

4854

163

1990 MAJ 29



30 ÉVES A

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1990. 30. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

ÁRPÁS KÁROLY—VARGA MAGDOLNA: Mire taníthat az irodalom?	77
BANKÓ BÉLA: A személyiség megismerése	81
DR. KOMLÓSI ÁKOS: Video-feedback hatása a nevelői magatartás fejlesztésére	88
DR. BÓRA FERENC: Vitatípusok az oktató-nevelő munkában	91

TANTERVEINK NYOMÁBAN

CSAPÓ IMRÉNÉ: Az olvasási készség fejlesztése a 4. osztályban	96
---	----

MŰHELY

HEGEDŰS KATALIN: Előszó avagy néhány tapasztalati tanács egy kisiskolások számára készített angol nyelvű tananyag elé	103
TÓTH ISTVÁNNÉ: Gondolatok a fogalmazástanításról	106
H. TÓTH ISTVÁN: Differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban	111
TAKÁCS GÁBOR: A matematikai gondolkodás fejlesztése a 20-as számkörben	116
POTONYECZ ISTVÁNNÉ: Szülőföldünk, hazánk helye a világban	120
ANTAL IBOLYA: Kiscsoportok a napköziben	123

ÖRÖKSÉG

DR. OLÁH JÁNOS: Péterfy Jenő, a tudós tanár	126
---	-----

SZEMLE

XX. Nyári Akadémia	131
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: A mindennapos testedzés kézikönyve	132
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv tanításához	134

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
90-315 — Szegedi Nyomda
Felelős vezető: Surányi Tibor

Mire taníthat az irodalom?

Az ipari forradalom győzelme óta az „elszabadult Prometheus” (D. S. Landes metaforája) által teremtett új ember időről időre felteszi azt a kérdést, amely vagy a társadalomtudományok egyikére vagy az egészére vonatkozik: *mire való?* Korunkban, amelyben az ismereteknek, a tudásnak a haszon, az anyagi előnyökre történő átválthatóság az egyik kritériuma, kimondva vagy kimondatlanul a társadalomtudományoknak, esetenként a művészeteknek létjogosultságát is kétségbe vonják. Talán sohasem nyitott meg olyan félelmetes távlatokat a civilizáció és a kultúra kettéválása, meg hasonlása, mint napjainkban.

Nem régóta vagyunk a pályán, de alig egy évtized alatt tanítottunk általános iskolában, szakmunkásképző intézetben, hagyományos, képzőművészeti és technikus-képző szakközépiskolában, zenei tagozaton, két tannyelvű és általános képzési célú gimnáziumban napali, esti, levelező tagozaton és nyári FEB-táborban. Azt tapasztaltuk, hogy diákjaink egy idő után vagy maguk teszik fel, vagy szembesülniük kell a dolgozat címadó kérdésével: mire taníthat az irodalom? Ehhez társulnak olyan kérdések, amelyekre eddig is, most is keressük a választ: mi az irodalom; tanítható/tanulható-e az irodalom; mire való, mire jó az irodalom?

A kérdésekre sokféle válasz lehetséges. Úgy véljük, hogy a *befogadási* művészetelméletre épülő tanítási koncepció képes áthidalni a különböző iskolatípusok és oktatási formák közötti szakadékot. Ennek értő művelése megbirkózhat a tanítványok egyedi adottságaiból adódó bonyolult képzési feladatokkal. Ez az elméleti megközelítés lehetőséget ad a továbbképzésre és az önművelésre egyaránt — ennek eredményessége különösen azokban az iskolatípusokban mutatkozott meg, amelyekben az osztályokban tanári kezdeményezésre vagy anélkül is tevékeny csoportok jöttek létre (olvasókörök, önképzőkörök, filmbaráti körök, színházlátogató csoportok), amelyekben a műalkotások kapcsán számos etikai, világnézeti és esztétikai gondjukat beszéltek meg. A következőkben olyan kérdésekkel foglalkozunk, amelyeknek megválaszolása elengedhetetlen a tanítás szempontjából — nem programról van szó, hanem inkább gondolataink, gondjaink megosztásáról.

*Hogyan birkózhat meg a tantárgy oktatása azzal a tendenciával,
hogy a tanulók olvasáskultúrája szegényedik?*

Az olvasási gyakorlat szegényülése az elvont gondolkodás lehetetlenülését is magával hozza, arról nem is szólva, hogy az emberiség tudásának javát még hosszú ideig csak az olvasás tudja/képes közvetíteni. Nem keressük, hogy mi az oka az ol-

Az itt közreadott tanulmányt az irodalomtanítás egésze szempontjából tartjuk igen jelentős; közérdekűvé számottartó munkának, ha a problémákat a szerzők a gimnáziumi tanterv tükrében vetik is fel. (Szerk.)

vasással szerzett élmények, ismeretek visszaszorulásának, csak utalunk arra, hogy a televíziózásnak és a videózásnak a gyermekkorban káros következményei is vannak. Az irodalmi műalkotások olvasása nem csupán a tárgy tanulásának/tanításának elengedhetetlen feltétele is.

Ma még mindig egy régi oktatási elképzelés érvényesül: mindent tanítani és mindenről a lehető legtöbbet. Csakhogy ez túlterheléshez vezet, amely a tanuló önálló személyiségfejlődését is veszélyezteti. Mindezt tovább erősíti az a teljesítménykényszer, amely egy megváltoztatandó felvételi rendszerből fakad: a *legjobbkat* várják — deklaráltan — a felsőoktatásba.

A befogadásközpontú irodalomtanítás véleményünk szerint nemcsak a középszintű követelményrendszer igényeihez igazodik, hanem éppen az önállóságra neveléssel az iskolán kívüli, melletti, utáni élet helyes éléséhez nyújt(hat) stratégiát. A befogadáshoz azonban idő kell, nem is annyira az életkori sajátosságok, mint inkább az élettapasztalatok jellege miatt. Egy adott műalkotásból nemcsak a valóság és az alkotó viszonya bontható ki, hanem olyan kapcsolatok is (más művek, értékek, a nyelv stb.), amelyek végső soron a befogadó és a valóság viszonyát feltárják, értelmezik, befolyásolják.

Hogyan lehetne ehhez időt biztosítani? A könnyebb, gyorsabb megoldás az oktatási rendszer átszervezése lenne: a középfokú oktatás meghosszabbítása. Így a megelévő átfedések is megszűnnének (s most hadd ne térjünk ki egyéb előnyeire).

A jelen viszonyai között (az évi tananyagbontás gyengesége, az óraszámok megszlása, a felvételi rendszer jellege) a következő feltételek teljesülésével lehetne javítani a helyzeten:

1. A tananyag olyan mérvű csökkenése az általános műveltség minimális alapjaiig, hogy az a magyarságtudat erősítését ne befolyásolja.

2. Az olvasásközpontú, szövegeközelit tanítás — akár szavankénti magyarázatokkal is (ehhez kapcsolódna a műértelmezési gyakorlatok bővítése).

3. Az olvasási élmény megerősítése — a nagyobb epikus művekből és a vett drámákból önállóan állítsanak színpadra részleteket, ismertessenek a tárgyalat műhöz kapcsolódó művészeti alkotásokat, készítsenek illusztrációt, a két tannyelvű és erős tagozatos osztályokban fordítási gyakorlatot.

A Gimnáziumi nevelés és oktatás terve — Bp. 1978. a négy év alatt a következő háziolvasmány-mennyiséggel számolt: I. 2, II. 9, III. 9, IV. 9 + 10 mű a mai irodalomból. Ennek korrekciója (Bp., 1988) már így kötelez: I. 4 (!), II. 13 (!), III. 17 (!), IV. 10 + „A tanár választása szerinti művek az 1945 utáni magyar és világ-irodalomból” (62. p.).

A több mint 150%-os emelés — az oldalszámról nem is szólva — a korrekció komolytalanságát mutatja. Holott olyan generációkat kell nevelnünk, amelyek megszokják — a befogadási attitűd elsajátításával —, hogy a világgal aktív kapcsolatot kell teremteni.

Hogyan lehet szétválasztani az irodalmat és az irodalomtudományt, és hogyan lehet az elméleti ismereteket egyesíteni a gyakorlattal?

A feladat megvalósításához legfontosabb követelmény az, hogy meghatározzuk: mi tartozik az irodalmi és a művészetelméleti alapismeretekhez. Mit várunk el az irodalomtudomány értő művelőitől? Hozzanak létre olyan taníthatóvá redukált, rögzített, a befogadásra felkészítő rendszert és módszert, amelynek egysége tükrözi az elméleti megközelítések sokféleségét. Alkossanak jól használható modelleket, mintákat, amelyek a korszerű műértelmezés szintjén állnak. A versmegközelítésre lehet

példa Szappanos Balázs: A lírai vers elemzésének módszere (in Tanulmányok a műelemzés köréből Bp. 1977.), az epikai műelemzésre példa Csúri Károly Lehetséges világok (Bp. 1987.) című könyve. Nemcsak afféle tanári kézikönyvekről lenne szó (egyébként ilyenek irodalomból nincsenek), és nem is olyan részben elavult példátárakról, mint pl. a Miért szép? kötetei. A magyar irodalomtudomány, a magyar irodalom, a magyar oktatás legjobbjai bizonyára képesek lennének kilépni a szakfolyóiratok berkeiből, és olyan mintákat, modelleket készíteni, amelyeket egyként használhat a diák és a tanár. Nem állítjuk, hogy jelenleg nincsenek ilyen művek, de azt igen, hogy nem a diáktömegeknek készülnek. Márpedig a sokasághoz kell a kiadó(k) segítségével szólni.

Meg kell növelni az elemzési gyakorlatok számát, de óvakodni kell a sematizálódástól. Az országos pályázatok mellett több iskolai, területi versenyt szervezve új értékelési rendszerrel javíthatnánk az önkifejezés hibáit, biztosíthatnánk az írásbeli és a szóbeli közlés gyakorlását. A kialakuló társadalmi megújulásban mit sem ér a véleményalkotás szabadsága, ha nincs, aki a lehetőséggel élni tudjon. (Gondoljunk csak a vitakultúránk színvonalára.) Ne féljünk attól a vádtól, hogy túlságosan előtérbe állítjuk tantárgyunkat, mert a mi megközelítésünk út lehet — azzá is kell, hogy váljon — nemcsak a többi tantárgy, a valóság felé is.

Az elemzési gyakorlatok készítése, megvitatása, értékelése valódi partnerkapcsolatot teremtene, igazi mester-tanítvány viszonyt, s ez olyan kihívás lenne, amely az oktatókat állandó önképzésre készítetné. A világ és diák viszonyának állandó változása mindenkor kontroll lenne a napjainkban is ható tendencia ellen, amely egyrészt számon kérhető lexikális — irodalomtörténeti adatokká kívánja változtatni tantárgyunkat, másrészt a valósággal való ütközésektől is tartva minimálisra szűkíti a napjaink problémáit tükröző művek megismerését, megvitatását. Lássunk néhány adatot:

a) a művészetelméleti megközelítésről:

1978	1988
I. 64 óra 12 elmélet (18,75%)	72 óra 8 elmélet (11,11%)
II. 96	108
III. 96	108
IV. 84 — 20 elméleti összegzés (23,8%)	96 —
összesen 340 óra 32 elmélet (9,41%)	384 óra 8 elmélet (2,08%)

(adataink a kimondottan művészetelméleti órákra vonatkoztak)

b) (1) a mai irodalom tanulmányozásáról (világ- és magyar)

1978	1988
IV. 84 órából 18 óra (21%)	96 órából 15 óra (15%)
összes óraszámot véve:	
340-ből 18 (5,29%)	384-ből 15 (3,9%)

(adataink a tantervben feltüntetett óraszámokon alapulnak)

b) (2) műveknek a száma

1978	1988
10	3—6

Úgy véljük, az összehasonlítás magáért beszél. Tapasztalatunk az, hogy az irodalom általunk értelmezett megtanítása csak a személyes hozzáálláson nyugszik, ez azonban, az igazi, tömeges képzéshez túlságosan is bizonytalan tényező (nem kívánunk szólni a felsőfokú oktatói képzés minőségéről).

Lehet-e tudományos igénygel tanítani az irodalmat az alap- és középfokú oktatásban?

Mielőtt válaszoznánk, szükséges rögzítenünk néhány axiómát.

1. Az irodalomban mint tantárgyban egybefoglalódik a kutatás tárgya és a kutatás maga (esetenként a történelemmel, irodalomtörténettel, filozófiával egybekapcsolódva).

2. A tudomány kutatási módszere leírható (s mint ilyen, elsajátítható).

3. A tanult/tanított kutatási módszer alkalmazhatóságát nem befolyásolja sem tárgya (a szépirodalom), sem művelője (a tanár) — legalábbis elvileg.

Ha ezeket elfogadjuk, akkor szerintünk két feltétel teljesülése esetében tanítható tudományos igénygel az irodalom.

Az egyik: a tudomány művelői megteremtenek egy olyan rugalmas, mégis szilárd alapszisztémát, amelynek vizsgálati módszere minden műalkotásra kiterjeszhető. A másik: ez a rendszer és ez a módszer a tanulók életismeretéhez, életkorához, szókincséhez úgy igazítható, hogy ezzel az egyszerűsítéssel az eredmények igazságértéke ne csorbuljon.

Egyértelmű sikerhez talán az oktatási rendszer gyökeres megváltoztatása vezetne (beleértve az oktatók képzését, illetve a felvételi rendszer változását is). Ennek megvalósulása jelenleg utópia.

A jelen adott viszonyai között a következők figyelembevételével lehetne javulást elérni:

1. El kellene kerülni, hogy az általános iskola felső tagozatának és a középfokú oktatásnak a tananyaga fedje egymást, azaz a tantervreformot egy új oktatási koncepcióhoz kellene igazítani.

2. Tekintettel kellene lenni a diákok életkori sajátosságaira, potenciális élettapasztalataira (az általános iskolai tananyag ebből a szempontból jobb).

3. A tantervi követelmények összehangolása az alsó- és középfokú oktatás között úgy történjék, hogy ne a vágyakat, hipotéziseket vegyék figyelembe, hanem a ténylegesen elért/elérhető tudást — azaz a tantervi koncepciók ellenőrzése ne az OPI vagy más központi szerv, hanem a *gyakorló* pedagógusok által történjék. A legdöntőbb az igazi tanári szabadság megvalósulása lenne! Nem nevetséges módon lekicsinylő választás a kötelező törzsanyag és ajánlott kiegészítő anyag felállításában, hanem szabadon választható tantervek és tankönyvek között. A megméretést pedig egy megreformált érettségi vizsga jelenthetné (pl. a francia értékelési rendszerhez hasonló).

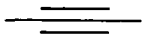
Mindezek megvalósítása természetesen már a tanító, „fölfött” történhet. Mi az, amit mi tehetünk — s itt már csak a gimnáziumi oktatásról beszélünk. Az első és második osztályban igen erős elméleti, alapképzésre van szükség — ez megvalósítható —, amelyhez harmadik osztálytól a szövegtani ismeretekre és a stílisztikára építve a műelemzési gyakorlatok előtérbe állítása társul az irodalomtörténeti alapot meghagyva. Ez természetesen feltételezi a pályázati rendszer kialakításán kívül olvasó-, vita- és önképzőkörök megteremtését. Harmadik osztálytól meg lehet kísérelni a szakfolyóiratok olvastatását is. Kezdetben műelemzéseket (Itk, Mtan.), később elméleti, filológiai írásokat (Itk, Helikon, Fil. K.). A szépirodalmi, kritikai folyóiratokat már első/másod évtől olvashatjuk.

Mi lehet a célunk „műelemzők” képzésével?

Ha az irodalomtanításban diákjaink a befogadásra épülő elméleti ismeretekkel és módszerrel értelmezik a műalkotásokat, akkor az irodalom-/művészetelméleti tudás mellett egy követhető magatartásmintát is adunk tanítványainknak. Hiszen a befogadásra történő felkészítéssel nemcsak a világgal való szembesülés, a világhoz való igazodás kihívását keltjük fel, hanem a befogadás igényeiből és folyamatából következően a világhoz való kötődést, a világ jobbá/mássá alakításának vágyát is átadjuk. (Itt utalunk Bojtár Endre: Az irodalmi mű értéke és értékelése [in Egy kelet-európai az irodalomelméletben B. 1983.] és Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell Bp. 1985. tanulmányaira.)

Ám a művek egyszerűségükben és megismételhetetlenségükben nemcsak a világ részeihez való kapcsolódást teszik lehetővé, hanem az ember megismerését is.

Ha ezt az utat követjük, akkor az ókori görögök óta egyetlen hatékony módszerrel *embert* nevelünk. Olyan embert, aki nemcsak szűkebb és tágabb emberi közösségével *egy*, hanem környezetével is, olyan embert, akinek természetes igénye a kalokagathia eszméje és eszménye; olyan embert, akinek a nevelésével magunkat is jobbitjuk.



BANKÓ BÉLA
Barcs

A személyiség megismerése

1. A téma körvonalazása

A társadalmi-gazdasági változások azt várják el (sőt megkövetelik) az iskolától, hogy aktív, önálló, felelősségvállaló fiatalokat neveljen. Ehhez — sok egyéb tényező mellett — az iskola nevelőmunkájának a változásaira is szükség van. A túlméretezett tananyag következtében erősen oktatáscentrikus általános iskola a személyiség olyan összetevőit sem tudta hatékonyan kimunkálni — a társadalmi esélyegyenlőtlenség miatt sem —, amelyek a fejlesztés, önfejlesztés alapjait képezik. Az elsajátítandó tudás mennyiségére koncentráltunk elsősorban, s nem az alapvető kultúrtechnikai eszközök, képességek fejlesztésére törekedtünk.

A megszerzett tudás sem lényegtelen, de ez gyorsan változik, s az idő múltával egy része feledésbe merül. Az előzőnél is fontosabb az egyén fejlődése szempontjából, hogy rendelkezik-e a tanulásra való beállítódással, az új iránti fogékonyság, a problémaérzékenység, a nyíltság, nyitottság, bizalom és megbízhatóság, empátia és tolerancia képességével, a felelős emberi kapcsolatok igényével. A személyiség értékes és tartós jellemzői — ha az iskolai években eléggé megszilárdultak — egy életen át megmaradnak.

A tanuló nemcsak befogadja a hatásokat, hanem a nevelő által közvetített tudás- és viselkedésanyagot a maga szűrőjén át dolgozza fel, és aktív tevékenységével önmaga változásához is hozzájárul. A gyermek is felelős saját fejlődéséért, de ez nem csökkenti, ellenkezőleg, növeli a pedagógus felelősségét és irányító szerepét. Azt a célunkat, hogy a gyermek jobbá, értékesebbé fejlessze önmagát, csak úgy közelít-

hetjük, ha tudjuk, milyen a tanuló az adott életkorban, az egyes helyzetekben, a különböző személyiségtípusokban, s mindezt tudnunk kell mérni is.

Arra vállalkoztunk, hogy a személyiség egyes mérhető faktorait megvizsgáljuk, ugyanis helyes irányba befolyásolni csak azt tudjuk, akit ismerünk. A szubjektív vélekedéseket nem nélkülözhetjük a pedagógiai gyakorlatban, de ezeket objektív segédanyagokkal is ki kell egészítenünk, hogy a személyiség céltudatos irányítása érdekében kiszűrjessük az egyéni értékrendszerből adódó esetleges torzulásokat. [1]

Azt is számításba kell vennünk, hogy a személyiség annyira bonyolult, annyira egyéni, hogy csak sokféle eljárással szabad vállalkozni a megmérhetetlen megméréseire. Az eljárásokkal szemben követelmény a megbízhatóság és érvényesség, valamint a gyakorlatban való alkalmazhatóság. Kérdőíveink e fenti követelményeknek megfelelnek. [2]

Munkánk közvetlen célját abban jelöltük meg, hogy az idézett forrásból kiválasztott kérdőívekkel [3] megvizsgáljuk tanulóink egy szűkebb rétege személyiségének néhány sávját. Tudjuk-e kezelni, értékelni a kérdőívekkel kapott adatokat, képesek vagyunk-e interpretálni a mérési eredményeket? Első próbálkozás alkalmával nem volt célunk a fejlesztés eljárásainak megfogalmazása, ezért e munka keretében a prognosztizálás kérdéseivel nem foglalkozunk.

Szükséges azonban arról szólnunk, hogy az egyes kérdőívek mit mérnek, a személyiség egészéből mely részterület megismeréséhez adnak támpontot az eredmények.

A *személyiségtípus* vizsgálata során négy jegy (keménység — P, kifelé és befeléforduló — E, kiegyensúlyozottság—kiegyensúlyozatlanság — N, valamint a szociális elvárásoknak való megfelelés — L) meglétét, mértékét, fokát, irányát mértük.

A kudarcért és a sikerért érzett felelősséget kutattuk a *kontroll helye* elnevezésű vizsgálati anyaggal. Mennyire hangsúlyozza a tanuló a maga érdemeit a sikerek elérésében, vagy vállalja-e a kudarcot, nem hárítja-e másra a felelősséget?

A gondolkodás rugalmasságát és eredetiségét kívántuk felderíteni verbális szinten a *kreativitás*-teszttel. A feladatban tárgyak megszokottól eltérő használatát kellett a tanulónak leírnia.

Az *egyéni motivációs* struktúra felderítésekor azt kívántuk előhívni, hogy a nevelési helyzetek megítélésében milyen stíluselemek rögzültek tanítványainkban (harmonikus, normatív, liberális, autonóm, túlgámolító, nemtörődöm, kemény és diszharmonikus).

A *szorongástereszt* nem a pillanatnyi lelkiállapot mérésére szolgál, hanem az arra való hajlamosságot jelzi. A sikerorientált és kudarckerülő tanulók személyiségének egyes vonásait tárja fel a *teljesítménymotiváció* vizsgálatára alkalmas eszköz. Vele párhuzamosan az iskolai *tanulási motiváció* mérését is megoldottuk.

A *szociometriai* mutatók közül a hierarchikus sorrend, a jelentőség- és szerepindex adatait emeltük ki, valamint a szociogramon elfoglalt helyet tártuk fel.

Az egyének számára más és más jelent értéket. Jelen összefüggésben azt szándékoztunk vizsgálni a *közösség értékrendje* elnevezésű kérdőívvel, hogy a csoport egészének felfogásától miben tér el az egyén megítélése.

2. Az adatok elemzése

Eredményeinkről két vonatkozásban számolunk be.

a) Bemutatjuk, hogy az általunk elvégzett felvételek alapján milyen jellemzést tudunk összeállítani, amely alapját képezheti a szülői és nevelői fejlesztő tevékenységnek. Tapasztalatainkat megbeszéltük a tanulókkal és szüleikkel is. A felnőttek ré-

szére táblázatban foglaltuk össze a számszerű adatokat, és szülői értekezleten meg-tárgyaltuk az egyébként nehezen értelmezhető számokat. A kérdőívekkel gyűjtött adathalmaz interpretációját adjuk meg egy hatodik osztályos leánytanuló jellemzésében.

JELLEMZÉS

A tanuló sikerorientált, a többiekhez viszonyítva motiváltabb az általános teljesítményre, valamint az otthoni teljesítménykésztetése erős. Az osztálytársak közötti presztízs elérésének szükséglete az átlagosnál alacsonyabb, ugyanakkor átlagos az osztálytársak közötti tekintély elvesztésének kudarcfélelme.

Átlagos az iskolai teljesítményüksége, de magas az iskolai kudarcból való félelme, fél a tanulási tevékenység sikertelenségeitől, pedig az iskolai tanulási motiváció tekintetében a legjobban motiváltak csoportjába tartozik.

Szorongásra hajlamos. Az önértékelése alacsony: Az átlagosnál kevésbé bízik önmagában, értelmi téren is bizonytalan sikerességében, sőt talán otthon sem követelnek tőle kellő bizalommal és megértéssel. Legalacsonyabb a társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelési mutatója.

Keresi, létrehozza, megteremti a kemény, kínos helyzeteket. Jelenlegi fejlettségi szintjén nem dönthető el egyértelműen, hogy kifelé vagy befelé forduló személyiség, de inkább az introvert értékekhez áll közelebb. Szorongó, érzelmileg túl erősen reagáló, kevésbé kiegyensúlyozott egyéniség. A szociális elvárásoknak általánosan megfelelel.

A gyermek motivációs struktúrája ellentmondásos. A felfedezhető motívumok között a harmonikus jegyek dominanciája a legalacsonyabb. Meghatározóak a normatív és diszharmonikus vonások. A szülők ugyan szeretettel nevelik, de a gyermek csak az általuk kiszabott pályán mozoghat. A szülők viselkedésében önértékcsökkenő, kevésbé fejlesztő vonások is érvényesülhetnek. Ezekből — és egyéb személyiségjegyekből (pl.: kiegyensúlyozatlanság, szorongásra való hajlam, kudarcfélelem stb.) — eredően a gyermek kötelességtudó, de nem kezdeményező, érzelemgazdag, de kielégületlen és kiegyensúlyozatlan. Belső feszültségeit váratlan, kínos, újabb konfliktusokat szülő módon vezeti le.

A kreativitástesztben a legjobb teljesítményt nyújtotta az osztályban. Tanulmányi eredménye jó: 4,3. Belső kontrollja alacsonyabb az átlagosnál, és a két elem ellentétes mozgású: a sikerek elérésében átlagot meghaladóan a maga érdemeit ismeri el, a kudarcokért elsősorban nem magát tartja felelősnek. Értékrendje eltér az osztályban kialakult sorrendtől. Számára a magatartással kapcsolatos megnyilvánulások a legfontosabbak (a csoportban a társakkal való viszony az első), majd az erkölcsi vonások következnek (ez az osztályban is a második). A többi — az értékrendben szereplő kategória — rangsorhelye azonos.

A közösségben elfoglalt helyzete nem kedvező: a minden szempontból történő besorolás alapján az ötödik osztályban a 19—22., ez a helyzet a hatodikra még tovább romlott (25—27.). Valószínű, hogy a kiegyensúlyozatlansága, az önértékcsökkenésből származó önkárosító reakciói váltják ki a társak elismerésének hiányát, pedig kreatív, jó tanuló, teljesítményre jól motivált. Az osztályban a peremen helyezkedik el, jelentőséget és szerepet nem tulajdonítanak neki.

*

Tanulságos lenne bemutatni ugyanennek a tanulónak két évvel később készített jellemzését. Látnánk, hogy miben változott, miben sikerült a pedagógiai hatás ered-

ményeként fejlesztetnünk személyiségének egyes vonásait. Pl.: Punk-értéke, az osztálytársak közötti tekintély elvesztésének félelme, kudarckerülő vonása csökken-e, önértékmutatója (egészében és részleteiben) emelkedik-e azáltal, hogy 7. osztályban olyan tisztségre választották meg társai, amely elismeri tanulási teljesítményét, jó értelemben felfogott „rámenősségét”? Befolyásolja-e belső kontrollját az osztály érdekei iránti felelősség? Személyiség típusában a kor előrehaladásával emelkedik-e a kifelé forduló jegyek aránya, vagy továbbra is az introvert vonások lesznek dominánsak? Jelenleg ezekre nem tudunk választ adni, de kérdéseinket az előrejelzés szándéka motiválta.

A névre szóló elemzések sorából egy nyolcadik osztályt végzett fiúról alkotott véleményünket ismertetjük.

JELLEMLÉS

Sikerorientált, de kevésbé fél a kudarctól, mint amennyire sikerorientált. Teljesítményszüksége alacsonyabb, mint az osztályban vagy a korosztályban mért adatok, a kudarckerülés-orientáció vonatkozásában viszont nem éri el az átlagos értékeket. Teljesítményét leginkább az osztálytársak közötti tekintély elérésének igénye táplálja, és határozottan törekszik arra, hogy csoporttársai előtt tekintélye ne csorbuljon. Az iskolai teljesítményszüksége, az otthoni teljesítmény és az iskolai tanulási motivációja alacsony. Felmerül, hogy a teljesítménymotivációja inkább sikerre törést, mint hasznos személyiségjegyet takar.

Tanulmányi eredménye közepes: 3,1. Mivel teljesítményszüksége alacsony, igyekszik elkerülni a nehézséget jelentő feladatokat, a kisebb ellenállás irányába fordul. Alacsonyabb teljesítménymotivációjára mutató körülmény az is, hogy számára nagyon fontos a társak előtti tekintély megszerzése. Feltehetően kisgyermek korában engedékenyek voltak szülei, így nem alakulhatott ki benne a magasabb teljesítmény szükséglete. Az otthon megszokott „előjogokat” az iskolában is elvárná, s mivel nem kapja meg, öns érdekait mindenáron védelmezi. Nincs elég ereje a nehézségek legyőzésére, nem elég toleráns.

Önértékelése alacsony: önértékindexe lényegesen elmarad az átlagostól. Az önértékelő teszt négy összetevője (mennyire elégedett magával, iskolai teljesítményével, az otthoni hatások és a társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés) közül csak a család önértékeléssel kapcsolatos sávjában éri el a közepes értéket, a többiben elmarad az átlagos mutatóktól. A szülők engedékeny, időnként diszharmonikus, nemtörődöm, elhanyagoló nevelési stílusa nem alakította ki a norma betartásának szükségletét, a büntudat nem oldódik fel, ezért lefelé nem hozzáért az önértékelése.

Szorongásra kevésbé hajlamos. Korosztálya átlagos mutatójánál alacsonyabb értéket jelez a szorongásteszt megoldása, saját fiú osztálytársai átlagát alig haladja meg.

A kreativitásteszt nagy nehézséget jelentett a számára, a megoldhatatlanság látszatát igyekezett kelteni. Az osztályban a leggyengébb teljesítményt nyújtotta mind a gondolkodás rugalmassága, mind eredetisége tekintetében.

Egyéni motivációs struktúrájában a harmonikus, autonóm, diszharmonikus és nemtörődöm jegyek váltak jellemzővé. A tanuló érzelmileg nem harmonikus, kielégületlen.

Punk-értéke (keménység) a közepes tartományba esik, nem durvalelkű. Befelé forduló, személyiségét döntően az introvert vonások határozzák meg. Érzelmi reakciói tekintetében az átlagos mezőbe tartozik, a szociális elvárásoknak általánosan megfelel. Belső kontrollja gyengébb az átlagosnál. A sikerekért inkább önmagát, a

kudarckért szinte egyáltalán nem tartja felelősnek magát, többnyire másokra hárítja.

A szociometriai vizsgálat tanúsága szerint a központ vonzáskörzetében helyezkedik el. Nem jelentős személy, szereppel sem rendelkezik.

A testnevelési tantárgyterületen 75%-os teljesítményt ért el a nyolcadik osztály végén. Eredménye az országos tendenciákhoz hasonlóan a 6. és 7. osztályban enyhén visszaesett, majd nyolcadikban újra emelkedett, s meghaladja az egyébként magas (66%) osztályátlagot. Az országosan bemért motoros próbák alapján vizsgált testi képességei fejlődtek.

*

b) A vizsgálat egészéből kiválasztottunk egy nézőpontot — a sikerorientált és a kudarcból félő tanulók különbségei a különböző területeken — és a számítások eredményeit adjuk közre.

Az a) pontban követett értelmezési szempont az egyes tanulót vette elemzés alá, most azt kutatjuk, hogy a sikerorientált és kudarcraérintett tanulók csoportja melyik vizsgálati anyag alapján jelez pedagógiailag értelmezhető különbséget. Van-e lényegi eltérés a két kategóriába került gyerekek között a személyiség típus, a belső kontroll, a kreativitás, a tanulmányi átlageredmény alapján vagy a testnevelési tantárgyterület oldaláról vizsgálva? Az adatokat az 1. sz. táblázatban foglaltuk össze.

Úgy gondoljuk, jó, ha tudjuk, hogy a tanulók csoportjai között milyen szempontok alapján ragadhatók meg a különbségek, vagy milyen tényezők befolyásolják az adott csoportba kerülés feltételeit. Vannak összetevők, amiket tudunk módosítani, de vannak olyan vonások, amik hatókörükön kívül esnek (pl.: kifelé, befelé forduló személyiségjegyei, az egyéni motivációs struktúra egyes jegyei, a testnevelési tantárgyterület által vizsgált motoros képességek velünk született alapjai). Az előzőeket figyelembe véve jobban figyelhetünk a nevelés által módosítható, befolyásolható (szociális konformitás, a belső kontroll, önértékelés stb.) személyiségjegyek formálására.

A táblázatban szereplő összehasonlítások legfőbb tanulságai a következők:

- A tanulmányi teljesítményt szignifikánsan befolyásolja az, hogy a tanuló sikerorientált, vagy fél a kudarcától. A sikerorientáltak tanulmányi átlageredménye lényegesen magasabb, a különbséget a fenti tényezők befolyásolják.
- Mire a tanuló az iskolába kerül, otthon igen sok eldől az önértékelés, önbizalom, az alacsonyabbrendűségi érzés alakulásában. Ez azonban nem fegyverezhet le bennünket, nemcsak tudomásul vesszük a jelenség mértékét, hanem a személyes értékesség formálásában a velünk való viszony érzelmi töltése is meghatározó tényező. A sikerorientáltak — értelmezhető szinten — jobban bíznak sikerességükben, mint a kudarcraérintettek.
- A teljesítménymotiváció két vonulatában elhelyezkedő tanulók közötti különbség jelen van az egyéni motiváció síkján is. A sikerorientált gyermekek motivációs rendszerében szignifikánsan magasabb a harmonikus, normatív, liberális és autonóm vonások aránya, szemben a nemtörődöm, kemény, túlgámolító és diszharmonikus jegyekkel.
- A belső kontroll (magát tartja felelősnek sikereiért, kudarcaiért) szempontjából tekintve csak a siker esetén érzett felelősségvállalásban fedezhető fel lényegi különbség. A kudarcért és büntetésért vállalt felelősség vonatkozásában nem mutatható ki az eltérés.
- A személyiség típus vonulatában a kiegyensúlyozottság—kiegyensúlyozatlanság sávjában látható a különbség: a kudarcból félők kevésbé kiegyensúlyozottak, mint a sikerorientáltak.

A sikerorientált és kudarckerülő tanulók különbségei

A vizsgált területek		Sikerorientáltak				Kudarckerülok		
		N	M	s	t érték	N	M	s
					a különbség szignifikanciája			
1. Iskolai tanulási motiváció		33	18,8	3	1,4473 NEM	18	17,5	3,2
2. Személyiség típus	P	33	1,2	1	0,3633 NEM	18	1,3	1,2
	E		15,7	3,2	1,1233 NEM		14,6	3,6
	N		7,5	4,3	2,9012 0,01		11,—	3,5
	L		10,5	4,4	0,1313 NEM		10,7	4,7
3. Belső kontroll	összesen	32	26,1	4,7	0,8972 NEM	18	25,—	3,6
	siker esetén		13,—	2,3	2,0804 0,05		11,7	1,8
	kudarccs esetén		13,4	3,1	0,1447 NEM		13,2	2,7
4. Verbális kreativitás	eredetiség	32	2,6	2,5	1,7847 NEM	18	1,4	1,6
	rugalmasság		13,—	6,8	0,9133 NEM		11,2	6,1
	együtt		15,6	8,8	1,2252 NEM		12,6	6,9
5. Egyéni motivációs struktúra		31	32,1	11,6	2,6266 0,05	16	23,2	9,8
6. Szorongás teszt		34	15,3	6,6	1,8617 NEM	18	18,7	5,4
7. Önértékmutató (összesen)		47	68,9	15,7	3,7946 0,01	30	55,7	13,5
8. Testnevelési tantárgy teszt (%)		16	68,5	21,—	0,7525 NEM	8	61,2	25,1
9. Tan.-i eredmény		66	3,7	1,—	4,3337 0,01	40	2,8	1,1

1. sz. táblázat

- A többi vizsgált területen a szignifikáns különbség — ebben a felmérésben — nem mutatható ki.
- Igen közel áll a két csoport mutatója a következő vizsgálati anyagokban: pontérték, szociális konformitás, belső kontroll a kudarc esetén. Jelentősnek tűnik, de nem szignifikáns a különbség a motoros próbák és a kreativitásteszt teljesítmény-átlagaiban.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy — jelen vizsgálatunkban — a sikerorientált tanulók kiegyensúlyozottabbak, siker esetén erősebb a belső kontrolljuk, az egyéni motivációs struktúrájukban inkább a harmonikus, normatív, liberális és autonóm jegyek vannak túlsúlyban, önértékmutatójuk lényegesen magasabb, és tanulmányi eredményük szignifikánsan jobb a kudarctól féltő gyerekek indexeinél.

3. Összegezés

A közösségi nevelésről vallott nézeteinket talán nem tudtuk mindig kristálytisztán megoldani. Véleményünk szerint a sok egyéb tényezővel együtt a személyiségmegismerés és -fejlesztés fogyatékoságai is gátolták a közösségfejlesztés eredményességét. A két terület kapcsolatában a — szélsőségek elhagyásával — közösséget a személyiségformálás egyik legjelentősebb terepének tartjuk.

A hatékony fejlesztés nem nélkülözheti a szubjektív megérzések nyújtotta információkat, de mindezt jó, érdemes, szükséges kiegészíteni objektív módszerekkel szerzett adatokkal is. Így válunk képessé a spontán fejlődést a fejlesztés tudatos eljárásaival hatékonyabbá tenni.

Arra tettünk kísérletet, hogy a pedagógiai szakirodalom megbízható eszközeivel a gyakorlat számára is hasznosítható eredményeket tárjunk fel. Két oldalról közelítettük meg az adatokat: egyrészt a vizsgált tanulók személyiségének viszonylag árnyalt bemutatására törekedtünk, másrészt az önmagukat sikeresnek valló és a kudarctól, büntetéstől féltő tanulókat hasonlítottuk össze az általunk vizsgált sávokban. A vizsgálat mindig összehasonlítást jelent. A személyiségmegismerésben is hasznos lehet, ha az egyes tanuló adatait vagy a csoport eredményeit össze tudjuk vetni más csoportok értékeivel. Ez is befolyásolhatja pedagógiai eszközeink megválasztását.

A demokratizálás igényét szomjazó iskola ez irányú megújulásának két fontos eleme a szülővel való viszony gyökeres megreformálása és a tanulók önismeretének növelése. Újat, meggyőzőt, a pedagógia hitelét növelő, esetleg tettekre mozgósító gondolatcserét csak akkor folytathatunk a szülővel, ha eddigi eszköztárunkat hitelt érdemlő adatokkal is gazdagítjuk. A szülők a kvázi megjegyzések tartalmát meghaladó értékeket azonnal megérik, s azokon még vitatkozni is tudnak. Csak az igen korrekt tájékoztatás teremthet olyan légkört, amely megengedi, hogy a pedagógus a családi nevelés tudatosságát növelő tanácsokat javasoljon, esetleg a fogyatékoságok következményeire utaljon.

A megújuló iskola céljai között feltehetően ott szerepel majd az az elvárás is, hogy a tanulók ismerjék meg magukat. Tudják előnyeiket, hátrányaikat, legyenek képesek legyőzni kudarcaikat, legyenek toleránsabbak, döntéseikért vállalják a felelősséget. Ha nem tudjuk pontosan értelmezni megnyilvánulásaikat és azok mozgatóit, akkor nem leszünk képesek felkészíteni őket arra, hogy felelősek önmaguk neveléséért is.

JEGYZETEK

- [1] Pedagógiai lexikon IV. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 321. p.
- [2] Kozéki Béla valamennyi vizsgálóeszköz kidolgozásának nemzetközi és magyar előzményeit, valamint hazai kimunkálásának körülményeit a Személyiségfejlesztés az iskolában című munkájában részletesen ismerteti.
- [3] Kozéki Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában (Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1985.) c. művéből az alábbi kérdőíveket választottuk:

A személyiségtypus vizsgálata	187—189. p.
A kontroll helye	259—261. p.
Verbális kreativitás (rugalmasság, eredetiség)	331—332. p.
Az egyéni motivációs struktúra	127—130. p.
Szorongáscsész (CMAS)	308—309. p.
Teljesítménymotiváció	136—142. p.
Az iskolai tanulási motiváció	144—147. p.

A szociometria kérdőívét Mérci Ferenc: Közösségek rejtett hálózata (Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1988. 114—129. p.), Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok (Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 283—286. p.) c. munkák útmutatásai alapján állítottuk össze.

A közösség értékrendje vizsgálati anyag Kósáné Ormai Vera és munkatársai (1984) i. m. 275—277. p.-ről származik.

DR. KOMLÓSI ÁKOS
Pécs

Video-feedback hatása a nevelői magatartás fejlesztésére

A pedagógiai folyóiratokban a hatékony iskolafejlesztés kapcsán egyre többször lehet olvasni azt, hogy az iskolai nevelő-, sőt oktatómunkához is speciális képességek szükségesek a pedagógus részéről. Ezeket vagy összefoglalóan pedagógiai képességeknek nevezik, vagy a hatékony kommunikáció képességének, vagy pedig megneveznek olyanokat, mint a segítség, elfogadás, tolerancia, együttműködés, megértés, tisztelet és megbecsülés, bizalom, hitelesség stb. képessége. Ez persze nem azt jelenti, hogy kirajzolóban van egy új társadalmi, ill. oktatáspolitikai irányvonal, trend, amely zászlajára tűzné a fentebb említett humán képességek elsődlegességét, vagy legalábbis a fontosságát. Ma még sokkal nagyobb problémát jelent az oktatáspolitikában a különböző tudományterületekhez tartozó információmennyiségből a tananyag kiválasztása, ill. elrendezése, mint a gyermeki, ifjú személyiség fejlesztésének mestersége, a társadalom és kultúra jellemzőinek elsajátítási folyamata, azaz az emberi kapcsolatokra épülő tanulói személyiség tartós befolyásolása a nevelőintézmények programjában. Ezért nem kell csodálkozni azon sem, hogy a „pályaalakalmasságot megállapító” felvételik pedagógiai képességeket igazából nem mérnek. A pedagógusképző intézmények (főiskolák, egyetemek) képzési programjában a nevelési-oktatási folyamatirányításra, a hatékony interperszonális kapcsolatrendszer kialakítására és megtartására, működtetésére irányuló képességek kialakítása, ill. fejlesztése csak mint „mellékanyagban” (pszichológia, pedagógia) szereplő, igazán hangsúlyt nem kapó „mellékprogram”. Arról, hogy a képzésben a „könyvből tanuláshoz” viszonyítva a gyakorlat mint a leendő pedagógusok speciális képességeinek aktív elsajátítása, kipróbálása, önmaguk számára történő visszajelzés lehetősége stb. elenyésző, vagy arról, hogy a pedagóguspályára készülő fiatalok pályaválasztási döntés-előkészítésében mennyi és milyen segítséget kapnak, már szót sem érdemes ejteni e körökben.

Annak ellenére, hogy a pedagógiai képességek fejlesztése oktatáspolitikánk marginális kérdése, mégis sok helyi próbálkozás történt már ez ügyben. A sok — inkább főiskolai, mint egyetemi — helyi próbálkozásból mégis kirajzolódik egy közös pedagógiai törekvés. Az idők folyamán már tantervbe került, ill. tanterv által „nem tiltott” formában jelent meg a képzésben egy — különböző megnevezések alatt futó — önismereti-pedagógiai képességfejlesztő-kommunikációs tréning gyakorlata. Ezt a folyamatot segítette a videohálózatok kiépítése is. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a videovisszajelzés nagyon sok előnnyel jár a fejlesztés folyamatában.

Amerikában és más nyugati országokban a videotechnikát kezdetben önkonfrontáció céljából használták, és főleg a pszichoterápiás gyakorlatban terjedt el. Jelenegetek, beszélgetéseket, beszámolókat rögzítettek szalagra, majd ezeket nézték végig még egyszer. Ebben a kezdeti szakaszban a megfigyelési, emlékezési és asszociációs effektusokra nyílt lehetőség, illetve ezek stimulációjára. A video passzív felvételi módszerét az idők folyamán nagyon sokféleképpen gazdagították, s ez már nemcsak a pszichoterápiában, hanem a képzésben és továbbképzésben is teret hódított.

Az alábbiakban arról kívánunk beszámolni, hogy a videotechnika adta lehetőségeket, hogyan hasznosítjuk a pedagóguspályára készülő fiatalok pályaválasztási döntés-előkészítésében.

1982 óta foglalkozunk olyan gimnazistákkal, illetve szakközépiskolásokkal, akik továbbtanulási szándékában a pedagóguspálya is számításba jöhet. A Pécsi Pedagógiai Műhelyben e középiskolások kipróbálhatják önmagukat óvodás, alsó és felső tagozatos gyermekekkel, illetve gyermekcsoportokkal, szabadidős program irányításában, vezetésében. 1987 óta a Művelődési Minisztérium jóvoltából lehetőségünk van arra is, hogy videorendszer segítségével hatékonyabb munkát végezhesünk.

A Pedagógiai Műhely tevékenységének hatékonysága abban rejlik, hogy biztosítja a fiatalok számára az aktív cselekvés lehetőségeit. Azaz irányító és irányított, vezető és vezetett, nevelő és nevelt viszonyát modellálja. Biztosítja a fiatalok számára a lehetőséget annak, hogy cselekvéseik, kommunikációik „fogadtatását”, hatékonyságát felmérhessék. Továbbá világossá váljon számukra, hogy a tudati kontrollal működő direkt kommunikáción kívül az egész személyiséget megjelenítő indirekt kommunikációnak is lényeges szerepe van a pedagógiai munkában, és hogy ezen jelenségekhez való tudatos viszonyok elengedhetetlen feltételét képezi hatékony kommunikációjuknak. A visszajelzések egész rendszerét élhetik meg a fiatalok a pedagógiai, illetve az ezekhez kapcsolódó elemző helyzetekben. A visszajelzések hatása az elmúlt években a következő eredményt hozta a pedagóguspályára készülő fiatalok számára:

1. Voltak olyan fiatalok, akiket a gyermekekkel való közvetlen foglalkozás megerősített: elképzeléseikben, és nagyobb önbizalmat adott nekik pedagógiai alkalmasságuk tekintetében;
2. A fiatalok másik csoportjához azok tartoztak, akik kipróbálva a különböző korosztályokkal való foglalkozást, módosították eredeti elképzeléseiket, és másik korosztállyal foglalkozó pedagógusképző intézménybe jelentkeztek. Pl. többen választották a tanítóképzőt a tanárképző helyett, de volt olyan is, aki óvónőképzőbe jelentkezett tanárképző helyett, ahova eredetileg készült volna.
3. A Pedagógiai Műhelybe járó fiatalok kb. 20%-a jött rá a visszajelzések hatására, hogy nincsenek meg bennük azok a képességek, amelyek szükségesek a pedagógiai munkához. Ők rájöttek, hogy nincs türelmük a gyerekekhez, nem találják meg a hangot velük, nem képesek együttműködni, illetve motiválni a tanulókat, vagy ahogy többen mondták: „nem az én idegrendszeremnek találták ki a gyerekekkel való foglalkozást, a tanítást”.

A nevelői magatartás alakításához a közvetlen tapasztalatszerzés mellett leginkább a videotechnika alkalmazása járult hozzá, amely nagyon sok előnnyel járt a pedagóguspályára készülés folyamatában. A legfontosabbaknak a következőket ítéljük:

1. a foglalkozások felvételének visszánézése, a videós visszajelzés az ún. video-feedback *aktivizáló hatása* — ellentétben a tv általános passzivitásra kényszerítésével —, hisz a fiatal mint „kivülálló” nézheti vissza önmagát, kommentálhatja saját cselekvéseit, ill. a pedagógiai helyzeteket. A megbeszélésekkor — amelyben a csoport vezetője és a társak vesznek részt — ugyanarra tud hivatkozni mindenki, szükség esetén visszaporgetéssel ismét elemezhetővé válik a helyzet.
2. Ez utóbbival a következő előny fogalmazható meg: *megismételhetővé* válnak a helyzetek, cselekvések, és így ezek részletesen elemezhetőek is.
3. Talán leglényegesebb előnye a video-feedbacknek az *önkonfrontáció*. Az önkonfrontáció jelentősége az énkép viszonylag merev beállítódásainak változásában, az énképporrekcíók erős motíváló tényezőjének szerepében is rejlik. A fiatalok kívülről tudnak önmagukra figyelni, ill. tekinteni, de saját szemükkel. Ez nagyon sokféle élményt ébreszt bennük, és különböző *belátásokra* bírják őket.
4. A különböző időben történt felvételek egy foglalkozás keretében történő visszánézése a fiatalokban zajlott *változásokat, fejlődési folyamatokat tehetik nyilvánvalóbbá*, és ezzel a további fejlődés, változás motívumaiként lényeges szerepet játszhatnak. Az alábbi területeken válik érzékelhetővé az egymás mellé rendezett, de más-más időben zajló cselekvések visszánézése; tehát érzékelhetővé válik
 - a feszültség okozta cselekvést gátló jelenségek csökkenése a fiatalok teljesítményében;
 - a verbális kommunikáció tisztulása (egyszerűbb mondatszerkesztés, világosabb kifejezések, körülírások helyett pontos fogalmak alkalmazása, célszerűbb kérdésfeltevések stb.);
 - a figyelemmegosztás fejlődése;
 - a gyermeki cselekvésekre történő reagálások adekvátabb megjelenése (agresszió csökkenése, kooperatív magatartás irányába való elmozdulás);
 - a nevelői szándék és a nevelői cselekvések közti inkongruencia csökkenése.

Meg kell említeni, hogy a pedagóguspályára készülő fiatalokkal való foglalkozásnak lényeges eleme az *önismereti foglalkozássor* vagy tréning is. Az önismereti tréning különböző helyzeteiben már a megjelenítéskor átélnek a fiatalok olyan *érzéseket*, amelyekkel korábban nem számoltak tudatosan, ill. nem is élték át azt, de a video-feedback alkalmazásával ezek *intenzitása* még jobban *fokozódik*, tehát magatartásmódosító szerepe így jelentőssé válik.

Egyáltalán nem közömbös az a tény, hogy a video-feedback hatását milyen életkorban éli meg az egyén. A serdülőkor különösen érzékeny periódusa a „reális-én” és a „felettes-én” viszony alakulásának. A kortárscsoporttól kapott visszajelzések, ha kiegészülnek a video-feedback hatásokkal, akkor ezek „énerősítő” szerepet is játszhatnak a személyiség plaszticitásából eredő, gyorsan végrehajtható korrekciók után.

Vitatípusok az oktató-nevelő munkában

„Az újdonságok, újítások csaknem mindig átesnek a viták keresztüzen. A lényeg mindenképpen ugyanaz: az igazság keresése. Ezért válhatnak a viták is fontos ismeretforrássá.”

(Zrinszky László)

1. A *kollektív céllal* szervezett vita résztvevői ütköztetik ellentétes vagy eltérő nézeteiket. Arra törekszenek, hogy társaikat a probléma helyes értelmezéséről és megoldásáról meggyőzzék, s az igazságot megtalálják. *Kétoldalú* kognitív tevékenységet végeznek a résztvevők: az általuk igaznak vélt nézetek mellett érvelnek, s felfedik a tévedéseket. Folyamatosan — a bizonyítás hatására — korrigálják mindkét oldalt. A vitázók akkor *helyeselnek*, ha egyetértenek a vitában elhangzottakkal, s igaznak és valóságosnak tartják a felvonultatott érveket. A *tévedés* helytelen érveit a vitaközö partnernek ellenérvekkel „elbizonytalanítják”, a hibás véleményekkel szembeállítják a maguk helyesnek vélt nézeteit. Etikai szempontból elítélik azokat a tanulókat, akik bebizonyítottan a közösség megfélemlítésére és *félrevezetésére* törekszenek.

A kollektív célú vita *feladata*, hogy kialakítsa a közösség egyetértését, véleményét a vitatott kérdésben. A közösségi akarat érdekében megszavazzák a közös állásfoglalást, tisztázzák és előkészítik a döntést, kialakítják a célravezető *együtműködést*. *Eredménye* akkor lesz, ha a közösségben többségi álláspont alakul ki. A vita eredménytelen, ha a vitafolyamat végén a vélemények szóródnak. Ilyen esetben a kollektív célt a tanulók nem tudják megvalósítani, ezért más alkalommal meg kell ismételni a vitát. A közösség céljait, feladatait azonban az előzőktől eltérő módon szükséges megközelíteni. A *megismételt vitában* nem célravezető a sürgetés, a gyors és elhamarkodott többségi álláspont kieroszakolása. Ez antidemokratizmusozhoz vezethet, mely teret enged az agresszivitásnak és a szabadságnak.

2. A *konszenzusvita* megegyezést, kompromisszumot valósíthat meg. Tény, hogy társadalmunkban a közösségek tevékenységének, a tudományos eredmények értelmezésének összehangolására szükség van a konszenzusra. Ugyanakkor a tanulók rétegződése (szociális helyzet, tudásbeli állapot, életmódra vonatkozó eltérés, pályaválasztási különbségek, közösségben elfoglalt helyzet) megköveteli az engedmények mértékének, módjának megvitatását, a kölcsönös megegyezések létrejöttét. A *tudomány* területén a vita tényleges szellemi küzdelmet — támadást és védekezést — jelent. Van olyan helyzet, amikor az ismeretanyag feldolgozásában, értelmező megvitatásában szükségtelen a konszenzus. A problémák megoldásának egyes kérdésében éppen az a kívánatos, hogy ne legyen egyetértés, hanem a megoldás divergens útjain haladjanak a probléma felszámolására vállalkozók. „Aki fél a vitáktól, többé-kevésbé a mindenkori állapotot védelmezi — fejt ki álláspontját Hársing László. Félreérténénk azonban a mondottakat, ha azt olvasnánk ki belőlük, hogy az egyetértés minden formája káros, és a megismerés minden fázisában vita tárgyává kellene tennünk mindenfajta tudást.”

Konszenzussal a viták egy részében tehát élnünk kell. E típusa a vitáknak magába foglalja a különböző minőségű véleményeket és konfliktusokat. A vitában — érvelés és cáfolás keretében — szembesülnek a vélemények, kibontakoznak a konfliktusok.

tusok okai, megfogalmazódnak a javaslatok a konfliktusok feloldására. Elvileg körvonalazódnak a megoldások, mellyel a többség azonosul. „A vita eredménye nem valamiféle szilárd érvrendszer alapján hozott döntés — fogalmazza meg A. Szalai Katalin —, hanem konszenzus, amely *kompromisszumokkal*, esetleg az *elvek feladásával* jár.”

Megállapítható, hogy a konszenzusvita „végterméke” a *megegyezés*, melynek két szakasza van:

— az *indító ajánlat* két alternatív megoldást tartalmaz: a *megegyezés* feltételeinek szélsőségig feszítése (azzal a szándékkal, hogy a vitapartner alább adja induló feltételeit, ha a szélsőséges igényekkel szembesül), vagy a feltételeket szerényen fogalmazza meg a vitázó az indító ajánlatában. Az előbbi megoldás gyakran a visszajára fordul, mert a vitafélt a magas igény *elriasztja* a vita folytatásától. Az utóbbi indító ajánlat következménye az *igénytelen megegyezés* lehet:

— a *kölcsönös engedmények* szakaszában a tanulók mérlegelik és eldöntik, meddig mehetnek el az *ajánlattevésben*; a nyílt ajánlatot nem lehet meg nem történtté tenni, visszavonása csökkenti a presztízst; az eredménytelen ajánlat pedig pozíciógyengüléssel jár.

Konfliktusok jellemzőinek feltárása nélkül nem lehet megismerni a *konfliktus* és *konszenzus kölcsönhatását*. A pedagógusok és a tanulók között egyaránt előfordul a szélsőséges „*konfliktuskereső*” magatartás, amelynek jellemzői: ott is konfliktust keresnek, ahol az érdekek megegyeznek. Reális érvek nélkül a vitában mindenáron ki akarják mutatni a konfliktus meglétét. Igaz, hogy ezek a nevelők és neveltek többségükben nyíltak, bátrak. Gyakran megfigyelhető, hogy a konfliktust szító egyének összeférhetetlenségüket igyekeznek leplezni „*igazságkeresésükkel* és *szókimondásukkal*”. A *cinikus* konfliktuskeresők turbulens és erőszakos fellépésüket használják fel a vitában, ellenvéleményt és kritikát nyilvánítanak akkor is, ha ezzel a vitában az előrelépést meggátolják. Magatartásuk negatív következményekkel jár, mert a vitapartneret megsértik és összeharagítják, azt igyekeznek sugallni, hogy az adott kérdésben nincs megoldás.

A másik vélet, amikor a vitapartnernek *minden áron kompromisszumot akarnak kötni*, mert nem tudják elviselni a konfliktusok következményeit (kényelemből, passzivitásból, félelemből, hozzá nem értésből, aktivitáshiányból következően). A kompromisszumot egyetlen alternatívának tekintő egyének igényüket nem fogalmazzák meg, mert ez előnytelen színben tüntetné fel őket. A nyugalmat, a változatlanságot óhajtó konfliktuskerülés mögött gyávaság, önzés, felelőtlenség fedezhető fel. Bölcsességnek tüntetik fel megalkuvásukat a vitában, gyakran hangoztatják, hogy a konfliktusok kizárólagos oka a kötekedő, agresszív, nyugtalan emberekben keresendő.

A *konszenzusvita stratégiáinak* négy megoldásmódja van:

— Fokozatos és kölcsönös *feszültségcsökkentésben* fontos szerepe van a *megelőlegezett gesztusnak*, amely feltétel nélkül, kellő garancia és viszonzást nem igénylő stratégia. Ez a nagyvonalúság pszichés nyomást gyakorol a másik félre, hiszen kínos viszonzás nélkül hagyni a gesztust. Megteremtődik a *bizalom*, amely kizárja a vitából az elutasítást és az elzárkózást. Ezáltal a feszültségek csökkennek, s létrejön a megegyezés:

— A *problémamegoldó* stratégiájú vitában az indulás első szakaszában exponálják kiélezett formában a problémát. Közösen keresik a legcélszerűbb megoldásmódokat. Tudatosság jellemzi ezt a stratégiát, mert mindkét fél számára elfogadható megegyezésig kell eljutniuk. Az empátia segít abban, hogy egymás szándékát, helyzetét megértsék. Igyekeznek a ráhatás és meggyőzés legjobbnak vélt technikáit alkalmazni, hogy a problémák eltűnjenek és megoldódnak.

— Az *önellenőrzés*-stratégia a vita során a gyerekektől és az ifjaktól folyamatos *önvizsgálatot* igényel. Nézeteiket kritikai szándékkal felülvizsgálják, időben és kellő alaposítással hajtják végre a korrekciót. Ez biztosítja a konszenzus sikerét és eredményességét.

— Vitatkozni akkor érdemes, ha a vitapartnerek számolnak az ellentétes nézetek következményeivel. A *véleményvállalás* a megegyezés valóra váltását segíti elő. „A vita *végcélja*, optimális kimenetele, hogy az egyik félnek sikerül meggyőzni a másikat a maga igazáról — írja Hankiss Ágnes —; illetve, hogy a feleknek sikerül rábírnuk egymást álláspontjuk megváltoztatására... A vita igazi *jelentősége* sokszor nem a megegyezésben, nem egymás meggyőzésében rejlik, hanem inkább a *nyílt véleményvállalásban*...” A vitában a tanulók *nyíltan* azonosulnak az újrafogalmazott nézetekkel, melyek továbbvitelében — önérzeti és önbecsületi okokból — érdekeltté válnak.

3. A *dialogusokra* épített vita jellemzőinek ismertetése előtt tisztázzuk a *dialogussal* szemben támasztott lényeges követelményeket. E. Fehér Pál szerint az a célra vezető dialógus, „amely kölcsönös *tiszteleten* alapul, amely *értékek* felismerésével, cseréjével és *kritikai* elemzésével kíván továbbjutni... Fenyegetés helyett *érveket*, öndicséret helyett *önkritikát*, a régi felmelegítése helyett az *új keresését*” kívánja érvényesíteni. A dialógusvitában a résztvevők egyes személyek véleményét igyekeznek befolyásolni. A tanulók partnerek, a legfőbb eszközük a meggyőzés. E vitatípus *létrejöhet* spontán módon, előkészítetlenül, s pedagógiai megfontolásból is. Eredményes lehet vezető irányításával és irányítás nélkül is.

A dialógusvita eredményességének *feltételei*:

- jó *vitakör*, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók félelem nélkül az igazságot akarják érvényre juttatni;
- készek mások *nézeteiből mindazt elfogadni*, ami hitelt érdemlően bizonyított;
- ésszerű *érvek* megfogalmazására törekednek, a vitapartnerek türelmesek és *figyelmesek* egymás iránt;
- mindaddig képviselik saját nézeteiket, míg az ellenérvek be nem bizonyítják mások igazát;
- a *részkérdések* alapos tisztázása érdekében megállapodnak, mely területen van szükség további dialogizálásra.

4. Sajátságos az a típus, amikor a *vita az ellentétek kifejezője*.

- Ellenfélként állnak szembe a vitafelek; érdekellentét van közöttük. Az ellenfelek legyőzése indulatokat vált ki, feszültségeket hoz létre.
- Az ellentétek felszínre kerülése a *személyeskedéstől* sem mentes.
- Az ellentétek *létrejötte* legtöbbször spontán helyzetekből, szervezetlenségből adódik. Az *ellenségeskedő vitának* kevés esetben van vezetője. Ha mégis kézbeveszi valaki az irányítást, a szemben állás zavarainak felszámolását, a békítést, az indulatok fékezését, a durvaságok mellőzését kell elérnie.
- E vitatípus tartalmára az indulati, érzelmi, személyi érvek a jellemzők.
- Az ellentétek megnyilvánulásának több *indítéka* is lehet. A szelíd ellenzés átcsaphat makacs ellenállásba. A köznapi veszekedés az ellenséges vita gyakoribb indítéka. Elvi szempontokra is hivatkoznak a szemben álló felek, miközben kifinomult személyeskedéssel támadják egymást. Az ellentétek kirobbanását gyors fellépéssel, igazságos szemlélettel és határozott megoldással lehet rendezni.

5. *Ismeretszerző vitákban* nagy szerepe van a pedagógusnak, mert csak jó felkészültséggel, az ismeretek és tevékenységek tökéletes birtoklásával képes a vitát irányítani és áttekinteni. E vitatípusban nem a személyes állásfoglalásnak van jelentősége, hanem az *ismereteknek* (képzet, tény, fogalom, törvény, elv, elmélet, szabály). Az ismeretek köre kiterjed a *tevékenységismeretre* is, mely magába foglalja a kognitív és az operatív tevékenységek ismeretét. Az előzőhöz tartozik a *tanulás módjáról* kialakított ismeret. A tanulás megtanítása érdekében figyelemreméltóak Kozéki Béla megállapításai: „Az iskolában a gyerek sok hasznos dolgot tanulhat, ha előbb megtanul eredményesen tanulni . . ., hisz az önálló tanulás készségét viszi magával első-sorban az életbe.” A tanulással kapcsolatos vitában tisztázandók, melyek az eredményes felkészülés *pszichés feltételei* (bevésés, fáradás, fáradság, felejtés, transzferhatás, emlékezet stb.). Megbízható ismereteket kell szereznie a különböző tantárgyak tanulási módjáról, a szövegtanulás technikáiról (frakcionáló, globális, eklektikus). A vita útján történő kölcsönös tájékoztatás és tájékozódás kiterjedhet a siker és a kudarc tanulásra gyakorolt hatására. A tanulók megismerkednek az időbeosztással, a tanulás ésszerű sorrendjével, a régebben tanult ismeretek felelevenítési módjaival, az önellenőrzéssel, a „tananyag szóbeli és írásbeli közlésmódszereivel”. A vitában a diák ösztönzést kaphat az eredményes tanuláshoz kapcsolódó olvasásra. A könyvtárhasználat tudnivalóihoz, a lexikonok, szótárak, térképek használati módjához is hasznos információkat kaphat.

Az *operatív tevékenységekről* is információkat szerezhet a tanuló az ismeretszerző vita keretében. Orosz Sándor szerint a gyerekekben és az ifjúban tudatosulnia kell, hogy „a tevékenységeket mindig valamiféle *szabály szerint* végzi az ember”. Ez a szabály hol pontosan kifejtett, hol rejtve marad. Az *utánzással tanult* tevékenységek, elemi készségek elsajátítása esetén gyakori, hogy nem tudatosul a szabály, de a sokszori cselekvésvégzéssel „beidegződnek” a mozdulatok és egyéb alkotóelemek. A gyerekek és a fiatalok megtanulhatják, hogy a tevékenységet *feladat*, szóbeli közlés, rajz formájában (kívülről) is kaphatják, s a tevékenységet önmaguk is (belülről) irányíthatják. A tanulás megtanulásához tartozik, hogy a tevékenység szerkezete algoritmussal jellemezhető. Megismerhetik a lineáris (művelet), az elágazó (feladat), a hiányos (probléma) *algoritmuskok* alapvető struktúráit.

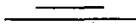
Az ismeretszerzésre irányuló vita a tanulást szolgálja (tanulás valósul meg vita által): „*A vitát is tanulni kell*” — állapítja meg Günter Clauss. A vita módszereivel elsajátíthatják a diákok a vitaindításhoz, az érvek és ellenérvek összecsapásához, a vitavezetéshez, a vitatechnikához, a vitaetikához, a lezáráshoz, a meggyőzéshez szükséges stb. ismereteket. Gyerekek esetében a vitára vonatkozó ismereteket játékos vita — *vitajáték* (szerepjáték) formájában is el lehet sajátítani. Kovács Ágnestől idézzünk: „Játékos módon érdekesebbé, hangulatosabbá tehetjük a viszonylag száraz, érdektelen anyagrészek megismerését is.” A vitára vonatkozó szilárd ismeretek *nevelőhatást* váltanak ki. A bátorság és a magabiztosság nyilvánul meg abban, ha a tanuló *kiáll véleménye mellett*. Az egyenesség, a szókimondás, a nyíltság, a tapintat, az együttérzés, mások véleményének elfogadása stb. mind-mind olyan tulajdonság, melyre a ma és a közeljövő társadalmának szüksége van. A vita azonban legjobban a tanulók *önállóságát* fejleszti (az érvek realitástartalma, mások meghallgatása, eltérő állásfoglalások megértése, vélemények összevetése és értékelése, ellentmondások észrevétele), s lehetővé teszi, hogy tanítványaink a vitáról szerzett ismeretek birtokában részt vegyenek a szűkebb és tágabb *közéleti tevékenységben*.

6. *A problémafelvető és -megoldó viták* kiindulási alapja: a tudás elégtelensége; szembefordulás önmagát túlélt elképzelésekkel; hiányos algoritmusú tevékenység (vagy a „törvény”, vagy a végrehajtási „útmutatás” hiányzik).

Az iskolában időközönként az osztályközösségben (vagy speciális feladatokra szervezett csoportokban) problémák megvitatására van szükség. Eredménynek számít, ha a tanulók önként, maguk vetik fel a problémákat. „Ilyenkor a *tanárnak* jó érzékel fel kell bocsátania azokat a pedagógiai lehetőségeket, amelyeket az adott probléma *kollektív megvitatása biztosíthat*” — tanácsolja Günter Clauss. A gyerekeket arra szólítja fel, mondják el véleményüket, és indokolják is meg, miért éppen így gondolkodnak a dolgokról. A *pedagógus* a vitában maradjon háttérben, fordítson figyelmet az ösztönzésre, az impulzusadásra, a megfigyelésre, az indirekt irányításra. A gyerekek és a fiatalok *azzal a nevelővel működnek együtt* a problémamegoldó vitában, aki velük együtt tesz erőfeszítéseket a megismerésért. Azt azonban nem várják el a tanítótól és a tanártól, hogy minden problémára „kész válasza” legyen.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Várnagy Marianne: A személyiség- és közösségfejlesztés útjai és módjai, Kossuth Kiadó, Budapest, 1988. 83. l.
- Somogyi Zoltán: Erkölcsi érték világa, Magvető K., Budapest, 1984., 362. l.
- Hársing László: A tudományos vita és érvelés, Akadémiai K., Budapest, 1985. 16. l.
- A. Szalai Katalin: Hogyan döntene? OOK. Veszprém, 1986. 46. l.
- Zrinszky László: Tájékozódás és tájékoztatás. Reflektor K., Budapest, 1987. 68. l.; Zrinszky László: A politika tanítása-tanulása. Kossuth K., 1984. 189., 92., 192—194. l.
- Hankiss Ágnes: Kötéltánc, Budapest, 1897. (magánkiadás) 128—130. l.
- E. Febér Pál: Leltár — a jövőnek = Élet és Irodalom 1988/21. sz. 1. l.
- Kozéki Béla: A tanulás tanítása és tanulása = Köznevelés, 1988/29. sz. 12. l.
- Dr. Orosz Sándor: Elemző vizsgálatok az iskolában, Megyei Ped. Int., Veszprém, 1988. 41. l.
- Günter Clauss: Tennivalóink a gondolkodás fejlesztésében = Köznevelés, 1979/34. sz. 7. l.
- Galicza János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. TK. 1981. 143. l.
- Balogh László: Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés. TK. Bp., 1987. 22. l.



CSAPÓ IMRÉNÉ
Budapest

Az olvasási készség fejlesztése a 4. osztályban

1. Bevezetés

Az eredményes oktató-nevelő munkához elengedhetetlenül fontosnak tartom „Az általános iskolai nevelés és oktatás terv”-ének alapos ismeretét. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az anyanyelvi nevelés az általános iskola 1—8. osztályában egységes folyamat, anyaga szervesen egymásra épül. Az évfolyamok növekedésével tervszerűen gazdagodik a tartalma.

Ahhoz, hogy az anyanyelvi nevelés ne csak végigkísérje, hanem valóban segítse is a tanulók fejlődését az egyes életkori szakaszokban (egy-egy tantíási év során), ahhoz a mindenkori gyakorló pedagógus tanítási gyakorlatában tudatos módszertani elvként kell érvényesülnie a teljes folyamat szerves egységének.

Alaposan át kell tanulmányozni a tanterv magyar nyelv és irodalom 1—4. osztálya, valamint a magyar nyelv 5—8. osztálya számára vonatkozó célokat, feladatokat, a tananyagot, a követelményeket, a módszertani alapelveket. A 4. osztályban tanulóknak meg kell ismerniük az előzményt, az alapot, amire építhetnek, valamint az 5—8. osztály magyarnyelv-tantervét, hogy tudatosuljon bennük, hová kell eljuttatniuk a tanulókat a 8. osztály végére. Így tudunk építeni a tanulók már megszerzett ismereteire, készségeire, képességeire, így igyekszünk megfelelő alapot biztosítani az anyanyelvi nevelés további feladatainak megvalósításához.

Az anyanyelvi nevelés célja és feladata (többek között) „Az irodalmi... művek olvastatásával, megértésével, elemeztetésével és megszerettetésével, valamint zenei és képzőművészeti alkotások bemutatásával segítse elő a gyermekek személyiségének gazdagodását”. (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1981. 159. old.) Nevelő-oktató munkánk során igyekszünk ennek az elvárásnak eleget tenni.

Ahhoz, hogy a gyermek jól tudjon olvasni, meg kell ízlelnie az olvasás gyönyörűségét, s ahhoz, hogy szeressen is olvasni, hogy szenvedélyes olvasóvá váljék, jól kell tudnia olvasni. Ennek birtokában legyen képes önálló ismeretszerzésre. Hogy kiből milyen olvasó válik? „Van, akinél könnyebb a kezdet; van, akinél nehezebb. Hanem aki egyszer rákapott, az nem mond le róla többé.” (Hegedüs Géza: Az olvasás gyönyörűsége, 1978. 31. old.)

Elsődleges célunk az olvasási készség minden tanulót érintő biztos alapozása a 4. osztály befejezéséig, hogy az 5. osztályban az önálló tanuláshoz a tanulók a megfelelő olvasástechnikával és szövegértéssel rendelkezzenek, mert igazán csak ennek birtokában lesznek képesek megbirkózni a rájuk háruló feladatokkal. Nagyon ügyeljünk azonban arra, hogy „a tanulás, az önművelés vágyának, igényének erősítése az olvasás örömeinek biztosításával” történjék. (Tanterv, 1981. 161. old.)

A jövőnek nevelünk. Célunk, hogy tanítványainkban felnőtt korukra kialakuljon a művelődés, az olvasás iránti igény, az ismereteik bővítésére, gyarapítására és szóra-

koztatásukra. Hiszen: „Az olvasó ember maga előtt is, embertársai között is több, mint a nem olvasó.” (Hegedüs Géza: Az olvasás gyönyörűsége, 1978. 23. old.)

Mivel a kommunikációs képességek (a beszéd, az olvasás és az írás) hierarchiát alkotnak, együttes fejlesztésüket, egymásra gyakorolt hatásukat nem szabad figyelmen kívül hagynunk. A beszédtechnika szorosan összefügg az olvasástechnikával, a kettő csak együtt, párhuzamosan fejleszthető eredményesen, ezért az olvasási készség fejlesztésének ismertetésén kívül kitérnek a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének ecsetelésére is.

A tevékenység központi jelentőséget kap a készségek kialakításának folyamatában. Az egyik formája a megismerő tevékenység, amelynek körébe tartozik a felfogás, a megértés, az emlékezés és a gondolkodás. A tevékenység másik formája a cselekvés.

Az olvasási készség kialakításához olvasási tevékenység szükséges. „Az olvasás technikájának elsajátítása szükséges, de nem elégséges feltétele az olvasás elsajátításának.” (Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán, 1982. 54. old.)

2. a) Olvasástechnikát fejlesztő gyakorlatok (hangos olvasás során)

A hangos olvasás minőségének meghatározói: tempó, helyesség, értelmesség, kifejező előadásmód (a tartalomra vonatkozóan).

— *Stafétaolvasás* a tankönyvből, 3 mondat erejéig.

— *Diafilm szövegének olvasása* stafétaolvasással. (A stafétaolvasás a tanulók figyelmének ébrentartását, fejlesztését szolgálja.)

— *Válogató olvasás*. Előzően a tanulók néma olvasással készülnek fel megadott szempont, kérdés alapján, mely vonatkozhat a szöveg tartalmára (pl. a cselekmény helyére, idejére), szereplőkre, azok tulajdonságaira stb.

— *Szereposztásban (dramatizált formában) történő olvasás*. A narrátor és a szereplők beszédét más-más hangfekvésben, hangszínnel, hangsebességgel kell előadni.

— *Visszhang stafétaolvasás*. A tanulók néma olvasás során kikeresik és ceruzás aláhúzással jelölik a szöveg egy-egy gondolategységnyi részében vagy az olvasókönyv egy-egy oldalán az utasításnak megfelelően az igéket, főneveket, melléknéveket, számneveket vagy névmásokat. A visszhang olvasás módja: egy tanuló olvas egy mondatot, majd szólít egy másikat; aki az elhangzott mondatból felolvassa az utasításnak megfelelően aláhúzott szófajtaát vagy szófajtaát. Ez a gyakorlati mód a tanulóknak nemcsak az olvasási technikáját fejleszti, hanem (koncentrációban a nyelvtannal) a szófajta felismerésének folyamatos gyakorlását is szolgálja, s egyben a tanulók önálló munkájának ellenőrzését, hibás megoldás esetén annak korrigálását is lehetővé teszi.

— *Olvasás magnetofonra*. Az olvasott szöveg visszahallgatása módot ad arra, hogy a tanuló a saját olvasását megfigyelve önmaga vegye észre az esetleges hibát, majd korrigálja, javítsa azt.

Az egy fixációval (szemmozgással) azonosításra kerülő szövegterjedelem kiszélesítése érdekében többféle gyakorlatot végeztünk. Ezeknek elolvasásánál kitűnően felhasználható az írásvetítő.

— *Szópiramis olvasása*. A sorok egyre hosszabbodnak. A szöveg elhelyezése háromszöget körvonalaz.

— *Hasábok olvasása*. Újságolvasás. Erre különösen alkalmas a Kisdobos, a Pajtás újság és a Kincskereső c. folyóirat.

— *Kiegészítést kívánó olvasógyakorlatok*. A szöveg olvasása közben a mondatok kiegészítése. Ehhez koncentrált figyelemre, a megértés összpontosítására van szükség.

b) *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok.* (Szövegfeldolgozás során néma olvasással.) Igen fontos feladat a *megértő* olvasás képességének fejlesztése. A szövegértést fejlesztő gyakorlatok végzése során:

- a fegyelmezett gondolkodásra nevelést,
- a tanulók fogalmi rendszerének pontosítását új fogalmak tisztázására,
- a fejlett fantázia, a beleélési képesség fejlesztését igyekszünk megvalósítani.

Ha a tanuló a néma olvasás során konkrét feladatot kap, akkor megszűnik az olvasás kényszerítő, unalmas és lélekölő jellege, és helyébe a tanulót érdeklő, változatos gyakorlás lép. Pl. nyelvtani ismeretek felhasználása.

- Válogató olvasás megadott utasítás alapján. *Utasítás* lehet pl.:
 - Húzd alá az olvasmány egyes szereplőinek szövegét különböző színű ceruzával!
 - Az írói szándék felismertetése. A mű alapgondolatának megértése és megfogalmazása röviden szóban és írásban.

Az alábbiakban ismertetett feladatokat írásvetítő, esetleg táblai írás, rajz alapján oldják meg a tanulók.

— A tartalom szempontok szerinti visszaadása írásban a szöveg néma olvasása, valamint megértése után. *Utasítás:* Írásban válaszolj a megadott kérdésekre!

— A némán olvasott szöveg tartalmának megértése céljából az olvasmány tartalmára vonatkozó kérdésekre a megfelelő válasz kikeresése 3-4 közül. *Utasítás:* Az olvasmány tartalmára vonatkozó kérdések válaszai közül írd le a legmegfelelőbb válasz számát!

— Szövegbe épített több bekeretezett, számozott szó közül a mondatba legjobban illő kiválasztása. *Utasítás:* Döntsd el, hogy a szövegben bekeretezett szavak közül melyik illik legjobban a mondatba! Írd le a számát a füzetedbe!

- A tartalom (a beszélő szándéka) szerinti mondatfajták megállapítása.
- Szófajták kikeresése, jelölése aláhúzással.
- Hatást fokozó szó- és gondolatismétlések kikeresése, aláhúzása a szövegben.
- Mesékre jellemző állandósult szókapcsolatok jelölése.
- Megadott kifejezések megfelelőjének kikeresése a könyv adott olvasmányából.
- Megadott kérdésekre válaszok (mondatok) kikeresése és jelölése aláhúzással az olvasmányban. (A válogató olvasás egyik fajtája.)
- Improvizálás, önálló szövegalkotás (versben vagy prózában) írásban.

A tanulók önálló néma olvasása során történik az olvasási munkafüzet gyakorlatainak megoldása is. Az ott található feladatfajták ismertetésére nem térek ki, hiszen azok mindenki számára közismertek.

c) *Szövegértelmezést (elemzést) fejlesztő gyakorlatok* (szövegfeldolgozás során néma olvasással).

A szövegfeldolgozó jártasság kialakítása kiemelt feladat a 4. osztályban, hiszen ez az alapja a tankönyvből való tanulásnak. Nagyon fontos a *folyamatos* szöveg-elemzés, melynek során az alábbiakban felsorolt gyakorlatokat végezzük:

- szerkezeti egységek felismerése,
- cselekmény és műfaj megállapítása,
- összetartozó szövegrészek átfogása,
- összefüggések keresése, kölcsönhatások sokoldalú feltárása, elemzése,
- szöveg tömörítése szóban, írásban,
- szöveg bővítése szóban, írásban,
- nyelvi kifejező eszközök megfigyelése,
- az irodalmi művek tartalmi és nyelvi szépségének felismerése.

- Az esemény színhelyének, időpontjának, szereplőinek felismerése.
- A szöveg eszmei mondanivalójának megállapítása, tisztázása.
- A szereplők jellemábrázolása.
- A szereplőkhöz kapcsolódó események értékelése.
- A tanulók kérdésfeltevése a szöveg tartalmára vonatkozóan.
- Következtetések levonása, általánosítások megállapítása több adat alapján.
- A szövegből lényeges mondatok kiemelése aláhúzással.
- A szövegben „kulcsszavak”, azon kifejezések, szókapcsolatok, esetleg mondatok jelölése aláhúzással, melyek a tartalom elmondásához szükségesek.
- Jegyzet készítése.
- *Nyelvi eszközök és azok funkciójának felismerése;*
- hasonlat, megszemélyesítés, költői jelző, hangutánzó és hangulatfestő szavak kikeresése aláhúzással,
- szóismétlések, fokozások, rokon értelmű szavak, kifejezések, ellentétes jelentésű szavak, állandósult szókapcsolatok felismerése,
- népi kifejezésmódra jellemző fordulatok gyűjtése,
- játékoság, komorság, indulat megfigyelése, szöveghangulat megállapítása,
- humoros kifejezések gyűjtése.

d) Szövegértést és szövegértelmezést (elemzést) egyaránt fejlesztő gyakorlatok

Fontos feladat az egyszerű és összetett ok és okozati összefüggések, törvényszerűségek dialektikus megláttatása.

Feladatok — A szöveg részekre (gondolategységekre) tagolása a nehézségi fok növekedésével (feladatsor ismertetése).

— Megadott szavakhoz több címből a megfelelő kiválasztása.

Utasítás: Válaszd ki a szöveghez legjobban illő címet, és írd le a számát az olvasási füzetedbe! (Írásvetítő alkalmazása.)

— Megadott szövegnek önálló címadása.

Utasítás: Adj címet a szövegnek! Írd le az olvasási füzetedbe!

— Az olvasmány egy-egy eseményét (gondolategységenként) ábrázoló illusztrációknak címadás, kronológiai sorrend megállapítása. (A képek elhelyezése a táblán.)

Utasítás: Adj címet az olvasmány egy-egy eseményét ábrázoló képnek!

— Állapítsd meg a helyes sorrendet, s ennek megfelelően írd le az olvasási füzetedbe! (A tanulók így tulajdonképpen az olvasmány vázlatát készítik el.)

— A tanító által megadott vázlat alapján a szöveg gondolategységekre bontása, illetve a megadott vázlatpontok egyeztetése a hozzá tartozó szövegrésszel.

Utasítás: Tagold az olvasmányt a könyvben a vázlatpontoknak megfelelően! Az egyes részeket ceruzával vízszintes vonallal válaszd el!

— Egy-egy gondolategységet átfogó megfigyelési szempont, kérdés alapján a szöveg gondolategységekre bontása a tanulók önálló munkájával, majd közös tartalmi megbeszélés.

Utasítás: Olvasd el némán, figyelmesen az olvasmányt a megadott szempontok, kérdések alapján! (A megfigyelési szempontokat kivetitem írásvetítő segítségével.) Egy-egy gondolategység megállapítása után közös vázlatpont kialakítása és rögzítése füzetben.

— Ugyanaz a feladat, mint az előbbinél, azzal a módosítással, hogy a gondolategységek megállapítása után a vázlatpont kialakítása és leírása a füzetbe önálló munkával történik.

— Egy-egy gondolategységet átfogó megfigyelési szempont alapján a szöveg gondolategységekre bontása a tanulók önálló munkájával. Egy-egy gondolategység meg-

állapítása után vázlatpont írása a füzetbe, majd egy-egy, a tanulók által írt ügyes, vagy a tanító által megfogalmazott vázlatpont írása a táblára. (Nyelvtanórán tollbmondás szövegéül szolgál.)

— Néma olvasás során önállóan (megfigyelési szempont nélkül) az egyes szöveg gondolategységekre bontása, majd lényegkiemelés önálló vázlatírással. Ezt követően hangos olvasás gondolategységnyi bontásban, a részegységek közös feldolgozása és közös vázlat kialakítása, jelölése a táblán, majd összevetése, összehasonlítása az önállóan készített vázlatlall.

— Néma olvasás során egy adott szöveg (olvasmány) gondolategységekre bontása (megfigyelési szempont nélkül), majd önálló vázlatkészítés. A részegységek közös megbeszélése, elemzése.

3. Szóbeli kifejezőkészséget fejlesztő gyakorlatok

A 4. osztályban kiemelt feladat az összefüggő szóbeli kifejezés fejlesztése. A beszédművelés, a beszédfejlesztés *fő feladatai*:

- a szavak, kifejezések, szókapcsolatok gazdagítása,
- összefüggő beszéd szerkezetének és stílusjegyeinek gondozása.

a) Gyakorlatok a helyes beszédtechnika kialakítására szituációs beszédgyakorlatok során.

- A beszédleghzés helyes gyakorlása.
- A kellő hangerő alkalmazása a beszédhelyzetnek megfelelően.
- A beszédtempó, a beszéd gyorsaságának gyakorlása.
- A beszéd megfelelő tagolása.
- A szöveg tartalma és a beszélő szándéka szerinti tempóváltás. (Gyorsítás, lassítás.)
- A tiszta artikuláció.
- Helyes ejtés. Hangok és az írástól eltérő hangkapcsolatok helyes ejtése.
- A hangsúly helyes gyakorlása. (A szó elejére essék a hangsúly.)
- A mondatfajták hanglejtése, a beszéd dallam megfigyelése és helyes alkalmazása.

b) Gyakorlatok a szókincs gazdagítására

- Szógyűjtés.
- Új szavak, kifejezések magyarázata, fogalmak tisztázása, értelmezése. (Lexikonhasználat.)
- Egyes szavak és szó szerkezetek jelentésárnyalatainak (szinonimáinak) értelmezése és alkalmazása. (A szinonimák használata azért fontos, mert árnyalják, erősítik, szemléletessé teszik a fogalmakat.)
- Rejtvényfejtés. (Pl. a Pajtás újságban.) Rendkívüli a szókincsfejlesztő hatása.

c) Gyakorlatok az összefüggő beszéd fejlesztésére

- Kérdések alapján az olvasott szöveg tartalmának szóbeli elmondása.
- Olvasott szövegek (olvasmányok) vagy szövegrészek (egy-egy gondolati egység) tartalmának összefüggő, önálló elmondása során:
- szövegek lényegének kiemelése,
- gondolatmenet átfogása,
- szövegtartalom szóbeli reprodukálása.

(Ennek elmulasztása a felületes tanulás, a hiányos tudás előidézője lehet.)

- A történet folytatása egyéni elképzelés szerint.
- Helyzetekbe történő beleélés, dramatizálás, síkbábuk alkalmazása, megfelelő arckifejezéssel, mozgással. (Empátia fejlesztése.)
- Monológ, dialóg gyakorlása. Tudósítás, riport készítése.
- Viták folytatása. (Pl. Vitatéma; Cselekedetei alapján milyenek ismerted meg a hőst?)
- Önálló véleményalkotás, a tanulók állásfoglalása (bizonyítás, cáfolat).
- (Igen alkalmas a legváltozatosabb helyzetek, élmények, lelkiállapotok kifejezésére.)
- Egyes szövegek mondanivalójának a tanulók saját életére vonatkoztatása.
- Összehasonlítás. (Pl. Az egy időben, de különböző helyen bekövetkezett események összehasonlítása.)
- Szereplők jellemzése, magatartásukkal kapcsolatban véleménynyilvánítás.
- Összefüggő szóbeli beszámolókor rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavak alkalmazása.
- Diakép alapján önálló szövegalkotás.
- Egy-egy diakép vetítése után szóbeli szövegalkotás, majd a szöveg olvasása után összehasonlítás végzése a kétféle szöveg közötti hasonlóság és különbség észrevételére.
- Képsorról történet mondása.
- Megadott téma alapján önálló szövegalkotás, improvizálás szóban. (A tanulók ismereteinek új szituációban való felhasználása. Alkotó alkalmazási feladat a tanulók kreatív gondolkodásának fejlesztésére.)

4. Módszerek, eljárások gyűjteményes felsorolása

Uralkodó módszerem a *munkáltatás*, frontális, csoportos és egyéni munka szervezése. *Csoportos* munka keretében pl. az osztály ünnepi műsort állított össze és adott elő március 15-éről.

Egyéni kutató-gyűjtő munka végzése a tárgyalat témával kapcsolatban, mely lehet kép, könyv, hanglez, magnófelvétel gyűjtése, rádiós, televíziós adások figyelembevétele, az önállóan szerzett ismeretekről beszámoló, kiselőadás. Önálló alkotások készítése: vers, képregény, fantasztikus mese írása.

Kutatás, búvárkodás, gyűjtőmunka

- Szólások, közmondások gyűjtése egy-egy új fogalomra illően O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások című kötetéből.
- Egy-egy szó szinonimáinak megkeresése és leírása a Magyar szinonimaszótár használatával.
- Egy-egy szó értelmezése (írásban is) a Magyar értelmező kéziszótár segítségével.
- A megismert témával kapcsolatos más szöveg olvasása tanítói irányítással, vagy teljesen önállóan arról jegyzet készítése, majd önálló beszámoló, kiselőadás tartása.
- A mű szerzőjéről rövid jegyzet készítése a lexikonban olvasottak alapján.
- Irodalmi ajánlás. (Kezdetben a tanító, később a tanulók is végzik.)
- Az olvasottakról napló vezetése.

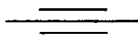
Módszerek még: magyarázat, elbeszélés, közlés, bemutatás, tudatos és tervszerű gyakoroltatás, differenciált foglalkozás. (Az utóbbi alkalmazása tanítási órán és tanórán kívül, differenciált házi feladat adásával.)

Differenciált házi feladat lebet pl.:

1. Szótani elemzés. Igék, főnevek, melléknevek, számnevek, névmások kikeresése aláhúzással a tanult olvasmány egy-egy részéről.
2. Vázlat emlékezetből való leírása.
3. Irodalmi alkotások illusztrálása, formákkal és színekkel a hangulat érzékeltetése.
 - „Jó, ha tudod” szövegek alapján a tanulók kérdésfeltevése, majd következtések levonása.
 - Hangosított dia alkalmazása, video nézése.
 - Időszalag használata.
 - Kapcsolatteremtés a társművészetekkel, különösen a zene- és képzőművészet vonatkozásában.
 - Az olvasási munkalap feladatainak megoldása önálló tanulás során.
 - Az események eljátszása, dramatikus játék.
 - Népmesék bábos megjelenítése. (A magyarórán tanult meséhez síkbábu készítése rajzórán, később differenciált házi feladatként. A tanulók által kiválasztott legjobb bábukkal kerülhet sor a mese dramatizálására. Ezzel a tanulók kezűgyességét, fantáziáját, kreativitását és beszédkészségét fejleszthetjük.)
 - Szövegelemzéskor a közösen kialakított vázlat tollbamondásként való leírása, összevetése az önállóan készítetttel.
 - Önálló szövegfeldolgozás néma olvasással, a tanító bemutató olvasása akusztikai segítség nélkül.
 - A tanulók szóbeli és írásbeli munkájának folyamatos ellenőrzése, értékelése.

FELHASZNÁLT ÉS AJÁNLOTT IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI. Bp. 1981.
- [2] Hegedüs Géza: Az olvasás gyönyörűsége. Móra Kiadó, Bp. 1978.
- [3] Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Korszerű nevelés Bp. Tankönyvkiadó, 1982.
- [4] Magyar szinonimaszótár.
- [5] Magyar értelmező kéziszótár.
- [6] O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások.



HEGEDŰS KATALIN
Tótkomlós

Előszó avagy néhány tapasztalati tanács egy kisiskolások számára készített angol nyelvű tananyag elé

A nyelvtanulás hosszú, évekig tartó, fáradságos művelet. Különleges kitartást kíván mind a nyelvtanártól, mind a tanulótól.

Azonban bármely korosztályban tanítson is a pedagógus, egyetlen alapelvet tartson szem előtt: „Scribere scribendo, dicendo dicere discas.” Írni csak írás által, beszélni csak beszéd által tanulunk meg. Évszázados igazság ez. Munkánk során egyetlen percre sem feledkezzünk meg erről a tanításról.

A nyelvtanár csak akkor számíthat eredményes munkavégzésre, ha közte és a tanulók közt különlegesen közvetlen kapcsolat alakul ki.

Annnyira meg kell ismernie az emberi arcot, hogy arról még csoportos foglalkozás esetén is pontosan le kell olvasnia a gyermek lelkiállapotát. A tanuló arckifejezése, mozgása mindig elárulja, hogy meddig terhelhető. A belefáradás csapathatlan jelei, hogy a tekintete nem ragyog, száját összeszorítja, az arca elkomorul, testmozgása vontatottá, vonakodóvá, kelletlenné válik. Figyeljünk ezekre az apró jelekre! Ilyenkor könnyített gyakorlatokról kell gondoskodni.

Törekedjünk arra, hogy a gyermeknek minden órán örömet szerezzünk valamivel. Egy kedves rajzzal, verssel, szóláskapcsolattal. Akármilyen apró élmény megfelel ennek a célnak. A gyermek kis dolgoknak is tud örülni. Őrizzük és fejlesszük ezt a képességét a nyelvi órákon!

Tekintsük a gyermeket egyenjogú munkatársnak, olyan munkatársnak, aki ugyan tudásban kevesebb nálunk, de képességben, kitartásban felülmúlhat bennünket. Érezzük minden alkalommal, hogy ezekre a tulajdonságaira szükségünk van. Ezekre számítva mélyíthetjük tudását fokozatosan.

Nyelvtanulás közben tanítsuk a gyermeket a világ jelenségeinek figyelmes szemléletére is. A látott, de észre nem vett dolgok megfigyelésére. A „köznapi kis csodák” felfedezésére.

A megtanulásra szánt szavakat, nyelvi jelenségeket a gyermeket érdeklő környezetből válasszuk! Lényegesen rövidebb idő alatt tanulja meg a számára fontos dolgok nevét, mint a számára érdekteleneit. A természeti környezet, a mesevilág alakjai éppoly fontosak a kisgyerek számára, mint az iskolai vagy otthoni tárgyi környezet elemei.

Az új fogalmak, lexikai egységek mindig mondatban, szövegekörnyezetben, könnyen felidézhető élethelyzetben jelenjenek meg!

Használható ismereteket tanítsunk! Adjuk értésére a gyermeknek, hogy a világ megismerhető, birtokba vehető, de a birtokbavételéért meg kell dolgozni.

Csak hogy a gyermek játszani szeret, nem dolgozni. Ezért nem kis leleményre van szükség ahhoz, hogy a tanítási órát játékosá tegyünk, s játék közben a gondosan meg-

tervezett munkát elvégezzük. Szükséges lenne, hogy a nyelvtanár is rendelkezzen alapos drámapedagógiai ismeretekkel. Ismeretei birtokában olyan szituációkat tudna teremteni, amelyekkel egy pillanat alatt különböző helyszínékké varázsolhatja a tantermet, s különböző szereplőkké a tanulókat. Így alakulhat át a tanári asztal pulttá, a gyermek vevővé, a másik boltossá, s egy üres papírlap a vásárlandó dolgok jegyzékévé, ahonnan nem kis szellemi bravúr a gyermek számára idegen nyelven „felolvasni” a vásárolandó termékeket.

A lehetőségek korlátlanok. A helyzeteket diktálja az élet.

Csak hogy bármennyire pillanatnyi ötletnek tűnnek a játékok a tanulók előtt — ezeket pontról pontra meg kell tervezni. Szókincsüket, nyelvtani anyagukat be kell illeszteni az illető csoport ismeretrendszerébe a megfelelő helyre.

Minden korosztály — a legapróbbaktól a legidősebbekig — szereti a meglepetéseket, a váratlan fordulatokat. Ezt a természetes igényt próbálják hasznunkra fordítani a tanítási órákon.

Próbáljunk olyan dolgokat tanítani, amelyekkel érdeklődésre számíthatunk, és olyan megoldásokat keressünk, amelyekkel a tanítványok egyetértését, rokonszenvét is megnyerhetjük.

Rendkívül fontos ebben a folyamatban az ismeretek mennyiségének adagolása. Ha túllépjük az optimális terhelhetőség határait, a gyermekeink ösztönösen védekezni kezdenek a túlterhelés ellen, indifferenssé válnak az órán történetekkel szemben. S a közömbösség gyakran aszociális magatartássá fajul a tanítási órán, s a gyermek a magatartásával igyekszik majd kitűnni, mivel képességeivel nem tud.

Ilyen esetben fel kell tennünk a kérdést: Hol követtük el a hibát? Mert egészen bizonyos, hogy valahol elkövettük.

Az alulterhelés legalább annyira bűn, mint a túlterhelés. Az alulterhelt gyerek nem tudja tisztelni a nevelőt, mert úgy érzi, hogy nem kapta meg tőle azt az ismeretmennyiséget, amire szüksége lett volna. Tiszteletlenségét igen természetesen ki is fejezi magatartásával.

Legyünk érzékenyek tanítványaink reakcióira! De a jogtalan, igazságtalan bírálatot, bárki részéről érkezne is, erélyesen és határozottan utasítsuk vissza! A tanítási folyamatnak ne essen áldozatul a pedagógus! Természetesen a gyerek se! Egyértelműen hozzuk mind a szülő, mind a tanuló tudomására, hogy a nyelvet a tanár csak tanítani tudja, megtanulni, elsajátítani azonban csak a gyermek erőfeszítései árán lehet, és nem kevés erőfeszítésre van szükség.

Azt azonban országos szinten el kellene ismerni, hogy idegen nyelv elsajátítására nem minden gyermek alkalmas. Ha a gyermek küszködik az anyanyelv használatával, nehezen beszél, alig-alig ír, nincs az a pedagógiai csodalény, aki bármilyen másik nyelven meg tudná tanítani. S ha néhány havi lelkiismeretes munkánk nem hoz eredményt, felesleges és káros minden további erőfeszítés. Az ilyen gyermek kárt okoz a közösségnek, mert a jó képességűeket gátolja a haladásban. S mi is kárt okozunk a gyenge képességű gyermekeknek, mert az idegen nyelv biztos kudarccal járó tanulása helyett olyan tevékenységet kellene végeznie, amelyben némi sikerélménye lehetne. Nem beszélve arról, hogy az erejét, képességét így elpocsékoló pedagógus kevésbé hatékonyan tud foglalkozni az igazán rászorulókkal, hiszen kimerül abban, hogy a képezhetetlen tanulókkal eredményt felmutasson.

Mindig kísérjük figyelemmel az egyes gyermekek, valamint a csoport befogadó-képességének határát! Hogy minél kevesebb tanuló maradjon el a munkában, következetesen törekedjünk a fokozatosság elvének betartására. A tananyag csak kis mértékben és követhetően bővüljön az életkori sajátosságoknak megfelelően. A kisgyermek nem tud megbirkózni többszörös terheléssel. Ha a lexikális és a nyelvtani anyag

egyszerre nehezedik, egyszerre bővül, akkor a közepes és a gyenge képességű tanulók nem tudják a változásokat követni, s a nyelvtanulási törekvéseiket abbahagyják, ezzel még nagyobb hátrányt okoznak maguknak.

Vegyük figyelembe, hogy a kisgyermek a tanulásban a „rövidtávfutást” bírja. Nem képes tízéves távlatokban gondolkodni. Rendszerint nem saját akaratából tanul, hanem szülei kívánságának, azaz egy rákényszerített külső akaratnak köszönhetően. Éppen ezért olyan tevékenységi formát kell találnunk számára, amelyben örömet leli. Olyan nyelvi jelenségeket kelljen megtanulnia, amelyek használhatóságát azonnal ki is tudja próbálni. Minden tevékenységhez kapcsolódjon ilyesfajta sikerélmény. Ennek hiányában kényszermunkát végez a gyermek, s abban nem sok köszönet lesz.

Természetesen a gyermek nemcsak a nyelvtani felépítésében hibátlan logikájú tananyagot tudja megtanulni. Nem idegen tőle az adott nyelv gyermekverseinek, dalainak, közmondásainak, találós kérdéseinek megértése sem. Ezek elsajátítására akkor is képes, ha a nyelvtani felkészültsége még hiányos. Használjuk ki ezt a lehetőséget is a szókincs minél gyorsabb bővítése céljából.

Kisgyermekes esetében elengedhetetlen a rendszeres, folyamatos ismétlés. Az állandóan, szünet nélkül árasztott új ismeretek megsemmisítik az előző ismeretanyagot, s előadódhat, hogy ismétlés hiányában a tananyag korábbi ismeretelemeit elfelejti a gyermek. Az új ismereteket mindig egy régihez társítsuk. Ily módon a mechanikus ismétlés kényszerétől is megszabadulhatunk.

Társítsunk az ismerős lexikai egységhez egy ismeretlen minőséget! Ismert alanyhoz egy ismeretlen állítmányt, állítmányokat. Ismert állítmányhoz ismeretlen tárgyat, tárgyakat. Helyezzük az ismert elemeket ismeretlen nyelvtani környezetbe! Állítmányt a jelzői helyre. (A gomb barna. Ez barna gomb.) A konkrét példák részletes felsorolását azért mellőzöm, mert a feldolgozásra kerülő tananyagban kellő számban fordulnak majd elő.

A változások száma csak annyi legyen, amennyit a gyermek könnyen meg tud jegyezni.

Minél kisebb az iskolás korú gyermek, annál biztosabb az ösztönös utánzási képessége, bár nagyobb a fáradékonysága is. A nagyobb gyermek és a felnőtt tudatosan utánoz. Sajnos. Mit? Miért? Hogyan? Miért így, miért nem úgy? Sokat kérdez.

Különösen észrevehető ez a magyar nyelvben ismeretlen hangok képzése, és a magyar nyelv számára idegen nyelvi megoldások tanulása esetében.

A kisebb gyermek meglehetősen pontosan olvassa le az ajak és a nyelv mozgását. Ezt a lélektani sajátosságot nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Csoporton belül is lehetnek ösztönösen és könnyen, tudatosan és nehezen, tudatosan és könnyen utánzóak. Fel kell ismernünk a különbségeket. Mindegyiküket más-keppen kell megközelíteni.

A kellő szakértelemmel irányított nyelvtanulási tevékenység különlegesen fontosá válik a kisgyermek számára. Annyit jelent nekik, mint a világ újrafelfedezése. Az új világból annyi lesz az övék, amennyinek a megnevezését meg tudják tanulni. A gyermek minden megszerzett ismeretért hálás. Tudáskörének bővülésével egyidejűleg növekszik a nevelő iránti tisztelete, a nevelőhöz való ragaszkodása.

Tudnunk kell azonban, hogy egyenletes tudásgazdagodás nem létezik. Minden gyermeknél, még a zseni típusúnál is megfigyelhető időnként kisebb-nagyobb elbizonytalanodás, rövidebb-hosszabb ideig tartó visszaesés. Jó, ha ennek kifejlődését megelőzzük, 4—6 óránként könnyített órákat, leleményesen szervezett ismétléseket iktatunk be, melyek során a tanulók meggyőződhetnek arról, hogy eddigi ismereteik üdőtállóak, tartósak és használhatók.

A tanított anyagon figyeltesse meg, hogy a mondatok kisebb egységekből áll-

nak, elemeikre szedhetők, és elemeikből alapvetően új mondatok állíthatók össze. A variációs lehetőségek minél nagyobb számát próbáljuk megtalálni. Becsüljük meg a gyermek által megtalált lehetőségeket! Ezzel elősegíthetjük nyelvteremtő képességének javulását. Az sem baj, ha a gyermek nyelvtani szempontból hibátlan, bár a valóságban használhatatlan mondatokat alkot. Pl.: Adj nekem egy templomot. Ilyen esetekben hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a nyelv nem holt szerkezet, hanem élő, változó jelenség, melynek minden rezdülésére figyelniünk kell, s melynek törvényeit tisztelőben kell tartanunk.

Minden foglalkozáson törekedjünk arra, hogy a gyermek a felnőtt irányításával tényleges alkotómunkának is részese legyen. Legyen alkalma valamivel hozzájárulni a végzett munka sikeréhez.

A szóbeli gyakorlatok szókincsének összeállításakor tudatosan törekedjünk arra, hogy olyan szavak kerüljenek a szókincs körébe, amelyekkel a gyermekek az írott tananyag során is találkozni fognak. Ezzel későbbi munkájuk sikerét alapozzuk meg.

A beszéd és az írás tanítása párhuzamos is lehet. Tekintve, hogy a hibátlan írás anyanyelvi szinten is nehéz, számítanunk kell arra, hogy fokozott gondot kell a nyelv-tanulás e területére fordítanunk.

A következőkben feldolgozásra kerülő angol nyelvű tananyag kisiskolások számára készült, főleg 4. osztályos tanulók képességeit, szellemi kapacitását figyelembe véve. Szóbeli gyakorlatai első osztályos kortól megtaníthatók, természetesen kisebb adagolásban, óvatosabb lépésekkel, rövidebb idejű foglalkozásokon.

A foglalkozások felépítése hétféle tevékenység végeztetésére összpontosít. Nem törvényszerű mind a hétfélét egyetlen órába beleszorítani.

Gyermekversek, mondókák, dalok tanulása

Beszéltető, cselekedtető játékok

Játékos beszámoltatás

Az írott leckeanyag megtanulása

Írásgyakorlatok

Önálló mondatalkotás

Az élőbeszéd megfigyelése hangfelvételekről

Kifejezetten ügyeljünk a könnyebb és nehezebb feladatok arányos váltakozására. A túl nehéz munka elveszi a gyermek kedvét, a túl könnyű pedig azt az illúziót kelti, hogy az új nyelv elsajátítása gyerekjáték — emiatt aztán nagy csalódásokat kell majd átélnie nehezebb anyagrészek feldolgozása közben. Keressük az optimális megoldást ezen a téren is!

A következő alkalmakkor 4—6 órákra tagolva szeretném ismertetni a kisiskolásoknak szánt angol nyelvű tananyagot, valamint azokat a módszertani eljárásokat, amelyek segítségével ezek az anyagok megtaníthatóvá és ellenőrizhetővé válhatnak.

TÓTH ISTVÁNNÉ
Kaposvár

Gondolatok a fogalmazástanításról

Magyar szakos tanárként évekig küszködtem jómagam is az írásbeli kifejező-képesség tanításával, fejlesztésével. Sok időt és energiát áldoztam a fogalmazás elő-készítésének tervezésére, a tanulók munkájának irányítására. Bújtam a szakirodalmat

(kevés volt), próbálkoztam egyéni ötletekkel, eljárásokkal, készítettem feladatlapokat, ötletet adó mintafogalmazásokat. Most, anyanyelvi tantárgypedagógiát tanító tanárként, a főiskolásokkal együtt élem át újra ennek a fontos anyanyelvi területnek a metodikai nehézségeit.

Mi teszi nehézé a fogalmazás tanítását?

A fogalmazás átélt vagy elképzelt események, látott vagy olvasmányélményből ismert személyek, állatok, dolgok, jelenségek, tájak, a velük kapcsolatos gondolatok és érzelmek leírása.

Az eseményekről másokat akarunk *informálni*, a személyeket, állatokat, dolgokat, jelenségeket, tájakat másoknak akarjuk *bemutatni*. Mint író azt kívánjuk, *az olvasó ugyanúgy érezzen, gondolkodjon*, ahogy mi — velünk együtt sírjon, nevéssen, bánkódjon, örüljön, lelkesedjen, helyeseljen, rosszalljon. Ezen cél eléréséhez az szükséges, hogy az olvasóban ugyanazokat a gondolatokat és érzelmeket keltsük fel, amelyeket vele közölni akartunk. Ehhez viszont az alábbiak szükségesek:

- teljes mélységében és szélességében uraljuk a témát, amelyről írni akarunk;
- legyünk képesek a lényeges mondanivaló kiválasztására, különítsük el a lényegest a lényegtelentől, a nagyon fontosat a még elmondhatótól, ill. az elhagyandótól;
- helyesen szerkesszük meg a mondatokat;
- képesek legyünk a közlési szándéknak megfelelő, mások számára is egyértelmű, világos szövegszerkesztésre.

Az első feladat hosszú, tervszerű, céltudatos munkával valósítható meg. A tartalmi kérdések tisztázása után a *közlés összetevőinek megválasztása* okozza a következő gondot, a szavak kiválasztása, megválasztása és szelektálása, szószerkezetek alkotása, mondaton belüli szerkezetek kialakítása, mondatok szerkesztése, ezek összekapcsolása.

A fentiek megvalósításához gazdag szókincs szükséges és a nyelv szabályainak pontos ismerete.

A tanulók egy része hosszabb, egy része rövidebb idő alatt jut el az önálló alkotásig.

A fogalmazástanításban a tartalmi nehézségek elhárítása érdekében olyan *témák*-ról célszerű írni, amelyről megfelelő ismeretekkel rendelkeznek, amely közel áll érdeklődési körükhöz, megfelel életkori sajátosságaiknak. A gyerek többnyire nem újat alkot, hanem újra alkot. Természetesen, ez nem zárja ki, hogy egyéni meglátásait, önálló gondolatait fogalmazza meg.

*

A leírásnál kulcstényező a *pontos megfigyelés*.

Mit kell megfigyelni? Méreteket, arányokat, jellemző vonásokat stb.

Térbeli sorrendet kell követni.

Tárgy leírásánál: fentről lefelé, jobbról balra, de elképzelhető a lentől felfelé történő leírás is.

Állat, személy leírásánál: a fejtől a végtagokig.

Táj leírásánál: fentről lefelé (fokozatosan közelítve), lentől felfelé (fokozatosan távolodva), a közelítől a távolabbi felé vízszintes síkban, a távolítól a közelebbi felé.

A megfigyelés pontossága tanítható.

Pl.: személy leírásánál

magassága, mérete: magas, átlagos testalkatú, alacsony termetű; alkata: szálfá,
zömök, izmos, testes, sovány, ösztövé, molett, kövér, arányos, inas, dundi

Ez tűnik szembe először, röpké ránézésre is.

Mindenkire jellemző a

feje, arca: hosszúkás, kerek, ovális, szögletes

— mi tűnhet szembe?

ami az átlagostól eltér,

ami kiemelkedően szép,

a hajszín jellemző: fekete, barna, szőke, vörös, ősz, koromfekete, bronzbarna, arany-
szőke, rézvörös, szénfekete, gesztenyebarna, homokszínű, bronzvörös, galambősz,
hófehér, sárgásfehér, kenderszínű

a homloka csak akkor szembetűnő, ha nem átlagos:

okos, magas, túl keskeny, mélyen redőzött

a szemszín jellemző: fekete, barna, kék, zöld, szürke, koromfekete, mélybarna, arany-
barna, égszínkék, búzavirágkék, tengerzöld, smaragdzöld

lehet egyszerűen: sötét, világos szemű

a szem lehet: kicsi, nagy, kerek, mandulavágású, szűk, keskeny, apró, tágrányílt

a szemöldök szembetűnő, ha: ívelt, egyenes, keskeny, fogkefeszzerű, borzas, vastag

az orr: nagy, kicsi, lapos, hosszú, sasorr, pisze, ferde

férfiaknál jellemző lehet a bajusz

a száj: apró, széles, vastag, cseresznye, vékony

a fogazat: hófehér, apró, nagy, kiálló, lófog, hiányos, sárga

az áll: szögletes, kemény, ívelt, kövérekés, tokás

a férfiaknál jellemző lehet a szakáll

a nyak: rövid, hosszú, vékony, vastag, hattyú

Lehetne folytatni a sort, de mondanivalóm érzékeléséhez, úgy gondolom, ele-
gendő ennyi példa.

A felsorolások korántsem teljeselek.

A tanulóknak ismerniük kell ezeket a kifejezéseket, pontos jelentésükkel együtt.

Meg kell tanítani őket arra, hogy azt emeljük ki, ami az egyedi jellemzőket
adja egy adott személynél. Nem leltárt kell készíteni. Nem kell leírni ilyeneket:
arca kerek, orra rendes, szája átlagos méretű, fogai rendszeren nőttek — egyrészt, ezek
nem felismerhető vonások, másrészt nem rendőrségi körözést készítettünk.

*

A belső jellemvonások bemutatásánál gyakori a leltárszerűség, pusztá felsorolás:
jószívű, okos, igazságos.

Ha ezek nem kapcsolódnak egymáshoz logikai szempontból, nem célszerű őket
egy felsorolásba venni. Ha nem igazolják őket tettekkel, semmitmondóak.

Állatok leírásánál hasonló tapasztalatokat szereztem: kevés a gyerekek ismerete,
nem tudják az igazán jellemző egyedi vonásokat kiemelni, a valódi élmény hiánya
éreződik.

Pl.: a róka leírásánál:

Igen jó egy nagyméretű poszter, színes kép, fotó, de az élőben (állatkertben) lá-
tott rókát nem pótolja. Érdekes tapasztalatom kisiskolásoknál az állatkerti róka
láttna a felhördülés: „ez az egész”, „ez a vacak a róka”? Kiderült, hogy sokkal na-
gyobbnak, félelmetesebbnek képzeltek el a mesék alapján (a ravasz, mindenki eszén
túljáró mesefigura).

A közvetlen megfigyelést célszerű kiegészíteni képpel és könyvekkel. Célszerű bemutatni Fekete István Vuk című regényéből az irodalmi rangra emelt, idealizált, emberien gondolkodó rókát, majd a Bűvár-sorozatból a valóságos rókát.

Ezután következhet, az ismeretek birtokában, a képről történő anyaggyűjtés, a leírás felépítése.

Mitől róka a róka? — Mit kell kiemelni?

testmérete, arányai: teljes hossza 95—135 cm, marmagassága 35—40 cm, hosszúkás fejforma, hegyes orr, hegyes fül, tojásdad alakú szembogár

— jellegzetes vörhenyes szőrzete, világos színű a hasalji szőrzet, lábainak belső oldala és a farok vége;

— lompos farok, csaknem fele olyan hosszú, mint a test, 30—40 cm;

— kecses testalkatú, vastag prémje vaskosnak mutatja, pedig rendkívül karcsú.

A közvetlen tapasztalat semmivel sem pótolható azonos értékben. Amit több érzékszervvel is fel lehet fogni, az adja az igazi tapasztalatot. Más az, ha a gyerek olvassa, hallja, hogy a macska szőre selymés, talpa bársonyos, karmai hegyesek, élesek, dorombol, mintha mindezt érzékelheti is. Nem hiszem, hogy akad olyan iskola, ahol egyetlen alkalommal, egyetlen órára nem lehet bevinni egy szelíd, jámbor macskát. Saját tapasztalatom alapján állítom, hogy ez a fajta anyaggyűjtés még azokra a gyerekekre is rendkívüli hatást tesz, akiknek van otthon macskájuk.

Legalább ilyen esetekben, amikor a megvalósítás különleges nehézséggel nem jár, biztosítsuk az élő szemléltetést!

Mókusról, gólyáról kitömött állat bemutatásával történhet az anyaggyűjtés. A képi szemléltetés maradjon olyan esetekre, amikor másfajta lehetőségünk nincs.

*

Az állatokról szóló leírásokkal kapcsolatos másik gondom a *közlésindíték megteremtésének* hiányossága.

Ilyen címekkel találkoztam:

Kedvenc állatom a macska (a kutya, az aranyhörcsög).

Miért szükséges, hogy „kedvenc” legyen?

Van olyan gyerek, aki utálja a macskát, fél a kutyától. Miért tanítjuk hazudni?!

Véleményem szerint elegendő lenne a következő cím is:

Kedvenc állatom

Esetleg, ha ragaszkodik a pedagógus a témához, így is lehet fogalmazni:

Kedvenc állatom a macska.

Miért nem kedvelem a macskát?

Miért szeretnék macskát tartani?

Miért nem szeretné anyukám, ha macskát tartanék?

A gyerek kiválaszthatná a számára megfelelőt, ugyanúgy leírást készítené, csak éppen az „optika” lenne más.

Egy ragyogó anyaggyűjtést érdemes hosszabb időn keresztül többrétűen felhasználni. A macskáról lehet írni több leírást is:

mutassuk be szelíd, játékos állatként

mutassuk be humorosan

ábrázoljuk félelmetesnek

ábrázoljuk meseszerűen

ábrázoljuk meseszerűen

készítsük el róla az idealizált, emberien gondolkodó állat képét.

Úgy gondolom, ezen az úton fejleszthető a *kommunikációs funkció*.

*

A tájleírásnál is találtam sablonos témákat:

- Kedvenc évszakom a tél
- Kedvenc évszakom a tavasz
- Kedvenc évszakom a nyár
- Kedvenc évszakom az ősz

Az évszak jellemzőit hordozó tájleírások közül a téli táj bemutatásánál különböző földrajzi helyek és különböző gyerekek esetében is ugyanazok a mondatok köszöntek vissza: „Hólepel borítja a tájat.” „Hősapka a háztetőkön.” „Jégcsipke az ágakon.” „Ezüstcsipke borítja a fákat.” „A fák menyasszonnynak öltöztek.” „A sünök, a medvék téli álmukat alusszák.”

Valóban ilyenek látja és érzi a 9–10 éves a telet?

Valóban ilyen a városi tél is?

Ezeket a gondolatokat írók, költők fogalmazták, akik ilyenek is látták. A gyerekek megtanult „szépen” fogalmazni, de ennek kevés köze van a valósághoz. Ha valóban átélt olyan élményt, ahol ezzel a varázslatos tüllel találkozott, jogos az ilyenfajta nyelvi eszközök alkalmazása (de nem a nyelvi paneleké!). Ha azonban a szózott hó, a tocsogós hó az élmény, akkor arról gyűjtünk anyagot, és azt fejezzük ki megfelelő nyelvi eszközökkel.

A fenti gondolatok végig gondolása után ajánlom kedves kollégáim szíves figyelmébe Kárpáti Endre 1878-ban leírt gondolatait: „Némely tanító e szón: fogalmazás, egy nehéz, fárasztó és csak kétes sikerű tantárgyat ért, pedig tulajdonképpen, ha ésszerűen kezdjük és korán megvetjük az alapot, egyike lesz a gyermek előtt legkedvesebb és a tanító részére a leghálásabb sikerű tantárgyaknak.”

SZAKIRODALOM

- [1] *Dénes—Vikár—Abonyi*: Fogalmazási vezérkönyv. Bp. 1919. Tankönyvkiadó.
- [2] *Háros—Kőrösi*: Fogalmazási vezérkönyv. Bp. 1927. Tankönyvkiadó.
- [3] Népiskolai tanterv 1941.
- [4] *Zimándi Pius*: Módszertani könyv (a fogalmazás tanításáról). Bp. 1948. Tankönyvkiadó.
- [5] Fogalmazástanítás az ált. isk. alsó tagozatában. A tanítóképzők III. osztálya számára. Tankönyvkiadó Bp. 1955. (Kerékyártó Imre munkája — kézirat.)
- [6] *Hoffmann Ottó*: Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai alapelvei. Ped. Szemle 1973. 9. sz.
- [7] *Nagy József*: A fogalmazás élményszerősítése és a téma 1—3. A Tanító 1972. 5—8. sz.
- [8] *Hoffmann Ottó*: Mondatalkotás. (Gyakorlatok a kifejezőképesség fejlesztésére az ált. isk. felső tagozatában.) Bp. 1967. Tankönyvkiadó.
- [9] *Baltási Judit—Bellyey László*: Komplex elemek és differenciált munkáltatás anyanyelvi kísérleti órán. Módszertani Közlemények 1975. 3. sz.
- [10] *Zsolnai József*: Fogalmazástanítás és kommunikáció. (Kinek fogalmaz a gyermek?) A Tanító 1975. 10. sz.
- [11] Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért. Ped. Továbbképző Intézet, Szolnok 1977. (szerk. Nagy J. József).
- [12] *Hoffmann Ottó*: Mondatszerkesztés, szövegalkotás. (Gyakorlatok a kifejezőképesség fejlesztésére, az ált. isk. felső tagozatában) Bp. 1978. Tankönyvkiadó.
- [13] *B. Fejes Katalin*: Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó Bp. 1981.
- [14] *Kunoss Judit*: Fogalmazástanítás az alsó tagozatban. Tankönyvkiadó Bp. 1983.
- [15] A kaposvári komplex anyanyelvi kísérlet összegezése. Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Dolgozatok 36. Bp. 1985. (szerk. Bellyei László).
- [16] *Kernya Róza*: A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Tankönyvkiadó Bp. 1988.

Differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban

Dolgozatomban arról szólok, miképpen értelmezem a differenciált képességfejlesztést az irodalomtanításban.

Ha naprakész felkészültséggel, figyelemmel tanulmányozzuk *dr. Dobcsányi Ferenc*nek az irodalom tanításával kapcsolatban írt, ma is időszerű sorait, a következő kulcsfogalmakat rögzíthetjük [1]:

Az irodalom tanításának alapelvei:

1. a *művészetjelle*g középpontba állítása;
2. a *műközpontúság* biztosítása;
3. a *képszerűség* elemeztetése;
4. az *érzelem* nevelése;
5. az *önállóság* fejlesztése;
6. *alapkészség-fejlesztés*:
 - 6.1. *olvasás*
 - 6.2. *irodalomelmélet*
 - 6.3. *szövegszerkesztés*
 - 6.4. *szövegtolmácsolás*
7. a *komplexitás* kialakítása;
8. az *élményszerűség* fokozása.

ÉRTÉK-
őrzés
újítás
gazdagítás
a személyiségért.

DÖNTŐ TÉNYEZŐ: A TANÁR.

A *magyar nyelv értelmező szótára* szerint az *érték* valaminek megbecsült volta. Személyben, alkotásban, a kultúra szempontjából becses, s ezért az egyéntől, a közösségtől nagyra tartott.

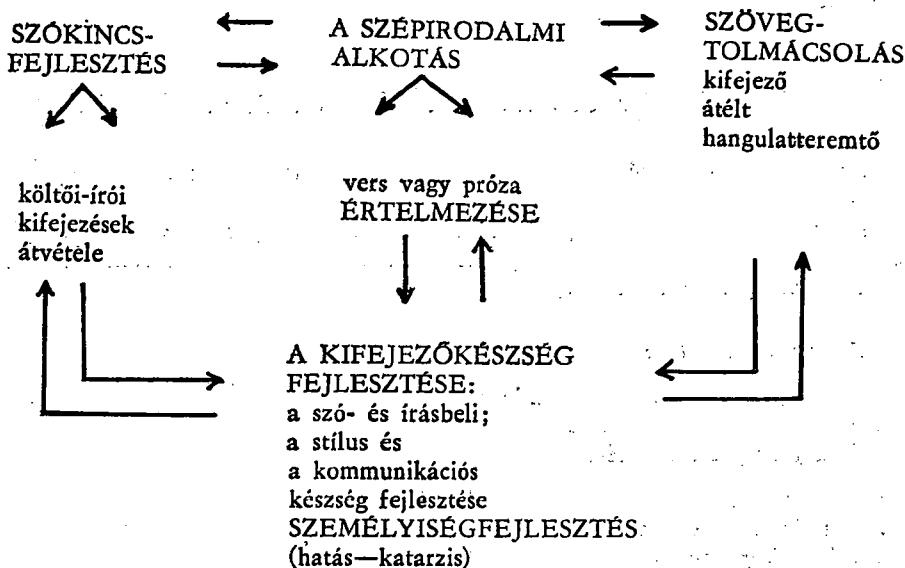
Ilyen nagyra tartott lehet a személyiséget gyarapító műalkotások, pontosabban a szépirodalmi alkotások bármelyike, ha a befogadói ízlés úgy akarja. Annak ellenére, hogy technikai vívmányokban bővelkedő világunkban oly sokféle csillogó-villogó érték vonja magára az egyén és a közösség figyelmét, él és hat az irodalom a maga lüktető valóságával.

A magyartanár, aki a szépirodalom valós vagy vitatható értékeire irányítja növendékei figyelmét, vajon igazi műélvezőket nevel-e? De ki is az igazi műélvező? Nem kell messzire menni a válaszáért, elég, ha *Goethe* sorait idézzük:

„Az igazi műélvező nemcsak az utánzottnak a valóságát látja, hanem a kiválasztott elem többletét, a szerkesztés ötletességét is, a kis műbeli világban a természetfölöttit; úgy érzi, hogy magának is művésszé kell emelkednie ahhoz, hogy élvezhesse a művet.”

Tanítványaink ismeretében, készségeik, képességeik és teherbírásuk figyelembevételével vagyunk csak képesek a differenciált képességfejlesztésre, az értékfeltárási képesség művelésére.

Ha *alapkészség-együttesnek* nevezzük az *olvasással* és *szövegtolmácsolással*, az *irodalomelméleti* ismereteken nyugvó *műértelmezéssel*, valamint a *szövegszerkesztéssel* összefüggő tennivalóinkat, akkor a hatásdúsítás elvén alapuló irodalomtanítást így rendszerezhetjük:



Az alapkészség-együttesből feltétlenül az olvasást kell elsőként kiemelni. A tanuló önművelő folyamatában ugyanis az olvasásnak kell kitüntetett szerepet kapnia. A gyermek kulturális élete fejlődésének legalapvetőbb feltétele éppen az *olvasási készsége*, mivel ettől függ

- az olvasmány-, illetőleg szövegmemoráló és
- önálló ismeretszerző képessége.

Az olvasó, vagyis a befogadó nemcsak elsajátító, változtató és alakító, hanem újrateremtő is, így vesz részt az *interpérszonális kommunikációban*, vagyis az irodalmi mű befogadásában. [2] Az információ feldolgozásakor a kommunikáció alapvető képességeinek:

- a BESZÉD-nek,
- az ÖLVASÁS-nak,
- az ÍRÁS-nak

a kifejlesztése és/vagy továbbfejlesztése pedagógiai tevékenységünk meghatározója. Ezek nélkül más képességeket sem bontakoztathatunk ki. Részképességek rangsorolt együtteséből épül fel a beszéd, az olvasás és az írás képessége is. A részképességek fejlettségét, minőségi színvonalát elemezni pedagógiai-szakmai kötelességünk, hogy hatékony és megbízható differenciálással tudjuk munkáltatni tanítványainkat.

Tekintsük át a kommunikációs formák egyes fokait azzal a szándékkal, hogy pedagógiai-szakmai tevékenységünkben: az irodalom tanításában lényegretörően, személyiségfejlesztve végezhessük a differenciálást!

A BESZÉD képességeinek:

1. foka a *beszéd technikája*, amely fejlesztésének szempontjai:
 - a) beszédlevegzés, hangindítás, hangképzés;
 - b) hangsúly: hangerő, nyomaték, szólam;
 - c) hanglejtés: hangfekvés, hangközök, hangmenet;
 - d) beszédpszünet;
 - e) beszédtempó (beszédírány).

2. foka *a szókincs gondozása*, fejlesztési szempontjai ezek:

a) a szókészlet gyarapítása:

- gyűjtés,
- rendszerezés,
- alkotás stb.;

b) a szavak jelentésének ismerete;

c) a szavak használata jelentésüknek megfelelően.

3. foka *a nyelvi szerkezetek alkotása*, fejlesztési szempontok lehetnek:

a) szó szerkezet-, mondatalkotás;

b) bekezdésnyi, illetőleg összefüggő szövegmű alkotása

- az elbeszélés,
- a leírás,
- a monológ,
- a dialógus

közlésformák ismeretében;

c) az önálló, értelmes, az esztétikai követelményeknek is megfelelő beszéd elsajátíttatása.

Vegyük számba az OLVASÁS képességének fejlesztésével kapcsolatos tennivalóinkat az eredményes differenciálás érdekében!

A részképességek halmazából felépülő olvasási képesség kialakítását az 1. osztálytól a 8. osztály befejezéséig sokféleképpen élik meg a gyermekek.

Az 1. fok: *az olvasás technikája*, amelynek elsajátíttatása az iskoláztatás valamennyi évének feladata.

A 2. fok: *a megértő olvasás*, ami azt jelenti, hogy az olvasó:

a) érti a szöveg

- jelentését,
- összefüggéseit;

b) különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információk között;

c) a következtetésekre képes.

A 3. fok: *a bíráló-elemző olvasás*, amely képességfokozat abban segíti az olvasót — a befogadót —, hogy a tanulmányozott szöveg

- hibáit,
- ellentmondásait,
- hiányait

felismerhesse.

A 4. fok: *a problémamegoldó olvasás*, ezen a szinten a befogadó: az alkotó olvasó!, aki

- kijavítja a felfedezett hibát,
- feloldja a felismert ellentmondást,
- megszünteti a feltárt hiányokat,
- elősegíti egy jobb minőségű információ létrehozását.

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy az 5. osztályba lépő gyermekek az olvasás technikáját elsajátították, célul az olvasás erőnléti állapotának fejlesztését és/vagy fokozását tűzhetjük.

A kommunikáció alapvető képességei közül az ÍRÁS az, amelyik a kifejezést megnehezíti. Közrejátszik ebben az, hogy az írástechnika többletmunkát követel, mint a beszéd, másrészt fegyelmezettebb állásfoglalásra kényszerítő még ma is, mint a beszéd. Az írás képességét szintén részképességek alkotják. Az 1. fok: *az írás technikája*. Az írástechnika és az olvasás: a tolmácsoló (nem alkotó) olvasás képességének birtokában szövegeket másoltathatunk, de ez a tevékenykedtetés még nem emeli

a technikai szint fölé a gyermekeket. A 2. fok: az alkotó írás a gondolat, az érzelem, a szándék stb. kifejezésének a szintje. Az írásos teljesítménnyel: az alkotással való szembesítés vagy szembesülés a személyiségfejlődés egyik fontos eszköze.

A leírt szöveggel kapcsolatos képességfejlesztő formák még

— a kézírás

és

— a nyomtatott szöveg olvastatása.

Aki beszélni, olvasni tud, nem biztos, hogy tud írni. „Aki azonban írni tud, az a gondolatait, érzéseit beszédben is megfelelő módon közölni tudja” — vallhatjuk Lénárd Ferencsel együtt. [3]

Az irodalomórák középpontjában az olvasás és az információk sokoldalú feldolgoztatása álljon! Gondoljunk a passzív, a félénk, a visszahúzódozó, az érdeklődés nélküli tanulóakra is! Az ismeretmegőrzés sok-sok formája fokozhatja:

a) az olvasási kedvet,

b) segítheti a személyiség gazdagodását, fejlődését. Lehetőséget adhatunk reproductív és produktív gyakorlatokkal a gyermekeknek képzeletük, alkotó fantáziájuk szárnyalására, a feldolgozott, befogadott információk új, meglepő környezetben történő felidézésére, kreatív alkalmazására. [4]

Az információk önálló feldolgozására úgy is nevelhetjük az egyes tanulókat, hogy beszámolókat íratunk velük, ezeket fel is olvastatjuk általuk. Az efféle munkát képzeletbeli irodalmi barangolással is egybeköthetjük. [5]

„Ki kell tágítani a nyelvi világot a mindennapi élet nyelvével is, és a passzív nyelvtudást aktívvá tenni: beszéltetni kell a diákot, hogy a beszéd, a szép beszéd ne csak ünnepélyes és rendhagyó pillanat legyen számára (esetleg egy kiejtési vagy versmondó versenyen), hanem mindennapi »nyelvi jólétözöttség«, melyben a »nyelvi farmer« nem topis, de az ünnepi ruha sem szokatlan, nem gátolja nyelvi mozgását” — írja Wacha Imre a kifejezőskultúra védelmében, fejlesztése érdekében. [6]

Hogy tanítványaink éljenek anyanyelvük árnyalt világában, s gondolataikat, érzelmeiket képességeik alapján minél pontosabban, pallérozottabban fejezzék ki, élet-szerű műfajokkal kell őket szembesíteni! Ezeket a *köznap*i érintkezés műfajainak nevezhetjük, íme:

bemutakozás
bemutatás

tudakozódás
kérs

meghívás
felszólalás stb.

A kommunikáció alapvető képességeinek: a beszédnek, az olvasásnak, az írásnak egymást erősítő fejlesztését végeztetjük, amikor tanulóink a logikailag és grammatikailag is helyes mondatok szerkesztését gyakorolják. Szükséges, hogy legalább bekezdésnyi szövegműveket szerkesztessünk, majd több bekezdésből álló szövegműveket is. [7]

Irodalomtanári tevékenységünket racionálisabbá tehetnénk, ha a *Deme László*, *Békési Imre*, *B. Fejes Katalin* nevével fémjelzett szövegtani kutatások eredményeit, a szövegről szóló tanulságokat figyelembe vennénk a szövegszerkesztést tanító, illetőleg gyakoroltató munkánkban.

Mi, az irodalom tanárai, a nyelv és a szó művészete — *Max Verbli* kifejezésével élve: a „szóval való alkotás” művészete —, vagyis a szépirodalom világába vezetjük diákjainkat. Nagy a felelősségünk, hiszen a tanítási-tanulási folyamatban a műalkotás egységét, osztatlan jellegét kell megragadnunk. Az árnyalt, a többszintű műértelmezést szükséges szorgalmaznunk. Nem elég az úgynevezett „formális” szintekkel:

— a nyelvi kifejezés
és

— a kompozíció szintjeivel

foglalkozni! Behatóbban vizsgálандók a valósághoz közvetlenebbül kapcsolódó szintek:

a) a valóságmozzanatok:

- a tárgyak,
- az események,
- az érzések,
- a gondolatok,
továbbá

b) az értékek, értékítéletek szintjei.

Gondoljuk át! Ahány epikai vagy lírai, illetőleg drámai alkotáshoz közelítünk, annyi módszer áll rendelkezésünkre az értékek feltárásához. S ne feledjük! Ahány gyermek ül velünk szemben műértelmező foglalkozásunkon, annyi személyiségű, képességű olvasóval, illetőleg befogadóval működünk együtt. A megoldás kézenfekvő: személyiségfejlesztő, személyiségtisztelő differenciálással végeztethetjük a több heterogén rétegből álló, bonyolult felépítésű objektum: a műalkotás értelmezését, befogadását.

Vannak növendékeink, akik:

- érzelmeikről, benyomásaikról, hangulatukról szólnak elsősorban az irodalmi műről nyilatkozván;
- a műfajismereteket hasznosítják eredményesebben;
- a művet adó kor stílusát elemzik, hozzáértéssel kapcsolván a konkrét irodalmi alkotáshoz megfigyeléseiket;
- a mű szerkezetét vizsgálják nagyfokú biztonsággal, elmélyült tudással;
- a legfőbb értékek kiemelésével és értelmezésével jeleskednek.

A megbízható ismeretekkel rendelkező gyermekek szívesen faggatják ugyanazt az irodalmi műalkotást többféleképpen. Ésszerű mértékkel az aranymetszés törvényét is felhasználhatjuk a feltételezett gondolatok, értékek műalkotásbeli igazolására.

Tanítványaink műelemző készségét differenciáltan úgy is fejleszthetjük, hogy gyakoroltatjuk:

- a címértelmezést;
- a történelmi háttér figyelembevételét a költői szándék igazolásakor;
- a környezet és a szereplő(k) lelkiállapota közötti párhuzamvonalat;
- a magán-, illetőleg mássalhangzó-gyakoriság hírértékét, zenei hatását;
- a szakszövegek tanulmányozását, azok forrásmunkaként való felhasználását
stb. [8]

A műalkotás összetett, sokszálú értelmezését — hatékony vizsgálatát — végeztethetjük a szövegmagyarázaton nyugvó módszerrel. Az explication de textes műelemzési iskola a rész—egész összefüggésében való gondolkodtatásra, továbbá a műalkotás tisztelére nevel — igen hatékonyan! [9]

A műelemzésnek a szövegébe épített, vele szoros összefüggésben megjelenített, magyarázott, értelmezett irodalomelméleti fogalmakkal ismereteket tudnak működtetni növendékeink. A műértést, a műélvezést az irodalom-, művészetelméletben való jártassággal tehetjük teljessé, ugyanis a műben megjelenő valóságselemek az irodalmi szöveg, a jelrendszer függvényében válnak esztétikai tárgyisággá.

Nevelő-oktató és képzőmunkánk középpontjában a szépirodalmi alkotás, a mű áll. A mű, amelynek hatásrendszerét felhasználva készségeket, képességeket is kell fejlesztenünk, gondolnunk, legkiváltképp az alapvető kommunikációs képességeket,

illetőleg készségeket. A legeredményesebb akkor lehet irodalomtanári működésünk, ha az elbűnk járó gyermekre — konkrét készségekkel és képességekkel rendelkező személyiségre! — tekintettel végezzük a műértésen nyugvó: differenciált alapkészség-művelő pedagógiai-szakmai munkánkat. [10]

Németh László gondolatsorát, hitvallását ajánlom befejezésül: „Egy tanár, ha igazán tanár, állandóan ajándékozza magát azzal, hogy egyre nagyobb tudással és készülettel tanít. És ez az ajándékozás a gyönyörű ebben a pályában.”

SZAKIRODALOM

- [1] *Dr. Dobcsányi Ferenc*: Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei. Szeged, Módszertani Közlemények, 1979. 5:295—303.
- [2] *Halász László*: Irodalompszichológiai vizsgálatok. Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.
- [3] *Lénárd Ferenc*: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982.
- [4] *Erdei Sándor*: Oktatójáték az 5. osztályos olvasókönyv „Rólad szól a mese” című fejezetéhez. Szeged, Módszertani Közlemények, 1981. 3:174—179.
- [5] *H. Tóth István*: Irodalmi barangolás („Minden könyv felfedezés”). Szeged, Módszertani Közlemények, 1987. 5:315—317.
- [6] *Wacha Imre*: A beszédművelés kérdéseiről. Budapest, Magyartanítás, 1980. 1:27—37.
- [7] *B. Fejes Katalin*: Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Budapest, Tankönyvkiadó, 1981.
- [8] *H. Tóth István*: Munkatankönyv a 7. osztályosok irodalmi tanulmányaihoz. Kecskemét, Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1989.
- [9] *Fodor István*: A francia Explication de textes-ről. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970.
- [10] *H. Tóth István*: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés). Szeged, 1988.

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

A matematikai gondolkodás fejlesztése a 20-as számkörben

A matematika ismeretanyagának feldolgozása a legtöbb tantárgynál kedvezőbb lehetőséget biztosít a gondolkodási műveletek fejlesztésére. Ez a tény különösen indokoltá teszi a fejlesztésközpontúság elvének leginkább megfelelő módszerek alkalmazását. Azaz, tanítványaink képességeinek fejlesztését tartjuk elsődlegesnek, aminek természetesen a konkrét matematikai képességek fejlesztése is a része. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonítunk a helyes gondolkodási képesség kialakításának, fejlesztésének. Ez a fejlesztés tartalmilag a gondolkodás alapvető műveleteinek, az analízisnek, a szintézisnek, az absztrakciónak, az általánosításnak, az analógia felismerésének, a fogalom meghatározásnak, a fogalmak osztályozásának, az ítéletalkotásnak, a hipotézisek felállításának, az induktív és a deduktív következtetéseknek az ismeretét és helyes használatát jelenti. Matematikaórákon a gondolkodás logikai szigorúsága és az alkotó fantázia dialektikus egységét célszerű megvalósítani. Ezt az egységet olyan értelemben gondoljuk, hogy az alkotó fantázia sugalmazza a megvizsgálandó változatait a felmerült probléma megoldásának, a szigorú okoskodáson alapuló gondolkodás pedig ellenőrzi, igazolja a sejtéseket, illetve megcáfolja, elveti a hibás feltevéseket.

Rendszeresen felmerülő polémia a megtanulandó-megtanítandó ismeretanyag mennyiségének, mélységének, szerkezetének, valamint a gondolkodási műveletek gyakoroltatásának, a problémamegoldásra és a kreativitásra történő nevelés céljaira fordítható-fordítandó idő-energia aránya. Tudatában vagyunk annak, hogy vannak, akik e vita eldöntésére nálunk sokkal hivatottabbak. Csupán a gyakorló pedagógus szemszögéből jegyezzük meg, hogy az igazság minden bizonnyal valahol középen van. Így van ez akkor is, ha az aranyközéput keresése meglehetősen divatjamúlt eljárás. Viszont az, aki az igazságot keresi, az nem nélkülözheti.

A pedagógusok gyakran nem merik „elhinni”, hogy szabadságuk van valamit másként csinálni. Kötelezőnek tekintenek ajánlásokat, javaslatokat, sőt egyesek minden nyomtatásban megjelent véleményt követendő állásfoglalásként értékelnek. Nem véletlenül alakult ki ez a helyzet. Sajnos, pedagógiai gyakorlatunkban mindig voltak (vannak?) felkapott irányzatok (pl. a modern óra egyenlő a sok eszközzel), és a közvetlen irányítás, felügyelet nem volt mindig elég toleráns a módszerek, megközelítések különböző változatainak értékelésében. A maga idejében célszerű módszereket, döntéseket gyakran továbbvitte (viszi?) a tehetetlenség lendülete, akkor is, ha a feltételek változása miatt azok már túlhaladottá váltak.

Az „ellenőrző” felügyelet „segítő-tanácsadó” felügyeltté való tényleges átalakulása a feltétele annak, hogy a felügyeleti látogatások a gyakorló pedagógusban gyakrabban idézzék fel a szakmailag képzetebb, segítőkész, emberséges kolléga képzetét, mint a felesleges vizsgák, a megalázó kiszolgáltatottság érzetét. Reméljük, a „szaktanácsadás” mielőbb minden esetben szaktanácsadás lesz.

Ezek a gondolatok miként érintik témánkat? Matematikából a tantervi korrekció egyik fő okaként az alapvető számolási készségek kialakításában mutatkozó hiányosságokat említhetjük. Ezért most időszerű arról beszélni, hogy meg kell kapaszkodnunk a „ló hátán”, nehogy átéssünk a „ló másik oldalára”.

Tudjuk, a tantervi elvárások teljesítése a számolási készség folyamatos fejlesztése nélkül nem lehetséges. Nem létezik olyan készség, amelyet nem lehet tovább fejleszteni. A mechanikus gyakorlási, bevésési módszerek, a sulykolás alkalmazásával ennek ellenére nem értünk egyet. Bár közismert, hogy a szülők többsége még napjainkban is a gyors és hibátlan numerikus számolást tekinti az eredményes matematikatanítás vitathatlan jelének. A számolási készség öncélú, mechanikus fejlesztése helyett a problémába, tevékenységbe ágyazott, illetve olyan számfeladatokkal kapcsolatos pozitív értelemben vett tréninggel értünk egyet, amely előkészíti a tanítási óra további részében sorra kerülő feladatok megoldását. Mivel az a célunk, hogy a szó- és írásbeli műveleteket eszközként használják a tanulók a problémamegoldás során, ezért gyakorlásukat funkciójukban célszerű megszervezni.

Pedagógiai közgondolkodásunkban már szinte közhelynek számít, hogy „csak az fejlődik, aki tevékenykedik”. A tanulói tevékenységen természetesen a manuális (külső) és a gondolkodási (belső) tevékenységet egyaránt értjük. Meggyőződésünk, hogy a tanári magyarázat, illetve a tanulóársak megoldásainak meghallgatása és megfigyelése lényegesen kisebb jelentőségű az egyén gondolkodásának fejlődésében, mint az igazi tevékenység, az önálló feladatmegoldáson alapuló tanulás.

Nagyon nehéz, szinte lehetetlen úgy megtanulni kerékpározni, hogy a stadion lelátóján ülve figyeljük a kerékpárversenyzőket. Hiába van a versenyzők között az Európa-bajnok, hiába kifogástalan az összes versenyző technikája. Aki meg akar tanulni kerékpározni, annak fel kell ülnie a kerékpárra. Úszni is csak vízben lehet megtanulni. A medence széléről majdnem felesleges figyelni a versenyzők úzását, még akkor is, ha a világbajnok is köztük van. Így van ez a matematikával is. Nem elég figyelni-nézni, csinálni kell!

A legeredményesebb tanulási módszer, amikor a tanulni szándékozó egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismeretei felhasználásával — újra-szervezésével vagy analógia alapján igyekszik megtalálni a kitűzött probléma helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

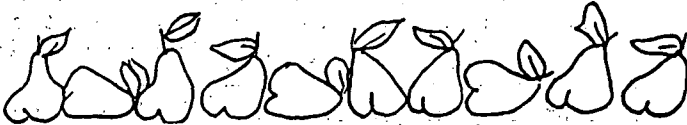
Azzal a szándékkal adunk közre néhány újszerűnek tekinthető gondolkodás-fejlesztésre szánt feladatot, hogy az első osztályban tanítók munkáját segítsük.

1. Kati néni és Ági néni kísérte el a gyerekeket a múzeumba. 15-nél többen mentek. A gyerekek 15-nél kevesebben voltak. Hány gyerek ment a múzeumba?
..... gyerek ment a múzeumba.
2. A tanító néni több gyerektől is kapott egy-egy szál tulipánt. Eggyel több fiútól, mint leánytól. Hány szálát kapott, ha 13-nál több, 16-nál kevesebb volt?
13 14 15 16
..... tulipánt kapott.
3. A kosárban húsznál kevesebb alma volt. Négy almát kivettünk a kosárból. Tizennégynél több alma maradt a kosárban. Hány alma volt a kosárban?
14 15 16 17 18 19 20
..... alma volt a kosárban.
4. Úgy húzz át mindegyik sorban kettő számot, hogy az egyenlőségek igazgá váljanak!
 $2+2+3+3+4+4=10$
 $2+2+3+3+4+4=11$
 $2+2+3+3+4+4=14$
5. A futóversenyen a célegyenesben:
1 fiú futott 2 fiú előtt,
1 fiú futott 2 fiú között,
1 fiú futott 2 fiú után.
Hány fiú volt a célegyenesben?
Rajzold le!
Összesen fiú.
6. Válogasd ki a következő állítások közül a biztosakat és a lehetetleneket!
Ha egyszerre két kockát dobunk fel, akkor az összeg
..... nagyobb, mint 12
..... kisebb, mint 12
..... nagyobb, mint 1
..... éppen 6
7. Egy juhásznak 11 báránya volt. Négy kivételével mind elpusztult. Hány maradt életben?
- 8.

Színezz be hat körtét!



Színezd be a hatodik körtét!



9. A csigalépcsőn húsznál hárommal kevesebb lépcsőfok van. Alulról számítva hányadik az a lépcsőfok, amelyik felülről számítva a tizennegyedik?
Az összes lépcsőfok száma:
A kértett lépcsőfok sorszáma:
felülről: alulról:

10. Beáta első osztályos. Ózdon, egy 7 emeletes házban lakik. Megkérdezte a házban lakó gyerekeket:

Voltak-e már Aggteleken a cseppkőbarlangban?

Válaszok:

Igen: heten

Nem: ötven

Hány gyerek lakik Beátáék házában?

igen + nem + Beáta + kicsinyek

Hány gyereket kérdezett meg Beáta?

..... + = gyereket.

Természetesen a feladatokat munkáltató stílusban, feladatlapon kitűzve (az olvasási nehézségekből fakadó problémákat, a megfelelő szövegértést tanulói hangos olvasással, vagy tanítói felolvasással biztosíthatjuk) egy kicsit másként néznek ki a feladatok. Egyrészt ahol számokat várunk válaszként, ott a megfelelő számjegyírás biztosítása érdekében négyzetrácsos hálózatként célszerű előkészíteni a válaszhelyeket. Másrészt a gondolkodási mechanizmust, asszociációk kialakulását, illetve motivációs célokat szolgálhatnak a feladat szövegével adekvátan választott rajzok, képek. Konkrétan, a feladatok sorszáma szerint:

- (1) Képeket néző gyerekek két felnőttel, a gyerekek száma pedig éppen 14.
- (2) Egy mosolygó tanító néni, nagy csokor tulipánnal a kezében.
- (3) Egy kosárnyi alma (kb. 15—20 db).
- (6) Két dobókocka rajza, olyan helyzetben, hogy 1 és 6 pont is látható legyen a kockákon.
- (7) Juhász, báránnyal (11 báránynál semmiképpen ne legyen több a képen).
- (8) A rajzos kivitelezést a fentiek szerinti stílusban tartjuk célszerűnek.
- (9) Csigalépcső képe, lépcsőfokok jól elkülöníthetően, éppen 17 lépcsőfokkal.
- (10) Térkép vázlat, amelyen Ózd és Aggtelek jól felismerhető, és motivációs céllal egy kép a cseppkőbarlangról.

Remélhetőleg a szemléltetésül bemutatott feladatok alkalmasak arra, hogy a direkt fogalmazást elkerülve igazi matematikai problémamegoldásra serkentsék a kis elsősöket. Erről még feladatonként néhány gondolat:

- (1) Mivel 15-nél többen mentek: 16, 17, 18, (és így tovább) lehetett a gyerekek és a felnőttek számára (2) az összege. Mivel a gyerekek 15-nél kevesebben voltak: 14, 13, 12, (és így tovább) lehetett a gyerekek száma. Nyilván a gyerekek száma kettővel kevesebb az összlétszámnál, ezért csak egy megoldás van:

Összesen: 16, 17, 18,

Gyerekek: ..., 12, 13, 14,

Másrészt nagyon helyes, ha a gyerekek múzeumba járnak.

- (2) A lányok és a fiúk száma (mármint, akik virágot adtak a tanító néninek) két egymást követő szám.

Már elsős gyerekekkel is megbeszélhető, megbeszélendő, hogy az egymást követő két szám összege mindig páratlan szám. Viszont 13-nál nagyobb és 16-nál

kisebb páratlan szám csak egy van, a 15. Ennek felismerését segítheti a megadott számsor.

Nem baj, ha a gyerekekben erősítjük az ajándékozás tényével együttjáró örömet (mármint, amikor ő ad ajándékot). Helyes, ha a tanító néninek — akit szeret — akar virágot vinni, és vizs is.

(3) Hasonlóan kell gondolkodni, mint az első feladatnál, csak a különbség nagyobb, és a vizsgált halmazok (alaphalmaz — részhalmaz — kiegészítő halmaz) elemei ennél a feladatnál már nincsenek szembeötlően megkülönböztetve.

(4) A megoldás nem próbálgatással az igazi.

$$2+2+3+3+4+4 = 18, \text{ így}$$

$$\text{az első sorban} \quad 18-10 = 8 = 4+4$$

$$\text{a második sorban} \quad 18-11 = 7 = 4+3$$

$$\text{a harmadik sorban} \quad 18-14 = 4 = 2+2$$

az áthúzandó két-két szám.

(5) Lerajzolva nyilvánvaló, hogy három futóról van szó.

(6) A dobókockákat megvizsgálva, a tapasztalatokat megbeszélve indítható a probléma megoldása:

— legkisebb szám: 1,

— legnagyobb szám: 6.

Így két kockával dobva a lehetséges esetek közül a legkisebb összeg 2, a legnagyobb összeg 12.

Ennek ismeretében a feladatban szereplő állítások igazságtartalmát már könnyű eldönteni.

(7) A „kivételével” kifejezés értelmezése a feladat igazi problémája. Ugyanis ezek a bárányok maradtak életben.

(8) A sorszám és a darabszám megkülönböztetésére alkalmas feladat.

(9) „Többlépcsős” feladat. Nyilván előbb az összes lépcsőfok számát kell meghatározni.

(10) Ebben a feladatban már felesleges adatok (első osztályos, 7 emeletes) is szerepelnek.

Másrészt az első kérdésre nem lehet egyértelműen válaszolni, mert az egészen kicsi (még beszélni sem tudó) gyerekek is lakhatnak a házban. Ennek felismerését segíti a kiemelt, tipográfiával megadott négytagú összeg szerepeltetése.

POTONYECZ ISTVÁNNÉ
Kazincbarcika

Szülőföldünk, hazánk helye a világban

ÓRATERVEZET EGY NYOLCADIKOS OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁHOZ

A hazafias nevelés egyik tantárgytól sem különül el, a tantervi anyaggal szerves kapcsolatban van, abból adódik, s azt alapozza meg.

A hazafiságon egyrészt hazaszeretetet értünk, ez a szó a fogalom érzelmi oldalát emeli ki.

A hazafiság továbbá jelenti: a szülőföld, a dolgozó nép szeretetét és tiszteletét, kultúránk, haladó hagyományaink, nyelvünk megbecsülését, népművészetünk ápolását, nemzeti büszkeséget.

A hazafiság ismereteken is alapul, melyekhez érzelmek fűződnek, majd tettekben jut kifejezésre. Ezekből következnek a hazafiságra nevelés feladatai:

- a hazafiság gondolati tartalmának kialakítása,
- a hazafias érzelmek fejlesztése,
- a hazafias tettek és magatartás készségeinek, szokásainak kialakítása és fejlesztése.

A hazaszeretetre való nevelés lehetőségeit egy osztályfőnöki óra anyagához kapcsolódóan mutatom be. A 7. osztályban a témában szűkebb hazánkat, Kazincbarcikát és környékét ismertük meg, mutattuk be szülőföldünkhöz kapcsolódó sok élménnyel. A tanulók bemutatták a lakóhely természeti szépségeit, beszélgettünk a múlt emlékeiről, a jelen eredményeiről. A gyerekek megfogalmazták: mit jelent számukra a lakóhely, a szülőföld, az anyanyelv szeretete, s azt, hogy mit tehetnek ezek értékeinek megővése érdekében.

A 8. osztályban az óra megszervezésében, felépítésében főként a tanulók élményeire alapoztam.

A gyerekek többsége a szülőkkel is már nagyon sok helyen járt az országban.

Több közös kirándulást mi is szerveztünk. Gyalogos vándortábor keretében bebarangoltuk a Hajdúságot, a Zempléni-hegységet, részt vettünk a Mátra—Kékes kék túrán. Meglátogattuk Sárospatakot, többször voltunk megyeszékhelyünkön is. Az egyes tantárgyak tananyaga révén is bővült földrajzi, történelmi ismeretük. Órámon igyekezem bővíteni ismereteiket, illetve a fogalmak tartalmát elmélyíteni.

Hitem szerint is leghatásosabb nevelőeszközünk a példa lehet. Meg vagyok győződve arról is, hogy a történelemből és irodalomból vett példák mellett szükséges a mai társadalom életéből is bemutatni olyan embereket, akik alkotó munkájukkal fejezik ki hazaszeretetüket. Olyan felnőttest is állíthatunk példaképül, akinek tevékenységét jól ismerik a gyerekek. Szólni kell arról is, egy tizenéves tanuló hazaszeretete miben mutatkozhat meg, hogyan végezhet közvetlenül is hasznos munkát, mily módon készülhet fel a haza védelmére, szolgálatára.

ÓRATERVEZET

Téma: Szülőföldünk, hazánk helye a világban

Tananyag: Édes hazánk

A tanítási óra feladatai:

— Erkölcsi tudatformálás: aki szereti hazáját, igyekszik megismerni múltját, jelenét, hogy el tudja képzelni jövőjét.

— Erkölcsi magatartásformálás: tettek a hazáért.

Tanulói tevékenység: Tájégségek bemutatása kirándulási élmények, könyvekből szerzett ismeretek alapján. Tablók, gyűjtemények, prospektusok bemutatása.

Szemléltetés: Magyarország és megyénk térképe. Hanglemezek. Diaképek bemutatása nemzeti parkokról, tájvédelmi körzetekről, történelmi nevezetességekről, jelenkori eredményekről.

Módszerek: példa, meggyőzés, általánosítás, dicséret.

Felhasznált irodalom: Osztályfőnöki kézikönyv.

Merényi József: Szülőföldünk Észak-Magyarország

Petőfi Sándor összes versei

A világirodalom legszebb versei (Radnóti Miklós)

Juhász Ferenc: Kinek karja van...

Az óra menete

Motiváció: Hallgassátok meg Katona József Bánk bán című operájából a nagyáriát (4. sorát) Simándi József előadásában!

Célkitűzés: A mai órán hazánkról, Magyarországról és megyénkről beszélgetünk.

I. *Mit jelent számotokra a haza?*

Tanulói vélemények meghallgatása.

- Hallgassuk meg, hogyan határozzák meg ezt a tudósok!
(Új magyar lexikon 3. kötet 227., 228. o.)
- Mi jelképezi hazánkat a nagyvilágban?
(zászló, címer, Himnusz)
- Mit éreztek, ha halljátok a Himnusz zenéjét?
(Meghallgatunk egy részletet.)

Az óra néhány percét arra használjuk, hogy a csoportok által gyűjtött anyagokat megtekintik a gyerekek.

II. *Majd egy játékos vetélkedőre kerül a sor*

A vetélkedő anyaga:

1. Vizeséséről, mézstufa barlangjáról híres üdülőhely
K Balatonfüred
A Lillafüred
Z Tiszafüred
2. Boráról híres hegy a Tisza és a Bodrog összefolyásánál
G Tokaji-hegy
O Rezi
D Bükk
3. Itt van hazánk legősibb kohója
E Pécs
T Ózd
G Omassa
4. A Hegyaljához kapcsolódó nagy történelmi esemény
P Reformkor
T Rákóczi szabadságharc
R Tanácsköztársaság
5. Ez a város ad otthont a kisfilmek fesztiváljának
M Kazincbarcika
E Miskolc
S Eger
6. A BVK mozaikszó hallatára ez a város jut eszedbe
F Sárospatak
L Kazincbarcika
C Leninváros
7. Énnél a hegységnél említettük „az óriások asztala” elnevezést
B Zempléni-hegység
E Bükk
V Börzsöny
8. Itt született Kossuth Lajos
K Monok
R Szerencs
S Prügy

(A helyes válaszok betűjeleiből egy helység nevét kapjátok meg. Hova utaztunk a játék során? Miről híres?)

II. *Ha elbagyjuk otthonunkat, visszavágyódnak*

Milyen érzéseket fejez ki egy népdalunk?

Bartók Béla: Elindultam szép hazámból... (lemezről)

— Éreztek-e már hasonlót?

— Kiről olvastatok, akit gyötört a honvágy, és úgy halt meg, hogy nem láthatta viszont hazáját?
(II. Rákóczi Ferenc)

V. *Ti mit tesztek, mit tettek a hazáért?*

A válaszok meghallgatása.

- Hallgassátok meg Juhász Ferenc Kinek karja van című versét!
- Mikor vállaltátok ti, hogy hűséges gyermekei lesztek a hazának? Mit tettek?
- Minden igaz magyar ember feladata: tanuljon képességei szerint, dolgozzon becsületesen, szolgálja, védje a hazát!

Tanulói tevékenység: helyes viselkedés zenehallgatás közben.

— A haza, az otthon sokféle érzést jelent számunkra. Hallgassátok meg Radnóti Miklós Nem tudhatom című versének egy részletét! (A vers első 14 sora.)

IV. Aki szereti bazáját, igyekszik megismerni.

Mutassátok be hazánk tájait, ahol közösen jártunk.

— 1. csoport: Bemutatja a „Hajdúság” vándortábor nevezetességeit: népművészetét, híres pásztor-művészetét, történelmi nagyjait, a jelen értékeit. A tanulók felelevenítik a Hortobágyi Nemzeti Parkban látott érdekességeket.

— 2. csoport: A Mátra—Kékes-útvonal felejthetetlen élményeiről számol be. Felidézi a táj szépségeit, az ott dolgozó nép munkájának eredményeit. Újra élénk varázsolja a palóc nép vendégszeretetét, a múlt emlékeit, a ma vívmányait.

— 3. csoport: Zempléni utunkról emlékezik nagy szeretettel. Élménybeszámolójában Sárospatak mellett tisztelettel beszél Széphalomról, a hegyközi kis településekről, a híres várakról (melyeket közelről is megnézhattunk), vagy a táj népművészetét hűen vállaló Hollóházáról.

— 4. csoport: Miskolc nevezetességeit mutatja be vázlatosan. Lillafüred szépségének leírása, a Herman Ottó Múzeumban szerzett élmények, a diósgyőri vár meglátogatásának felidézése kellemes perceket szereznek az osztály tanulóinak.

A beszámolókat után arról beszélgetünk, ki melyik tájra menne el szívesen újra vagy először.

— Ha táborba indulnátok, s ajándékkal szeretnétek kedveskedni a pajtásoknak, mit tennétek az úticsomagba, melyekről felismernék, hogy Borsod-Abauj-Zemplén megyéből érkezettek? (A válaszok meghallgatása.)

— Hazánk építése, fejlesztése természetesen csak békében lehetséges. Órizzétek legdrágább kincsünket, a békét! Énekeljük el közösen az „Órizz a békét” kezdetű dalt!

VI. Az óra értékelése

Soron következő feladataink megbeszélése.

A következő anyag előkészítése.

ANTAL IBOLYA
Budapest

Kiscsoportok a napköziben

A napköziben és az iskolaotthonban több és szélesebb skálájú lehetőség kínálkozik a közösségalkításra, a közösségfejlesztésre — és általa a gyermekek személyiségfejlesztésére is —, mint a tanítási órákon. Ezért a napközis nevelőmunka kiemelten fontos feladatának tartom, hogy a tanulók véletlenszerűen kialakult, illetve kialakított csoportjából — tervszerű és folyamatos irányítással — együttműködő kiscsoportokat s a helyes irányú fejlődés későbbi időszakában öntevékeny közösséget formáljunk. Az iskoláskorra a spontán kialakuló, felbomló, majd újjászülető kortárs-csoportok, természetes társulási formák a jellemzők. Az előbbieket tudva és a közösség érdekében alkotó módon felhasználva alakítottunk hivatalosan is elismert formális kisközösségeket, kiscsoportokat tanítványaimmal 3. osztályos korukban.

Akadtak pedagógustársak, akik megkérdőjelezték a 4—7 fős kiscsoportok létének fontosságát, hasznosságát. Voltak olyanok, akik bevallottan plusz feladatnak tartották e kisközösségek működtetésének folyamatos ellátását, segítségét, irányítását, ellenőrzését és értékelését.

Nem tagadom, a kezdeti időszak nehézségeit, buktatóit és esetenkénti sikertelenségeit átélve néha magam is a kételkedőknek adtam igazat. Szerencsémre vagy szerencsétlenségemre, de szakirodalom és segédanyagok hiánya miatt józan ítéleteimre és pedagógiai ismereteimre, tudásomra hagyatkozva kellett e téma kitaposatlan ösvényein haladnom.

Biztatást és hitet adott, hogy tanítványaim három hónap elteltével egyre több alkalommal és mind jobb szinten bizonyították, érdemes e nevelési lehetőséggel mélyrehatóbban és egyre tervszerűbben foglalkozni. Velük együtt éreztük és élveztük a kiscsoportok napi sikereit a napközisélet különböző területein, vagy szomorkodtunk néha egy-egy kiscsoport adott tevékenységbeli sikertelenségén, s tanakodtunk a jobb megoldás lehetőségén.

Kétségtelen, hogy az első hónapok bőven adtak számomra plusz teendőt, elsősorban szervezési, irányítási, értékelési és önállóságra nevelési területen. Jó érzés volt azonban tápasztalni, látni és a szülőktől, tanítókollégától hallani a kiscsoportos lét előnyeiről, eredményeiről. Egyre inkább meggyőződésemmé vált, hogy e forma folyamatos léte és fejlődése lehet az egyedüli alapja a napköziscsoport közösséggé válásának. Visszatekintve az eltelt négy évre — hiszen 3. osztálytól 6. osztály végéig éltünk és dolgoztunk együtt — tudom, hogy azért maradtunk szinte változatlan összetételben együtt, mert közösség voltunk. A napközi nem kötelező, és hogy a gyerekek még a felső tagozatban sem „maradtak ki”, az elsősorban a jó közösségnek, a jó kiscsoportoknak volt tulajdonítható.

Miért fontos pedagógiai szempontból a kiscsoportok léte, milyen pluszt adhatnak az egyén fejlődésére, nevelésére? Néhány általam fontosnak tartott nevelési feladatot említenék abból a számtalanból, mely a kiscsoportokban és a kiscsoportokkal megoldható.

1. A gyermekek a napköziben csoportokban élnek; a csoporttagok között kapcsolatok alakulnak ki; a csoportban események, tevékenységek zajlanak; a csoport állandó változásban él, belső dinamikája van.

Ha az előbbiekre nem reagálunk megfelelő módszerekkel — amelyekkel a csoportot befolyásolni lehet — akkor nem tudunk közösséget kialakítani, formálni. Szociálpszichológiából ismert, hogy az egy csoportba kerülő gyermekek halmazából csak a felnőtt által tudatosan irányított *közös tevékenységek sorozata után alakulhat ki közösség*.

2. Fejlődéslélektani szempontok is indokolják az informális kiscsoportok — elsődleges közösségek — létét.

Sikeres tevékenység csak *pozitív érzelmi alapon* indítható és végezhető. A baráti kiscsoportokban sok tartalék rejtőzik a pozitív érzelmi légkör kialakításához. Kiscsoportjaink baráti kapcsolatok és szimpátia alapján alakultak meg 3. osztályban, s volt olyan kiscsoportunk, ahol olyan erős volt az érzelmi kötődés egymáshoz, hogy négy évig változatlanul együtt maradtak. Természetes, hogy akikkel szívesen vagyunk együtt, azokkal mindenféle tevékenység könnyebben és eredményesebben megoldható, és a segítségadás is a maga természetességével jelentkezik.

3. Az ember társas lény, s az élet kezdetétől a végső pillanatig igénye is van társakra. Az iskoláskorban ez fokozottan igaz. *A társak biztonságérzetet adnak, és ez igen fontos a gyermek számára. Az intim kapcsolatoknak az iskoláskorban a pozitív irányú személyiségfejlődés szempontjából kiemelkedő jelentősége van.*

A kiscsoport *viselkedésmintával is szolgál, normát ad*, melyet az odatartozó gyermek teljesíteni akar. Adott esetekben a normák teljesítése erőfeszítést, akaratot követel; máskor kompromisszumot, lemondást, az egyéni érdekek pillanatnyi háttérbe helyezését igényli. Érzékelhető, kézzelfogható valósággá válik a „MI ÉRDEKÜNK”, a közösségi érdek, és nem holmi elvont, idealizált fogalom. A gyerekek ezekben a pár fős kiscsoportokban élhetik meg a „MI” érzelmi állapotát pozitív vagy negatív élmények során.

4. A jó kisközösség az „*ÉN KÉP*” fejlődését is segíti. A gyerekek önmagukról alkotott véleménye folyamatosan változik és gazdagodik, de ehhez szükséges a társak állandó visszajelzése. Ebben a közeli viszonyulásban az egyén és a kisközösség is állandó kölcsönhatásban alakul. Fejlődéslélektani ismeretekre utalok, amikor megemlítem, hogy a pozitív énkép kialakulásához az elismerésen és dicséreten át vezet az út. A nevelőnek az előbbire különösen oda kell figyelnie, hiszen az örök dorgálás és büntetés a negatív énképet erősíti. A gyermekek kisiskolás korukban fokozottan hajlamosak arra, hogy a hibákat, negatívumokat előbb észreveggyék, mint a sok-sok dicsérendő, pozitívan értékelendő tény. Rá kell vezetni őket, hogy a másik társ jó tu-

ajdonságait észrevegyék, segítő szándékkal említsék meg a megváltoztatható negatívumokat, és igényeljék is a pozitív irányú változtatást egymástól.

5. A kisgyermek 9 éves korukig egocentrikusak, nem törődnek mások érdekeivel, szempontjaival. A kiscsoportok napi élete jó gyakorlási terepet nyújt a *decenáló képesség fejlődéséhez*. A közös együttlét során: a tanulás idején, a játék perceiben, s bármely tevékenység során tekintettel kell lenniük egymásra, és célszerű esetenként, egymással egyeztetni elképzeléseiket.

Az előbbi viselkedésre többnyire önmaguk érznek rá, és oldják meg, biztosítják önmaguknak s a nagyobb közösségnek.

6. A kiscsoportokban, a baráti kapcsolatok, a szimpátia lehetővé teszi, hogy a társak érzelmeit (örömet, bánatát, dühét stb.) jobban átéljék a tanulók, s így *fokozatosan fejlődik empátiás készségük* is. Képesekké válnak a kölcsönös alkalmazkodásra, és az érzelmek mélyebb megélésére.

7. A közös tevékenységek, az azonos életrend folytán egyre jobban fejlődik, formálódik a *gyerekek együttműködési készsége*. Ez különösen fontos nevelési feladat, hiszen mint a patákmeder kavicsai, úgy csiszolódhatnak egymáshoz a kiscsoportok tagjai. Az együttműködési készség biztosíthatja az utat az öntevékenység kibontakoztatásához. A gyermekek sorozatosan tapasztalhatják, hogy adott feladatokat bármilyen területen csak akkor tudnak sikerrel megoldani, ha képesek a jó együttműködésre; ha együtt akarják a sikeres teljesítést.

8. Az előbbieken már említett közös tevékenységek és azonos életrend folyamatosan alakítja és fejleszti a tanulók *tűrőképességét* is. Meg kell tanulniuk adott élethelyzetekben egymást megvárni, esetenként a másik rossz hangulatát elviselni, illetve egymásra tekintettel lenni, alkalmazkodni az együttlét időtartama alatt. Az *adaptációs készség* is csak társas kapcsolatokban alakítható.

9. A kiscsoportos együttlét, tevékenység alkalmas arra is, hogy a gyerekek egymást figyelve és segítve *észrevegyék társaik relatív fejlődését*. Döntő fontosságú e nevelési feladatban, hogy a pedagógus irányításával az egyén fejlődését érzékeljék társaik, és ne az abszolút mércéhez viszonyítsanak.

Erre nevelni kell a tanulókat. Idővel a gyerekek észreveszik és érzékelik is, hogy a relatív fejlődés értékelése viheti előbbre a kiscsoport formálódását, és a nagyobb közösséget is.

10. A kisközösségek életében adódik az első „gyakorlópálya” a *vezetői funkciók elsajátításához*. E nevelési mikroközösségben kezdenek meg a gyerekek a tervezés, döntés, szervezés, végrehajtás, ellenőrzés és értékelés funkcióinak a tanulását. Ahhoz, hogy az előbbi funkciók valóban megtanulhatók legyenek, a pedagógusnak sokféle tevékenységet, programot, lehetőséget, megfelelő önállóságot, határozott kötelességeket és jogokat kell a „kínálótálcára” helyezni. A vezetői funkciókat és vezetési stílusokat csak tevékenységen keresztül lehet kellő mértékben elsajátítani.

11. A *párhuzamos pedagógiai ráhatást* már csak megemlítem, mint közösségformáló tényezőt. Ebben a folyamatban nemcsak a nevelő igyekszik hatni az egyénre, hanem az együttműködő társak is. Ha jó irányban halad a közösség, akkor a kettős hatás felerősíti egymást, ha nem, akkor csak csoportok léteznek, de nincs közösség!

Alapvető feladatnak tartottam, hogy a kiscsoportoknak *természetes mobilitást* biztosítsak az életképes közösség formálódása érdekében. Ezek a pár fős kisközösségek szétválhassanak, újjászerveződhetnek bizonyos időközönként vagy adott szituációkban. Az életre kell felkészítenünk a gyermekeket, márpedig életük során párhuzamosan és egymást követően is több közösségnek is tagjai lesznek. Remélem, tanítványaim hosszú távon is hasznát veszik mikroközösségbeni életüknek, és felnőtté válásukban is segítségükre lesznek a napköziben, a kisközösségekben elsajátított viselkedési, együttélési formák, ismeretek és normatívák.

DR. OLÁH JÁNOS
Szeged

Péterfy Jenő, a tudós tanár

Ma újból sokat beszélnek a tudós tanárokról, akik egyéniségek voltak, merték vállalni magukat, tanítványaik felnéztek rájuk, míg emberi gyengeségeiket jóindulatú elnézéssel, mosollyal szemlélték. A „tudós tanárokat” hol csodabogarakként tartották nyilván kollégáik, hol veszedelmes ellenfelekként, akiket gátolni kell, mert ők másmilyenek, mint a többiek. Néhány évvel ezelőtt az akkori tanügyi reformok idején a szaksajtóban egy-két publikáció szerzője nyíltan kijelentette: a mai iskolának nincs szüksége „tudós” tanárookra, mert most „nevelő” tanárok kellenek. Mind-ebből az olvasó arra a meghökkenető következtetésre juthatott, hogy az iskolában korlátozni kell a tudást, mert a túl sok tudás veszélyes a nevelésre. [1] A társadalom mintha ma sem értékelné, jutalmazná igazán a tudós tanárokat, akik szerényen dolgoznak tovább, ma sem hangadók, s nem törődnek azzal, hogy a könyvek ára egyre drágább, s nem jár adókedvezmény a fizetését könyvekre költő, azaz szellemi beruházást eszközölő pedagógusnak.

A ma iskolájának sokféle egyéniségre van szüksége, akik irányítúként szolgálhatnak elbizonytalanodó diákjaik számára. Ismét aktuálisak Sík Sándor 1945-ben írott szavai: „(a nevelőnek) ... mernie kell erősebben érvényesíteni a maga egyéniségét.” [2] Ehhez szeretnénk segítséget adni egy hajdan élt tudós pedagógus, Péterfy Jenő szellemének megidézésével.

Péterfy Jenő (1850—99) esszéíró, esztéta, kritikus, középiskolai tanár volt. Sokoldalú műveltséggel, rendkívüli művészi érzékenységgel rendelkezett. Írt természet-tudományi cikkeket, zenekritikákat, német verseket, drámbírálatokat, novellaszerű tárcákat, könyvbírálatokat; írt festményekről, esszéket magyar írókról és világirodalmi nagyságokról, fordított németből, franciából, görögből, foglalkozott filozófiával és esztétikával, a tragikum elméletével, pedagógiával, élete utolsó éveit egy megírandó görög irodalomtörténetnek szentelte. [3]

Gimnáziumi tanulmányait Egerben kezdte. Az oktatás rendjét ekkor az Entwurf határozta meg, mely közoktatásunkba a nyugat-európai kultúrát akarta bevinni. A nevelési cél: „a művelt nemes jellem” volt. Péterfy az akkori tanterv szerint elsőben heti négy órában tanulta a német nyelvet, a latint heti nyolc órában és csak kétfőben a magyart. 1861 őszétől átkerült szülővárosába. (Buda kb. 60, Pest kb. 140 ezer lakosú. Ekkor még van német színház. Német szót sűrűn lehetett hallani, főleg Budán.) 1961-től új tanterv lépett életbe. A tanítási nyelv most már hivatalosan is a magyar. A latin állott ezután is a tanítás tengelyében, de a nemzeti tantárgyakat ismét érvényre juttatták: a hazai irodalmat, történelmet, földrajzot. Szepesi Imre, Péterfy igazgatója a pesti piarista gimnáziumban országos tekintély, tagja volt a Tudományos Akadémiának. Péterfy a történelemtanárát szerette a leg-

obban, aki gyűjtő hatású előadásaival, ragyogó ékesszólásával szinte elkápráztatta, öllelkestitte és magával ragadta hallgatóit, akik bálványozták, s évtizedek múlva is felkeresték. A kor pedagógiai elvei nem elégedtek meg azzal, hogy „a szépirodalmi művek képző, nemesítő hatását teljes mértékben érezzék” a „középtanodai övendékek”, hanem megkívánták, hogy „e téren magok is hassanak”. Így a diákok epigrammát írtak Caesarról, hősi versekben magasztalták Árpádot.

1865-ben a család Keszthelyre költözött, Péterfy tanulmányait magántanulóként olytatta. Két év múlva az apa megvált az állásától, családjától. Az anya 48 éves, ő 52. Az apa még új életet kezdhetett, de az anya helyzete reménytelen lett. Az anya teljes lélekkel fia felé fordult és ő az édesanyja felé. A szomorú apai örökség mindig nyomta Péterfy kedélyét: elvált szülők gyermeke és sikkasztó pa fia.

Péterfynek nem volt igazi szülőföldje. Gyermekek- és ifjúkora éveit Budán, Kozsvárott, Egerben, Keszthelyen, majd ismét Pesten élte le. Mindez a gyökértelenség érzését keltette Péterfyben, hozzájárult nyugtalansága kialakulásához. Egyetlen ifjúkorból reánk maradt alkotása hetedikes korából való. Gracchusról szóló dolgotata elé Cato mondását teszi: „Mi lesz Rómából, ha többé egy államtól sem kell artania.”

1868-ban beiratkozott a jogi karra, főleg a római jog érdekelte, közben tanul, anit, hegedül, olvas. 1870-ben kitüntetéssel vizsgázott római jogból, aztán átíratkozott a bölcselőre. A tanárképző intézetbe, melyet Eötvös 1870-ben alapított, mint örténelem—földrajz szakos iratkozott be.

Tanári pályáját a IV. kerületi főreáltanodában kezdte 1872-ben. Március 11-én épett először tanítványai elé Ney Ferenc igazgató vezetésével. Ettől kezdve — 27 éven át — megszakítás nélkül fővárosi tanár. 1873-ban tette le a tanárvizsgát és doktori szigorlatait, valamint a hivatali esküt is. Péterfy szerencsés vezetőt kapott gazgatójában, aki igen művelt, tevékeny, erős kezű ember volt, s aki kora pedagógiai életében is nagy szerepet töltött be. Ney Ferenc iskolája 1861-ben magyar yelvű lett, hirtelen kellett előkerítenie egy új magyar tanári kart, mivel nem minenki beszélt kifogástalanul magyarul, némelyek keverték a magyart a némettel. ey nemcsak a diákoktól, hanem a tanároktól is megkövetelte a rendet, ugyanakkor gyakran kikérte beosztottjai véleményét.

24 éves korában Péterfy a Pester Lloyd (német nyelvű politikai napilap, a indenkori kormány félhivatalos lapjaként tájékoztatta a külföldet a magyar eseményekről, elsőként vezette be a naponként kétszeri kiadást) zenekritikusa lett. zenében elsősorban a lelket kereste, a technikai mesterkedések hidegen hagyták. A fiatal, kezdő tanár, Péterfy érdekes egyéniség. A diákságot legnagyobb mértékben leköti anélkül, hogy akarná. Mindig pontos, kitűnően magyaráz, jó előadó, leöti a tanulókat.

1876-ban a VIII. kerületi reáliskola rendes tanára lett. Rögtön rá is bízták az I. b osztályfőnökségét. A 68-as létszámú osztály év végére 48-asra apadt. 1878-ban rta „A tanulók fegyelmezéséről” című tanulmányát, [4] melyben 28 évesen fejette ki nevelési nézeteit, olyan éleslátással és érettséggel, mintha már évtizedek pedagógiai munkássága állana mögötte. (A dolgozatot egy korábbi cikkünkben már isertettük.) [5]

1878-tól mint az Egyetértés munkatársa jutott mellékkeresethez. Az Egyetértés szerkesztője Csávolszky Lajos, kinek eszményképe a londoni Times. Ő vezette be nálunk az újság példányonkénti eladását (addig csak előfizetés volt, vagy kávéházakban lehetett lapot olvasni). A szerkesztő rajongott a népszerűsítő természetudományi értekezésekért, így Péterfytől is ilyeneket kért eleinte. Péterfy 150 cikket

írt ide: természettudományi értekezéseket, novellisztikus tárcákat, irodalmi eszmefuttatásokat, festmények és képkiallítások ismertetését, zenekritikákat, drámabírálatokat. Bírálatait az előadások után kellett megírnia „amúgy melegében”. Előfordult, hogy a túlfeszített munka következtében összeesett a szerkesztőségben. Nehezen dolgozott. Az első nap kinevették a fiatal újságírók, mert lassan írt, később papírt, tintát készítettek neki a legkevésbé füstölő lámpa alá. Mint színikritikus megfordult a Nemzeti Színházban, a Népszínházban, Várszínházban, a kis német színházban, a Fővárosi Színikörben. Nézeteit így foglalta össze: „A kritikának semmi köze sincs a színház kasszájához, semmi köze hozzá, tele van-e, nincs-e a nézőtér. A kritikának művészi feladata van, az izlés őre, s a kritika feladata éppoly lényeges, mint maga a színművészet.”

A nyolcvanas éveket a háborús készülődés tölti el. 1887-ben írta Vámbéry Ármin: „Olyan mérvű háború lesz, milyent az emberiség nem élt meg.” Az évtizedre jellemző a magyarosítás. A névmagyarosító kérvény bélyegilletékét 5 Ft-ról 50 krajcárra szállították le, földrajzi neveket magyarosítottak és visszamagyarosítottak. Mindezek még jobban tömörítették a nemzetiségeket a magyarság ellen, külföldön pedig rossz hírünk kelt emiatt. Péterfy maró gúnyval írt a sovinizmusról: „Ne akarjuk tudományunkat magyaros szólásmóddal kicifrázott szürbe öltöztetni... A chauvinek zaja... a maradiságnak, a tanulatlanságnak, a felületességnek, fenegyerekségnak sokkal inkább kedvez, mint a nemzeti eszmének.”

Budapest-lakossága tovább gyarapodott. Általános volt az elszegényedés, szűkösek voltak a lakáskörülmények. A lakosság 20%-a egyáltalán nem tudott magyarul. 1880-ban, 1884-ben a fiatalok egész sora lett öngyilkos, ez Péterfyt is mélyen elgondolkodtatta. 1889-ben ezt írta a társadalmi bajokról: „... a roppant nyomor, az erőszakos munkaszünetek, munkászavarok, a sok csőd... mind megannyi tiltakozás a jelen dicsőítése ellen... Valószínű, hogy a szociáldemokráciát és a társadalmi reform kérdéseit a tizenkilencedik század örökségképpen át fogja adni a huszadiknak.”

1881-ben lett a Budapesti Szemle munkatársa, amelynek Gyulai Pál volt a szerkesztője. 1887-ben a Kisfaludy Társaság tagja lett. Mindjárt első jelölésekor könnyen bekerült. Nem várta meg a megszabott határidő (1 év) leteltét, hanem jóval előbb megtartotta székfoglaló beszédét, mely meleg sajtóvisszhangot kapott. A társaság üléseire nemigen járt el, viszont a pályázatok elbírálásában haláláig részt vett.

1888-tól lett egyetemi magántanár, Gyulai unszolására képesítette magát. Témaköréről a magyar irodalomtörténetnek 1772-től kezdődő szakaszát 1880-ig választotta. Az 1889/90-es tanév első felében, tehát 1889 őszen hirdetett először előadást. A csekély érdeklődés lehangolta. Nem volt türelme kivárni azt az időt, míg az egyetemi hallgatók felismerik és kellőképpen becsülik.

Az első évtizedekben Péterfy tanítványait is a külváros adta (szegénysorsú iparosok, alsórendű hivatalnokok, napszámosok gyermekei).

Péterfy törekedett arra, hogy órai érdekesek legyenek. Gyakran megtette, hogy német szövegeket fordítottatott otthon tanítványaival magyarra, az iskolában aztán ő előtt kellett rögtönözve visszafordítaniuk németre saját szövegüket. Ezek a fordítások legtöbbször nem sikerültek, de igen tanulságosak voltak, mert Péterfy ráirányította a figyelmet a két nyelv különbségeire, finomságaira, megtanította tanítványait arra, hogy „minden nyelvnek azok a szólásai a legértékesebb javai, amelyek más nyelvre lefordíthatatlanok”. A magyar irodalom tanításában az olvasmányból indult ki Péterfy. Felcsigázta tanítványai érdeklődését: hol olvashatnának bővebbet róla, készséggel diktált ilyenkor könyvcímeket.

Olyan lelkesen és bőven senkiről sem beszélt, mint Arany Jánosról. (Lelkileg inkább a csendes emberek felé hajlott Péterfy.) Balladáit nagyon sokra tartotta, szavalta, lelkesen magyarázta. Gyakran mondta, hogy: „A magyar ember nyelvbibliája Arany.” Egy tanítványának ezt mondta: „Vigyázz magyarságodra, te Arany Jánostól tanultál magyarul!” Kosztolányi Dezső őrizte meg Péterfynek egy megható, állítólagos nyilatkozatát: „Mindenki, aki magyarnak született és így akarva, nem akarva vállalja szenvedéseinket, kárpótlást kap azáltal, hogy Arany Jánost eredetiben olvashatja.”

Péterfy nagy gondot fordított arra, hogy tanítványai jól adják elő, amit olvasnak, hogy szépen szavaljanak. Külön szavalógyakorlatokat rendszeresített. Ki-ki választhatott egy költeményt, és azt aztán a katedráról előadta. Az iskolában könyvtáros is volt. Szívesen vett mesekönyveket, jöllehet legkisebb tanítványaik is (10 évesek) túl voltak már a szoros értelemben vett mesekorszakon.

Grammatikai szabályokat nem magoltatott be. Sűrűn íratott helyesírási dolgozatokat, diktáláskor éreztette, hogyan kell írni. A példákbl együtt vonták le, állapították meg a szabályokat. Nagyon világosan meghatározta, milyen legyen az írás meg a beszéd. „Világos, egyszerű mondatokban beszéljünk” — mondta. Irtotta a szóvirágokat, a hosszú körmondatokat a dolgozatokban. A dolgozatjavítás megbeszélés formájában történt.

Az órái nem voltak sablonosak. Néha ad hoc tartott órát, a tananyagban mindig otthonosan mozgott. A katedra és az első pad közé hozta le székét, vagy egyszerűen beült az első padba, szemközt az osztállyal, néha pedig hátra, valamelyik diák mellé ült. Gyakran járkált az osztályban. A feleltetési sem voltak egyformák, előfordult, hogy egy tanulónak egy órán három szekundát adott. Diákjai néha a könyvből olvasták ki az anyagot felelés közben, de Péterfy nem csinált belőle ügyet. Szerette, ha az órán valaki feldobott egy érdekes témát.

Emberszámba vette diákjait. Nem a katedra magasáról „szólott hozzájuk”, hanem a padba melléjük ülve „diskurált” velük, ami akkor nem volt gyakori, mivel a formák merevebbek voltak, a férfiak magatartását mind a gyerekekkel, mind a nőekkel szemben bizonyos fokú „méltányosság”, kimérség, fölény jellemezte, gyakran pózoltak a kor férfiai.

Tanártársai kiegyensúlyozott embernek tartották, kedvelték szellemességét. Kollégái derék, munkájukat szerető emberek voltak. A kor évkönyveiből valami nagy, szinte archaikus, de inkább megmosolyogtató, mint bántó kispolgári ügybuzgalom és öntudat szól felénk. Péterfy reggel rendszerint fáradtan, kedvetlenül indult az osztályba, de ott egyszerre átváltozott. Belépett azonnal az osztály lüktető, villamos áramába. Ha rejtett mosoly suhant át egy arcon, rögtön osztozó vágygal érdeklődött oka után, s egy-egy szellemes közbeszólást szellemes ripozztal méltatott. Főolvasni szeretett a kisebbeknek, s beszélgetni, vitatkozni a nagyobbakkal. Gondolkodni, ízlésre s ítélni tanította tanítványait, ugyanerre nevelte olvasóit is, mint Rédey mondta: „Írásai sohasem végződnek ott, hol pontot tett utánok: kristályos gondolatai, finom hangulatai folytatják életüket az olvasó elméjében, műveltségében.” [6]

Péterfy életműve, irodalmi szerepe nem bontakozhatott ki nagy tehetségének megfelelő arányokban; az élete, munkássága, halála (öngyilkos lett egy fiumei gyorsvonaton) minta lett a XX. század számára. Századunkban többen utánozták: ki ilyen területen, ki olyanon. A ma pedagógusa is talál követnivalót Péterfy tevékenységében. Fiatalon írott gondolatát a ma pedagógusa is vallja: „... a tanítónak az óráján tanúsított csendet, jó viseletet, figyelmet ki kell érdemelnie...”

IRODALOM

- [1] *Bán Ervin*: A tudós tanárok ügyében. Köznevelés, 1984. november 9. 5. old.-on olvashatunk erről.
 - [2] *Demokrácia és nevelés*. Országos Köznevelési Tanács. Budapest, 1945. 3. old.
 - [3] Péterfy munkásságát a következő munkák segítségével dolgoztuk fel: Zimándi P. István: Péterfy Jenő és kora. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.; Németh G. Béla: Péterfy Jenő. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.; Antal László: Péterfy Jenő. Dunántúli Egyetemi Nyomdája Pécsen, 1927.
 - [4] Péterfy Jenő összegyűjtött munkái III. kötet. Budapest, Franklin-társulat, 1903. („A tanulók fegyelmezéséről”, 66—79. old.)
 - [5] *Oláb János*: Péterfy Jenő a fegyelemre nevelésről. Módszertani Közlemények, 1987/2. 120—123. old.
 - [6] *Rédey Tivadar*: Péterfy Jenő. Budapest, 1909. Buschmann F. Könyvnyomdája. 141. old.
-

XX. Nyári Akadémia

ALTALÁNOS ISKOLAI TANÁROKNAK

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán húsz év óta rendszeresen megrendezzük a Tanárok Nyári Akadémiáját, mely egyhetes bentlakásos továbbképző tanfolyam. Évenkénti témaválasztásainkat az éppen aktuális társadalmi, tudományos, iskolapolitikai elvárások határozzák meg.

E jubileumi huszadik esztendőben tájékozódásaink szerint az IDEGEN NYELVEK általános iskolai oktatása, illetve a SZÁMÍTÁSTECHNIKA ÉS INFORMATIKA tanítása és alkalmazása az alapfokú oktatásban, napjainkban két olyan exponált területe közoktatásunknak, mely szakmai támogatásra szorul.

Oktatási rendszerünk korszerűsítési stratégiája megkívánja, hogy a lehető leggyorsabban nyújtsunk konkrét segítséget a permanens reformok közepette dolgozó gyakorló kollégáknak.

Nagy örömünkre szolgál, hogy terveink szerint a jubileumi rendezvényünkön Romániából érkező kollégákat is szép számmal fogadhatunk.

AZ IDEGENNYELVI TAGOZAT PROGRAMJAVASLATA

Erre a tagozatra általános iskolában angol, francia, orosz, német, román, szlovák nyelvek bármelyikét tanító tanárok jelentkezését várjuk. Programjavaslatunkat ennek megfelelően két nagy egységre tagoljuk:

a) IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI

- Nyelvoktatás és nyelvtanárképzés Európában
- Nyelvoktatás és nyelvpolitika ma és holnap Magyarországon
- Bevezetés a fordításba
- A nyelvtanulás és nyelvoktatás néhány pszicholingvisztikai kérdése

b) SZEKCIÓÜLÉSEK NYELVEK SZERINT kiscsoportos bontásban

- Legújabb nyelvoktatási módszerek bemutatása
- A választott idegen nyelv a magyar nyelv tükrében
- Szótárhasználati problémák
- A gyermekirodalom tanításának lehetőségei
- A második nyelv elsajátításának kérdései
- Országismeret
- Stílusgyakorlatok
- Korszerű nyelvoktatás korszerű tankönyvekből
- Új szemléletű nemzetiségi nyelvoktatás

A SZÁMÍTÁSTECHNIKA ÉS INFORMATIKA TAGOZAT PROGRAMJAVASLATA

Ezt a tagozatot mindazon tanárok számára indítjuk, akik általános iskolai órakon, illetve azon kívüli foglalkozásokon számítástechnika oktatásával foglalkoznak.

a) ELMÉLETI ELŐADÁSOK

- A számítástudomány elméleti alapjai
- Számítógépek és felhasználásuk
- Strukturált programozás
- Programozói nyelvek
- Algoritmusok

b) GYAKORLATOK

- Kiscsoportos foglalkozásokon PC (személyi számítógépes) gyakorlatok. Basic- (Commodore-gépes) gyakorlatok
- Szaktárgyi gyakorlatok igény szerint fizika, kémia, biológia, technika tantárgyak oktatásának területeiről

A XX. Nyári Akadémia időpontja: 1990. június 25—29-ig.

Helye: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Szeged, Április 4. útja 6. sz.

Jelentkezni lehet a megyei pedagógiai intézetek által szervezett csoportokba, valamint egyénileg is. A jelentkezési határidő: 1990. május 1. A tanfolyam részvételi díját az elmúlt évi összegek szintjén (étkezés- és szállásigény esetén 1800—2000 Ft) kívánjuk tartani, ez a jelen gazdasági helyzetben csak intézmények, vállalatok, társaságok és alapítványok támogatásának elnyerésével lehetséges. Ez irányú pályázataink elbírálás alatt vannak, a tanfolyam részvételi díjának pontos összegét ezért csak később közölhetjük.

E témával kapcsolatban felvilágosítást ad a Nyári Akadémia Igazgatósága 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-495.

Minden jelentkezőt szeretettel várunk!

A Nyári Akadémia Igazgatósága

„A MINDENNAPOS TESTEDZÉS KÉZIKÖNYVE

Egy nagyszerű mozgalom, az ifjúság egészséges életmódjának kialakítása érdekében:

Lelkes testnevelők, a Csongrád megyei művelődés irányítói kezdeményezik, támogatják a mindennapos testnevelés megvalósítását. „Legfőbb céljuk — írja dr. Keczer Tamás a könyv bevezetőjében — a jövő nemzedéke testi, szellemi fejlődésének segítése.”

Evidens elv: A testi és szellemi harmónia eszméjét, a testi nevelésnek a szellemi fejlődésre gyakorolt kedvező hatását évszázadok, sőt évezredek gondolkodásának legjáva fogalmazta meg, és tüzte követendő példaként az ifjúság elé. Különösen felerősödtek ezek a gondolatok évszázadunkban, illetve a harmincas években. Nemzetközi vonatkozásban is figyelemre méltó volt az a kísérletsorozat, amelyet Franciaországban végeztek 1931—1957 között a következő városokban: Lyon, Vanves,

Tours, Montauban. A kísérlet a megosztott pedagógia és sportfoglalkozás elvére épült, ami a következőkből állt (harmadik—hetedik osztályos tanulók vettek benne részt): Minimumra csökkentették az elméleti tárgyakra szánt órát, ugyanakkor tág teret nyújtottak a testgyakorlásnak, játéknak, sportnak. (Egész napos iskolai program keretében) 8—18 óra között.

Toursban pl. 16,5 órát használtak csupán az elméleti tárgyakra és 9 órát a testnevelésre, játékra, Vanves-ban pedig 19,5 volt az elméleti és 12 óra testnevelés, játék.

Beiktatták a sportprogramba úszást és igen sok szabadtéri gyakorlatot, télen pedig háromhetes sítáborra az Alpokban.

Magyarországon a harmincas években néhány tanulmány foglalkozik azzal, hogy a testnevelésnek milyen hatása van a szellemi fejlődésre, a tanulók egészséges életritmusára. Kísérletet is végeztek ezzel kapcsolatban: — Szegeden dr. Veress Elemér és Csinády Jenő a Klauzál Gábor Gimnáziumban,

1937-ben. Körültekintő, alapossggal kezdtek — négyféle módszerrel — a felméréshez, és különböző óratípust használtak fel annak kimutatásához, hogy a testnevelési óra anyagától, hatásától függően hogyan változhat a szellemi munkateljesítmény.

— A másik kísérletet Budapesten végezték, ahol dr. Malán Mihály, a Pázmány Péter Tudományegyetem adjunktusa irányította, elemzte a kísérletet 1936-ban.

Az ötvenes évek végétől ismét megnyilvánul az érdeklődés, a mindennapos testnevelés iránt. Ehhez a példát az 1959-ben szélesebb körben megvalósított üzemi-munkahelyi testnevelés szolgáltatta.

További ösztönzést adott az ügynek az a tény, hogy 1963 decemberében megalakult MTS, és az első határozatainak egyike éppen erre is vonatkozott:

„Az MTS javasolja a Művelődésügyi Minisztériumnak, hogy az iskolákban vezessék be a mindennapos testnevelést, egyelőre 10—20 perces foglalkozások keretében, a szabadtéri sportlétesítményeken, az iskolaudvarokon.”

Megindult országszerte — önkéntes és irányított — az iskolák egy részében a mindennapos testnevelés különböző formáinak alkalmazása.

Nyíri János, az MM főelőadója 1967-ben összegezte az iskolai mindennapos testnevelés országos tapasztalatait, és elemzte azoknak a rendelkezéseknek a hatását, amelyet két évvel korábban kiadtak.

Országosan 178 oktatási intézményben vettek be 1965—67 között. Kiemelkedett a Than Károly Vegyipari Technikum már korábbi évek tapasztalataival, és jelentősen Csongrád megye. Ez utóbbi megállapítást igazolja az a tény, hogy az iskolai tapasztalatok elvi-gyakorlati kérdéseit kiadványban jelentették meg a Pedagógusok Szakszervezete k. v. támogatásával. (Egy Csongrád megyei testnevelési szakfelgyelőlő szerkesztésében. Címe: „Mindennapos testneveléssel egészséges ifjúságot.” Táncsics Kiadó, 1968. 2. sz. 44. p.)

A Testnevelési Főiskola, az Országos Testnevelés és Sportegészségügyi Intézet, a Művelődésügyi Minisztérium, az MTS, a Fővárosi Tanács V. B. oktatási osztálya, a szakfelügyelet, testnevelő tanárok, a Szegedi Tanárképző Főiskola: két tanszékvezetője, összesen tizenhat rangos szerző mutatja be a téma elméleti-gyakorlati jelentőségét, a megvalósulás mértékét, ad módszertani ajánlásokat. A kiadvány végén levő gazdag irodalom (94 mű) pedig azokat a hazai és a külföldi szerzőket sorolja fel, akik a témával foglalkoztak.

Számomra teljesen bizonyosnak tűnik, hogy feltétlenül szükséges és illendő tudni arról, mi történt a mindennapos testneveléssel kapcsolatban a korábbi évtizedekben.

Ezek után bemutatom a Csongrád Megyei Tanács V. B. művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványát: „*A mindennapos testnevelés kézikönyve.*” Szerkesztette: Süli József, 1939. 102. p.

Dr. Szekeres Erzsébet főorvos felmérése a tanulók fejlettségéről Csongrád megyében több vonatkozásban rokonszenvesen kapcsolódik a témához. A tanulmány bevezetőjében a tanulóifjúság krónikus mozgáshiányából következően arra, hogy rendszeres, mindennapos testnevelés, mozgás, sportolás mennyire szükséges az egészség megőrzéséhez. Megyénkben is kedvezőtlen ez a kép, amit a 8771 10—18 éves tanulóknál végzett: testmagasság, testtömeg, mellkerület összehasonlításában mutat a szerző. Egyértelmű a következtetés levonása: *a 10—18 éves tanulóknak*, naponta 40—60 perc aktív, sok mozgásos sporttevékenységre van szükségük”.

Gát László igazgató elemzése, tevékenysége példaértékű (Csongrád, Széchenyi Általános Iskola és Diákotthon) a mozgalom számára. Az általános iskolás, a napközis, a diákotthonos tanulóknak kialakított rendszerben mind a tömeges mozgás, mind a minőségi — verseny-pont — is megtalálja a helyét. Nagyon helyesen vették figyelembe — a ciklusos óraterv alapján — a testnevelés különböző alkalmainak órarendi elhelyezését. Mértéktartó realitással fogalmazták meg a következtetéseket, eredményeket, jelezve, hogy nem az esetleges „tudományos” alapossggal végzett mérések igazolják a mindennapos testnevelés szükségességét.

Lázár Mária—Farkas Aranka testnevelő tanárok szervező munkájából, elemzéséből is sugárzik az ügyszeretet, hiszen a tantestület (Szeged-Tarjánváros, II. Sz. Általános Iskola harmada részt vesz a mindennapos testnevelésben).

Egyéni megoldást kerestek és alakítottak ki: a sportágra orientált módszert: torna, labdajátékok, atlétika, úszás, sielés, túrák, természetjárás szerepelnek a választható sportágak között.

Reggeli tornához állítottak össze olyan mozgássort, amelyet odahaza önállóan is végezhetnek a tanulók. Érthető az eredmény! 1984—88 között az iskola tanulóinak 71—96⁰/₀-a vett részt a mindennapos testnevelés különböző alkalmain.

Udvarhelyi Ferenccé a szegedi Hámán Kató Általános Iskolában, Baróczi Tamás, a kiszombori Dózsa György Általános Iskolában, Bitó Sándorné a szegedi Gutenberg Utcai Általános Iskola napközicsoportjában elemzik, mutatják be eredményeiket, terveiket e fontos pedagógiai-egészségügyi kérdéssel kapcsolatban. Sok jó ötletet, elgondolást találnak az ügy iránt érdeklődők ezekben a tanulmányokban, s főleg azt az optimista hitet, amely nélkülözhetetlen ennek a munkának a végzéséhez.

Ivanics Géza—dr. Madarász István rangos

elméleti és gyakorlati tudnivalókat összegez a kiadvány végén. „...mindenki számára mindennap biztosítsunk ösztönzőt és sokoldalú egészségfenntartó programokat”.

A *kondicionálópark* leírása, a kondicionális koordinációs képességek fejlesztése, bemutatása, speciális fejlesztő gyakorlatok jelzése egy rendszerben való gondolkodást jelent ebben a fontos feladatsorban. (A nyilvántartás, ellenőrzés, edzésnapló jelzett vezetése legtöbb tanulónál, tanárnál csak ellenszenvet válthat ki, nincs szükség arra, hogy havonta a tanuló antropometriai értékeit, azok változásait jegyezze, illetve „bíróként” ellenőrizzeik egymás adatait.)

Szabó László főiskolai tanár megjegyzéseket fűz a három „mindennapos tanév” összeállításához, és jelzést ad a jövő tendenciáihoz, feladataihoz.

Jó ügyet szolgál a Csongrád Megyei Tanács művelődési osztálya, Pedagógiai Intézete a mindennapos testnevelés jelenlegi elgondolásainak támogatásával.

Fényes bizonyítéka annak, hogyan lehet egy újra és újra végiggondolt szép elvet: az ifjúság testi és szellemi fejlődésének harmonikus kibontakozását segíteni.

Melegen ajánlom a könyvet mindazoknak, akiknek szívügye az ifjúság nevelése.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

R. Molnár Emma—Vass László

STILISZTIKAI ÁBÉCÉ

a magyar nyelv és irodalom tanításához

Sokévi elmaradottság után az utóbbi időben örvendetesen gyors fejlődésnek indult a stilisztika, a nyelvtudomány és irodalomtudomány komplex ötvözetét képező, a nyelvi kifejezőeszközökkel és -módokkal, a nyelvi és irodalmi stílussal foglalkozó tudományág. E fejlődés eredményeképpen különösen az utóbbi néhány évben a stilisztika különböző témaköreit érintő nagyobb lélegzetű elméleti és gyakorlati munkák láttak napvilágot (bővebben lásd a „*Mejlegyzések*”-ben szereplő irodalmat — Gy. Z.). Bár sem az általános, sem pedig a középiskolai oktatási tervekben nem szerepel a stilisztika elnevezésű tárgy, azonban az irodalom tantárgy keretén belül (nem kevésbé a művészeti tárgyak anyagában) a tankönyvekben levő, a művekhez elszórtan illeszkedő stilisztikai tudnivalók, fogalmak és magyarázatok, a velük kapcsolatos kérdések megvilágítása, az aktuálisan előforduló stílussajátosságok tisztázása sok időt vesz el a tanártól, diaktól egyaránt. A tanárok és diákok munkájának megkönnyítését, korszerű és gyors stilisztikai ismeretek nyújtását, s ezáltal gyermekeink kifejezőképességét, művészetek iránti fogékonyságát kívánja növelni és az általános

és középiskolában megalapozni a Módszertani Közlemények Könyvtára sorozat 11. kiadványaként megjelent *Stilisztikai ábécé*. Ez a lexikográfia műfajához sorolható korszerű stilisztikai ismereteket nyújtó, a magyar nyelv és irodalom tanítását elősegíteni kívánó, az anyanyelvi nevelés és oktatás rendszeréhez szervesen kapcsolódó kézikönyv R. Molnár Emma és Vass László, a JGYTF Magyar Nyelvészeti Tanácsa oktatóinak avatott tollát és magas szintű szakmai ismereteit dicséri.

A *Stilisztikai ábécé* felépítése a következő: a szótár egy rövid *Bevezetőből* (5—6. old.), a tulajdonképpeni szótári részből (*Stilisztikai fogalmak szótára*, 7—29. old.), a szótárban szereplő stilisztikai alapfogalmak *címzőjegyzékéből* (30—134. old.) áll. A szótárt egy *névmutató* zárja, amely a címszavak értelmezését szemléltető példák forrásául szolgáló általános iskolai olvasmányanyag címjegyzékét, illetve szerzőik nevének betűrendes mutatóját tartalmazza (135—140. old.).

A *Bevezető* részben R. Molnár Emma, a szótár egyik szerzője röviden ismerteti a szótár megalkotásának célját, szól az anyanyelvi nevelés és oktatás hatékonyságának növelésében betöltendő szerepéről, a szótár megírásának előzményeiről. Az előszóból megtudhatjuk, hogy a szerzők a négy felső tagozatos irodalmi olvasókönyv alapján gyűjtötték össze a legfontosabb stilisztikai fogalmakat. A szótár összesen 118 címszó tartalmaz, amely meghatározását 43 alkotó 146 művéből vett 392 idézet illusztrál, amelyek kiválasztása közel négyezer cédula megrostálásával történt.

A gyűjtemény legfontosabb részét kitevő tulajdonképpeni szótári rész — a *Stilisztikai fogalmak szótára* — címszavának túlnyomó többségét a hagyományos stilisztika alapvető terminus technicusa alkotja. A szerzők szavai szerint „...listájuk a felső tagozatos tankönyvek alapján széles körű szakmai tapasztalatok és módszertani, pedagógiai szempontok figyelembevételével állt össze. A címjegyzékre minden olyan terminus technicus felkerült, amely a stilisztika és a stílus lényegéhez így vagy úgy hozzátartozik, s amelynek ismerete és/vagy alkalmazása ezen az iskolai fokon a tantervi előírásoknak megfelelően a tanulóktól elvárható...” (Vass László, 1989). A hagyományos stilisztika számos terminus technicusa mellett így került be a szótárba „szép számban olyan alakanti (*főnév, határozószó, igeragozás, igekötők, igemód* stb.), mondattani (*alany, állítmány, jelző, egyszerű mondat, biányos mondat, körmondat* stb.), lexikológiai (*szólás, szóösszetétel, szóismétlés, szójelentés, poláris kifejezés* stb.), szociolingvisztikai (*csoportnyelv, szakszó-kincs, diáknyelv, argó, zsargon* stb.) szakkifejezés, amelyek jellegüknél fogva számottevően befolyásolják a stílus alakulását, vagy szoros összefüggésben állnak a stilisztikával. Ha figyelembe vesszük a szótár didaktikus voltát, a

szótár célját, a vele szemben támasztott elvárásokat, amelyek eleve meghatározzák a gyűjtemény tartalmát, felépítését is; a szótárba került terminus technicusok heterogen voltát, a stilisztikai alapfogalmak ily tág értelmezését helyénvalónak tartjuk. A stilisztikai ismeretek ugyanis tudvalevően mind a nyelvtan, mind pedig az irodalom, valamint a legtöbb művészeti tárgy illetékességi körébe beletartoznak, s így egyaránt érintik nemcsak a nyelvtan- és irodalomtanítás anyagát, hanem az anyanyelvi nevelés és oktatás egész rendszerét is.

A szótári részben a címszavak ábécé sorrendben következnek egymás után. A szócikkben a stilisztikai alapfogalmakat jelölő címszók nagybetűvel vannak szedve, s ez kiemeli a címszavakat az utánuk következő magyarázó szövegből. Néha egy-egy szócikkben több (gyakran négy) címszó is szerepel, amelyek általában egymáshoz szorosan kapcsolódó fogalmi rendszerhez tartoznak, s magyarázatukat célszerű egy szócikkben megadni.

Egyes szócikkekben azonban, sajnálatos módon, elmaradnak az illusztrációs példák: így például az ÁLLANDÓSULT SZÓKAPCSOLÁTOK szócikkben a *szállóige* utaló címszóra nincs illusztrációs példa (8—9. old.). Ugyanezen címszón belül tárgyalt, az állandósult szókapcsolatok különböző fajtáira utaló címszavak közül ábécé sorrendben következő saját helyén külön szócikkben szerepel a *szólás* címszó (122. old.), azonban a *közmondás* és *szállóige* címszók hiába keressük a szótárban — ezek a stilisztika illetékességi körébe is tartozó címszavak elkerülték a szótár szerzőinek figyelmét. A BETŰSZÓ, SZŐSSZEVONÁS, SZŐRÖVIDÍTÉS szócikkbe véleményünk szerint mindhárom utaló címszót célszerű lenne külön-külön idézzel illusztrálni (15. old.). A címszavak után zárójelben dőlt betűvel utalás történik az adott címszó eredetére: LÁTSZÓLAGOS KÉPTELENSÉG (gör. *paradoxon*) (70. old.); MEGSZEMÉLYESÍTÉS (lat. *personificatio*) (71. old.); MEGSZÓLÍTÁS (gör. *apostrophe*) (72. old.); METAFORA (gör. 'átvitel') (72. old.); METONÍMIA (gör. 'névcseré') (77. old.); NAGYÍTÁS, TŰLZÁS (gör. *auxesis, hyperbola*) (80. old.); SZINEKDOCHÉ (gör. 'együttérés, velezérés') (109. old.) stb.

A szótár szerzőinek következetesebben kellene eljárniok annak megítélésében, hogy a címszavas terminus technicusok közül melyek azok, amelyek (több-kevesebb változtatással) eredeti alakjukban kerültek át nyelvünkbe, s melyek azok, amelyek inkább tükörfordításban közismertebbek.

Véleményem szerint a METAFORA, METONÍMIA, SZINEKDOCHÉ mellett a PARADOXON és a HYPERBOLA (HIPERBOLA) is inkább eredeti alakjukban használatosak, ellenben a MEGSZEMÉLYESÍTÉS (lat. *personificatio*) a MEGSZÓLÍTÁS (gör. *apostrophe*) inkább tükörfordításos alakban közismertek.

A címszavak eredetére történő utalás után a *meghatározások* következnek. Az értelmezések során a szerzők messzemenően figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait, gondolkodási mechanizmusát, érthető, egyszerű, világos nyelven fogalmaznak, ugyanakkor ezek a szempontok, törekvések sohasem mennek a definíciók tudományosságának, helyességének és pontosságának a rovására. A meghatározásokat csaknem minden esetben példák, szemelvények követik, amelyek zöme az irodalmi olvasmányok törzsanyagából, illetve a kiegészítő irodalomból került ki, s csupán néhány kivételes esetben éltek a szerzők beszélt köznyelvi, valamint más művekből vett példákkal. A definíciók és a szemléltető példák kölcsönösen értelmezik vagy igazolják egymást, megkönnyítik a szócikkkel feldolgozását. Több szócikk végén utalás található a szóban forgó szócikkkel ilyen vagy olyan kapcsolatba hozható más címszavakra.

A szótárban néhány szócikkhez vagy a szócikkben szereplő idézethez képi illusztrációk illeszkednek. A szerzők szándéka szerint a szótárban szereplő illusztráció a képiség szemléltető erejével az értelmezendő címszó jelentésének feltárását, jobb megértését hivatott elősegíteni. Véleményem szerint *Barczánfalvi Ferenc* készítette fekete-fehér illusztrációk a legtöbb esetben nincsenek szerves összefüggésben sem a címszavak jelentésével, sem pedig az idézetekkel, nem segítik elő a stilisztikai fogalmak jobb megértését.

Ennek okát egyrészt a képek színes nyomdai kivitelezésének korlátaiban, másrészt viszont az illeszkedő illusztrációk szervezésében avagy szervezetenélben látom. Így például az az ÉRTELMEZŐ címszó szócikkéhez kapcsolódó fekete-fehér illusztráció, amely a szerzők szavai szerint „... az értelmezős szerkezeteket különösen kedvelő...” impresszionista stílus ábrázolását kívánna szolgálni (27. old.), épp az impresszionista festészet egyik legfőbb jellemvonása a színhatás elmaradása miatt nem éri el célját, funkció nélkül marad.

A szótár használatát a tárgyalt stilisztikai fogalmakat megnevező műszavak visszakeresését, a köztük való eligazodást megkönnyíti a *címszójegyzék*, amelyben ábécé sorrendben, az első címszó előfordulási helyén, a szócikk minden egyes címszava közepes betűvel van feltüntetve, a továbbiakban pedig saját helyükön az utaló címszavak apróbetűvel szedve még külön-külön is szerepelnek. A mutató minden egyes címszó után a lapszámokat is feltünteti.

A *Stilisztikai ábécé* szerkezetébe való részletesebb betekintés céljából hadd álljon itt a következő szócikk:

ELLENTÉTES ÉRTELMŰ SZAVAK vagy ANTONIMÁK (gör. *antoniμία* 'ellentétes értelműség') — azok az alakilag teljesen különböző szavak, amelyekhez egymással szimmetrikusan szemben álló, ellentétes jelentés kap-

csolódik. Egy-egy szónak annyi antonimája van, ahány jelentése. Az ellentétes értelmű szavak stílushatása a szimmetrikusan ellentétes két jelentés különbségének hirtelen felfedezéséből adódik. Pl.:

Nállunk jó újság van, de neköd rossz nagyon,
(Kádár Kata)

„Egy ezredévi szenvedés
Kér éltet vagy halált!”
(Vörösmarty M.: Szózat)

L. még: *Alakzat, Ellentét, Poláris kifejezés.*

A *Stilisztikai ábécé* megjelenítése a Módszertani Közlemények szerkesztőbizottságának vállalkozókedvét és problémaérzékenységét dícséri. A szerzők és a kiadó a szótár közreadásával nemcsak az általános iskolai tanárok munkáját és a felső tagozaton tanuló diákok anyanyelvi nevelését segítik elő, hanem az általam ismertetett segédkönyvét haszonnal forgat-

hatják a stilisztika rejtelmeként iránt érdeklődők, anyanyelvi kultúrájukat fejleszteni kívánók egyaránt. A *Stilisztikai ábécé* alapul szolgálhat egy minden igényt kielégítő nagyobb terjedelmű stilisztikai szótárnak.

Megjegyzések:
Szabó Zoltán: Szövegnyelvészet és stilisztika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Szabó G. Zoltán és Szőrényi László: Kis magyar retorika, Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

Gáspári László: Stilisztika, Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

Vass László: Mutatvány a magyar nyelv és irodalom tanításához készülő stilisztikai ábécéről. Módszertani Közlemények 1989/2. 122—129. old.

Módszertani Közlemények Könyvtára 11. Tanárok Könyvtára 2. Szeged, 1989. 140 p.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

SZEMIOTIKAI SZÖVEGNYELVÉSZET

A szövegtani kutatás néhány alapkérdése

Szerkesztők:

Petőfi S. János és Békési Imre

Petőfi S. Jánossal, a szemiotikai textológia világhírű kutatójával több év óta munkakapcsolatban áll a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke. E kapcsolat első, másoknak is hasznos terméke ez a tematikus kötet, amely a legalapvetőbb szövegnyelvészeti, interpretációelméleti és szövegstilisztikai kérdéseket foglalja magában.

A kötet első része tanulmányokat tartalmaz, a második egy diszkusziót közöl (*Petőfi S. János, Csúri Károly, Békési Imre, Nagy L. János és Vass László* részvételével) a legfontosabb szövegnyelvészeti fogalmakról. Irodalmároknak, nyelvszakos kollégáknak és hallgatóknak különösen hasznos eligazítást kínál a kötet 3. és 4. fejezete is: egy szövegnyelvészeti terminológiai szótárt, valamint egy ajánló bibliográfiát, amely részletesen áttekinti a magyar nyelvű szakirodalmat, és súlyozva válogat a nemzetközi publikációkból.

A kiadvány modern, emblematisz borítója Papp György munkája.

A *Szemiotikai szövegnyelvészet* terveink szerint sorozat lesz. Első kötete előreláthatólag 1990 első felében jelenik meg. Ára várhatóan 150,— Ft. Előmegrendeléseket a következő címre lehet küldeni: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Oraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9. és 10. kötetéből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt. A 9. kötet ára 40 Ft, a 10. kötet ára pedig 60 Ft.

A 11. kötet is megjelent. Ára 90 Ft.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*