

103

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1989. 29. ÉVFOLYAM**

1989. 10. 10. 10. 10.

**4**



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 Gáborné (Nyiregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),  
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. GUTTMANN MIKLÓS: A gyermeknyelv regionális és tájnyelvi jelenségei Nyugat-Dunántúlon .....	193
SZOLNOKY KÁLMÁN: Jegyzet a megértésről .....	197
BODOSI TAMÁSNE DR.: Gondolatok az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatának értékeléséről és eredményeiről .....	200
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
LŐRINCZNÉ DR. SZABÓ MARGIT—VARGA MÁRIA: Tanulóink viselkedéskultúrájának alakulásáról .....	205
H. TÓTH ISTVÁN: A magyartanár és a könyvtárpedagógus munkakapcsolata .....	214
MŰHELY	
OSZKOCSIL JUDIT: A problematikus gyermek megismerésének és személyiségfejlesztésének lehetőségei az óvodában .....	224
DR. VARGÁNÉ STEFFLER ÁGNES: Az orosz nyelvi fakultáció mint a tehetséggondozás egyik lehetősége .....	227
DR. EÖRDÖGH ENDRE: Egy Radnóti-sor didaktikai problémái .....	229
TÓTH VIRÁGH ANIKÓ: Ezer-apró-mester céh .....	231
ÖRÖKSÉG	
DR. OLAH JÁNOS: Berzsenyi Dániel a nevelésről .....	235
VITA	
SÁRÁNÉ DR. LUKÁTSY SAROLTA: „Jó szóval oktasd, játszani is engedd...” .....	240
SZEMLE-	
KLEIN SÁNDOR—HABERMANN M. GUSZTÁV: Általános és középiskolai tanulók véleménye a matematikatanulásról .....	243
DR. FARKAS KATALIN: Vajó Péter szerk.: Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás”. Nyugat-Európában .....	246
DR. LENDVAI ENDRE: Szőke Ágnes: Eredete nem ismeretlen .....	250
HORVÁTH GÁBORNÉ DR.: Dr. Pogány Béla szerk.: Orosz nyelvi feladatgyűjtemény 251	

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, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544—7224

89-1692 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

## A gyermeknyelv regionális- és tájnyelvi jelenségei Nyugat-Dunántúlon\*

Magyar nyelven általam ismert, a gyermeknyelv sajátosságait tárgyaló szakirodalom nem foglalkozik a regionális és tájnyelvi jelenségek elemzésével, vizsgálatával. Viszont gyakoriak az olyan anyanyelvi neveléssel foglalkozó tanulmányok, amelyek a családi és a tágabb értelemben vett nyelvi környezet hatásának szerepét hangsúlyozzák. Az V. Nemzetközi Magyar Nyelvészkonferencián (Budapest, 1988. augusztus 27—30.) A dialektológia és az anyanyelvtanítás összefüggéseinek tükröződése az 1945 utáni nyelvészeti szakirodalomban címmel foglaltam össze a témához kapcsolódó legfontosabb megállapításokat. Ugyancsak kérdéses — legalábbis számomra —, hogy melyik az az életkor a gyermek testi, szellemi fejlődésében, beleértve ebbe a nyelvi fejlődést és beszédtanulást is, ameddig gyermeknyelvi vizsgálatokról beszélhetünk.

Egyebek között ezek a gondolatok foglalkoztattak, mielőtt előadásom megfogalmazására sor került. *Büky Béla* A beszédtanítás pszichológiája című munkájában (Tankönyvkiadó, Bp. 1982.) nagyon röviden kitér az előadásom témájául választott kérdésre, utalva az általános iskolai tanterv szűkszavú utasítására, amely segítséget adhatna az általános iskolában beszédet tanító pedagógusok számára. Majd így folytatja: „Sokan harcolnak a nyelvjárási vagy legalábbis enyhén nyelvjárási alakok köznyelvre való átmentéséért. Fővárosi viszonylatban, sőt a vidéki városok regionális köznyelvi viszonylatában is a tájnyelvi beszéd, de még a köznyelvi ejtésformával ejtett tájnyelvi szavak is az osztálytársak gúnyolódását válthatják ki. Így tehát a tájnyelvi ejtéssel és a tájszavakkal kapcsolatban igen nagy óvatosságot javasolunk, és úgy gondoljuk, hogy inkább a köznyelvi forma megismertetésére és aktív elsajátítására kell törekedni.” (I. m. 81. l.)

Később, 1984-ben *Büky Béla* így fogalmaz: „Jóllehet a kutatásban már messze mutató eredmények gyűltek fel az ún. 'regionális köznyelv'-ek, ilyen köznyelvi rétegek tanulmányozása révén, a tanterv még nem építi bele követelményrendszerébe a jelenségek megismertetését.” (*Büky Béla—Egyed András—Pléh Csaba*: Nyelvi képességek, fogalomkincs, megértés. Tankönyvkiadó, 1984. 70. l.)

Előadásom témája szempontjából fontosnak tartom idézni *Albertné Herbszt Mária* véleményét is: „A nyelvi hátránynak, a kétnyelvűségnek, a regionális köznyelvűségnek az anyanyelvi oktatás szemszögéből felvetődő gondjait nap mint nap tapasztaljuk. Sajnos, ezeknek a feladatoknak a megoldására ma még nem tudjuk kellőképpen

\* Szegeden, a Gyermeknyelvi Napokon elhangzott előadás (1989. január 16—17.)

felkészíteni a leendő tanítókat, tanárokat.” (*Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet — anyanyelvi oktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1987. 119. l.*)

A fentebb elmondott és idézett gondolatok után úgy érzem, érdemes ezt a témát egy kicsit részletesebben is körüljárni, ezért nyugat-dunántúli vizsgálati tapasztalataimból szeretnék néhány tanulságot ismertetni a továbbiakban.

A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén másfél évtizede folynak nyelvföldrajzi és nyelvpszichológiai kutatások. E módszeres vizsgálatokban magam is részt veszek, és az általános iskolai korosztályhoz tartozó 9—14 éves tanulók nyelvének elemzésével foglalkozom. Közlebből: annak vizsgálatával, hogy az említett korosztály nyelvhasználatában milyen regionális és tájnyelvi vonások élnek, ezek milyen összefüggésben vannak a nyelvföldrajzi és nyelvpszichológiai tényezőkkel, tehát a lakóhely, a család, a szociális körülmények, a szűkebb és a tágabb környezet milyen hatással van a gyermekek nyelvére, s mindezek alapján az iskola és az iskolában folyó anyanyelvi nevelés milyen feladatok előtt áll, hogy tanulóink az igényes köznyelvi nyelvhasználat beszélt és írott normáját minél inkább megközelítsék.

Nyelvi vizsgálataimhoz az anyagot magnetofonos szövegfelvételek készítésével Vas megyében gyűjtöttem: Szombathelyen, Kőszeghegyalján, Kemenesalján és az Őrségben 1976 és 1981 között. 1981—1984-ig Jugoszláviában, a szlovéniai Muravidék (Pomurje) kétnyelvű (szlovén—magyar) általános iskoláiban gyűjthettem nyelvi anyagot, mivel a Maribori Egyetem Pedagógiai Akadémiai Karán magyar lektori teendőket láttam el. 1984-től, jelenleg is Dunántúl nyugati régióiban végzem adatfeltáró és elemző munkámat, amelyben segítségemre vannak főiskolai hallgató tanítványaim. Kutatópontjaimat a mellékelt térkép szemlélteti. Eddigi vizsgálati tapasztalataimat részben közzétettem, másrészt feldolgozás, illetve publikálás előtt állnak.

A magyar nyelvterületen élő magyarság nyelvében a nyelvjárási jelenségek tekintetében nincsenek olyan nagy különbségek, mint például a német vagy akár a szlovén nyelvterületen, de a jelenségek meglétével számolnunk kell napjainkban is. Anyanyelvi nevelés és beszédtanítás nem képzelhető el anélkül, hogy a pedagógus, aki ezt a nehéz, fáradságos munkát végzi, ne győződjön meg arról, hogy a különböző földrajzi és nyelvi területeken milyen szinten áll a tanuló, melyek azok a feladatok, amelyeket a tudatos és tervszerű anyanyelvi nevelés folyamán el kell végeznie.

A területiség, a regionalitás nemcsak a falun élő és a falusi iskolákban tanuló gyerekek nyelvhasználatában követhető nyomon, hanem a városban élőkében is. Ezek a jelenségek legszembetűnőbbben a hangtani jelenségek terén mutatkoznak meg. Tehát a nyugati nyelvjárás hangtani jelenségei napjainkban is megvannak, igaz érvényesülésük a jelenség típusától függően különböző mértékűek és realizációjúak.

A felső nyelvvállású zárt hosszú magánhangzók, tehát az í, ú, ü helyett a legtöbb esetben rövidet ejtenek a mai nyelvhasználatban. Ez Nyugat-Dunántúlon jellegzetes nyelvjárási sajátosság. Valójában nincs arra bizonyíték, hogy a magyar nyelv története folyamán ezek a hangok valaha is hosszúak lettek volna. Ez tehát napjainkban is megőrződött falun és városban egyaránt. Mindezzel párosul a köznyelvben megfigyelhető rövidülési folyamat, ami a hosszú zárt magánhangzók meg rövidülésében jelentkezik. Köztudott, hogy a Tiszántúlon ezek a hangok hosszúak. Innen Kemenesaljára kerülő negyedik osztályos tanuló nyelvében ez egyértelműen megfigyelhető volt. Négy évvel később, tehát nyolcadikos korában végzett újabb vizsgálat azonban már azt igazolta, hogy a zárt hosszú magánhangzók az ő nyelvéből is eltűntek. Nyelvjárási gyökerű, de nem feltűnő nyelvjárási jelenségről van szó ebben az esetben. Az anyanyelvi nevelés folyamatában azonban nehézségeket jelent, mert a kiejtés tanításában csak szerény eredményeket érünk el, vagyis a *kút, tűz, víz* és ezekhez hasonló esetekben mindig

rövid magánhangzót ejtenek a tanulók, illetve az esetek kis százalékában hosszút, ahogy a köznyelvi ejtés normája ezt előírja. Mindez tükröződik a helyesírásban is, hiszen következetesen rövidet írnak a hosszú magánhangzók helyett, s ezáltal a kiejtés hibája már helyesírási hiba is lesz. A családi és a tágabb értelemben vett nyelvi környezet ennek a jelenségnek a kialakításában és használatában fontos szerepet játszik.



A gyakorlati példákkal együtt ez a jelenség és folyamat a nyelv fonémaállományának szegényedésével is együtt jár.

Büky Béla korábban már idézett tanulmányában azt is hiányolja, hogy a tanterv nem ad támpontot arra vonatkozólag, hogy „a zárt *ē*-t pártoljuk-e vagy helytelenítsük-e a tanulók beszédében”. Kutatóterületem köztudottan zárt *ē*-ző nyelvterület. A helyi archaikus nyelvjárás hagyományosan zárt *ē*-ző esetei azt bizonyítják, hogy a jelenség a gyermekkor e szakaszában erőteljesen érvényesül a tanulók nyelvhasználatában.

A különböző fonetikai helyzetekben azonban különbség van. Hangsúlyos első szótagban, hangsúlytalan szótagokban, toldalék előtti helyzetben különösen a vidéki iskolák tanulóinál dominál a zárt *ĕ-ző* alak. Nem mondható el ez akkor, ha a zárt *ĕ* abszolút szóvégen helyezkedik el, tehát ilyen szavakban *kezĕ, velĕ, testĕ, rĕndĕzĕvĕ* stb. Akik nem ezen a nyelvterületen élnek, feltűnő nyelvjárási sajátosságnak tartják, de az itt élő tanulóktól felvett szövegek is azt igazolják, hogy a jelenség nyíltabbá válása ebben a fonetikai helyzetben indult meg legerősebben, és az *ĕ* helyett valamilyen nyíltabb realizációjú hang jelenik meg, elég gyakran a nyílt *e*. Az iskolai anyanyelvi nevelés nem nagyon vesz tudomást a zárt *ĕ* létezéséről, így nem is foglalkoznak vele, sokszor maguk a pedagógusok sem tudják egyértelműen megkülönböztetni annak ellenére, hogy saját nyelvhasználatukban is megvan. Személyes tapasztalataim szerint — de erről számol be *Zongor Ferenc* is (Nyr. 101: 74) — az első osztályban az olvasás- és betűtanításnál konkrétan felvetődik a nyílt és a zárt *ĕ* közötti különbség problémája. Csak a nyílt *e* hangot és az ezt jelölő betűt tanítjuk a hatéves gyermek számára, aki a családból magával hozza, noha teljesen ösztönösen, a zárt *ĕ* ismeretét. Ennek következtében mindent nyílt *e*-vel próbál ejteni, s így lesz a *mĕg*-ből *meg*, az *embĕr*-ből *ember* a tanítási órán. Igaz, bizonyos idő elteltével maguk is rájönnek, hogy itt kétféle hangról van szó, amit az ábécében egy betűvel jelölünk.

Igazán erőteljes köznyelvesedést tapasztaltam az *á* utáni asszociatív *o*-zás jelenségének tanulmányozásakor. A szóvégi zárt *ĕ*-zésnél is feltűnőbb nyelvjárási jelenségről van szó. Tehát aki a *lába, kályba, szobába, házának* szavak helyett a *lábo, kálbo, szobábo, házánok* alakot ejti vagy ejtené, lehet, hogy megmosolyognák.

A jelenség negyedik és hatodik osztályos tanulók beszédében kimutatható, ha nem is a fentebb említett példák szerinti realizációban, de különböző fokú nyíltabb hangok előfordulásával. Nyolcadik osztályos tanulóknál a köznyelviessé alakok vannak meg nyelvükben. Az őrségi gyerekek viszont még ebben a korban is a köznyelvi *a*-nak egy zártabb realizációjú variánsát ejtik.

Szép számmal figyelhető meg a mai nyelvhasználatban, hogy a *tanító, segítti, bamarossan, különösebb, mezző* stb. szavakban hangzóközi helyzetben az egyébként, illetve a köznyelvi norma szerint rövid mássalhangzó megnyúlik. Nyugat-Dunántúlon ez is nyelvjárási eredetű hangtani jelenség a gyermekek nyelvében. Igaz, a rádió, televízió nyelvből is lehet hasonló példákat feljegyezni.

Tovább lehetne sorolni a hangtani jelenségeket, amelyek kimutathatók a vizsgált korosztály nyelvében. Minden esetben nyelvjárási eredetűek ezek a köznyelvi kiejtés normájától kisebb-nagyobb mértékben eltérő jelenségek, vagyis a nyugat-dunántúli regionális köznyelviségnek jelenségeivé válnak, hiszen az iskolai anyanyelvi nevelés nem tünteti el a különböző realizációjú nyomokat a nyelvből.

Nemcsak a hangtani jelenségek vonatkozásában mutathatók ki a gyermeknyelvnek regionális és tájnyelvi vonásai, de a szókészletben, tehát az általuk használt szókincsben is. Az alaki, jelentésbeli és valódi tájszók egyaránt fel-felbukkannak nyelvükben. Ezeknek gyakorisága ugyan nem hasonlítható a hangtani jelenségekhez, de ennek ellenére a nyelvi valóságban ezek is részei. Ha tavasszal vagy ősszel tanítási óra alatt berépül egy darázs az őrségi iskolák nyitott ablakain, a gyerekek összerendeznek, és figyelmeztetik egymást: *Vigyázz, szakadék, szakadék!* Ma is így nevezik a darazsát. A Lendvavidéken, tehát kétnyelvű környezetben élő tanulók napjainkban is a *tókára* járnak csúszkálni télen, szüret idején a *moszizgólót*, azaz a háromágú tömőfát is felviszik a hegyre, amellyel a puttonyban és a szőlőzúzóban megtömik a szőlőt.

Tovább lehetne sorolni a példákat, de egy rövid előadás behatárolt terjedelme csak néhány jelenség megemlítésének, tehát a problémafelvetésnek a lehetőségét biztosítja. Ennek ellenére úgy érzem, hogy a gyermeknyelv és a gyermeknyelvi kutatások

szempontjából olyan kérdésekről van itt szó, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül, különösen nem a hatékony anyanyelvi nevelés és beszédtanítás szempontjából. Ebben a munkában a legnagyobb feladat a pedagógusokra hárul. Munkájuk azért is nehéz, mert jelentős részükben maguk is a regionális köznyelvet beszélik. Ez a nyelvhasználat sok jelenségében azonos a tanulókéval, legföljebb a realizáció fokában állnak bizonyos mértékig közelebb a köznyelvhez. A szóhasználat feltűnő eseteiben avatkoznak be leghatékonyabban, de nem biztos, hogy mindig szerencsésen.

Az is vizsgálati tapasztalat, hogy ehhez a korosztályhoz tartozó gyerekek már választani tudnak kétféle vagy akár többféle nyelvi kód közül. Így az iskolában a tanítási órán, az óráközi szünetekben, játék közben vagy odahaza a családban más-más fokú a regionalitás. Bármennyire is szerepet játszik a nyelvi viselkedés, sok jelenséget ily módon sem tudnak a nyelvükből kitörölni.

A pedagógus-továbbképzéseknek, az általános iskolai tanárképzésnek több figyelmet kellene fordítani arra, hogy felkészítse a pedagógusokat ezeknek a problémáknak a megismerésére. Módszeres elemzőmunka szükséges tehát a gyermekkor különböző szakaszaiban ezeknek a gyermeknyelvi sajátosságoknak a feltárására. Ennek eredményeit nemcsak a különböző szaktudományok hasznosíthatják, de a mindennapi iskolai gyakorlat, a nevelőmunka is hatékonyabbá válhat ezáltal.

Nem régen a televízió egyik illusztris munkatársa egy tájszót használt. Ez volt az *ódzkodik*, azaz húzódozik valamitől, vonakodik valamit megtenni; szabódik. Azóta ez a szó, annak ellenére, hogy népi, tájszói eredetű, közkinccsé vált, virágzását éli. Remélem, elmondott gondolataim igazolják, hogy nem kellett ódzkodnom az ilyen jellegű problémafelvetéstől, s azt is, hogy ezek a kutatások is hozzájárulnak a gyermeknyelv sajátosságainak még szélesebb feltárásához.



SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

## Jegyzet a megértésről

Yvett másodéves főiskolás. Most tanít először. Felszólítja Szilviát, hogy olvassa el a következő kifejezést, amit egyáltalán nem könnyű elolvasni, hiszen tele van nyelvtani nehézséggel. Az osztályban csend lett. Szilvia nem tudja még kiolvasni a szót ebben a pillanatban. A tanítónő nem szól, nem dorgál, nem biztat, de mindenki érzi, hogy Yvett ott van Szilvia mellett, és Szilvia Yvett mellett. Nincs bátorító szó, nincs elmarasztalás, nincs továbbhaladás. A feszültséget legfeljebb az osztálytársak érzik. Múlnak a másodpercek, és Szilvia hibátlanul kiolvassa a szót. Nincs üresjárat, nincs felesleges dicséret és elmarasztalás. Yvett tanító néni olyan természetesen nyugtázza a teljesítményt, mintha semmi nem történt volna. Mi is történt tulajdonképpen? Csak annyi, hogy a tanítójelölt Yvett valami rendkívül értékeset talált meg. Empátiásan Szilvia mellett állt, és megértette, Szilvia pedig szavak nélkül is megértette a meleg bizalmat, és aktivizálni tudta a logikai megértéshez szükséges értelmi erőt. Az érzelmi megértés, ami kölcsönös volt, elősegítette az értelmi, a logikai megértést. Szilvia felismerve az esetleges tévedés szabadságát is, önjelétől jutott el a helyes megoldásra.

Ez az optimális eset, ez a nulla széria. Azért optimális, mert teljesen a tanuló értelmi feldolgozására hagyatkozott a tanító, és azért nulla széria, mert nem kellett közbeavatkozni, magyarázni, biztatni, elmarasztalni.

Yvett esetéhez hasonló tanórai helyzetek a „valóságban” egészen másképp oldódnak meg, ha egyáltalán megoldódnak, és örülhetünk, ha a tanuló megússza önbizalmának csorbitásával, mert a további logikai megértés(ek)re is kiható lelki sebeket is kaphat.

A nullapontos megértésén kívül érdemes szemügyre venni a megértések további fajtáit. Hogy miféle megértésről van itt szó? Affektív (érzelmi) megértésről vagy kognitív (értelmi) megértésről? Tulajdonképpen kölcsönhatásban van a kettő egymással. Az affektív (empátiás) érzelmekkel a pszichológia, a kognitív megértéssel, a problémamegoldó gondolkodással a didaktika foglalkozik többet. Itt sem választható szét a megértés természete, a valóságban sem. A határt legfeljebb az értelmi erők behatároltsága adhatja, amit azonban rendkívül nehéz felismerni, hiszen sok zavaró körülményt kellene kiszűrni, sokféle módszertani megoldásra lenne szükség.

Alapjában véve kétféle megértésről beszélhetünk:

- a) a külső megértésről,
- b) és a belső megértésről.

Az iskolában (a didaktikában) leginkább a *külső megértéssel* találkozhatunk, és annak is legpregnánsabb formájával, az algoritmussal. Az algoritmus Muhammed ibn Alchvarizmi arab matematikus munkássága nyomán öltött „elismert” formát az i. e. 800 körül megjelent könyveiben. Nevéből alkották meg az algoritmus szót. Az algoritmus a matematikában nem jelent mást, mint egy jelrendszeren alapuló számolási eljárást. Ez a zárt rendszer meghatározott lépésekben gyorsan előrevisz a cél elérésében, a külső megértésben. Ilyen algoritmus a telefonkészülékek oldalára felszerelt piktogramos algoritmus, ami a telefonálás módjára vonatkozik. A jelek (utasítások) mutatják az utat a cél elérésére. Az úthoz nincs szükség egyéni, önálló értelmi erőre. Az algoritmus mint a külső megértés eszköze fáziskéséssel elősegítheti a célhoz vezető út értelmi belátását, és az algoritmus tartalma belső megértéssé válhat. Számos elmélet a külső megértésből indul, hogy eljusson a belső megértésig. De hát akkor mi is az a belső megértés?

A pedagógiában kulcskérdésként szerepel az, hogy a tanár, a tanító mennyire ismeri a gyermekek személyiségét, értelmi képességeit. Ennek megfelelően fejlődés-  
lélektant, neveléslelektant, neveléseméletet, nevelésszociológiát iktatnak be a felső-  
oktatási stúdiumokba. Régebben a nevelő kötelessége volt az úgynevezett személyiség-  
lapok vezetése (aminek mint írásos értékelésnek inkább az osztályozásnál, vagy ahelyett  
lett volna szerepe), ma inkább a különböző órákon, foglalkozásokon a bírálat, az ön-  
bírálat a megszokott. A pedagógus meg akarja érteni a tanulót, be akar hatolni érzelmi,  
értelmi világába, hogy együttműködésüket eredményesebbé tegye. De mindhiába.  
Báthory Zoltán szavaival élve a pedagógusnak nagyon jó pszichológusnak (majdnem  
pszichoanalitikusnak) kellene lennie, hogy a gyermekeket megismerje. De még ebben  
az esetben sem sikerülne.

Az az elvárás tehát, hogy a pedagógus megismerje a tanulókat, szükséges, de csak járulékos eleme az oktatási-nevelési folyamatoknak. Az osztálylétszámokat és a tantervi követelményeket figyelembe véve alig képzelhető el tudatos, rendszeres „megismerő” tevékenység, s ha lenne is: hatékonysága eleve nem felelne meg az elvárásoknak. Nem is beszélve arról, hogy kötelezettségként való előírása még a legjobb szándék mellett is hamisításokat, torzulásokat mutatna.

Az oktatás és a nevelés paradoxona ez. Hiszen a tanulók megismerése rendkívül fontos — mondjuk és tanítjuk —, de ugyanakkor képtelenek vagyunk megismerni

őket, egyáltalán azért, mert nem lehetséges. A paradoxon megoldása, a kérdés megfordítása. A kérdés pedig így hangzik: Hogyan ismerik meg a tanulók a tanítót, a tanárt? Megismerhető-e a tanulók számára a pedagógus? Elindulhatnak-e a tanítványok ezen a fordított úton? Feltétlenül elindulhatnak, ha a pedagógus eléjük megy.

Persze egy matematikus azt mondaná: Mi a ráció abban, hogy egyszer egy pedagógus ismerjen meg 30 tanulót, ami képtelenség — és mi abban, hogy 30 gyermek ismerjen meg egy pedagógust. Látszólag ugyanaz, sőt a tanulók „hátrányára” írhatnánk, hogy nem ismerik a pszichológiát, a nevelélméletet, a didaktikát.

Harminc tanuló — minden különbözőségük ellenére — valóságként fogja megismerni (a saját értékrendszeréhez viszonyítva) az egy pedagógust, mint az egy pedagógus a 30 gyermeket. A tanító, a tanár könnyen teheti magát „védtelenné” a gyermekek előtt, könnyen készíthet a gyermekek fogékonyágának táptalajt. Így a bizalomteljes, szeretetteljes, megértő légkörben megindul a belső megértés, aminek affektív és logikai oldala szét nem választható, s így ha a tanulók megértik a pedagógust, akkor kialakulhat a teljesítményképes tudás és a szorongásmentes iskola.

Mielőtt azonban rátérnék arra, hogy a tanulók milyen módszerekkel ismerhetik meg és birtokolhatják nevelőjüket, érdemes egy analógiára odafigyelni.

Ahogy a külső megértés viszonylik a belső megértéshez, úgy viszonylik a tárgyi kritika az immanens kritikához. A külső megértés és a tárgyi kritika is az igazságértékre, az érvényességre figyel. A belső megértés és az immanens kritika pedig a logikai szerkezetre, arra, hogy milyen forrásokból dolgozott, s hogy az átalakítás során mennyi abból az övé (eredeti). Az algoritmus az igazságértékre figyel, a „táptalajnak” kitétt pedagógus módszere arra figyel, mennyi ebből a tanuló sajátja. S ez a saját elsősorban a tanulónak kell, s nem a pedagógusnak. Éppen ezért fordított a helyzet.

Vizsgáljuk meg, hogy miféle módszerrel valósítható meg a belső megértés!

1. A tévedések értékének módszere.
2. Anonym vagy névvel ellátott véleménylap.
3. Tanulói kérdések.
4. A tanuló beavatása a pedagógus problémáiba, gondoljaiba, örömeibe.

Csupán röviden érdemes mindegyik ponthoz megjegyzést fűzni. A tévedések értékének módszere az, hogy lehessen, szabadjon a tanulónak tévednie. Ha tévedett, akkor vezesse végig tévedését. (Mit lehet ebből csinálni? Hová vezet ez a tévedés?) Ha a tanító vagy tanár téved, vezesse le a tévedését, hogy hová vezet a tévedése. Elmarasztalás nélkül, természetesen, időigényesen.

Az anonym vélemények (kisiskolás korban a névvel ellátottak is) nemcsak azért érdekesek, mert a tanító, a tanár megtudja, hogy a még őszinte kisiskolás mit gondol róla, hanem azért is, mert gondolkodásra készítenek, összeköt, jelzi a változásokat. Az összegyűjtött vélemények visszaolvasandók az osztálynak. Hajdan volt osztályvezető koromban olyan véleményekkel találkoztam, mint „Sok dolgozatot írat”, vagy „Szeretem, mert mindenkit szeret”. A tanulókat a sokféle vélemény a tanárról (leírva és másokét is meghallgatva) segíti a pedagógus megértését.

A következő pont a tanulói kérdések. A legértékesebb kérdésfajta. Nem sztereotíp kérdésekkel és nem formális dologról kell szólnia. A tanulói kérdésekhez tréning kell. Ahol a tévedések értékesek, és ahol a tanító sok-sok véleményt kap és olvas vissza, ott sok tanulói kérdés fog mind az osztály életében, mind a tananyagban felvetődni. A tanuló beavatása a pedagógus problémáiba, gondoljaiba, örömeibe. Sőt, a pedagógus beavatása a tanuló problémáiba, örömeibe. Iskolai gondokba, örömökbe, utcai gondokba, örömökbe, otthoni gondokba, örömökbe. Kötetlen, állandó beszélgetés csakis őszinte légkörben. A tanuló érezze, hogy a tanítónak, tanárnak gondot jelent az osztályozás vagy más tanórai gond. A pedagógus beszéljen magáról, családjáról.

Tulajdonképpen ezekben a módszerekben érdeklődési kapcsolódások kialakulásáról van szó, amit egy kreatív pedagógus akkor tud megvalósítani, ha „kiteszi magát” zsákmánynak. Ahol a gyerekek így megismerik a pedagógust, ott — hacsak külső beavatkozás meg nem zavarja — kialakul a belső megértés. A tévedések értékének módszerénél és a tanulói kérdéseknél elsősorban a teljesítményképes tudás növekszik, a problémák, a tananyag belső megértésének foka nő. Az anonym vélemények és a tanuló beavatása a pedagógus örömeibe, gondjaiba az affektív hatást növeli és erősíti, kölcsönhatásban van a másik kettővel.

Természetesen ezt a belső megértésre nevelést csak kreatív pedagógus végezheti eredményesen, és csak akkor lesz eredményes, ha nem manipulál, hanem konguens érzelmeket és tanítási órákat produkál.



BODOSI TAMÁS NÉ DR.  
Kaposvár

## Gondolatok az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatának értékeléséről és eredményeiről

*Az iskolaérettség fogalmának meghatározása és vizsgálatának lehetőségei a pszichológia- és a pedagógiatudomány megoldandó kérdései közé tartozik.*

Ez a probléma napjainkban újra aktuálissá vált, a múlt évben bevezetett intézkedés, a rugalmas iskolakezdés, ill. a fejlettség szerinti beiskolázás hatására. Ennek a lehetőségnek a felkínálása és felhasználása újra felveti az iskolaérettség fogalmának és vizsgálatának problematikáját, és szembesíti ezzel a jószándékú, de a tudománytól kevés segítséget kapó pedagógusoknak a sokaságát.

Külföldön és hazánkban is dolgoznak a szakemberek olyan vizsgálati eljárások összeállításán, melyek átfogják az iskolába lépő gyermek azon pszichikus folyamatait, amik az iskolai követelmények teljesítésében jelentős szerepet játszanak, és ezek fejlettségi szintjét viszonylag objektívan értékelni lehet.

Mindaddig ezeket az eredményeket nem publikálták olyan formában, amely segítséget jelentene a vizsgálatokat végző óvónők és tanítók számára.

Marad tehát a hivatalosan elfogadott vizsgálati eljárás az iskolaérettség megállapítására. (Lásd: Útmutató, amely a Művelődési Közlöny 1974. május 3-i számában megjelentetett hivatalos közlemény alapján készült.) A vizsgálati eljárás szűrő jellegű. Fő funkciója az iskolaérett és a további vizsgálatot igénylő gyermekek szétválasztása.

A vizsgálat célja annak megállapítása, hogy vajon a gyermekek rendelkeznek-e az iskolai munka megkezdéséhez szükséges alapvető értelmi és szociális képességekkel. Ha tudományos igényű vizsgálatok feltételeként elfogadjuk:

1. a legmesszebbmenőkig biztosítani kell a vizsgálat feltételeinek azonosságát,
2. a lehető legnagyobb objektivitást kell biztosítani az értékelésben.

Amikor e két feltételt figyelembe véve elemzem az Utasításban leírt vizsgálati eljárást, a következő megállapítást tehetem.

A leíráshoz csatolt utasítás megfelelően részletes ahhoz, hogy egységes szempontok alapján folytassák a különböző intézményekben a vizsgálatot.

Külön utasítást találunk az egyéni és csoportos vizsgálat levezetésére. Rögzíti a feladatok sorrendjét (bár az ettől való indokolt eltérés feltételeivel nem foglalkozik).

Az egyes feladatok pontos leírását tartalmazza, és kitér a vizsgálatvezető hangnemére is. Közli a lehetséges és szükséges szünetek helyét és időtartamát a feladatok sorrendjében. Kb. 3 órában állapítja meg a teljes vizsgálat idejét. Ezen belül csak néhány feladatnál állapít meg minimális, ill. maximális időtartamot. A feladatok nem fednek minden olyan pszichikus funkciót, amelyek fejlettsége szükséges az első osztályos követelmények teljesítéséhez. Pl. a beszédtevékenység vizsgálata hiányos, csak a szókincs és a beszédhibák felületes vizsgálatára ad lehetőséget. A beszédfunkciók különböző megnyilvánulásának minőségi értékelését nem tartalmazza. A vizsgálat leírásának legnagyobb hiányossága az, hogy az értékelés pontos rendszerével nem foglalkozik.

Az értékelés rendkívül szubjektív. Befolyásolja a vizsgálatvezető felkészültsége, igényessége, az iskolai követelmények pontos ismerete. A vélemény kialakításánál az összbenyomás döntő.

*Munkám célja az, hogy a vizsgálat értékelésének objektívabbá tételéhez hozzájáruljak, és ezzel segítséget nyújtsak pedagógus kollégáimnak az iskolaérettség szintjének megállapításához. Az iskolaérettség megállapítására irányuló vizsgálataimat Somogy megye 10 településén végeztem. E 10 település a szociológusok vizsgálatai szerint társadalmi, gazdasági mutatóik alapján reprezentálják az egész megyét. Gamás, Nágocs, Törökkoppány, Kercseliget, Nagybjom, Taszár, Igal kistélepülések, egy-egy iskolával rendelkeznek. Csurgó, Siófok, Kaposvár nagy település, ill. város, több iskolával rendelkeznek, ezek közül a reprezentáns iskolát a hozzá tartozó körzet mutatói alapján szintén szakemberek jelölték ki.*

Teljes populációnak a fent említett települések iskoláiba márciusban beíratott gyermekeket vettem, ez 503 főt jelentett. A populációból a mintát a véletlen mintavétel szabályainak megfelelően választottam ki. A minta nagyságát 90—95 gyermek kiválasztásában határoztam meg. Velük végeztem el május, június hónapban az Útmutatóban leírt utasítás alapján az iskolaérettségi vizsgálatot.

Majd két év múlva, tehát 2. osztály végi iskolai osztályzataikat gyűjtöttem össze a vizsgált személyeimről. A követéses vizsgálat alatt a vizsgálati személyek száma csökkent (pl. költözés, hiányzás, osztályismétlés stb.) miatt. A méréseket mindig az adott település iskoláiban végeztem, s utazási nehézségek miatt a hiányzó gyermekekkel a vizsgálatokat pótolni nem tudtam, így 93 vizsgált személy eredményét tudtam feldolgozni.

### *Iskolaérettségi vizsgálat felvételének körülményei, értékelése, eredményei*

A vizsgálat egy részfeladatát lehetőség és idő hiányában teljesíteni nem tudtam, nevezetesen „kötetlen játékidő alatti magatartásukat, tevékenységüket”. Ennek a hiányosságnak az ellensúlyozására a csoportos vizsgálatoknál fokozottan figyeltem viselkedésük jellemzőit, változásait, reakcióikat.

Csoportos vizsgálati szituációban két feladatot végeztettem el a gyermekekkel. Mindkettő rajzolás tevékenységgel járt: az emberrajz és a keretrajz. A csoportos vizsgálatok színhelye a helyi óvoda egyik terme volt. Egy-egy asztalnál 2-3 gyermek ült. A csoportos vizsgálatban részt vevő gyermekek száma maximálisan 6 fő volt.

Egyéni vizsgálati helyzetben végeztem az iskolaérettség vizsgálatának többi feladatait. Megfigyelésem eredményeit a vizsgálat alatt és közvetlenül utána feljegyez-

tem, majd „A pedagógiai pszichológiai vizsgálat eredményeinek összegezése” című dokumentum VI. pontjánál rögzítettem.

Az eredményeket először az Útmutató az iskolaérettségi vizsgálatához című dokumentum előírásainak megfelelően értékeltem. Ennek hibája az, hogy az eredményeket csak részben lehet számokban kifejezni, s ez nem teszi lehetővé a kvantitatív összehasonlítást más vizsgálati eredményekkel. Ennek a hiányosságnak a pótlására igyekeztem megoldást keresni. Célszerűnek tűnt az alternatív egységekre bontás módszere. Ezt találtam egyetlen megoldási lehetőségnek, hogy a teljesítmény egyes elemeinek a megoldás színvonalában mutatkozó sokféleséget kiküszöböljem. Ennek érdekében dolgoztam át az iskolaérettség-vizsgálat értékelési rendszerét, vagyis a teljesítmény tartalmát bontottam olyan elemekre, hogy az alternatív döntés (jó — nem jó) lehetővé váljon. A teljesítmények alternatív egységeit 1, ill. 0 ponttal értékeltem. Nem súlyoztam ezeket a pontokat, hiszen nem dönthető el, hogy a mérésben szereplő feladatok és teljesítmények közül melyik megoldása az értékeesebb, ill. értéktelenebb az iskolaérettség megítélésében. Nehezebb volt a helyzetem a magatartási, viselkedési teljesítmények témakörénél. Igyekeztem átfogni a gyermeki személyiségeknek azon megnyilvánulásait, melyek az iskolaérett viselkedésére, magatartására jellemzőek. Ennél a témakörnél nem tudtam a jó, ill. rossz, megvan, ill. nincs meg kritériumokat használni, szükséges volt egy középső szint létrehozása, így a pontok is módosultak 2—1—0 értékekre.

Az iskolaérettség-vizsgálat szerves része az *emberrajz*, amelynek értékelését a Goodenough-féle emberrajz értékelésének magyar standardje alapján végeztem, és az eredményt RQ-ban fejeztem ki.

$$RQ = \frac{RK}{EK} \quad \begin{array}{l} RK = \text{rajzkor} \\ EK = \text{életkor} \end{array}$$

A teljes vizsgálat pontszámaihoz nem számoltam hozzá az értéket, mivel az alternatív egységekre bontás itt felesleges lett volna, de a v. sz. összpontszáma mellé sorolva, a két adat figyelembevételével határoztam meg az iskolaérettség tényét.

A 93 fős mintának a vizsgálatban elért eredményeit a következő 3 számadattal jellemzem: átlag, szórás, relatív szórás ( $\bar{x}$ ,  $s$ ,  $v$ ).

A vizsgálati eljárás a következő részvizsgálatokat írja elő. Ezeket az Útmutatóban található sorrendben közlöm, együtt az általam meghatározott alternatív egységek számával. A jobb megértés érdekében az első részvizsgálatban az általános tájékozottság alternatív egységeit részletezem.

#### I. Általános tájékozottság: 1—11. alternatív egység

Maximum: 11 p.

Minimum: 7 p.

Alternatív egys. sorsz.

1.	Saját nevét tudja	1
	nem tudja	0
2.	Apja nevét tudja	1
	nem tudja	0
3.	Tudja, hány éves	1
	nem tudja	0
4.	Testvércinek számát tudja	1
	nem tudja	0
5.	Testvércinek nevét tudja	1
	nem tudja	0
6.	Megmutatja jobb kezét	1
	nem	0

7.	Megmutatja bal lábát nem	1 0
8.	Megfogja bal kezével jobb lábát nem	1 0
9.	Tudja a lakcímét nem	1 0
10.	Megnevezi a megfelelő napszakot nem	1 0
11.	Helyesen indokolja nem	1 0

## II. Rajzvizsgálatok

- Emberrajzvizsg. (Goodenought)  
Maximum: értelemszerűen meghatározatlan  
Minimum: 0,9 RQ-érték
- Kéretrajz. 12—22. alternatív egység  
Maximum: 11 p.  
Minimum: 5 p.

## III. Gondolkodásvizsg. eredményei 23—44. altern. egys.

Maximum: 23 p.  
Minimum: 14 p.

## IV. Forma- és színlelkezet-, színismeret-vizsg. 46—57. alternatív egység

Maximum: 12 p.  
Minimum: 10 p.

## V. Gondolkodás és beszéd vizsgálata és eredményei képértelmezés alapján 58—69. alternatív egység

Maximális: 12 p.  
Minimum: 6 p.

## VI. Hangok utánzása és hangoztatásának vizsg. eredményei 70—83. alternatív egység

Maximális: 14 p.  
Minimális: 14 p.

## VII. A gyermek vizsgálat alatti viselkedésének, magatartásának értékelése 80—100. alternatív egység

Maximális: 30 p.  
Minimum: 10 p.

## Az iskolaérettség-vizsgálat összesített eredménye:

Maximális pontszám 114

Minimális pontszám 66

93-as minta adatai

$$x = 77,4772 \quad s = 21,1219 \quad v = 27,2621$$

A minimum pont megállapítását az iskolaérettség kritériumai és az iskolai követelmények számbavételével igyekeztem megállapítani. A vizsgálat azon alternatív egységeit vettem figyelembe, amelyeknek teljesítése feltétlenül szükséges a sikeres iskola-kezdéshez. Ezek pontértéke adja a minimum pontszámot.

A részfeladatok minimum pontszámainak összege 66. Ez tehát az iskolaérettség szintjének alsó értékhatára.

Vizsgálati adataim és saját vizsgálati tapasztalataim alapján véleményem az, hogy a kritikus értéktartomány 66 és 70 pontérték között van. Ha a teljesítmény ebbe az intervallumba esik, feltétlenül javasolható a gyermek további részletes pszichológiai vizsgálata.

Természetesen a minimum pontszám elérésén és elfogadásán túl szükséges megállapítani azt is, hogy a gyermek személyiségfejlődésének melyik területén mutat kisebb-nagyobb lemaradást (a részfeladat minimum pontszámához viszonyíthatjuk a teljesített pontokat).

A következő táblázat mutatja, hogy a 93 vizsgált személy közül hányan teljesítettek minimum pont alatt a különböző részfeladatokban.

A részvizsgálat megnevezése	Minimum-követelmény	Minimumkövetelmény alattiak száma
Általános tájékozottság	7	17
RQ-érték	0,9	24
Keretrajz	5	26
Gondolkodás	14	38
Forma- és színemlékezet	10	15
Gondolkodás és beszéd	6	21
Hangok hangoztatása	14	23
Magatartás, viselkedés	10	12

Kiemelkedően gyenge az eredmény a keretrajz és a gondolkodást vizsgáló feladatoknál: 26, ill. 38 vizsgált személy nem érte el az elfogadható szintet.

Érdeemesnek tartom az adatok feldolgozását abból a szempontból, hogy hány részvizsgálatban teljesítettek a vizsgált személyek szint alatt.

Részvizsgálat száma	1	2	3	4	5	6	7	8
V. sz. sz.	22	16	5	4	3	3	4	2

A táblázatból leolvashatjuk, hogy legtöbben az 1, ill. 2 feladatnál teljesítettek gyengébben, de a minta elemszámához képest nagy azoknak a száma, akiknél több vizsgált képesség alacsonyabb fejlettségű az elvárható szintnél. Az iskolaérettség megállapítása a teljesítmények és hiányosságok, a gyermeki személyiség egészének figyelembevételével lehetséges; továbbá figyelembe kell venni a szokatlan feladathelyzetet, az „ismeretlen” vizsgálatvezető esetleges negatív hatását, a gyermek pillanatnyi pszichés állapotát, s azt a tényt, hogy a vizsgálat eredményei a gyermeknek adott időben mért fejlettségi állapotát tükrözik.

Ezeknek a tényeknek, s az elért teljesítmények alapján kiszámított pontértékek ismeretében állapítottam meg, hogy a 93 vizsgált személy közül 24-en nem iskolaérettek, tehát iskolakezdésre nem alkalmasak.

Beválasztási adatok:

Az óvodai jelzések és a máshol elvégzett iskolaérettségi vizsgálat alapján három gyermek került további vizsgálatra, akikről a szakemberek értelmi fogyatékoságot állapítottak meg. 21 általam még iskolaéretlennek minősített vizsgálati személyt beiskoláztak a normál általános iskola 1. osztályába. További életükéről iskoláikból a következő információkat kaptam:

4 gyermek családja elköltözött (ismeretlen helyre). Heten elvégezték a második osztályt, és 3. osztályba léphettek. Közülük öten elégséges év végi osztályzatot kaptak több tárgyból (pl. matematika, anyanyelv), és sikeres továbbhaladásukhoz tanítóik nem fűznek sok reményt. Két gyermek esetében az iskolaérettségi vizsgálat eredménye nem mutatott megfelelően előrejelző eredményt, közepes, ill. jeles eredménnyel végezték a 2. osztályt. 10 tanuló az 1., ill. a 2. osztályt ismétli, vagy kiegészítő iskolában kezdi el tanulmányait.

A gyermekek hosszú fejlődési folyamatának eredménye az iskolaérettség elérése. Munkám ennek a folyamatnak csak egy mozzanatára irányult, segítheti, de nem oldja meg az iskolára előkészítés, az iskolaérettség és az iskolakezdés komplex problematikáját.

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

LŐRINCZNÉ DR. SZABÓ MARGIT—VARGA MÁRIA  
Zsámbék

## Tanulóink viselkedéskultúrájának alakulásáról

Az 1978-ban megjelent Nevelés és Oktatás Terve az általános iskola célját így határozta meg: alapozza meg a szocialista ember személyiségének az ismeret — világ- nézet — magatartás egységében történő kialakítását, az életkort figyelembe véve épít- sen a tanulók munkájára, közösségi tevékenységére, tapasztalataira.

A Nevelés és Oktatás Terve nem foglalkozik külön a tanulók magatartás- és vi- selkedéskultúrájának követelményeivel, hanem a többi feladatba ágyazva fogalmazza csak meg. Elvárja a tanterv az általános iskolai tanulóktól, hogy az eredményes tanu- lás mellett a megfelelő magatartásuk is kialakuljon. Válgék igényükké a helyes viselke- dés, akaratumegfeszítésével tudjanak a felmerülő nehézségeken uralkodni. A gya- korlatban tegyenek meg minden tőlük télhetót a helyes magatartás és viselkedés ér- dekében.

Tanuljanak szorgalmasan, legyenek figyelmesek, udvariasak. Törekedjenek mély, baráti kapcsolatok kiépítésére. A felnőttekkel, az idősebbekkel szemben legyenek tiszt- teletudók. Legyenek bizalommal tanáraik iránt, kövessék irányításukat, útmutatásukat.

Törekedjenek szabad idejük tartalmas, változatos eltöltésére. Kezdeményezzenek önállóan is olyan változatos tevékenységeket, amelyek fejlesztik testi-szellemi teher- bíró-képességüket.

Sajátítsanak el a sportszerű magatartáshoz szükséges erkölcsi tulajdonságokat, az együttműködés képességét.

Dolgozatunkban kiemeltünk *négy szempontot*, melyek az integrált, a *fejlett sze- mélyiség* magatartásának, viselkedésének nélkülözhetetlen elemei.

*A fejlett személyiségnek* rendelkeznie kell megfelelő *humanizmussal*.

A szocialista humanizmus a kollektívizmusból következik, megbecsüli, segíti és szereti az embert.

Aktív emberszeretetet vár el, az emberek boldogságáért, valódi emberi viszo- nyáért, az emberiség és erkölcsiség mind magasabb megteremtéséért küzd. Olyan társadalom megteremtéséért harcol, amelyből nem következik szükségszerűen az erő- szak, amelyben az emberek szabadok, boldogok lehetnek.

A humanizmus az emberek egymáshoz való viszonyát is szabályozza pl.: egymás megbecsülésére, figyelmességre, udvariasságra, tapintatra, türelemre szerénységre, jó- indulatra, önzetlenségre, művelt magatartásra, mások munkájának megbecsülésére, szülők—nevelők, idősebbek, gyengébbek tiszteletére, megsegítésére nevel, illetve mind- ezeket elvárja a fejlett személyiségtől.

A tanterv is ezeket a feladatokat tűzi ki az általános iskolai tanulók elé, és várja el tőlük.

*A fejlett személyiségnek* rendelkeznie kell a *hazafiság* és *internacionalizmus* ér- zésével is.

Hazafiságon hazaszeretetet értünk.

A hazaszeretet nem más, mint nemzetünkkel, népünkkel, országunkkal, hazánkkal való összetartozás, az irántuk való szeretet, és nemzeti környezetünk iránti vonzódás érzése. A tanulóknak tanulmányaik során fokozatosan gazdagszik a hazáról alkotott ismerete.

Szüleik, otthonuk szeretetétől fokozatosan jutnak el a hazaszeretet tudatosulásáig, amelyet osztályuk, iskolájuk, falujuk, városuk, országuk és más népek, országok iránt éreznek.

Hogy a tanulók ide eljuthassanak, csak a szülők, az iskola és az egész társadalom egységes és szervezett hatása biztosíthatja. De a tervszerűen szervezett és tudatos hatás az iskola feladata, amelynek el kell érnie, hogy a tanuló erkölcsi arculatát, magatartását a szocialista hazafiság és internacionalizmus hassa át.

A *fejlett személyiségnek* rendelkeznie kell a *munka szeretetével* is.

Nagy nevelő értéke van a munkának. A gyermekeket testileg, szellemileg egyaránt fejleszti. Minden munka erőfeszítéssel jár, amely az akadályok legyőzésére irányul, ezáltal az akaratot, a kötelességtudatot, az egészséges versenyszellemet is fejleszti, erősíti.

A rendszeres munka a gyermektől fegyelmet követel, kialakítja benne az erő és az idő gazdaságos felhasználásának képességét. A jól végzett munka növeli erkölcsi erőit, ezek pedig még jobb munkára ösztönzik.

A közösen végzett iskolai munka teremti meg a társak iránti helyes magatartást, a fizikai és a szellemi munka megbecsülését. Persze a munka önmagában nem nevel, csak bizonyos társadalmi feltételek közt és nevelési rendszeren belül válik hatékony nevelési eszközzé. A munkára nevelés eredményeként el kell juttatni tanítványainkat arra a fokra, hogy:

- helyes szemléletük alakuljon ki a munkáról,
- váljanak alkalmassá a szellemi és fizikai munka végzésére,
- legyen munkaerkölcsük,
- becsüljék és szeressék a munkát,
- becsületesen, fegyelmezetten, tudatosan, alkotó szellemben dolgozzanak,
- bontakozzék ki bennük a munkásembert jellemző tulajdonságok:
  - munkakultúra,
  - becsületesség,
  - tervszerűség,
  - céltudatosság
  - fegyelem,
  - kötelességtudás.

Tapaszaljuk, hogy ebben a változó világban mennyi ellenpéldát látnak a tanulók a becsületes, tisztességes munkát illetően. A munka szeretetére csak akkor tudunk nevelni, ha a *munkát vonzóvá tesszük*.

A munka akkor vonzó, ha *alkotó jellegű*, nemcsak az izmokat, hanem a szellemet is foglalkoztatja. Ösztönző hatású is legyen, amely konkrét eredménnyel jár. Az *elméleti ismeret* gyakorlati alkalmazására is adjon módot. A túl nehéz munka elkedvetleníti a tanulókat, a túl könnyű munka pedig nem ösztönzi erő kifejtésre. A Nevelés és Oktatás Terve is megfogalmazza ezt a feladatot a tanulók számára.

A munkaszeretet kialakítását közösen, a családdal kell megoldanunk.

A *fejlett személyiségnek önfegyellemmel* is rendelkeznie kell.

Amikor a gyermek az iskolába lép, először kényszerül arra, hogy önállóan tájékozódjék, megfelelő helyet keressen magának az egykorúak között.

Egyre több kérdésben kell önállóan döntenie, felelősséget vállalnia. Az iskolában meg kell tanulni a kölcsönösséget, az együttműködést a felnőttekkel, gyermekekkel, meg kell szerezni az önálló megismerést, döntést, az önértékelés örömét is.

Fontos, hogy az iskola jó közösség legyen, ahova mindenki örömmel megy, ahol a kapott minta alapján alakítja ki a tanuló a maga elégedettségét. Tevékenységben,

eredményességben a közösség mindig több, mint az egyén, de kielégületlen egyének összessége sohasem lehet elégedett közösség.

A sok kis jó valóban megsokszorozódik, de a sok kis jó nem válik nagy jóvá.

A nevelésnek abban az irányban kell hatnia, hogy a végletek helyett a dinamikus egyensúly jellemezze a gyermeket is és a nevelést is. Ha a gyermek nem tanulja meg a kudarcok elviselését, nem alakul ki önfegyelme, vagy a saját, vagy a környezete életét teszi tönkre. Az önállóság tehát bizonyos kockázattal jár.

Az önállóság azt is jelenti, hogy külső kényszer nélkül, magunk is döntünk, de ez egyben a felelősséget is növeli. Meg kell tanítani a tanulókat a felelősségvállalásra önmagukért, viselkedésükért, tetteikért.

Nevelésünknek arra kell törekednie, hogy az önállóságból fakadó örömszerzést megteremtse, úgy legyen önálló mindenki, hogy abban neki, magának és környezetének öröme legyen!

Az előzőekben szerettük volna érzékeltetni azt, hogy mely személyiségjegyeket kell a tanulóknak kialakítanunk ahhoz, hogy magatartásuk, viselkedésük megfelelő legyen.

— Kialakítottuk-e mi ezeket a személyiségjegyeket a tanulóinkban?

— Elvárhatjuk-e a tanulóktól, hogy magatartásuk, viselkedésük megfelelő legyen?

Ha most mindenki a saját osztályára, csoportjára gondol, akkor igennel válaszolhat.

— Mégis, mi az oka annak, hogy tanulóink magatartása, viselkedése itt, az iskolában nem megfelelő, sok kívánnivalót hagy maga után?

Talán a következetes, egységes megvalósítás hiánya az oka annak, hogy a tanulók fegyelme, magatartása, viselkedése nem mindig megfelelő?

„Ki nagyot akar, szokják fegyelemre” — mondja Goethe.

Jó lenne ezt a gondolatot szem előtt tartani nap mint nap!

A fiatalok *viselkedéséről kétféle szemlélet* alakult ki.

1. Az elkeseredett pedagógusé, aki elhagyja a pályát, mert reménytelennek látja a küzdelmet.

2. A pályán maradóké, akik naponta küzdenek, tovább tűnnek.

Érthető mindkét magatartás, noha az egyénre nézve egyik sem veszélytelen.

Kérdés, hogyan viselkedünk? S egyáltalán tudunk-e viselkedni? Ha igen, miért úgy, és miért nem másképp?

Nyilván úgy viselkedünk, ahogy arra a környezetünk megtanít, amit tőlünk általában elvárnak.

Nem tudunk köszönni! — írja Deme László, azaz modortalanok vagyunk. Pl.: Jövök a tanárból kifelé, s hallom a „Viszontlátásra”, „Viszlát”, meg a „Jó napot!” köszöntéseket a tanár úr, a tanító néni hozzátoldása nélkül. Demokratizmus ez, vagy csupán diákmodortalanság, neveletlenség?

Mivel köszönni tisztesség, fogadni kötelesség, viszonzom a sok odavetett köszönetre: Szervusz, fiam!; Jó napot kívánok!

Hazudunk, irigykedünk, felelőtlenek, közönyösek vagyunk, durvák, iszákosak, önpusztítók.

Növekszik a bűnözés, emelkedik a társadalomellenes viselkedés. Széthullik a család, oda a szerelem. A baj attól még nem múlik el, hogy szembenézünk vele, csak az a garancia, ha le kívánjuk győzni.

Az 1960-as években a kibontakozó iskolai demokrácia tovább rontotta a tanulók iskolai magatartását. Lazulni kezdett a munkaszeretet, a humánus, lazulni kezdett az iskola erkölcsi értékrendje. Sorvadni kezdtek a családiás légkörű kisiskolák, szaporodtak a mammutiskolák. Elterjedtek a „kabinetszerű” iskolák, ahol állandó vándorlásra kényszerítették a tanulók tízezreit. Mindez tovább rontotta az iskola nyugalma, a ta-

mulók fegyelmét. Közben változott a társadalom, a pedagógus helyzete, összetétele, felkészültsége, az oktató-nevelő munkához való viszonya, a tanulókkal, a szülőkkel kialakult kapcsolata.

Arra a véleményre, amely a tanulók sokaságának kifogásolható magatartásáért és gyenge tanulási fegyelméért elsősorban az iskolán kívüli tényezőket hibáztatja, jobban oda kell figyelnünk. Ezek létezése, hatása nem vitatható.

Itt az ideje azonban, hogy belássuk: az iskolai fegyelem, a tanulói magatartás és munkaerkölc jobbá tétele elsősorban nem törvényeken, nem rendeleteken múlik.

Azért, ahogyan a *tanulók* az iskolában, a tanítási órákon *viselkednek, elsősorban mi, magunk vagyunk felelősek.*

Gondjaink gyökerei a bölcsődétől az óvodáig nyúlnak vissza. Nem független a gyermekek idegrendszeri, lelki állapotától sem. Nem ritkaság, hogy az óvodában az óvónő a minden ok nélkül toporzékoló (elkényeztetett) gyermeket meg akarja fékezni, rendre akarja szoktatni, az lehülyézi, trágár szavakkal illeti, vagy a kezébe harap, megkarmolja, megrugdossa. De az elsős tanítónők idegfeszítő 1-2 hónapos munkája sem könnyű, amire a kis „vadócokat megszelidítik”.

Évről évre több azoknak a gyermekeknek a száma a mi iskolánkban is, akik a tanítónők utasításaira rá sem hederitenek.

Oka lehet a fegyelmezetlenségnek, hogy a pályakezdő pedagógusok egy része nem tudja, hogyan közeledjen a gyermekekhez. Nem tudnak fegyelemre nevelni. Erélytelenek, gyakorta rászólni sem mernek a gyermekekre. Ezt mi nap mint nap tapasztaljuk a gyakorló iskolában.

Gyermekeinkben a nem kellően kialakult magatartás- és viselkedéskultúra *alacsonyabb fokát* ebben látjuk.

Attól félünk, hogy elmúlt már az az idő, amikor egy tanító tanár 40—50 gyermeket viszonylag rövid idő alatt elfogadható magatartásra tudott szoktatni. Rajtunk is áll, hogy ez ne így legyen. Tanítsuk meg tanítványainkat arra, hogy képesek legyenek az előttük ülő gyerekeket fegyelmezetten munkáltatni, ne jelentsen külön gondot számukra a fegyelem megtartása!

Hogy hogyan?

- Azt hisszük, elsősorban személyes példamutatással lehet mintaként szolgálni hallgatóinknak.
- Másodsorban a fegyelmezett munkához szoktatott, szigorú szokásrenddel bíró osztályközösséggel.
- Ki kell alakítanunk magunkban az erős fegyelem megteremtésének képességét, azt a határozottságot és következetességet, amellyel a rendet fenn tudjuk tartani.

Az engedékenység, a demokratizmusnak, modernségnek álcázott gyengeség ideje lejárt.<sup>2</sup>

Ma a tanulók sokaságára jellemző az önfegyelem és a közösségi fegyelem gyengesége, az egymás iránti türelmetlenség és az agresszivitás.

Okainak felderítése és a bajok orvoslása az egyik legidősebb feladat.

De addig is mit csináljunk? Mit tehet az a kolléga, aki egy-egy tanítási órán vagy fegyelmez, vagy tanít? Mert talán mégsem olyan egyszerű a valóságban a pedagógiai tétel, *hogy a jól szervezett óra önmagában is fegyelmez.*

Mit tegyen a tanár akkor, ha többszöri felszólításra sem áll fel egy-egy szemtelen kamasz, vagy esetleg felesel, papírgalacsint dobál?

Mit tegyünk azokkal, akik nem képesek elmenni társaik mellett anélkül, hogy „véletlenül” ne löknének rajtuk, netán gombostűt ne szúrnanak beléjük, vagy el ne gáncsolnák őket, „csak úgy”? Mit tehetünk a zajszintet meghaladó *lárma*, rongálás, ajtócsapkodás, a koszosan hagyott WC-k, mosdók, a leszerelt vízcsapok, a felhasított

PVC-borítások, az összetört bútorok ellen? Az önbíráskodó, a verekedő, a trágár szavakat használók ellen? Vagy érték?

Nemcsak a nyelv, a beszéd, hanem a mozdulat is lehet illetlen. Gondoljunk csak arra, hogy mennyi mindent fejez ki egy legyintés. Egy felelőt mennyire befolyásol egy mosoly, egy bólintás, vagy éppen egy ásitás.

Bizonyos dolgokat szóvá kell tenni!

Sütő András szerint: „A gyermek ma, a mi világunkban az emberség valami értelmetlen becsvágya folytán agyon van terhelve olyan igényekkel, amelyek meghaladják biológiai képességeit.”

Tíz kiló könyvet cipel . . . ugyanakkor az embernevelés, a jellemnevelés kérdéseiben a tanügy teljesen megfélemezett elemi és alapvető dolgokról. Hasonló gondok vannak ez ügyben a család és az oktatás terén egyaránt.

Ma az állandó reformok, korrekciók ellenére is nagy szüksége van az iskoláknak *értékekre, állandó normákra.*

A társas együttélés terén is kimennek a divatból a szabályozó normák. A mérce alacsonyabbra van állítva a családban is, ezt kell ellensúlyoznia az iskolának.

Az olyan kis „semmisségeken” pedig, hogy a gyermek nem köszön a nevelőinek, udvariatlanul maga mögé tessékeli őket a kapuban, vagy a tanár leejt valamit, és egy egész osztály meg sem moccan, kollégáink egy része meg sem ütközik. Lassan tehetetlenné válunk a gyakori iskolai lopásokkal szemben is.

Büntessünk mindenért? Mit ér a büntetés? Mennyit ér az ellenőrzőbe való beírás? Többnyire nem sokat. Mennyit érnek a fegyelmi büntetések? Keresni kell az olyan gyermekeket az osztályban, akiknek a véleményére adnak a többiek, és akik bennünket erősítenek! Elvárásokat kell támasztani a gyermekekkel szemben, és meg kell teremteni a feltételeit, hogy igyekezzenek eleget tenni azoknak! A gyakorlati, hétköznapi problémák megoldásán van tehát a hangsúly és nem felesleges szabályismételgetéseken.

Ha időnként kudarcok érnek is bennünket, nem szabad feladnunk az optimizmusunkat!

Igazságtalanok volnánk azonban, ha nem szólnánk azokról a tanítókról, tanárokról, akiknek éveken át nincsen nagyobb gondjuk a tanulók magatartásával. Talán ők vannak többségben!? Már a pusztta megjelenésükkel is fegyelmeznek.

*A tiükük:* a pedagógiai és pszichológiai felkészültségük magas foka, ami emberieséggel és kedvező adottságokkal is társul.

Nagyon sok iskola nekik köszönheti belső rendjét, fegyelmezettségét. Természetesen büntetnek is, ha ez szükséges, de nem ez a fő módszerük.

Sajnos, vannak olyan kollégák, akik nem tudnak, nem mernek, vagy nem akarnak büntetni olyankor sem, amikor az feltétlenül szükséges lenne.

*Pedig az igazságos, nevelő hatású büntetés nem idegen a pedagógiától.*

Számos példával bizonyíthatja bárki, hogy a tanulók egy részét csak a büntetéstől való félelem tartja féken. A tapasztalat az, hogy az érettebb korban egyre ritkábban van szükség a gyermekek megbüntetésére.

A pedagógusok nagy része törekszik a jobb tanulói magatartás megvalósítására. Igaz ugyan, hogy a fegyelmezés nem az oktatási-nevelési folyamattól független pedagógiai eszköz, amellyel megteremtjük a nevelés-oktatás lehetőségét, hanem a nevelési, oktatási folyamat egyik alkotó eleme. És igaz az is, hogy maga az oktatás is fegyelmet eredményező tényező lehet. A valóság azonban sokkal összetettebb és ellentmondásosabb.

A büntetés pedagógiáját és lélektanát már rég kidolgozták, de annak alkalmazásakor nemcsak a mesterségbeli tudásunkra van szükség, hanem a jó megérzésünkre is. Ezt azonban nem tanítják sehol.

A tanulók iskolai magatartásának, viselkedésének gondjait elsősorban az iskolának kell megoldania. Ehhez szükséges a pedagógusok magabiztosságát erősítő, társadalmi és politikai háttér is. A legfontosabb, hogy a határozott és következetes követelés meghatározó tényező legyen iskolánkban is.

A követelés, a parancs és a tiltás (meggyőzéssel, vagy akár anélkül) nem antidemokratikus eljárás, hanem nélkülözhetetlen pedagógiai módszer. A házirend szigorú megtartása a követelésekhez tartozik.

Első a kötelességteljesítés és az elfogadható magatartás. Csak ezután lehet szó — megfelelő érettséget feltételezve — beleszólásról, egyáltalán tanulói demokracizmusról. Szükség van persze jól működő gyermekszervezetre, de csak ilyenekre, és nem formálisan működő, pedagógiai szempontból haszontalan akciókra, üres látványosságokra.

Irányítani, segíteni kell a gyermekeket jó tanáccsal, okos szigorúsággal, értelmes követeléssel! Meg kell tanítani gyermekeinket ésszerű alkalmazkodásra és engedelmességre is! Téves az a felfogás, hogy az alkalmazkodásra nevelés meghunyászkodóvá, megalkuvóvá, az engedelmességre nevelés pedig szolgálalkúvé teszi az embert. Tudjuk azt, hogy a belátással engedelmeskedő gyermek garancia az osztály jó légkörére, stílusára. Így alakul ki a demokratikus légkör.

Az emberi kapcsolatok egyik tönkretévője, hogy sokan nem tudnak alkalmazkodni egymáshoz és körülményeikhez. (Válások.)

Az engedetlenség pedig főleg gyermekkorban jóvátehetetlen bajok, olykor tragédiák okozója is lehet.

Az osztály, az iskola kedvező légkörét, a nyugodt tanulás feltételeit biztosító fegyelem nem gátolja a tanulók önállóságának és kreativitásának fejlődését. A fegyelem nem okvetlenül kényszerítés, a fegyelem nem okvetlenül ridegség, nem alávetettség.

Sokszor éri a pedagógusokat olyan vád, hogy túlságosan gyermekpártiak, nem következetesek, nem követelnek, engedékenyek, ez az oka a fegyelmezetlenségnek, helytelen viselkedésnek.

Azt hiszem, a sok-sok példa ellenére oda jutunk, hogy elismerjük, *gyermekeink gyakorta helytelen viselkedéséért, magatartásáért elsősorban mégiscsak mi vagyunk a felelősek.* Ez azonban nem menti a tanulók és az iskolán kívüli tényezők szerepét.

Az alkalmazott nevelési eljárások nem hoznak azonnal látványos eredményeket, ám a helyes viselkedési formák előbb-utóbb beépülnek a tanulók személyiségébe. Ezért is szükséges a szeretetteljes szigorúság.

Hogy az alkalmazott nevelési gyakorlatunknak milyen eredménye van, azt egy felmérés jól mutatja a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának összesen 444, 4—8. osztályos tanuló részvételével.

A tanulóknak az alábbi 7 kérdést tettük fel:

Válaszolj a rád leginkább jellemző kijelentés betűjelének bekarikázásával az alábbi kérdésekre!

1. Tanítótól, tanárodtól tanulmányi eredményedért, 1-1 jó feleletedért vagy inkább jó magatartásodért szoktál dicséretet kapni?

a) Egyáltalán nem kapok dicséretet.

b) Ritkán kapok dicséretet 1-1 jó feleletemért.

c) Ritkán kapok dicséretet jó magatartásomért.

d) Inkább rendszeresen 1-1 jó feleletemért kapok dicséretet.

e) Rendszeresen kapok dicséretet jó magatartásomért.

2. Szoktál-e büntetést, elmarasztalást kapni magatartásodért? Húzd alá a rád jellemző választ!

a) igen

b) nem

3. Húzd alá azt a kijelentést, amelyik rád leginkább jellemző!

a) Szüleimet csak a tanulmányi eredményem érdekli.

b) Szüleimet csak a jó magatartásom érdekli.

c) Szüleimet inkább a tanulmányi eredményem érdekli, mint a magatartásom.

d) Szüleimet inkább az iskolai viselkedésem érdekli.

4. Milyen felnőtté szeretnél válni?
- Szeretnék munkából jól megélni.
  - Szeretnék kevés munkával jól megélni.
  - Szeretnék munkámmal, viselkedésemmel másokon is segíteni.
  - Szeretnék magammal és csak családommal törődni.
  - Szeretnék hazámtól távol jól élni.
  - Nem szeretném hazámat elhagyni.
5. Mit tennél, ha 5 perccel a jelzősengetés előtt rájössz, hogy nem kész a házi feladatod?
- Elkérném a barátom házi feladatát és lemásolnám.
  - Megmondanám nevelőmnek, hogy nem készítettem házi feladatot.
  - Bíznék abban, hogy nem lesz házi feladat-ellenőrzés, és hallgatnék. Otthon aztán pótolnám.
  - Azt mondanám, otthon maradt a füzetem.
6. Ha te lennél társaid tanára, tanítója, mit értékelnél inkább tanítványaidban?
- A jó magatartást.
  - A jó tanulmányi eredményt.
7. Melyik rossz tulajdonságodtól szeretnél megszabadulni?
- Nincsenek rossz tulajdonságaim.
  - Nem szeretek tanulni.
  - Nem vagyok pontos.
  - Nem vagyok segítőkész.
  - Nem vagyok udvarias.
  - Nem tudok mások sikerének örülni.
  - Örülök mások bánatának.

Az 1. kérdés a nevelők által adott dicséretnek számára vonatkozott, a 2. kérdés a büntetésre, elmarasztalásra, a 3. kérdés a szülők tanulmányi eredményhez és gyermeki magatartáshoz való viszonyáról, a 4. kérdés a tanulók jövővel kapcsolatos terveire vonatkozott, az 5. kérdés egy otthoni tanulással kapcsolatos konfliktushelyzet megoldására, a 6. kérdés elvárásokra nevelők értékelt tevékenységével kapcsolatban, a 7. kérdés önismeretükre vonatkozott.

Az első kérdésre 5 válaszlehetőséget használhattak fel a tanulók a rájuk legjellemzőbb jelenség megállapításakor. A 444 tanulóból 240-nek volt az a véleménye, hogy 1-1 jó feleletért ritkán kap dicséretet. 166-an úgy élik meg iskolai mindennapjaikat, hogy jó magatartásukért ritkán jár dicséret. A tanulók alig egynegyede válaszolt úgy, hogy rendszeresen 1-1 jó feleletért dicséretben részesülnek.

A második kérdés az emberi együttélés normáit sértő magatartás utáni büntetést, elmarasztalást tudakolta. Megdöbbenő adathoz jutottam, amikor 334 tanulótól azt a választ kaptam, hogy nem kap büntetést, elmarasztalást normasértő magatartásáért.

A harmadik kérdés a szülők tanulmányi eredménnyel és magatartással kapcsolatos megnyilatkozásait, szokásait tudakolta. 259 tanuló úgy látja, hogy szüleiket inkább a tanulmányi eredmény érdekli, mint gyermekük viselkedése. Ha ehhez hozzátesszük, hogy 181 gyermeknek szüleiivel kapcsolatban az az élménye, hogy azokat csak a tanulmányi eredmény érdekli, érthetővé válik a viselkedéskultúrával kapcsolatban korábban megfogalmazott elmarasztaló véleményem is.

A negyedik kérdés a felnőttkori munkával, viselkedéssel, hazához való kötődéssel kapcsolatos terveiket kutatta. Megnyugtató annak a 312 tanulónak a válasza, aki felnőttkori jövőjét úgy képzei el, hogy munkájával, viselkedésével másokon is szeretne segíteni. 311-en felnőttként munkájukból szeretnének jól megélni, 304-en hazájukban szeretnének boldogulni. Akik csak magukkal és családjukkal szeretnének felnőttként törődni, a válaszok 26%-át teszik ki, szám szerint 117-en voltak. A tanuló válaszához a mintát a családtól kaphatja.

Az ötödik kérdés — a tanulással kapcsolatos otthoni kötelességek elmulasztása kapcsán bekövetkezett — konfliktushelyzetét 314 tanuló a nevelőnek szóló, őszinte beismeréssel oldaná meg.

Nevezetesen, tájékoztatná tanítóját, tanárát, hogy elmulasztotta a házi feladat elkészítését. E mögött elképzelhetően ott van az a tapasztalatuk is, hogy lehetnek őszinték nevelőikkel, mert az esetleges büntetés arányos az elkövetett vétséggel. Hihetünk abban is, hogy a jó pedagógus—gyermek kapcsolat eredménye ez a válasz.

A hatodik kérdés pedagógusainkkal kapcsolatos igényeiket vizsgálta az értékelés jelenségkörben. A jó tanulmányi eredményért járó értékelést 390-en igénylik, 327-en inkább a jó magatartásért járó értékelést.

Ha 390 tanuló válaszát összevetjük az első kérdésre adott 240 tanuló válaszával, amikor a „ritkán kapok dicséretet egy-egy jó feleletemért” megállapítást választották, érthetővé válik az az igényük, hogy a jó tanulmányi eredményt tanáraik, tanítóik értékeljék.

A hetedik kérdéssel önismeretüket vizsgáltuk. 182-en rossz tulajdonságuknak tekintik, hogy nem szeretnek tanulni, 173-an, hogy nem pontosak.

E két rossz tulajdonságtól szeretnének megszabadulni, az összes többi válaszvariációt 100-on alul érezték önmagukra jellemzőnek, 60-an tökéletesnek értékelik önmagukat, amikor a „nincsenek rossz tulajdonságaik” megállapítással válaszoltak.

A válaszok valóságát a gyermekek önismeretének, tudatos környezetelemző képességének hiánya éppúgy befolyásolhatja, mint meglétének differenciáltsága.

Egy dolgot el kell hinnünk, hogy a gyermekekkel és a szülőkkel való kapcsolatunkban konkrét programot adhatnak a tanulókról kapott értékelő válaszok.

A nevelők között 40 főnek adtuk oda a kérdőívet, 36 főtől értékelhető választ kaptunk vissza. A tanulók kérdőívének a nevelőknek átfogalmazott alábbi változata 1-gyel kevesebb kérdést tartalmaz, a házi feladattal kapcsolatos konfliktushelyzetet elhagytuk a kollégák kérdőívéről.

Válaszoldj a rád leginkább jellemző kijelentés betűjelének bekarikázásával az alábbi kérdésekre!

1. Tanítványaidat tanulmányi eredményükért, 1-1 feleletükért vagy inkább jó magatartásukért szoktad megdicsérni?
  - a) Egyáltalán nem adok dicséretet.
  - b) Ritkán adok dicséretet 1-1 jó feleletért.
  - c) Ritkán adok dicséretet jó magatartásért.
  - d) Inkább rendszeresen 1-1 jó feleletért adok dicséretet.
  - e) Rendszeresen adok dicséretet 1-1 jó magatartásért.
2. Szoktál-e büntetést, elmarasztalást adni magatartásért? Húzd alá a rád jellemző választ!
  - a) igen
  - b) nem
3. Húzd alá azt a kijelentést, amelyik tanítványaidra jellemző!
  - a) Szüleiket csak a tanulmányi eredmény érdekli.
  - b) Szüleiket inkább a tanulmányi eredmény érdekli, mint a magatartás.
  - d) Szüleiket inkább az iskolai viselkedés érdekli.
  - c) Szüleiket inkább a tanulmányi eredmény érdekli, mint a magatartás.
  - d) Szüleiket inkább az iskolai viselkedés érdekli.
4. Milyen felnőtté szeretnének válni tanítványaid?
  - a) Szeretnének munkájukból jól megélni.
  - b) Szeretnének kevés munkával jól élni.
  - c) Szeretnének munkájukkal, viselkedésükkel másokon is segíteni.
  - d) Szeretnének magukkal és csak családjukkal törődni.
  - e) Szeretnének hazájuktól távol jól élni.
  - f) Nem szeretnék hazájukat elhagyni.
5. Tanárként, tanítóként mit értékelnél inkább tanítványaidban?
  - a) A jó magatartást.
  - b) A jó tanulmányi eredményt.
6. Melyik rossz tulajdonságát szeretnéd tanítványaidnak megszüntetni?
  - a) Nincsenek rossz tulajdonságaik.
  - b) Nem szeretnek tanulni.
  - c) Nem pontosak.
  - d) Nem segítőkészek.

e) Nem udvariasak.

f) Nem örülnek mások sikerének.

g) Örülnek mások bánatának.

A nevelőtestület saját értékelő tevékenységét úgy jellemezte, hogy inkább 1-1 jó feleletért ad rendszeresen dicséretet. 30 kolléga válasza alapján általánosítottunk így, ám 22 kolléga rendszeresen ad 1-1 jó magatartásért is dicséretet saját bevallása alapján. A tanulók és nevelők válaszai közötti ellentmondás arra enged következtetni, hogy a tanulók több reális megerősítést igényelnek jó feleleteiket követően, mint amennyi az érdemjegy közlésébe belefér.

A személyre szabott dicséreteket élük át a gyermekek élményszinten, a kollektíva megdicsérése nem mindig maradandó élmény.

Amikor a kollégák normasértő magatartásért büntetnek, elmarasztalnak, mi lehet az oka, hogy a gyermekekben ez nem tudatosul, illetőleg úgy élük meg, hogy nem kapnak büntetést, elmarasztalást? A gyermekek csak a drasztikus büntetést, elmarasztalást fogadják el — családi élmények alapján — büntetésnek, elmarasztalásnak? A differenciált, árnyalt elmarasztalás, büntetés nem tudatosul a gyermekekben? Ez lehet az oka tanulóink fegyelmetlen viselkedésének?

Mind a pedagógusok, mind a gyermekek véleménye nagyon közelít a 3. kérdésre adott válaszban. 28 kolléga úgy ismeri tanítványai szüleit, hogy azokat inkább a tanulmányi eredmény érdekli, mint a magatartás.

Ez az egybehangzó válasz jelzi, hogy a szülőkkal való tudatos foglalkozás — akár a szülői értekezleten, családlátogatáson, szülők akadémiáján — nem nélkülözheti a gyermeki magatartással kapcsolatos elvárások és teljesítések viszonyának tárgyalását sem.

A felnőtt életükkel kapcsolatos terveikben a munkát és a kollektívizmust a gyermekek első helyen választják, a kollégák óvatosan csak azt prognosztizálják, hogy tanítványaik felnőttként szeretnének munkájukból jól megélni. Feltételezhető a pedagógus óvatossága mögött ott húzódó, a gyermek magatartásával való jelenlegi elégedetlenségük is.

A gyermekek kérdőívén a jó tanulmányi eredményt követő értékelés igényként jelentkezett, ez érthetővé válik akkor, amikor megismerjük a kollégák válaszainak számát, a jó magatartást követő értékelés vonatkozásában.

Pedagógusként inkább a jó magatartás értékelését tartják első helyen követendő modellnek. Tanítványaikkal kapcsolatos rossz tulajdonságok megszüntetésében az udvariatlanságot, mint rossz tulajdonságot tekintik az első helyen, 23-an megszüntetendőknek.

A pontatlanságot 21-en, és a tanulással kapcsolatos negatív érzelmeket, nevezetesen: „nem szeretek tanulni”-t 20-an. A kollégák megállapításait tekinthetjük cselekvési tervnek is a jövőt illetően.

Azt hisszük, abban a rossz tulajdonságban, hogy nem szeretnek tanulóink tanulni, a kollégáknál a 3. hely azért érthető, mert napi munkájukban ők a végeredménnyel szembesülnek.

Ha kérdőívünk másra nem vállalkozott, mint arra, hogy feltérképezze nevelőmunkánk eredményeit és hiányosságait a magatartás alakításában, és hogy belőle a jövőre nézve cselekvési programot állíthassunk össze, elérte a célját.

Jelen értékelésünknek a vitát, a véleménycserét követően legyen az a konkrét célja, hogy cselekvési tervünket a magatartás- és viselkedésformálás tekintetében a konkrétság és ellenőrizhetőség szerint állítsuk össze, és tegyük napi pedagógiai gyakorlatiá!

## A magyartanár és a könyvtárpedagógus munkakapcsolata

A könyvekkel intenzíven foglalkozó, a könyvek világába magas színvonalú hozzá-  
értéssel kalauzoló kollégákkal nekünk, magyartanároknak

- a) van-e munkakapcsolatunk;
- b) milyen minőségű a létező munkakapcsolatunk;
- c) mit tehetünk az értelmes és tartalmas munkakapcsolat fejlesztéséért?

Ne elégedjünk meg a felszínes válaszokkal! A pedagógiaiilag hatásdúsított, rend-  
szerszemléletében átgondolt együttműködést kell szorgalmaznunk — a gyermekekért:  
a ma és a jövő olvasóiért, könyvtárhasználóiért. Gondoljunk *Comenius* szavaira: „a  
könyvek révén sokan lesznek tudóssá az iskolán kívül is; könyvek nélkül viszont senki  
sem lesz tudós, még az iskolában sem”!

Tanulmányok, felmérések, elemzések és az egyre türelmetlenebb közvélemény  
jelzi — évek óta! —, hogy baj van az olvasás, az olvasottság, az irodalom szeretete  
körüli.

Valóban csökkent az elmúlt időben, különösen az 1978-as tantervek bevezetése óta  
általános iskolás diákjaink

- olvasási kedve,
- olvasáskultúrája,
- irodalomértése?

A jelenleg érvényben levő — központi! — általános iskolai irodalomtanterv a  
figyelmünket a műalkotások öntörvényűségének feltárására, művészségük felfedezteté-  
sére irányította.

Az irodalomtanítás cél- és feladatrendszerében kitüntetett szerepet kapott az ol-  
vasás: az olvasóvá nevelés, valamint a könyvtárhasználat, ebben a megfogalmazásban:

„Az irodalomtanítás (...) nevelje a fiatalokat az irodalmat szerető, értő, a  
szépirodalmi élményeket igénylő tudatos olvasókká, akik képesek különbsé-  
get tenni az értékes és az értéktelen művek között. (...) fejlessze a lexikonok,  
a szótárak, a kézikönyvek, a monográfiák, a könyvtár használatának képes-  
ségét. (...)” [1]

Az 1978-as tantervünk alapján készült általános iskolai irodalmi olvasókönyvek  
minden eddiginél gazdagabb szemelvényegyüttese zavarba ejtette a tanárokat, továbbá  
könyvtárpedagógusainkat is. A feszített iramban, sürgetve elkészített tankönyvek szer-  
zői szövegei több helyütt kidolgozatlanok, illetőleg címzett-tévesztettnek tűnnek.

Ha következetes elemzéssel vizsgáljuk az 5—8. osztályoknak írt olvasókönyvek  
készség-, képességfejlesztő munkaformáit, megállapíthatjuk:

- a) a tanulói tevékenykedtetés egyenetlen;
- b) a könyvtárhasználatra szoktatás átgondolatlan, tervszerűtlen.

Eredményt adó, fejlődést garantáló összefogást kell sürgetnünk valamennyi iro-  
dalmat tanító és könyvtárosi munkát ellátó kollégánk között. Csak így érhetjük el,  
hogy *ne legyen*

- hiányos* növendékeink irodalmi műveltsége;
- sivár* gyermekeink szó- és írásbeli kifejezőkészsége;
- gyenge batásfokú* tanítványaink esztétikai fogékonysága;
- alacsony szintű* diákjaink szövegértő képessége.

Meggyőződésem:

a tanítási programot,  
a tanári magatartást,  
a foglalkozásvezetést,  
a tanítás-tanulás folyamatát érintő könyvtárhasználat az olvasás megszerettetését, az önművelési (benne az irodalomolvasási!) képesség fejlesztését eredményezheti.

Naponta átéljük: életünk minden percére információtömeg zúdul. Képesek vagyunk-e ezeket felfogni, értelmezni, befogadni? S tanítványaink? Alapozódik-e, illetőleg tovább épül-e műveltségük ebben az információrobbanásban? Igazi műveltség, fel-szines félműveltség vagy álműveltség jelenik-e meg az információ feldolgozásának ki-meneti oldalán?

Hozzájárul-e (s milyen eredményességgel?) nevelő-oktató és képzőmunkánk az irodalomolvasás, benne az önművelési képesség permanens: tartós, folytonos, szakadatlan fejlesztéséhez, a tudatos, alkotó könyvtárhasználatához?

Irodalomtanításunk, könyvtárhasználatra szoktató eljárásrendszerünk műértő, igényes olvasókat tud-e nevelni?

Az általam fontosnak vélt kérdések további szaporítása helyett *Halász László* gondolataira irányítom a figyelmet:

„Az irodalmi mű olvasója... valamiféle szimbolikus burokba zárkózik, amelyben átadhatja magát az esztétikai áhítatnak, a mű által elindított ér-zései és az általuk gerjesztett képzelti képek, netán intuitív villanásai kivéte-les pillanatainak.” [2]

A tanuló ismereteket szerez, tanul, pedagógusai és könyvtárosai irányításával pe-dig (mindinkább önállósodva!) alkot, s képessé válik önmaga — remélhetőleg: igényes! — művelésére. Ebben a folyamatban, tehát az *önművelés*ben főszerepet kell az olvasásnak kapnia, ezzel együtt a könyvtárhasználatra nevelésnek is. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tanulók teljesítménye nemcsak a képességektől, készségektől, jártasságoktól függ, hanem a *motiváció*któl is. Azokért az indítóokokért, mozzanato-kért, amelyek befolyásolják a gyermekek olvasási és könyvtárhasználati szokásának kialakulását, fejlődését, önállósodását, az iskola, a könyvtár és a család teheti a leg-többet.

A gyermekek az életkörülményeik hatására (érdeklődésüktől, igény szintjüktől, életcél-től ösztönözve) olvasnak. Hogy milyenek olvasási szokásaik, mikor, milyen arányban, mit olvasnak, sokféle válaszra indítja mind a pedagógusokat, mind a könyv-tárosokat.

*Mánda Péter*nek az olvasás szokására vonatkozó mennyiségi adatai erősen figy-el-meztetőek, mert immár két évtizedes távolból riasztanak, s nem alaptalanul! „A felnőtt lakosság 36,3%-a már csak évente 1-2 könyvet olvas el alkalmilag. A felnőttek csak-nem 40%-a pedig sohasem olvas könyvet.” [3]

Az olvasás és a könyvtárhasználat szokásának megalapozásában, az olvasásra és a könyvtárhasználatra nevelésben a legjelentősebb tényező az iskola, továbbá a könyv-tár. Az oktatás intenzívebbé tétele azonban nyomatékosan figyelmeztet bennünket:

- a lehetőségek körültekintőbb számbavételére;
- tantárgy-pedagógiai kultúránk gazdagítására;
- az iskola és a könyvtár közösségeinek mozgósítására;
- a családok feladattudatának növelésére.

*Összegezve*: a korszerű, a radikálisan változó művelődési anyag feldolgozására, a fo-gékony, önművelésre képes gyermekeket-ifjakat kell nevelnünk!

Az önművelés és az olvasás (benne a könyvtárhasználat) kapcsolata lehet:

1. *közvetlenül segített*, amikor céltudatosan fejlesztjük, irányítjuk, ellenőrizzük, pl.: tanórák, feleletek, kiselőadások, csoportmunkák, szakkörök stb.;

2. *közvetetten segített*, amikor a pedagógiai vezetés jelenléte áttett(ebb), az egyén az információk feldolgozásában, elsajátításában önvezérelt, pl.: önálló irodalomolvasás, rádióhallgatás, tv-, videonézés, egyéni tanulás, bibliográfiakészítés, katalóguskezelés stb.

*Kosztolányi Dezső* lírai vallomása — az író és az olvasó együttműködéséről — az irodalmi kommunikációt fejti ki:

„Azok a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A könyvet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta.” [4]

Azért tud részt venni ebben az alkotói folyamatban az olvasó, vagyis a befogadó, mert nemcsak elsajátító, változtató és alakító, hanem újrateremtő is.

A felső tagozatos gyermekek tulajdonképpen kezdő, gyakorlatban („mindenevő”) olvasók. Az irodalmi alkotáshoz a cselekményen keresztül közelítenek elsősorban. Az irodalomtanár és a könyvtárpedagógus alapvető feladata, hogy növendékeinek

a) az olvasási és könyvtárhasználati kultúráját (információfeldolgozó készségét), valamint

b) a művészi nyelvet értő képességét szüntelenül fejlessze.

*Escarpit* irodalomszociológiai könyvéből ismerhetjük ezt a hasonlatot:

„Az irodalom olyan, mint a palacpostán tengerbe dobott üzenet, mely nem tudni hol, és tegyük hozzá, nemigen tudni, hogy felbontásakor milyen fogadtatásban részesül.” [5]

Hogy értsék diákjaink az üzenetét, s partra is tudják irányítani a postát, sőt! a széljárás megismerésére is képesek legyenek, valóban szükséges:

1. az olvasásfejlesztő irodalomtanításban az alapozó funkciót erősíteni;
2. nevelő-oktató és képzőmunkánkat a hatékony olvasásfejlesztő irodalomtanítáért intenzívebbé tenni;
3. a könyvtárhasználati készségeket fejleszteni az olvasási szokás (benne az önművelési igény) erőteljesebbé tétele érdekében,

mert egyébként a gyermekek irodalmi érdeklődésének, könyvtárszeretetüknek további — jelentős! — fogatkozásáról adhatunk hírt. [6]

A könyvtárhasználati ismeretek tematikáját *Sáráné Lukátsy Sarolta* osztályok szerinti bontásban dolgozta ki. [7] A könyvtári ismeretkörök az egyszerűtől a bonyolultabb ismeretszerzés felé, az általános tájékozódástól a szakmai ismeretszerzési módok, esetünkben a szépirodalomkutatás irányába vezetnek. A könyv-, könyvtárhasználati ismeretek:

1. köre: az általános tájékozódás;
2. köre: a könyv- és irodalomismeret;
3. köre: a tájékoztatói eszközök ismerete;
4. köre: a (szép)irodalomkutatás és módszereinek gyakorlása.

Bármelyik ismeretkört is nézzük, világos a követelmény, nevezetesen: meg kell ragadni minden alkalmat, hogy az iskola és a könyvtár a családdal együttműködve növelje a gyermekben a vágyat az önművelés igényére, az információk feldolgozására!

Az irodalom tanításához 1978-ban készült tanterv, majd az ennek alapján írt olvasókönyvek a következő *könyv-, könyvtárhasználati fogalmakat* tartalmazzák 5.-től a 8. osztályig egyszeri előfordulást véve figyelembe [8]:

ajánlás  
alcím  
alfejezet

állandó rovat  
ALMANACHOK  
ANTOLÓGIA

az újságírás műfajai:

hír, interjú, ismertetés, karcolat,  
közlemény, riport, rovat, tárca,  
tudósítás, vezércikk

## BIBLIOGRÁFIA

címek

címzavak

címző

## ENCIKLOPÉDIA

enciklopédikus

évkönyv

fejezetek

fejezetcím

## FOLYÓIRATOK

forrásmunka

fülszöveg

gyermekenciklopédia

gyermekfolyóirat

## GYERMEKKÖNYVTÁR

gyermekújság

gyermekverskötet

GYŰJTEMÉNYES kiadás/

## MUNKÁK

hátlap

írók

irodalmi folyóirat

sajtótermék

segédkönyv

szabadpolc

## SZAKKATALÓGUS

szakkönyv

## SZAKLEXIKONOK

széljegyzet

szerkesztő

## SZÓTÁRAK

## SZÓTÁRI JELÖLÉS

szövegyűjtemény

## IRODALOMJEGYZÉK

ismertetés

jelek és rövidítések

kalendárium

katalógus

## KÉZIKÖNYVEK

kézirat

kéziszótár

korrektor

költők

## KÖNYVEK

## KÖNYVISMERTETÉS

könyvkiadó

könyvkritika

## KÖNYVTÁR

könyvtárhasználat

könyvtári ismeretek

## KÖNYVTÁROS

## KRITIKA

kritikai kiadás

## LAPSZEMLÉK

## LEXIKONOK

mesegyűjtemény

mesekötetek

meséskönyvek

mondagyűjtemény

monográfiák

műfordító

művek

## NAPILAP

napi sajtó

olvasó

## PROSPEKTUSOK

## ROVAT

tanulmány

tartalomjegyzék

tipográfus

tördelő

újságok

útikönyv

verses antológia

versfolyóirat

verseskötetek

## ZSEBKÖNYVEK

*Megjegyzés:* a NAGYBETŰ-vel szedett fogalmak a tanterv követelményrendszeréből valók. A többi a tanterv egyéb szövegfajtaiban, továbbá az olvasókönyvek szerzői szövegeiben található.

A továbbiakban arról adok hírt, mit tettem eddig alkotó pedagógusként a könyv-, könyvtárhasználati készség fejlesztéséért.

Az 5. osztályosoknak irodalmi tanulmányaikhoz írt munkatankönyvem 1. részének címéül egy *Rónaszegi Miklóstól* való gondolatot választottam: „*A könyv... szórakozás és gyönyörűség.*” A kölcsönzés módjára, rendjére, idejére irányítom a gyermekek figyelmét. Azt a tudatot kívánom megerősíteni bennük, hogy a könyvtár: jó barátunk. [9]

*Rónaszegi Miklós* *Hogyan lettem olvasó?* című vallomásértékű írásával indítok el egy tanévkezdő beszélgetést, amelyben arról szólhatnak növendékeim: hogyan lettek olvasóvá? Bemutathatják legkedvesebb olvasmányaikat, könyveiket, íróikat, költőiket. Felidézzük a „könyv”-ről, a szótárakról és lexikonokról eddig tanultakat.

A „*Száll az ének szájrul szájra...*” című részben rendszeresen szerepel a könyvtárlátogatásra, a könyvek közötti bújárkodásra serkentő feladat. Íme néhány:

Gyűjtsetek mondákat tartalmazó köteteket! Olvassátok is ezeket! A számotokra legkedvesebbek címét (írója nevét is) jegyezzétek le!

Szedjétek betűrendbe a könyvtárban található néprajzi témájú könyveket! Egyet-kettőt mutassatok be osztálytársaitoknak!

Tanítsatok egymásnak népi gyermekjátékokat! Ismeritek a „*Bújj, bújj, zöld ág . . .*” című kötetet? Ez a könyv a mondókáktól a társas népi gyermekjátékok légszebb, valamint mulatságos fajtájáig ívelve láttatja az évszázadokon keresztül formált játékin-sűnket.

„*Az elragadtatással fogadott mű: Petőfi Sándor: János vitéz*” ez a címe a 3. rész-nek, ahol tudatosan növeltem a könyv- és könyvtárhasználattal foglalkozó feladatok számát.

Gyűjtsetek Petőfiről, Petőfivel kapcsolatos könyveket, képeket, rajzokat!

— Valószínűleg lesz közöttük, amelyik különösen kedves számotokra. Miért?

Mondjátok el!

— Rendeztetek alkalmi kiállítást a gyűjteményből!

Állítsatok össze Petőfi Sándor költeményeiből verscsokrot! Segítségül adjuk az alábbi témaköröket:

*A család*                      *A barátság*

*A szülőföld*                *Az évszakok*

*A természet*                *A büség*

Könyvkölcsönzéskor ne feledkezzetek el az íróink, költők levelezését tartalmazó gyűjteményről! Erdemes fellelőzések később is ezeket a köteteket.

Megismertétek a lexikonok, a szótárak szerkezetét, a bennük található rövidítéseket, jeleket. Keressétek a megfelelő helyen a következő szavakat!

butella                      nyakravaló

tarsoly                      közlegény

ikerfazék                  cimbora

béres                        rónaság

lakoma                      gulya

Itt olvasható ez a munkáltató fejezet is:

*Könyvtári ismeretek: lexikonok, szótárak*

A következő könyveket alapirodalomként is szokták emlegetni.

Új Magyar Lexikon, Biológiai Lexikon,

Magyar Irodalmi Lexikon, Helyesírási Tanácsadó Szótár,

Magyar—Orosz Szótár, Új Magyar Tájszótár, Magyar Értelmező Kéziszótár,

Világirodalmi Lexikon, Idegen Szavak Szótára, Ablak-zsiráf

a) Hol találjátok meg a könyvtárban ezeket a lexikonokat, szótárakat?

b) Miféle megkülönböztető jelzést alkalmaznak a köteteken?

c) Lapozzatok az összegyűjtött könyvekbe! A legkülönbélebb jelekkel ismerkedhettek meg. Mit jelentenek a jelölések és a rövidítések?

d) Hogyan rendezték a szavakat?

e) Miben különbözik a címszó a többitől?

f) Mivel könnyítik meg az egyes szavak keresését?

g) Mi teszi áttekinthetőbbé az oldalakat?

A konkrét könyv- és könyvtárhasználatra, vagyis a lexikon-, valamint szótárkeze-lésre vonatkozó feladatlaponkat a Módszertani Közlemények 1982. évi 4. számában a 239—242. oldalon adtuk közre Kovacsev Istvánné pedagógustársammal.

Az akkori dolgozatban rögzített néhány észrevétel ma is érvényes. Most csak a legfontosabbakat vegyük sorra!

1. A gyermekekkel a lexikonokban, szótárakban végzett önálló kutatásokat rendsze-ressé kell tenni!

2. Ebben az életkorban kerülendő a lexikonokból, szótárakból való hosszadalmas jegy-zetelés. Olvassassák a feltárt szakanyagot, gyakorolják az elmondását! A kifejező-

készség alakításában, az élményszerzésben, továbbá az ismeretfeldolgozásban egyaránt hatásdúsító a gyakorlati könyvtárhasználat.

### 3. Legyünk következetesek a szakszókincs alkalmazásában, alkalmaztatásában!

Az 5. osztályosoknak írt munkatankönyvem 4. részének bevezető fejezete így foglalkozik a katalógussal:

VERSEK

ELBESZÉLÉSEK

REGÉNYEK

K Ö N Y V E K

„Nem fecskemódra kell átsurranni a könyvön. Meg is kell abban merülni.”

(Móra Ferenc)

Az idézett gondolatokat kapta útravalóul az édesapjától Móra Ferenc. Bizonyára ti is tudjátok, mert tapasztaltatok, hogy a könyvek sokféle titok hordozói. De ezeket csak akkor adják át olvasóiknak, ha figyelmesen, alaposan tanulmányozzátok a bennük foglaltakat. A kedves vagy töprengésre készítő részletekhez lapozzatok is vissza! Így lesz a tiétek igazándiból egy-egy szépirodalmi alkotás...

Kerestetek-e már egyedül könyvet a könyvtárban?

Hogyan találtatok rá?

*Megállapíthatjuk:*

Könyvtári kutatómunkánkat a KATALÓGUS segíti.

Hasonlítsátok össze a következő idézeteket!

katalógus (gör. 'megszámlálás'): tárgyaknak bizonyos rendszer szerint összeállított, azok nyilvántartását, megtalálását szolgáló jegyzéke. A *könyvtári* ~ rendszerint egymást betű- v. szakrendben követő cédulákból áll. (Új magyar lexikon 4.)

katalógus fn -t, -ok, -a 1. (Tud.)

Könyveknek, műtárgyaknak bizonyos rendszerbe (pl. szerzők szerint betűrendbe) foglalt jegyzéke. (..)

(A magyar nyelv értelmező szótára III.)

katalógus (*catalogus*) gör. 1. áruknak, könyveknek, műtárgyaknak stb. megtalálását, számon tartását és kezelését elősegítő, bizonyos rendszer szerint összeállított jegyzék (..)  
(Idegen szavak kéziszótára)

Válaszoljatok!

a) Mit mutattak be az idézetek?

b) Melyek a kulcsszavak?

c) Fogalmazzátok meg: miért van szükség a katalógusra?

d) Mikor használjuk:

— a betűrendes katalógust;

— a szakkatalógust?

Hallottátok-e?

A katalóguscédula szerepe olyan, mint az iránytű.

A katalóguscédula a könyv személyi igazolványa.

Mit fejeznek ki ezek a gondolatok?

Vegyétek sorra, hogy mi olvasható le a katalóguscéduláról!

„Oh, ne mondjátok azt, hogy a Könyv ma nem kell,  
hogy a Könyvnél több az Élet és az Ember:  
mert a Könyv is Élet, és él, mint az ember —  
így él: emberben könyv, s a Könyvben az Ember.”  
(...)

(*Babits Mihály*: Ritmus a könyvről)

A versek, elbeszélések, regények, könyvek világába vezető munkatankönyvi fejezeteket irodalmi barangolással zárjuk: „Minden könyv felfedezés” címmel. A könyvtárhasználati fogalmakat itt is gyakorolhatjuk, pl. így:

Kata szorgalmasan olvasta Charles Dickens *Twist Olivér* című regényét. „Hogy boldogulsz a nevekkel?” — kérdeztem tőle. Nem szólt semmit, hanem felmutatott egy könyvet.

— Mit gondoltok, melyiket?

— Miért volt kéznél éppen az a könyv?

Zsóka kisdobos barátainak a könyvtárban tartott őrsi foglalkozást: Fekete Istvánról és Vukról, meg a többiekéről beszélgettek.

— Honnan tudhatták meg a gyerekek, hogy a könyvtárban mely Fekete István-kötetek találhatóak?

— Segítsetek betűrendbe szedni az író általatok is ismert műveit!

A Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet jóvoltából az 1989–90. tanévre — a 7. osztályosok irodalmi tanulmányaihoz — megjelenő munkakönyvben is jelentős számú feladatot terveztem a könyvtári ismeretek gyakorlása érdekében. Ebben az évfolyamban a tudatos, belülről vezérelt könyvtárhasználatot fejleszthetjük. Ezt a célt szolgálják a következő feladatok [10]:

Elevenítsétek fel könyvtárhasználati ismereteiteket! Íme néhány „hívószó”:

a) lexikonok, szótárak, enciklopédiák;

b) katalógus, szakkatalógus.

Állítsatok össze egy olvasmányjegyzéket *Petőfi Sándorral* kapcsolatban, lehetőleg könnyen elérhető művekből!

Rendezzetek a reformkörü költők, írók köteteiből alkalmi könyvkiállítást! Beszélgetsetek a kiállított könyvek borítójáról, valamint könyvészeti adatairól!

Állítsatok össze egy-egy

a) tablót, irodalmi faliújságot;

b) rövid műsört;

c) forrásjegyzéket

az alábbi témakörökből!

A) *Petőfi és a táj*

C) *A nép nevében*

B) *Szabadság, szerelem*

D) „... törzsméne élek ...”

E) *Költőbarátság a 19. században*

Lexikonok, szótárak és szakkönyvek állnak rendelkezésetekre a könyvtárban. Segítségükkel újabb ismeretekhez juthattok. A szakszövegeket forrásmunkaként használjátok fel a következő feladatok megoldásához!

a) Elevenítsétek fel az elbeszélő költeményről tanultakat!

b) Mit jelent? *anekdota, anekdotikus; életkép, életképszerű; ironia, ironikus*

Melyek a megegyező vonások a következő műfajokban?

*dal, óda, epigramma, életkép, ballada, elégia*

a) Gyűjtsétek össze a különbségeket is!

b) Készítsétek műfajismertető beszámolót! Arról is essék szó, hogy melyik könyvet, illetőleg könyveket (lexikon, szótár stb.) használtátok fel!

Alkalmazzatok könyvtárhasználati ismereteiteket!

- a) Az alábbi szavak jelentését melyik könyvekből ismerhetitek meg?  
*pajta, szakajtó, zsup, petrence, perkál, ingváll, mezőbíró, ködmön*
- b) A könyvcímek: \_\_\_\_\_

c) Számoljatok be megfigyeléseitekről!

Elevenítsétek fel az *elbeszélés* műfajról tanultakat! A következő könyveket forrásul is tekinthetitek ismereteitek felfrissítésére, kiegészítésére:

Kovács Endre—Szerdahelyi István: *Irodalomelméleti alapfogalmak*;

Szerdahelyi István—Zoltai Dénes: *Esztétikai kislexikon*

Miért az elbeszélés ((novella) műfajába soroljuk Mikszáth Kálmán *A nébai bárány* című műalkotását?

Nézzetek utána a könyvtáratokban: kik írtak Ady Endréről? Jegyezzétek le a szerző nevét és a mű címét!

Részlet az Idegen szavak szótárából:

bibliográfia (*bibliographia*) gör 1. a könyvismeret tudománya, könyvészet 2. *tud* valamilyen kérdés tanulmányozásához adott v. felhasznált forrásmunkák jegyzéke 3. *tud* valamely tudományág, szakma területére tartozó, kisebb, nagyobb korszakot felölelő könyvek jegyzéke 4. *tud* könyvszemle; időszaki kiadványok rovata, amely rövid szemlét ad az újonnan megjelent könyvekről és jelentősebb tanulmányokról.

Állítsatok össze bibliográfiát „Hazádnak rendületlenül” címmel.

A feladat megoldásához (különösképpen) melyik pontot veszitek figyelembe a szótáridézetből?

Hogyan láttok munkához?

Vessétek össze az általatos legjobbnak tartott irodalomjegyzékeket!

Ha versgyűjteményt szerkesztenének „Magyar táj, magyar ecsettel” címmel, akkor az olvasott és értelmezett „nyugatos” művek közül melyeket helyeznétek el a kötetben?

Mutassátok be saját könyvtárakat!

Beszéljete a könyvféleségekről!

Szóljatok arról is, hogyan rendezitek a könyveiteket!

Mit és miért ajánlotok elolvasásra könyvgyűjteményetekből?

A könyvtárhasználattal összefüggő fogalmak tanórai alkalmazása mellett fakultációs, szakköri alkalmak, továbbá vetélkedők is hozzájárulnak a magyartanár és a könyvtárpedagógus munkakapcsolatának elmélyítéséhez, eredményesebbé tételéhez.

Lássunk egy részletet a 7. osztályosok irodalomfakultációjához készült tanári kézikönyvből! [11]

„Minden könyv fölfedezés...” (Kosztolányi Dezső)

- a) A lexikonok, szótárak, kézikönyvek, monográfiák tudatos, gyakorlati kezelése, a könyvtár használata képességének erősítése.
- b) Végezzenek gyűjtő, rendszerező, értékteremtő tevékenységet könyvtári ismereteik megszilárdítása, gazdagítása érdekében!
- c) Foglalkozásfélések: ismeretfelújító, ismeretbővítő, munkáltató, kirándulás, vetélkedő.
- d) Felhasznált szakirodalom: dr. Csabai Mária: *Könyvbarát szakkör az általános iskolában*; Cs. Nagy István: *A jövő olvasói*; Sáráné Lukátsy Sarolta: *A könyvtárhasználati ismeretek tematikája osztályok szerinti bontásban*. [7]
- e) Témák és feladatok:

*A könyvtár szellemi műhely*

Hogyan tájékozódjunk a könyvtárban?

A könyv részei

*Feladatok:* Ismerjétek meg szótár segítségével a *könyv, könyvtár, könyvtáros* ki-

fejezéseket! A könyv részeiről tanultak segítségével készítsetek szószedetet, majd rög-tönöztek kiselőadást a témából!

#### *A könyvtár rendje*

Gyakorolják a tájékozódást a katalóguscédulák között.

*Feladatok:* Értelmezzétek a katalóguscédulák jelzéseit! Oldjátok fel a rövidítéseket! Számoljatok be a könyvtári könyvek rendjéről! Melyik csoportba tartozó könyvek keltezték fel az érdeklődésedeteket? Miért?

#### *Tájékozódás a könyvtárban*

Az olvasóterem

Böngészés a szabadpolcon

*Feladatok:* Miért igaz az a megállapítás, hogy a könyvtár lelke az olvasóterem? Készítsetek feljegyzéseket az olvasott könyvekről!

#### *Az alapirodalom fajtái*

A könyvtári segédeszközök használata

*Feladatok:* Idézzétek fel, mit tanultatok az általános és szaklexikonokról, enciklopédiákról, szótárakról! Értelmezzétek a *bibliográfia* és *antológia* kifejezéseket! Állítsatok össze versgyűjteményt az őszről! A lehangulatosabb költeményt ajánljátok elolvasásra!

#### *A szakkatalógus használata*

A megismert fogalmak alkalmazása, alkalmaztatása

*Feladatok:* Értelmezzétek az ETO mozaikszó felbontott változatát! Gyűjtsétek a tíz főosztályba sorolt tudományágakra legalább egy-egy példát! Ejtsétek helyesen a kiadványok címét!

#### *A könyvek világában*

A könyvtárban való eligazodás képességének továbbfejlesztése.

*Feladatok:* Ismerjétek meg a könyvtári betürendbe sorolás alapját! Melyek a címléírás szabályai? Fejtsétek ki, mi a különbség a magyar nyelv óráján tanult betürend és a könyvtári betürend között! Ügyeljenek a hagyományos írásmód szerint írtak helyes kiejtésére!

#### *A könyv útja az olvasóig*

Nyomdaüzem meglátogatása

*Feladatok:* Tekintsétek át dr. Csabai Mária könyvének útmutatása alapján a könyv történelmi útját! Hogyan lesz a kéziratból könyv? — ezzel a címmel készítsétek élménybeszámolót! A nyomdában hallott, értelmezett szakkifejezéseket ejtsétek tisztán, érthetően, helyesen!

#### *Az írás története*

Az elmúlt foglalkozások játékos összefoglalása

*Feladatok:* Tanulmányozzátok át a Könyvvilág legutóbbi számát! Rendezzétek a tíz főosztály megfelelő csoportjába a műcímeket! Kéki Béla *Az írás története* című könyve felhasználásával szerkesszettek ismétlő feladatokat! Bizonyítsátok a következő állítást: a borítólap információhordozó.

#### *Keress! Kutass!*

Könyvtári expedíció

*Feladatok:* Legyetek a könyvtárba érkezők segítségére, egyeztessétek a könyvkártyákat és a könyveket! A visszahozott műveket rendezzétek el! Készítsétek antológiát *Allatvilág*, vagy *Mesterségek dicsérete* címmel! Állítsátok össze a bibliográfiát is! Gyakoroljátok az udvarias beszédet a könyvkölcsönzés alkalmával is! Rendezzettek csapatversenyt az antológiákba válogatott versekből! Melyek a versmondás legelemibb szabályai?

## Vendégségben

A Kincskereső szerkesztőségének felkeresése

Az irodalmi folyóirat műhelytitkai: a lap múltja, jelene, törekvései

**Feladatok:** Készítsetek antológiát a Kincskereső számotokra legkedvesebb verseiből! Kis gyűjteményeteket ajándékozzátok a szerkesztőségnek! Mondjátok el, miről szeretnétek olvasni a jövőben!

„Kell a jó könyv!”

A könyvtári ismeretek gyakorlati alkalmazása

**Feladatok:** Mit jelentenek ezek az események számotokra: ünnepi könyvhét; gyermekkönyvhét; a költészet napja? Rendeztetek alkalmi „Könyvről könyvért” játékot! Alkalmazzátok a tanult könyv-, könyvtárhasználati ismereteket! A vetélkedő hevében is ügyeljete a helyes hangsúlyozásra, beszédetek tisztaságára! Állítsatok össze:

a) könyvjegyzéket *Barátság* címmel;

b) népköltészeti szójegyzéket;

c) „*Tiszta forrásból...*” címmel antológiát;

d) címjegyzéket legkedvesebb íróitok, költőitek népszerűsítésére;

e) olvasmányjegyzéket magatoknak és barátaitoknak a nyárra!

Az előzőekben arról szerettem volna hitet tenni, hogy a magyartanárok és a könyvtár dolgozói között rendkívül értékes, tartalmas munkakapcsolat létezik. Ennek a sokirányú együttműködésnek a középpontjában az olvasó gyermek, a könyv és a könyvtár iránt érdeklődő gyermek áll. Érte, személyiségének gyarapításáért, információfeldolgozó képességének egyre magasabb szintre emeléséért cselekszünk mi: magyartanárok és könyvtárpedagógusok. Ma is igaznak tartom Klebelsberg Kunó magyar királyi és közoktatásügyi miniszternek az Akadémia dísztermében 1929-ben elhangzott szavait: „A magyar társadalom legszeleesebb rétegeihez oda kell vinnünk a könyvet s meg kell győznünk az olvasás hasznosságáról.”

Befejezül egy fiatal, pályakezdő költő-tanár gondolataival jelzem: az olvasóvá nevelés újabb feladatokat ad nekünk: ha vállaljuk! *Török László* 1989-ben így köszöntötte a könyv ünnepi hetét:

„Író nem kerülhette meg, hogy ne fogalmazzon szállóigévé lett ars poeticát, költő, hogy ne bujuljon le ódában, dalban, próbaversben a könyv szentsége előtt. Fenségüket, gondjukat, hitüket az olvasó hasonulása, gondja, hite, hadd merjem mondani: fensége teszi szervessé, igazivá. Tudunk írni, olvasni. Csakhogy ma már ez így kevés. A kötelesség automatizmusa, a teljesítmény hivalkodó, kilókra, méterekre, számokra hivatkozó üres nagyképűsége, légvár, veszélyesen omladékonny épület. Összetett, többismeretlenes kódokat kell megfejtenie a ma élő olvasónak úgy, hogy jól megfogalmazható, megfogható tiszta értékek, világos erkölcsi példák minden jóra kész birtokosa legyen, ebben az agyonjelzözött »mai világban«, a Krisztus utáni XX. század vége felé.” [12]

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] *Komár Pálné:* Irodalomtanterv 5—8. osztály. Budapest, OPI, 1978.
- [2] *Halász László:* Az olvasás: nyomozás és felfedezés. Budapest, Gondolat, 1983.
- [3] *Mándi Péter:* A könyv és közönsége. Budapest, Közgazdasági Könyvkiadó, 1968.
- [4] *Kosztolányi Dezso:* Abécé a prózáról és a regényről. Budapest, Új Idők, 1928.
- [5] *Escarpit, R.:* Das Buch und der Leser. Köln-Opladen, Westdeutscher Verlag, 1961.
- [6] *H. Tóth István:* Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés). Szeged, 1988.
- [7] *Sáráné Lukácsy Sarolta:* A könyvtárhasználati ismeretek tematikája osztályok szerinti bontásban. Szeged, Módszertani Közlemények, 1982. 5:312—317.
- [8] *H. Tóth István:* A megtanítás szolgálatában (Irodalom- és művészetelméleti fogalmak rendezése). Szeged, egyetemi szakdolgozat, 1986.
- [9] *H. Tóth István:* Munkatankönyv az 5. osztályosok irodalmi tanulmányaihoz (gépírat). 1989.
- [10] *H. Tóth István:* Munkatankönyv a 7. osztályosok irodalmi tanulmányaihoz. Kecskemét, Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1989.
- [11] *H. Tóth István:* Irodalomfakultáció: 7. osztály (tanári kézikönyv). Kecskemét, Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1989.
- [12] *Török László:* Az író és az olvasó ünnepe (ünnepi megnyitó — gépírat). Szabadszállás, 1989.

## A problematikus gyermek megismerésének és személyiségfejlesztésének lehetőségei az óvodában

Az elmúlt években a problematikus gyermekek száma sajnos növekvő tendenciát mutat. A problematikus eseteket kiváltó okok lehetnek biológiaiak (öröklött adottság, a fizikai környezet által kiváltott szomatikus elváltozások, megbetegedések), valamint pszichoszociális, környezeti tényezők (a családi nevelés negatív hatásai: az anya—gyermek kapcsolat hiánya vagy megromlása, érzelmi károsodás, ingerkezégyen környezet, szeretethiány, rideg bánásmód, elhanyagolás, agresszív, túl szigorú vagy éppen túlságosan engedékeny, következtelen nevelés, túl ambíciózus nevelés...). A közismert okok mellett valószínűleg óriási szerepet játszik még:

- a család és a házasság megváltozott tartalma,
- a válások számának növekedése,
- a „rohanó”, anyagias központú életvitel,
- az időhiány,
- a lakáshoz jutás érdekében vállalt ún. OTP-gyermekek — sokszor nem igazán kívánt gyermekek — születése.

A gyerekek többsége 3 éves korban kerül óvodába: családból vagy bölcsődéből érkeznek. Az óvodai együttélés során hamarosan jelentkeznek a problémák is, melyre az óvónők egyéni érzékenységük, képzettségük szerint figyelnek fel. Elsősorban a nyílt agresszív megnyilvánulások szembetűnőek, pedig a problémás gyerek fogalomkörbe sokféle árnyalat tartozik: túlérzékenység, indulatkitörés, beszédhiba, hányás, a mozgás-cselekvés zavarai, kényszermozgások, a figyelemkoncentráció gyengesége, dac, összeférhetlenség, féltékenység, kiegyensúlyozatlanság, kapcsolatnélküliség, hasmenés, székrekedés, és még sok minden.

A személyes ráérzésnek, odafigyelésnek nagy szerepe van a megismerésben. Ennek első feltétele, hogy az óvónő a „gyerekre hangolt” legyen, jó empátiával rendelkezzen, át tudja venni azokat a jelzéseket, amelyeket a fejlődésben megzavart, gátolt, szorongó vagy agresszív gyermek küld környezetének. Az óvodában kiváló lehetőség nyílik a gyerekek megismerésére, hiszen „testközelben” élünk velük. A tevékenységi kör is széles körű: nem csupán az értelem fejlesztése dominál, hanem az együtt játszás, együtt dolgozás, beszélgetés, közös séta, étkezés és az együttesen átélt különböző élmények, ünneplések is meghatározó szerepet töltenek be. A mindennapi élet során sok-sok lehetőség adódik, hogy az óvónő egyénenként is megismerje a gyerekeket, és tudatos személyiségfejlesztő tevékenységet folytasson.

Ebben az életkorban a gyermek legfontosabb tevékenysége a játék, amely egyben önkifejezésének is eszköze. A játék — főleg a szerepjáték — spontaneitása során a gyermek megmutatja igazi érzelmeit, szorongásait, környezetéhez, a családi miliőhöz vagy az óvodához fűződő érzelmi viszonyait, megtudhatjuk, milyen helyet foglal el a családban, és milyen a családtagok kapcsolata. Mindez a családról készült rajzokból is kitűnően lemérhető, hiszen a gyerekek rajzai remekül kifejezik lelkiállapotukat (arány, vonalvezetés, színhasználat és színezés). A gyermek feldolgozza élményeit, „kiéli magát”, felfigyelhetünk a játékba rejtett vágyára, az őt ért öröme, sérelemre, kellemetlen élményre, vagyis a probléma okára.

*Pl.:* A nagycsoportos Tamás családról készült rajza megdöbbentő képet mutatott. 3 emberfigurát rajzolt fekete ceruzával. A legkisebb — alig látható — ő maga, az apa és az anya tőle jóval magasabb, és őket szinte a felismerhetetlenségig összefirkálta fekete ceruzával. Tamás problémás kisfiú: túlságosan lassú, figyelmetlen, időnként agresszív, labilis idegrendszerű.

A családlátogatáson, fogadóórákon és a kisfiúval folytatott beszélgetések során kiderült, a szülők agresszív emberek, akik nincsenek tisztában az életkori sajátosságokkal, elvárásokkal, túlságosan magas követelményszintet állítottak fel. Ugyanakkor ők a szidalmazáson, megszegyenítésen, utasításon kívül semmit nem tesznek, az óvodától várják, hogy „megnevelje” gyermeküket.

Havonta behívtam őket a fogadóóráimra, rengeteget beszélgettünk. Ennek következtében most már ezek a szülők szeretnék elmélyíteni a kapcsolatot fiukkal, rendszeresen érdeklődnek az óvodában is, a szülői értekezletre mindig eljönnek — mégis sok gondot okoznak merevségükkel, beidegzett rossz nevelési módszerükkel és eszközükkel. Az eredmény éppen ezért nem különösebben látványos, de minimális változás már érezhető a gyerek és a szülők részéről egyaránt.

A személyiség megismeréséhez lényeges megfigyelési szempont:

- milyen a gyermek játékban való elmélyülése,
- a játékszerekkel való bánásmódja,
- a játékeredmény milyen érzelmi állapotot fejez ki.

Nehezebb a helyzet, ha a gyermek annyira visszahúzódó, hogy nem akar, vagy nem is tud se játszani, se beszélni. Ilyenkor mi, óvónők is kezdeményezhetünk valami érdekes játékot, amibe tudatosan és tapintatosan bevonjuk a gyereket — játék közben a beszélgetés is könnyebb. A játék diagnosztikai és terápiás célokra egyaránt alkalmas a meséhez hasonlóan.

*Pl.:* Dani zárkózott, szótlan, túlérzékeny kisfiúként kezdte a nagycsoportot. Betegsége miatt sokat hiányzott, szinte csak vendégeskedett nálunk. Reggelenként sírva érkezett, leült egy székre, elutasította az óvónő és társai közeledését, nem reagált semmire, passzív szemlélődő maradt csupán.

Az egyik reggel Dani ismét zokogva érkezett betegsége után. Szeretettel fogadtuk, örültünk, hogy újra köztünk van — a gyerekek rajzzal kedveskedtek neki, beszámoltunk közös élményeinkről (séta, mozi, színházi előadás). Abbahagyta a sírást, és érdeklődéssel figyelt. A babakonyhában 4 kislány tevékenykedett, süttött-főzött. Mikor elkészültek, engem is meghívtak ebédre. Javasoltam, hogy az éppen nálam vendégeskedő rokon kisfiút, Danit is hívják meg. Boldogan beleegyeztek, sűrögtek-forogtak körülöttünk, Dani pedig önfeledten „evett”. Másnap a szőnyegen építkező fiúkhöz invitáltam Danit. Először autóval szállította az építőanyagot, majd a tényleges építkezésben is részt vett — de még nem kommunikált, pedig szemmel láthatólag jól érezte magát. Minden napra kitaláltunk számára valami érdekes játékot. A bábozásnál eleinte néma szerepet vállalt, később már utánozta az állatszereplő hangját, úgy mozgatta a bábót. Megdicsértem. Zavarát nem tudta leplezni, de örömét sem, félszegen mosolygott. Napok múlva a bábozás során már feloldódott, és hamarosan a mindennapi élet során is egyre közlékenyebbé vált.

A szülőkkel is szinte mindennapos a kapcsolat. A reggeli érkezések és a délutáni hazamenések szintén jó alkalmak a megismerésnek. Le lehet mérni a gyermekek reagálásait, de a szülők nevelési megnyilvánulásairól is remek miniatűr képet kapunk. A figyelmes óvónő észreveszi a gyermek megváltozott viselkedését, azt, ha az anya vagy apa érkezésekor a gyermek szorongóvá vagy éppen szertelenné válik. Meglátja, hogy a szülő részéről hogyan nyilvánul meg a gondoskodás: a gyerek szájába dugott csokoládéval vagy érdeklődő, őszinte, kedves szavak formájában. Ezek, valamint a

családlátogatás, fogadóóra, szülői értekezlet, a gyermek anamnézisének feltárása jó alkalmak lehetnek a megismerésnek.

Az óvónőnek folyamatosan kell figyelnie a gyermeket, keresni reakcióinak motívumait. Feltétlenül ismernie kell a család szociális hátterét — nem csupán az anyagi lehetőségeket, hanem az otthoni nevelési módszereket, elvárásokat is.

*Pl.:* A nagycsoportos Laci életvidám, tüneményes kisfiú, pozitív értelemben vezető egyéniség. Sok barátja van, minden téren ügyes, fogékony, barátságos. De menyire megváltozott délutánoként az anya érkezésekor! Az éppen nála lévő játékszett szétdobálta, a szőnyegen építők építményét kacagva szétrúgta, majd az anyukájához rohant. „Mit hoztál?” — kérdezte köszönésképpen, és már dobálta is ki táskája tartalmát. Mindig előkerült valami: banán, csoki, rágógumi, könyv... Egyszer maradt el az ajándék — hisztizett, majd összerugdosta az anyát. Az anya szava mit sem ért, az óvónőre sem hallgatott igazán, fékezhetetlenné vált. Az anyuka kedves, nyílt ember. Laci késői egyke gyerek, a „beteljesedett álom”.

Ezekkel a szülőkkel öröm volt beszélgetni, őszintén feltárták gondjaikat, nevelési tanácsot kértek és kaptak, amit igyekeztek maximálisan megvalósítani. Az eredmény látványosan és robbanásszerűen következett be. A kényeztetés, bálványozás helyett következetes, szeretetteljes légkört teremtettek, és leszoktak a hiábavaló ajándékozásról is. Laci már nemcsak az óvodában, hanem a szüleiivel szemben is megbízható, kedves gyerek.

Csak az óvónő—gyermek és az óvoda—család jó kapcsolata révén érhetjük el a gyermekek magatartásának kedvező változását. Az óvónő—gyermek jó viszonya kettős kapcsolat, melyet erősen befolyásol a családi nevelés, de az óvónő hivatástudatától, szakmai felkészültségétől is függ, hogy ez a viszony pozitív vagy negatív irányba alakul-e. Ha az óvónő szívvel-lélekkel részt vesz a csoport életében, demokratikus vezetési stílust alkalmaz, minden gyermeket megismer egyénileg, felhasznál minden lehetőséget a kötetlen beszélgetésre, szeretettel bánik csoportja minden egyes tagjával, akkor a gyermekek is bizalommal fordulnak felé és pozitív, követendő példa lesz előttük. Ilyen esetben minden feltétel adott a jó közösségi élet kialakítására. Ha az óvodában van értelmesen, szeretettel fegyelmezett csoportélet, az a leghatásosabb ellenszere is egyben az egyes gyermekek kirívó magatartásának. A jó közösségi élet — a nem kifejezetten kóros esetekben, ahol a gyermek esetleg pszichológiai kezelésre szorul — feloldja és kompenzálja a máshol kapott sérelmek személyiségtorzító hatását. Az érzelmi biztonság, a közösségi élmény következtében megindul a többiekkel eddig szembenálló, vagy éppen nem kommunikáló, visszahúzódó egyéniség egészségesebb irányba való átfejlődése is.

Természetesen megkönnyíti a helyzetet, ha az óvoda—család kapcsolata ideális, kölcsönös — ekkor többnyire közös erővel megoldódnak a problémák, és talán az eredmény, a siker is korábban következik be.

Minden nehézség ellenére hiszem és magaménak érzem *József Attila* szép gondolatát:

„Mert mi teremtünk szép, okos leányt  
és bátor, értelmes fiút,  
ki őriz belőlünk egy foszlányt,  
mint Nap fényéből a Tejút.”

## Az orosz nyelvi fakultáció mint a tehetséggondozás egyik lehetősége

Közismert, hogy az 1984/85-ös tanévtől kezdve a 7. osztályban bevezethetőek a fakultatív foglalkozások. Tanítványaim és szüleik részéről az orosz nyelvi fakultáció szervezésének igénye merült fel azoknak a tanulóknak a körében, akik tanulmányaikat gimnáziumban kívánják a továbbiakban folytatni, illetve korábbi eredményeik alapján részt kívánnak venni az orosz nyelvi tanulmányi versenyen. A tehetséges tanulóknak állandó ösztönzésre, cselekvési lehetőségekre és átgondolt irányításra van szükségük. Évtizedes pedagógiai tapasztalataim alapján állítom, hogy a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele nélkül a tehetséggondozás területén nem lehet tartós eredményeket elérni.

Valamennyi tanulónál figyelni kell az egyéni különbségekre, nem helyes uniformizált eljárásokhoz ragaszkodni, hanem a különböző pszichikai alkatú tanulóknál különböző, belső sajátosságaiknak éppen megfelelő módszert célszerű alkalmazni.

Bár a csoportbontás is elősegíti az intenzívebb munkát, ill. az egyéni bánásmód elvének mind hatékonyabb alkalmazása az orosz nyelvi órákon, de ez a munka még intenzívebbé tehető, a tehetséggondozás még eredményesebb akkor, ha az évfolyamból a legjobb tanulók kiválogatásával — feltéve, hogy a fakultáció érdeklődésüknek megfelel — történik a fakultációs csoport szervezése.

Az öröndetes érdeklődés miatt lehetőségem van arra, hogy a fakultációra csak az alapóraszámot jeles eredményt elért tanulók járjanak.

Az általam vezetett fakultáció nyíltan elismert célja (ezért programja is ehhez igazodik) az orosz nyelvi tanulmányi versenyre történő hatékony felkészítés.

Tudom, a gyerekeknél gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyra-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés (a megszállottakra jellemző erőfeszítés a mások elhagyására) a pusztán kitűnni vágyásnak az indítéka. De talán nem is nagyon fontos ezt kibogoznunk. Hiszen a szándéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak. A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. Közismert, hogy a tanulás-tanítás hatékonyságára milyen nagy hatással van a motivációs érzelmi szféra minősége. Az eredmény egyértelmű korrelációban van az iskolához és az egyes tantárgyakhoz való érzelmi-akarati kötődések kialakulásával. A tantárgyhoz való kötődés elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Hiszen nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. A tudás, az iskola, a tanulás, a tantárgya iránt annál nagyobb lelkesedést a tanítványaitól egyetlen pedagógus sem várhat, mint amennyire ő lelkesedik. A nevelőhatás szempontjából egyformán fontos a tanár szakmai-módszertani tudása és emberi magatartása. Meggyőződéssel állítom, hogy a következetes igényességgel végzett szaktanári munka jó alap a megfelelő kötődés kialakításához.

Iskolánkban egész éves órateranggal dolgozunk, négyhetes ciklusokhoz igazodó órarenddel. A fakultációs órák 7. osztályban (írásom célszerű terjedelmében hivatkozásaimmal igyekszem erre az évfolyamra szorítkozni) havi 6 órát jelentenek. Három A órarendi hetet követ egy B órarendi hét, az 1—1—1—3 elosztást tartom célszerűnek, mert így havonta egyszer alkalmazhatók az ismeretszerzés szervezésének

azon formái, melyek az iskola „falain” kívülre vezetnek, melyek a közművelődési intézmények használatát jelentik.

A tanulók számára egy 40 gépelt oldal terjedelmű tankönyvpótló segédanyagot készítettem, melynek elegendő példányszámban való sokszorosításáról is sikerült gondoskodnom. Ebben az anyagban található szövegek lexikai szempontból többet nyújtanak az alaptervben előírtnál, és grammatikai anyagukban is néhány vonatkozásban túllépik az előírt nyelvtani keretet.

Egyes mondatsémák memorizálásával érthetőbbé válik a birtokviszony, a főnév, melléknév egyeztetése. Vitatkozni lehet azon, hogy metodikailag helyes-e 7. osztályban a melléknévragozás oktatása, de ezt a verseny elvárása miatt célszerűnek tartom.

Általános tapasztalat, hogy a nyári szünet regresszív módon hat a tanulók lexikai és grammatikai ismereteire; ezt a hátrányt a tanév eleji ismétlés hivatott kompenzálni. Ezért szeptember és október hónapra beszédcentrikus órákat építettem be, és ez teljes mértékben igazolta elképzeléseimet.

Az összeállítás gerincét a „város téma” feldolgozása adja. Itt előtérbe kerül a történelemmel, földrajzzal való tantárgyi koncentráció és a világnézetű nevelés. A szövegek fokozatosan nehezednek, de tapasztalataim szerint az ilyen nehézségi fok ellenére is el tudja sajátítani egy jó képességű hetedikes tanuló.

A Leningrád téma egy részének, ill. a Moszkva témának feldolgozása dr. Horváth Miklós Beszélgessünk oroszul című könyvének felhasználásával; az Ermitázs és a Nyári kert történetének feldolgozását pedig a Köllő Márta—Horváth Gáborné: Orosz nyelvkönyv II. 7. kiadás alapján oldottam meg.

A magyarországi települések ismertetését Papp Antal: Magyarország útikönyv alapján dolgoztam ki.

A településeknél (főleg városok) igyekeztem a legnagyobb, legismertebb helységeket kiválasztani.

Hangsúlyoznom kell azonban, hogy ez az összeállítás olyan tanulók számára készült, akik fokozottabban érdeklődnek az orosz nyelv iránt, és a későbbiekben esetleg idegenvezetéssel szeretnének foglalkozni. Ezért a fakultáció anyagát nem a hetedikes tanévkezdéskor kapják kézhez, hanem hatodikos bizonyítványukkal egy időben, hogy a nyári időszak alatt is tanulmányozhassák az ismeretlen szövegeket. Ilyen módon e tanulók között nemcsak minőségben jobb, hanem mennyiségben is nagyobb nyelvi anyag feldolgozására kerülhet sor.

Ezt az összeállítást a fakultációra járó tanulókon kívül néhány olyan tanítványom is használja, akik önállóan fejlesztik tovább nyelvkultúrájukat.

Nyelvtani táblázatok az összeállításban nem szerepelnek. Ennek oka, hogy az ismeretlen nyelvtani anyagot az „Orosz nyelvtan” (Gimnáziumok számára c.) tankönyvből dolgoztuk fel. Ezen az órákon nem a nyelvtani anyag sulykolása a legfőbb cél, hanem a beszédképesség fejlesztése a szövegek fordításával, mely alkalmanként otthoni feladat is lehet; a tanulók fordítástechnikai készségét kívánom így fejleszteni. Ismerjék fel bonyolultabb szövegekben a szavak szótári alakját, a birtokos szerkezeteket, a tagadást stb. Az órákon különféle beszédhelyzeteket alakítunk ki.

Pihentetés céljából pedig az idegenvezető-tolmács szerepek kiosztását szoktam alkalmazni. Így a foglalkozásokat színesebbé téve, óráról órára sikerül növelni a tanulók aktív szókincsét.

Tanmenetemben fontos helyet kap az önálló tanulói munka (pl. budapesti városnézés oroszul; szógyűjtés — Pécs; önálló tanulói beszámoló). Összeállításomban igyekeztem az egyszerűbb lexikai feladatoktól eljutni a legnehezebbhez, az önálló tanulói beszámolóhoz. Céлом az, hogy a tanulók az eddig megismert lexikai, illetve grammatikai anyag segítségével össze tudjanak állítani orosz nyelven lényegyet kiemelően egy fogalmazást bármely városról.

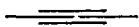
Az órákat kisebb kirándulásokkal (pl. látogatás a Szovjet Kultúra és Tudomány Házában, Gellért-hegyen orosz nyelvű városnézés, illetve orosz nyelvű film megtekintése a Gorkij moziban) igyekeztem érdekesebbé tenni. Ezek az órák a világnézeti nevelés mellett a tanulók országmismereti jártasságának bővítését is szolgálják.

Természetesen használok a szólásokat és közmondásokat is. Ezek megértése a nyelvi országmismereti anyag része. Másrészt a különböző nyelvtani szerkezetek, szókapcsolatok automatizálásának is célravezető módja. Így sokkal kevésbé tekinthető „gyötrődésnek” a memorizálás, valamint olyan nyelvi fordulatok rögzíthetők, amelyeket esetleg „gondolkodva” nem is tud kikövetkeztetni a tanuló.

Az ilyen nyelvi nevelés eredményessége nagymértékben függ attól, hogy sikerül-e olyan körülményeket, situációkat teremteni, amelyek kényszerítés nélkül készítetik a tanulókat az ilyen nyelven való beszélésre. Hiszen például a kiejtés örök probléma az idegen nyelv tanulásában-tanításában. Idegen nyelven még a szabatosan, szabadon, grammatikailag hibátlanul beszélők közül is viszonylag kevesen beszélnek akcentus nélkül. Az akcentus nem akadály a kölcsönös megértésnek, sőt esetenként (például: előadóművészeknél) az ilyen akcentus különös, kedves hatást is kelthet, a siker záloga is lehet. Ez viszont nem menti fel az orosz nyelv tanárát a helyes kiejtés kimunkálásának feladata alól, sőt ezt — mármint a helyes kiejtésre való figyelmet — fontos követelménynek tekintem.

Idegen nyelvet tanulni kitartást igénylő, legalább egy kis szorgalmat feltételező, fáradságos tevékenység. Az orosz nyelv tanítása az iskolai oktatás keretei között évekig elhúzódó folyamat. Nyilván a perspektivikus motiváció, az ilyen nyelven majdan, esetleg csak évek múlva realizálható kommunikáció lehetősége nem jelent hajtóerőt a nyelvtanulási folyamat időszakában.

A szóbeliség elsőbbségét biztosítva, az írásbeliség metodikai hasznát sem felejtvé célszerű eljuttatni tanítványainkat a siker élményéhez. Alapvető jelentőségű az orosz nyelvi tanulmányok kezdeti szakaszában ez a tény, mert ekkor alakul ki a tanuló viszonya a tantárgyunkhoz. E viszony pozitív, illetve negatív volta esetleg egy évtizedet is meghaladó időtartamra (pl. a felsőfokú tanulmányok befejezéséig) forrása lehet a tanuló nyelvtani kudarcainak-sikereinek.



DR. EÖRDÖGH ENDRE

Vaskút

## Egy Radnóti-sor didaktikai problémái

... „S ha néha lábambhoz térdepel  
egy-egy bokor, nevét is virágát is tudom,  
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton.”

(Radnóti: Nem tudhatom, 1944. jan. 17. 6—7—8. sor.)

A vers az általános iskola magyar irodalmi törzsanyagának része. Mint ilyen, a tankönyvíró által adott feldolgozási módokon kívül sok, komplex elemzés megközelítésével lehetséges a mű feldolgozása. (Vö. Dobcsányi F.: Irodalom 8., Ttk Bp. 1983.)



b)

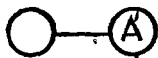
1.

2.

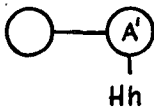
3.

... TUDOM, HOGY MERRE MENNEK, KIK MENNEK AZ ÚTON."

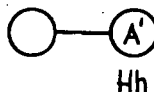
1.



2.



3.



1—2 alár. ö. m.  
tárgyi

2—3 alár. ö. m.  
alanyi

A tagmondatok viszonyának változása nyelvtani és szövegtani szempontból más, hiszen a második esetben a 3. tagmondat a 2. főmondatba alannyá transzformálható, mégpedig vonatkozó névmási származtatással; ti. ... merre mennek az úton menők; — (a)kik mennek az úton.

A 8. osztályban a Radnóti-téma tanításának idején tanult mondattani ismeretek segítenek a feltáró munkában.

Nem tartom célravezetőnek itt a szemléltetésre általában felhasznált színészi előadást, hiszen a hatásosság szempontjából mellőzött szövegértelmezést ezekben gyakran kifogásolhatjuk.

Módszertani szempontból tehát nem mellőzhető az integrált nyelvi tevékenység végzése, végeztetése. Összegezve: Valamennyi integrált anyanyelvi tantárgyréteg, a nyelvtudomány domináns ágazatainak együttese feltétlenül alkalmazandó a pusztán irodalmi témának tekintett feldolgozások esetében is. Az irodalmi és nyelvtani szakdidaktikák alapos ismerete a gyakorló pedagógusoktól hangsúlyozottabban elvárható.

#### IRODALOM

[1] Siptár Ernő: Nyelvészeti kisműtár. MKEE Nyelvi Intézet 1980.

[2] Nagy Ferenc: Bevezetés a szövegtanba. TkK. Bp. 1982. J.

[3] Telegdi Zsigmond: Bevezetés az általános nyelvészetbe. TkK. Bp. 1979.

[4] Dr. Kulcsár Adorján (szerk): Szemelvénygyűjtemény az irodalom tanításához a gimnázium IV. osztályában. TkK. Bp. 1982.

[5] Dr. Rónai B.—Dr. Terescsényi F.: A magyar nyelvtanítás módszertanának vázlata. TkK. Bp. 1965. J.

[6] Szemere Gyula: A magyar nyelvtan tanítása. TkK. Bp. 1977. J.

[7] Nagy J. József (szerk): Anyanyelvi tantárgypedagógia. TkK. Bp. 982. J.

TÓTH VIRÁGH ANIKÓ

Szombathely

## Ezer-apró-mester céh

„Navigare necesse est” — mondták a rómaiak.

Közösség kell — valljuk mi, pedagógusok. A mai feszített tantervi követelmények azonban szükségszerűen az individuális oktatást igénylik. A közösségformálás egyik legfőbb színtere marad az úttörőmozgalom.

Több alapforma közül lehet választani:

- a) hagyományos rajkeret (egy osztály egy raj),
- b) szakraj különböző korú gyermekekkel, összetartó erő az azonos vagy hasonló érdeklődés és az ennek megfelelő közös tevékenység,
- c) szakraj azonos korú (osztályos) gyerekekkel, vagy az a) és a b) alapforma kombinációja.

Jó ez az utóbbi megoldás, mert délelőtt is együtt vannak a gyerekek, jobban megismerik egymást, egy közösség tagjai, könnyebb az információcsere. Nehezíti viszont a dolgot, hogy véletlenszerűen szerveződnek az osztályok, a tanulók érdeklődése is különböző.

Mi, ötödikeseimmel a c) variációt választottuk. Sokoldalú tevékenységre módot adó célt, szakírányt kerestünk, míg végül megtaláltuk. Megalkottuk az „Ezer-aprómester” céhet. Azért *ezer*, mert nem akartunk egyetlen mesterségnél leragadni, *apró*, mert 9—10 éves gyerekek alkotják, azért *mester*, mert azzá szeretnénk válni.

A *céh* lehetőséget ad, sőt szorgalmaz a permanens önművelésre:

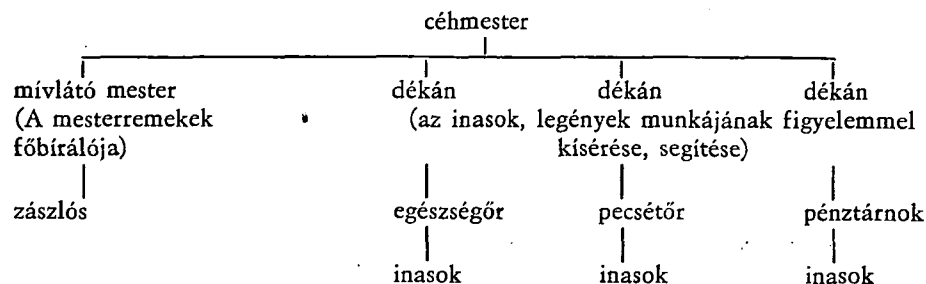
- levéltárban, könyvtárban búvárkodtunk, hogy megismerjük a régi céhek életét, dokumentumait, akarva-akaratlan összevetjük a mai technikával, technológiával,
- felkeressük az érdekes, régi mesterségek űzőit, itt inaskodunk is, ha megengedik,
- segít az egészséges életmódra nevelésben,
- sokat kirándulunk, miközben céhtörténeti vagy egyéb kiállításokat tekintünk meg,
- módot ad a manuális tevékenységre is,
- megpróbálunk mesterremeket készíteni. Ezek leginkább ajándéktárgyak különböző alkalmakra.

Legelőször tájékozódunk a történelemliteratúrákban, lexikonokban, hogy mi is az a *céh*, mi jellemző rá. A 9—10 éves gyerek először a külsőségekre figyel; nem baj, mert azon keresztül megnyerhetjük magunknak és az ügynek.

A céhgyűléseken a céhmester kalapácsütéssel (fakalapács) adja meg a szót. Aki bekiabál vagy zavarja a másik hozzászólását, az 10 fillért fizet a céhládába. Ennek titkos zárja van, kulcsát a pénztárnok őrzi. (Egy „ősi” eljárás az önfegyelem nevelésére.)

Mindent közösen döntünk el, és a többség akarata lesz a meghatározó. Az én szavazatom egy a 29-ből. Ezt nagyon fontosnak tartom: döntési jogot kell adni a gyerekeknek, a közösségnek bizonyos kérdésekben, mert csak így tudjuk felelősséget vállaló, önálló emberré nevelni. Döntéseihez természetesen előzőleg minden segítséget meg kell kapnia, hogy ez a döntés ne csak formális legyen. Valódi választási lehetőséget próbálok adni, lehetőleg nem is sugallom azt, amit szeretnék. Ha a gyermek ismeri a körülményeket, részleteket, az egyes döntések várható következményeit, önállóan is képes választani.

Három csoportot alkottunk szimpátia alapján. Megválasztottuk a tisztségviselőket. Így alakult ki a szervezeti felépítése a céhnek:



A választás után az volt a csoportok feladata, hogy a dékánok vezetésével dolgozzák ki az alapítólevelet. Három variációból állítottuk össze a végleges formát. Minden sorát megvitattuk. Ez lett belőle (a megfogalmazás a tanulóké):

**Az „Ezer-apró-mester” céh  
a l a p í t ó l e v e l e**

Ezennel tudatjuk, hogy 1988. szeptember 15-én megalakultunk, és a következő vállalásokat tettük:

**INAS:**

- tavalyi tanulmányi eredményét megtartja, illetve javítja,
- tartozik kivenni részét a közös munkából,
- javaslataival hozzájárul a régi céhek jobb megismeréséhez,
- tiszteli a felnőtteket, mestereket, társait, megbecsüli a céh és társai kincseit.

**LEGÉNY:**

- távolabb élő, különleges mesterségek űzőit felkutatja, velük felveszi a kapcsolatot,
- segít az inasoknak, hogy legénnyé válhassanak,
- ajándéktárgyat készít.

**MESTER:**

- segít társainak, hogy ők is mesterré válhassanak,
- rendszeres, jó tanulásával, magatartásával példát mutat az inasnak, legényeknek.
- a feladatok, közös programok szervezésében tevékenyen részt vesz.

Az inas-, a legényállapotot nem kötöttük korhoz, időhöz, csak teljesítményhez. Félévente bíráljuk el, hogy ki marad inas, kiből lesz legény vagy mester.

A céhszabályzat is közös munkával készült.

**CÉHSZABÁLYZAT**

1. Aki a céhgyűléseken beleszól a beszélgetésbe, köteles 10 fillért fizetni.
2. A céhtagoknak kötelességük összetartani.
3. Aki nem teljesíti a feladatát, az plusz feladatot kap, vagy kimarad a következő közös programból.
4. A gyűléseken kötelező megjelenni, kivéve fontos okokat.
5. A tagok ne hazudjanak, és tartsák meg a titkokat.
6. A bajban levőket és a gyengébbeket segítsék.

Elkészült a pecsétünk is. A szülőkre is átragadt a gyerekek lelkesedése, segítettek ötletekkel, egyebekkel. Az első gyűlésünkről még vagy tíz gyerek hiányzott. Mikor elterjedt a híre, hogy itt valami olyat csinálunk, ami nem megszokott, még olyan gyerek is csatlakozott hozzánk, aki nem volt úttörő. Örömmel fogadtuk.

Az úttörőmozgalomban előre kell vagy illik tervezni egy mozgalmi évre. Mi csak egy-egy hónapra tervezünk előre, hisz közben rengeteg minden történhet, és reagálni kell a friss eseményekre. De a keret, a cél megvan: pontosan tudjuk, honnan hova akarunk eljutni. Az odavezető út nem beprogramozott, vitázva születik meg a következő hónap terve. Ahogy nem szabad elsietni sem az alakulást, sem a formálódást; szerveződést, úgy nem szabad programokkal sem (kívülről!) elárasztani a gyereket. Merüljön föl bennük is az igény a következő lépés megtételére.

Tehát havonta állítjuk össze a részletes programunkat. Voltunk már a kismesterségek űzőinek a kiállításán, Kőszegen a céhtörténeti kiállításon a számos hazai tennivaló közepette. Ezek az utak sok nevelési lehetőséget is rejtenek magukban. Különböző situációkban kell megfelelni, a múzeumban, a vonaton, a presszóban. Pecsétünkkel hitelesített leveleket írtunk régi mesterségek űzőinek, hogy szeretnénk apróbb, egyszerű fogásokat elsajátítani tőlük (pl. lószőrből gyűrű készítése).

Programjainkon nem kötelező részt venni. Aki nem ér rá, nem kell mentegetőznie, csak bejelenteni elmaradásának az okát. Talán ezért is jönnek örömmel. Kevés a hiányzó. Felnőttként kezeljük egymást.

Lehet, hogy a Bolyai János Úttörőcsapat kebelében működő „Ezer-apró-mester” céh mint szakraj útja nem lesz nyilegyenes, hogy sok lesz az elágazás. Még csak négy hónapja működünk, de kedvvel, az önfegyelemben és közösségi érzésben már észlelhető eredménnyel. Kíváncsian várom, hogy mi lesz a „céh”-ből a 8. év végére. Szeretném, ha egymásért tenni tudó, nyitott, fogékony emberekké válnának mostani ötödikeseim.

R. MOLNÁR EMMA—VASS LÁSZLÓ

## Stiliztikai ábécé

A szótárszerű Stiliztikai ábécé az általános iskola felső tagozatos tanulói számára készült, ugyanakkor segítségére lehet az ott tanító magyartanárnak is. A betűrendbe szedett szócikkek tartalmazzák az általános iskola tantervében előforduló stiliztikai alapfogalmak egyszerű meghatározását, továbbá egy-egy szemléltető bizonyító példát. Mind a definiált fogalmak, mind a példák a felső tagozat irodalmi törzsanyagából — olykor kiegészítő anyagából — valók. Bár ezen az iskolai fokon nincs külön tantárgy, amely a stiliztika elnevezést viselné, de a stílusan szorosan összefonódik az irodalommal, a nyelvtannal, sőt pl. a rajzzal, énekkel, történelemmel is. A meghatározások alapvető ismereteket adnak, a példák segítik a fogalmak kialakítását, de ismétlés, rendszerezés céljából is ajánlhatjuk e könyvecskét.

A modern, szemléletes illusztrációkat Bartzánfalvi Ferenc művésztanár készítette.

A kötet megjelent. Ára 90 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

DR. OLÁH JÁNOS  
Szeged

## Berzsenyi Dániel a nevelésről

Berzsenyi Dánielt (1776—1836) a köztudat költőként tartja számon, pedig esztétikai, gazdasági, társadalmi tanulmányai is jelentősek. Ő is kifejtette nézeteit a nevelésről, mint minden jelentősebb kortársa.

Az alapvető irodalmi műveltség megszerzésének helye akkor is az iskola volt. Abban pedig az oktatás nyelve a latin volt, az irodalomoktatás témája pedig az antikvitás irodalma, méghozzá elsősorban a latin irodalom. Nálunk ugyanis az 1806-os II. Ratio Educationis a német neohumanizmus iskolareformjának hatására visszaszorította az 1777-es I. Ratio Educationis természettudományos vonatkozásait, de műveltségünk alapvetően latinos jellege miatt nem adhatott a görög nyelvnek és műveltségnek a németországihoz hasonló népszerűséget.

A költő tízéves korában tanulta meg apjától az írást-olvasást, miután korábban csak arra volt gondja, hogy futással, úszással, lovaglással eddze a testét. A kor iskoláztatási szokásai szerint is elég jelentős késéssel, 13. életévében került Berzsenyi a soproni evangélikus líceum alsóbb, középfokú tanulmányokra előkészítő osztályába. Kisebb megszakításokkal hét esztendő telt itt. A soproni évek döntő élményt jelentettek Berzsenyi számára.

A javarészt német lakosságú Sopron az ország egyik legműveltebb városa, a líceum az egyik legjobb iskolája volt abban az időben. Az ifjú Berzsenyinek egyszerre kellett átélnie a falu és a város, az anyanyelv és az idegen nyelv, a nemes úrfinak járó kivételezettség és az iskolai élet uniformizáló fegyelme közötti ellentétet. Összeütközés és alkalmazkodás is született ezekből az ellentétekből. A költő belátta, hogy a líceumban a tudásnak van több becsülete, ezért kitűnően elsajátította a latin nyelvet, és jól megtanult németül is.

A soproni diákok irodalomtörténeti jelentőségű kezdeményezése volt az első magyar önképzőkör: a Magyar Társaság, ahol ilyen előadások hangzottak el:

— Mely nagy kárára lett nyelvünknek, hogy hazánk a Német Birodalom alatt vagyunk?

— Miért mentek oly kevésre a magyarok a tudományokban?

— A megvilágosodás hasznosabb-e vagy károsabb?

— Használt-e a mostani francia szabadság vagy káros?

Berzsenyi Dánielt 1803-ban a Társaság levelező tagjává választották, az irodalom iránt érdeklődő nemes úrként.

A soproni iskola hatását tükrözik a következő sorok, melyeket a költő 1809-ben Kazinczy Ferenchez írt:

„A míveletlen föld csak gazt terem;  
A lélek is csak úgy emelkedik  
A józanság tisztább világához,  
Ha a tudományok és ismértek  
Tárából gazdag zsákmányt gyűjt magának.”

A soproni diákoskodás után kisebb kitérővel a vidéki élet következett. A Berzsenyi családot szerették a falusiak, ezt Hársházi István „Niklai hagyományok” című

könyve is bizonyítja. A műből a költőben a nép között élő, a néppel együttérző igazságos földesurat, a példás gazdálkodót, családapát, a mélyen érző és gondolkodó embert ismerjük meg.

„Zsuzsa nemzetes asszony” ruhát adott a falusi gyermekeknek, a jobbágyasszonyokat zsírral, liszttel segítette, s mindez „Dani uraság” tudtával történt. Berzsenyi nem büntette a kor szokása szerint a tolvajokat. Megértést tanúsított a szorongató szükségből fakadó lopások iránt, s azt mondta: „inkább kérjeteK, szívesen adok, amíg nekem is van!”.

A költőt mélyen elgondolkodtatták a betyárok is. Somogy a szegénylegények valószínűsége eldorádója volt a múlt században. A sűrű és az egész megyét szinte összefüggően beborító erdősegek, valamint a Balaton lápvilága igen jó búvóhelyet kínáltak és adtak a betyároknak, akik a népnyzó földesurak és az erőszakos katonafogdosás elől menekültek. A szegénylegények eleve bukásra ítélt lázadók voltak, bár ők is elítélték a közönséges bűnözőket (a „kacsbetyárokat”), mégis sokan közülük végül azok lettek. Berzsenyinek magának is volt egy kalandos találkozása a bakonyi betyárokkal, akik megvendégelték, éjjeli szállást adtak az erdőben eltévedt költőnek.

Berzsenyire nagy hatást gyakoroltak olvasmányai is. Merényi Oszkár kimutatta, hogy a költő egyik kedvenc könyve Volney „A romok” (Les Ruines, Die Ruinen) című műve volt. A romok vallástörténeti és valláskritikai mű. Volney azt vallotta, hogy a népek kiművelése lehetne az óhajtott boldogság forrása. Mai szóhasználatnál elve a tudás monopóliumának megszüntetéséért emelt szót. A népek tudatlanok, tehát oktatásra szorulnak, vezetőik romlottak, vezekelniük és javulniuk kell. Illúzió ez a javából, hogy a zsarnokok majd egyszer jobb belátásra térnek, és hogy politikai jogok kivívása nélkül fel lehet emelni a népet, fel lehet virágoztatni a műveltséget.

A 18. század az útleírások virágkora. A boldogságot keresték a lelkes utazók, de csak nyomort találtak helyette. Berzsenyi nem indult egzotikus felfedező útra, erre nem is szorult rá. Megvoltak a maga felfedezni való emberei: a jobbágyai. A költő munkásságával azonban másokat inspirált arra (közvetett módon), hogy „tanulmányutakat” végezzenek külföldön. Ezek az utazások már a 19. században, a 30-as években történtek, merőben eltértek a 18. század egzotikumot hajhászó céljaitól. Eötvös József, Trefort Ágoston, Pulszky Ferenc, Szemere Bertalan és mások indultak felfedező útra Európa országaiba. Minden érdekelte őket: akadémiák működése, a börtönök, az oktatás, a német otthon, bálók, lóversenyek stb.

Berzsenyi „A magyarországi mezei szorgalom némely akadályairul” c. műve bizonyítja, hogy a költőt is érdekelte minden. Tanulmányát 1833-ban írta (3 évvel halála előtt). Az írást ellentmondásosan értékelték az egyes történelmi korszakokban. Ennek oka, hogy nem teljességre törekvő, összegző mű, csupán hozzászólás egy akkortájt — Széchenyi Hitele nyomán szélesen vitatott tárgyhoz. „Holmi gondolatokat” tesz közzé a mezei gazdagság „akadályairul és segéd módjairul”, ezek körét jórészt tapasztalatai szabják meg. A mű rendkívül tanulságos abból a szempontból is, hogy egy vidéken élő nemes, aki a faluján kívül eső világgal jóformán csak levelezés révén tart kapcsolatot, milyen pasztikus képet rajzol koráról, s milyen megoldásokban látja a kiutat. Berzsenyi olyan problémákról írt, melyeknek egy része ma is gond, történelmi örökség: a tőke hiánya, technikai elmaradottság, nemzetiségek megítélése, restség, önállótlanosság stb.

Egyértelműen ki lehet jelenteni, hogy Széchenyi „Hitel” c. művét Somogyban sem értették meg teljesen. Berzsenyi nem gondolta végig a könyv mondanivalóját. A Hitel olyan veszedelmes érzelmeket is keltett a költőben, melyektől Széchenyi nagyon félt (hiszen Metternich így intette meg: „Meg kell önt leckéztetnem . . . Ön jót és nemeset akar . . . A kormány nem fél a világosságtól, de fél a tüztől.”). Arra, hogy Berzsenyi

és Széchenyi eszményei, törekvései végül is nem találkozhattak egymással, nem nehéz magyarázatot találnunk. Egyikük költő volt, másikuk közgazdász, politikus. Széchenyi a korai Berzsenyit, a nemzet ébresztőjét, az elpuhultság, a hibák ostorozóját érezte lelki rokonának, nem a görög ideávilágba vágyakozott, nem szívelte a „durva demokrata” mezében tetszelgő köznemesi gőgöt.

„A mezei szorgalomról” c. mű megírását kétségtelenül a Széchenyi-ihlet segítette elő. Az ódai nagyság itt százéves kölcsönben és merész egyesületi formákban jut kifejezésre. Berzsenyi ódáinak étosza is felfedezhető a műben. Az igazságot a való meg látása, a szépséget az emberi méltóság és az erényt a részvét képviseli. A költő patriarcalizmusának az alapja az olyan állam, amelyben a törvény „apja a népnek”. A költő a népet, az embert elsősorban nem mint társadalmi, hanem mint erkölcsi lényt vizsgálja.

Elmondja, hogy nincs elég földművelő ember hazánkban, telepítésekkel lehetne ezen segíteni, de a magyarság nem szorulhat háttérbe. A költő markánsan fogalmazza meg demográfiai nézeteit: „... nálunk is nagyon előmozdítanak a népszaporodást az oly törvények, amelyek a nép erkölcsét megtisztítanak, a házas embereknek holmi elősőbbiséget adnának, s a többgyermekűeket közsegedelemmel gyámolnák, leginkább pedig a sokgyermekű asszonyokat megjutalmaznák”. Nagy gondnak tartja a következő problémát is: „... néhol a legmeddőbb havasokon munka és föld nélkül sorvad a sok nép, leggazdagabb rónáinkon pedig munkás nélkül sorvad a föld... haszon nélkül vész a gazdag föld”. Berzsenyi Dániel a 6000—7000 holdas birtokok megművelhetettségéről ír a továbbiakban. Dicséri Balásházy Jánost (1797—1857), aki a kor egyik jeles mezőgazdasági szakírója volt. Balásházy Keszthelyen a Georgikonban tanult, majd jogi tanulmányokat végzett. „Észrevételek a honi gazdaságbeli szorgalom akadályairól és orvoslási módjairól” (1831) c. műve kétségtelenül nagy hatást gyakorolt Berzsenyire, ám a két munka szelleme más. Balásházy Berzsenyitől eltérően nem tér ki a nemzetiségi kérdésre, a pásztornép életmódjára, a vásárookra stb. Balásházy szerint az udvar nem akadályozza a magyar ipar fejlődését, ugyanakkor a haladás kérdésében türelmetlenebb, mint Berzsenyi.

A költő ezután érdekesen jellemzi a magyar népet, melynek sok pozitív vonása van: ildomos, becsületérző, sok erővel és természetes okossággal rendelkezik, de: „a csinosság és büszkeség betyársággá, az okosság ravaszággá, az erő és hamis becsületérzés pedig zsványsággá fajul, elannyira, hogy vagnak... tájaink, hol a magyar ifjúság a zsványságot... férfidisznek és erénynek nézi... s legföllebb az aprólékos lopást érzi gyaláztatnak, mert úgymond: Jótavaló ember lop ökröt, lovat, disznót, nem pedig aprólékot”.

A fenti sorokban benne van Berzsenyi már említett kalandja is a betyárokkal. A negatív tulajdonságokért a magyar paraszti gyermeknevelést okolja: „... a magyar parasztygyermek semmi iskolai nevelésben nem részesül, vagy ha részesül, ... semmi hasznát nem veszi... a magyar nép házi nevelése is több tekintetben hibás... A magyar mezei polgár, mihelyt fia a szűrt, tarisznyát és baltát elbírja, ökrésszé teszi azt... a gyermek apja avagy gazdája ökreit éjjel-nappal szanaszét legelteti, s amikor szerét teheti, mások réjtjében és gabonájában ökreit jól tartja. Ez az első magva és oskolója a magyar tolvajságnak és rablásnak”.

Érdekesen hasonlítja össze a magyarokat a nemzetiségekkel. „Minden német tud valami kis mesterséget, melyet a gazdaság mellett nagy haszonnal űz... oly házakat építenek, amilyenről a magyar álmodni sem mer.” Elítéli, hogy a magyarságnál élesen, mereven elkülönítik a két nem munkáját. Ismét a németekre hivatkozik, ahol a nők nyáron a férfiak nehéz munkáját is végzik, míg télen a férfiak is fonnak, kötnek, varrnak, míg a magyarok furulyáznak, azaz haszontalanul töltik az időt. A magyar gyer-

mekek nevelésével sem ért egyet a költő, mert szerinte a kemény nevelés vadítja az embert. A magyar gyerek szalonnán és kenyéren él nyáron, míg a német gyermek háromszor kap meleg ételt naponta. A szlovák népet vallásosságaért dicséri meg a költő.

Berzsenyi elégedetlen a nemes ifjak nevelésével is: „a nemes ifjú éppen azon korban, midőn annak a szülői figyelemre és fenytékre legnagyobb szüksége volna . . . romlottsággal teljes városokon betyárkodik, hol ahelyett, hogy az életre és gazdaságra szolgáló tudományokba vagy jobb erkölcsbe avattatnék, többnyire olyanokat tanul, melyek a terhes nevelés által kiürült atyai gazdaságot még inkább kiürítik”. A költő az oktatás anyagi gondjairól is ír: „. . . az oly nemesek, kiknek több gyermeket kell városon taníttatni, többnyire tönkredülnek”.

Berzsenyi elítéli az elfogott betyárokkal való bánást is, az amerikai börtönnevelést dicséri, ahol a rabok dolgoznak: „a gonosztevőket így maguk munkája által tartani, szorgalomra és rendes életre szoktatni . . . célravezőbb fenyték, mint azokat összefogdosni, összekínózni és úgy elereszteni, hogy még az úton kénytelenek legyenek lopni”.

Tanulságos, ahogy a jobbágyokkal való emberséges bánás szükségességéről is ír. Ha a paraszttal érzetik emberi méltóságát, az felejtí szolgaságát. „Lehet az embernek parancsolni, de nem azt megvetni és lealacsonyítani . . . minden emberi társaság-  
nak és szövetségnek boldogító lelke a szeretet.”

Néhány tanácsot is megfogalmaz a költő. Mivel a magyarok pénzért sem tudnak „épitőmestereket” felfogadni, az egyes falvakban a szabadabb időkben a fiatalokat tanítani kellene téglá, vályog, cserépszindely vetésére. Propagálja az olaszországi lugasos szőlőtermelési rendszert, mely hazánkban akkoriban kevésbé volt elterjedt. Mélységesen elítéli a „vásárokat és egyéb henyenapokat”.

Berzsenyi műve utolsó részében fogalmazza meg legértékesebb javaslatait. Egyesületek kellenének szerinte: közös gabona- és pénztár, vének kormánya, közös konyha, asztal (az étkezés így olcsóbb lenne, s így az asszonyok is dolgozhatnának a földeken). Bankokat akart, melyek 100 éves hiteleket adnának 5%-os kamatra. Nem szocialista utópia ez: a jobbágyokból és a birtoktalan nemesekből kíván egy patriarchálisan szervezett faluközösséget létrehozni. Idézet zárómondataiból: „Az emberek egyesülve urai a földnek.”

Berzsenyi munkáját Lökös Zoltán 1945-ben így értékelté félreérthetetlenül a napi politikával aktualizálva: „100 évvel ezelőtt parasztszövetkezetet és kommunista közösséget akart.”

A költő 1833-ban a „Polgári rendtartás” c. művében így írta le közoktatáspolitikai nézeteit: „*Elsőben* minden iskolának legyen oly gazdasága, melynek jövedelméből a szükséges költségeken kívül a szegényebb tanulók élme is kijusson. *Másodszor*: Legyenek oly épületei, melyekben a tanulók a tanítókkal együtt lakjanak. *Harmadszor*: A tanulók . . . testi gyakorlására szintoly gond legyen, valamint a lelkire . . . *Negyedszer*: A gazdaság tanítói tapasztalt gazdák legyenek, s a gazdaság tanítását leginkább csak gyakorlatilag tanítsák.”

Berzsenyit a különböző korok, szerzők különféleképpen értékelték, értékelésükön néha érződött a politikai aktualizálás, elmondható azonban, hogy a költő a mának is üzen, rámutat a magyar „élhetetlenségre”. A költő nem a ma nyelven ír, többszöri olvasás, elmélyülés szükséges ahhoz, hogy feltáruljon gondolati gazdagsága, művészi ereje, hogy megértsük üzenetét. A ma iskolájának talán többet kellene foglalkoznia a költővel, mert lelkesedésére a mában nagy szükség van.

#### FORRÁSOK, IRODALOM

[1] *Orosz László*: Berzsenyi Dániel. Gondolat Kiadó. Budapest, 1976.

[2] *Német László*: Berzsenyi Dániel. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest, 1986.

- [3] *Hársbázi István*: Niklai hagyományok. Kaposvár, 1978.  
[4] Berzsényi Dániel emlékezete. Szerkesztette Laczkó András. Kaposvár, 1986 (benne a következő tanulmányokkal: Csetri Lajos: Berzsényi irodalomszemlélete, Vargha Balázs: „Az ész az Istén”, Orosz László” Széchenyi és Berzsényi).  
[5] *Horvátb János*: Berzsényi és íróársai. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1960.  
[6] *Merényi Oszkár*: Berzsényi Dániel. Csurgói Könyvtár, VII. kötet. Kaposvár (év nélkül).  
[7] Berzsényi Dániel művei. Magyar remekírók sorozat. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest, 1985.  
[8] *Lőkös Zoltán*: Berzsényi száz évvel ezelőtt... Délmagyarország, 1945. július 29. 4. p.

---

---

## 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 ismereteinek 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 Tanszéke vezető 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.)*

SÁRÁNÉ DR. LUKÁTSY SAROLTA  
Szeged

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

— Reflexiók Büki Pálné cikkére —

Érdeklődéssel olvastam a Módszertani Közlemények 1988. 4. számában megjelent cikket, főként azért, mert Csongrád megye általános iskoláiban is tervezünk felmérést. A szerző maga is felhívja figyelmünket az észrevételek megtételére, ezért bátorodom tollat ragadni.

A közölt felméréslap és a hozzá fűzött gondolatok nyomán — bár erről tételesen nincs szó — az az érzésem támadt, hogy az évek során nem eléggé játékosan, az életkori sajátosságoknak megfelelően közelítettek a könyvtárhasználati ismeretekhez. Erre utal a bevezető egyik mondata is, mely kifogásolja a könyvtári „sóműsorokat”, fontosnak tartja, hogy „a tanítási órák és a könyvtári munkaformák módszereiben, eszközeikben egymáshoz a jelenleginél jobban” közeledjenek. Ebben a megfogalmazásban pedig nem kétséges, hogy milyen irányban!

Mindannyian tudjuk, hogy az említett ismeretanyag elég száraz, sok esetben tudományos fogalmakat, meghatározásokat kíván. Ugyanakkor mindannyian szeretnénk, hisz arra „esküdtünk fel”, hogy a kezünk alól kinövő nemzedékek vigyék magukkal a betűt, a *könyv szeretetét*, a kultúra minden megjelenési formája iránti tiszteletet, hogy a tudás misztikumá ne maradjon megközelíthetetlen számukra, hanem természetes igényükké, mindennapos tevékenységük részévé váljék a könyvekkel való foglalkozás. A könyvszeretet mellett azonban bizonyos fokú tájékozottságra, *önművelési készségre* is meg kell tanítanunk a gyerekeket, s ezt csak a szaktárgyak változatos témaköreiben végzett rengeteg gyakorlással, kutatással érhetjük el. Ezeknek a gyakorlati tájékozódási feladatoknak a készségi szintmérő felméréseken is jelen kell lenniük. Ezért nem szerencsés a közölt felmérés 1. feladata, szinte kívánczik a konkrét kikerestetés igénye.

A tájékozódási készség, a könyvtári segédeszközök használatában való jártasság azonban nem jelenti azt, hogy „kiskönyvtárosokat” neveljünk, mindössze a magyar könyvtárak eszközrendszerében eligazodni tudó *művelt laikus* legyen az eszményképünk. Sokan átesnek a ló másik oldalára, amikor szakkifejezéseket, könyvtári fogalommagyarázatot, katalóguscédula-írást kérnek számon a gyerekektől. Ezért tartom túlzásnak az olyan feladatokat, mint a „Sorold be az ETO fősztályba!” [az előttd lévő könyveket] (5. sz.) Ez a könyvtáros dolga, a gyerekeknek inkább csak felismerni kell a *gyakran használt* raktári jelzeteket. (Az pedig pedagógiai baki, hogy szépirodalmi könyv is odakerült a „besorolandók” közé.)

Hasonlóan elvetette a súlykot a 8. sz. feladat, amelyben adatscsoportokról, adatelemekről és a terjesztés adatairól van szó, természetes, hogy a gyerekek nem tudták megoldani. Nem is kell, hiszen ez a *középfokú könyvtárkezelői tanfolyam* anyaga! A katalóguscédula adataira inkább csak a használat és a *felismerés szintjén* van szükségük a gyerekeknek!

Jól sikerült a 3. és a 9. feladat megfogalmazása (lám, ez utóbbi is arra mutat, hogy játékos szemléltetőeszközzel milyen jól meg lehet tanítani a könyv részeit). A szakmai hitelességre azonban még gyerekeknek szóló feladatokban is vigyázzunk,

pl. a 3. feladatban felsoroltak nem jelek, hanem *rövidítések*. Bízom benne, hogy a 7. sz. feladatban (betűrendezés) pedig csak a gépíró tévedéséből csúszott a vessző Karl May névelemei közé.

A Kincskeresőre vonatkozó feladat (10. sz.) sikeressége nyilván a folyóirat népszerűségére utal, de a nyolcadikosok tájékozottságát más sajtótermékek vonatkozásában sem haszontalan felmérni.

Hogy ne csak kifogásokat sorakoztassak fel, bemutatom a nálunk évek óta bevált könyvtárhasználati vetélkedő írásbeli részét (mellékletben), melyet általában az aktívanevelő tanfolyamok lezárásául alkalmazunk. Ehhez természetesen jó néhány szóbeli (gyakorlati jellegű, „kikeresős”) feladat járul, melyet az őrsök vagy párhuzamos osztályok közötti *játékos vetélkedő* formájában szoktunk lebonyolítani. A feladatok között van egyéni és kis csoportos, tréfás és nagyon komoly, a katalógusban való kereséstől az ún. megcsavart referensz kérdésekig, melyek megoldásához több kézikönyvben kell búvárkodni. A kérdések tematikájában az általános művelődéstörténet-től az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó, de az átlagos 8. osztályos intelligenciáját és olvasottságát feltételező kérdésekig minden előfordul, a valóságos könyvek összegyűjtésétől és betűrendezésétől az irodalomajánlásig és az irodalmi kakukktójásjátékig.

Ízelítőül néhány feladat:

- Mária Terézia osztrák (és magyar) császárnő pihenhetett-e rekamién, ha elfáradt? Válaszodat indokold az említett fogalom eredetével és a születési adatokkal!
- Van-e különbség az ember és az állat látása között? Milyen könyvekből kaptad a választ?
- Mióta rendezik meg az újkori olimpiai játékokat?
- Találkozhatott-e Nagy Péter és II. Rákóczi Ferenc?

A feladatokat természetesen mindig a megfelelő könyvtári állományhoz igazítottuk (előbb minden feladat megoldhatóságát ellenőriztük) és a nehézségi foktól függően esetleg forrást is megjelöltünk (csak könyvcímet, lapszámot soha!). A nehéz feladatok után mindig beiktattunk valami könnyebb szellemi (vagy fizikai) erőpróbát, ügyességi feladatot, s a gyerekek — és a zsűri — jó hangulata mellett azt is fel tudtuk mérni, *milyen szinten tudnak tájékozódni a könyvtár információs rendszerében.*

## MELLÉKLET

### F e l a d a t l a p

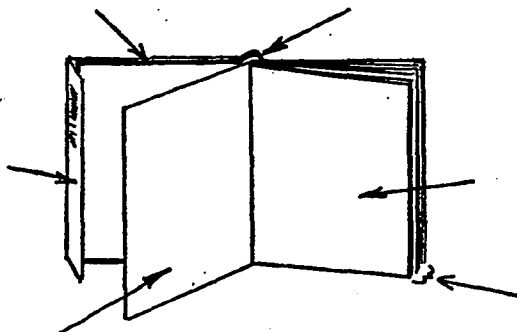
1. Mi a különbség a szépirodalom és az ismeretterjesztő irodalom között? A felsorolt jellemző vonások közül \_\_\_\_\_ vonallal húzd alá a szépirodalom, ~~~~~ vonallal az ismeretterjesztő könyvek jellemzőit! (Lesz olyan, amit kétféleképpen is aláhúzhatsz!)

Izgalmas cselekmény, pontos adatok, képzelt szereplők, történelmi források, szakemberek véleménye, párbeszéddek, színes leírás, térképek, beszélő állatok, fényképek, színes rajzok, előszó, névmutató.

2. Milyen felosztású a természettudomány a könyvtári szakrendben? Írd be a hiányzó számokat, ill. elnevezéseket!

.....	Csillagászat	550	.....
580	.....	.....	Matematika
540	.....	.....	Fizika
.....	Allattan	.....	Óslénytan
570	.....	500	.....

3. Melyek a könyv részei? Jelöld be az elnevezéseket!



Milyen adatok találhatóak a címlápon? .....

4. A történelem folyamán mire írtak az emberek és elsősorban mely országokban? (Alakíts megfelelő párokat a sorszámok segítségével!)

1. papirusz, 2. agyagtábla, 3. pergamen, 4. selyem, 5. viasztábla, 6. színes fonalak (kipu), 7. papír

... Kis-Ázsia, ... Róma, ... Egyiptom, ... Babilon, ... indiánok, ... Kína, ... Olaszország

5. Erről jut eszembe!

A bal oldali oszlopban tulajdonneveket találsz, a jobb oldaliban bizonyos fogalmakat. Írd a kipontozott helyekre, hogy szerinted melyik névhez melyik fogalom tartozik!

Mátyás király .....	mozgatható betűbélyegző
Móra Ferenc .....	első budai nyomda
Gutenberg János .....	Corvinák
Országos Széchényi Könyvtár .....	szegedi múzeum és könyvtár
Hess András .....	nemzeti könyvtár

6. A következő periodikák közül melyik a napilap, hetilap és folyóirat (havi)? Melyik milyen tartalmú? Írd be a táblázatba! Vigyázz, lesznek üres rovatok és lesz olyan, amelyikbe kettőt kell írni!

*Periodikák:* Állatvilág, Csongrád Megyei Hírlap, Élet és Tudomány, Film, Színház, Muzsika, Kincskereső, Népszabadság, Ország-Világ, Süni, Tiszatáj, Világ Ifjúsága.

	vegyes	irodalmi-művészeti	természettudományos
napi			
heti			
havi			

7. Írj rövid, összefüggő történetet a következő szavak felhasználásával (tetszőleges sorrendben, tetszőleges toldalékokkal)!

piramis — csillaglény — béka — karaván — pizsama — zuhanás — merőkanál  
Max. pontszám: .....

KLEIN SÁNDOR—HABERMANN M. GUSZTÁV  
Pécs—Budapest

## Általános és középiskolai tanulók véleménye a matematikatanulásról

1980—82-ben az IEA nemzetközi tudásszintvizsgáló szervezet több mint 20 országban felmérést végzett. A felmérés célja az volt, hogy részletes képet kapjanak arról, hogy az egyes országokban MIT tanítanak a matematikaórákon, HOGYAN tanítják a matematikát és végül MI az, amit ebből a tanulók megtanulnak. A „II. Nemzetközi Matematika Kutatás” néven ismert vizsgálatsorozat magyarországi részeredményei közül ezúttal azt kívánjuk bemutatni, hogyan vélekedtek tanulóink *a matematikával, a matematikatanulással kapcsolatban megfogalmazott állításokról*. Úgy gondoljuk, hogy ezekből a véleményekből néhány fontos következtetés vonható le matematika-tanításunk erényeire és hibáira vonatkozóan (sőt — a „matematikai” állítások közé „csempézett” más típusú állításoknak köszönhetően — talán egyéb területekre is).

A vizsgálat a *8. osztályosokra* és a *középiskola 4. osztályos tanulóira* terjedt ki: A 8.-osok mintája 1700, a középiskolásoké 2500 tanulóból állt. Mindkét minta országosan reprezentatív mintavételen alapult.

A vizsgálatsorozat most ismertetendő részében a tanulók 45 állítást értékelték egy 5 fokú skálán. Az értékelés során a „határozottan nem értek egyet” kapta az 1-et, a „nem értek egyet” a 2-öt, az „eldöntetlen” a 3-at, az „egyetértek” a 4-et és a „határozottan egyetértek” az 5-öt.

A legszélsőségesebben elfogadott vagy elutasított állításokat táblázatban mutatjuk be. Első észrevételként a két életkorban végzett felmérés *hasonló eredményét* emeljük ki.

Az említésre méltó néhány *különbség*:

- a középiskola 4 éve alatt a jó matematikateljesítmény vágya — a kudarcok nyomán, a realitásérzék növekedésével? — némileg lecsökken;
- az elutasított „férfi-soviniszta” válaszok tanúsága szerint az „egyenlőség” szemlélete tért hódít; és mindenekeelőtt
- a középiskolában a tanulók végre rádöbbennek, hogy a matematikatanulást nem lehet a memorizálásra építeni.

A továbbiakban először együttesen vizsgáljuk meg az általános és középiskolákban kapott eredményeket, majd külön nézzük meg az egyes középiskola-típusok sajátosságait.

### 1. Összesített eredmények

Az IEA felmérésében használt, matematikával, matematikatanulással kapcsolatos állítások között faktoranalízis nélkül is három jól elkülöníthető csoportot figyelhetünk meg:

#### a) Matematikai énkép

Ez az attitűdterület azt tartalmazza, hogy a tanulónak a világban elfoglalt helyéről kialakult képéhez hogyan járul hozzá a matematikához való viszonya:

A szélsőségesen értékelt állítások közül ide tartozik, hogy „Jól érzem magam, amikor egyedül matematikai feladatokat oldhatok meg”, és „Szeretnék tényleg jól teljesíteni matematikából”. Az ezekre az állításokra kapott nagyfokú *egyetértés* biztatást adhat mindazoknak, akik hisznek az *értelmes matematikatanulás* lehetőségében és hasznában.

A tanulók többsége *elutasítja* azt az állítást, hogy megrémíti őket a matematikával való foglalkozás, és (legalábbis a középiskolások) elvetik azt, hogy „a matematika főképp emlékezetbe vésést jelent”.

„A hatékony, rugalmas, termékeny, dinamikus matematika minden olyan emberi aktivitás egyik alkotórészévé válik, amely szabatos gondolatmenetek útján tiszta, szilárd, tökéletesen érthető eredményekhez igyekszik jutni. Bolondság volna azt hinni, hogy az elme minden lehetőségét kimerítjük vele, de ostobaság vagy hanyagság volna, ha fegyelmétől való félelmünkben nem élnénk világosságával és hatékonyságával — írja Revuz (1973, 80. old.).

A tanulók többsége szeretné érteni a matematikát és szereti, ha érti azt, amit „matematika” címen csinál. A matematikatanítás szakembereinek feladata, hogy a tanulókat hozzásegíthessék a matematikaórákon a jól végzett, értelmes munka öröméhez.

### b) *Nemi különbségek*

A matematikatanulás az egyik olyan terület, ahol az iskolai tanulás során leginkább megmutatkoznak a nemi különbségek. Egy holland vizsgálat (Otten és Kuyper, 1988) szerint — Hollandiában a matematika is a „szabadon választható tárgyak” közé tartozik — a 14-15 éves fiúk 83%-ával szemben a lányoknak mindössze 43%-a választotta a matematikát vizsgatárgynak, s míg a fiúk közül 63 százalék választott olyan szakképzést, amihez matematika is kellett, a lányoknál ez az érték mindössze 21%. (Érdekes viszont, hogy a fiúk és lányok átlagos matematika osztályzata alig különbözik.) Különösen nagy a különbség a nemek között a nehezebb matematika-tanfolyamok választása terén (Carpenter 1983, Cockroft 1982). Izraelben például a fiúk 27%-a, a lányoknak viszont csak 12%-a választja a komolyabb matematikával foglalkozó csoportokat. Amit, 1988).

Magyarországon 1975/76-ban az általános iskolákban tanító pedagógusok 78%-a, a középiskolaiaknak 54%-a volt nő. Ezzel szemben az általános iskolai igazgatók 23%-a, a gimnáziumi igazgatók és igazgatóhelyettesek 26%-a nő (Háber 1986).

Ilyen „női szerepmoddell” mellett meglepőnek tűnhet, hogy mind az általános iskolások, mind a középiskolások a leginkább a két nem egyenjogúságát deklaráló „A nőknek éppúgy szükségük van karrierre, mint a férfiaknak” állítással értettek egyet. S ezt alátámasztja a középiskolásoknál igen erősen elvetett „A fiúknak több matematikára van szükségük, mint a lányoknak” ( $x = 2,10$ ) és „A férfiakból jobb mérnökök és természettudósok lesznek” ( $x = 2,19$ ). Az általános iskolásoknál ezeknek az állításoknak az átlagértékei: 2,39 és 2,44.)

### c) *A matematikatudással kapcsolatos vélemény*

A matematikatudással kapcsolatban a tanulók egyetértenek azzal, hogy az „elősegíti a logikus gondolkodást”, és elutasítják azt a véleményt, hogy „matematikára nincs szükség a mindennapi életben”. A középiskolások élesen elvetik, hogy a matematika tanulása főképp emlékezetbe vésést jelent.

Ehhez csak annyit tennék hozzá, hogy véleményünk szerint nem *akármiféle* matematikatanulásról és nem *akármiféle* matematikatudásról igaz ez: Ahogy Revuz (1973, 97. old.) írja:

„Amivel minden érettségizettnak, akár humán, akár reál, bármiféle tagozaton tisztában kellene lennie, az a matematikára legjellemzőbb gondolati folyamat: konkrét helyzetek matematizálása, az adott helyzet bennünket érdeklő sajátosságait kifejező modell kidolgozása; a matematikai technika alkalmazása erre a modellre; alkalmazás arra a konkrét helyzetre, amelyből kiindulunk, vagy általában valamilyen konkrét helyzetre.”

E felmérés nem teszi lehetővé, hogy megállapítsuk: a tanulók ilyesfajta matematikára gondoltak-e, vagy csupán — Fishbein modellje szerint — a „szubjektív-normatív komponens” kapott hangot.

## 2. Különbségek a matematikával kapcsolatos állítások értékelésében a középiskolák különböző típusai között

A matematika tárgyi tudásban a gimnáziumok és a szakközépiskolák között megmutatkozott nagy különbség indokolta, hogy megnézzük, különböznek-e e két iskola-típus tanulói egymástól az affektív komponens terén is.

Ahogy az előre megjósolható volt, a két minta szinte minden változó (matematikai tevékenység, matematikával kapcsolatos állítás megítélése) tekintetében szignifikánsan eltérő eredményt mutatott. A 46 matematikával kapcsolatos állítás esetében például 36 szignifikáns különbséget találtunk kétmintás t-próbával (s közülük 271 ezrelékes szinten is szignifikáns volt).

A szakközépiskolások átlagértékei kivétel nélkül minden esetben a matematika alacsonyabb, kedvezőtlenebb értékelését mutatják. A gimnáziumi tanulóknál kevésbé értettek egyet vagy erősebb volt az egyet nem értésük az olyan állításokkal kapcsolatban, mint

- A matematikai problémáknak sokféle megoldási módjuk van.
- A matematika elősegíti a logikus gondolkodást.
- A matematika hasznos a mindennapi élet problémáinak megoldásában.

*Különösen nagy eltérést találtunk a matematikai énképpel kapcsolatos állítások terén, mint például:*

- Valóban jól szeretnék teljesíteni matematikából.
- Jól érzem magam, ha önállóan oldok meg matematikai feladatokat.
- Általában megértem, miről van szó matematikaórán.
- Szeretek segíteni másoknak matematikából.
- Kihívásnak érzem, ha nehéz matematikai problémát kapok.
- A számokkal való munkának örülök.
- Általában nyugodt vagyok, ha matematikai problémán dolgozom.

A szakközépiskolai tanulók tehát nemcsak kevésbé tudják a matematikát, de *kevésbé pozitív a hozzáállásuk* is, mint a gimnazistáké. E két tényező összefügg, egymást erősíti, s a szakközépiskolai matematikatanítás komoly problémájára hívja fel a figyelmet.

L e g n a g y o b b e g y e t é r t é s		középiskola 4. osztály
8. osztály		
4,31	A nőknek éppúgy szükségük van karrierre, mint a férfiaknak	4,43
4,27	A matematika elősegíti a logikus gondolkodást	4,33
4,25	Jól érzem magam, amikor egyedül matematikai feladatokat oldok meg	4,43
4,10	Szeretnék tényleg jól teljesíteni matematikából	(3,81)

L e g n a g y o b b e g y e t n e m é r t é s

1,95	Matematikára nincs szükség a mindennapi életben	2,11
2,16	Ha tehetném, nem tanulnék többé matematikát	2,19
2,19	Megrémít, ha matematikával kell foglalkoznom	2,09
(2,39)	A fiúknak több matematikára van szükségük, mint a lányoknak	2,10
(2,44)	A fiúkból jobb természettudósok és mérnökök lesznek, mint a lányokból	2,19
(2,56)	A matematika tanulása főképp emlékeztetbe vésést jelent	2,04

A matematikával, a matematika tanulásával kapcsolatos állítások közül azok, amelyeket a legnagyobb egyetértéssel, illetve legnagyobb egyet nem értéssel fogadtak a tanulók (X 4,0, illetve X 2,2 legalább az egyik életkorban).

IRODALOM

- Amit, M.*: Career choice, gender and attribution patterns of success and failure in mathematics. Proceedings of the 12th International Conference, Psychology of Mathematics Education, Veszprém, 1988, Országos Oktatástechnikai Központ, pp. 125—130.
- Carpenter, T. P.—Lindquist, M. M.—Silver, E. A.*: Results of the Third NAEP Mathematics Assessment. Secondary School Mathematics Teacher, 12, 1983, 652—659.
- Cockroft, W. H.*: Mathematics Counts. (Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics Schools. London: Her Majesty's Stationary Office, January 1982.
- Háber Judit*: A pedagógusok helyzete, egy pálya elnőiesedése. In: Háber Judit: Pedagógusok és iskola. Akadémiai Kiadó, 1986. 27—40. Eredeti megjelenés: Szabady E. (szerk.) Nők, gazdaság, társadalom, MNOT—Kossuth Könyvkiadó, 1976. (Szalai Júliával közösen írt tanulmány.)
- Klein Sándor—Habermann M. Gusztáv*: Szereted-e a matematikát? Köznevelés, 1989.
- Klein Sándor—Habermann M. Gusztáv*: A matematikatanulás iránti attitűd. Kézirat, 1989.
- Ottén, W.—Kuyper, N.*: Gender and Mathematics: The Prediction of Choice and Achievement. Proceedings of the 12th International Conference, Psychology of Mathematics Education, Veszprém, 1988. Országos Oktatási Központ, Vol. I. 519—527.
- Revuz, A.*: Modern matematika — élő matematiká. Gondolat, 1973.

VAJÓ PÉTER SZERKESZTÉSÉBEN:

## Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás” Nyugat-Európában

Az oktatási törvény életbe lépése óta az önfelkészítő, az önálló iskola igazi letéteményese az alkotó, a pedagógusszabadsággal élni tudó nevelő. A pedagógiai gyakorlatban naponta tapasztalhatjuk: A törvény szelleme újabb kihívást jelent a pedagógusoknak. A több választási és döntési lehetőség; önállóság, az egyéni kezdeményezés, az iskolai műhelymunka igénye minőségileg megváltoztatta a pedagógus-továbbképzés jelentőségét, szerepét is. Mint a közelmúltban megjelent vonatkozó rendelet fogalmaz: „A továbbképzést, az egyes pedagógus munkakörök szakmai követelményeit, a pedagóguscsoportok, illetve a pedagógusok indokolt egyéni törekvéseit figyelembe véve,

a hatékonyságot szolgáló, változatos formában kell szervezni.” (MM 12/1985. sz. rendelet.)

A rendelet érvénybe lépésével a szervezett továbbképzések sorában középponti helyet kaptak az *iskolai* és a *helyi* — területi — továbbképzések, hiszen, mint a most bemutatásra kerülő könyv előszavában olvashatjuk: „A továbbképzéssel kell megalapozni, hogy a *helyi nevelési rendszerek* és tantervek szakszerűek és hatékonyak legyenek; a pedagógusok *módszertani önállósága* ne a gyerekek ellenében, hanem érdekében hasson; az *innovációk* széles körben ismertté váljanak, az új nevelési-oktatási *kísérletek* felhasználható eredményei fokozatosan elterjedjenek; a szakfelügyelet fokozatosan *szaktanácsadássá* váljék; a vezetők új, korszerű vezetési ismereteket sajátítsanak el; megfelelő szakértelemmel folyjék a speciális területek művelése...” (6. old.)

Az iskolai és a területi továbbképzések tervezői-szervezői figyelmébe szeretnénk egy olyan könyvet ajánlani, amiből számtalan *ötletet* meríthetnek nálunk is megfontolandó *továbbképzési témát-módszert* ismerhetnek meg.

Vajó Péter több, mint egy tucat nyugat-európai ország pedagógusképzéséről, -továbbképzéséről szerkesztett egy összefoglaló munkát. Ehelyütt — a lap olvasóinak feltételezhető érdeklődési körére tekintettel —: A *továbbképzési* szisztémákról, formákról, témákról szólnak.

*Milyen a továbbképzés más országokban?*

A n g l i á b a n (9—20. old.) a továbbképzésnek sem fajtái, sem szervezete, sem alapjai nem térnek el egymástól a tanított korosztályok szerint. Törvényesen nem kötelezhető a szakmai továbbképzés, és arra sincs jogi lehetőség, hogy erre a célra évente meghatározott számú szabadnapot jelöljenek. A szakmai továbbképzés megtervezése és levezetése elsősorban a *helyi oktatási szervekre* marad, mivel ők alkalmazzák a legtöbb tanárt, és *partnerkapcsolatban vannak a tanárképző intézményekkel*. (Itt jegezzük meg, hogy S k ó c i á b a n viszont a kormány támogatást biztosít ahhoz, hogy a főiskolákon elegendő számú teljes munkaidős tanárt alkalmazzanak, akik el tudják látni a továbbképzés feladatát is.)

Úgy véljük, magunk számára is tanulsággal járhat a tanártovábbképzés most kidolgozás alatti koncepciója. „Az 1985-ös *„Jobb iskolák”* című beszámolóban a kormány felismerte azt, hogy az iskolák színvonalának javításával kapcsolatos politikája *nagyobb követelményeket* támaszt a *tanárok tanítási képessége* iránt, *tantárgyismeretük* szélességével és mélységével, valamint *értékelési ismereteikkel* és képességeivel szemben, és átfogó továbbképzés szükséges ahhoz, hogy a tanárok ezeknek a követelményeknek megfeleljenek.” (15. old.)

A u s z t r i á b a n (21—26. old.), amikor új, vagy módosított tanterveket, tanmeneteket vezetnek be, az érintett tanárok számára kötelező a továbbképzés, különben pedig önkéntes. Az ilyen szakmai továbbképzésekért a pedagógus-továbbképző intézetek a felelősek. Az intézet a továbbképzések megtervezését a szövetségi *oktatásügyi, művészeti és sportminisztériummal* együttműködve végzi.

Országos, szupraregionális és regionális *szemináriumokat, műhelyeket, rövid és hosszú kurzusokat*, valamint *megbeszéléssel egybekötött egyéni előadásokat* kínálnak. A különböző tantárgyak tanárainak *munkaközösségei* a szövetségi tartományokban szintén terveznek továbbképzést. (Csak zárójelben jegezzük meg, hogy a továbbképző intézetek tanszékekre tagolódnak és főiskoláknak tekinthetők.)

B e l g i u m b a n (27—37. old.) — mint a kötetben olvashatjuk — „A továbbképző foglalkozásokat szervező szervek munkájá nincs összehangolva, nincs kapcsolat az alapképzés és a továbbképzés között”.

Mégis néhány hasznosítható ötlet: *Tanárkonferenciák*, amelyeket évente kétszer szervez meg a felügyelőség *egy iskolában* (a tanárok számára kötelező a részvétel a megbeszéléseken, előadásokon, bemutatókon, vitákon és gyakorlati foglalkozásokon). Vagy egy másik bizonyára érdekes forma: az Oktatásügyi Minisztérium minden évben megszervezi a háromnapos „*tanárok betét*”, három különböző helyszínen. Körülbelül 900, iskola előtti és általános iskolai szakaszban tanító tanár vesz részt rajta.

Dániában (38—47. old.) a továbbképzést általában a munkahelyhez közel, *részidős kurzusonként* szervezik meg (hetente egy alkalommal, tíz hónapon keresztül), vagy *rövid időtartamú kurzusokként* (1—4 hét). Bizonyára a magyar pedagógusok között is akadna olyan, aki beiratkozna a Királyi Dán Neveléstudományi Főiskola olyan kurzusaira, amit azon tanulók tanárainak hirdetnek meg, „*akiknek nehézségeik vannak az általános tantervi tanítás követésében*”. Az általános iskolai környezetben speciális igényeket mutató tanulók tanárainak két kurzustípust ajánl és indít az iskola: *Speciális oktatás a tanteremben* és *Speciális oktatás a tantermen kívül*. Mindkét kurzus évi 175 órából áll (43. old.).

A tanárok továbbképzésének Finnországban (48—53. old.) az a célja, hogy segítsen megvalósítani az oktatás és a nevelés elé kitűzött célokat. „A továbbképzés lehet önkéntes és lehet a tanárok szakmai kötelezettségének része is. A helyi oktatási igazgatóság által szervezett *továbbképzés a tanár kötelezettségeinek része*. A tanításon és a meghatározott többletfeladatokon kívül a tanárok kötelesek részt venni minden tanévben három nap képzésben és tervezési munkában. Ezt általában úgy szervezik meg, hogy az *első napot az egyes iskolák vagy iskolaszintek nevelési tervére tartják fenn. Országos oktatási kérdéseket* vitatnak meg a második napon, a harmadik nap témáját pedig a *helyi hatóságok* választják meg. 1985-ben a kollektív szerződést úgy módosították, hogy a harmadik továbbképző nap most felhalmozható egy ötnapos képzési időszakká, amelyet a felsőoktatási intézmények szerveznek... Kiegészítő képzés biztosítása érdekében létrejött egy vidéki *oktatási tanácsadó rendszer*. A tanácsadók a saját tantárgyukban és feladatkörükben szakemberek. (Ez a szervezet valószínűleg megmarad, bár a hangsúly az egyetemek irányába tolódik el.)” (49—50. old.)

A franciaországi (54—60. old.) tájékoztatóból egyetlen problémakört emelünk ki. Nevezetesen: „A foglalkoztatási szerkezetet befolyásoló változások közvetlen hatással vannak a technológiai és a szakképzés szerkezetére is. Sok tanárnak kell most, vagy a jövőben *új tantárgyra átállnia*, vagy olyan régre, amelyben most *tanárbiány* van. Egyéves kurzusok állnak rendelkezésükre erre a célra.” (57. old.)

Hollandiában (61—71. old.) számos továbbképzési kurzus áll a tanárok rendelkezésére. Ezeket a kurzustípusokat két szempont alapján lehet megkülönböztetni: Egyrészt, hogy tantárgyhoz kapcsolódnak-e vagy sem; másrészt milyen formában kínálták őket. A nem tantárgyhoz kapcsolódó kurzusokra példák az *igazgatással*, a *diáktanáccsal*, az *esélyegyenlőséggel* és a *konpcionális szerepminták megszüntetésével*, valamint az *értékelési eljárásokkal* kapcsolatos kurzusok, míg a tantárgyhoz kapcsolódó kurzusok közé az olvasással, a matematikával, az új földrajztertervvel és a zenével foglalkozó kurzusok tartoznak. A kurzusok lehetnek *előadások* és *tanítási csomagtervek*, *műhelygyakorlatok* és *nagy konferenciák*; vagy alkalmazhatnak egy vagy több *tömegkommunikációs eszközt*.

Elsősorban az *iskolai szünetek* időszakában folyik az *írországi* (72—79. old.) továbbképzés. Lehet iskolán alapuló vagy központon alapuló. A tanárok *saját költségükön* vehetnek részt, a továbbképzésen, de a részvételért kárpótlásul szabadnapot kapnak. A kurzusokat a *tanárok pedagógiai igényeinek* megfelelően szervezik meg.

A Német Szövetségi Köztársaságban (80—91. old.) minden tanár számára kötelező a továbbképző tanfolyamokon való részvétel. Az oktatásügyi és a kulturális minisztériumok létrehozta olyan intézményeket, amelyek a tanárok továbbképzésének biztosítására specializálódtak. Ezek a *tanfolyamok széles skáláját kínálják*. A továbbképző iskolák rendszeresen megjelentetik széles körű programjaikat, lehetővé téve a tanárok számára, hogy *kiválasszák az őket érdeklő tanfolyamokat*. Ezek közül néhányat *iskolákban* tartanak, délután vagy este. Néhány esetben magukban foglalnak *közvetlen* tantermi tevékenységeket is. A tanárok továbbképzése különösen fontos az *oktatási eljárások, módszerek és tantárgyak bevezetésével* kapcsolatban. A megfelelő típusú tanfolyamok létrehozásával az érintett tanársoportok megismerhetik a *tervezett újításokat* és biztosíthatják a *zavartalan átmenetet*.

Az olaszországi (92—98. old.) törekvésekből az alábbiakat emeljük ki. „Az egy iskola tanári kara által javasolt (nem bentlakásos) kurzusok szakemberek által tartott előadások, vagy beszámolók, amelyeket *megbeszélés* vagy *csoporthmunka* követ; esetenként *két vagy több iskola is elfogadhat* egy témát körzeti vagy körzetközi szinten. Más kurzusokat helyi vagy regionális szinten tartanak... Külön figyelmet fordítanak a *pedagógiai és szakmai irányadó stratégiákra, a fogyatékos gyerekek rendszeres osztályba integrálásának problémáira, a korrepetálásra, az egészségre nevelésre és a kábítószer-fogyasztás megelőzésére*.” (94. old.)

Portugáliában (99—108. old.) az Oktatásügyi Minisztérium központi szervei gyakran *ajánlanak* továbbképzési és átképzési foglalkozásokat a nevelőknek és a különböző tanítási szinteken tanító tanároknak. Az általános iskolai oktatás esetében számos képzési foglalkozást kínálnak — ezek között vannak *távoktatási programok*, írott anyag és *rádiós megtelevíziós műsorok* használatával — a pedagógiai szakmai központok tartományokon belül, a helyi hatóságokkal közösen stb.

Spanyolországban (109—115. old.) a továbbképzés minden tanárkategória esetében a pedagógiai *tudományos* intézetek feladata, amelyek a spanyol egyetemek alá tartoznak, tanárai pedig az oktatási rendszer különböző szintjeiről kerülnek ki. A továbbképzés napjainkban kibontakozó reformja az alábbi alapelveken alapul:

a) „A tanárok igényei és aspirációi iránti fogékonyság”, ami azt jelenti, hogy az új továbbképzési politika ötvözni kívánja az *önsegítő* és az intézményes megközelítést: kombinálni a tanárok *aktív részvételét a hivatalos kezdeményezésekkel* az oktatási rendszer javítása érdekében.

b) „Innováció a tanárok bevonásával a vezetésbe” elve arra a felismerésre épül, hogy: „*Nem lehet a reformokat kielégítően kivitelezni, ha a tanárok nincsenek elkötelezve mellettük*: csak az együttműködési modellekkel és a decentralizált rendszerekkel lehet eredményt elérni, amelyek az *oktatásügyi vezetőket és kutatókat közelebb hozzák a tanárokhoz*, és az utóbbiaknak fontos szerepet biztosítanak. Ezeket szem előtt tartva az oktatásügyi és tudományos minisztérium vezetőinek alapvető célja, hogy a *tanárok is részt vegyenek az oktatási rendszer irányításában*, és különösen a továbbképzés tekintetében az a véleményük, hogy a *tanároknak a saját fejlődésük és továbbképzésük irányítóinak kell lenniük*.” (112—113. old.)

c) „A továbbképzés és a tantervi munka szoros kapcsolata” elve azt fejezi ki, hogy ez a legjobb módja annak, hogy a *tanárokat a saját teljesítményük elemzésére serkentsék*.

d) A negyedik — „a képzés és a források összehangolása” — elv a továbbképzésért felelős szervek koordinációjának fontosságát hangsúlyozza.

A svájci (116—121. old.) oktatási rendszer, így a tanárképzés és -továbbképzés sem egységes, erősen decentralizált, mivel a szövetségi kormány oktatási ügyek-

ben nagy önállóságot engedett a kantonoknak. A *szinten tartó* továbbképzés lehet kötelező vagy szabadon választott, és megelőzi egy alaptovábbképzést.

Ez lehetővé teszi a tanárok számára, hogy *lépést tartsanak az innovációkkal és a legújabb kutatási eredményekkel*. A „más tárgyakban történő kiegészítő képzés” keretében *új képesítést*, bizonyítványt vagy diplomát szerezhetnek a tanárok, ha bizonyos vizsgát letesznek. Különböző szintű diplomákat lehet kapni, és az egyes tanfolyamok különböző állásokra képesítenek.

Svédországban (122—130. old.) „az állam a maga részéről úgy befolyásolja a továbbképzést, hogy egyrészt garantál bizonyos számú kurzust és más továbbképzési lehetőségeket a tanárok és vezető tanárok számára, másrészt befolyásolja azt, hogy a helyi iskolai fejlesztésre szánt támogatást hogyan használják fel. Az állam azt is meghatározza, hogy milyen juttatásokat kell biztosítani a különösen fontos továbbképzéstípusokban részt vevő tanárok számára. Az, hogy az állam ilyen módon befolyásolja a továbbképzést, a *továbbképzés fontosságának bizonyítékaként tekinthető a tantervi célok és egészében véve az oktatás fejlesztésének elérésére.*”

A kötetet — mint jeleztük — a pedagógusképzésben dolgozók figyelmébe is ajánljuk.

Háttér Pedagógiai Könyvek,  
Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft.  
Bp. 1988. 129.

DR. FARKAS KATALIN

SZÖKE ÁGNES:

EREDETE NEM ISMERETLEN

— *Latin és görög eredetű szavak  
tankönyveinkben* —

Szöke Ágnes szótárának megjelenésével újabb fehéret sikerült felszámolni tankönyvkiadásunkban. E tanszótárra akkor is nagy szükségünk van, ha Tótfalusi István *Vademecumjával* (Szokatlan szavak szótára, Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1983.) nagymértékben azonos igényeket elégítenek ki. Mindkét szerző görög és latin eredetű szókészletünket dolgozza fel — Tótfalusi ettől helyenként eltér —, potenciális olvasóként pedig az iskolásokat jelölik meg. Lényegében mindkét kiadvány metanyelvi szótár: az egyes tudományágak, tantárgyak munkanyelvének szókészletét (a műszavakat) rendszerezik közérthető módon. E tulajdonságuknál fogva méltán képesek járható hidat teremteni az ifjú olvasó ismeretkészséte és a számára még nehezen kezelhető szakszótárak, enciklopédiák között.

A meglévő eltérések azonban bőséges alapot szolgáltatnak mindkét szótár létjogosultságához. (Nem beszélve a két mű kiadása közti ötéves intervallumról, valamint arról, hogy példányszámuk együttesen is csak hatvanegyezer.) Tótfalusinál minden „burcsa” szó előfordulhat (*biendermeier, jerencjóska, borkorcsolya* stb.), Szöke

Ágnes viszont következetesen tartja magát a két klasszikus forrásnyelvhez. Méltán megteheti, hiszen a tudományos terminológiák gyakorlatilag e két nyelvből táplálkoznak. Tótfalusi István mostohán bánik a műszaki-termesztudományos műszavakkal, Szöke Ágnes épp ezt a hiátust tünteti el: szótárában a matematika, fizika és kémia terminológiája gazdagon képviselteti magát.

Fontossági megfontolásokból, terjedelmi okok miatt Szöke Ágnes kézikönyve a középiskolai tananyag törzsanyagára szorítkozik, de ez így is 38 kötet feldolgozását jelenti, melynek eredményeként a szótárban csaknem 5000 nyelvi egység van. Kár, hogy a szerző lemondott a nyelvkönyvek műszókészletének feldolgozásáról, hiszen ez csupán néhány száz szócikkkel gyarapítottá volna az állományt. Cserébe az olvasó diák a tantárgyak teljes körére kitekinthetett volna az adott szempontból. Igaz, a nyelvkönyvek mellőzése nem jelenti a (magyar) nyelvtankönyvekét. A szótárban fellelhetők ily módon az alábbi és más nyelvészeti műszavak: *agglutináló, alveolaris, fonéma, fonetika, flektáló, morféma, modalitás, prepozíció, réma, téma*, amelyek az angol, orosz, német stb. nyelvekre is alkalmazhatók. Éppen ezért nem érthető, miért maradtak ki az idegennyelv-oktatásban oly közkeletű szakszavak, mint a *dativus, genitívus, imperfektum, perfektum, infinitívus, participium, konjugáció* és mások. (A *genitívus* egyébként magyarázó szóként több szócikkben szerepel.)

Szőke Ágnes helyesen rekeszti ki a címszavak közül a földrajzi neveket, valamint a történelmi személyiségek neveit, ám e döntést tulajdonképpen csak a helyszűke indokolhatja. Az ugyanis, hogy az adott görög, latin eredetű szó magyarázatot igényel-e vagy sem, a szótárnak nem, vagy nem következetes kiválgatási elve. A címszavak között ugyanis tekintélyes mennyiségű közismert szó is akad: *acél, ecet, elefánt, forint, gesztenye, gipsz, gitár, bártya* stb. Előnyösebb lett volna ilyen esetben fő kiválgatási szempontként az etimológiai elvet felülmúlni, ami a szerző interpretációs felfogásával messzemenően összhangban is van.

A szótár értékes vonása, hogy etimológiai magyarázattal bevezetve értelmezi a leggyakoribb történelmi és kulturális reáliákat is, például: „*Ecce homo* — (...) 'Íme, az ember' — a bibliából vett idézet, Pilátus mondja Jézusra mutatva ● 1. *műv* Munkácsy Mihály képének címe, 2. *irod* Szabó Dezső novellájának címe”; lásd még: *Georgikon, Helikon, Psalmus Hungaricus, Ratio Educationis* stb. Mindez ékesen bizonyítja, hogy a jelentés megismerése egyúttal becses művelődési tartalom megismerése is.

Némiképp növelné a szócikkek mennyiségét, mégis hasznos volna, ha az *atavizmus, dukát* és más, ebben az alakjában gyakoribb szavak önálló címszavá válnának. A jelenlegi elrendezésben — az *atavus, ducatus* szócikkek belsejében — ugyanis nehéz rájuk találni.

A címszavak nyomdatechnikai kiemelése, a szócikkek elhelyezése megkönnyíti a szótár forgatását. A latin eredetű műszavaknál szögletes zárójelben fellelhető a helyes kiejtés. A görög szavak esetében a szerző feltünteti az eredeti görög szót a maga jelentésével (pl. „*logosz* — *lóyoq* = szó, beszéd; értelem; arány . . .”). A görög betűk használata némi nehézséget okoz a tanulóknak még akkor is, ha a 7. oldalon megtalálható „A görög írás és kiejtés”. Mindazonáltal szimpatikus és hasznos az szerzői törekvés, miszerint elvárja a görög ábécé felismerési készségét az olvasótól. Mindenesetre mellette szól, hogy a szaktudományok használják e jeleket, itt tehát egyfajta megerősítésről lehet szó.

A szótári közlés lényegi mozzanata a jelentésfeltárás, mely jól kivehetően történeti-etimológiai és aktuális. (mai) részre tagolódik. A fent említett *logosz*-nál például az idézett rész az etimológiikum, míg a ● jel után álló „*fil* értelem” a mai szaktudományi jelentéssel azonos. Az etimológiai elv — mint említettem — kiemelt szerephez jut a szótárban. Erre utal, hogy a címszavak között sok közismert, ám eredetében görög vagy latin szót látunk viszont. Érthető: e szavaknál az eredet ténye és milyensége hordozza számunkra a névotomot. Találósan mutatják mindezt a hónapok nevei, pl.: „*július* — Iulius (mensis) = C. Iulius Caesarról elnevezett hónap ● a 12 hónapos naptári év hatodik hónapja”. A nyelvi érdeklődésű és az idegen nyelv-

veket tanulók számára azonban az ilyen információ is becses lehet, mert rávilágít bizonyos szavak közös eredetére, nyelvfejlődési és kultúr-történeti tendenciákra, lásd *gitár* — *citera, alamizsna* — *elemözsia, erekiye* — *relikvia, gesztenye* — (orosz) *kaumau* stb.

Nagy erénye a szótárnak, hogy a szóképzési adatolásban kiválóan alkalmazza a szükséges és elégséges elvét. Külön címszóként szerepelnek a leggyakoribb latin-görög előképzők és utótagok (*ad-, ex-, poszt-, pre-, pro-; -ia, -iánus, -id, -in, -oid* stb.). A magyar képzőkkel továbbképzett alakok közül „általában csak egy igét és egy főnevet ad meg a szótár, hiszen valószínű, hogy ezeknek további magyar képzőkkel toldott alakjai már nem okoznak értelmezési nehézséget a szótár használóinak”. (6. o.)

Nem kis feladat eldönteni, hogy a többjelentésű szavak mely jelentései közlendők a szótárban, 'habár e kérdésben alapjában véve a tankönyvi előfordulások adnak fogódzót. Némi rugalmassággal azonban közölhetők olyan jelentések is, amelyek expressis verbis ugyan nem fordulnak elő a tankönyvekben, a tananyagban viszont előfordul(hat)nak, illetve szervesen követhetnek a megadott jelentésből. Az *ellipszis* műszónál például ez áll: „... elhagyás, kihagyás . . . ● *mat* azon pontok halmaza a síkban, melyeknek két adott ponttól mért távolságainak összege állandó”. Az eredeti jelentésből könnyűszerrel levezethető lett volna a szó nyelvtanilag stilisztikai értelme is: 'valamely szó, mondatrészt elhagyása; kihagyásos szerkezet'.

A szerző gondosan ügyel arra, hogy a szómagyarázatok nyelvezete közérthető legyen. A definíciókban csak elvtelve találni további értelmezésre szoruló szavakat.

Összességében elmondható, hogy Szőke Ágnes értékes, mással nem pótolható segédkönyvével az ifjú olvasó hatékony eszközt vesz a kezébe. *Tankönyvikadó, Bp. 1988., 239. l.*

DR. LENDVAI ENDRE

## OROSZ NYELVI FELADATGYŰJTEMÉNY

Szerkesztette: Dr. Pogány Béla

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem metodikus docense a közelmúltban igen hasznos és ötletes kiadványt gyűjtött össze a középiskolai orosz szakos tanároknak és tanítványaiknak.

Bevezetőjében ezt írja a szerkesztő:

„A felvételi vizsga nagy esemény és erőpróba mindenki számára. Az írásbeli dolgozatok eredményes megírása már fél siker. Minden gyakorló tanár igyekszik összegyűjteni különböző feladatokat, teszket annak érdekében, hogy diákjai jól szerepelhessenek a felvételi vizsgán. Sokszor igyekeznek hozzájutni a már „lefutott” érettségi és felvételi tesztekhez, hogy tanítványaikkal megcsináltassák. Az érettségire és a felvételi vizsgára való eredményes felkészülést

kívánjuk elősegíteni ezzel a feladatgyűjteménnyel is."

Az utóbbi évek társadalmi és oktatási körülményei kevésbé járultak hozzá az orosz nyelv sikeres és eredményes tanításához. Egyik ilyen visszatartó erő évek óta a gyakorlószalagok, gyakorlókazetták, feladatgyűjtemények hiánya. Más tantárgyakból (pl. biológiából, fizikából, matematikából) tanítványaink kedvükre elmélyülhetnek a választott „szakma” rejtelmeiben. A gyakorlókönyvek nagymértékben elősegítik a bevésést, további érdeklődésre, búvárkodásra ösztönöznek.

Jelen szöveggyűjtemény tehát újdonság és segítségnyújtás, mivel — egy időre — felmenti a gyakorló tanárt a „gyűjtögetéstől”. Tartalmazza a) a különböző OKTV-teszteket az 1985/86-os tanévtől (1987/88. tanévi I—II. forduló első, második és harmadik kategóriája,

az 1986/87. tanévi I. forduló második kategóriája,

az 1985/86. tanévi I. forduló második és harmadik kategóriája és a II. forduló első és második kategóriája feladatlapjait), valamint b) az egyetemi orosz írásbeli felvételi feladatok 1988., 1987. és 1986. évi anyagát (fordítások oroszról magyarra, fordítások magyarról oroszra és feladatlapok, két variánsban).

Ezen recenzió célja az, hogy figyelmet keltsen

a feladatgyűjtemény iránt, s használatára ösztönöz.

A tartalmi elemzés ezúttal nem dolgozunk, ám mégis meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvtanítás középiskolai tantervi célkitűzéseitől és a tankönyvek anyagától eltérően a feladatlapokban meglehetősen kevés a kommunikatív, túlnyomóan sok a nyelvtani és a lexikai (prekommunikatív) feladat.

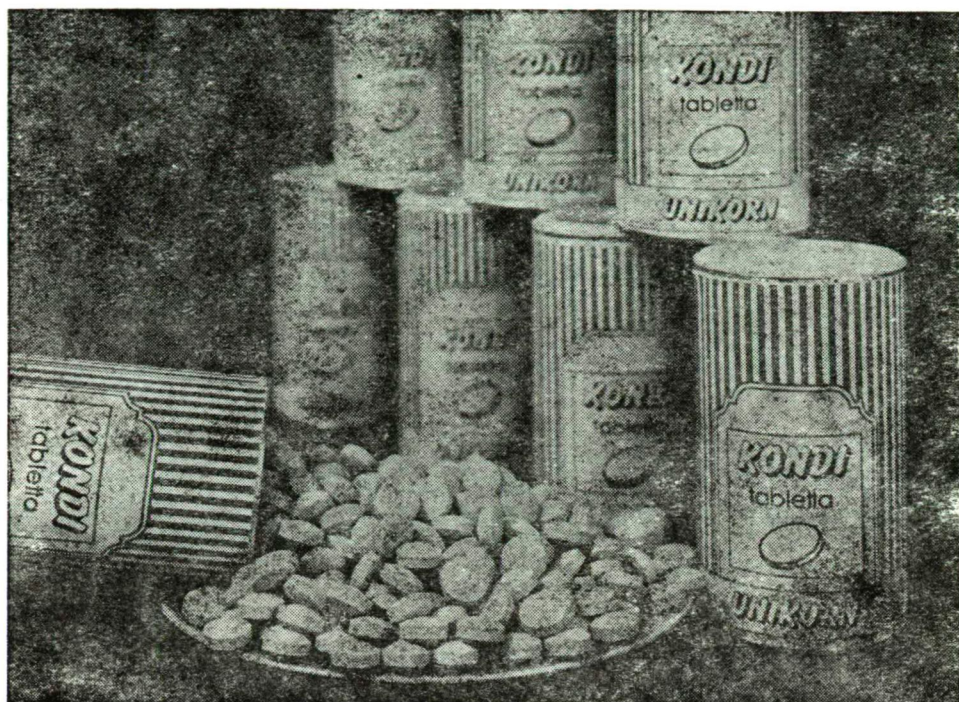
Többségük — főleg a szakközépiskolai tesztanyag — általános iskolai követelményszintet ellenőriz! Kívánatos, hogy mind az OKTV-n, mind pedig a felvételi vizsgalapon legalább egyharmad rész (írásbeli) kommunikációs feladatot kérjünk számon.

A feladatgyűjtemény azonban jelenlegi mi voltában is hézagpótló. Ajánlanánk tehát minden orosz szakos középiskolai (gimnáziumi és szakközépiskolai) tanár kezébe! Sajnálatos, hogy jelenleg csak a „kivételezettek” juthatnak hozzá, mivel mindössze 150 példányban adta ki a KLTE.

Szeretnénk, hogy mielőbb és minél nagyobb példányszámban a Tankönyvkiadó gondozásában is megjelenjen!

KLTE, Debrecen, 1988. 145. l.

HORVÁTH GÁBORNÉ DR.



### Kedves Előfizetőnk!

Tisztelettel értesítjük, hogy a Módszertani Közlemények előfizetési díja 1990-től az általános áremelések miatt számonként 10 Ft-tal, azaz 50 Ft-tal emelkedik. Így folyóiratunk éves előfizetési díja: 150 Ft.

Kiadványunk továbbra is az oktató-nevelő munka mindennapi munkájához kíván hathatós segítséget nyújtani a legfrissebb kutatási és gyakorlati eredmények közzétételével.

Bízunk abban, hogy változatlanul olvasója és előfizetője marad a 30 éves folyóiratunknak.

*A Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége és Kiadóivatala*