

1971. II. 9. 1

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1971. II. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Hegedűs András

Tagjai:

Berezcki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Fehér István, dr. Gazsó István, dr. Geréb György, dr. Jóna Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József, dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Zukovits Imre (Pécs), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Király Gyula (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Szeléndi Gábor</i> : Proletár internacionalizmusra nevelés az olvasástanításban (3. osztály)	65
<i>Szabó Zoltán</i> : Tegyük többet a személyiség fejlesztéséért a tanítási órán!	68
<i>Keszthelyi György</i> : A szövegértés jelentősége az olvasmánytárgyalásban	71
<i>Cs. Nagy István</i> : Az olvasáspedagógia műhelyéből	75
<i>Hegyi Árpádné</i> : A kémia és fizika koncentrációjának lehetőségei a hetedik osztályban	81
<i>Dr. Zukovits Imre</i> : A feladatlapok alkalmazása a gyakorló, készségképző órákon	85
<i>Dr. Várkonyi Nándor</i> : Műszaki ötletgyűjtemény	90
<i>Drien Károly</i> : Az iskolai oktató-nevelő munka irányításának munkaformái	93
<i>Dr. Szörényi József</i> : Megemlékezés <i>Mócar Miklósról</i> (1884—1971)	103
FIATAL NEVELŐK FORUMA	105
MŰHELY	106
<i>Dr. Bodosi Mihályné</i> : Tanteremben tartott testnevelési órán alkalmazható versenyek az általános iskola alsó tagozatában	106
<i>Bódi Andrásné</i> : Világnézetű nevelés a környezetismereti órán	112
<i>Dr. Pásztor Emil</i> : Nyelvi-irodalmi gyűjtőmunka a rokonértelmű szavak és kifejezések körében	114
<i>Dr. Vajon Imre</i> : Tenyészünk lepkéket az általános iskolai szakköri foglalkozásokon	117
SZEMLE	119

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
 Szerkesztőség: Szeged, Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
 A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
 Megjelent 5500 példányban
 Szegedi Nyomda 71-2246

Proletár internacionalizmusra nevelés az olvasástanításban (3. osztály)

A proletár internacionalizmus magában foglalja a Szovjetunióval, a többi szocialista országgal, a nemzetközi munkásmozgalommal, a szabadságuk kivívásáért vagy védelméért harcoló népekkel való szolidaritást. Az internacionalizmus bővülő követelményei nem homályosíthatják el a világ első szocialista országával való szolidaritás változatlanul döntő jelentőségét. Hiszen abban, hogy a szocializmus eleven valósággá válhatott, s hatóköre ilyen mértékben kiszélesedett, a nemzetközi haladás fő erejének, a Szovjetuniónak a szerepe alapvető és elvitathatatlan. (1)

Ezért joggal kiemelt főfeladatunk a hazafias nevelésben „a Szovjetunió, a szocialista világrendszer, az egész haladó emberiség iránti szeretet és megbecsülés felkeltése, a hűség, az együvértartozás érzelmének kifejlesztése az ifjúságban mindazok iránt, akik az emberi haladás oldalán küzdenek az igazságos társadalmi feltételek megteremtéséért” (2). Fontos alapelv, hogy nevelési feladataink összhangban történő megoldásával érhetjük el, hogy a haza megszerettetésére irányuló tevékenységünk nem korlátozódik népünk, nemzetünk múltjára, nem szakítjuk el azt a jelentől, s méginkább jövőnk perspektíváitól. Így értik meg tanulóink azt, hogy szocializmust építő jelenünk és jövőnk egyrészt forradalmi és haladó nemzeti múltunk következménye, másrészt a szocialista országok erőfeszítéseinek, eddigi harcainak, s elsősorban a Szovjetunió áldozatainak eredményeként született meg, s hogy a nemzetközi haladásért küzdő erők, a szocialista államok egysége, gazdasági, politikai, kulturális és katonai ereje, erkölcsi fölénye a biztosítéka a szocialista tábor szüntelen fejlődésének, a háború elkerülhetőségének. A hazafias nevelés jelentős helyet kap már az 1–4. osztályban, elsősorban az olvasás és környezetismeret tanításában.

Gazdag, sokszínű anyag segíti a 3. osztályos olvasástanításban a proletár internacionalizmusra nevelés feladatait, benne első helyen a hazánkat felszabadító szovjet nép iránti szeretet elmélyítését.

Az ünnepeinkre vonatkozó ismeretanyag bővül ebben az osztályban *november betedikével* is, amelynek megismertetése során egyrészt azt kell megmutatnunk: hogyan tudott győzni az orosz nép a NOSZF hősi harcaiban, másrészt azt megértetnünk, hogy milyen nemzetközi hatása lett a forradalom győzelmének szerte a világban, és hogyan tette lehetővé hazánk felszabadítását is.

A *Roham a Téli palota ellen* c. olvasmány feldolgozása során meg kell ismer-niük tanulóinknak a feleletet a „miért fogtak fegyvert a forradalmárok” és a „hogyan foglalták el a palotát” kérdésekre, meg arra: „milyen változást jelentett a nép életében a forradalom győzelme”. A feldolgozás közben rá kell irányítanunk tanulóink figyelmét arra a lényeges gondolatra, hogy vajon mi készítette a forradal-

márokát hősiességükre, az emberfeletti erőfeszítésekre, mik voltak tetteik kiváló okai. A forradalmárok bátorságát, hősi elszántságát kellően domborítsuk ki. (3)

A forradalom vezérének, *Leninnek* emberi portréját színesíti, még közelebb hozza a gyermekekhez a *Lenin és a kisfiú* c. mű. Emberi közvetlensége, egyszerűsége és humora kellően bemutatható a feldolgozásban, ugyanúgy mint szerénysége, az önmagáról adott jellemzésben így megfogalmazott: „olyan ember, mint a többi”. Jó, ha élő, húsból, vérből való emberként ismerik meg, tanulják meg tisztelni nemes jellemvonásaiért, s nem szoborra merevedett alakja él tanulóinkban. Ezt a feladatot próbálja kiteljesíteni az *Ötven évvel ezelőtt történt* című anyag, amelyből még jobban kiviláglik Lenin irányító szerepe a forradalom győzelemre vezetésében és a győzelem utáni néphatalom megszervezésében, irányításában. Ragyogó lehetőségeket kínál a feldolgozás a Lenin portré gazdagabbá tételéhez az ellentétek kellő kiaknázása révén. A feladat nagyságának a bemutatása, és az ehhez felnőtt vezető, irányító alakjának a megrajzolása, aki szegényes környezetben, emberi kényelmét alárendelve munkájának, éjt nappallá téve — étlen, szomjan irányítja a harcot, vezeti a forradalmat, aki tudatában van e forradalom világtörténelmi jelentőségének — mindez elemezve kellően kiemeli Lenin szerepét az októberi forradalomban. Nemes feladatunk a zárógondolat nagyszerűségének megértetése, hogy „ennek a hatalmas (forradalmi) tűznek a fénye az egész világot beragyogja majd” — nemcsak zseniális sejtés, gondolat maradt, hanem századunkban élő valósággá lett, a forradalmi tisztító tűz sok ország szabadságát hozta meg.

A *Győzelem* c. vers költői szépséggel fogalmazza meg a forradalom eredményeit, mit hozott az orosz népnek 1917 októbere: békét, a munkásoknak a gyárat, a parasztnak a földet, hajnalt, új életet, szabadságot a népnek. A tömör, súlyos tartalmi mondanivalót a formai szépségek kibontása jól megerősíti és érzelmileg elfogadtatja a tanulókkal. Néhány utalás erre: ahogyan a megszületett gyermek első szava kedves, a legfontosabb nekünk, ugyanúgy a győzedelmes nép első szava, a legfontosabb volt a béke. A felcsapódó, jelt adó láng, a lángra kelt zászló mind látatja velünk az induló harcot, a kiomló vérben megszülető szabadságot, a fényesebb színeket és hajnalokat, mint őszön a lehulló levelek sokasága, a parasztnak beérő kalász, melyért oly sok küzdelem, szenvedés volt a része, a hosszas érlelés után beért késő őszi szabadság — mind, a természeti és történelmi képek súlyos és kifejező ötvözete érezteti meg velünk és gyermekeinkkel a győzelem szépségét, a győzelem mindennél fontosabb voltát. És a világtörténelmi jelentőségét, mert szép a gondolat, mert igaz: megrendültek belé a Föld zsarnok hatalmai, az októberi vihar sok országban elsöpörte a zsarnokságot, meghozta több népnek — az orosz nép mellett — a várva várt szabadságot. Az októberi forradalom világformáló jelentőségét ismertetve végigvezetjük tanulóinkat a dicső októbertől a nekünk drága áprilisi 4-ig terjedő történelmi korszakon. Ebben hangsúlyozzuk a magyar kommuniszták, hazafiak hősi harcait az ellenforradalmi korszak alatt, de megértetjük velük, hogy a rég várt szabadságot nekünk a szovjet katonák hozták el, akik sok áldozat árán, hősiességgel harcolva tették hazánkat szabaddá. (*Az utolsó tőltenyig c. olv.*) Az olvasmányt úgy tárgyaljuk, hogy tanulóink átérizzék a szovjet harcosok önfeláldozását, akiknél a gyermekek és öregek szeretete, a féltő szándék tettere váltódott, önfeláldozó magukat emésztő hősi tetté. A záró gondolata külön kiemelést érdemel: „A sírjukon azon a tavaszon mindig illatozott a friss ibolya, gyöngyvirág...” Ezt a gondolatot továbbvívve, elfogadtatni tanulóinkkal: hogy évről évre gondolni kell rájuk, rendben tartani sírjukat, és virággal is leróni kegyeletünket-tiszteletünket az életüket adó hősök iránt. Mindez egy-egy osztály, kisdobos raj, őrs megtisztelő feladata-vállalása lehet, mint arra a Nevelési Terv is készítet (4).

A szovjet katonákról kialakuló képet teszi gazdagabbá az *Egy vödör leves* c. mű, melyből a szovjet katona embert és gyermeket szerető tulajdonsága emelendő ki, aki nem hódítóként, hanem segítő, felszabadító harcosként jött hazánk földjére. Akár Ivánnak, akár másnak hívták. (*Egy szovjet harcos.*) Akik jókedvűek voltak, ha lehetett a harc szüneteiben, dédelgették a kisgyermeket, mert sokan érző szívű apák voltak ők is, amivel tudták megajándékozni a kis kölyköket, s a köszönetet sem érve sokszor, indultak tovább a csatába, harcolni-meghalni és győzni. Egy világformáló eszme harcosaiként, egy szabadságért — új társadalomért küzdő nép küldöttjeiként. Tantervi anyagunkban más országok gyermekeinek, életének a megismertetése is jelentős helyet kap. Hogyan éltek régen és hogyan élnek ma a gyermekek más tájakon. Annak a bizonyítása, hogy milyen nehéz volt régen más országokban is a szegény gyermekek élete, történhet *A kalács* c. olv. alapján, mely a francia gyerekek sanyarú sorsát rajzolja meg, szemben a gazdagok jólétével. Persze a felnőttek élete is ugyanolyan kemény, nehéz volt a világ más tájain, mint nálunk, s a nagyon nehéz életű szülők ott sem tudtak gyermekeiknek emberi életet biztosítani. (*A kapzsi Csun.*) Más népek meséiben is megfogalmazódik a nép élete, nyomorúsága, így *A parasztleány* és *a kisnyúl* c. orosz népmesében. Hol a szegény parasztleány álmaiban-gondolataiban benne van a régi muzsikélet minden keserősége, hol dölyfös, könnyelmű urak basáskodtak a szegények felett, bántották őket, mivel nem ismerték a szegénységet, a nyomorúságot, a más kenyerén élést, mely mind osztályrészülni jutott a szegény embereknek.

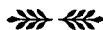
A vörös nyakkendő c. mű példázza azt a gyermeki hősiességet, bátorságot, melyet a német megszállókkal szemben tanúsítottak a szovjet gyermekek. Akik hűek maradtak a mozgalom eszméihez a nehéz időkben is, s ha kellett partizánként szálltak szembe a megszállókkal a szovjet hazában ugyanúgy, mint francia földön és még sok helyen a világon, és szállnak szembe most is az idegen megszállókkal, agresszorokkal, akiknek harcát, hősi helytállását tisztelettel, együttérzéssel kell, hogy figyeljük gyermekeink.

A munkás nemzetköziségre való nevelés jelentős helyet foglal el ennek az osztálynak az anyagában a *május elsejével kapcsolatos anyagok* feldolgozása révén. A mi szabad országunkban ünneplő népet mutatjuk be a *Vidám felvonulás* c. olvasmányban. Akik érzik e szép nemzetközi munkásünnep jelentőségét, s tudják, hogy sok harc árán vívta ki népünk magának május elseje szabadságát. Szükséges utalnunk a régi, harcos május elseji felvonulásokra. Akkor életük kockáztatásával emelték magasra a vörös lobogót apáink, elődeink (*A vörös szegfű* c. olvasmány.) A mai vidám, szabad május elseje ünnepéhez előbb érzelmi szálakon tudunk eljutni tanulóinkkal, előbb meg kell velük éreztetni az ünnep szépségét, a milyen szép gondolatát, a külsőségekből elindulva, az ünnepi díszekből, a csillogásból, az áradó jókedvből, s ebből tovább bontani majd később a miért fontos? gondolatát, a miért szükséges ünnepelni kérdését. Észérvekkel is kibővívte a nagyon szükséges érzelmi ráhatásokat — persze e kettő helyes arányára vigyázva. El kell érniük, hogy a nagyobb gyerekek-tanulók is érezzék a munka ünnepének szépségét, ne csak tudják, hogy „miért kell” ünnepelni, hanem kellő érzelmi hőfok is legyen bennük e nagy ünnep iránt. Szívesen gondoljanak rá, végezzék el az ünnepi készülődésből rájuk jutó megtisztelő feladatokat, örömmel menjenek el a felvonulásokra. Tehát a megfelelő értelmi meggyőződés mellé a megfelelő érzelmi viszonyt is ki kell alakítanunk tanulóinkban a munka ünnepéhez fűződően. *A Dalolj!* c. vers feldolgozása során emeljük ki — hogy még jobban megérezzék a mi gyermekeink, hogy mit jelent a szabad május elseje —, hogy május 1. a munka ünnepe, a világ minden dolgozójának ünnepe, de sok országban még nem ünnepelhet szabadon a nép, tilos a felvonu-

lás, még nem dalolhat-ünnepelhet a munkás. Ehhez a vershez és *A béke dalá-*hoz kapcsoljuk hozzá a béke megvédésének a gondolatát. Tudatosítsuk azt, hogy a mi boldog életünkhöz, országunk fejlődéséhez elengedhetetlenül szükséges a béke. Meg kell értetnünk tanulóinkkal, hogy az eddigi hősi harcok sok-sok áldozata nem volt hiábavaló, sok nép lett szabaddá általa, és egyre erősebb az a tábor, a szocialista népek serege, amelyik a békét, a jobb életet, a szabadságot képes biztosítani, megtartani a hódító hatalmakkal szemben, képes biztosítani az emberhez méltó életet az embermillióknak, kik vérrel szereztek meg maguknak. Nem lehet legyőzni a népet, a népeket, kik szabadságukért küzdenek — ez a történelem tanulsága, ezt bizonyítja az emberiség sokezer éves történelme. Ki kell emelnünk katonáink szerepét, néphadseregünk jelentőségét a béke, népünk szabadságának a biztosításában. Akik a mindennapi munkában éppúgy segítik népünket, mint a nagy veszélyek (árvíz, hóvihar, tűzvész stb.) idején, amikor bátran kiállnak a gátra, a pusztító elemekkel szembe szállnak életüket kockára téve, erejüket nem kímélve, igaz katonákként, hazájukat szerető emberekként. Akik mindig készen állnak arra, hogy minden ellenséggel szemben megvédjék hazánkat, békénket, életünket. Mutassunk rá arra, hogy nem vagyunk egyedül, bátran számíthatunk a testvéri szocialista országok, s köztük elsősorban a Szovjetunió támogatására, erejére. Emeljük ki a békéért küzdő népek, s köztük a szovjet nép fáradozását azért, hogy minden nép békében élhessen, szabadon építhesse saját hazáját.

IRODALOM

- (1) Benczédi—Csatári: Szocialista hazafiság — szocialista történelemszemlélet (Az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete), 1967. 42. lap.
- (2) Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése, OPI Módszertani útmutató, Köznevelés, 1966. 21. sz. 803. lap.
- (3) Kézikönyv az általános iskola 3. osztályának tanítói számára, 1966. 65. lap.
- (4) Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési terv), 1970. 63. lap.



SZABÓ ZOLTÁN

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

Tegyük többet a személyiség fejlesztéséért a tanítási órán!

Selye János az „Életünk és a stress” c. könyvében arról is ír, hogy hosszú orvosi gyakorlata során sokat boncolt. Eközben egyetlen olyan esettel sem találkozott, amikor valaki azért halt meg, mert szervezetének minden eleme elhasználódott, és felmondta a szolgálatot. A halál közvetlen oka inkább az volt, hogy valamelyik, illetve néhány szerv vagy szervrendszer, tehát a szervezetnek csupán néhány eleme nem tudta ellátni funkcióját, megszűnt a harmónia. Az élő szervezet elpusztulásához elégséges csupán egyetlen lényeges életfunkció zavara. Egyetlen károsulás végzetes lehet.

Az emberek — többnyire — nem élnek okosan, nem gazdálkodnak jól fizikai, biológiai, fiziológiai adottságaikkal, lehetőségeikkel, képességeikkel. Nagyon sokszor ennek a tudatlanság, az emberi szervezet és önmagunk nem ismerése az oka.

Mivel ez sajnos így van, kevés az önálló prevenció, beavatkozásra csak akkor kerül sor, ha komoly a baj, de akkor sem mindig. Segíteni olykor már nem tudhat az orvos. Ha az ember önmaga tesz is megelőző intézkedéseket, nagyon sokszor ez nem más, mint gyógyszerfogyasztás orvosi tanácsok és előírások nélkül. *Mindez a pszichés életre vonatkozóan talán hatványozottan érvényes.* Az emberi idegrendszert, a lelki élet törvényszerűségeit sokan szinte egyáltalán nem ismerik. A pedagógusok pszichológiai felkészültsége sem látszik minden tekintetben megnyugtatónak.

Ki tudna arra a kérdésre válaszolni, hogy hány ember hal meg úgy, hogy *nem tudja*, milyen adottságai voltak, milyen képességei fejlődhetek volna ki, *mivé válhatott volna* megfelelő irányítás, vezetés mellett, önismeret birtokában? A szellemieket tekintve az ember nincs okosan kihasználva. (Vagy sokszor csak „kihasználva van”?) Mindenki tudja, hogy nem lehet elég korán kezdeni kifürkészni a gyermek adottságait, hajlamát, rátermettségét, *lehetőségét.*

Munkánkat nem elég ösztönösen végezni! A személyiség fejlesztését meg kell terveznünk, a személyiséget meg kell ismernünk. Azokat a módszereket, amelyek céljaink és feladataink megoldásához elvezethetnek — önmagunk ismeretében személyiségünkhöz alkalmazva — gyakorolnunk kell stb. Tehát tudományosan és tudatosan *képessé kell tennünk magunkat a személyiség fejlesztésére.* Ha a pedagógus-diák kapcsolat nem megfelelő, sokszor az ok abban van, hogy a pedagógus nem képes a megfelelő irányításra, aminek oka pedig — szintén sokszor — a tanuló nem ismerése. Ha valakinek van lehetősége arra, hogy tanulóit megismerje, akarja is ezt tenni, időt, energiát is fordít rá, és mégsem sikerül, akkor valószínű, hogy az illető önmaga megismerésében sem jutott messzire. E két dolog pedig segíti és feltételezi egymást: önmagunk ismerete hatásrendszerünk és lehetőségeink ismerete is, amely eszköz is, cél is; eszköze mások — tanulók, szülők stb. — megismerésének, s e tevékenységnek egyben célja is, hiszen minél alkalmasabbak vagyunk az irányításra, annál valószínűbbek a jó eredmények nevelői munkánk során.

Azért, hogy a tanuló, az ember minden nap gyarapodjék, *többet tehetnének a tanítási óra keretében is.* Amikor pl. gyakorló óráról van szó, sokszor hallani, hogy a gyakorló óra szinte kizárólagos feladatának a jártasság, illetve a készség fejlesztését tekintik. (E két fogalom értelmezéséről, tartalmáról és a gyakorlatban előforduló bonyodalmakról most nem teszek említést.) Az ismeretek alkalmazására, gyakorlására szánt órának pedig rendkívül sok egyéb feladata is lehetséges. A feladatok között a képesség fejlesztése olykor elő-előfordul, viszont valamely képesség fejlesztése során alig észrevehető az, hogy fontos szerepet tulajdonítanak a pedagógusok a generalizációnak és a sztereotipizálódásnak. Pedig tudjuk, hogy a személyiség tulajdonságai pszichikus folyamatokból, tevékenységekből alakulnak ki. Olyan képességeknek tekinthetők, amelyek meghatározott feltételek mellett általánosított behatásokra meghatározott pszichés tevékenységgel válaszolnak. A generalizáció, általánosítás szerepe tehát világos. Cél, hogy a reakció, a pszichikus tevékenység ne csak egyetlen vagy egyféle behatásra jöjjön létre. A sztereotipizálódás is fontos: állandósuljon az általánosított behatásokra létrejövő, pszichikus tevékenységgel történő válaszolás. (Pl. a gondolkodás mint képesség váljék a tanulóknak igényévé, szokásává, hogy szinte ők maguk keressék a problémákat, azon „behatásokat”, amelyekre gondolkodással válaszolhatnak, reagálhatnak.)

A tanítási órákon több alkalommal kellene *foglalkozni* — legalább az értékelés során — a *tanulók személyiségének tulajdonságaival.* A személyiségjegyek kialakuló-

ban, fejlődőben vannak. Ezek alakulásáról, milyenségéről a tanulók sok esetben nem tudnak. Segítenünk kell őket önmaguk megismerésében. Akkor, amikor a tanulók a feladataikat, a produktumaikat értékelik, önmagukat értékelik. Sokszor meg kell fogalmaznunk az ő véleményüket ahhoz, hogy ők rájöjjenek, ez a saját véleményük. Értékelési rendszerük — különösen fiatalabb korban — nem lényegi, nem elvi alapokon álló. Ennek a fejlesztése személyiségfejlesztés, de csak feladatok megoldásával és azok elbírálásával lehetséges. Az értékelés során nemcsak a teljesítményt kell bírálnunk, hanem a mögötte levő munkára, a személyiség egészére és különböző jegyeire vonatkozó észrevételeinket is tegyük meg. (Minél kisebb gyerekekről van szó, annál többször, annál több időt szentelve erre.) Abból a célból tegyük ezt, hogy *a tanuló ismerje meg önmagát*, össze tudja hasonlítani cselekvéseit, viselkedését és ezek motívumait másokéval. Gyakoroltassuk a bírálatot és az ön-bírálatot, hogy a tanulók röviden, a lényegeseket kiemelve meg tudják fogalmazni véleményüket, hogy a vélemények mind objektívebbek és konkrétak, pontosak, segítő szándékúak legyenek. Meg kell mutatnunk, és gyakoroltatnunk kell egy-egy erkölcsi tulajdonság, szokás stb. kialakításához, kialakulásához vezető út összetevőit, a funkcionáló tulajdonság következményeit. Ha a személyiség céljaira, erkölcsi tulajdonságaira, érzelmeire, magatartására, tevékenysége motívumaira stb. is rámutatunk az értékelés során, nagyobb valószínűsége lesz annak, hogy az egyén a közösségben és a közösség által megismerje önmagát, és az egyén és közösség szempontjából egyaránt pozitív, értékes tulajdonságok megerősödjenek.

Nagyon fontos, hogy a tanulóknak a jövőre vonatkozó elképzeléseit ne az illúziók, az önmaguk és lehetőségeik nem ismeréséből következő irreális, ködös tervek, hanem a realitás, a saját értékeikkel való bánnitudás és okos gazdálkodás jellemezzék. A tanulók csak akkor válhatnak önmaguk megismerőivé és irányítóivá, ha valaki (esetleg több személy is) bevezette őket az ember megismerésének tudományába, technikájába stb., tehát lerövidítette az empirikus önismeretszerzés útját. A személyiség általános irányultságán az ember megismerését, cselekvéseit, lényegében minden lelki folyamatát magába foglaló, a személyiség alapvető és lényeges célkitűzéseit, törekvéseit értjük. Ennek megismerése és a tanulókkal való megismertetése, valamint érettebbé, realisabbá és tartalmasabbá tétele egyik fontos és összetett feladatunk. Ezenkívül egyéb más, a személyiségre jellemző jegy megismerése, megismertetése és fejlesztése érdekében is van tennivalónk.

A vérmérséklettel kapcsolatos nevelői munka is mutat hiányosságokat. A vérmérséklet jellemzésekor az érzelmi, indulati, cselekvésbeli reagálásmódot állapítjuk meg. Azt, hogy pl. milyen gyorsan keletkeznek az érzelmek, milyen tartóság, milyen mélyek azok, hogyan nyilvánulnak meg. Azok, akik hajlamosak a felszínes, gyors reagálásmódra, akik meggondolatlanul mondanak véleményt, akik alapos megfigyelés, meggondolás nélkül, felelőtlenül döntenek, megváltoztatásra szorulnak. Olyan helyzeteket kell számukra létrehoznunk, teremtenünk, amelyek — a megfelelő motívális segítségével — nagyobb kitartásra, pontosabb munkavégzésre, alaposabb, átgondoltabb, körültekintőbb véleményalkotásra készítik őket. A tanulókat nem lehet alapjukban megváltoztatni, de lehet formálni, alakítani pl. a gátlásosságot úgy, hogy az majd csak halkszavúságban, bátortalanságban, félnétségben mutatkozik meg. Később talán ezek is eltűnnek. Fontos elérnünk azt, hogy a tanulók belássák nem megfelelő tulajdonságaik nem kívánatos következményét és az adott tulajdonság megváltoztatását ők maguk is akarják. (Ez már következménye irányító munkánknak, amelyet szintén meg kell terveznünk!) Adódnak a tanítási órákon konfliktusok, illetve produkálnunk kell ilyeneket, ha szükséges, és eredménnyel tudjuk azokat felhasználni a tanulók személyiségének fejlesztése érdekében. A passzivitást,

a melankóliára jellemző tulajdonságokat is változtatnunk kell, legfőképpen a lassúságot kell kiküszöbölni. A gyengén fogékony, kevésbé reagáló, egykedvű, érzelmeit alig kinyilvánító tanulók fejlesztése szintén feladatunk. Utóbbiakat talán értelmi síkon könnyebb megközelíteni. Gyenge, lassan kialakuló érzelmeiket fel kell erősítenünk, meg kell őket győznünk arról, hogy szükség van rájuk, munkájukra, véleményükre, aktivitásukra, és hogy a tevékenység sok örömmel is jár.

Nem lehet célunk, hogy minden tanuló vérmérsékletére jellemző tulajdonságot megváltoztassunk. Azokat a tanulókat viszont, akiket egyéni életük, munkavégzésük során, a csoportban, közösségben elfoglalt helyük stb. tekintetében olyan negatív hatások érnek, amik vérmérsékletükkel magyarázhatók, feltétlenül meg kell változtatnunk.

Folytathatnám a sort. Minden, személyiségre jellemző tulajdonság fejlesztése tekintetében vannak hiányosságaink és feladataink. Az érdeklődés, a jellem stb. sem kevésbé fontos személyiségjegyek. Tanulóink megismerésének, értő módon való fejlesztésének szükségességét azonban tovább nem bizonygatom. *Tegyünk többet önmagunk képzése során* a tanulók tudományosabb és alaposabb megismerése és fejlesztése érdekében, hogy mind több tanuló pályaválasztása legyen sikeresebb, hogy mind többen rendelkezzenek önismerettel, és nagyobb lehetőségük legyen saját képességeik kifejtésére, hogy végső soron mind *jobban tudjunk gazdálkodni az emberi értékekkel!* Talán nekünk is jobb lesz!



KESZTHELYI GYÖRGY

Tanítóképző Intézet, Baja

A szövegértés jelentősége az olvasmánytárgyalásban

A pedagógiai gyakorlatban a szövegértés kérdését így fogalmazhatjuk meg: taníthat-e pedagógus olyan szöveget, amelyet maga sem ért teljes egészében, vagyis amelynek megértését nem végezte el a tanítás előtt. Felelősséggel taníthat-e tanár vagy tanító olyan olvasmányt, amelynek minden vonatkozását nem derítette fel? Csakis olyan szöveget taníthatunk, amelyet minden vonatkozásban már a tanítás előtt alaposan megismertünk.

Az alsó tagozati gyakorlatban a pedagógusok a szövegértést sokszor a szöveg egyszerű, vagyis „mindennapi” megértésére korlátozzák. A tévhit szerint elegendő, ha a tanító az ismeretlen szavak-kifejezések jelentését tisztázza, azaz csupán a nyelvi megértést végzi el.

Olvasókönyveink szövegeit többféle forrásból válogatják. Írják tankönyvszerzők, akik pedagógiai megfontolásokból indulnak ki, találunk fordításokat, átdolgozásokat, de eredeti szövegeket is, amelyeket költők, írók műveiből vettek át. Problémánk éppen abból adódik, hogyha közömbös a művészi érték a feldolgozás szempontjából, akkor miért érdemes Mórától, Gárdonyitól vagy más klasszikusunktól kölcsönvenni az olvasókönyv számára részleteket vagy műveket? Ha teljesen közömbös, hogy az olvasmány szövegét ki írta, akkor felesleges a kölcsönzés. Ebben a felfogásban csupán spontán szerepet játszik a művészi érték, sem a pedagógus, sem a gyermekek munkájában nem lényeges tényező, szinte elhanyagolható többlet. Valamiképpen jelen van a művészi hatás, de semmiféle pedagógiai vetületét nem

aknázza ki a tanító, ha munkájába tudatosan nem kapcsolja be éppen ennek a hatásnak a tényezőit.

Olvasmánytárgyalásra rendszerint pedagógiai szempontból készül fel a pedagógus, tehát metodikailag dolgozza fel az olvasmányt. Megerősítheti a felkészülés módját a kialakult pedagógiai gyakorlat, amely az olvasmánytárgyaláshoz nem kíván egyéb előkészületet. Kézikönyveink, tantervünk sem tartalmaz mást, mint a tulajdonképpeni olvasmánytárgyalás feldolgozásának követelményeit és lehetőségeit. A szövegben adott művészség feltárása azonban nem vagy csak csekély mértékben lehet a pedagógiai útmutatók feladata. Szakmódszertanunk tanításai között sem szerepelhet a szöveg más irányú megközelítése, mint a szakdidaktikai.

Pedagógiai kiadványaink, így a módszertani kézikönyvek feltételezik, hogy a pedagógus teljesen birtokában van a feldolgozandó szövegnek. Látunk kell azonban a pedagógus felkészülésének egész folyamatát. Míg a szakmódszertan, a szakmai kiadványok csupán feltételezik a pedagógus szövegértését, a valóságban a pedagógusnak még a pedagógiai feldolgozás előtt el kell végeznie egy más jellegű feldolgozást: *meg kell értenie a szöveget.*

Két fázisa van tehát a felkészülésnek. Az első azt jelenti, hogy a pedagógus a tárgyalandó költeményt, olvasmányt, részletet mintegy önmagának dolgozza fel, mint olvasó közelíti meg, feltárja annak művészi értékeit, a maga élményévé teszi. Ezután következhet a pedagógiai feldolgozás, melynek metodikájában otthonos a gyakorló pedagógus. Tudatosítanunk kell, hogy a felkészülés csak e két fázissal lehet eredményes. Tévedés azt hinni, hogy elegendő a szakdidaktikai feldolgozás, annak ugyanis rá kell épülnie arra a munkára, amelyet szövegértésnek nevezhetünk.

Minél rangosabb a szöveg, annál jelentősebb az előzetes feldolgozás. Az 1. osztályosok számára összeállított olvasmányok tanítása nem kívánja meg, hogy a pedagógus a szövegben elmélyüljön. Annál inkább szükséges, hogy a magasrendű klaszikus értékű szövegeket az előzetes feldolgozásban megértse és így a szakdidaktikai feldolgozást sikeresen elvégezhesse.

Az előzetes feldolgozás első sorban *szövegértést* jelent, vagyis azt, hogy a szöveget minden vonatkozásban, elemeiben megismerjük, így a benne foglalt nyelvi tényeket, művészi eszközöket, történelmi és kultúrtörténeti tudnivalókat, korszajátosságokat, az író megnyilatkozásának módját, stílusát. Hangsúlyozzuk, nem arról van tehát szó, hogy az ismeretlen szavak és kifejezések magyarázatát kigondoljuk, ez a szövegértésnek csupán egy, aránylag egyszerűen megoldható része. Ez az értés azt sem jelenti, hogy a szöveget összetevőire bontsuk fel, s azt csupán részleteiben fogjuk fel.

A szöveg vonatkozásainak, sajátosságainak feltárása arra szolgálhat, hogy művészi élményünket gazdagítsa vagy egyáltalán lehetővé tegye. Ha egy szöveget megvilágítottunk, ha az minden vonatkozásában tisztán áll előttünk, akkor a mű élvezését nem zavarják homályos momentumok, részletek, másrészt élményüket gazdagítottuk a vonatkozások, sajátosságok feltárásával. Módszerünk a szövegelemzés lehet, vagyis a szövegnek a tartalom és forma egységében való, a mondanivalóra, a szerkezeti felépítésre, a formai eszközökre, így a nyelvi stilisztikai eszközökre is kiterjedő vizsgálat és értelmezés.

Ha felületesen értjük a szöveget, nemcsak arra vagyunk képtelenek, hogy az olvasmányt élményszerűen közvetítsük és tárgyaljuk, hanem félremagyarázhatjuk, mert nem gondoltuk át annak jellegét, művészi eszközeit. Sok óra kedves élménye *A cinege cipője*, de azt is tapasztalhattuk, hogy néhány esetben nem sikerült a költeményt tárgyaló óra. Egyszer mind a bemutató olvasásból, mind pedig a feldolgozásból a tanító kiszűrt minden érzelmi mozzanatot, máskor a cinegét lázadóként

tüntette fel. Nem érezték meg a finom részvétet, mely a költemény alaphangját adja meg. Nem a közvetlen lázadás hangja ez, nem is az érzelemtől kiürült modern költeményé, hanem az érzelemdús, humanista költőé, amely elsősorban érzelmileg hat. A fájdalmas, passzív tudomásulvétel, a szemrehányás, a megbántottság is keltethet olyan erős visszhangot, mint a lázadás, sőt a társadalmi igazságtalanság így a bántóbb: apró, tehetetlen egyéni esett a sérelem, ki a maga jelentéktelenségében csupán a szív jogát hangoztathatja, az érzelmek skáláján azonban nem jut el a felháborodásig. Az óra nem kelthetett élményt a gyermekben, mert maga a pedagógus sem értette meg a költemény érzelmi sajátosságát, az író érzelmi töltésű humánusát.

Második tennivalónk *a mű elhelyezése az életműben*. Nem közömbös ugyanis, hogy az életmű mely rétegeihez kapcsolható a feldolgozandó olvasmány, még akkor is, ha az eredeti szöveget a célnak megfelelően átalakították. Az életmű ismerete teszi lehetővé, hogy a művész jellegzetes eszközeit felfedjük a szövegben. Minél alaposabban ismerjük az életművet, annál világosabban értjük a művész szövegét, s főleg azokat a vonásokat, amelyek egyénivé formálják művészetét. Petőfi, Móra műveiből kölcsönzött olvasmányok így kapcsolódhatnak egymáshoz, s így alakulhat ki egységes művészi hatás, amelyet majd a gyermek maga is kereshet. A gyermek nemcsak az egyes olvasmányokat szeretheti meg, hanem az író is, akinek szövegeiben megérezheti annak egyéni művészetét. Bizonyos mértékben bemutatjuk az író, de művészetét csak úgy kedveltethetjük meg, ha nemcsak az olvasmányokból, hanem egész életművében leszünk otthonosak.

Harmadik feladat *a műfajban való tájékozódás*.

Az általános iskola felső tagozatában, majd a középiskolában, különösen a mai irodalom tanításában elmosódnak a műfaji határok néha annyira, hogy a hagyományos műfaji sajátosságok keresése, tanítása az anyag természetével ütközik. Sehogysem lehet megközelíteni egyes verset, sőt prózai művet a szokványos műfaji jegyekkel. Az alsó tagozati olvasmányanyag megértését azonban a műfaji sajátosságok alaposabb ismerete hathatósan segíti. Ha a mese, az elbeszélés, a dal, az óda műfaji sajátosságaival tisztában van a pedagógus, biztosabb kézzel tudja a jellemző jegyeket összegyűjteni, majd az olvasmányt didaktikailag feldolgozni.

Alsó tagozati olvasmányanyagunk néhány műfaj köré csoportosítható. Egyes műfajok vonásait tudatosítjuk a gyermekben (pl. mese), tanításunkba pedig a műfaji sajátosságot gondosan kell beépítenünk. Tapasztalhattuk, hogy például a mese tanításában mennyire jelentős a műfaji sajátosságok megragadása. A *Kőleves* c. olvasmányt az egyik órán azért nem értették meg a gyermekek, mert nem meseként fogták fel, hanem műfajilag jellegtelen szöveggént. A gyermekek reprodukálták a történetet, elmondták, hogy a gazdagok pórul jártak, s mindezt szenttelen feleletekben. Nem érezhették meg az igazságtétel örömét, mert a tanításban egy tanultabb, furfangos diákkal ismerkedtek meg, aki csupán túljár a gazdagok eszén, az elnyomott, mindennapi gondoktól nyomorított szegények szájtáti falusiakká egyszerűsödtek, akik jót nevetnek egy tréfán. A mese izgalma elszállt: hiába a halmozás, a mese fokozása, periodikusan ismétlődő mozzanatai, mind a bemutató olvasásból, mind a feldolgozásból hiányzott a mese művészi sajátossága. Minthogy a műfaji vonásokat elhanyagolták, nem élték át az olvasmányt, annak tanulságát szinte kívülről aggatták rá.

Negyedik, egyes olvasmányok tárgyalásához különösen ajánlatos tennivaló *a korban való tájékozódás*. Különösen a régebben keletkezett szövegek és a történelmi témájú olvasmányok feldolgozásához nélkülözhetetlen a kor alaposabb ismerete. Nem elégedhetünk meg azszal, hogy egyes korokról annyit tudjunk, amennyit az olvasmány tartalmaz. A történelmi témájú olvasmányok fókuszok, amelyekben

egy korszak élete koncentráliódik, ezért a pedagógusnak járatosnak kell lennie a történelmi közegben. Elképzelhetetlen, hogy akár a márciusi napok, akár a felszabadulás tanításában megelégedjen az olvasmányok ismeretével, s ne ismerje alaposabban akár a reformkort, szabadságharcot, a márciusi napokat vagy felszabadulásunk történetét. A korban való tájékozottság segítségével el tudja helyezni az olvasmányt, kitekinthet az eseményekre, fel tudja idézni a kor jelentősebb mozzanatait, a kor tárgyi-kultúrtörténeti valóságát. Egyetlen példa is megvilágíthatja ennek jelentőségét. Egy gyermeknek feltűnt, hogy Mátyás király sólyommal vadászott. Kérdezte, miért éppen sólyommal, s hozzátette, hogy másutt is olvasta, hogy a király solymászott. A tanító elütötte a kérdést azzal, hogy Mátyás is szeretett vadászni. Ha ismerte volna a fejedelmi udvarok szokásait, akkor nyilván nem a király egyéni szokásával indokolta volna meg a vadászat ilyen módját. Ez a jelentéktelen eset csupán egyetlen példa arra, hogy ha a tanító megelégszik az olvasmány feldolgozásával, képtelen a kor szokásait, mindennapjait vagy akár súlyos mozzanatait felidézni és magyarázni.

A pedagógus számára semmiképpen sem elég annak a néhány vonásnak az ismerete, amelyet majd a gyermekkel tudatosít. Hangsúlyozzuk a teljesebb elemzést és megértést, ami megköveteli a szövegek sokoldalú birtokbavételét. Amit majd átad a gyermeknek, az ennek a sokoldalú értésnek a része, leglényegesebb része, amelyet a pedagógus kiválasztott pedagógiai eljárásaiban. Ha abból indul ki, hogy mit kell megtanítania, az olvasmány csonka marad, mert eleve egyetlen vagy néhány kiválasztott részre zsugorítja az eleven művet. Ha viszont megfordítva jár el, először egész gazdagságában fogja fel a művet, helyesen jár el, mert a mű benne nem úgy él, mint valami pedagógiai preparátum, hanem tudatosított, elmélyített élményként. A korban, műfajban, az író életművében való jártasság pedig megteremtheti azt a háttérrel, amelyben a művet-olvasmányt elhelyezhetjük. Ha egy szempontra redukálnánk egy művet, a hitelesség szenvedne csorbát, vagyis a művész és műélvező között kialakuló kapcsolat halványodna jellegtelenre. Minél több szál kapcsolja a művet a műélvezőhöz, annál több táruul fel a műből, az író művészetéből.

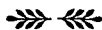
Sajátos helyzet elé állítja a tanítót az irodalmi szövegű olvasmányok tanítása. Nem vagy igen vázlatosan tanult a mű megértéséhez közvetlenül kapcsolódó irodalmi-esztétikai ismereteket, a pedagógiai irodalom csupán a szakdidaktikában segíti. Kérdés, honnan szerezze azokat az ismereteket, amelyek a teljesebb megértést szolgálják? A középiskolai gyakorlatban a tanárok bőségesen felhasználják a szakirodalmat (irodalomtörténet, esszé, kritika), az alsó tagozati gyakorlatban kivételesen fordul elő, hogy a tanító szakirodalmi forrásból merítsen. Az a nézet gyökeresedett meg, hogy felesleges az ilyen utánjárás, hiszen nem irodalmat, csupán olvasmányokat tanítunk.

Úgy érezzük, hogy a tanító számára is van mondanivalója a szakirodalomnak. Nem elégedhet meg a tanító azzal, hogy a tanítandó szövegeket-műveket csak anynyira értse, mint az átlagolvasó, aki esztétikai ismereteinek körét és szemléletét a középiskolában alakította ki. Fel kell kutatnia azokat az elemzéseket, ismertetéseket vagy nagyobb műveket, amelyek közelebb hozzák az író műveit. Csak látszólag vállal súlyosabb terhelést, aki rendszeresen akarja felhasználni az irodalomtudomány eredményeit. Minthogy néhány író alaposabb megismerése elegendő, tájékozódása aránylag szerény körben vonható meg. Főleg klasszikusaink tanulmányozása ajánlható (Petőfi, Móra, Gárdonyi stb.).

Egyes irodalmi szövegek tárgyalásában nélkülözhetetlen a szöveg alaposabb elemzése és ehhez a szakirodalom útmutatása. A tapasztalat figyelmeztet arra, hogy közismert költemények (Himnusz, Nemzeti dal) tanítása azért sikerül gyengén, mert

a pedagógus csupán az olvasmányt dolgozza fel, mint irodalmi alkotást nem elemezte szakdidaktikai készülése előtt.

Közvetlenül és közvetetten egyaránt hasznos az előzetes elemzés. Közvetlenül is érezhető az óra egyes mozzanataiban (pl. bemutató olvasás) vagy a feldolgozás egészében. Felmérhetően azonban a közvetett hatás: minél alaposabban tanulmányozza a pedagógus a szöveget és annak hátterét, annál több sugallatot kap a pedagógiai feldolgozásra. Nemcsak biztonságot teremt a szövegértés, nemcsak helyes irányban vezeti a feldolgozást, hanem gazdagítja, árnyalja egyaránt. Csak az elmélyült elemzéssel veheti észre a tanító a szöveg nem szembetűnő, rejtett szépségeit, amelyet majd ki is tud aknázni tanításában.



CS. NAGY ISTVÁN

Szombathely, Tanítóképző Intézet

Az olvasáspedagógia műhelyéből

Az olvasóvá nevelés az általános iskola talán legegységesebb, legmesszebbre tekintő feladatrendszere: ezen múlik a mai gyermek majdani önművelése.

Az alapozás az iskola-család-könyvtár értően és szerencsésen összehangolt tevékenységével folyhat, csak így alakulhat a korkövetelmény színvonalán.

Az olvasóvá nevelés megközelítő pontossággal így térképezhető föl (fehér folt persze marad a metodikában, mert az egyéni lelemény mindig több minden lezárható és leírható tantárgypedagógiai elvnel, így van ez az olvasáspedagógiában is, amely önmagában is több a tantárgypedagógiák összegénél).

Elsősorban az osztálytanító nézőpontjából közelítjük a kérdést. Kiindulópontunk az olvasási készség kialakítása és fejlesztése a tankönyvi olvasmányokkal. A tankönyv hegemoniája megmarad az alsó tagozatban, de tankönyv-monopóliumról nem lehet szó. Az első pillanattól meg kell haladni az egykönnyességet. Már az első osztályban túllépünk a tankönyvön, a tankönyv + más könyv típusú olvasóra felé. Ennek az új gyakorló-olvasásórának végtelen lehet a sémája. Nézzünk egyetlenegy a lehetséges struktúrák közül. Az óra egyetlen didaktikai feladata a gyakorlás, bele-
szótt ellenőrzéssel.

a) Az óra első része (kb. fél óra) a múlt órai olvasmány változatos gyakorlásából áll:

részegységenkénti egyéni olvasás,
címadás a részegységeknek,
dramatizáló olvasás és tartalommondás (utóbbi is dramatizáló),
szűkítő tartalommondás,
feladatlap (pl. az olvasmány három mondatának kiegészítése írásban, ehhez végig
kell olvasniuk a szöveget, hogy a feladatlapra beírassák a mondatkiegészítő
szavakat),
kiszorító olvasási verseny (Fábián Zoltán cikkéből, *A Tanító*, 1970/1—7.).

b) Az óra második (kb. 15 perces) részében beszámoltatás a tanulók olvasmányaiból. Olyan könyv kiválasztása az olvasmánynaplókból, amelyet többen olvastak. Erről számolnak be többféle módon:

Ki mondja el, miről van szó?
Ki mondja el, mi tetszett neki, miért?

Ki szeretne belőle az osztálynak felolvasni?
Ki írt róla legszebben az olvasónaplóba?
Ki rajzolt róla?
Ki tanult meg könyv nélkül részletet, verset?
Ki miért ajánlaná a többi tanulónak?

Az olvasókönyv + más könyv típusú olvasóóra feltétele a könyvellátás, a könyvtári bázisteremtés: osztálykönyvtár, iskolakönyvtár, közkönyvtár, egyéni könyvtulajdon. Napjainkban e kérdéskomplexumból az alsó tagozati gyermekkönyvtár megteremtése a legfontosabb: külön speciális gyermekirodalmi állománnyal.

Rendkívüli jelentőségű a válaszfalak ledöntése az olvasás és az ún. nem-olvasztató tárgyak között, annak az elfogadtatása, hogy minden tantárgy olvastasson, olvasóvá neveljen. Az olvastatás szellemében fogant koncentráció egyrészt anyanyelvi tárgyakkal és környezetismerettel teremt közös olvastatási szemléletet és programot, másrészt a rajzzal, énekkel és zenével az irodalmi élmény elmélyítésére.

Az olvasásfüzet és olvasónapló továbbfejlesztésétől még sokat várhatunk. Helyenként, iskolánként, nevelőnként nagyok a különbségek a kétféle füzetvezetés gyakorlatában. A lényeg szentenciaszerű rögzítése (önállóan) és az illusztráció mindenestre életképes módszer marad. Nagyobb szükség lenne ebben az ügyben a tapasztalatcsere frissítő hatására, beleértve a szógyűjtő füzet sorsát is (Gátas Ferencné cikke A Tanító 1967/9. számában).

Az olvasmánytárgyalást és gyakorlást kísérő szemléltetés általában nem jelent közvetlen olvasást a gyermek számára, inkább holdudvart teremt a mű, az olvasmány köré, magyaráz, kiegészít, variál, elmélyít, kiemel, értelmez vagy éppen dicsfénybe von. Ezek a formák közvetve hatványozottan hasznosak az olvasopedagógiában, a könyvajánlásban, mert érdeklődésfolyamatokat indítanak el. Az eszközöket szelvében alkalmazzák, a szakirodalom is széles körű. Ide tartozik a nevelő által felolvasott szemléltető részlet más műből, a művészi lemez vagy magnó (az új versmagnószalag Bereks Kati, Jancsó Adrienne és Mádi Szabó Gábor hangjával), a báb, végül a legelterjedtebb eszköz: a diafilm. Mindezek esetenként már közvetlen olvastatást is biztosító eljárások (diafilmszöveg olvasása, a tanuló olvas föl szemelvényt a kiegészítő műből).

Külön figyelmet érdemel a magnós gyakorlás. A hangos olvasás helyességének, értelmességének és ritmusának egyaránt megbízható ösztönzője és ellenőre a magnó. A mai magnóellátással már nehézség nélkül megoldhatók a ritmusfejlesztő gyakorlatok. Minden második mondat helye és ideje üresen marad a szalagon, s ebbe a közbe, pauzába a gyengébb olvasásritmusú tanuló beolvassa a hiányzó mondatot a szalag ritmusában. Az óra eleji és óra végi színvonal rögzítése ugyanannál a tanuló-nál, az egész tanévben készülő jutalomszalagra olvasás serkentő reménye és még annyi lelemény jelzi a magnó pedagógiai sikerét, népszerűségét és tartalékait.

A tanóra szövegkeretéből való kitérés leglogikusabb, legindokoltabb módja az olvasmánnyal közvetlen-rokon mű megkeresése. A rokonság alapja leggyakrabban a tematikus vagy műfaji rokonság vagy éppenséggel a szerző azonossága. Ki kell dolgozni ennek a rokonításnak a rendszerét, hogy a fokozatosság itt is érvényesüljön. Pl. harmadikban A kőleves tárgyalásakor legcélszerűbb A fejsze-kása olvastatása, így lesz legmélyebb a motívum, ill. a tanulás hatása (A repülő hajó c. kötetből, Népek meséi sorozat). Ez az orosz népmese pl. a vándormotívumra éppúgy példa, mint a nemzeti variációkra, s a nemzetköziségre, más népek megbecsülésére nevelés elmulaszthatatlan lehetősége. A kolozsvári bíróhoz természetesen Szép Ernő Mátyás király tréfáit ajánljuk, az Így meg úgyhoz a Bóbitát, a Kevély Kerekihez A dorozsmai varjút, a Mindennapi kenyérünkhöz a Dióbél királyfit, A kapzsi Csunhoz

A Sárkánykirály palotáját, a Mamához a Lángos csillagot, a Meglátodhoz a Gyerekeknek valót, Az egyszeri szarkához a Sétálni megy Pankát, a Pakála mint ügyvédhez a Tündér Ilonát, A kocsisok meg a grófokhoz a Hetvenhét magyar népmesét érdemes elsősorban ajánlani. Ezután következhet a lazább kapcsolatban álló könyv ajánlása a tankönyvi olvasmányokhoz. Ki kell dolgozni a Bölcs Bagoly sorozat konkrét, tervszerű felhasználásának tervét, a természettudományos gondolkodás meg-
alapozása, a reáltárgyak előkészítése és az egyoldalú szépirodalmi orientáció föl-
lazítása jobban megoldódna az eddiginél.

A tárgyalt vagy gyakorolt olvasmánnyal rokon mű egy-egy szempontból történő röpke elemzése, a rokon-mű bekapcsolása az óra áramába: egyike a legnagyobb reményű, módszertanában további kibontásra váró eljárásoknak, ezzel válik általánossá a más-mű jelenléte az olvasásórán. Erre a részleges, többnyire egyszempontú elemzésre rengeteg modell van a gyakorlatban és a szakirodalomban: a történet, a befejezés, a tanulság, a szereplőgárda, a nyelvi anyag, a motívumok párhuzama, elterése; a spontán hatásvizsgálat; a szerkezeti tagolást faggató lényegkiemelés; az alap gondolat tömör megfogalmaztatása; az asszociációs képesség fejlesztése a rokon-mű motívumaiból, fordulataiból kiindulva; mesefolytatás elképzeltetése; címadási gyakorlat; motívum-rendszerezés, emlékeztetfejlesztés; csoportfoglalkozásos néma olvasás beszámolóval homogén és differenciált feladattal; kiosztott rövid szövegek néma olvasása kifejezéggyűjtéssel stb., általában bebizonyítottnak tekinthető az a tétel, hogy módszertanilag értékesebb a más-szövegek, friss-ingerek elvére épülő gyakorlás az óra bizonyos pontján túl. Ezek a rokon-művek az óra szerves részeként felhívó erejükkel új olvasmányigényt ébresztenek. Az ajánlás konkrétsága, az ízelítő emléke tovább munkál a gyermek könyvkereső vonzalmaiban.

Feladatlaphoz kötött frontális vagy csoportmunka, a csoportmunkán belül homogén vagy differenciált feladattal. Ennek néhány módja külön módszertani érdekességnek számít, mindenképpen érdemes terjesztetni, annyira kedveltető és értékes. Az ún. rövid, apró szövegek olvasatásáról van szó. Nincs annyi példány mondókáskönyv, hogy el lehetne látni akár csak a csoportokat is. Ebbe az olvasási műfajba tartozik a rendkívül népszerű, jellegzetesen alsó tagozati érdekességű verses találós kérdések feladatlapos olvasatása. A legújabb reprezentatív Ortutay—Katona népdalkiadásból (Magyar népdalok, 1970, két kötet) mintegy harminc klasszikus értékű verses találós van (a közölt ötveneg között), s valamennyi alkalmas elmetorna 6—10 éveseknek. A természeti és emberi világ, a tárgyi környezet (nem egyszer már művelődéstörténeti értékű) elemeinek népi logikájú, rejtvénytyszerű föltárulása minden darab. A környezetismeret tanítása sem nélkülözheti ezt a dialektikus láttatást:

Mihelyt meglesz, mindjárt megmar,

Mihelyt megmar, mindjárt meghal.

(Szikra)

Hasonló forrásmunka a verses-találós feladatlapok elkészítéséhez a Négy testvér egymást kergeti (Kresz Mária gyűjtéséből, Móra Könyvkiadó 1969). A nyelvi jóízűség és a népi humor egyaránt ajánlja ezt a műfajt. Erre a mintára írta találós-könyvét Kolzsváry Endre (Móra, 1959), verses talányainak nagy része megfelel a magas népköltészeti példának és az oktatási igényeknek is. A tanulók egymás-kérdezése száz verses találóssal sok-sok olvasóóra szellemileg élénk, s valóban olvastató mozzanata lehet.

Az aprószöveg-kategóriába tartozik a mondóka és a kiolvasó is, elsősorban az elsősök öröme és készség-hasznát szolgálhatja. Itt is az előbbi Ortutay-Katona kiadást lehet javasolni, a műköltészetből pedig Csanádi Imre mondókáit (Csanádi

minden verseskönyvében megtalálhatók, a mai magyar gyermekvers remekművei közé tartoznak).

A rövidszöveg-olvasztás egyéb feladatlapos gyakorlattípusai:

a) Címadó gyakorlat bármely gyermekversre, rövid mesére vagy olvasmányrészletre. Pl. Csanádi Levélsópró c. versének milyen címet adtál volna? Talán egyszerűen az Ősz címet? Miért ragad meg jobban a költő által adott cím hangulata?

b) Ide tartozik a tréfa-olvasás, vagy inkább tartozna, ha lenne jó, gyermeknek való tréfagyűjtemény, anekdotáskönyv vagy efféle. Motiváló hatását nem kell bizonygatni.

c) Az idézet-kitaláló szintén lehet csoportos vagy egyéni megoldásra szánt feladatlap-szöveg, vers vagy próza.

d) Vers-mozzaik vagy mese-mozzaik összerakása a feladatlap-szövegekből, ismert vagy ismeretlen mű esetében más-más céllal lehet sokoldalúan hasznos: készségképzés és esztétikai fejlesztés számára egyaránt.

e) A fogalmazással kitűnően koncentrálnó leíró-részletek, leírás-idézetek olvasztása feladatlapról szintén könnyen bekapcsolható (s nemcsak negyedikesben) az óra olvastatási tervébe: harminc-negyven feladatlapos leíró-részlettel olvasásórán meg lehet alapozni a leíró fogalmazás tanítását, s a forgószínpadszerű olvastatás, a rejtvényesítés (a leírásból a leírt kitalálása) teljesen megfelel az óra-dúsítás, tömörítés, tartalmassá hevítés korszerű igényének. Maga a Bölcs Bagoly sorozat elég egy osztálylétszámra való leíró-részlet tervezéséhez, kiírásához. Érdemes elmélyedni ennek a feladatlapos leírás-részletnek a típusaiban, s a tantervi követelményekhez híven a tanulókkal is elvégeztetni az elemzést, a leírás-típus fölismerését: külső leírás, belső leírás, külső és belső leírás, a mű egy helyéről kiemelt összefüggő leírás, a mű több helyéről összevont leírás-szintézis, a tárgy részletéről szóló leírás, a tárgy egészéről szóló leírás, eseményt is tartalmazó leírás, több szinonimával dolgozó leírás, szinonimák nélküli leírás, felsorolós leírás, részletező leírás, vázlatos leírás, egy dolog leírása, tárgycsoport leírása, tájleírás, állatleírás, személy külső, belső vagy összetett leírása, személy leírása környezettel együtt, szépirodalmi leírás, inkább ismeretközlő leírás, a közelitől a távoli felé haladó leírás, az egészről a részig haladó leírás, a csak-leírás, a véleményt is tartalmazó leírás, a kihagyásos leírás, a szárazabb és a színesebb leírás, az elképzelhetőbb (elképzeltetőbb) leírás, a befejezést a képzeletre bízó leírás stb., annyi típus állítható össze, hogy bőséges elemzési alapot nyújt ez a leírás-kollekció az olvasás és fogalmazás igényei szerint. Olvasásóra-betét feladatlapon, izgalmára és fejlesztő hatására állandóan számíthatunk, ha bevezettük a módszert. Ezekkel a leírás-típusokkal (persze nem szigorú tantervi követelményként, hanem gondolkodási anyagként) a tanuló megfelelő körülírásokkal banni tud már a negyedik osztály előtt is.

f) Nem kötelező a félelem a tankönyvön túli közmondásoktól. Ezek közül nagyon sok tökéletesen érthető, megközelíthető a gyermeki elme számára. Időben-térben tágitja a szemhatárt, s nemcsak arany-középutasan bölcselkedő közmondások vannak, ne-szólj-szám óvatosak, minden újtól rettegők, hanem kemény osztályigazságokat kifejezők is. Alig nélkülözheti a múlt-élmény nélküli mai fiatal ezt az eszméletető bepillantást az osztályrend vastörvényeibe. Természetesen nem szólásokról van szó, még kevésbé szólásmagyarázatokról, csak egyszerűbben megragadható közmondásokról. Ezek jelentését sem kell más jelentést kizáróan értelmezni, inkább a gyermek számára hozzáférhető oldalt világítsuk meg! Találomra néhányat idézek Móricz Zsigmond közmondás-gyűjteményéből (Magvető c. antológia, Kelet Népe kiadása 1940). Pl.: Egy fa nem erdő, egy ház nem falu. Este van a faluban, farkas van a bokorban. Kis lyuk a torok, mégis egész falut elnyelhet. Már a hatodik falut

járja a koldus, mikor te ágyadból felkelsz. Falubeli tudja, minden háznál meddig tejföl. Ahány falu, annyi szokás. Hat pusztá falut is eltart tanáccsal. Röviden: a szemléletformálás és a nyelv aranybányája ez is. Mint olvasnivaló nem nagy szöveg, de forgószínpados (cirkuláló) olvasatása felvillanyozza az olvasókedvet és a múltbalátó fantáziát. A móríci gyűjtemény nehezen hozzáférhető, viszont kárpótol O. Nagy Gábor monumentális szólás- és közmondásgyűjteménye. Ebből akár ezerszám írható ki a fentiekhez hasonló, s szókártyák, feladatlapok kötegeire vetíthető. Erdemes szárazon tartani az ilyen nevelésügyi puszkaport, nem elveszett ügy a haladó közmondások igazságának fölsvillantása. Még az olvasáspedagógia szempontjából sem.

Búcsúzza a kisszöveg-típusoktól, inkább csak jelezzük, mint kifejtjük az újság-olvasás jelentőségét; ez a módszer egyáltalán nem szorítható vissza a kisdobos-foglalkozásokra több okból. Vannak a mozgalmi sajtónak az olvasásórával közös céljai, érdekes írásai. A kisdobos-szellemű osztálymunka természetesnek találja a mozgalmi sajtó olvasmányainak jelenlétét olvasásórán. A megfelelő példányban rendelkezésre álló Kisdobos, Dörmögő lehetővé tesz csoportfoglalkozásos, differenciált gyakorlatokat. Az olvasmányok mindenre kiterjedő teljességét, skáláját éli át az olvasó gyerek, a meséskönyvtől a Bölcs Bagolyig, a gyermekverskötettől a gyermekújságig, az igaz történettől a gyermekregényig.

A következő helyen (ez egyáltalán nem időrend, sem érték-rangsor) a játékos olvasásgyakorlási módokat emeljük ki szintén csak jelzésszerűen, hiszen ennek is nagy irodalma van, s a dolog természeténél fogva inkább tartozik a kedvelt, ismert, elterjedt módok közé, mint az eddig tárgyaltak egy része. Inkább érzik a nevelők a mindennapi gyakorlóóra tartozékának, játékos voltában is kötelezőnek. Mivel most bizonyos számbavétel, föltérképezés a célunk, nem részletezzük ezeket az olvasási játékszabályokat. Ezt már különben is megtette Fábián Zoltán a „jászberényi sárga kötetben”, leírta a 130 gyakorlási módot, köztük a szélsőségesen játékosakat is (kánon-olvasás, üldöző-verseny, gondolatolvasás, betűstaféta, zálogosdi, rákolvasás, néma zsvbásár, szóhelyettesítés, díszítő olvasás, sánta olvasás, süket olvasás, éneklő olvasás, aláolvasás, búvópatak, csali-olvasás, ragályos olvasás, visszhang-olvasás, dadogó olvasás). Olvasásmetodikánk nagy vívmánya a gyakorlási módoknak (köztük a játékos formáknak) ez a színes-forgataga, már-már a bőség zavara fenyegeti, aki nem ismeri föl a szükségletéhez mért legcélszerűbb módokat.

A normál olvasásóra részévé tehetőek az irodalmi játékok, fejtörők, vetélkedők is. Ezek divatjában élünk, a tévé naponta sugározza a játékformákat. A kisdíák természetesen kevés tárgyi ismerettel, adattal indul a játék színhelyére, az olvasásórára. Tény azonban, hogy már az óvoda is elbíri az olyan szellemi tornát, mint a barkochba. Az is tény, hogy a felső tagozaton megnövekszik, kitágul a játéklehetőség, hisz több információval dolgozhatnak. Ez azonban semmiképpen sem lehet tudásmennyiségek mérkőzése, lexikális tudás párbaja. Nem jelent-e elég játékszabályt a tanult olvasmányok és az órákon szerepelt más könyvek memória-mozdító idézése, mesehősök seregeltetése, barkochba az olvasmányok szó- és fogalomvilágából, vagy bármely olvasásórai ismeretanyag játék-keretű számonkérése, csoportok versenyébe fogva? Bárki teremthet játékszabályt az ismeretek, készségek fölszabadtul működtesítésére. Különben Magassy László könyve (Játékoság a magyarórákon, Tankönyvkiadó 1970) bőven szolgál játékelemzéssel (irodalmi totó, irodalmi kártyajáték, szópárbaj szinonimákkal, barkochba, irodalmi akadályverseny, élő mese-könyv). Valamennyi játszható alsó tagozaton is, hiszen itt is megvan minden kérdéstípus csíraformája (még az irodalomtörténeti vagy műfaji jellegűekre is, nem is szólva a művek szerkezetére, hőseire, nyelvi anyagára vonatkozó kérdésekről).

Az irodalmi műsor jellegű foglalkozás, az óra műsorra tágitása szintén megengedhető, természetes órakeret. Van ebben a matinéból, a moziból, bábszínházból, még az iskolai ünnepélyből is valami, mégsem téveszthető össze az olvasásórai módra családi légkör, a tanulás szándéka. Ezekről a kollektív rendezvényekről (vers- és mesefoglalkozások, diázás, dramatizálás) külön tankönyvet írt jelen sorok írója (Békefi Antal—Nagy István: Gyermekfoglalkoztatástan, Tankönyvkiadó, 1966) a főtí középiskola számára, nevelőotthoni célokra. Bátrabban lehetne alkalmazni ezt a műsorszerű gyakorlást órakeretben is.

Gyermekkönyvtári ajánló és beszámoltató-hatásfelmérő eljárások alkalmazhatók bármely olvasásórán, a tankönyvön túli részben, az olvasóvá nevelés külön óramozzanatában. Ezek teljes értékű gyermekkönyvtári foglalkozássá emelkedhetnek, ha az osztálynak bönzésre alkalmas szabadpolcos könyvtára van, ha az iskolakönyvtár színhelye éppen az osztály. Ilyenkor a kölcsönzés egy mozzanata beépíthető az óra menetébe. Nézhetik a képes katalógust, böngészhetnek az egyes műfajok polcain, beszámolhatnak a tetszésmotívumokról, fölolvashatnak az ajánlott verseskötetekből, mesékből, illusztrációkból indulhatnak ki vagy éppen illusztrációval számolhatnak be, diázhatnak, műsört rendezhetnek, vetélkedhetnek, olvasónaplót vizsgálhatnak. A gyermekkönyvtári és a pedagógiai módszerek házassága valósul meg az olvasóvá nevelésben, s ez metodikailag a legtöbb, legszakoszerűbb, ameddig eljuthatunk. Amennyire a hivatásos gyermekkönyvtáros mindig egy kicsit pedagógus is, legalább annyira legyen az olvasónevelést vállaló pedagógus is könyvtárosi szakismerettel és lelkesedéssel „megfertőzve”. Az iskola és könyvtár légkörének, módszerének közeledése, keveredése majd nem a zavart és a feszültséget növeli, hanem az olvasás közös ügyét mozdítja elő.

Az osztályon belüli módszerek közül figyelemre méltó lehet még a faliújság mint az olvasás fóruma. Övni kell a megmerevedéstől, az állandó rovatok esetleges mechanikussá válásától (nem szükségszerű az elszürkülés, végső soron nem a rovatbeosztás dönt a faliújság értékéről). A gyermekolvasói közvélemény mozgását tükrözze! Legyen egymásnak-ajánló, élménybeszámoló, illusztráció, kiadási híradó, rejtvény — minden a könyv jó hatásairól valljon, sugárzóan, őszintén, csiszoltan vagy félszegen. Ne hallgasson ez a híradó az osztály olvasási nehézségeiről se!

Az önálló vagy részben önálló olvasmányfeldolgozás, szövegelemzés képességének elsajátítása napjainkban már módszeresen folyik a legtöbb osztályban, a tanulók egyre aktívabb részvevői a művek tárgyalásának. Ez a szövegértő jártasság az önálló olvasás sine qua non-ja, ez aztán kölcsönhatásban fejlődik a további olvasással. Mint ahogy a technikai oldalon is szükséges egy minimum, hogy az olvasási kedv visszahasson az olvasástechnikára. Az önálló és részben önálló szövegfeldolgozást nem lehet eléggé szorgalmazni. Minden hagyományos olvasmánytárgyalási mozzanatban előre lehet haladni a tanulói önállósodás útján: a szerkezeti tagolásban, a részegységek lényegének csökkenő segítségű megragadásában (megfigyelési szempont, rákérdezés, majd önállóan-vázoló), a jellemzésben (az egytulajdonságútól az összetettig, a mondatkiegészítő jellemvonás-gyűjtéstől az összehasonlító jellemzésig feladatlapon vagy anélkül), a nyelvi elemzésben (szakszavak, szinonimák, szófaji kategóriák, jellemvonások, új és nehéz szavak, hosszú szóképek, helyesírási fontosságúak, ismeretanyagot hordozók, tájszavak, régies szavak önálló vagy csoportfoglalkozásos-differenciált gyűjtése), az alapgondolat megfogalmazásában, a vázlatkészítésben, az illusztrálásban, a párhuzamvonásban, az olvasmány utáni kérdések megválaszolásában, a tanulókra vonatkoztatásban. Ennek a feldolgozó jártasságnak egyik jellegzetes fejlesztő-módszere a feladatlap az olvasmányt átvilágító szempontsorával. Az önállóság iskolája megköveteli a tanulókhöz mért, aktivizáló, feszültség-teremtő fo-

galmazást, problémafelvetést, de érdektelenséget és lehangoltságot szül a tanulói szint meghaladása ezekben az önállóan elemezhető feladatsorokban. (Lásd Csoma Vilmos, Zágonyi Lászlóné, Gledura Lajos, Azary Béla, Nagy Jenő, Koller József, Kovács Tibor, Rézműves János, Erdei Béláné, Vörös Károlyné, Oláh Gyuláné cikkeit A Tanítóban 1969 óta, dr. Bellyei László és dr. Kerékgyártó Imre cikkeit a Mószertani Közlemények 1969 óta.)

Az osztálytanító osztályon kívüli olvasáspedagógiai munkája kiterjed a napközi-vel, az iskolai és közkönyvtárral, az iskolai rendezvényekkel, a kisdobosfoglalkozással, a családi neveléssel, a könyvkiadással való állandó kapcsolatra. Ezeknek a műhelyeknek és az említett kapcsolatnak a tisztázása más cikk körébe vág.



HEGYI ÁRPÁDNÉ
Szeged

A kémia és fizika koncentrációjának lehetőségei a hetedik osztályban

A fizikaórákon viszonylag ritkán van lehetőség a kémiával való koncentrációra, de a hetedikes kémiának minden egyes óráján található valamilyen fizikai jelenség vagy törvényszerűség. A tanítási óra során nem szükséges mindegyikre külön felhívni a figyelmet, de előfordulhat, hogy egyes tanulóink érdeklődése ilyen irányba fordul. Ezen munkának pedig éppen az a célja, hogy feltárja a kapcsolat sokrétűségét.

Az év első órája a fizikai tulajdonságok összefoglalása új szempontok szerint. Ezzel a módszerrel tulajdonképpen a fizikai változás és a kémiai átalakulás fogalmát vezetjük be a hatodikban megismert fizikai tulajdonságokra építve. Elsősorban a fajsúly és a halmazállapot ad erre lehetőséget. A következő órán eljutunk a fizikai változás és a kémiai átalakulás éles megkülönböztetéséhez. Ez világnézeti szempontból súlyponti kérdés, ezt tudja is minden gyakorló tanár.

Az első tanulókísérleti óra következik, amikor a borszeszegő használatát, a folyadékok öntését és keverését, valamint forralását gyakoroljuk vegyszer nélkül. A tanult fogalmak gyakorlásaképpen érdemes megemlíteni, hogy a borszeszegőben a denaturált szesz égése kémiai átalakulás, míg a keverés és a forralás fizikai változások.

Az égés tanításakor érdekes fizikai eljárást alkalmazunk. A lemért (a mérés is az!) vasport üvegcsöves dugóval lezárjuk, Hoffmann szorító segítségével a gumicsövet elzárjuk, majd elvégezzük a hevítést. Utána színes vízbe dugjuk a cső végét, megfigyelgetjük, hogy a víz a szorító megnyitása után benyomul az üvegcsőbe. Miért? A kémcsőben levő levegő egy része beépült a vas mellé, emiatt térfogat és nyomáscsökkenés történik. A légnyomással még nem foglalkoztak fizikában, mégis eljutnak a helyes következtetésig, ha rendszeresen gondolkodtattuk őket eddig az elemzések során. A nyomáskülönbségen alapuló eszközök tárgyalásakor hivatkozunk is a szemcseppentő alkalmazására az égésre utalva.

„A láng részei” tanításakor a gyertya lángjából kivezetjük az éghető gázokat ugyancsak egy szemcseppentő üvegének segítségével. Ez a jelenség nem túlságosan lényeges, de a gáz helyváltoztatása fizikai változás. Az izzó gázok fölé hirtelen hideg

porcelánlapot téve a lehűlő és el nem oxidálódott szén korom alakjában rátapad a porcelánra. Ez a jelenség tehát a hőmérsékletváltozás következménye.

Ismét fizikai-kémiai párhuzam vonható a levegő alkotórészeinek kimutatásánál is. Ég a gyertya a búra alatt egy kis ideig, majd elalszik és az elhasznált levegő helyébe víz tődül. Újra térfogat, illetve nyomáscsökkenés tanúi vagyunk.

A levegő cseppfolyósítása újabb fizikai változás, amelyre fel is kell hívni a figyelmet. A tanult ismeret alkalmazása: keverék alkotórészeire bontása halmazállapot-változtatással.

Oxigént állítunk elő KMnO_4 -ból melegítés segítségével. Ez ugyan kémiai átalakulás: bomlás, de a melegítés egyszerű hőmérsékletváltozás.

Az oxigénpalack nyomáscsökkentő berendezése példa a nyomáskülönbségen alapuló eszközök alkalmazására, amely ezidőben kerül sorra ugyancsak a hetedikes fizika tanításában.

A következő téma egészen fizikai jellegű: oldatok és keverékek. A molekulák mozgása tipikus fizikai változás. A keverékek alkotórészeinek szétválasztása mind fizikai változás: mágnesezés, ülepítés, szűrés, bepárlás, kristályosítás, desztillálás, szakaszos lepárlás. Hatodik osztályban el is végeztük a rézszulfát lepárlását.

Vízbontáskor elektromos berendezést alkalmazunk, részletesen csak a nyolcadik osztályban ismertetjük, de az egyenámról és a pozitív-negatív sarokról beszélnünk kell. Ilyenkor a matematikával is koncentrálnunk, mert a gázok térfogata arányosan nő: kétszer annyi hidrogén fejlődik, mint oxigén. A vízbontás lényege azonban kémiai: valamely anyagból más anyag keletkezik. A víz vegyület című fejezetben belép az atom fogalma és vele az atomok mozgása. Ez azonban tipikus kémiai mozgásforma, ezt tisztázni kell.

A víz jelentősége életünkben című tananyagban a hidroglóbuszról és a talajvízről közösen állapítjuk meg, hogy közlekedőedények, a növények pedig hajszálcsonvek módjára működnek.

A felső rétegek talajvize egészségtelen a víz jó oldószer volta miatt. Ez a fejezet szól még a gőzfejlesztésről, ezt a fizika később tárgyalja, valamint az öntözőberendezésekről, amelyek változatosan alkalmazzák a fizikai törvényeket. Az öntözőcsatornák rendszere ugyanis közlekedőedény, vagy helyzeti energia alakul át mozgási energiává, kisebb kertekben pedig szívókkal, mint nyomáskülönbségen alapuló eszközzel biztosítják a vízellátást.

Sósavból hidrogént fejlesztünk a következő órán. A fejlődő gáz a nyomás növekedése miatt kinyomja a lombikból a levegőt, sőt a vizet is a számára megtöltött kémcsőből. A hidrogénnel telt kémcsövet szájával lefelé is tarthatjuk csekély fajsúlya miatt, a diffúzió nem megy végbe ilyen rövid idő alatt.

A durranógáz keverék, tehát fizikai rendszer. Robbanása hangtani szempontból elemezhető: rezgés, amely erős hangot kelt.

A hidrogén felhasználása a „testek úszása”-nak alkalmazása (meteorológiai léggömbök).

A redukció tanításakor a CuO -t tartalmazó kémcsövet kissé ferdén kell tartani, hogy a kis fajsúlyú hidrogén benne maradjon és csak a gáznyomás fokozására kerüljön kik a kémcsőből.

A konyhasó oldása tanulókísérleti óra. Ismét csak fizikai módszereket alkalmazunk. Szűrészkor a tölcser szárát a pohár oldala mellé helyezzük, de a felületi feszültség legyőzéséről csak akkor szólunk, ha erre igény támad. Utoljára bepárlást végeznek a tanulók, erről ők mondják el, hogy halmazállapot változás.

Az az oldat, amely közönséges hőmérsékleten telített, melegítésre telítetlenné válik, tehát egyszerű hőmérsékletváltozás eredményezte a jelenséget.

A kémiai alapfogalmak és jelölésmódok című fejezet az egyetlen, hol annyira előtérbe kerül a kémia, hogy nincs szükség (sem idő!) a párhuzam fenntartására.

A legfontosabb szénvegyületek tanítása során azonban ismét jelentkezik az örök társ, a fizika: Az elemi szénnek felhasználása csaknem teljesen fizikai jellegű. A grafit olyan puha, hogy nyomot hagy, tehát térfogata csökken. Olvadáspontja olyan magas, hogy bizonyos kohók bélelésére is alkalmas. Vezetőképességét az elektromos ipar használja. A gyémánt keménysége fűrők és óratengelyek készítését eredményezi, míg csiszolásával a fénytörő képességet növeljük.

A fa száraz lepárlása ugyan tökéletesen kémiai jellegű, (bőmlás), a folyamat azonban háromféle halmazállapotú anyagot hoz létre: szilárd faszenet, folyékony fakátrányt és éghető gázokat. Ezenkívül a szakaszos lepárlástól élesen el kell különíteni, ezért minden mozzanatnál érdemes megállapítani a fizikai és a kémiai eredetű jegyeket.

Az aktív szén adszorpciója szintén fizikai jelenség, amely a molekula megkötő képességet eredményezi, akár a gázálarcban, akár a gyógyászatban betöltött szerepét vizsgáljuk. A szemléltetés sajnos, csak a festékmegkötésnél tökéletes.

A CO₂ önthatósága a fajsúlykülönbségen alapszik. A CO fejlesztés a hidrogén fejlesztésével szemben, a fizikai szempontokat illetően.

Az első szénhidrogén a metán. A bányákban használatos Davy lámpa a hőelvezetésen alapszik.

A kőolaj a talaj mélyebb rétegeiben helyezkedik el, fizikai módszerrel, fúrással kerül a felszínre a gáz nyomása következtében. Ha a gáz rést talál és elszökik, akkor az olajat szivattyúval kell felhozni. Erről feltétlenül tegyünk említést, mert nagyon alkalmas később is a számonkérés során a gondolkodtatásra, elemzésre.

A kőolaj szakaszos lepárlását bemutatjuk. A meghatározásban lényeges a fizikai jelleg hangsúlyozása: a kőolaj a különböző forráspontú szénhidrogének keveréke, elegye.

A pakúra feldolgozása vákuumos desztilláció. Tanítása elég nehéz feladat. A kőolaj párlatai közül a benzin gyúlékony, mert erősen párolog és gőze a levegővel keveredve robban. Ezt hasznosítják a belsőégésű motorok. Jó zsíroló képessége ismét fizikai tulajdonság. Víznél kisebb fajsúlyát úgy bizonyítjuk, hogy színes vízzel összerázzuk, kis idő múlva szétválnak, a benzin felül helyezkedik el.

A sebbzint már dezinficiálóként alkalmazzák, érdemes a tisztítás mélységére rámutatni, milyen eredményes a lepárlás.

A petróleumlámpa és a paraffingyertya elég hosszú időn keresztül szinte kizárólagos fényforrásként szerepeltek. A kenőolajok sűrűlődséget csökkentenek, ezáltal a kőpást — térfogatcsökkenést — akadályozzák. A paraffin impregnáló anyag is. A vazelin mint gyógyszerfelvivő anyag, szintén kapcsolatba hozható a fizikával: porok szóródásmentes „oldását” célozza.

Az aszfalt-útburkoló, a talaj szilárdságát növeli. Igaz ugyan, hogy nyáron a cipősarok beleragad, de ez csak alacsony olvadáspontja miatt történhet, tehát újra fizikai eredetű.

A „Gondoljunk” kérdései szintén a fizikai tulajdonságokra épülnek.

Milyen összefüggés van a kezünkre öntött benzin hűtő hatása és a benzin gyúlékonysága között? (A párologás hőelvonással jár.)

Az égő olajpárlatok miért nem olthatók vízzel? (Fajsúly.) Mi az oltó anyaguk? (A homok, amely elzárja a levegőtől.)

Az olaj és a zsírok tulajdonságait is megvizsgáljuk fizikai szempontból.

Fajsúlyuk gyakorlati bizonyítéka a meleg leves tetején való úszásuk, ugyanez a vízben nem oldódást is bizonyítja. Előállításuk az iparban préseléssel, (nyomás)

a háztartásban kiolvasztással (halmazállapotváltozással) történik. A cukrok fizikai tulajdonságai közül a kristályos jelleg, az oldódás, az áttetszőség és a színtelenség említendő. Melegítésre 160°C -on olvad.

Bár a foroszintézis kémiai átalakulás, azért a víz mint tápanyag-oldószer és a napfény mint energia, gondolom megemlíthető alkalmazásként. A cukor kioldása a répából, a melasz leválasztása, továbbá a sűrítés, majd a bepárlás ismét egészen fizikai műveletek. (Kémia csak a mész és a CO_2 alkalmazásánál szerepel.) A másik szénhidrát, a keményítő is oldódik a vízben, legalábbis kismértékben.

A szeszgyártásnál ismét a desztillálásnak van szerepe a minőség megjavításában. A cellulóz oldhatatlansága újabb probléma, érdekes jellemző tulajdonság. Felhasználása közvetlenül fizikai gépeken kerül sorra: mozifilm, fényképező film, Röntgen film...

A keményítő kivonása burgonyából javasolt otthoni tanulókísérlet. Mozsárban kell elroncsolni a sejteket, vízzel kimosni a keményítőt, leüleptíteni, elválasztani a víztől, majd megszáritani.

A fehérjék közül a tojásfehérje vízben kissé oldódik. Alvadásuk hő hatására ugyan nem egyszerű halmazállapotváltozás, de a lázmérés, amely megakadályozhatja a beteg halálát (vizesruha párologtatásával együtt) már egyszerű fizikai módszerek.

Az ásványi szenek bonyolult összetételű szénvegyületek keverékei. A kialakulás ugyan feltétlenül kémiai folyamat, de a megemlíthető körülmények a fizika jellemzői: nagy nyomás, magas hőmérséklet.

Az égéshő és fűtőérték közti különbséget a nedvességtartalom elpárologtatásához szükséges hő emészeti fel.

Nem említettem még a földgáz, a kőolajszármazékok és a tápanyagok kalóriatartalmát. Felszabadításuk kémiai eredetű, (oxidációs hő), de felhasználásuk különböző fizikai-technikai berendezésekben történik: gőzgép, kazán, gőzturbina, belső-égésű motorok.

A szénfeleségek meghatározásához régi módszer a karcpróba, szintén fizikai.

Az ipari fűtőgázok című anyag generátorának adagolóberendezését gyakorlati foglalkozáson elkészítettük műanyagból és fémből. Frappáns szemléltetése az emelők gyakorlati alkalmazásának.

A generátor hűtővizének egy része gőzzé alakul. Ezt a gőzt, mint a vízgáz nyersanyagát bevezetik a generátorba, ezzel persze jelentős fűtőanyag megtakarítást érnek el. A keletkező gáz heterogén, de túlnyomóan éghető. CO , H_2 és N_2 keverék. A nitrogén %-os arányát éppen a léggáz és vízgáz együttes gyártásával lehet csökkenteni. A keletkező gázok a generátor teteje felé haladnak, így onnan könnyűszerrel kivezethetők.

A tüzelés gazdaságosságának feltételei között szerepel a felületnövelés, vagyis aprózás. Ez is fizikai probléma.

A kémény huzata a hőáramlás gyakorlati megnyilvánulása.

Hetedikben csak utalás történik az acél olvasztására és csapolására. Ezzel a hatodik fizikában tanult fémöntéshez kapcsolódik.

A mozgórostélyos kazán kémiai célokat szolgál, de működésében szükség van fizikai megoldásokra. Például a szénadagoló garat vastagsága a szénmennyiség leomlását szabályozza és vele persze a fűtés sebességét. A kazán a gőz mechanikai energiáját használja.

A rostély mozgása egyenletes mozgás. A salak a rostélyról súlyánál fogva lehullik.

Az építőanyagok gyártásánál szintén sok a fizikai jellegű jelenség. Az agyag

vízzel keverve képlékeny, sőt vízátnemeresztő tulajdonságú. A téglagyártás az agyag aprításával, őrlésével kezdődik. A présgép anyagmegmunkáló berendezés. A nyers téglá kiszáritása párologtatással, melegítéssel történik. A tankönyv is utal rá, hogy eddig csak fizikai változásokon ment keresztül a nyersáru.

Maga az égetés kémiai folyamat, de a kör- és alagútkenence is sok érdekes fizikai megoldást rejt magában. A körkemencébe felülről tovahaladóan szórják le a szénport, ami így mindig csak egy-két cellában okoz előmelegítést, illetve felfűtést. A folyamat végén a lehűlés, vagyis a hőleadás olyan lassú, hogy az emberek csak később mehetnek a közelébe, mert az egészségre ártalmas. Ezért tértek át itt Szegeden is az alagútkenence használatára, amely sokkal praktikusabb és gazdaságosabb. A téglá sínen gördülő kocsikon saját súlyánál fogva enyhe lejtőn halad lefelé. Az előmelegítést úgy oldják meg, hogy a kemencét csak a közepén fűtik, így a bejövő hideg téglá szembetalálkozik a középről felfelé áramló levegővel, ami természetesen meleg. Középtűt a tűzben a téglá kiég, majd továbbhaladva most már a téglá a hőforrás, míg az alulról beengedett levegő átveszi tőle a hőt.

A cementgyártás szintén aprítással, őrléssel kezdődik, majd vízzel keverik a nyersanyagot. A forgó csökemencében a saját súlya és a kemence lejtése következtében végiggurul és az ellenáramú hő hatására fokozatosan felmelegszik, majd vizet veszve felizzik és klinkerré alakul.

Az utolsó mozzanat a porráőrlés, ismét fizikai megmunkálás.

A kész cementhez betonkeverő gépekben vizet, homokot és kavicsot kevernek. Az elkészített cementet azonos hőkitágulású vasrudakkal építik össze. Ezzel növeljük a húzó és nyomószilárdságot.

Az előregyártott falak beemelése emelődaruval történik, amely bármilyen meghajtású legyen is, mindenképpen fizikai berendezés. Az építőipar rendkívül időszerű fejlesztésének kérdésebe tehát egyaránt beleszól a kémia és a fizika.

Azt hiszem, hogy ezzel a hetedikes kémiaórák során felemlíthető fizikai vonatkozásokat sikerült összegyűjtenem. Tekintettel arra, hogy tanmenetünkben kívánatos felütnünk a koncentrációs lehetőségeket, így a következőkben indokoltnak látszik a nyolcadik osztályos kémia és a fizika kapcsolatainak feltárása is.



DR. ZUKOVITS IMRE

Pécs, Tanárképző Főiskola

A feladatlapok alkalmazása a gyakorló, készségképző órákon

Az oktatási folyamatban időnként szükség van arra, hogy tanulóinkban megszilárdítsuk az ismeretek kisebb, vagy nagyobb csoportját. Szükséges, hogy időt hagyjunk az összefüggések sokoldalú kiépítésére, a változatosabb, a bonyolultabb, az összetettebb feladatok megoldására és a különböző alkalmazásokban való jártasságok, készségek megszerzésére. (1).

Ezeket a feladatokat főleg az oktatási folyamat *gyakorlási* mozzanataiban való-síthatjuk meg. A gyakorlás alkalmával a már meglévő ismereteit alkalmazza döntően a tanuló, tehát a már megszerzett, elsajátított ismeretek működnek elsősorban.

A tanulóknak kell próbálkoznia azzal, hogyan tudja felhasználni tudományát, neki kell eldöntenie, hogy ismeretei értékesíthetők-e, vagy sem?

A gyakorlás folyamatában bizonyos fokig változik, módosul a nevelő irányító szerepe. *A gyakorlási folyamatban a tanuló szerepe kerül előtérbe, a tanár feladata, főleg a kísérés, az irányítás, a segítés.*

A gyakorló órákon különösen fontos, hogy minden tanulót mozgósítsunk, gondolkodtassunk, cselekedtessünk, vagyis széles körű tanulói aktivitást bontakoztassunk ki.

Ezeknek a feladatoknak a megvalósítása érdekében az iskolai oktatásban egyre gyakrabban használjuk fel a *programozás* különböző változatait.

Az ilyen vonatkozású próbálkozások tapasztalatai azt mutatják, hogy a gyakorló, képző órákon különösen eredményesen biztosíthatjuk tanulóink aktivitását a feladatlapok alkalmazásával.

Megfigyeléseink adatai egyértelműen igazolják, hogy a feladatlapok összeállításánál főleg arra kell törekedni, hogy a tananyag logikai struktúrájához igazodó, valóban gondolkodtató feladatok szerepeljenek, olyanok, amelyek önálló és teljes műveletvégzésekre, megoldásokra készítetik a tanulókat.

A változatos logikai műveletek alkalmazásával a szabad, alkotó jellegű válaszokra kell lehetőségeket adni.

A gyakorló órákon alkalmazott feladatsorok lehetőleg összefüggő rendszert alkossanak. Terjedelmileg célszerű, ha kitöltésükhöz, illetve megoldásukhoz nincs szükség a teljes tanítási órára, így helyet és lehetőséget biztosítanak a tanár irányító, magyarázó, kiegészítő munkájához, valamint az osztály kollektív tevékenységéhez is.

Így a nevelők természetes módon tudják beépíteni a feladatlapokat a tanítási órák menetébe; az órák nem szürkülnek egyszerű „ürlapkitöltő” foglalkozásokká.

Általános tapasztalatunk, hogy a tanulók élvezettel vesznek részt a feladatlapos gyakorló órákon.

A programozott jellegű gyakorló órákon felhasználtak közül a továbbiakban ismertettem egy 8. osztályos irodalmi óra feladatlapját.

Mielőtt leírnám a 8. osztályos irodalmi gyakorló órán alkalmazott tanulói feladatlapot, úgy érzem, hogy általánosabb vonatkozásai miatt további gondolatébresztésül érdemes megvizsgálni először ennek a gyakorló órának a szerkezeti felépítését.

A TANÍTÁSI ÓRA FELÉPÍTÉSE:

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom 8. o.

Témakör: A stílus.

Tanítóta: dr. Temesi Mihályné szakvezető tanár, Pécs. Mátyás kir. u. iskola.

I. *A tanítási óra céljának megjelölése...*

II. *A gyakorlás előkészítése:*

— Három azonos tárgyú fogalmazásrészlet alapján kellett a tanulóknak megállapítani, hogy városi, vagy falusi ember írta-e?

A bemutatás módja:

1. részlet: A tanuló felolvasása.

2. részlet: Magnetofon segítségével...

3. részlet: A tanár felolvasása.

— *Kérdés:*

„Milyennek képzeljük el azt, aki írta a bemutatott részletet?”...

Az érzelmi-hangulati előkészítést a szemléletes stíluskülönbségeken kívül jól szolgálták a változatos bemutatási módszerek.

Az érdeklődés felkeltésén keresztül biztosította a nevelő a tanulók aktivitását.

III. Gyakorlás:

- a) *Az 1. számú feladat megoldása*
— Szöveg átfogalmazása. —
- b) *A 2. számú feladat kidolgozása.*
— Név alapján emberi tulajdonságok elképze-
lése, illetve összehasonlítása. —
- c) *Áprily Lajos: „Tavasza a házsongárdi temetőben”
c. versének felolvasása...*
— Az érzelmi hatásokon alapuló felidézési vágy
felkeltése...
— A hangulathoz illő és nem illő szavak, kife-
jezések bemutatása különböző sírversekkel.
— Megfelelő szavak helyettesítése. —
- d) *A 3. sz. feladat kidolgozása.*
— A szöveg hangulatához nem illő szavak meg-
jelölése, szóbeli helyettesítése. —
- e) *Tankönyvi szöveg felolvasása:*
— Jelzők, hasonlatok, megszemélyesítések... —
- f) *A 4. sz. feladat megoldása:*
— Szavak kiegészítése szemléletes jelzőkkel. —

Egyéni, önálló munka.

Érzelmi, hangulati motiválás.

A tanulók megnyilatkozásainak
felhasználása.

A 3. sz. feladat értelmi-érzelmi
előkészítése.

A tanulók önálló munkája. Cse-
lekvésre indító hatások: buzdí-
tás, elismerés, dicséret stb.

A 4. sz. feladat előkészítése.
Erkölcsei érzelmek felkeltése; pl.
együttérzés, magasztosság, fenn-
költés stb.

Az osztály önálló munkája.

A megoldás közös értékelése.

- g) *Az 5. sz. feladat megoldása:*
— Az oda nem illő szóképek meghatározása.
- h) *A 6. sz. feladat kidolgozása:*
— Szavak, szókapcsolatok, illetve mondatok ki-
hagyása következményeinek felismertetése. —

Az osztály közös feladata.

A humor motiváló tényezőként
való felhasználása.

Egyéni, önálló munka.

IV. Összefoglalás:

- a) A legfontosabb ismeretek áttekintése.
- b) A házi feladat előkészítése.
Feladat: kijelentő mondatokból álló szöveg átalakítása élnéki-
tés céljából felkiáltó
és kérdő mondatokkal.

A tanulók által használt feladatlap:

Magyar irodalom

Témakör: A stílus. Név: 8. o..

1. sz. feladat:

Fogalmazd át az aláhúzott szavakat a köznyelvi felhasználásával!

„A meccsen rengeteg drukker jelent meg. Lasztis srác vagyok én nő, ná, hogy el-
mentem. Nem-e jóska tolat ott? — kérdeztem a baveromat. Ekkor a tribünön fantasztikus
fütyülés kezdődött. — »Kiállítani!« — kajabált a nép. Ahogy az ki lesz állítva. — dör-
mögte mellettem egy flegma pók.”

2. sz. feladat:

Egy regényben két férfi szerepel. Nem ismered őket, csak a nevüket tudod.

Melyik idősebb: Géza vagy Zsigmond?
Melyik kövérebb: Imre vagy Bálint?
Melyik bajszos: Ervin vagy Dániel?

Melyik szomorúbb:	Béla vagy Tibor?
Melyik fürgébb:	János vagy Elemér?
Melyik barna:	Endre vagy András?
Melyik fiatalabb:	Csaba vagy Boldizsár?

3. sz. feladat:

Jelöld a szöveg hangulatához nem illő szavakat aláhúzással, majd szóban helyettesítsd oda illő szavakkal:

„A török mint derviskolostort alkalmazta a tettyei romokat. — Pécs a jövőben sokkal bámulatosabb lesz. — A madarak ficánkolva énekeltek. — Barátomnak igen tetszett a négytornyú alkotmány. (ti. a Székesegyház). — János vitéz egy forró csókot cuppantott Iluska fejfájára, majd fölkelte és lepucolta a ruháját. — Amikor meglátta a rózsát, elpárolgott minden szomorúsága, majd kibújt a bőréből. — Letörte a rózsát, majd elkullogott a sírtól.”

4. sz. feladat:

Lásd el szemléletes jelzőkkel a következő szavakat:
Duna, tenger, szél, madár.

5. sz. feladat:

Magyarázd meg miért humorosak ezek a mondatok:

„Végre elnémultak szemében a zokogó könnyek. A vezérkar kebelében lábrakapott a fejetlenség. — Egyes megyei hatóságok olyanok, mint a hímes tojások, ha csak hozzájuk ér az ember, fogukat vicсорítják és harapnak.”

— Fogalmazzuk át szóban! —

6. sz. feladat:

Keresd meg azokat a szavakat, szókapcsolatokat, mondatokat, amelyeknek kihagyása miatt humoros hatásúak lettek a mondatok!

„A munkaverseny győzteseit kifüggesztették a táblára. — Még egy székem sincs, amelyre feleségem lehajthassa a fejét. — Viktória behunyta a szemét és tovább olvasott. — X. Y. a futballmérkőzésen könnyebb sérülést szenvedett. Temetése hétfőn 3 órakor lesz.”

Házi feladat:

Élénkítsd felkiáltó és kérdő mondatokkal a következő, csupa kijelentő mondatokból álló szöveget!

„Mióta elmentél, sok különös esemény történt. Elmesélem a legérdekesebbet. Pétör szegény gyerek volt, de szívesen járt iskolába. Nálunk az a szokás, hogy téli időben minden tanuló kap egy csésze tejet tizóira. Pétör soha se itta meg az övét, hanem az ajtó felé somfordált, és sápadtan kiszaladt. Öt perc is beletelt, míg visszajött. A tejet kistestvérének adta, aki a kapuba várt rá. Öt nagy csatát nyert éhes kis gyomra ellen.”

Didaktikai, metodikai vonatkozások:

1. A feladatlapok alkalmazásával kapcsolatban végzett eddigi megfigyeléseink alapján az a határozott véleményem, hogy általában *eredményesebbek azok a programozott jellegű feladatlapos órák, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanár számára a kiegészítő, magyarázó, irányító, ellenőrző, értékelő mozzanatok rugalmas beépítésére.*

2. Ezzel nem akarom kizárni az olyan gyakorló órákat az iskolai gyakorlatból, amelyekben a feladatok önálló megoldása teljesen kitölti az órát, csak arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy ezt a megoldást csak ritkábban és akkor alkalmazzuk,

ha valóban szükség van az összefüggések bonyolultabb kapcsolatainak felismertetéséhez és ezek gyakoroltatásához az egész óra igénybe vételére.

3. A pedagógusok által önállóan készített feladatlapok felhasználása mellett szeretném felhívni a figyelmet a tankönyvekkel, munkafüzetekkel kapcsolatos gyakorlati módok jelentőségére is. A feladatlapokkal, tankönyvekkel, munkafüzetekkel végzett munka önálló szellemi tevékenységre neveli tanulóinkat.

A tanulók tankönyvekkel, munkafüzetekkel, feladatlapokkal végzett munkája — természetesen a tanár aktív irányításával — megtanítja a tanulókat tanulni. (2)

Ezek rendszeres használata lehetőségeket nyújt arra, hogy a *tanítványaink megszokják az írásbeli szövegek önálló és helyes értelmezését és a sokoldalú értelmi feldolgozását.*

4. A gyakorlás, képzés eredményessége érdekében nélkülözhetetlen, hogy gondos, tervszerű munkával biztosítsuk az átmenetet a nevelő által közvetlenül vezetett, önállótlan tevékenységtől a félig önálló, majd a teljesen önálló munkához. Az önálló tevékenységet igénylő feladatokat igen világosan és egyértelmű megfogalmazásban jelöljük meg. A feladatlapokon például nagyon pontosan, félre nem érthetően kell megszövegezni a nyelvrani, matematikai, fizikai stb. kérdéseket.

Feltétlenül törekedjünk arra, hogy a gyakorlások során tanulóink jártasságai és készségei rendszeresen és fokozatosan fejlődjenek.

5. A feladatlapok készítésekor ne feledkezzünk meg arról, hogy a túl hosszú és nehézkes gyakorló feladatok csökkentik tanítványaink aktivitását és ezen keresztül kedvezőtlenül befolyásolják az eredményeket.

A változatosan összeállított anyaggal viszont biztosíthatjuk a tanulók figyelmes, aktív tevékenységét.

6. Általában kerülni kell azt, hogy a gyakorló feladatok közé új anyag kerüljön. Azonban néha éppen a gyakorlás teszi lehetővé az újszerű feladatok beépítését a gyakorló, képző órákba.

Az ilyen megoldások, az önálló munkával elért eredmények élénkítik, erőteljesen fokozzák a tanulók tevékenységét.

7. A gyakorlás eredményességét fokozza, ha a tanulók ismerik a gyakorlás során elért eredményeiket.

Megfigyeléseim és oktató munkám tapasztalatai egyértelműen arra mutatnak, hogy az a tanuló, aki nem tudja felismerni hibáit, bármennyit gyakoroljon is, tökéletes eredményt nem tud elérni.

A gyakorló órákon megoldott feladatokat egyes tantárgyaknál — például magyar, idegen nyelv stb. — az órán csak mennyiségileg tudja ellenőrizni a nevelő. Ezért, ezekben az esetekben célszerű, ha a tanár otthon, részletesen átnézi a tanulók munkáit, és azokat a következő órán értékeli, és gondoskodik arról, hogy a tanulók kijavítsák a hibásan kidolgozott feladatokat.

IRODALOM

(1) Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 125. l.

(2) Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 282—283. l.



Műszaki ötletgyűjtemény

Az általános iskolák műszaki szakos nevelőinek körében már régen jelentkező igény egy új munkadarabgyűjtemény összeállítása. Legutóbb a Békés megyei kollégák adtak e kívánságnak hangot a februárvégi továbbképzési napon.

Az óhaj indokolt. A meglevő szakirodalomban szereplő formák lassan megszokottá, unottá válnak. Időszerű lenne a tantervi feladatok megvalósítására friss, egészséges ötletekkel jelentkezni.

Lapunk — megfelelő érdeklődés esetén — e gondolathoz igyekszik segítséget nyújtani egy „Műszaki ötletgyűjtemény” kiadásával. Az összeállítás a gyakorló szakemberek legjobb elgondolásait tartalmazná. *Ezúton kérünk tehát minden műszaki szakos pedagógust, hogy munkadarabötleteit küldje be szerkesztőségünkbe*, ahol az ügyes megoldásokat sajtó alá rendezzük és közkinccsé tesszük. A leközlésre kerülő írások az erkölcsi elismerésen túl tiszteletdíjban is részesülnek.

Ezekután — egy kicsit mintaképpen is — bemutatunk néhány ötletet.

D o b o z — a l b u m (1. ábra)

Ötödik osztály. Papírmunka.

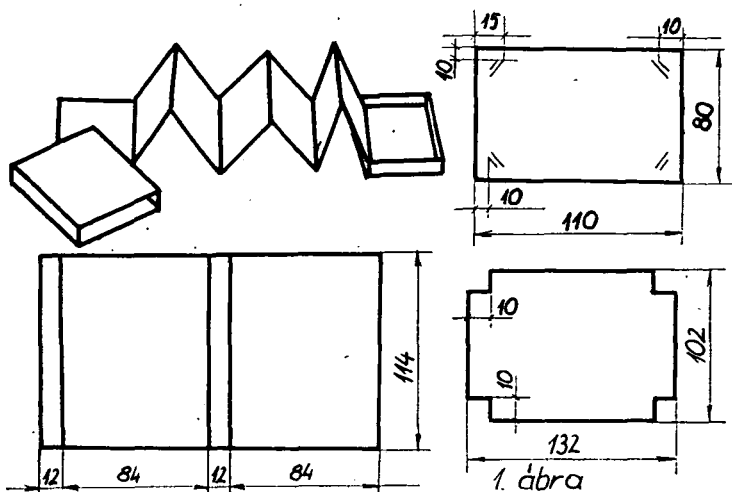
A tárgy rendeltetése. 6 · 9 cm-es fényképek tárolása ízléses, tartós külsőben.

Anyaga. 1. A doboz: triplex lemez, borítópapír.

2. Az album: cell-, vagy albumkarton, triplex lemez a fedőlaphoz, borítópapír.

3. A sablón: cell-, vagy albumkarton.

Felépítése. Vékony lemezből készített fiókos doboz, amelyben a fotók elhelyezésére szolgáló hajtogatott karton-szalag található. A szalag-elemek kialakítása sablón segítségével történik. A legfelső kartonlap a dobozzal azonos színű papírral bo-

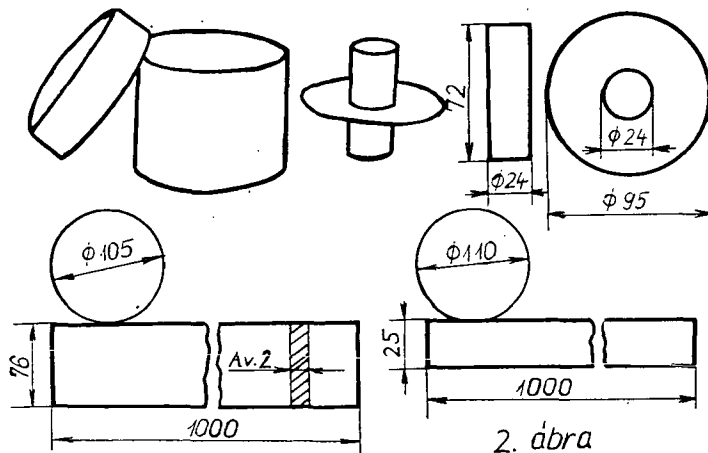


ritott lemez-erősítést kap. A mellékelt rajzon szereplő fényképtároló 12 darab 6 · 9 cm-es fotó befogadására alkalmas. Természetesen megfelelő méretváltoztatással bármilyen nagyságú képek részére készíthetünk hasonló doboz-albumot.

Kétsoros filmtároló (2. ábra)

Ötödik osztály. Papírmunka.

A tárgy rendeltetése. Negatív, vagy pozitív filmszalagok kis helyen történő, szakszerű tárolása. A fotózás rohamos terjedése idején valós szükséglet kielégítését szolgálja. A dobozban — köztes szalag használata esetében is — húsz, huszonöt tekercs film helyezhető el.



2. ábra

- Anyaga.* 1. A doboz: szürke lemez a fenék és fedél körlapjaihoz, cell-, vagy albumkarton a doboz- és fedélpalásthöz, borítópapír.
2. A betét: szürke lemez a választó körlaphoz, triplex lemez a kis hengerek körlapjaihoz, cell-, vagy albumkarton a kis hengerek palástjához, borítópapír.

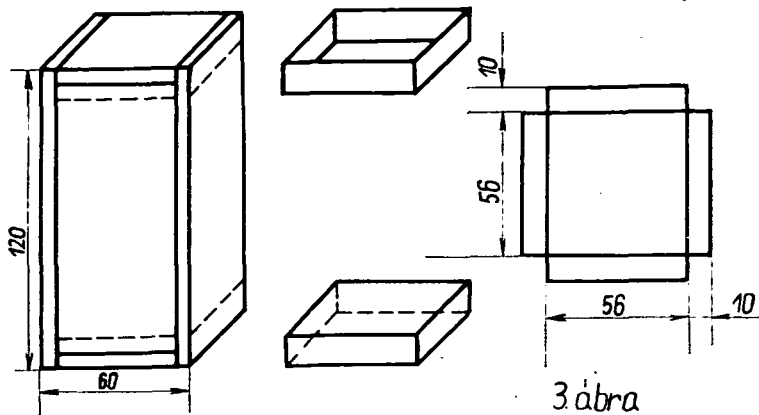
Felépítése. Általános szabályok szerint kialakított egyszerű hengeres doboz külső és belső borítással. A nagyobb befogadóképesség érdekében *betétrészt* is alkalmazunk. Ez a doboz belső átmérőjéhez alkalmazkodó körlapból és a ráerősített két papírhengerből áll. A kis papírhengerek a megfelelő távtartás biztosítására szolgálnak. A doboz használata a következő: először a tároló alsó részébe helyezzük el — lehetőleg lágy, köztes papírral együtt — a filmtekercseket, majd a betétet beillesztve annak párkányára rakjuk a második sort. A teli tárolót a fedővel lezárjuk.

Négyzetes hasáb (3. ábra)

Ötödik osztály. Papírmunka.

A tárgy rendeltetése. A mértani fogalom kialakításához pontos szemléltető eszköz.

Anyaga. 2 mm vastag szürke lemez és borítópapír a hasábhöz, cell-, vagy albumkarton a kötőelemhez.



3. ábra

Felépítése. A hasábot a lemezvastagság beszámításával úgy alakítjuk ki, hogy egyrészt minden élnél pontos méretet kapjunk, másrészt minden oldallap a szomszédos élre felfeküdjön. Erre a mértani test határozott formája és erőssége érdekében feltétlenül szükség van. Az összeállítás megkönnyítésére a csatolt rajzon látható *kötőelemeket* használjuk, amelyeket keskenyre vágott ragasztószalagokkal erősítünk az oldalakhoz. A szomszédos oldalakat szintén ragasztószalagokkal kötjük egymáshoz. A szabályosan kiformált testet tetszés szerinti papíryanaggal borítjuk.

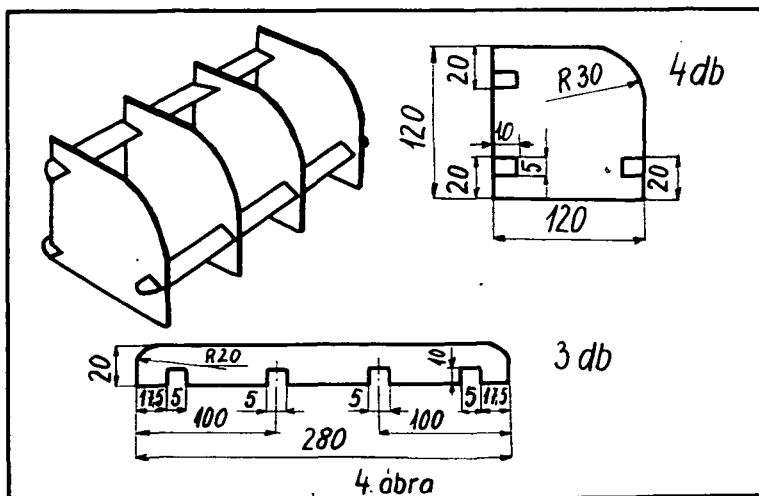
Megjegyzendő, hogy ugyanezzel a gyártási eljárással készíthetünk *kockát* is.

Ellenőrző tartó (4. ábra)

Hatodik osztály. Famunka.

A tárgy rendeltetése. A tanári asztalon az ellenőrző könyvecskék esztétikus és célszerű elhelyezése.

Anyaga. 5 mm-es rétegelt falemez, vagy ugyanilyen méretű műanyaglemez.



4. ábra

Felépítése. A kisméretű könyvbölcset — ennek is nevezhetnénk — csupán két elemből alakítjuk ki. Az egyik a négyzetből egy sarok lekerekítésével nyert oldallap. A másik a téglalapból két sarok lekerekítésével kapott összetartó lécz. Az oldallapból négyre, a kötélemből háromra van szükség. Az alkotó részek kötése kereszt-lapolással történik. A műveletnél fonál- és illesztő fűrészt használunk. A pontosan kiformált elemeket enyvezéssel és anélkül is szerelhetjük. A kész munkadarabot célszerű módon és színre felületkezeljük.



DRIEN KÁROLY

Szeged, Tanárképző Főiskola

Az iskolai oktató-nevelő munka irányításának munkaformái

(Gyakorlati iskolavezetés)

Az előző fejezetekben az iskolai oktató-nevelő munka pedagógiai irányításának néhány — főleg elméleti jellegű — problémájával, valamint az iskolavezetés tudományos megszervezésének szükségességével foglalkoztunk. A most következő fejezetekben — az előzőek szerves folytatásaként — a *gyakorlati iskolavezetés* problémáival foglalkozunk, elcselezve az iskolavezetés olyan *munkaformáit* — eszközeit — mint a tervezés, a szervezés, az iskola pedagógiai irányítása, valamint a tájékozódás és az ellenőrzés. Végül egészen röviden ismertetjük az V. Nevelésügyi Kongresszus iskolavezetéssel kapcsolatos megállapításait, amelyek bizonyos szempontból irányt szabhatnak úgy a vezetést végző igazgatók munkájának továbbfejlesztésében, mint a közoktatás irányító szerveinek az iskolavezetést új alapokra helyezendő munkájában.

Meggyőződésünk, hogy a következőkben tárgyalásra kerülő anyag általában ismert az igazgatók előtt, hiszen a gyakorlatban maguk az igazgatók is az ismertetésre kerülő keretek között végzik mindennapi felelősségteljes irányító, fejlesztő munkájukat, mégis úgy véljük, hogy a gyakorlati iskolavezetéssel kapcsolatos problémák rendszerbe foglalása, határozott, egyértelmű megfogalmazása és a lényegyet boncolgató elemzése ráirányíthatja a figyelmet az iskolavezetés olyan tennivalóira is, amelyeket eddig az igazgatók esetleg nem tartottak lényegesnek.

A vezetés elemei — munkaformái

Ha bármely területen azt próbálnánk megállapítani, hogy melyek azok a *tevékenységek, munkaformák*, amelyek a veze-

tést vezetéssé teszik, szinte kimeríthetetlen felsorolásba kezdhetnénk. Többre jutunk azonban, ha az elvontan szemlélt vezetést olyan kevés számú és jól kezelhető *területre* bontjuk, ami a szóban forgó vezetés teljes körét fedi és mintegy a vezetés *elemeit, munkaformáit, eszközeit* adja. Az így kapott elemek önmagukban nem tekinthetők ugyan vezetésnek, együttesen viszont létrehozzák azt a magasabb minőséget, amit a szervezetek vezetésének nevezünk. A klasszikus osztályozás hagyományosan a vezetés elemeiként — munkaformáiként — az alábbi területeket nevezi meg: a tervezést, a szervezést, a rendelkezést (a tulajdonképeni igazgatást), a koordinálást, valamint az ellenőrzést. Persze ez a hagyományos felosztás azután az egyes munkaterületeknek megfelelően módosul, differenciálódik. *Iskolavezetés eszközei — munkaformái* — értjük mindazokat a módszereket, eljárásokat, valamint az iskolavezetés szervezeti formáit, amelyek segítségével az iskola által kitűzött célokat megvalósíthatjuk. Az irányítás munkaformái tehát elsősorban az iskolavezetés célkitűzéseitől, a vezetés tartalmától, valamint az igazgatást befolyásoló tényezőktől függenek, továbbá attól, hogy az iskolai munka irányításának elveit mennyiben kívánjuk és tudjuk érvényesíteni.

Az iskolavezetés munkaformáinak viszonylagos rögzítése és a vezetés gyakorlatában előforduló problémák tisztázása érdekében több éven át magunk is megfigyeltük az iskolavezetés gyakorlati módszereit, valamint az iskola különböző szerveinek munkáját. Ezzel párhuzamosan tanulmányoztuk az iskolák munkaterveit, a heti, havi munkaprogramokat, a szaktárgyi munkaközösségek és az osztályfőnökök munkaterveit,

az iskolabizottságok, valamint a tantestületi értekezletek jegyzőkönyveit. Több alkalommal folytatunk beszélgetést az iskolaigazgatókkal, helyettesekkel, szakszervezeti funkcionáriusokkal és magukkal a pedagógusokkal is az iskolavezetés problémáiról. Kérdőíves felmérést is végeztünk: írásban kérdeztük meg a pedagógusokat, hogy mennyiben elégedettek a vezetéssel, milyen megoldandó problémákat látnak a vezetés munkájában. (A kérdőíves felmérés adatait és elemző értékelését egyébként előző tanulmányunkban részletesen is ismertettük.) Tanulmányoztuk a hazai és a külföldi vonatkozó irodalmat, az V. Nevelésügyi Kongresszusnak az iskolavezetéssel foglalkozó anyagát, valamint a szakfolyóiratokban megjelent cikkeket, tanulmányokat.

Az iskolavezetésben alkalmazott munkaformák tartalmának és módszereinek széles körű vizsgálata azt mutatja, hogy az iskolaigazgatás nem minden esetben átgondolt, nem eléggé megfontolt, a vezetés munkájában nem mindig érvényesül a teljes felelősség, nem mindenütt értékelik megfelelően a pedagógusok munkájának színvonalát, nem oldják meg következetesen az iskolában kelerkező konfliktusokat, a pedagógusokat nem mindenütt bízzák meg konkrét, határidős feladatokkal és általában a vezetés nem minden esetben használja az iskolavezetés legmegfelelőbb eszközeit. Ennek következtében az iskolavezetés munkájában sok esetben az ösztönösség lesz úrrá, eluralkodik a nyugtalanság, az improduktív értekezletek és a formalizmus, ami komolyan veszélyezteti az iskolai oktató-nevelő munka eredményességét. Ezzel szemben ahol megfelelően alkalmazzák az iskolavezetés munkaformáit, ott megfelelő emberi és munkakapcsolatok alakulnak ki a testületi munkaközösségeken belül, ami azután a munka eredményeiben is észrevehetően megmutatkozik. A vizsgálódásból az is nyilvánvalóvá vált, hogy az igazgatók előtt még nem eléggé tudatos, hogy a mai feltételek között a hangsúly a *folyamatok* és nem az emberek irányításán van. Az igazgató munkája számára ebből a megállapításból az következne, hogy az *iskolában az oktatási és nevelési folyamatot, a pedagógiai munka szervezését, az oktatási segédeszközök felhasználását kell irányítani, természetesen minden esetben biztosítva az iskola pedagógiai vezetésének és általában a pedagógia alapvető elveinek érvényesülését. Az igazgató csak akkor válhat valóban az iskolai oktató-nevelő munka szervezőjévé és irányítójává, ha az iskolai folyamatok ellenőrzésénél megfelelő vezetési módszereket alkalmaz, alaposan, a maga teljességében ismeri az iskola bonyolult prob-*

lematikáját és annak megfelelően irányítja a különböző területeken folyó munkát.

Sajnos, az iskolavezetés módszerei ma még nem eléggé kidolgozottak és ez sok esetben meglátszik a vezetés munkájában is. Éppen ezért igen sok függ az igazgatók kezdeményező készségétől és attól, hogy milyen módon igyekeznek elsajátítani az iskolavezetés módszereit és az iskolavezetés tudományát. A megfigyelés és a tapasztalat azt mutatja, hogy az igazgatók jelentős többsége *alkotó módon* igyekszik elsajátítani az iskolai munka tervezésének és megszervezésének módszereit. Tanulmányozzák az iskolai munka megszervezésének kérdéseit, az információszerezés módszereit és lehetőségeit, az elméletileg elsajátított anyagot egybevetik a gyakorlattal, megfelelő önbírálattal elemzik saját vezetési módszereiket és pedagógiai kezdeményezéseik eredményeit.

Vannak igazgatók, akik az iskolavezetés elsajátításában elsősorban a többi igazgatók munkamódszereinek a megfigyelését tartják fontosnak, természetesen azokét, akik szerintük jól látják el feladataikat.

Vannak azonban olyan igazgatók is, akik szaktárgyaikban ugyan kiválóak, de nem tördnek eléggé az iskolavezetés kérdéseivel.

A leghatékonyabbaknak azokat a törekvéseket tekinthetjük, amelyekben az igazgatók a vonatkozó szakirodalom tanulmányozása és saját iskolájuk mindenkor helyzetének elemzése alapján alakítják ki iskolavezetési módszereiket.

Az olyan esetekben, amikor az iskolavezetés módszereit az igazgató a mások munkájának megfigyelése alapján alakítja ki, az alábbi problémák merülhetnek fel:

1. — nem minden igazgató képes arra, hogy a kollégája által alkalmazott módszereket maga is eredményesen használja fel;

2. — egy bizonyos iskolában jó eredménnyel alkalmazott módszerek nem minden esetben alkalmazhatók sikeresen más iskola változó feltételei között. Éppen ezért nagyon körültekintően kell eljárni, ha az egyik iskolában alkalmazott módszereket egy másik iskola vezetésében kívánjuk felhasználni.

Ahol az iskolavezetés módszereit nem tartják fontosnak, ott bizonyos idő múlva komoly hiányosságok jelentkeznek a vezetésben. Ilyen esetben vagy az igazgató autokráciája, korlátlan hatalma jut érvényre, vagy olyan helyzet áll elő, amikor az iskolában mindenki kénye-kedve szerint azt tesz, amit akar, anélkül, hogy az igazgató beleavatkozna. Mindkét szélsőség negatívan hat a munkahelyi légkör — mikroklíma — alakulására, ami végül is kedvezőtlenül befolyásolja az oktató-nevelő munka eredményességét.

Az iskolavezetéssel kapcsolatban elemzett problémakomplexum alapján úgy véljük, hogy az iskolai oktató-nevelő munka irányításával kapcsolatban az alábbi *munkaformákat* célszerű megkülönböztetni:

- a tervezést és a szervezést mint az iskolavezetés eszközeit;
- az iskola pedagógiai irányítását, valamint
- a tájékozódást és az ellenőrzést, mint az iskolavezetés eszközeit.

A továbbiakban vizsgáljuk meg részleteiben is a felsorolt munkaformák területein belül folyó tevékenységet és az ott felmerülő problémákat.

A tervezés mint az iskolavezetés eszköze

Bármely bonyolultabb és igényesebb munka elvégzésének alapja a *tervezés*. A vezető akkor végezheti alkotó módon munkáját, ha jól tud tervezni, ha pontosan beosztja és betartja munkaidejét. Minden tervezés legfőbb célja, hogy a lehető legrövidebb idő alatt minél több minőségi munkát végezhesünk el. Ennek a követelménynek akkor tudunk eleget tenni, ha világosan látjuk, melyek azok a főbb feladatok, amelyeket haladéktalanul meg kell oldani és melyek azok, amelyek másodlagosak, amelyek később is megoldhatók.

A sikeres tervezés további feltétele, hogy tisztában legyünk a tervet megvalósító munkatársak képességeivel, munkabírásával. Végül, de nem utolsósorban a terv megvalósításának ugyancsak alapvető feltétele, hogy világosan lássuk a rendelkezésre álló időt, valamint az anyagi és egyéb feltételeket.

Igen gyakori eset, hogy pl. a tervezés *nem elég konkrét*. Az iskolai munkatervetek egy része általánosságokat, az oktatásról és a nevelésről szóló dokumentumokból vett idézeteket tartalmaz. Az is előfordul, hogy az iskolai munkaterv középpontjában olyan lényegtelen dolgok és intézkedések kerülnek, amelyek egyébként a pedagógus munka természetes velejárói lennének. Az iskolák egy részében — de számos esetben maguk az oktatásügyi szervek is — a tervezést nem úgy értelmezik, mint a pedagógiai folyamat céltudatos irányításának eszközét, hanem a munkatervet magát tekintik a célnak, a tartalom rovására túlbecsülik a formát és így a terv nem képezheti alapját az oktató-nevelő munka hatékonysága fokozásának.

A gyakorlatban talákoztunk olyan helytelen törekvésekkel is, amikor a termelés különböző területein alkalmazott tervezési módszereket mechanikusan átvitték az is-

kolai munka területére. Az ilyen iskolák negyedéves, sőt esetenként havi diagramokon tüntették fel a *tanterv teljesítését* és hasonlókat. A tervezésbe így azután igen sok olyan formális és lényegtelen dolog került, ami egyáltalán nem vitte előbbre az iskola munkáját. A pedagógusok mindennapi munkájukban nem támaszkodhattak az ilyen munkatervekre és így azután gyakran előfordult, hogy a tervet sem megvalósítani, sem ellenőrizni nem lehetett. Sok pedagógus fel is emelte szavát az ilyen tervezés ellen.

Tervező munkánk csak akkor lehet eredményes, ha teljes mélységében, világosan látjuk az ifjúság nevelésének és oktatásának problematikáját és felelősségünk tudatában végiggondoljuk mindazokat a konkrét feladatokat és operatív intézkedéseket, amelyek az ifjúság kommunista nevelésének tartalmából következnek.

Napjainkban az iskolai munka tervezésében központi feladatként kell kezelni mindazokat a problémákat, amelyek fejlődésünk egyes szakaszaiban döntően meghatározhatják az iskola tevékenységét. Ezzel kapcsolatban az alábbiakra gondolunk:

— Az oktató-nevelő munkával kapcsolatos különböző párhuzamokat alkotó alkalmazása az iskola konkrét feltételeire.

— A Művelődésügyi Minisztérium, valamint a művelődésügyi szervek által az iskolai munkával kapcsolatban kiadott rendelkezések.

— Az iskolai nevelőmunka helyzetének elemző értékeléséből levont következtetések.

— Az iskola feladatainak távlati terve.

A munkaterv legyen mindig haladó jellegű és maximálisan mozgósítsa az iskola összes pedagógusait.

Az iskolai munkaterv feladata annak konkrét meghatározása is, hogy mit, mikor, kinek kell elvégezni és hogyan történik a munka elvégzésének ellenőrzése. Ha a nevelők pontosan tudják, hogy melyek azok a feladatok, amelyekért felelősek, ha munkájukat figyelemmel kísérik és időnként ellenőrzik és értékelik, ez minden esetben biztosítja a megfelelő munkafegyelmet és rendet.

Az iskolai munkatervben a bonyolult feladatok sokaságát *rendszerezni* kell. Meg kell határozni a döntően fontos és a másodlagosan fontos feladatokat, ügyelve arra, hogy semmi fontos dolog ki ne maradjon.

A célszerű tervezésben arra kell törekedni, hogy viszonylagos nyugalom és rendszer legyen a munkában. Ahol csak lehet, minél egyszerűbbé, minél áttekinthetőbbé kell tenni az iskolai életet. A célszerű szervezés és munkavégzés következtében fel-

szabaduló időt a pedagógusok alkotó munkára használhatják fel.

A munkatervben rögzített feladatok legyenek *realisak* és a lehetőség szerint arányosan ütemezzük azok elvégzését.

Az iskola munkaterve minden esetben az *iskola oktatóinak közös munkája legyen*. A terv kidolgozásában való együttműködés nemcsak a terv minőségét, hanem a teljesítéért érzett felelősséget is fokozza.

Sok iskolában már megvalósították azt a hasznos gyakorlatot, hogy már az előző év végén megbeszélik a következő évi munkaterv lényegesebb tennivalóit.

Az iskolai munkaterv formája, szerkezete

Amint már az előzőekben említettük, a munkaterv formája és szerkezete nem döntő tényező és minden iskola olyan formát és szerkezetet választ terve elkészítéséhez, amely az illető iskola számára a legcélszerűbb és amely a helyi adottságoknak is a legjobban megfelel.

Zavaró és nem célszerű, ha a terv zsúfolt és főleg, ha sok lényegtelen dolgot is tartalmaz. Ne vegyünk be a munkatervbe olyan feladatokat, amelyek alkalmiak, amelyeket egyszerű igazgatói utasításra hajtának végre a nevelők. A munkaterv több legyen mint a feladatok egyszerű kijelölése és minden esetben az iskola feladataihoz, lehetőségeihez igazodjék.

A munkaterv úgy formáját, mint tartalmát tekintve nagyon különböző lehet, összeállítására általában szabvány nincs, mégis tájékoztatásul ismertetünk a gyakorlatban egy eléggé elfogadott munkatervi szerkezetet:

I. Az elmúlt évi munka elemzése, a következő év feladatainak meghatározása.

II. Az oktatásügyi törvény megvalósításával kapcsolatos feladatok.

III. Oktató-nevelő munka.

IV. A káderek megfelelő beosztása és képzésük továbbfejlesztése.

V. Az iskolaközösség vezetésével kapcsolatos teendők.

VI. A szülőkkal végzendő munka.

VII. Gazdasági-szervezési feladatok.

Az iskola mindenkori helyzetének elemzése szolgál kiinduló ponttul az iskola konkrét feladatainak meghatározásához, továbbá mindazon intézkedések megtételéhez, amelyek az iskola munkatervének megvalósítását elősegítik.

A munkaterv akkor segíti hatékonyan az iskola előtt álló feladatok megoldását, ha az igazgató jól fel tudja használni és munkatársait is felkészíti a munkaterv célszerű felhasználására.

Az iskolai munkaterv eredményes felhasználásának további alapvető feltétele, hogy a testület minden tagja rendelkezze a munkaterv egy-egy példányával. Rá kell szoktatni a nevelőket, hogy a munkaterv különböző feladataira a tervben meghatározott határidőre készüljenek fel és minden esetben a munkatervben rögzített elvek alapján oldják meg feladataikat. Az éves terv elvi követelményeit a hetekre lebontott munkában feltétlenül érvényesíteni kell. A különböző területeken végzett feladatok elvégzését az igazgató minden esetben ellenőrizze.

Igen eredményesnek bizonyult az iskolai munkaterv félévi és év végi *komplex értékelése*. Ne általában értékelünk, hanem konkrétan az egyes területeken végzett munkát elemezzük. Az értékelést minden esetben egészítsük ki a hospitálások tapasztalataival, a tanulók írásbeli munkáinak elemzésével és hasonlókkal. Ha arra lehetőség van, nagyon hasznos az elért eredmények mennyiségi és statisztikai feldolgoása is.

A félévi munka értékelése alkalmából mérlegelni kell a kitűzött feladatok realitását, különös tekintettel az első félévben elért eredményekre. Az irrealisnak bizonyuló követelményektől el kell tekinteni, ahol szükséges és lehetséges, ott fokozni kell a követelményeket, minden esetben az első félév eredményeit véve alapul. Amennyiben az első félévben problémák merültek fel, a feladatokat jobban pontosítani kell és a megváltozott feltételekhez kell igazítani.

Külön is fel szeretnénk hívni a figyelmet az iskola *perspektivikus tervének* fontosságára, amelyet eddig még nagyon kevés iskolában alkalmaztak. Az éves tervek gyakran tartalmaznak egy éven belül meg nem valósítható távlati terveket is. Helyes lenne, ha az iskola igényesebb feladatait és célkitűzéseit mint távlati célokat terveznék meg — két-, esetleg hároméves távlati tervben.

A jó tervezés segíti az iskolát abban, hogy minden tevékenysége rendszeres, céltudatos, pontos, ütemes legyen, ami biztosítja a kampányszerűség, a nyugtalanság, valamint az idegesség kiküszöbölését a munkahelyen. Az iskolai munka rendszerében tehát alapvetően fontos az iskola munkaterve. Bár sok vita hangzott el az iskolai munkaterv tartalmáról, szerkezetéről, az alkalmazott munkaformákról és a vélemények nagyon eltérők, abban azonban mindnyájan egyetértettek, hogy az *iskola alapvető dokumentuma közé tartozik*, amely nélkül nem képzelhető el a pedagógiai folyamat céltudatos és rendszeres irányítása.

Az iskolai munka szervezése mint az irányítás eszköze

Mindnyájan jól tudjuk, hogy bármilyen munka akkor végezhető el a legeredményesebben, ha körütekintően, gondosan szervezzük meg. A célszerű, körütekintő szervezés lényegében azt jelenti, hogy a munka menetét úgy szervezzük meg, hogy úgy az egyén, mint a közösség világosan lássa a kitűzött feladatokat és hogy a részfeladatok felosztása az egyének képességeire való tekintettel történjen. Csakis így küszöbölhetjük ki a különböző formákban megnyilatkozó passzívítást és így teremtünk a közös munka számára olyan légkört, amelyben kifejlődhet az egyéni felelősség és az egészséges szellemű bírálat.

A jól szervezett iskolai munka megerősíti az igazgatót pozíciójában és egyúttal emeli a nevelők pedagógiai műveltségének színvonalát.

Az iskolai munka megszervezését az igazgatók a mindenkori helyzetnek megfelelően a legkülönbözőbb módszerekkel véghezvitik. Erre vonatkozóan nem lehet, de nem is szükséges instrukciókat adni. A munkaterv összeállítása és megszervezése sok szempont figyelembevételével történik, ezek felsorolása szinte lehetetlen. Mégis megkíséréljük, hogy kiemeljünk néhány olyan problémát, amelyek az iskola mai életének megszervezése szempontjából különösebb jelentőséggel bírnak.

Az első ilyen lényeges szempont a *megfelelő emberek kiválasztása* a különböző iskolai funkciókra és az elvégzendő feladatokra. A munkaterv sikeres megvalósításának alapvető feltétele, hogy a különböző iskolai funkciókat és feladatokat úgy és olyanoknál osszuk ki, akik a munkát a lehető legjobban végzik el. A funkciók elosztásánál ez az egyik legfontosabb szempont. Persze, nem könnyű dolog ennek az elvnek a betartása. Érdekes jelenségeket figyelhetünk meg ezzel kapcsolatban az iskolákban. A jó szakember és kitűnő metodikus például nem minden esetben jó osztályfőnök is. A szertárát és a különböző gyűjteményeket becsületesen gondozó kolléga nem biztos, hogy egyúttal a megfelelő szaktárgyi bizottság vezetőjének a képességével is rendelkezik. Mindez csak alátámasztja azt az igényt, hogy a különböző funkciók elosztásánál differenciáltan kell eljárni és messzemenően figyelembe kell venni a pedagógusok érdeklődési körét és képességeit. A funkciókra és feladatokra való kijelölés akkor lesz igazán sikeres, ha az igazgató előzetes megbeszéléseket folytat a testület kiszemelt tagjaival és meghallgatja véleményüket a tervezett megbízással kapcsolatban.

Már a tanév kezdetén célszerű a testületi értekezleten közölni, hogy miként kívánjuk felosztani a feladatokat és funkciókat, *miért határoztunk így*, és a végleges döntés előtt hallgassuk meg a testület tagjainak észrevételeit is. A feladatok és funkciók ilyen gondos megfontolás alapján történő felosztása alapvető feltétele a munka eredményes megszervezésének.

A jó szervezés szempontjából ugyancsak fontos a *nevelői testület rendszeres tájékoztatása*. Az iskolai élet szervezett, zavartalan menete érdekében szükséges, hogy az igazgató rendszeresen tájékoztassa a nevelőket az aktuálissá váló feladatokról. Ugyanakkor a demokratikus vezetés elve — de ugyanúgy az ügy érdeke is — megkívánja, hogy az igazgató kérje ki kartársai véleményét a menet közben felmerülő pedagógiai és egyéb problémák megoldásával kapcsolatban.

Korunkban egyre határozottabb követelményként jelentkezik a rendszeres tájékoztatás és a testületi értekezletek racionalizálásának igénye. A rendszeres tájékoztatás, valamint az értekezletek racionalizálása lényegében azt jelenti, hogy ezeket lehetőleg mindig a hét ugyanazon napján tartsuk. Meg kell tervezni az értekezletek *időtartamát* is és következetesnek kell lenni a pontos kezdésben és befejezésben is. Ne engedjük, hogy a vitában eltérjenek a tárgytól, mert ezzel parttalaná válnak az értekezletek. Legyenek a hozzászólások szorosan a tárgyhoz kapcsolódók, konkrétok és tárgyilagosak. A tájékoztatás és a tanácskozások menete ne legyen vonatott és minden kérdésben lehetőleg szülessen határozat is. Ne vitakozzunk természetes és felesleges dolgokról, olyanokról, amelyek nem tartoznak a nevelőtestület elé. Elég, ha azokat az illetékes kollégákkal beszéljük meg.

Komoly időmegtakarítást jelentene, ha az igazgatók bátrabban és gyakrabban alkalmazzák az *írásban* való tájékoztatást. Nagyon célszerűnek látszik, ha az igazgató írásban ad heti tájékoztatást, közli szükség utasításait, értékeli az elmúlt hét feladatainak az elvégzését és hasonlókat. Az ilyen írásbeli tájékoztatás igen sok esetben pótolhatja a testületi értekezleteket.

Az iskolavezetés szervezési munkájában további jelentős tényezőt képeznek az igazgató *döntései*. A ma iskolájában sokkal bonyolultabb körülmények között végzzük munkánkat mint régebben. A helyzetek bonyolultsága ma már a legritkább esetben teszi lehetővé, hogy tisztán *megérzésünk*, vagy a „józan paraszti ésszünk” segítségével döntsünk bizonyos kérdésekben, mert döntéseink nagyobb része komoly kihatással van az oktató-nevelő munkára és a testü-

leti szellem alakulására. A helyes döntés már majdnem a megvalósítással ér fel, szoktuk mondani és ez valóban így is van. Döntéseinkből ki kell küszöbölni a durva empíriát, a szubjektívizmust, a rutint, az esetlegességet, és az improvizálást. Döntéseinket mindig alaposan elemezt, jól feldolgozott információkra építsük, mert csak így remélhető, hogy a lehetséges megoldások közül mindig a lehető legjobbat választottuk.

A bonyolultabb kérdésekben való *érdemi döntés* az alábbi fázisoknak kell megelőznie:

— teljes egészében megvizsgálni a problémát és összegyűjteni az összes megszerezhető információkat;

— a beszerzett információkat osztályozni, elemezni és értékelni kell;

— ki kell dolgozni a lehetséges megoldások alternatíváit;

— kiválasztani az adott körülmények között a legmegfelelőbbnek látszó döntést,

— a döntés minden esetben határozta meg a feladat elvégzésére kijelölt személyt, a határidőt és a döntés végrehajtásának módját.

Az iskolák igazgatói ne féljenek az indokolt döntések meghozatalától. Gyakorolják bátran ezt a jogukat és ne akarják a felelősséget se a felettes hatóságokra, se beosztottjaikra hárítani. Döntéseik legyenek operatívák és konkrétak, minden felesleges írásbeliség nélkül. Komolyabb, nagyobb kihatású döntések esetében tanácsos az ügyet megvitatni a tanári testülettel.

A döntés tartalma minden esetben legyen konkrét, világos, teljes, áttekinthető, személyre szóló, határidőhöz kötött és rövid. A döntés mindig vegye figyelembe az érvényben levő törvényeket, rendeleteket és előírásokat.

Az iskolavezetés jó szervezethez feltételezi, hogy az igazgató megfelelő módon kéri számon a munkatervi feladatok elvégzését és minden esetben érvényesíti a személyes felelősséget is. „Kövelek téled, mert tisztellek” mondta Makarenko. Úgy gondolom ez az idézet meghatározhatja a feladatok kijelölésének, valamint a feladatok teljesítésének és számonkérésének módját, valamint a munka elvégzéséért érzett felelősséget is.

A követelés módja igen fontos tényező az igazgatás rendszerében. Minden esetben olyannak kell lennie, hogy az igényesség mellett vegye figyelembe a kartársi és a humánus viszonylatokat. A követelmények támasztásánál fokozottabban kellene támaszkodni a vezetés pszichológiájára. Nem kevésbé fontos a követelmények állításánál és a megbízásoknál annak figyelembevétele,

hogy vajon előre betervezett feladat, vagy köteleesség teljesítéséről van-e szó, amelynek elvégzésére megfelelő idő állt rendelkezésre, vagy olyanokról, amelyek megvalósítására nem állt elég idő rendelkezésre és a megfelelő eszközök is hiányoztak.

A követelmények kritériumai mindig észszerűek legyenek és minden esetben a Munka Törvénykönyve, a Művelődésügyi Minisztérium vonatkozó utasításai, az igazgató kiadott rendelkezései, valamint az érvényben levő tantervek és utasítások szolgáljanak alapul.

Gyakran hangoztatjuk, hogy ne terheljük túl a tanulókat aránytalan követelményekkel. Ezt az elvet az iskolai élet pedagógiai irányításában, az igazgató és a testület vonatkozásában is érvényesíteni kell. Ha túllépjük a követelmények optimális határát, az nem minden esetben szolgálja a munka megjavítását, hanem nyugtalanságot, elégedetlenséget kelt és dezorganizálja a munkát.

Az igazgató, aki másoktól követel, első sorban önmagával szemben is igényes kell hogy legyen. Az iskolavezetésben tulajdonképpen kölcsönös a követelés. Az igazgató rendelkezik, megteremtí a feladatok teljesítésének feltételeit, részt vesz a feladatok elvégzésében, miközben a nevelők, akiktől megköveteli a munka elvégzését, figyelik az ő munkáját is. Az ilyen sokoldalú kapcsolatok figyelembevétele nagyon helyes, ösztönzi a nevelőket és magát az igazgatót is öntudatos, lelkiismeretes munkára buzdítja.

Sajnos még ma is tapasztalhatjuk egyes iskolákban, hogy az igazgató nem törődik kollégái munkakörülményeivel, nem segíti őket tanácsaival, hanem csak az előírásoknak megfelelően követel. Azt is tapasztalhatjuk, hogy egyes igazgatók nem veszik figyelembe az iskolában észlelhető hiányosságokat. Az ilyen igazgató mindenmel meg van elégedve, mindent és mindenkét dicsér, senkit sem von felelősségre. Mindkét eljárás helytelen. Persze ez a jelenség csak olyan helyeken fordul elő, ahol az iskola igazgatója pedagógiai és szervezési felkészültségben gyenge.

Az igazgatási tevékenység további fontos módszere az *értékelés*. Az értékelés teszi lehetővé a dolgozók számára, hogy tájékozódjanak végzett munkájuk eredményességéről, esetleges hiányosságairól, amelyeket a továbbiakban ki kellene küszöbölniök, hogy a közösen végzett munka minél eredményesebb legyen.

A pedagógusok munkájának eredményessége sokkal több relációtól függ mint a termelés területén dolgozók eredményei. Elsősorban függ attól, hogy milyen a kapcsolat az igazgató és a nevelők között, továbbá a nevelők egymásközi kapcsolatá-

tól, a nevelők és a pedagógiai tanács kapcsolatótól, a szaktárgyi munkaközösségektől, a szervezési-műszaki alaptól és hasonlótól. Tudatában kell lenniük annak is, hogy a pedagógiai munka értékelése nem könnyű dolog, hiszen a pedagógus munkáját értékelő módszerek eléggé összetettek és bonyolultak. Minden bonyolultság ellenére a nevelők munkáját mégsem szabad szubjektív benyomások alapján megítélni, hanem az elért eredmények alapján. A helyes értékelés alapja, hogy világos, objektív és sokoldalú áttekintésünk legyen a nevelők tevékenységéről.

Ne feledjük, hogy az értékelés nem meredhet meg. Az egyszer megállapított értékelés nem állandósulhat, hiszen a régebben készített értékelés az évek folyamán állandóan változik, a nevelők fejlődnek, tökéletesednek, esetleg megtorpannak, munkájuk intenzitása csökkenhet. Eppen ezért szükséges, hogy az értékelés legyen folyamatos, ez teszi lehetővé a nevelők megfelelő foglalkoztatását, megfelelő feltételeket teremt tevékenységükhöz és ezáltal nyugalom és biztonság érzése tölti el őket.

Az iskolai gyakorlat, valamint az értékeléssel kapcsolatban elhangzott panaszok alapján az értékelő és az értékeltek között sokféle helyzet állhat elő. Vizsgáljuk meg közelebbről a felmerülhető eseteket:

Az első csoportba sorolhatjuk az olyan eseteket, amikor úgy az értékelő mint az értékeltek viszonylag magas erkölcsi és szakmai színvonalon állnak, jó a munkához való viszonyuk és komoly pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek. Ilyen körülmények között az értékelés rendszerint megfelelő, igazságos, közvetlen és a megbírált nevelők pozitívan fogadják.

A második csoportba sorolhatjuk az olyan eseteket, amikor az igazgató megfelelő felkészültségű és színvonalú, de a megbírált nevelő nem. Ilyen esetben gyakran hangzik el az értékelésben, hogy a nevelő bizonytalan a szaktárgyában, nem jól választja meg oktatási módszereit és nevelőmunkája sem kielégítő. A nevelő ilyenkor nem minden esetben hajlandó megérteni és magáévá tenni az igazgató észrevételeit és követelményeit, tanácsait és segítségét. Előfordulnak persze olyan esetek is, amikor az értékelést végző igazgató alacsonyabb szaktárgyi és pedagógiai színvonalon van mint a megbírált nevelő. Ilyen esetben a bírálatok rendszerint általánosságban mozognak, nem nyújtanak konkrét segítséget, tanácsot, javaslatot. Az ilyen bíráló nem képes felogni a helyzetet, képtelen azt megfelelően elemezni és annak alapján értékelni, a bírálatot itt a tekintély diktálja és nem a pedagógiai és szaktárgyi megalapozottság.

További variáció is előfordulhat, amikor úgy a bírálatot végző igazgató, mint a megbírált nevelő szaktárgyilag és pedagógiailag alacsony színvonalon vannak. Ezek ugyan elég ritka esetek, de annál súlyosabbak. Az ilyen esetekben az igazgató vagy elfogadja a hozzá közel álló kollégái véleményét és kritikátlanul dicséri őket, vagy közömbös marad, esetleg mindent rendkívül kritikusan értékel és a megbírált nevelő minden ellenkezés nélkül elfogadja a bírálatot.

A hiányosságok elemzésénél leggyakrabban az alábbi hibákat észlelhetjük: nem mindenütt és nem mindig követelik meg a munka tulajdonképpeni értékelését. Nem igénylik, hogy munka közben kritikusán szemléljék alkalmazott módszereiket, eljárásaikat. Ilyen esetben az igazgató bírálata gyakran keménynek és igazságtalannak tűnik.

A bíráló gyakran meglepedezik arról, hogy ahogyan bírál azzal önmagáról is bírálatot mond kollégái előtt. Ha az igazgató megfelelően és igazságosan bírál és véleményét elfogadható módon közli, akkor az ilyen kultúrát értékelés ösztönzőleg hat a pedagógus munkájára. Gyakoriak azonban az olyan esetek is, amikor az értékelésben a bíráló szubjektivitása érvényesül. Ilyenkor nem a tényleges helyzet alapján történik a bírálat.

Az értékelés gyakran szem elől téveszti a bírálat célját és nem veszi figyelembe a vezetés pszichológiájának alapvető elveit, az is előfordul, hogy a négy szemközti beszélgetésnél a bírálat elnéző, viszont a közönség előtt kemény. Ez az eljárás is helytelen.

Esetenként a bírálat leszűkül egyes tényekre, nem veszi figyelembe a nevelő munkájában beállott fejlődést, nem hasonlítja össze a jelenlegi állapotot a régivel. A bíráló sok esetben meglepedezik az értékelésénél a bírált munkáját szabályozó tantervek és utasítások kritériumairól.

A lelkiismeretes és dolgozó nevelők szívesen fogadják munkájuk folyamatos, konkrét értékelését, ha az nem rosszindulatú, sőt ellenkezőleg, kívánják az értékelést és a kritikát. Az ilyen nevelőket nem nyugtatja meg, ha az igazgató nem képes megfelelően bírálni és tekintet nélkül arra, hogy ki hogyan dolgozik, mindenkit egyformán bírál el.

Az értékeléshez szorosan hozzátartozik a nevelők jutalmazása és kitüntetése. Az igazgatónak minden igyekezetével azon kell lennie, hogy valóban a *tényleges munka alapján* történjen a jutalmazás és a kitüntetés. Ne a külsőségek alapján jutalmazunk, hanem a *több éven át tartó becsü-*

letes munkái jutalmazzuk még akkor is, ha az látszatra „apró munka”.

Ki kellene dolgozni a jutalmazás és a kitüntetés főbb kritériumait, amelyeket azután a jutalmazásoknál és a kitüntetések-nél teljes mértékben országosan figyelembe kellene venni. Az ilyen főbb kritériumok lehetnének a rendszeresség és a lelkiismeretesség a nevelői munkában, újítási javaslatok, a bonyolult pedagógiai szituációk sikeres megoldása, valamint a rendszeres szaktárgyi és pedagógiai önképzés.

Célszerű, ha a jutalmazások és kitüntetések odaítélésébe az igazgató bevonja a testület tagjait is, a saját felelősségteljes munkáját könnyíti meg ezzel.

Konfliktusok megoldása

Minden társadalmi közösségben, amely alkotó módon igyekszik megoldani feladatait, különböző vélemények, problémák és álláspontok merülnek fel. Aki becsületesen meg akar birkózni problémáival, minden esetben arra törekszik, hogy kialakítsa a maga saját állásfoglalását, amelyet a legmegfelelőbbnek és a leghelyesebbnek tart. Ez teljes egészében érvényes az iskolában folyó munkára is. A tanári testületben különböző, sokszor egymásnak ellentmondó vélemények alakulnak ki, *konfliktusok* keletkeznek, amelyek lehetnek átmeneti jellegűek, rövid ideig tartók, de lehetnek tartósak is. Rendszerint kétféle konfliktusok különböztetünk meg: alkotó és nem alkotó jellegű konfliktusok.

Az alkotó jellegű konfliktusok segítik a munkamódszerek továbbfejlesztését, a jobb eredmények elérését és elmélyítik az együttműködést. A nem alkotó jellegű konfliktusok mélyítik a szakadékokat a konfliktusba került felek között. Ilyenkor a lényeges kérdések megoldása háttérbe szorul és személyes vitává fajul. Néha ezek a konfliktusok rejtve maradnak, néha nyitottak és a külső megfigyelő nem minden esetben szerez róluk tudomást.

Az iskolában konfliktus támadhat a nevelők és az igazgató között, a nevelő és a tanulók között, a tanuló és az osztály között, a nevelő és a nevelő között, a nevelő és a szülők között és hasonlók.

Az iskolai munka megfigyeléséből, az iskolai dokumentáció tanulmányozásából, valamint az igazgatók tapasztalataiból ítélve úgy látjuk, hogy az iskolában leggyakrabban az alábbi okok miatt keletkeznek konfliktusok:

— Az iskolai munka ötletszerű, improvizált, nem átgondolt szervezése.

— A munkafegyelem elhanyagolása.

— A nevelők nem egyenletes terhelése a különböző feladatokkal és funkciókkal.

— Ha előzetes megbeszélés nélkül bíz meg az igazgató valakit valamilyen funkcióval.

— Bizonyos személyek előnyös helyzete a testületben, amikor mások nézeteit, érdekeit és kívánságait nem veszik figyelembe.

— Az oktató-nevelő munkában elért eredmények közti jelentős különbségek.

— Nem megfelelő értékelés és jutalmazás.

— Eltérő vélemények és szempontok a tanulók elbírálásában.

— Ha nem megfelelő az igazgató vagy a helyettese.

Az igazgató egyik legfőbb feladata, hogy megakadályozza a konfliktusok elszaporodását és arra kell törekednie, hogy az improduktív konfliktusokat alkotó konfliktusokká változtassa.

A konfliktusok megoldásánál az igazgató ne a személyek közti vita megoldására törekedjék, hanem a konfliktust előidéző problémát oldja meg. Az igazgató ne engedje meg, hogy az iskolában a konfliktusok megoldása közben megsértsék a társadalmi együttélés szabályait. Az igazgató nem térhet ki a konfliktusok elől, minden esetben határozott állást kell foglalnia. Az igazgató legyen tudatában annak, hogy még a leglelkiismeretesebb és legfegyelmesebb nevelő is előidézhethet esetenként improduktív konfliktust, hiszen a konfliktusok előidézésében közrejátszhat a nevelő egészségi állapota, családi és társadalmi körülményei és hasonlók. Éppen ezért helyes, ha az igazgató igyekszik ápolni az emberek egymásközti viszonyát, a harmonikus együttműködést, mert ezzel megelőzheti az improduktív konfliktusok keletkezését.

Az elmondottakból kitűnik, hogy a testületen belül a jó kölcsönös kapcsolatok, a harmonikus együttműködés és a jó munkaerő nem véletlenül jön létre, sem nem önmagától és nem is egyszerűen. Tartós, átgondolt vezetési munka eredményei ezek, amelyek a tanári testületet elvezethetik a lelkiismeretes kötelességteljesítés útjára.

Tájékozódás és ellenőrzés mint az iskolavezetés eszköze

A sikeres vezetési munka alapvető feltétele az elért eredmények pontos nyilvánartartása, a sikerek és kudarckok elemzése, az okok megállapítása és az elemzések, valamint az így nyert megállapítások alapján a további feladatok meghatározása. Ezt az elvet az igazgatónak feltétlenül tudatosítania kell önmagában és a gyakorlatban is teljes mértékben érvényesítenie kell, ha

megfelelő eredményt akar elérni az iskolai oktató-nevelő munka irányításában.

Sajnos az iskolai eredmények megállapításával kapcsolatos módszeres eljárások még eléggé kidolgozatlanok. Talán ezzel is magyarázható, hogy bár ez a terület nagyon lényeges része az iskolavezetésnek, kimunkálásának szükségessége még nem eléggé érezt meg az igazgatóknál. Így azután az eredmények megállapítása a legtöbb esetben nagyon formális jellegű, az iskolák igazgatói nem tudják eléggé biztonságosan megalapítani az oktató-nevelő munkában elért eredményeket, főleg pedig az objektív értékelés jelent gondot a számukra. Az is igaz, hogy az igazgatókat nem készítették fel erre a feladatra és kevés tapasztalattal is rendelkeznek az ilyen természetű munkában. Ez azonban nem menti fel őket az alól a köteleesség alól, hogy törekedjenek az elért eredmények minél hitelesebb megállapítására és hogy igyekezzenek minél előbb és minél tökéletesebben elsajátítani az iskolai eredményvizsgálatok módszereit.

Helytelen, tökéletlen és problematikus minden olyan törekvés, amely az oktató-nevelő munka eredményeit csupán az osztályzatokból kívánja megállapítani, anélkül, hogy alaposabban megvizsgálná a tényleges helyzetet. Az ellenőrzés alkalmával sok igazgató még ma is túlértékeli a tanulók reprodukáló képességét és nem becsüli eléggé a tanulók készségeit és jártasságát, nem kíséri figyelemmel a tanulók gondolkodási képességének fejlődését valamint az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának készségét és képességét.

Az objektív iskolai információszerzést, valamint az ellenőrzés bonyolultságát fokozza az a tény, hogy a didaktikai jellegű információszerzésen túl meg kell ragadni és kimutatni a nevelésben elért eredményeket is. Éppen ezért egyfajta ellenőrzési módszerrel lehetetlen megfelelő tájékozódást szerezni, feltétlenül többféle eljárás alkalmazására van szükség.

Gyakran halljuk és olvashatjuk is, hogy az oktatás és a nevelés eredményeit vizsgáló módszerek kétféleképpen lehetnek: mégpedig a tudományos kutató által alkalmazott módszerek, továbbá a pedagógusok és az iskolai igazgatók által alkalmazott módszerek. Úgy véljük ezzel a megállapítással aligha lehet egyetérteni. Ez azt jelentené, hogy az elméletet elszakítjuk a gyakorlattól. Véleményünk szerint az iskolában végzett munkát csakis tudományos módszerekkel ellenőrizhetjük, tekintet nélkül arra, hogy az iskola igazgatója vagy valamely tudományos intézet kutatója végzi az ellenőrzést.

Más kérdés persze a kutatás területe. Míg a tudományos intézetek kutatói főleg a tanulók tanulási folyamatával, tanulási képességeivel, a tananyag gondolkodásfejlesztő hatásával foglalkoznak, addig az igazgató a maga ellenőrzése során azt igyekszik megállapítani, hogy általában milyen eredményeket értek el az oktató-nevelő munkában. Ilyen szempontból az információszerzésnél, valamint az igazgató ellenőrző munkájában leggyakrabban az alábbi módszereket alkalmazzák: hospitálások, didaktikai jellegű elemzések, irányított beszélgetések. A felsorolt módszerek közül egyik sem alkalmas arra, hogy teljes értékű tájékoztatást adjon a vizsgált problémákról. Célszerű ezért a módszerek kombinációja, hogy így megítélhessük és összehasonlíthassuk az ellenőrzés különböző módszereinek értékét.

Az információk szerzésénél és az ellenőrzés alkalmával ki kell küszöbölni az ösztönösség minden fajtáját. Az ilyen eljárás feltételezi, hogy

— pontosan meghatározzuk az információ-szerzés és az ellenőrzés területét;

— meghatározzuk a feltételezett problémát;

— meghatározzuk eljárásunk módját és a probléma megoldásának módszerét;

— összegyűjtjük a vonatkozó anyagot;

— elvégezzük az elemzést és levonjuk a következtetéseket.

Természetes, hogy végső fokon az információ-szerzés és az ellenőrzés az egész iskolára kiterjed. Helytelen volna azonban, ha az igazgató az ellenőrzés alkalmával a problémák túlságosan széles körét akarná átfogni és megelégedne az általános szempontok vizsgálatával. Ha egy meghatározott időpontban nagy problémakört ölel fel a vizsgálat, az rendszerint általánosságok megállapításához vezet és nem hatol a dolgok mélyére. Ezért célszerű, ha a vizsgálat esetenként egy-egy szűkebb problémakörre terjed ki. Végső fokon az eredményes vizsgálat menete a következő lehet:

— az információszerzés, valamint az ellenőrzés megejtésének problematikáját leszűkítjük, konkretizáljuk és megállapítjuk, hogy melyek azok a főbb problémák, amelyeket megfigyelni és értékelni kell. A munka eddigi megfigyelése, valamint a vizsgálni szándékozott terület ismeretének birtokában felállítjuk hipotézisünket. Persze a hipotézist megfelelő értékére kell leszállítani és semmilyen körülmények között sem szabad túlértékelni. A munka további fázisában meghatározzuk a követendő eljárásokat, kiválasztjuk az információszerzés és az ellenőrzés legmegfelelőbb módszereit és az egész akciót időbelileg is megtervezzük.

A megfigyelés, valamint az írásbeli ellenőrzés eredményeit összegyűjtjük és megfelelő módon elemezzük. Az elemzésnél leggyakrabban alkalmazott módszerek az összehasonlítás, a statisztikai módszerek, az anyag elrendezése és táblázatokban, diagramokban való kifejezése.

Az elemzés minőségétől és kiterjedésétől függ az ellenőrzéssel kapcsolatban levonható következtetések értéke. Az így nyert következtetések képezik az iskolai oktató-nevelő munka továbbfejlesztésének kiinduló alapját.

A hospitálás mint az igazgató ellenőrzési módszere

A hospitálás igen fontos módszer, amelynek segítségével megfigyelhetjük az oktató-nevelő munka folyamatát, eredményeit, a sikereket és sikertelenségeket, a tanulók lemaradását és újabb módszeres eljárásokat alakíthatunk ki az oktató-nevelő munka továbbfejlesztésére.

Minden hospitálásra érvényes megállapítás, hogy egy megfigyelésből nem lehet végleges érvényű következtetéseket levonni, főleg akkor nem, ha a megfigyelés csak leíró jellegű, nem vizsgálja és nem elemzi elmélyültebben a különböző tényezőket, amelyek befolyásolhatják az oktatás folyamatát. Éppen ezért célszerű gondosan, körültekintően megszervezni az iskolai hospitálásokat és a lehetőség szerint főleg tematikus hospitálásokat végezzünk, több egymást követő órát látogassunk ugyanannál a nevelőnél, meghatározott időszakokban ugyanazt az osztályt többször is látogassunk és így alkalmunk lesz összehasonlítani ugyanabban az osztályban a különböző tantárgyakban elért eredményeket.

A hospitálónak minden látogatásra alaposan fel kell készülnie. Felkészülésen értjük, hogy tanulmányozza az átvett anyagot, valamint az órán tanításra kerülő anyagrészeket, tisztázza a maga számára az óra célját és az adott lehetőségeken belül igyekszik megismerni a tanulói közösséget is, hiszen a tanulók nemcsak objektumai, hanem aktív szubjektumai is a pedagógiai folyamatnak.

Az iskolavezetés számára csak az általános hospitálási irányelveket lehet meghatározni. Minden egyes látogatás tárgyát és célját tekintve a konkrét helyzetekre irányul. Függ a tantárgytól, az átvett anyagtól, a tanulóközösségtől, az alkalmazott módszerektől és eszközöktől és hasonlóktól.

Ezzel kapcsolatban csupán néhány általános jelenségre szeretnénk felhívni a figyelmet, olyanokra, amelyeket az igazgató látogatásai alkalmával úgyszólván minden órán megfigyelhet és amelyeknek jelentős

szerepük van a pedagógus oktató-nevelő munkájának hatékonysága szempontjából.

Elsősorban meg kell figyelni, hogy a nevelő a tanulókat megismertette-e az óra céljával, hogy a tanulók készültek-e az órára, ellenőrizte-e a felkészülést, vajon az óra zavartalan lefolyása érdekében az összes szükséges szervezési intézkedéseket végrehajtotta-e. A látogató minden órán figyelje meg, hogy az alkalmazott módszerek és eszközök megfeleltek-e az óra tartalmának és céljának. Különös figyelemmel kell kísérni, hogy valamennyi tanuló bekapcsolódott-e az órán folyó munkába és milyen intézkedéseket tett a nevelő olyan esetben, amikor nem mindenki kapcsolódott be a közös munkába. Fontos azt is megfigyelni, hogy a nevelő az új anyagot hogyan fejti ki, vajjon a tanulók megértik-e magyarázatát, hogy magyarázat közben szemléltet-e. Nemkevésképpen fontos annak megfigyelése is, hogy a nevelő ellenőrzi-e, hogy a tanulók hogyan értették meg az anyagot, hogy tördölködnek-e a tanulók gondolkodási készségének a fejlesztésével, vagy csak az ismeretek mechanikus emlékeztetvését tartja fontosnak. A látogató figyelme minden esetben terjedjen ki arra is, hogy a nevelő csupán megmagyarázta az anyagot, vagy rögzítette és be is gyakoroltatta. Célszerű azt is megfigyelni, hogy sor került-e az elméleti anyag gyakorlati alkalmazására, továbbá hogy hogyan történt a házi feladat kijelölése.

A látogatás végeztével minden esetben szükséges annak megítélése is, hogy a szóban levő osztály tantervi anyagának realizálásában az ideológiai irányultság milyen mértékben és milyen formában mutatkozott meg. Az is nagyon célszerű, ha a már említett tényezőkhöz kívül egy-egy aktuális pedagógiai jelenséget is megfigyelünk. Így pl. a tanulók aktivitását, önálló munkáját s mindazt, ami a tanulók alkotó aktivitásával összefügg.

*

Az iskolavezetés elméleti és gyakorlati problémáival foglalkozó két tanulmány csak vázlatosan, főbb vonásaiban érintette és elemezte a tudományosan megalapozott iskolavezetés mindennapi problémáit. A Módszertani Közlemények szerkesztősége, hogy minél több segítséget adhasson az iskolavezetéssel kapcsolatban felmerülő társadalmi igények kielégítéséhez, rendszeressé kívánja tenni az iskolavezetéssel kapcsolatos közlemények megjelenését. A továbbiakban az iskolavezetés egy-egy elméleti vagy gyakorlati problémájának részletes kifejtésére kerülne sor. Az alábbi témák

folytatólagos feldolgozását vettük tervbe:

Irányítás és szervezés a modern társadalomban.

Az iskolavezetés racionalizálásának néhány problémája.

Az általános iskolák nevelői közösgének irányításával kapcsolatos szociálpedagógiai problémák.

Demokratizmus az iskolavezetésben.

Az oktató-nevelő munka tudományos irányítása.

Az iskolaigazgató szervező munkája.

Az iskolavezetés néhány elméleti problémája.

Az iskolai ellenőrzés tartalma, módszerei és formái.

Hogyan segítheti az igazgató az úttörő munkát.

Az iskolai nevelőmunka irányításának alapvető elvei.

Az osztályfőnökök munkájának irányítása.

Az iskolafelügyelet néhány problémája.

A pedagógiai kutató-kísérletező munka módszerei.

Technikai fejlődés és a pedagógia további fejlődése.

Az ellenőrzés mint az irányítás lényeges része.

Az igazgató és az esztétikai nevelés.

A tanári munka motivációjának jelentősége az iskolavezetés szempontjából.

A szociálpszichológia és az iskolavezetés.

Az iskolavezetés elméleti megalapozásának néhány problémája.

Az oktatás tartalmának szerepe az oktatási folyamat irányításában.

A nevelők alkotó munkájának tervszerű irányítása.

Hogyan válhat az igazgató személyiséggé.

A tanulók gondolkodásának fejlesztése az oktatás folyamatában.

Az iskolavezetés rendszere.

A szociálpszichológia fogalma és helyzete.

Az irányító munka tudományos megszerzése.

Tudomány és a társadalom irányítása.

Kibernetika és társadalom.

Arra kérjük az iskolavezetés problémái iránt érdeklődő igazgató kartársakat, szíveskedjenek levélben közölni, hogy a felsorolt témák közül melyek lennének azok, amelyek a legtöbb segítséget nyújthatnák munkájukhoz, illetve a felsorolt témákon kívül milyen igazgatással kapcsolatos problémák kifejtése lenne kívánatos.



Megemlékezés MÓCZÁR MIKLÓSRÓL (1884—1971)

A rovarvilág tudós kutatója 65 évvel elélt kapott tanári oklevelet a budapesti Paedagogiumban. Az egykori alma mater jogutódja, a szegedi Tanárképző Főiskola ez idei diplomaosztó ünnepségét és a „vasdiploma” átvételét már nem érhetette meg. A friss diplomával útnak induló és az alma materbe arany-, gyémánt- és vasdiploma átvételére visszatérő pedagógusok találkozása mindig felemelően szép és tanulságos élmény. Szépsége talán nem is annyira az elért eredmények csodálatából, hanem a saját álmok, tervek és törekvések felidézéséből, a magunkra találás izgalmából fakad. Egy-egy tanári életmű vagy a már megtett úttal kapcsolatos vallomás értékes tanulságokkal is szolgál. Móczár Miklós gazdag életútja különösképpen tanulságos.

Életrajzában ezt olvashatjuk: „Kiskunfélegyházán születtem. Edesapám 15 gyermeke

közül a 12.-nek. Foglalkozása szélmalom-építő ácsiparos volt, aki 2 hold saját földjén is „gazdálkodott”... Életfeladatom lett az ipari munkásság és a dolgozó parasztság anyagi, erkölcsi és kulturális emelése, továbbá a természetben való búvárkodás. Ezért lettem pedagógus.”

Egyetemi tanulmányait az Apponyi Kollégium tagjaként 1908-ban fejezte be. Kasán, Kiskunfélegyházán, majd Jászberényben szolgált a nevelőképzés ügyét. 1930-tól nyugdíjba menéséig, 1943-ig a jászberényi tanítóképző igazgatója. 1913—1940-ig 25 tankönyvet írt elemi és polgári iskolák, illetőleg tanítóképzők számára. Ezek a tankönyvek nemcsak arról tanúskodnak, hogy szerzőjük évtizedeken át milyen nagy mértékben járult hozzá a biológiai ismeretek terjesztéséhez, hanem arról is, hogy a tankönyvíró minden tekintetben azonosulni tu-

dott azokkal a követelményekkel, amelyeket a tanári pálya vele szemben támasztott. Fél-száznál több pedagógiai tárgyú cikke és tanulmánya pedig az elvek gyakorlati megvalósítását példázza. Benne a kutató és cselekvő ember eggyéforrt. Az újnak, célszerűnek a kutatása szinte alaptermészetévé vált. Ezekben a tanulmányokban az is kifejezésre jut, hogy az oktatás, nevelést és tudományos munkát össze tudja hangolni. Egyéni igényeinek, belső szükségleteinek kielégítését ez az összehangolt tevékenység jelentette. Már az 1909-ben megjelent nagyobb tanulmányában ezt olvashatjuk: „Az alábbiakban a tudomány, a tanítás és a nevelés követelményeit is kielégítő iskolai gyűjtemény összeállításának módját közlöm.” (*A rovarok száraz úton való kikészítése gyűjtemények számára*. Különlenyomat az Orsz. Ped. Könyvtár és Tan-szermúzeum Hiv. Értesítőjéből. 1909. 1. sz. 1—29. old.)

A tudás- és ismeretközlés vágya, a tanári hivatásnak ez a jellemző vonása egy egész életen át módszertani közlemények megírására, az iskolai és iskolán kívüli pedagógiai munka továbbfejlesztésére készítette. Legtöb-bet és talán legszívesebben az állattan tanít-ásával foglalkozott. (Ilyen vonatkozású tanulmánya pl. „*Állattani óra a tanítóképzőben*” vagy „*Az állattani és földtan tanítása a tanítóképző-intézetben*”, Magyar Tanító-képző 1929/3., ill. 1936/5. számában.) A leg-több kiadást viszont az „*Olcsó népiskolai vegytani kísérletek*” c. könyvecskéje érte meg. Ez utóbbi munkamódszer-átadásával az angol pedagógiai körök is foglalkoztak („*Inexpensive Home — made Instruments for chemical Experiments*” — Educational Hand-work, 1938. London, XXXI.: No. 178.) — A természettudományi ismereteknek már fő-iskolai hallgató korában is lelkes propa-gálója. A „Paedagogiumi hallgatók szépiro-dalmi és tudományos folyóiratát”-nak, az *IFJÚSÁGNAK*-nak természettudományi ro-varát vezeti, s itt jelenik meg első cikke: „*A levelek színváltozása ősszel*”. (V. évf., 1905. 3. sz.)

A különféle népművelési folyóiratokban (*Magyar Népművelés, Iskolán kívüli Népmű-velés, Pestvármegyei Népművelés*) megjelent közel 30 cikke is tanulságos olvasmány. Okos tanácsaiból, ötletes szempontjaiból kiérezhető, hogy kedvvel, természetesen mozog témáinak közegében, mint az olyan pedagógus, akit a dolgozó nép iránti felelősségérzete avatott népművelési íróvá. Két népművelési filmjének („*Hogyan természetűnk több burgonyát?*” és „*A talaj víztartalmának megőrzése*”) mondanivalója ma is időszerű.

A meghirdetett elvek gyakorlati alkalma-zását példaszzerű tudással és rendkívüli pe-dagógiai szenvedéllyel oldotta meg. Nem-csak hirdette pl. a szemléltetés fontosságát és a házilag készíthető szemléltetési-kísérleti eszközök szükségességét, hanem ezek készí-tési módját tanfolyamokon, szemináriumokon a tanítók százainak tovább is adta. A Jász-berényi tanítóképzőben több évi, általa meg-szervezett munkával házilag és nagyrészt hulladékanyagból közel 3000 szemléltető esz-köz készült el a szertárak számára. Amikor pedig az intézetben és az iskola előtti út-vonalon imponáló virágkultuszt létesít, arra törekszik, hogy kielégítse a leendő nevelők egyfajta esztétikai élményigényét és egyben példát is nyújtson.

Gyűjtő, kutató tudományos működésének a maradandóság szempontjából talán legmeg-foghatóbb eredménye az a 25, üvegfedeles dobozban, mintaszerűen elrendezett hártýás-szárnyú rovargyűjtemény, amelyet a Műve-lődésügyi Minisztérium teljes egészében vé-dettnek nyilvánított. Gyűjtéseinek nagy ré-szét tudományosan is feldolgozta. Entomoló-giai tanulmányai a *Rovártani Lapok*-ban, a *Folia Ent. Hungarica*-ban és a *Fragmenta Faunistica Hung.*-ban jelentek meg. (Ezek közül 20-at a felszabadulás után már mint nyugdíjas publikált!) Nyugalomba vonulása távolról sem jelentett számára tértelenséget. Éppen ellenkezőleg: — és ez is nagyon ta-nulságos — kapcsolata a tudományos világ-gal még szorosabb lett, élete teljesen a tuda-mány szolgálatába szegődött. A *Fauna Hun-gariae*-sorozatban megjelent füzetei híven tükrözik azt az eredményes tudományos munkát, amelyet közel két évtizeden át az Orsz. Természettudományi Múzeum Állat-tárában végzett.

Ide kívánczok még két, a vezetői stílus szempontjából különösképpen tanulságos me-gnyilatkozása. Ellenőrző értekezleten az egyik buzgó fiatal tanár javaslatával kapcsolatban szerény, szinte kérlelő hangon megjegyezte: „Ne feledjük, elégtelen könnyű osztogatni. Ám, ha úgy gondoljuk, hogy leendő peda-gógusárunk fejlődése érdekében minden től-ünk telhetőt meg is tettünk, akkor ne tétó-vázzunk.” — Ősszel és tavasszal, amikor az intézeti tenispályán délutánonként vidá-man pattogott a labda, gyakran megjelent az igazgatói irodában. Az éppen szolgálatos fiatal tanárt ilyenkor felszólította, hogy menjen ki teniszezni. A munkát helyette ő végezte el. A szabadkozásokra mindig azt felelte: „Mondtam már, hogy nem baj, ha az igazgató az is megkísérli, hogy — némi áldozattal — tanárainak örömet szerezzen.”

Dr. Szőrényi József

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

AZ IFJÚSÁGÉRT, AZ IFJÚSÁGNAK: A KINCSEKERESŐ

Egy flotta indul el legénységével, hogy rövid idő alatt kincseket gyűjtsön, s a kincsek élvezésének részeseivé tegye az ifjúságot. A kincs megtalálása, ennek összegyűjtése sok lelkes matrózt, elszánt igazi hajóst követel. A kincs megtalálása, annak napfényre hozatala nem elég. Be kell mutatnia, még kell szeretetenni e kincs titkait, szépségeit.

Erre vállalkozott a Szegedi Tanárképző Főiskola tantárgypedagógiai folyóirata, a Módszertani Közlemények, amikor 2000 példányban megjelentette, a 10—14 éves ifjúság számára, a Kincskereső c. szépirodalmi folyóiratot.

Az első szám — ahogyan a szerkesztőség a többit is tervezi — 32 oldal terjedelmű. Fedőlapján egy vitorlás hajó hívja útra a gyerekeket. „Új lap kerül a fiatal olvasók kezébe; nem olyan gyakori esemény ez, hogy különösen ne örvendezzünk rajta” — írja Darvas József az első oldalon megjelent köszöntőjében. A Kincskeresőt engedni és küldi útjára, hogy megkezdjé régen várt szolgálatát.

A köszöntőt Weöres Sándor: Év kezdetén és Zekl Zoltán: Hajnali vendég c. rövid versei követik. A lap főszerkesztője, Hegedüs András Gárdonyi Géza, az Egri csillagok fényében címmel az aktualitás jegyében (70 éve jelent meg a regény) villantja fel azt a kuriózumnak számító történetet, amely az Egri csillagok kompozíciójának kialakításához járult. Az Egri csillagok írójának egy elbeszélése is olvasható Petőfi botja címmel.

A Kincskeresőben tovább tallózva örömmel olvashatjuk Tréfás versek címmel Devcséri Gábor írását. Verse különböző állapotokról ad tréfás interjút: A tréfás versek között olvashatjuk:

„A hód, arcán enyhe pirral,
csokolózik a tapirral.

Rossszalja a jegesmedve:

»Nem vagytok még megesketve«!»

A versek tartalmát a hangulatos kis illusztrációk teszik szemléletesebbé.

Számos kincset rejteget még az első szám. A tarsolyban van még az orosz irodalom jeles alakjának Lev Tolsztojn két

tanulságos meséje A nád és az olajfa, valamint A két jóbarát. Képes Géza fordításában Szergej Jeszenyin A kutya című versét olvashatja a lírát kedvelő fiatal olvasó. Nagy értéke a Kincskeresőnek, hogy az általános műveltség megalapozására, az egyre gyakrabban felvetődő kérdésekre is szolgáltató ismeretanyagot. Ezeket a célokat szolgálja Vikár László: Zöld erdőben... c. írása, amely arra vállalkozik, hogy sorozatként megjelenő egy-egy írásával a népzene-kutatásról számoljon be az érdeklődőknek. De „Belépünk a képbe” Karátson Gábor írása is újabb adalék a művészeti neveléshez; a műalkotás helyes szemlélésének kialakítására.

Ez év márciusában elhangzott rádióinterjúban Nemeskürthy István azt fejtette ki, hogy az ifjúság jól tud filmet nézni, meglátja, tudja a filmben lévő értékeket, — nos Fakan Balázs: Hogyan készül a film? c. folytatásos írásában ezt szeretné megalapozni és továbbfejleszteni. Cikksorozatában a film elkészítésének körülményeit, a filmkészítés útját ismerteti lapunk olvasójával.

A tréfás „nyelvtörő és nyelvgyötrő” nyelvi játékok a helyes kiejtés gyakorlását, csiszolását, a hangképzés tisztaságát szolgálja. A magyar nyelv zeneiségének felfedezésére is készített játékos nyelvtornájával Vargha Balázs. Külön értéke, hogy ösztönzi a gyermekeket nyelvtörő mondókák szerkesztésére.

Az újért — a Kincskeresőért — való rajongás és szeretet közben fel kell vetnünk, meg kell találnunk a lap felhasználásának alkalmait, módjait és lehetőségeit. Csábító a feladat, sok új variációja van, hogy a Kincskeresőt a kincskeresés szolgálatába állítsuk. Ki kell, hogy bővítse, gazdagítania kell a tanítási órákat, értékesebbé, tartalmasabbá kell tenni a Kincskeresőnek a fiatalok szabadidejét.

Adjon fényt és színt, keresse, biztosítsa és találja meg azokat a kincseket, amelyek egy felnövekvő generáció szellemi igényeit biztosítja a technizálódó világban.

Apró Tibor
magyar-orosz szakos
főiskolai hallgató

TANTEREMBEN TARTOTT TESTNEVELÉSI ÓRÁN ALKALMAZHATÓ VERSENYEK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁBAN

Az a testnevelési óra az igazán érdekes, melyet szabadban, tiszta levegőjű, gyes pályán, napsütésben tartunk. Az idő viszontagságai miatt azonban gyakran szorulunk tanterembe, ilyenkor az óra határfoka már csökkent az előzőhöz viszonyítva. Tornaterem hiányában (és ez a gyakoribb) osztályterembe kényszerül a nevelő. Szükségmegoldás, mely igen sok körültekintést igényel. Szellőztetéssel, padlótisztítással, átrendezéssel igyekszünk ugyan kedvezőbb feltételeket biztosítani, de azt, ami az óra lényege lenne, a lendületes, szabad, egészséges és mégis kellően terhelő mozgást, igen nehéz megvalósítani. A Kézikönyv a sok jó gyakorlat mellett játékokat is közöl, melyek osztályteremben is elvégezhetőek. Hozzá szeretnék csatlakozni, amikor 12 adogató- és váltóversenyt írok le, annak reményében, hogy az osztálytermi órákat változatosabbá, színesebbé és hatásosabbá tehetjük így.

Az összeállításnál a következő kötöttségeket kellett szem előtt tartanom:

1. Az osztálytermekben általában kevés a szabad hely, tehát a játékok nem lehetnek helyigényesek.

2. A padokat lehetőleg ne mozdítsuk el (rongálódhatnak a húzásoktól, időt igényel a rendezkedés stb.).

3. A terem berendezését ne veszélyeztessék (pl. ablak, lámpa).

4. Olyan kéziszerkeket tervezek a játékokba, melyek a legszerűebb testnevelési szertárban is megtalálhatóak (pl. babzsák, konzervdoboz, fabot, karika, tömöttlabda).

5. A por felcsapódása miatt egyszerre sokan ne dolgozzanak. Lehetőleg a gyors futás, dobogás kerülendő.

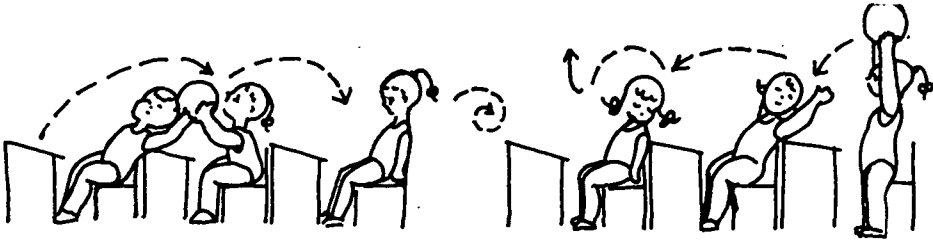
A fenti kötöttségek mellett mégis az a kíváncsi, hogy a maximális megterhelést biztosítsák, fejlesszék az alapvető képességeket, sokféle készséget alakítsanak ki. Eredményeik jelölhetőek legyenek (ez lelkesíti a tanulókat), legyen céljuk, amiért érdemes legyen küzdeni. Nyújtsanak örömmélynym, a gyerekek élvezzék. Tegyük a testnevelési órákat színessé, változatossá, élményszerűvé.

Az alább leírt adogató- és váltóversenyeket gyakorló iskolánkban kipróbáltuk. A tanulók igen nagy örömmel, lelkesen versenyeztek. A táblára felkerülő pontokért nagy küzdelem folyt. Csapat- és egyéni győzelmet is hirdettünk, miközben a győztesek szó szoros értelmében véve a „dobogón álltak”.

Teremben megtartható versenyek (adogató-váltó) leírása:

1. Adogatóverseny labdával:

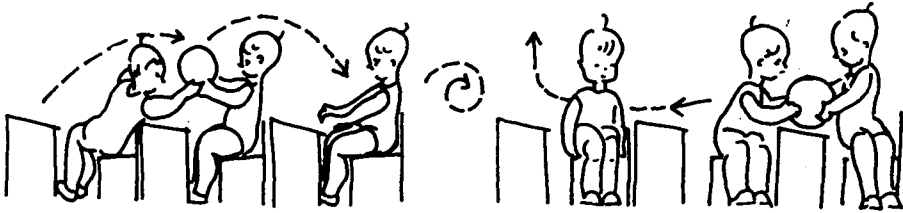
A tanuló egymás mögött ülve egy-egy csapatot jelentenek. Minden oszlopelsőnél van egy tömött labda, amelyet két kézzel fog a pad írólapján. Adott jelre felkapja a labdát (csípővel az ülőlapon marad), erősen hátradőlve, a mögötte ülőnek adja — aki szintén két kézzel — átveszi, és feje felett ugyancsak hátra adja. Az utolsó tanuló felugrik, magasra tartott labdával egyszer megfordul maga körül, visszaül a padba, és most már előre adja. Ha az elsőhöz visszaért, az magasra tartja és kiáltja: kész! Az az oszlop győzött, melynél ezt a feladatot legelőször hajtották végre. (Has-hát izomgyak.)



1. Adogató verseny

2. Adogató fordítással:

A és B oszlopra osztjuk a tanulókat. A dolgozik, B oszlop nézi, verseny után váltanak, vagyis szerepet cserélnek. Induláskor a labda ismét az írólapon van, és az első tanuló két kézzel fogja. Adott jelre felkapja, és oldalt (a mellette ülő B felé kezdve) hátra adja a mögötte ülőnek. Ha az utolsó tanuló megkapta a labdát, ki-

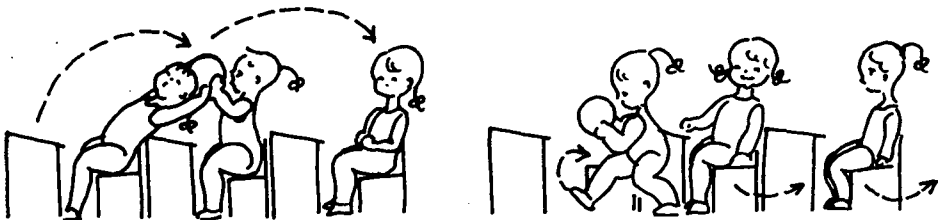


2. Adogató oldalfordítással

ugrik a padból, gyorsan megfordul egyszer maga körül, visszaül a padba (de most már arccal kifelé), és oldalt adja előre a labdát. Ekkor az oszlop minden tagja ülést változtat, arccal kifelé fordulva ülnek. Így a labdát ellenkező oldalról kapják, mint amikor küldték. Az első tanulóhoz érve a labdát a gyerek magasra tartja, és kiáltja: kész! A többiek ezen idő alatt visszafordultak rendes ülésbe, és lehetőleg mozdulatlansággal jelzik, hogy a feladatot végrehajtották. Az a csapat győz, ahol először lendül a magasba a labda, és a versenyzők rendben ülnek. (Erős oldalgyak. és figyelemre, gyors cselekvésre nevel.)

3. Helycserés adogató:

Ez a verseny megegyezik az 1. sz. játékkal addig, amíg a labda az utolsó tanulóhoz nem ér. Ekkor hirtelen mindegyik gyerek felugrik, és egy hellyel hátrább foglal helyet. Az utolsó csapattag is kilép a padból (kezeiben a labdával), a padsor

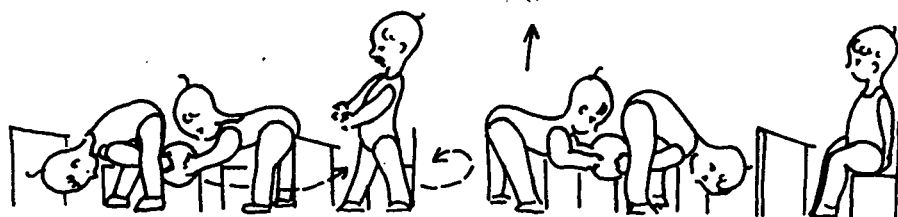


3. Helycserés adogató

mellett előreszalad, és a megürült első helyre beül, majd a labdát a szokásos módon hátraadja. Ez addig ismétlődik, míg minden tanuló az eredeti helyére visszakerül, a labda pedig az első gyermekhez. Ő feltartja a magasba, és kiáltja: kész! (A hátról előre futó tanulónak csak akkor szabad elindulnia előre, — ha társai helyet cseréltek már. Így elkerüljük az összeütközést.) (Háti gyak., és gyorsaságra nevel.)

4. Alagutas adogató:

A tanulók kilépnek a padból, és terpeszben állnak. Az első és utolsó gyermek helyét vonallal jelöljük. Adott jelre az első tanuló (aki eddig mell előtt két kézzel tartotta a tömött labdát), hirtelen lehajol, és terpesztett lába között hátra adja a mögötte állónak. Amikor az utolsóhoz jutott a labda, hirtelen mindenki hátra

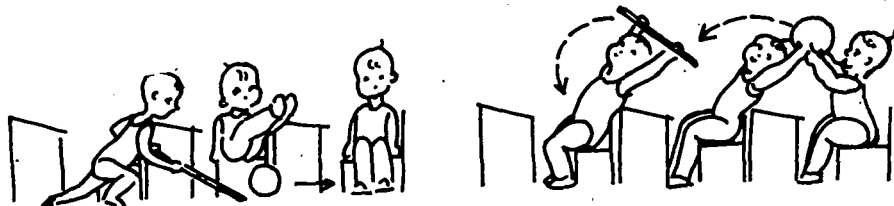


4. Alagutas adogató

arcot csinál. Már jön is vissza a labda az előbbi módon. Amikor az elsőhöz jut a labda — hirtelen ismét mindenki arccal előre fordul, és beül a padba, mozdulatlan lesz. Csak az első emeli magasra a labdát jelezve, hogy a feladatot végrehajtották. (Terpesztett lábaknak térdben nyújtottnak kell lennie.) (Has-háti gyak. figyelemre, gyors cselekvésre nevel.)

5. Labdagurító-verseny:

A tanulók oldalt, arccal a padból kifelé fordulva ülnek, kezükkel az ülőlapon támaszkodnak. Az első gyerek egy fabotot kap, és egy tömött labdát a lába elé. Adott jelre „tereli” a labdát a pad mellett — aki előtt elhalad — az páros lábát magasra emeli — így jut a labda az utolsó tanulóhoz. Először átadja az utolsó tanulónak a botot, — aki ezt, az előtte ülőnek továbbítja. Ezután a labdát is átadja az utolsó gyereknek (amit az szintén előre ad). Miután a labdahajtó így



5. Labdagurító verseny

megszabadult a bottól, labdától — visszafut a helyére az első padba. Rövidesen érkezik is már hátról a bot (amit az ölébe helyez), majd a labda —, amit feltart és kiáltja: kész! Ezzel a versenynek egy menete lezajlott. Folytathatjuk úgy is, hogy minden tanuló egy paddal előrébb ül, és a legelső a legutolsó padba megy. Ezután indítjuk a második menetet, így elérjük azt, hogy minden tanuló ügyesítse magát a labdahajtásban. A többi gyerek annyiszor végez páros lábemelést (hasizom gyak.), ahányszor indítjuk a versenyt.

6. Karikán-átbújós verseny:

Az első tanuló elé a pad írólapjára egy karikát helyezünk. (Ha nincs karika, jelzőszalaggal is pótolhatjuk.) Adott jelre az első gyermek kilép a padból, és fejen kezdve — átbugylik a karikán (vagyis átfűzi magán) kilépve, visszaül a helyére és

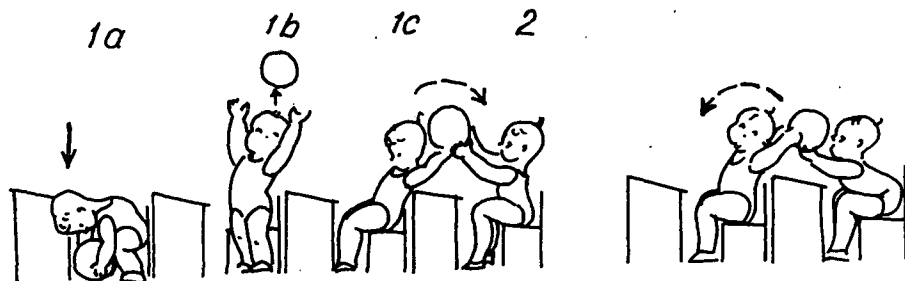


6. Karikán átbugyós verseny

feje felett két kézzel hátraadja a mögötte ülőnek. Amikor a sor utolsó tanulója is elvégezte a „bugyás” feladatot, visszaül a padba, és előre adja a karikát. Ha az elsőhöz visszaérkezett, az feltartja, és kiáltja: „kész!”

7. Labdaadogató feladatokkal:

Az első tanuló előtt (a pad írólapján) egy tömött labda van, amelyet két kézzel tart. Adott jelre felkapja a labdát, kiugrik a padból, és leérinti a talajra (közben leguggol), majd hirtelen felemelkedve a labdát két kézzel egy kicsit feldobja (két tenyér magasságyira), elkapva beül a padba, és hátraadja a mögötte ülőnek. A sor utolsó tagja, miután a kívánt feladatot elvégezte, előreadja a labdát. Az elsőhöz jutva — az feltartja, és kiáltja, „kész!” (A labdát ne engedjük magasra dobni, mert



7. Labdaadogató feladatokkal

a teremben ez veszélyes lehet, — de a verseny szempontjából sem előnyös, mert idővesztést jelent. A hangsúly azon van, hogy a gyermek gyorsan tudja az ellentétes mozgássorozatokat (kilép, leguggol, felemelkedik, leül) egymásután zökkenőmentesen végrehajtani. Kar- és láberősítő gyak., de fejleszti a szemmértéket, ügyességet, gyorsaságot és az értelmet is!

VÁLTÓVERSENYEK KÖVETKEZNEK

Olyan teremben, ahol a padok mögött és előtt van annyi hely, hogy a tanuló megkerülhesse (testi épsége veszélyeztetése nélkül), igen érdekes váltóversenyeket játszhatunk. Az alább leírt váltóversenyek formára azonosak, csupán a kéziszert jelenti a különbséget közöttük.

8. Váltó babzsákkal:

Csak az A oszlop versenyez. Az első tanuló kilép a padból, és az indítóvonal mögött rajtol. Fejére babzsákot helyez, (melyet nem szabad fognia). Adott jelre elindul előre, megkerüli a padokat, majd hátról jön ismét az indítóvonalig, ahol már a 2. számú tanuló várja. (A gyerekek, amikor az 1. sz. tanuló elindult, felugrottak a helyükről, és egy paddal előre ültek.) Így az utolsó pad üresen maradt, melyre az 1. sz. tanuló ül le, miután a babzsákot a 2. sz. gyereknek átadta. Ha

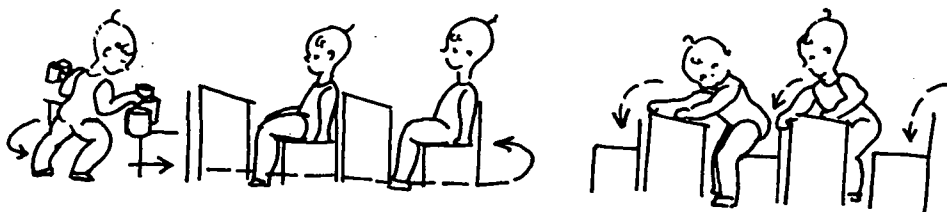


8. Váltó babzsákkal

a tanulók ismét az eredeti helyükre kerültek, és a babzsák újra az elsőnél van, kész a verseny. Aki gyaloglás közben a zsákot leejtette, megáll, felteszi a fejére, és ezután indul tovább. A verseny egyenes, szép testtartásra szoktat (lehajtott fejnél leesik a babzsák!), de fegyelemre is nevel. Egy menet után az „A” a „B” oszloppal helyet cserél, és a „B” oszlop versenyez.

9. Váltó dobozokkal:

Ezt a váltót, ugyanúgy bonyolítjuk le, mint a 8. sz. versenyt, csupán a tanulók erre a célra elkészített konzervdobozokat visznek. A figyelem megosztását kívánja, ha 3, esetleg 4 dobozt adunk egy-egy tanulónak. Ha az első megkerülte a pad-



9. Váltó dobozokkal

oszlopot, a 2. sz. gyereknek úgy kell átadnia a dobozokat, hogy más segítségét nem veheti igénybe. Amennyiben nincs ilyen kéziszerünk, a tanulók labdát, babzsákot is vihetnek. A fenti verseny az ujjakat ügyesíti, figyelemmegosztást igényel, gyorsaságot fejleszt, fegyelemre nevel.

10. Váltó gurítással:

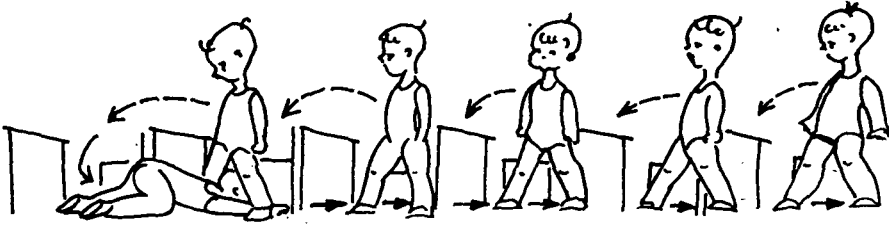


10. Váltó gurítással

Ezt a váltót is úgy bonyolítjuk le, mint a 8. pont alatt leírtat. Különbözik tőle annyiban, hogy labdát gurít az első tanuló a padoszlop körül, és azt a földről föl-emelve, átadja a 2. sz. csapattagnak, aki lehelyezi a földre, és egy kézzel gurítja tovább. A tanulók figyelmeztetten ülnek helyükön, hogy a labdagurítót ne zavarják. (Láb-karizom erősítő, ügyesítő gyak.)

11. Váltó bújással:

A tanulók kilépve a padból terpeszben állnak. Az elsőnek és az utolsóknak a padlóra rajzolt jelölésre kell állnia. Adott jelre az első hirtelen hátra arcot végez, négykézlábra ereszkedik és a társai terpesztett lába alatt addig bújik, míg kiér az oszlop végére, itt felugorva kiáltja, „most”! (Ezen idő alatt mindenki egy lépést



11. Váltó bújással

előre lép.) A „most” elhangzása után, a jelenleg első (vagyis a 2. sz. tanuló) indul bújni. A sor pedig egy-egy lépéssel mindig előbbre kerül. Ha az 1. sz. játékos visszajutott a helyére, — kész a verseny. Befejezését az utolsó tanuló jelzi, aki miután visszaért a sor végére — a bújásból felugorva a „most” helyett „kész”-t kiált.

12. Ki a gyorsabb?

A játékot I. o. részére ajánljuk. Figyelniök kell arra, hogy a nevelő milyen járművet kiált, — az annak megfelelő mozgást kell villámgyorsan elvégezniök. Aki késik, vagy éppen a nem megfelelő mozgást végzi, hibapontot kap. Győztesek, akik egyetlen hibapontot sem kaptak a játékidő alatt. A nevelő kiáltja: „Jön az autó!” Erre a tanulók a „képzelt kormánykereket” forgatják, a „képzelt gázpedált” taposák, és közben az autóberregést utánozzák. (Szabad a dudát is!)



12. Ki a gyorsabb?

„Jön a repülő!” kiáltásra mindenki hirtelen úgy bújik az írólap alá, hogy a nevelő őt ne láthassa. (Akit a tanító észrevesz, hibapontot kap.)

„Jön a kerékpár!” felszólításra, a tanulók egymásnak háttal, arccal a padból kifelé ülnek, az ülőlapon megtámaszkodnak, lábaikat kerékpározó mozgással emelgetik (itt lehet ütemet is diktálni, pl. „hegyre megyünk, lassan taposunk, lefelé gurulunk gyorsan, gyorsan hajtunk” stb. Erős hasizom gyak.) Szabad a csengőt is utánozni.

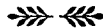
„Jön a vonat!” kiáltásra, a tanulók hirtelen kilépnek a padból, egymás vállát fogva helyben térdemeléssel lépegetnek. Az első tanuló a dugattyúk mozgását utánozva könyökben behajlított karokkal. Mindannyian a vonatzakatoláshoz hasonló „s. s. s.” hangot adnak. Sípolhatnak is!

A nevelő arra törekedik, hogy a fent leírt közlekedési formákat meglepetés-szerű sorrendben, és lehetőleg gyorsan változtassa, hogy a tanulókat gyors mozgásra szorítsa, és figyelmüket is fejlessze.

Befejezésül szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy az osztályteremben tartott testnevelési órák értéke nem veheti fel a versenyt a szabadban tartott órákéval. Addig is, amíg minden általános iskolának megfelelő tornaszere és tornaterme lesz, ötletindítóknak szántam ezt a fent felsorolt 12 adogató- és váltóversenyt. Céloom az volt, hogy osztálytermi órákat színesebbé, változatosabbá és hatásosabbá tegyük. Bizonyosra veszem, hogy kartársaim több és érdekesebb adogató- és váltóversenyt állítanak majd össze a fentiek alapján, a helyi viszonyoknak megfelelően.

Sok új ötletet és jó munkát kívánok.

Dr. Bodosi Mihályné
tanítóképző int. tanár



VILÁGNÉZETI NEVELÉS A KÖRNYEZETISMERETI ÓRÁN

Nagyon sokszor elhangzik — még pedagógusok körében is — az a vélemény, hogy kisiskolás korban, főként az 1. és 2. osztályban nagyon nehéz a direkt világnézetű nevelés. Én ennek ellenkezőjét tapasztaltam. Egy 2. osztályos környezetismereti órát vizsgáltam meg, s azt tapasztaltam, hogy a megismerés lelki folyamatainak fejlesztése mellett a tanulók gondolkodásában lehető hibákat is nagyszerűen javította a nevelő. Általában milyen hibák szoktak előfordulni a kisiskolások gondolkodásában?

1. Nagyon gyakran hibás következtetés adódik abból, hogy hiányosak a természettudományos és társadalom tudományos ismereteik.
2. Hiba lehet a beállítódás, a funkcionális merevség. Nem látják világosan az ok- és okozati összefüggéseket.
3. Hiányzik az ok-okozati összefüggések dialektikus láncolata.
4. A formalizmus, verbalizmus is nagy veszélyeket rejt.
5. Hibák adódhatnak a különböző magatartásformákból: pl. felületesség, kapkodás, nincs motívum stb., stb.

Nézzük meg ebből a szempontból a jelzett órát!

Témakör: *Az erdő*

Anyag: *Az erdő állatai: a mókus és az őz*

Oktatási feladat: A két állat külsejének, életmódjának ismertetése, hasznuk, káruk.

Nevelési feladat: Világnézetű nevelés: a természetben végbement változások észrevételése, állatok, növények védelme, egészséges életmódra szoktatás.

Tanít: *Vértes Gellértné*

Az óra vázlatja:

1. Szervezési feladatok.
2. Számonkérés. Anyaga: A tanulmányi séta, a TV-s órán látottak, a fa és bokor.
Feladatok: a) Egy erdei részlet rajza a táblán. Emlékezz és mondd meg, melyik rajz mit ábrázol! Mondj el róla mindent!
b) Nézz a kistáblára! Szókérdéseken a következő szavak:
N ö v é n y e k
Á l l a t o k
A z e m b e r m u n k á j a

A z e r d ő v é d e l m e

- Egészítsd ki a sétán látottakat azzal, ami a TV-ben volt!
c) Válassz ki azt a szókérdést, amely a múlt órai tanultakat jelzi!
N ö v é n y e k
d) Csoportos feladat.
Rajzolj az írólapra:
— fát, nevezd meg a részeit!
— bokrot, nevezd meg a részeket!
— Írd le a falitáblán levő termések neveit!
— Rajzolj lombhullató fát!

— Rajzolj örökzöld fát!

3. Ellenőrzés: Az asztalon talált szókétyákat rakd a megfelelő helyre!

fa, bokor: lombhullató
örökzöld
termékek: makk, gomba,
toboz,

levelek: (különböző színű és fajtájú fa-
levél)

II. 1. Cél megjelölése: Ma az erdő állatai közül kettővel ismerkedünk meg, mindkettőt nagyon szeretitek. Melyek azok? Barkochba — megnevezés: mókus, őz.

2. A tényanyag feldolgozása.

Mókus (kitömött példány szeml.)

a) Külsője

b) Életmódja, ennek kapcsán haszna, kára.

c) Egy történet ismertetése, mely a mókus kártevő cselekedeteit példázza.

d) Mint a mókus... c. dal közös éneklése.

e) Részáltalánosítás; a munkafüzet feladatának elvégzése.

Őz (képe több alakban a táblán)

Elemzés: Hasonlítsd össze a mókussal!

a) Külsője, nagysága.

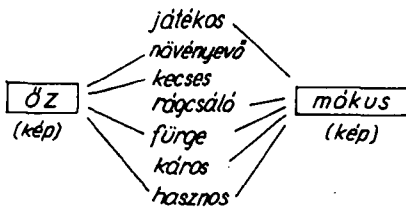
b) Életmódja; tápláléka, haszna, (esetenként kára!)

c) Védelemre, téli etetésre szorul!

d) Részáltalánosítás

3. Általánosítás: a fontos ismeretanyag szintézise.

4. Rögzítés: szavakat találsz a táblán, kösd össze a megfelelőket! (1. ábra)



1. ábra

5. Házi feladat: a két erdei állatról tanultakat jegyezzétek meg! Nézegessétek a mesés könyvekben!

A nevelő az órában több olyan feladatot végzett, ami direkt világnézetit nevelés. Pl.:

— „A mókus hasznos állat, ezért szereti mindenki.” A nevelő ügyesen ismerteti meg a tanulókkal a kárát is. Itt a hibás gondolkodás a hiányos ismeretből fakadt.

— „Ne a tölgyfára tessék tenni a mókust, az a fenyőfán él!” — mondja óra közben egy tanuló. Itt a beállítódás mint hibaforrás jelentkezik. A tanulmányi sétán fenyőn látják, s úgy gondolta, csak ott él.

— „Azért hegyes a mókus foga, hogy meg tudja törni a diót.” — mondja a tanuló. A nevelő ügyesen küszöböli ki az oki és célszerűségi magyarázat hibás voltát.

— „Azért pöttyös az őzgidá, hogy jól elrejtőzhessen.” (Lsd. előbbi hiba!)

Elemzés

A számonkérés során az előző órákon szerzett ismeretanyag lényegét emelik ki. (Lényeglátás!)

A rajz biztosítja a tanulmányi séta érzékelt, észlelt képének felidézését.

Az ismeretek szintézise mellett kiegészítés.

(Összefüggések megláttatása!)

Több órai ismeretanyag közül kiválasztja az elmúlt óráit: a témakör folyamatos feldolgozása közben témában való gondolkodtatásra készíti a tanulókat.

Emlékezet és képzelet fejlesztése.

A természet valóságos tárgyainak felhasználása.

(Az ember viszonya a természethez.)

Az ismeretanyag felidézése közben: analízis, összehasonlítás, rendezés, általánosítás — mint gondolkodási művelet szerepelt.

(Értelmi erők fejlesztése!)

Probléma felvető célkitűzés. A feladat játékos megoldása közben a lényegtelen jegyek kizárása során kiemelik a lényeg.

Közben ragyogó motiválás, az érdeklődés nagyfokú felkeltése. (Lényeglátás, összefüggések keresése.)

Külső és belső tulajdonságok analízise után a lényeg absztrahálása.

Az érzelmi viszonyulás egyértelműen pozitív. A történet után ingadozás, majd újból pozitív.

(Alkalmazkodás a tanulók erős érzelmi beállítottságához!)

A lényeg szintézise.

Egyik a fán él, másik a földön.

Összehasonlítás, analízis, absztrakció. Emlékezet, képzelet, gondolkodás fejlesztése! Belső összefüggések feltárása.

Állásfoglalásra készítés, a tanulók aktív vá tetele a természeti környezet értékelésében.

A lényeg kiemelése.

A természettudományos ismeretek mellett az erdő állatainak védelme: mint erkölcsi mondanivaló tükröződik. Ennek kiterjesztése valamennyi tanulóra. A tervezett nevelési feladatok megvalósítása.

A megismert állatok tulajdonságainak szintézise.

Láthatjuk, hogy egyetlen órában is mennyi lehetőség adódik a direkt világnézeti nevelésre. Szükségesnek tartom ezeket a kartársak figyelmébe ajánlani, mert az alsó tagozatos ismeretanyag (ism. közlő olvasmányok, körny. -ism. stb.) számtalan ilyen téves magyarázatot rejt magában.

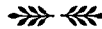
Nagyon fontos, hogy valamennyi nevelő tudatosan végezze ezirányú munkáját. Az órák folyamatában rá kell mutatni arra, hogy bizonyos objektív célszerűség van a természetben. Ebből következően mutassunk rá az ok- és okozati összefüggésekre! Ugyanakkor fafolnunk kell a szubjektív célszerűséget, tagadnunk kell az abszolút okokat! Tehát példánkban: Nem azért hegyes a mokus foga, hogy meg tudja törni a diót! — hanem azért tudja megtörni, mert hegyes a fogz.

Hangsúlyozzuk, hogy a fejlődés során, az ok- és okozati összefüggések dialektikus láncolatában — bizonyos képességek alakulnak növényben, állatban, emberben egyaránt. Ezek a fejlődés során kialakult képességek teszik lehetővé a természetben való alkalmazkodást, eredményezik az életmódot.

Természetesen vigyáznunk kell arra, hogy a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően magyarázzunk, úgy, hogy azt meg is értsek! De javítsunk, tanítsunk, neveljünk, adjunk meggyőző tudományos alapismereteket! Ne engedjünk el a fülünk mellett nem megfelelő, tudománytalan megállapításokat! S ha első osztályos koruktól kezdve következetesen neveljük tanítványainkat a látott dolgok közötti dialektikus kölcsönhatás észrevételére, akkor felnőtt korukra szilárd világnézetű, szocialista embert nevelünk belőlük. Ez pedig minden pedagógusnak kötelessége, hiszen egész oktató munkánk célja, hogy a kommunista ember személyiségét alakítsuk ki.

Bódi Andrásné

Tanítóképző Intézet, Kaposvár



NYELVI-IRODALMI GYŰJTŐMUNKA

A ROKON ÉRTELMŰ SZAVAK ÉS KIFEJEZÉSEK KÖRÉBEN

Amikor az iskolában Arany János szép elbeszélő költeményét, a Toldit tanítjuk, ezek az órák számtalan lehetőséget nyújtanak a tanulók szókincsének bővítésére, kifejezőképességének fejlesztésére. Érdemes megfigyeltetnünk és összegyűjtetnünk, hogy a költő milyen sokszínű és gazdagon fejezi ki azt is, amiről tanulóink legtöbbször úgy gondolja, hogy csak egyetlenegy szó vagy legföljebb néhány rokon értelmű szó van rá nyelvünkben. Az alábbiakban egyetlen fogalomkör példáival szeretném megmutatni, milyen nyelvi kincseshánya a Toldi, és milyen jó iskolája lehet ez a költemény az „édes anyanyelvünkön” való szép, változatos és találó fogalmazásnak.

A „nagyon” fogalmának jelölésére sok tanuló minduntalan ugyanazt az egy szót használja: „nagyon megijedtem”, „nagyon érdekes”, „nagyon kevés” stb. Mit látunk Arany Jánosnak százhuszonöt évvel ezelőtt, 1846 őszén befejezett művében, a Toldiban? Ott nem kevesebb, mint huszonhét különféle szót vagy kifejezést találunk erre:

1. „Jaj-keserves annak, aki jut kezébe” (I, 12) — mondja a költő a nagy erejű Toldi Miklósról. (Jaj-keserves = nagyon

keserves.) Aranyak e szemléletes szóösszetétele a *jaj* szóval sokkal jobban megragadja képzeletünket, mint ha a megszokott *nagyon* határozószót alkalmaznánk.

2. György felbuztatja legényeit, döngessék meg a palánkot az udvar végébe húzódtott öccse körül. „Döng a deszkabástya Miklósnaak megette, | Miklós a kudarcon ‚búskodik’ *felette*” (III, 4). Vagyis *nagyon* búskodik. A *felette* szót ilyen értelemben már Ilosvai Selymes Péter XVI. századbéli Toldihistóriájában is megtaláljuk — Aranynál ez jól illik a régi témához. (A fél-idézőjelbe tett *búskodik* szót Ilosvainak 12. versszakából idézi, ahol ezt olvassuk, de nem Miklósról, hanem Gyögyről: „Magában Tholdi György úgy *búskodik* vala, | Miklóstra öccsére nagy haragja vala...”)

3. Hősrünk megvetéssel tűrte a rossz tréfát, „De, midőn egy dárda vállá csontját érte, | *Iszonyatosképen* megharagutt érte” (III, 6). Ez az *iszonyatosképen* sokkal kifejezőbb, mint az érzelmileg közömbös és hangzásában is szürkébb *nagyon* volna, mert jól érzékelteti Miklós *iszonyú* haragját. Az *iszonyatosan* formánál is hatásosabb ez a hat szótagos *iszonyatosképen* határozó. Talán nem véletlen, hogy Arany a pusztá -n rag

helyett a *kép* főnév -n ragos alakjából lett *-képen* (ma: *-képpen*) raggal él ebben a mondatban: az *iszonyatosképen* mintha csak egy *iszonyatos* kép látványával igéznék meg a költőt. E költői látomásnak nagyszerű, telitalálatos kifejezése az *iszonyatosképen*, s alkalmas rá, hogy az olvasók képzeletét is megmozgassa. (Itt jegyzem meg, hogy az Arany Jánostól vett idézeteket a kritikai kiadás helyesírásával közlöm, a költő ugyanis így írta: *-képen, megharagutt, sőt a továbbiakban is: rendkívüli, keserűli, szivemből kívánom* stb.)

4. Miklós a malomkődarabot, melyen ült, a bosszantó szolganép közé dobta, s így halálát okozta egyiküknek. „György haragja pedig lészen rendkívüli, | Mert vitéz szolgáját igen keserűli” (III, 9). Az *igen* szó 'nagyon' értelemben 9. Aranyál is többször előfordul. (Ilosvainak a 'nagyon' fogalmára öt különböző megjelölése van. Legjobban néhány idézet mutathatja be őket: „Urak az királynak nagy híven szolgálnak”; „Ki ez dolgot látá, felette csudálá”; „Érté az levelet Tholdi György s olvasá, | Öccsét igen feddé, erősen dorgálá”; „Ugyan ropog vala az cseh vitéznek teste”.) Az „igen keserűli” (= nagyon sajnálja) kifejezés már Ilosvainál is megvan, de ott a mondat alánya is, tárgya is más: „Igen keserűli Miklóst az ő anyja” (13. vsz.).

5. A *nagyon* helyett a konkrétabb *mélyen* szövegeket is használja Arany: „... Mint midőn az ember elrejtetik *mélyen*” (IV, 22).

6—7. Szóismétléses fokozással (*igen-igen nagyon*), illetőleg a szörnyű melléknév -n ragos alakjával írja a költő Miklósról: „Édesanyját félti *igen-igen nagyon*, | Nehogy a zőrejre szörnyen felriadjon” (VI, 3).

8. „Áldja meg az Isten ezen a világon: | Még a másikon is, *szivemből kívánom*” — mondja Miklós búcsúzásul az édesanyjának (VI, 17). Mennyivel szebb és mennyivel többet mondó ez így, mint ha a mindennapos *nagyon* szóval próbálná kifejezni, amit az éjszakai búcsúzáskor érez!

9. Györggyel és szolgálival kapcsolatban az egészen más hangulatú *rútul* határozót alkalmazza költőnk: „Végre György úr őket összeszidva *rútul*, | Megy elül s a többi mind utána zúdul” (VI, 20).

10. A pesti temetőben látott özvegyasszonyról szólva *erősen-t* ír a *nagyon* helyett: „Miklós pedig várta, | Hadd szűnjék az asszony keserves sírása; | Szünt is egyszer aztán, legalább úgy látszott: | Nem ri oly erősen, egy kicsit juházott” (VII, 8).

11—12. Tőle tudja meg Toldi: „Duna szigetében öklödézki egy cseh, | S szörnyüképpen szolgál neki a szerencse; | Kér-

kedik nagy fennen, magát hányja veti, | A magyar nemzetet csúfra emlegeti” (VII, 11). A *szörnyüképpen* és a *nagy fennen* igen érzékletesen mutatja be mindezen dolgok szörnyű voltát s a fennhéjázó cseh bajnokot.

13—14. A veszett bika megfélékezésének leírásában egy fokhatározói mellékmondatral meg a *keményen* szóval találkozik. Emlékszünk rá, hogy a mézárosok kutyái sehogya sem bírtak a bikával: „Hullottak az ebek, *hogy jobban sem kellett*” (IX, 5). „Egyiket bedobta a szomszéd udvarra, | | Másiknak a bélt ontotta ki szarva, | A vágók pedig, hisz' mit tehetek másat? | Biztaták *keményen* a — döglött kutyákat” (IX, 6).

15. Amikor Miklós váratlanul Bencével találkozik a temető szélénél, „Az öröm, a panasz jó sokáig tartá” (X, 5). Itt a ragtalan jó melléknév tölti be a *nagyon* szerepét, s úgy érezzük, igen találó kifejezés ez, hiszen Miklósnak, sőt az öreg Bencének is valóban jó volt, jölesett ez a sokáig tartó öröm és panaszkodás.

16—17. Az öreg szolga értésül adta történetünk hősnének, hogy ne nyugtalankodjék édesanyja miatt, akitől a fiú csak éjnek idején, titkon búcsúzhathatott el: nincsen semmi baja. „Csak látni szeretné Miklóst *minden áron*, | És ha feltalálja széles e világon, | Fölkeresi, *bizony-bizony*val ígérte, | Ha ötven mérföldet kell is menni érte” (X, 6). *Minden áron* és a szóismétléses *bizony-bizony*val — ez is, az is nagyszerűen tükrözi az anyai szeretetet, odaadást. Úgy érezzük, eredetileg Toldi Lőrincné szavai ezek, és Bence változtatás nélkül adja át őket kis gazdájának. Magunk elé képzeljük a jó édesanyát, amint azt mondja Bencének, hogy ő maga is *minden áron* látni szeretné Miklóst, és ő maga is fölkeresi majd, *bizony, bizony!* Mennyivel kifejezőbb ez a *minden áron* és *bizony-bizony*val, mint a közönséges *nagyon* szó volna!

18. Bence ilyen szavakkal nyújtja át a Nagyfaluból hozott madárlátra cipőt: „Édes anyádasszony ezt neked küldötte, | Maga dagasztotta, maga is sütötte, | És megparancsolta *erős-kegyetlenül*, | Hogy saját kezembe adjam *szegetlenül*” (X, 9). *Erős-kegyetlenül*: érdekes szóösszetétel, melynek két tagja szemléletesen utal arra a határozottságra, ahogyan Toldi Lőrincné útnak indította az öreg szolgát. Talán az is benne volt az anya szavaiban — persze, tréfásan mondva —, hogy nem lesz „kegyelem” Bence számára, ha ezt a cipőt el nem juttatja Miklós kezébe.

19. A fiú, aki most annyira örül Bencének is, a cipóban érkezett „váratlan kincsnek” is, a pénz megolvása után elhatározza, hogy a századik aranyat elmu-

latják. „Váltig ellenkeznek benne a hű szolga, | Ha nyergén kulacsa ki nem száradt volna” (X, 14) — jegyzi meg a költő. Az itteni *váltig* szót is besorolhatjuk a 'nagyon' szinonimái közé.

20—21. E szócsoportba számíthatjuk az *ugyancsak*-ot meg a *szaporán*-t is: „Miklós-nak *ugyancsak* jól esett a falat, | Rakta is *szaporán*, alig győzte nyelni” (X, 17).

22. „És az öreg kannát *magasan* felhajtá (X, 20). Így sokkal szemléletesebb, mint ha a *nagyon* szót használná Arany.

23—25. A legkülönbözőbb mellékevek (*kegyetlen*, *gyönyörű*, *roppant*) is előfordulnak a Toldiban a 'nagyon' szerepkörében. A bajvívás énekében ilyeneket olvasunk: „Akkor »hopp!« s mint a szél, aki most szabadul, | Vitte Toldit a ló oly *kegyetlen* vadul” (XI, 6); „Drága karos rengők... | Álltak a sátorban *gyönyörű* szép renddel” (X, 8); „Összeszedte Toldi *roppant* nagy crejét” (X, 16).

26. Történetünk hőse a cseh bajnok legyőzése után édesanyjával is találkozik. Örömket — többek között — így jellemzi a költő: „Végre a nagy öröm, mely szívöket nyomta, | Mint a terhes fölleg, mérgét kiöntotta, | Szemökből a zápor *bőségesen* hullott” (XII, 17). Ez a *bőségesen* már a huszonhatodik a 'nagyon' Toldi-beli rokon értelmű szavainak sorában.

27. Végül magát a *nagyon*-t (vö. 6.) idézem egy példával. Ki ne emlékezne Toldiné elragadtatott szavaira: „Be szép vagy! be *nagyon* illel leventének!” (XII, 17).

Mind a huszonhét szinonima más-más értelmi és érzelmi árnyalatot fejez ki, s ahány szinonima, annyi szín! Mutassuk meg tanulóinknak néhány példával ezt a gazdagságot, a 'nagyon' változatos kifejezőmódjait Arany Toldijában; a többinek összegyűjtését már nyugodtan rá lehet bízni a tanulókra; szívesen fogják végezni ezt az érdekes és szép nyelvi gyűjtőmunkát.

Tanítsuk meg őket az ilyen munka helyes módszerére is! A talált példákat nem elég csak a tankönyvben megjelölni: az lesz igazán hasznos, ha mindegyiket pontosan és szépen kiírják valamilyen füzetbe, mégpedig úgy, hogy mindig a teljes mondatot (vagy hosszabb összetett mondat esetén annak megfelelő részletét) idézzék, és húzzák alá benne azt a szót vagy szócsoportot, mely a 'nagyon' kifejezése. Számozzák is meg czekeket az 1.-től kezdve, hogy lássuk, ki hány *különböző* példát talált a 'nagyon' fogalomkörében, és kinél gyúlt össze mind ez a huszonhét (vagy legalább húsz-huszonöt)! A gyűjtési sorszám helye az idézet előtt van. Az idézet után jelöljük meg, hogy há-

nyadik ének melyik versszakából jegyezték ki a mondatot. (Zárójelben római szám utaljon az énekre, arab szám a versszakra.) Ha ismétlődik valamelyik kifejezőmód, mindegyiknek a példáját fölvehetik a gyűjteménybe, de azonos sorszámmal. (Pl. az e cikkben 11. sorszámmal említett *szörnyűképpen* nemcsak az idézett helyen, hanem a X. ének 12. versszakában is megtalálható, ahol ezt olvassuk Miklósról: „*Szörnyűképpen* örült, ugrált örömeiben...”)

Az ilyen nyelvi-irodalmi gyűjtőmunka igen jól fejleszti a tanulók szókincsét és fogalmazási készségét, amellet magyar nyelvérzéküket, nyelvi ízlésüket, megfigyelő és különböztető készségüket is neveli.

Jó, ha élőszóban azt is megvitatjuk tanulóinkkal (ezt esetleg már nem a tanítási órán, hanem a magyar szakkörben), hogy miben is áll Aranynál a 'nagyon' egyes kifejezéseinek szemléletessége, milyen értelmi vagy érzelmi-hangulati árnyalat figyelhető meg bennük. Egy példával próbálom megvilágítani, hogy mire gondolok:

Amikor azt írja a költő Miklósról, hogy „*Jaj*-keserves annak, aki jut kezébe” — itt a mindennapi és közömbös hangulatú *nagyon* határozószó helyett a *jaj* indulatszóval él, mégpedig úgy, hogy a megszokott kétszavas jelző szerkezet (*nagyon keserves*) helyébe egy tömörebb és szokatlanságával is figyelmet keltő szóösszetételt alkot (*jaj-keserves*). Szinte halljuk belőle a jajgarását annak, aki — bár ezt költőnk csak elképzeleti — beleköt a nagy erejű Toldi Miklósba, kinek haragja olyan, mint az égiháború. Így tudja Arany szemléletesen és a legnagyobb pontossággal éppen azt kifejezni, amit mondani akar. Hogy igazán megmutathassuk a kifejezés nagyszerűségét és szerepét a szövegkörnyezetben, érdemes idéznünk az egész versszakot (I, 12):

De ki vína bajt az égiháborúval,
Szélveszes, zismankós, viharos borúval?
És ki vína Isten tüzes haragjával,
Hosszu, kacskaringós, sistingő nyilával?

Mert csak az kössön ki Toldival, ha drága
S nem megunt előtte Isten szép világa;
Jaj-keserves annak, aki jut kezébe,
Mehalt anyjának is visszari ölébe.

Persze, a 'nagyon' fogalmának ez a huszonhét különféle példája együttvéve is csak egyetlen színfolt a Toldi és Arany János nyelvi színgazdagságából. Ha tudjuk is, hogy nincs felülmúlhatatlan a mi emberi világunkban, megértjük Gyulai Pált, aki Aranyt „a magyar nyelv művészet felülmúlhatatlan mesterének” nevezte.

Dr. Pásztor Emil



TENYÉSSZÜNK LEPKÉKET AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZAKKÖRI FOGLALKOZÁSOKON!

Általános és középiskolai tanulmányaik során a tanulók megsimerkednek a különböző rovarok fejlődésével. Több helyen tanulnak a teljes átalakulásról, ami alatt azt értjük, hogy a rovar petéjéből lárva, abból báb, a bábból pedig kifejlett rovar (imágó) lesz. A lepkék is teljes átalakulással fejlődő rovarok. Fejlődésük egész menerét, a lárvák táplálkozását, vedlését, viselkedését stb. tanulmányozhatjuk, ha petékből lepkéket tenyészünk.

Ezzel kapcsolatban saját tapasztalataimat ismertetem, hogy a biológus tanárok szakcélú tanítványaikkal hasonló módon próbálkoznak meg a lepkék tenyésztésével.

1969. szeptember 2-án egy általános iskolai tanulótól kis fémszelence került hozzám, amelyben egy elpusztult lepke és nagyon sok pete volt. A gyermek elmondta, hogy augusztus végén fogta a lepkét, és betette az említett szelencébe. Ezután csak szeptember elsején nézte meg, és meglepetésére a lepke elpusztult, de előzőleg petéit sűrűn egymás mellé lerakta a doboz oldalára. A lepke az elég nagy termetű és szép színezetű közönséges medvelepke (*Arctia caja*) volt. A lepkét kivettem a dobozból, a petéket pedig kivettem a szabadba és sorsukat figyelemmel kísérttem.

Szeptember harmadikán a peték egy részénél színbeli elváltozást tapasztaltam. Az eredetileg világos borszöld peték egyharmada, sötétebb zöld, majd világoskék színezetet vett fel. Ezekből a színüket változtatott petékből 4-én kikeltek a hernyók. A következő napokon a többi pete is elszíneződött és egy-egy nap késéssel azokból is kikeltek a lárvák. Nem volt nehéz megállapítani, hogy a fogságba került nőstény lepke, három egymásutáni napon lerakta petéit, majd elpusztult.

A kis hernyókat finom ecsettel átraktam egy nagyobb uborkás üvegbe és megkezdtem etetésüket. Később miután sokat nőttek, a hely szűknek bizonyult, ezért egy részüket rovarnevelőbe helyeztem át. A lárvákat továbbra is a szabadban tartottam és az üveg tetejét finom tüllel kötöttem le, hogy a hernyók ne másszanak szét.

Eleinte apróra vágott angolperjét adtam nekik táplálékkul naponta kétszer. Később reggel kapták meg egész napi friss ételmüket.

Naponta gondoskodtam a hulladékok eltávolításáról is. Rohamos növekedésükkel párhuzamosan nőtt a táplálékigényük. Az ennivalóban nem voltak válogatások, de ét-

rendjüket a későbbiek során egyre bővítettem. Így kívántam meggyőződni arról, hogy mi mindent esznek meg. Szívesen fogyasztották el a porcsinkeserűfüvet, az aprószulákot, a disznóparéjt, a csalánt, a labodát, a libatopot, a gombvirágot, az aszatot, a kutya-tejet, a vérehulló fecskefüvet és a gyermek-láncfüvet. (A táplálék összetételéből látható, hogy a hernyó polifág.) Mivel sokféle gyomnövényt elfogyasztottak, ebből a hasznosságukra lehet következtetni.

A hernyók bizonyos időközönként beszüntették táplálkozásukat, nyugtalanná váltak és sokat mozogtak. Később befejezték a mozgást és az üveg egyes helyein, egymás közelébe kisebb csoportokat alkotva, függőleges testhelyzetben mozdulatlanokká váltak. A mozdulatlan állapot bekövetkezése után egy-másfél nap múlva megtörtént a vedlés, majd ismét elkezdtek a táplálkozást. A vedlés előtti mozgás azzal magyarázható, hogy a természetben ilyenkor keresnek föl a vedléshez szükséges nyugalmas helyet. Eleinte a vedlések a kikelésnek megfelelően három napi eltulodással következtek be. Később a negyedik vedlés után, a vedlések rendszeretenné váltak. Az első négy vedlés hetenként követte egymást. Így az első szeptember 10-én, a második 17-én, a harmadik 27-én, a negyedik pedig október 3-án történt meg. Ezután a hernyók egy részének étvágya csökkent, annak ellenére, hogy szobahőmérsékletre helyeztem azokat. Természetesen ezek fejlődése is lelassult. Az életrevalóbbak továbbra is mohón ettek a táplálékot, ennek következtében gyorsan nőttek és fejlődtek. Voltak hernyók, amelyek csak az 5., 6. és a 7. vedlési stádiumig jutottak el, és ekkor beszüntették a táplálkozásukat. A legaktívabbak, a hernyók ötöde október harmincadikára nyolcszor vedlett és elérte a hat cm körüli nagyságot. Ez a nagyság a teljesen kifejlett hernyó méretének felel meg. A kevesebbszer vedlett hernyók mérete 1 cm-től 5 cm-ig váltakozott.

A hernyók dús kitinszőrzete (papmacska jelleg) fiatal koruktól kezdve megvolt. A negyedik vedlésig fejük fekete, testük többi részének bőre és szőre szürke volt. Az ötödik vedlés után a fej fekete, a tor, valamint a potroh alsó része körül vörösbarna, a potroh többi része pedig fekete lett. A későbbi vedlések után ezt a színezetet megtartották a hernyók.

Október 29-én reggelre a kifejlett hernyók étvágya megcsappant. A tápláléknövények között laza szövedéket kezdtek készí-

teni. Gondoltam, hogy a bebábozódás ideje nincs messze. A kifejlett hernyókat ekkor elkülönítettem a többitől, táplálékukat csökkentettem és lazán száraz faleveleket szórtaim közéjük. Pár napon belül a lombok között és az üveg oldalán szövedéket készítettek, majd bebábozódtak. A nyílt helyen készített laza, pókháló szerű és színű szövedék tojás alakot mutatott, és benne kevés hosszú fekete kitinszór is volt. A hosszúsága 5—6 cm-t, a legnagyobb szélessége pedig 3 cm-t ért el. A szövedékben kialakult bábón a hernyóbőr előlről hátracsúszott és vagy a végén maradt, vagy lekerült róla a szövedékbe.

A friss bábok színe sárga volt, de fokozatosan barnulni kezdtek és hamarosan vadgesztenye színűre színeződtek, pár hét múlva pedig teljesen megfeketedtek.

A bábok részére a nyugalmi időt, nyugati fekvésű két ablak között biztosítottam úgy, hogy a külső ablak sokat volt nyitva még éjszakánként is. Ezáltal a külső kinti hőmérsékleti és nedvességi viszonyokat biztosítottam a bábok részére.

A közvetlen napfénytől úgy óvtam őket, hogy az üvegbe fehér selyempapírt helyeztem. Ezáltal csak szórt fény érte a bábokat. A kedvező páratartalom érdekében hetenként egyszer vízzel megpermeteztem a bábok közötti leveleket. Az időjárástól függően érte azokat fagyponthoz alatti hőmérséklet és természetesen 10 C fok körüli hőmérséklet is.

December 10-én napközben 6 fokot mutatott a hőmérő higanyszála. Az enyhe idő, meg a bábozódástól eltelt több mint 5 hét nyugalmi időszak meghozta az eredményt. Egy napon szép lepke bújott elő az egyik

bábból. A báb tori részének közepe, a hátoldalon hosszában, majd a fej középmagasságában előlről körben repedt föl. Ezt követte a tor és a potroh határán levő harántrepedés. A bábbőrön így olyan nyílás keletkezett, hogy azon át a lepke kibújhatott.

Az első lepke kibújása után a bábokat december 15-én szobahőmérsékletre helyeztem, hogy fejlődésüket meggyorsítsam. A bábokat vízzel megpermeteztem, majd hagytam azokat kiszáradni. A következő néhány napon újabb lepkék bújnak elő a bábból. Azokat a bábokat, amelyekből nem jöttek ki a lepkék, az előbbi hűvös helyre tettem. Éjjelre a lepkék is odakerültek, nappal azonban a szobában voltak. 18-án reggel kopuláló egyedeket figyeltünk meg. E napon kevés zöld petét rakott az egyik nőstény. A következő napon — a többi nőstény részéről is — újabb petézések következtek. A lepkék ezután még néhány napig éltek, majd elpusztultak.

Három és fél hónap alatt tehát megtörtént a teljes átalakulás, vagyis a lepkék egyéni életük teljes fejlődési ciklusát „be-futották”.

Megjegyzem, hogy teljes átalakulást bemutató preparátumokat is készíthetünk a lepkenevelés során, amelyeket azután a tanórákon is bemutatathatunk, mint hasznos szemléltető eszközöket.

Ha az ősszel begyűjtött petékből kikelt hernyókat az osztályteremben a tanulók etetik és gondozzák, sok hasznos megfigyelést végezhetnek és értékes tapasztalatokra tehetnek szert a rovarok biológiájával kapcsolatban.

Dr. Vajon Imre
Eger

Kosaras István—
Jelizaveta Fenyvesi-Konyajeva:

Лексический минимум русского языка
(Пособие для учителей
общеобразовательных школ)

A múlt év elején megjelent könyvújdon-ság méltán váltotta ki az orosznyelv-okta-tással foglalkozó hazai és külföldi szak-emberek őszinte elismerését. Az egyre több külföldi szaklapban olvasható értékelő elemzés, de a gyakorló pedagógusok köré-ben elhangzó dicsérő vélemények is ezt bi-zonyítják.

A könyv kedvező fogadtatása, az iránta megnyilvánuló érdeklődés azt mutatja, hogy általános és középiskolai tanáraink rend-kívül hasznos segítséget kaptak oktató-munkájukhoz.

A recenziók — a mélyreható és részle-tes szakmai elemzés mellett — egybehang-zóan elismerik a mű jelentőségét és érte-keit, hangsúlyozzák az iskolai nyelvoktata-sban betöltendő fontos szerepét, nagyra ér-tékelik a szerzők úttörő jellegű és ered-ményes munkáját.

A könyv élénk külföldi visszhangjára és meleg fogadtatására csupán azért hivatkoz-tunk ajánlásunkban, hogy ezzel a meg-győző érveléssel felhívjuk azoknak a hazai pedagógusainknak a figyelmét, akik még nem ismerik, tehát nem is használják ezt, a színvonalas oktatáshoz nélkülözhetetlen segédkönyvet.

Nem tartjuk szükségesnek részleteiben is elemezni ezt a munkát — annál is inkább, mert ezt többek között olyan neves szak-emberek, mint Rozental, Novikov, Brandt és Schmiedt professzorok már elvégezték —, e helyütt csupán vázlatos ismertetésre és néhány fontos adat közlésére szorítko-zunk. De azért sem, mert úgy véljük, hogy az ilyen jellegű mű valódi értékeit minden pedagógus csak a gyakorlati mun-kája során nyert hasznos tapasztalataival látja igazoltnak.

A könyv, mint címéből is kitűnik, mi-nimumszótár, az iskolai szókincs magya-rázó, értelmező szótára. Az általános isko-lai és a gimnáziumi szókincsen kívül át-vesz a Steinfeldt-féle gyakorlati szótárból még 300 szót, összesen tehát mintegy 2500 címszót tartalmaz.

A szótár, funkciójából eredően, a cím-zavak jelentését orosz nyelven magyaráz-za meg, és a jelentésfeltáráshoz csak a szó-tárban szereplő szókincset használja fel. A címszavak orosz nyelvű magyarázata vi-szonylag nem nagy szókincs rendkívül gaz-dag variációs lehetőségeit példázza és egy-ben kitűnő mintául szolgál a beszédkészség kialakítása szempontjából fontos orosz nyel-vű szemantizációhoz.

A szavak jelentésének orosz nyelvű ma-gyarázatát szinonimák, antonimák, szüksé-ges esetben a mintegy 250 rajz, rövid meg-határozások, a legfontosabb szókapcsolatok, kifejezések és a lényegre irányuló monda-tok szolgálják. A szavak sokoldalú meg-világítása nemcsak a jelentés biztos meg-értését eredményezi, hanem az új szavak-nak a már ismert szavakhoz való kapcso-lását, ezáltal az elsajátított szókincs állan-dó jellegű felszínen tartását, folyamatos is-mérlését, vagyis végső fokon a tantervi anyag teljes begyakorlását, elsajátítását és a mindennapi életben való felhasználni tudá-sát is biztosítja.

Ilyen jellegű mű — a Gougenheim-féle francia szótáron kívül — nemcsak hazánk-ban, de külföldön sem jelent még meg egyetlen nyelvből sem. Ezért is méltán nyer-ték el a szerzők a Tankönyvkiadó nívó-díját.

Könyvkiadásunk és az orosz nyelv ok-tatása értékes művel gazdagodott.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1969. 216 l.

Héjjas Endre

L. Welskopf-Henrich:

A NAGY MEDVE FIAI

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1970.

Az izgalmas, kalandos regény mindig szá-míthat népes olvasótáborra. A mű szerzője hitelesen ábrázolja egy rezervátumba kény-szerített dakota törzs küzdelmes életét, har-cát, a fehérek kegyetlenkedését, cselszövéseit. Mindezt fordulatosan írja le, egzotikus kör-nyezetbe helyezve.

Még nagyobb érdeklődésre tarthat számot a mű folytatása, melyben a Nagy Medve Fiai megszőknek és egy szebb, boldogabb életet próbálnak kiharcolni maguknak. A folytatás címe: Tokei-ihó visszatér.

Lipták Gábor:

A DUNA—TISZA REGÉI

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1971.

Regék, mondák, történetek. Soha nem hiányzik egyetlen ország történetének kellék-tárából sem. Lipták Gábor e művében csak a Duna—Tisza közének regéire korlátozódik.

„A vén Kajtor Mari szénagyűjtés közben csak egy pillantásra vetette fel a szemét, s nyomban elejtette a villát.

— A garabonciás! — sipította halálra váltan, s remegő kézzel hányni kezdte a keresztet.”

Az ilyen fajta garabonciások huncutok, viccesek, nagy mókamesterek, akik nagyon is valóságos, földi emberek.

Krúdy Gyula:

A SZÁZGALLÉROS

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1970.

A történelem ismételtlen produkál vidám és romantikus epizódokat, amely egyaránt érdeklődésre tarthat számot az idősebb és

fiatalabb korosztály körében. A százgallérosban, mivel novellás kötet — minden megtalálható, minden igényt kielégít e tekintetben. Minden történetben ott muzsikált az író varázslatos írásművészetének zeneisége, ez a hangulatiság biztosít egységet a válogatott kötetnek, mely bevezető Krúdy írói életművébe — fiatal olvasók számára.

Csima János:

MAKÓTÓL SOPRONIG

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1970.

Csima János alezredesnek, a magyarországi felszabadító harcok kiváló ismerőjének színes, izgalmas kötetét számos, a hadmozdulatokat bemutató térkép- és dokumentumfelvétel gazdagítja kötetét. Mintha szemtanúja, filmezője és szereplője lenne történelmünk jelentős eseményének, hazánk felszabadító harcának. Hősök, áruelők, becsületes és becsületlen szereplők egymást váltogatva győző végül az igazság.

