

54822

1137

54854
54822

1972 SEP 15



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1972. 12. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:
Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gászó 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>Dr. Komlósi Sándor:</i> Kutatásmódszertani szeminárium neveléstudományi kutatók számára	121
<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Kommunikáció az iskolában	125
<i>Dr. Török Lászlóné:</i> Személyiségjegyek gyűjtése a szociometriai módszerek alkalmazásával az osztályközösség fejlesztése érdekében	132
<i>Dr. Méretei Klára:</i> A gyakorlóiskolák egészségügyi helyzete	143
<i>Dr. Baksa József:</i> Túlkorosság — egyéni bánásmód — közösségi nevelés	147
<i>Hoffmann Ottó:</i> Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban	153
MŰHELY	157
<i>Dr. Hadnagy János:</i> Feladatlapok alkalmazása a környezetismeret tanításában	157
<i>Szűcs Bertalan:</i> A birtokos jelző tanítása az általános iskola hetedik osztályában	162
SZEMLE	167
<i>Vörös Károlyné:</i> Nagy emberek élete	167
<i>Tóth Lajos:</i> Nevelőmunka a középiskolában	171
<i>Könyvismeretű:</i>	172

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: 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 73-2194

DR. KOMLÓSI SÁNDOR
Pécs, Tanárképző Főiskola

Kutatásmódszertani szeminárium neveléstudományi kutatók számára

Fontos országos dokumentumok is megállapították már azt a közvéleményben is kifejezésre jutott helyzetet, hogy a társadalomtudományok általában el vannak maradva a velük szemben támasztott követelményektől, továbbá, hogy ez a lemaradás különösen súlyos a *pedagógia* vonalán. Ez tükröződik az V. Nevelésügyi Kongresszus e témával foglalkozó szekciójának jegyzőkönyvéből is.

Az elmaradás többsikü: kutatóintézet még csak most van szerveződőben, nincsen elegendő kutatói kapacitás, a meglévők koordinált foglalkoztatása is kívánivalókat hagy maga után, az anyagi erők is méltánytalanul szűkösek, de a kutatásmódszertani felkészültség sem elegendő. Ezen beszámoló most éppen ezzel az utóbbival kapcsolatos egyik örvendetes eseményről szól.

A kutatási módszerek problémája ma világszerte az érdeklődés homlokterében áll. Nemzetközi tanácskozások foglalkoznak e kérdéssel, Moszkvában rendszeres foglalkozássorozatot tartanak a szovjet pedagógiai kutatók számára. Hazánkban is különösen az utóbbi években, élénken foglalkoztatja a kutatókat a vizsgálati módszerek kérdése. Ezt bizonyítják azok a kiadványok, melyek megjelentek. Ilyen igényt elégített ki az OPI ez évben saját kutatói részére tartott 2 hetes kutatásmódszertani tanácskozása. S ebbe a sorba tartozik a *MM. Pedagógusképző Osztályának* az a 3 napos szemináriuma is, melyen a *Tanárképző Főiskolák, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, a Tanítóképző- és az Óvónőképző Intézetek* neveléstudományi, tantárgypedagógiai kutatói és bázistémák összefoglalói, intézményenként 3–4 fővel vettek részt.

Ez a kutatói réteg országosan is fontos, hiszen majdnem 20 pedagógiai tanszékről, tanszéki csoportról van szó, amelyek létszáma mennyiségileg is jelentős, minőségileg sem elhanyagolható (ebben a szakemberek minden nemzedéke képviselve van), bár jelenleg a feltételek korlátai miatt az országos fórumokon nem tud mindig megfelelő súllyal jelentkezni.

A szeminárium megnyitóján *Miklósvári Sándor* a Pedagógusképző Osztály-osztályvezetője azt hangsúlyozta, hogy a jövő pedagógus nemzedék korszerű oktatását, az előttük álló nagy feladatokra való felkészítését csak úgy lehet megoldani, ha az oktatók alkotó tudományos munkát végeznek. A szeminárium megszervezésével éppen azt akarja segíteni a minisztérium, hogy a tanárok minél színvonalasabban tudjanak eleget tenni a felsőbb szervek elvárásainak.

Dr. Földes Éva professzor a MTA Pedagógiai Bizottsága elnöke, a pedagógiai tudományos kutatómunka időszerű kérdései c. előadásában történetileg bemutatta, hogy nálunk a neveléstudományok terén a többi szocialista országhoz képest is

kevesebb történt a kelleténél. Az utóbbi 2–3 évben azonban nagy fejlődés indult meg: az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészítése, a nagy nemzetközi pedagógiai évfordulók, az MSZMP X. Kongresszusa nyomán megindult közoktatásügyi felülvizsgálat közérdeklődést keltett. Egyre nyilvánvalóbbá vált a neveléstudomány multidiszciplináris jellege. A nemzetközi kapcsolatok szélesítésével együtt felvetődött a saját pedagógiai eredményeink külföldi publikálásának szükségessége is. Most a legégetőbb kérdések: ki tudja-e küszöbölni a neveléstudomány az igények és a valóság közötti diszkrpanciát? Az erre való törekvést kell tükrözniök a következő 4 évre készített pedagógiai kutatási terveknek.

Dr. Szarka József főigazgató a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának 1971 augusztusában a szocialista országok pedagógiai kutatóinak részvételével tartott nemzetközi konferenciájának tapasztalatairól, főként a marxista-leninista pedagógiai metodológiai kérdéseiről folytatott megbeszélések eredményeiről számolt be. Aláhúzta, hogy különbséget kell tenni metodika és metodológia közt, mert a jelenkori burzsoá pedagógia nem utolsósorban a metodológia vonatkozásában érvel a konvergencia szempontjaival, vagyis, hogy mind a szocialista, mind a kapitalista világ fejlődési tendenciája belátható időn belül közös nevezőre jut. Nincs tehát alapvető különbség a fejlett kapitalista országok és a szocialista országok köznevelési, pedagógiai törekvései, korszerűsítési koncepciói között, s ezen tendenciák miatt a pedagógiai kutatás metodológiája között sem. A moszkvai konferencia felfogása szerint metodológián a tudományos kutatások általános és sajátos módszereinek tanulmányozását, a valóság különböző tárgyaihoz és a tudományos feladatok különböző fajaihoz való közelítésének az alapelveit értik, elvi, szemléletbeli állásfoglalást. Részjelenségek vizsgálatában lehet más társadalmakban alkalmazott vizsgálati eszközöket (metodikát) használnunk, de az egész oktatási-nevelési folyamat, a teljes nevelési stratégia kidolgozásában nem vehetünk át metodológiát, megközelítési szemléletmódot. A korszerű komplex kutatás azt jelenti, hogy nem szabad elmosni az egyes tudományok közti határokat, hanem ugyanannak a jelenségnek meghatározott oldalát kell tanulmányoznia több tudománynak a saját eszközeivel, de egységes elméleti, szemléletbeli, ideológiai alapon. Érintette még Szarka beszámolója a kutatások empirikus és elméleti szintje megkülönböztetésének kérdését. A nemzetközi konferencián az empirikus szinthez sorolták az egyes pedagógiai folyamatok, jelenségek megfigyelését, a nevelés tartalmát képező különböző kapcsolatok és viszonyok megfigyelését, az ezekre vonatkozó ténybeli adatoknak a kutatás folyamán történő kiválasztását, szembesítését, gondolati elemzését és szintézisét, tudományos fogalmak létrehozását, hipotézisek alkotását és ellenőrzését.

A ténykutatás és a tapasztalatok fontosságát szükségesnek tartva (de az egyoldalúságot helytelenítve) a konferencia a szocialista pedagógia továbbfejlesztése érdekében az elméleti szintű kutatások erősítését sürgette, a felhalmozott tényanyag elméleti elemzését, a lényeges összefüggések kihámozását, a pedagógiai folyamatok törvényszerűségeinek feltárását. A kutatók feladata tehát: tisztultabb ideológiai pedagógiai elméleti pozíció kidolgozása és fejlettebb kutatási technika alkalmazása.

Ezek után az elvi általános bevezetők után került sor a konkrét kutatások módszertani problémáinak megvilágítására.

Dr. Komlósi Sándor főiskolai tanár az Egyesült Államokban tett tanulmányútján szerzett tapasztalatairól számolt be. Ismertette a szülői magatartásformákra, ill. a tanulók dilemma-helyzetben való döntésére vonatkozó nemzetközi vizsgálat egész folyamatát: az elméleti alapok kidolgozását, a kutatás célkitűzéseit, a hipotézis megfogalmazását, az adatgyűjtő módszerek kimunkálását s vele egyidőben

a feldolgozás megtervezését, az adatfelvétel gondos lebonyolítását, az adatok feldolgozásának eljárásait és végül az eredmények elemzését, értelmezését, értékelését és a következtetések levonását, a hipotézissel való egybevetését.

Dr. Báthory Zoltán adjunktus svédországi tantervméleti szeminárium tanulságairól számolt be. Felhívta a figyelmet arra, hogy oktatási-nevelési céljaink megfogalmazása tanterveinkben és nevelési dokumentumainkban túlságosan általánosak, nincsenek strukturálva, nincs kidolgozva velük kapcsolatban, hogy milyen rendszert involvál az ismeretek elsajátítási szintje, az ezek közötti összefüggés, a művelési szintek és fontossági hangsúlyok. Nincs tehát tisztázva, hogy mi mit foglal magában. A tevékenységi formák, magatartási módok sem nyertek még elégséges részletezést. Az előrelépést csak az jelentheti, ha a célokat lefordítjuk feladatokra (operacionalizáljuk), mégpedig rendszerbe sorolható kategóriák szerint (taxonómia). Ennek megvalósítása után adekvát vizsgálati eszközöket lehet kidolgozni és az eredményt reálisan lehet mérni.

Dr. Orosz Sándor docens a matematikai módszereknek a neveléstudományi kutatásokban való alkalmazásáról adott tájékoztatást. Saját kutatásukból vett példákon mutatta be a kvantifikáció különböző megoldásait (tényeknek adatokká átalakítása, metrikus és nem metrikus skálák, rang-skálák stb. alkalmazása). Aláhúzta, hogy bár önmagukban a matematikai módszerek nem biztosítják a kutatás tudományosságát, mégis meg kell tanulnia a pedagógia kutatójának is matematikai nyelven megfogalmazni problémáit, továbbá saját kutatásához kidolgozni az adekvát matematikai eljárásokat, mint eszközöket.

Dr. Kelemen László professzor a pedagógiai kutatásokban alkalmazható pszichológiai kutatási módszerekről beszélt. Leszögezte, hogy a tesztek diagnosztizálásra valók, nem kutatásra. Továbbá, hogy a pszichológia lelki mechanizmusokat, mozzanatokot és összetevőket vizsgál, a pedagógia pedig a pedagógiai hatást és eredményt keresi, hiszen a neveléssel céltudatosan és tervszerűen változtatni akarunk. Azért lehet a pedagógiai kutatásban a pszichológiában is alkalmazott módszereket használni, mert a pedagógiai folyamat tartalmaz pszichológiai komponenseket. A sok érdekes példájából különösen tanulságos volt a különböző felsőtagozatos osztályokban, a különböző tantárgyakban a műveletek különböző szintjét kutató vizsgálatrendszer ismertetése, valamint a pedagógiai kísérlet logikai felépítésének felvázolása.

Dr. Pataki Ferenc az MTA Pszichológiai Intézetének igazgatóhelyettese a pedagógiai kutatásokban alkalmazható szociológiai vizsgálati módszer-csoportokat vette számba (kikérdezés, megfigyelés, dokumentum-elemzés, esettanulmány, kísérlet). Felhívta a figyelmet arra, hogy a határtudományok, így a szociológia is, nyomást fejtenek ki a pedagógiára, s ha ez nem képviseli eléggé határozottan saját pedagógiai jellegét, akkor a társtudományok szétfeszítik a pedagógia-tudományt, vagy a nevelési folyamat felfogásának leszűkítését okozzák. A pedagógia normatív tudomány, hiszen a kitűzött nevelési cél elérésének módját vizsgálja, de eközben minden pillanatban szembesülnie kell a valósággal: mi valósult meg és milyen mértékben szándékaink közül. Éppen az teszi szükségessé, hogy a valóságfeltáró szociológiai módszereket felhasználja a nevelésügynek, mint egységes rendszernek, továbbá a nevelésügy helyi egységeinek, valamint egy-egy oktatási intézmény belső történéseinek, végül egy-egy személyiség neveltetési eredményességének vizsgálatára. Hangsúlyozta, hogy minden szociológiai vizsgálat egyúttal pedagógiai akció is: beavatkozás a személyiségalakításba, szükséges tehát, hogy ezt mindenkor pedagógiai szemlélettel végezzék. Utalt még arra, hogy az eddigi extenzív módszerek helyett intenzívebb mód-

szerek alkalmazására lenne szükség, (attitűd-technikára, esettanulmányokra, longitudinális megfigyelésekre).

Dr. Hegedűs György orvos kandidátus tudományos kutató a pedagógiában alkalmazható élettani kutatási módszerekről tartott beszámolót. Kitért a vegetatív idegrendszer, az érzékszervek vizsgálati módjaira, majd a központi idegrendszer különböző szféráiban mutatkozó megnyilvánulásai felderítési módjára, s közben mindig utalt a pedagógiai vonatkozásokra.

Dr. Petrikás Árpád tszv. egyetemi docens a gyakorló pedagógusokkal a kutatásban való jobb együttműködéstől beszélt. Ismertetett ebben a vonatkozásban néhány nemzetközi tapasztalatot (szovjet, lengyel, NDK).

Vázolta, hogy az együttműködés szükséges az elmélet és gyakorlat dialektikus egységének biztosítása érdekében is. Az együttműködéshez szükséges a gyakorló pedagógusok motiválása, speciális felkészítésük, az önállóságuk biztosítása, beleértve ebbe a tévedés jogát és a korrekció kötelességét is, továbbá a kollektív munka és az individuális arculat egységének biztosítása, a feltételek, a perspektívák javítása. Helyesnek tartaná, ha 1—1 főiskola, tanítóképző, egy-egy téma regionális vizsgálatát végezné, mert a kísérleti pedagógiának nagy perspektívája van, ha a nevelés gyakorlatát olyan szintre lehet emelni, hogy elemi fokú kísérletezések tömegméretekben folynak.

Az előadásokat, beszámolókat élénk megbeszélés, probléma felvetések, kérdések, vita követte. A kezdetben nehezen induló véleménycsere egyre felszabadultabbá lett, s a második naptól már a legégetőbb problémák sokoldalú megbeszélése alakult ki az előadók és a résztvevők közt.

A sikeres szeminárium végén *Földes Éva* a MTA Pedagógiai Bizottsága nevében is megköszönte, hogy az MM. Pedagógusképző Osztálya ilyen komoly segítséget adott az egész pedagógiai kutatásnak és reményét fejezte ki, hogy az interdiszciplináris kutatásnak eddig nem egyszer egy személyben való megtestesülése interdiszciplináris csoportokká fog fejlődni.

Dr. Füle Sándor, a Pedagógusképző Osztály osztályvezető-helyettese zárszavában kiemelte, hogy ez a három napos eszmecsere nem kiképzést akart adni, hanem csupán tájékoztatást nyújtani, fel akarta hívni a figyelmet a kutatási módszerek terén mutatkozó elmaradásra, és ösztönözni akart a felzárkózásnak önképzés útján való megoldására is. Aláhúzta, hogy a felsőoktatásban az oktató-nevelő munka és a pedagógus-továbbképzés mellett egyenrangúan fontos a tudományos kutató munka is, hiszen e nélkül az előző két feladatot sem lehet korszerűen megoldani. Felhívta a figyelmet arra, hogy a *kutatók helyzetén az egyes intézetek is igyekezzenek hatáson segíteni, továbbá törekedjenek az intézményen belül is, az intézmények között is a kooperációra, a komplex kutatások megindítására, kutatócsoportok szervezésére.*

A szeminárium a pedagógiai tudományos kutatómunka néhány nagyon fontos problémáját érintette. Megmutatta, hogy a kutatási módszerek tanulmányozására, elsajátítására nem elegendő az egyszeri nagy nekibuzdulás, hanem a rendszeres önképzés, a tanszéki megbeszélések mellett szükség van arra is, hogy az országnak egy-egy területen ismert szakértőivel találkozhassanak a kutatók és megbeszélhessék problémáikat. Ezért volt nagyjelentőségű ez az első lépés. De biztosítani kell a folytatást is. Talán úgy, hogy évente ilyen 2—3 napos tanácskozáson 1—1 tanszék, kutatócsoport, vagy egyéni kutató ismerteti saját kutatásának metodológiáját és konkrét metodikáját, részeredményeit, s az ezeknek megvitatásából leszűrt tapasztalatok tanulságait viheti ki-ki haza saját kutatómunkájának tökéletesítésére.

Kommunikáció az iskolában

„— Egy kígyó majd megtisztítja a fülét, és érteni fogja a madarak beszédét.

— De még az emberekét is, ami sokkal nehezebb.”

*Devecseri Gábor: A meztelen istennő és a vak
jövendőmondó (Elbeszélés)*

A *kommunikáció* szónak több jelentését is ismerjük. Van egy idealista filozófiai irány, amely azt az érintkezést, közlést érti rajta, amelynek segítségével az ÉN másokban megnyilatkozik. Ettől az értelmezéstől természetesen elhatároljuk magunkat. Számunkra a szónak, a fogalomnak jelentését és jelentőségét a kibernetika adta meg. Értelmezése szerint kommunikáción

— két dolog, jelenség, jelek, jelrendszerek segítségével megteremtett kapcsolatát (pl. a kúttól a víztornyon át a lakásokban levő vízcsepokig; áramszolgáltatás rendszere, tv-hálózat, telefon-összeköttetés, levelezés, könyvek, sajtó);

— képek, gondolatok, magatartásformák közlését (film, reklám, életek viselkedési példája, pl. villamoson, társaságban) értjük.

Ennek megfelelően érthető, hogy nagyon sokféle *kommunikációs eszköz* állhat a rendelkezésünkre:

a) *képek* (reklám, film, tv, iskolai dekoráció, szemléltető képek, ábrák, diagrammok, fényképek, festmények stb.). Igen érdekes, hogy a ljubjanai Pen értekezleten egyesek arról beszéltek, hogy elérkezett a Gutenberg galaxis hanyatlásának ideje: a nyelvi kultúrát lassan, de biztosan felváltja a képi kultúra korszaka. Mások igen helyesen rámutattak, hogy a kettő nem zárja ki egymást. Egy-egy klasszikus regényből készült film után megnövekszik az érdeklődés az eredeti mű, pl. Mikszáth *A fekete város* c. regénye után.

b) *fény-, síp-, kürtjelek* (pl. a testnevelési órák sípjeliei, az úttörő vagy a honvédség kürtjelei);

c) *egyéb jelek* (füstjelek, KRESZ, szemafórok, zászlók, címerek, jelvények, szimbólumok);

d) *nyelv és kép kombinációja* (film és magyarázat, tv-előadás, óra, általában a szemléltető oktatás jellemző kommunikációs formája, az audio-vizuális forma sajátossága),

e) *a nyelv*. Nem szerepét kívántuk hangsúlyozni azzal, hogy utolsónak említjük. Életünkben a reálisnál is nagyobb helyet foglal el. Nem véletlenül nevezi korunk legtipikusabb betegségének *Sartre* a szórakot, egy másik nyugati író pedig gúnyosan jegyzi meg: szavakat reggelizünk, velük élünk, őket fogjuk lassan feleségül venni, s végül velük mérgezzük meg magunkat. *Truman Capote* a Több dobás nincsen c. regényében írja: „Mondta mondtad mondták mondtuk, körbe-körbe. Körbe és körbe, mint fent a plafonon az evezőlapátos ventilátor; forog, forog, kavarja az áporodott levegőt, de nem ér semmit, nem frissít fel, csak ketyeg, mint az óra, elketyegi a másodperceket ebben a rémes csöndben.” S végül utalhatunk arra is, aki azt állította: ha szavakkal meg lehetett volna váltani a világot, semmi szüksége sem lett volna az emberiségnek forradalmároknak.

Napjaink iskoláit *a szavak uralma* jellemzi. Már nem tipikus, hogy főleg a pedagógus beszél, a tanulók aktivizálásával egyre több szerephez jutnak a diákok is.

Kétségtelen, hogy a pedagógusi beszéd sokoldalú hatását sem szabad lebecsülni, hisz

- logikai felépítésével,
- szép stílusával,
- egy-egy kérdés világos, tömör kifejtésével

követendő példát állíthat a fiatalok elé. Ha ilyen; ha viszont nem, akkor úgyis csak az időt tölti. A jó nyelvi közlés érzelmi hatása is jelentős. Éppen ezért nem közömbös, vajon egy-egy pedagógus milyen hatékonyan képes ezzel az eszközzel bánni. Ugyanakkor arról se terejlük el figyelmünket, hogy ma még csak igen szerényen élünk iskoláinkban a kommunikáció egyéb eszközeivel, amint ezt a fogyatékoságot mindennél ékebben igazolják a faliújságon porosodó elavult írások, a rég időszertűlen felíratok és az egyszer kitett, majd ottfelajtott képek, dekorációk. Ha ezeket tudatosan és tervszerűen állítanánk nevelésünk szolgálatába, kiváló segítséget kaphatnánk tőlük, így rendszerint öncélúak, néhány naphoz (november 7., április 4.) kötöttek. Ismerek középiskolai igazgatót, aki „trónralépése után” első intézkedésével eltávolította a folyosókról az iskola régi tablóit, mert azokon nem az ő fényképével találkozhattak a diákok. Sejtelve sem volt róla, hogy ezzel az intézkedésével az iskolai élet egyik lényeges elemét: a hagyományrendszert iktatta ki az életből. Persze, az illetőnek fogalma sem volt a kommunikáció szerepéről.

A kommunikáció szó eredeti, ma is érvényes jelentése = *közlés*, mégpedig nem annyira annak tartalmát, hanem *folyamatát* értve rajta. Ebben a folyamatban több tényező játszik szerepet, így:

- a leadó (a közlő, pl. a tanár, a pedagógus, az igazgató),
- a csatorna (a tanterem levegője, az iskolarádió hálózata . . .),
- a csatornába szűrődő zajhatások (pl. az utca zajai, valamelyik tanuló rendetlenkedése, a tanár csapongó, logikátlan előadásmódja),
- a felvevő (a hallgató, többnyire a diák, máskor a pedagógus. Felvevő képessége sok minden függvénye: a leadás intenzitásától; a zajoktól; saját fáradtságától, egészségi-, idegállapotától is függ).

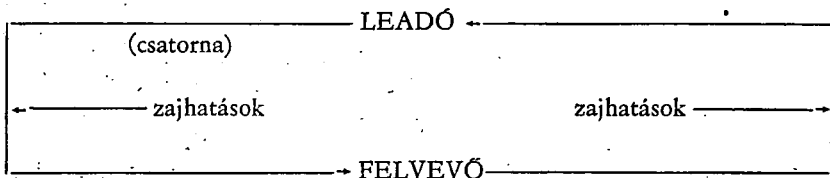
A vételben szerepet játszik az a pszichológiai tényező is, hogy a felvevőnek minden esetben *előzetes elképzelései* vannak:

a) a közlőről (telefon: Már megint ő zavar! Órán: No, ez megint unalmas lesz, ezt úgy sem fogjuk megérteni, stb.),

b) a közlés témájáról (Kit érdekel? Hogy ő nem únja? Izgalmas lesz!),

c) a közlés módjáról (halk, minden második szava el sem jut hozzám; monoton – a legkisebb egyéb zaj azonnal eltereli figyelmünket). Előfordul, hogy a leadást nem is annak értékei, hanem épp előzetes elképzeléseik alapján értékelik az emberek (tanári beszkatulyázás!). Megesküdnének, hogy azt hallották a valóságban, amit hallani véltek. Ezért nehéz ilyenkor vitatkozni, mindenki *a maga igazát* képviseli. Minden tanú – hamis tanú, állítja az egyik pszichológus.

Sematikus ábrában a kommunikációs rendszer képét a következőképpen vázolhatjuk fel:



Ebben a rendszerben a leadó és felvevő időnként helyet cserélhetnek (pl. telefonbeszélgetésben; a tanár magyaráz, kérdéseire a diák felel, s ezzel ő válik leadóvá). Tekintve, hogy a kommunikáció nemcsak nyelvi eszközzel történhet, ebbe a rendszerbe tartozik: a feladatlapos munka és a tanulók minden pedagógus által irányított egyéni munkája is.

GYAKORLATOK:

1. Keressen példákat a kommunikáció iskolai lehetőségeire!

2. Értelmezze Haire, Mason: Pszichológia vezetőknek c. munkája következő megállapításait!

— A személy közül valamit B-vel,

— B válaszol A-nak,

— A-nak, B-nek egyaránt fontos, vajon A, illetve B megértette-e; elfogadta-e, magáévá tette-e, beépítette-e a másik közlését saját véleményrendszerébe,

— milyen hatása lesz a közléseknek A, B cselekvéseire,

— nem torzítja-e el, nem tesz-e úgy, mintha nem is hallotta volna?

Leggyakoribb hibánk — írja Mason —, hogy amiért mi tisztán hallottuk, amit mondtunk, azt hisszük, a másik is így hallotta, és azt hallotta, amit mondtunk.

Az értelmezés után mondjon példákat erre a folyamatra!

3. Hogyan értelmezi Christiane Rochefort szavait: „Az egyik, tegyük fel, azt mondja, hogy Fehér... , a másik azt mondja, Fekete. Fehér beszél, Fekete vár: egy kis lyukra vár, ahová bevetheti magát, ahová bedobhatja a maga mondatait. Fehér nem figyel rá: szemmel tartja Feketét, nehogy elszalassza azt a pillanatot, amikor egy kis lyuk képződik, mivel Fekete rágyújt egy cigarettára, vagy iszik egy kortyot, akkor aztán beveti magát, beszélni kezd, és nagy figyelemmel hallgatja — azt, amit maga mond...”

Ismer ilyen Feketéket, Fehéreket?

Gondolja meg, mit mondtunk az emberi kapcsolatokkal foglalkozva! Minden ember szívesen beszél önmagáról. A jó vezető — beszélgeti őket!

4. Mondjon példákat arra, amikor minden közlésnél hatásosabb egy rövidebb, hosszabb ideig tartó szünet! Akár a kérdést követő felelet előtt, akár beszéd közben, sit!

5. Fejtse meg a következő szöveg értelmét:

„A problémát csak differenciált aspektusból közelíthetjük meg. A társadalmi mikrostruktúrára vonatkozó vizsgálataink feltárták, hogy a személyiség dezintegrációjának okait a proximatív ismeryük. Optimális esetben...”

6. Fogalmazási és kibernetikai szempontból minden közlés egyik legsúlyosabb hibája a *redundancia*. Magyarul ezt szóbőségnek nevezhetnénk. Kosztolányi szerint a gyerekeket úgy kellene fogalmazásra tanítani, hogy

— tegyünk eléjük egy szöveget,

— s abból húzassunk ki velük minden felesleges szót!

Vegyén elő egy pedagógiai tanulmányt! Húzzon ki belőle minden olyan szót, amelynek elhagyása semmi kárt sem okoz tartalmában. Válassza egyik szövegnek ezt a tanulmányt! Tegyen melléje tetszés szerint egy másikat! Ha a tanulmány valamennyi szavát elosztja a felesleges szavak számával, magkapja az illető kommunikáció *redundancia*quotiensét. Ez az arány általában jellemző az egyes szerzők írásmódjára!

Természetesen egy közlésre nemcsak a *bőbeszédűség*, hanem a *szükszavúság* is jellemző lehet. Ilyenkor sok szó ellenére is hiányoznak belőle a megértéshez elengedhetetlen tartalmi részek, illetve mögülik a gondolatok, amelyek egy munka értékét jelentik.

Keressen erre is példákat!

7. Figyelje meg egy értekezleten a különböző típusokat:

— aki sok szóval sem mond semmit,

— aki a lényegre tapint,

— aki teletűzdeli mondatait szótöltelékekkel (izé, tehát, szóval, nyögések),

- aki tudálekosan csavarja a semmit stb.,
- aki képtelen kimászni a szóözönből: végül... végezetül... utoljára... befejezésül... talán még annyit...

A legismertebb *kommunikációs formák*:

- a) interperszonális (két személy között: telefonálás, levélváltás, beszélgetés),
- b) csoportos (a legtöbb tanítási órán),
- c) tömegkommunikáció (sajtó, könyv, tv, film, rádió).

Minden kommunikáció lehet:

- széteső, össze-vissza beszélés (utcán, piacon, színház előcsarnokában, a tízperces szünet zsongása; néha egy ember is megteremti; Joyce Ulisse c. regényében ábrázolta),

- egyoldalú (tv, rádió, újság, könyv, előadás — tehát nincs szerepcseré),

- kétoldalú (telefon, beszélgetés, levelezés),

- hálózatszerű (törvény, rendelet, iskola szervezettségére mutató riadólánc a gyerekek mozgósítására),

- erőtárszerű (viccek, pletykák, divatok, slágerek terjedésének módja. Nem lehetne felhasználni pozitív célokra?).

Különböset kell tennünk: *kommunikáció és metakommunikáció* között is. Megértéséhez szólnunk kell arról, hogy a kommunikáció lehet: *direkt* (szándékos, tudatos közlés) és *indirekt* (spontán megnyilvánulás). A direkt és indirekt kommunikációk rendszerint egymást kísérik. A *direkt tartalmakhoz fűződő indirekt* — rendszerint nem verbális — *közléseket nevezzük metakommunikációnak*. Kifejezi a közlő viszonyát a hallgatóval (tetszés, érzelmi kapcsolat); a situációval (cinkos rákacsintás); a közölt tartalommal (felnagyítja, elvicceli, kiélezi, elüti, komolyan veszi).

- Az emberi kapcsolatokban rendkívül jelentős a metakommunikáció szerepe. Figyelje meg kollégái metakommunikációit!

- Keressen metakommunikációs formákat!

Bajza József egyik drámakritikájában a következőket írja Lendvayné játékaról: „Az a hang, mely tragikai szerepekben *éles fájdalommal* metszi át a szívet, vígakban *kedvességgel* tölti el a kedélyt ... egy ah, egy soha, egy örökké stb. szó kiejtésében annyi *éretmélység*, annyi *lélekábrázolat* van kifejezve, hogy a kébel megdöbben reá ... Örömkítérésnek, kétségbeesésnek, a minden menekvést kizáró lesújtó gyásznak ő *ismeri hangjait* ... Tag és szemjátéka igen kifejező.” Bajza kritikája alapján megállapíthatjuk, hogy Lendvayné művészi tudott bánni a metakommunikáció eszközeivel. Egyébként, ha találomra felütünk egy kezünk ügyébe eső szépirodalmi könyvet, meggyőződhetünk, hogy az írók ezer fordulattal kívánják hőseik metakommunikációit tudomásunkra hozni. *J. D. Salinger* Franny c. művében: „— nem tudott szentvélen arcot vágni ... szórakozottan bölintott ... meglepően megértő pillantást vetett ... bámulat volt ebben a pillantásban ... kutatva révedt a semmibe ... szemében gyilkos kis fények gyúltak...” Ezt minden pedagógusnak el kellene sajátítania! Az emberi kapcsolatok keletkezésében, bomlásában döntő szerepük van a metakommunikatív elemeknek. Lényeges, hogy az emberben kialakuljon a perceptív képesség: *képes legyen arra, hogy a másik fél jeleit felfogja, és helyesen értelmezze.*

Hányszor tekintenek riadt, kétségbeesett arcok egy-egy pedagógus felé, csak épp nem veszi észre őket. Igen sok esetben egy bizalmat kifejező, biztató kacscintás

feloldana szorongásokat, de a szem mozdulatlan marad. Máskor *adaptációs zavarok* keletkeznek: rosszul értelmezik a felfogott jeleket.

Napjainkban a rádió már nem sugároz *híreket*, a meteorológiai *intézet* nem *időjárásjelentést* közöl, hivatalok folyósóin nem kelnek szárnyra *plettykák*, korunkban mindenki informál vagy informálódik. Sajátos módon az *információ* szó alapjelentése egybeesik a kommunikációéval: ez is, az is — *közlés*. A két fogalom között mégis jelentős különbség van. Ezt a különbséget talán egy kissé leegyszerűsített, gyakorlati példán érzékeltethetjük legjobban.

A tömegkommunikációs eszközöknek: tévének, rádiónak, sajtónak, széles munkatársi hálózatuk van. Halljuk, olvassuk: moszkvai, párizsi, bécsi stb. tudósítónk „jelentí”. Ezek a tudósítók összegyűjtik az *információkat* (a híreket), és a nap meghatározott időpontjában leülnek a *kommunikációs hálózat* mellé (távbeszélő, távirat, telex), és eljuttatják a budapesti felvevő központba *információikat*. A megbízott szerkesztő megszűri, rövidíti őket, majd átadja saját *kommunikációs rendszerének* (nyomda + újság + olvasók; tv-híradó + Széchenyi-hegy + antenna + készülék + néző), amelynek közvetítésével az információk eljutnak a tömegekhez. Úgy is mondhatjuk, hogy az *információ = a tartalom*

a kommunikáció = a forma,

és rájuk is érvényes a tartalom és forma egységének filozófiai tétele. Nincs tehát kommunikáció információ, információ kommunikáció nélkül.

Bajza József: „Gondolatközlés és gondolatcsere két legalkalmasabb eszközei a lélekművelődésnek. Az ember elszigetelten képzelve, kívül minden társasági közlekedésen, szegény a maga gondolataiban, eszméiben, ítéletében, meggyőződésében... közleni gondolatainkat másokkal, s azokat tőlük megítélve látni s viszont mások gondolatait hallanunk s felettök bírálatot tartanunk, tökélyre törekvő emberi léleknek elkerülhetetlen szükségei közé tartozik.” (Gondolatközlés s annak eszközei, Pest, 1837.)

Információ az elmondottak alapján tájékoztatást, közlést, illetve az általuk szerzett adatok megőrzését értjük. Lehet: egyoldalú = beszélő-hallgató viszonya, olvasó, néző, hallgató) és kétoldalú (kölcsönös: beszélgetők, vitatkozók viszonya). A kommunikációra érvényes tételek alapján elmondhatjuk, hogy az információk nemcsak terjedhetnek, de terjedésük közben torzulhatnak is:

– a népmesei motívum = mindenki hozzátesz, elvesz belőlük. Közismert az a gyermekjáték, amelyben az első sűg valamint a másodiknak, majd így folytatják, s végül az utolsó elmondja, mi érkezett hozzá.

– a felfogás, a megértés zavarai. A második világháborúban a szovjet csapatok elfogják Friedrich Wolf emigráns antifasiszta író, aki haditudósítóként vett részt a harcokban a szovjet sereg oldalán. Nem volt nála semmilyen igazolvány, s bizony kémgyanússá vált. Az író végső mentességül arra hivatkozott, hogy ő írta a Mamlock professzor c. közismert filmet. Az őrjárat felszólította, mesélje el a film történetét. A katonák azonban nem fogadták el a mesét, ők másképp emlékeztek a történetre. Elza Triolet, aki megörökítette ezt az eseményt, azt a tanulságot vonja le belőle, hogy *minden tanú — hamis tanú*.

Elza Triolet Le Grand Jamais (Sohanapján) c. regényében írja: „A szerző teremt egy szereplőt, tökéletesen ismeri, hiszen ő adta szemét, lelkét, modorát, életrajzát. Aztán jönnek az olvasók, és kezdik erősgetni, hogy a szerző mit sem ért az egészről, hogy a hős nem úgy beszélt, ahogy a szerző gondolja, és egészen mások voltak az érzelmei, gondolatai, szándékai... a szerző az olvasó elé állít egy embert, akinek a lelke kapott sebet a háborúban, azt mondja, ez afféle nyavalygás, s ha Parsifallal hozza össze, a rosszról-jóról mit sem tud, ártatlan ifjúval, akinek a karjába dőlnek a nők, azt mondja rá, hogy erkölcstelen, hogy selyemfiú, hogy a szerelem útonállója... Az igazi életben is így van ez. Mindenki mindig mindent fonákul lát.” E. Triolet tétele hamis, de tanulságos. Minden kommunikációban különbséget kell tennünk

- a közlő szándéka (mit akart közölni, ábrázolni, kifejezni?),
- és közlésének tényleges hatása között.

A pert sohasem a szándék, mindig csak a tényleges hatás döntheti el.

– Tévedést okozhatnak egyszerű hallási zavarok is (pl. a hátsó padban ülő tanulók a tanári magyarázat jelentős részét nem hallják, mert halk, gyors, elnyomják más zajok).

– Mindig zavart idéz elő, ha a közlő közlés közben

- a) rapszódikusan váltja a témát,
- b) közlésének nincs logikai gerince,
- c) stílusa bonyolult, nehézkes,
- d) előadásmódja monoton, fárasztó, unalmas.

e) bőbeszédűen nem mond semmit. Édes anyanyelvünk szép kifejezései szerint: nagy feneket kerít, üres szalmát csépel. A mai fiatalok: nyomja a sódert. Általános jelenség, hogy a szavakra nem ügyelnek az emberek, s köztük a pedagógusok sem. Szinte mindennapos *szóhasználati bibák*:

– *a verbalizmus*. Legtálálóbban Christiane Rochefort jellemezte: „Az emberek át vannak ejtve. Nem is tudják már, hogy egy dolog micsoda, csak azt tudják, mi a neve.” Tanításunkban sem fordítunk mindig gondot arra, hogy az új fogalmakat felfogják a tanulók. Még kevésbé arra, hogy pl. az alsó tagozatban néha még a leghétköznapibb fogalom (domb, síkság...) is új a gyerekeknek. A legtöbb tanulási nehézség a megemésztetlen fogalmakkal kezdődik.

– *a szóhangulat elbanyagolása*. Egyik költőnk szerint a szavak simogathatnak, de marhatnak is. A nevelőtestületi szobában és a tantermekben gyakran röppennek könnyelműen a szavak, és nem is sejtjük, mennyi sérelmet, bánatot hagynak maguk után. Különösen veszélyes, ha a tanulókat szinte észrevétlenül sebezük minősítő jelzőkkel (számár...), gúnyos megjegyzésekkel (ehhez néha nincs is szükség szóra, egy metakommunikatív ajakbiggyesztés, gúnyos mosoly is elegendő lehet).

– *a szavak értelmezésének különbözősége*. Éles testületi vitákban derül ki, bár ugyanazokat a szavakat használják.

– *az információzubatag* korunk egyik divatos szava. Ritkán gondolunk azonban arra, hogy ez élő valóság a gyerekek életében is. Csak éppen nem a tömegkommunikációs eszközöktől, hanem az iskola tevékenységéből fakad. Túl sokat markolunk, egyszerre több dologról is beszélünk. Beszédünk önmagunknak nagyon érthető. Azt hisszük, másoknak is az. Az iskolában előidézheti: az egy napra eső tanulni való sokasága, a nem ritkán egymásnak ellenmondó pedagógusi követelmények tömege. Ez utóbbiak azért is veszélyesek, mert nevelés helyett csupán konformizálnak. Nevelni csak összehangolt, a közösségben egyöntetű követelményekkel lehet. (Ha az egyik nem kínálja cigarettával azt a tanulót, akitől a másik épp az előbb vette el.)

Hiba az is, hogyha a testület tagjai *különböző nyelvi igény szintet* képviselnek. Az egyik útszéli hangon beszél maga is, a másik választékos irodalmi nyelvet használ. Az egyik leghatékonyabb kommunikáció: *a példa*.

Gyakran hallunk pl. panaszt arra vonatkozólag, hogy a fiatalok nem képesek engedelmessé válni. Úgy hiszem, ha ilyen jelenséggel (engedetlenség, fegyelmi lazaság) találkozunk, érdemes megvizsgálni, vajon a diákok

- tudják-e, mit várnak tőlük a pedagógusok, a felnőttek?,

– megértették-e velük, hogy az adott kívánság teljesítése társadalmilag hasznos, egyénileg értelmes?

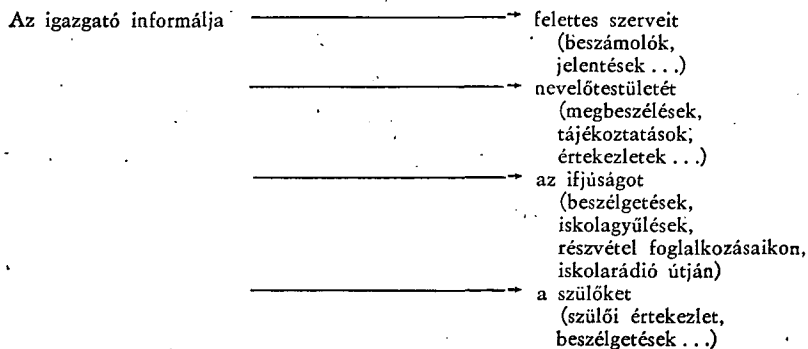
Meggyőződésem, hogy az iskolai fegyelmezetlenségek okai között lényegesen nagyobb hely és szerep illeti meg a kommunikációk, az információk adaptációs zavarait, mint hisszük. Adaptációs zavarral van dolgunk akkor is, ha a fiatalok egyszerűen *értelmeitlennek* tartják követelményeinket, s azért szállnak velük szembe (minimum azzal, hogy nem teljesítik őket). De szerepet játszanak ezek a zavarok az egyes tanulók *tanulmányi eredményeiben* is. Gyakran az okozza gyenge előmenetelüket, hogy egyszerűen nem értik a magyarázatot. Az a pedagógusi reflex, amelyet megkérdeztem velünk: „Megértették? Tegye fel a kezét, aki nem érti!”, semmit sem jelent. Hihetetlen etikai bátorságot tételezünk fel arról a gyerekről, aki osztálytársai figyelő szemének központjában *egyedül* jelentkezni mer ilyenkor. Ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni, *ha egy tantárgyat, egy anyagrészt a közösség negyede vagy még nagyobb hányada nem sajátított el, még a leggyengébb összetételű osztályban sem a gyerekekben van a hiba*. Rossz volt, nem az adott hallgatósághoz alkalmazkodott a tanári információ

- tartalma (sok, felfoghatatlan stb. volt számukra),
- felépítése és stílusa,
- szemléletessége, érthetősége.

Az *igazgató* az iskolát kellő információk nélkül vezetni képtelen. Az igazgató informálódik:

- részt vesz igazgatói értekezleten,
- tanulmányozza a rendeleteket,
- rendszeresen olvas, képzi magát,
- tájékoztatást kap felettes szerveitől stb.

Ha ebben lemarad, csak a „hályogkóvács” szerepét töltheti be az iskola élén. Különleges információi: a minősítések, jellemzések, ajánlások stb.



Néha a kétoldalú tevékenység egybeolvad, mert pl. *ellenőrző munkája* során egyszerre informálódik és informál is (elmondja véleményét, felhívja pedagógiai munkákra a figyelmet, értékeli). A különböző igazgatói információk tartalma természetesen más és más. Ez azonban sohasem jelentheti, hogy egy igazgató *ugyanarról* mást mondhat a feletteseinek, és mást a testületének. A *más* azt jelenti, hogy a művelődésügyi osztályt az iskola életének nagyobb mozgásai érdeklik, az osztályfőnököt már az osztályra vonatkozó általános észrevételek, a szülőket gyerekének min-

den apró gondja, baja. Egyformán hiba, ha a feletteseket aprólékos dolgokkal fárasztjuk, vagy ha a testületet nagyvonalúan tájékoztatjuk.

Az információk *ellenmondók* is lehetnek, ezért igazságtartalmukat mindig ellenőrizni kell. Ott, ahol bemondásra születnek az ítéletek, konkolyként terjed az intrika, a besúgás, rohamosan megromlik a testületi légkör. Ugyanez vonatkozik a szülőktől, külső (köztük felettes) szervektől érkező panaszokra, észrevételekre is. Arra különösen ügyelnie kell mindenkinek, hogy ne csak azokat az információkat tekintse hiteleseknek, amelyek megegyeznek a dologról, személyről alkotott *előzetes elképzeléseivel* (a beskatulyázás veszélye!).

Iskoláink gyakorlatában jelenleg a verbális kommunikáció uralkodik. A testületi szoba tábláin kiírások tömege diszeleg, megbeszélések és értekezletek követik egymást. Hogy az egyéb lehetőségeket mennyire nem aknázzák ki, jellemző, hogy sokan még a csengő jelzéseket sem veszik komolyan (folytatják az órát).

GYAKORLATOK:

1. Figyelje meg iskolájában a testület tagjainak metakommunikációit a tanítási órákon! (Lekicsinylés, bizalmatlanság kifejezései...)

2. Az utóbbi években pedagógiai életünkben egészséges erjedés indult meg. Legbiztosabb jele, hogy megszűnt a Korán tisztelet. Ma már nem egyetlen tankönyvre esküszünk, azonos kérdésekről különböző nézetek fogalmazódnak meg, de mindegyik a szocialista pedagógia talajáról fakad. A pedagógusnak joga van ezekkel vitatkoznia, s azt fogadhatja el közülük, amelynek érvei meggyőzőbbek, s amelyek a gyakorlatban — minden elmélet próbáján — is megállják a helyüket.

Milyen nézetek élnek ma például az eredményvizsgálatokról?

3. Feleljen a következő kérdésekre:

- Mit nevezünk kommunikációnak?
- Mi a metakommunikáció?
- Mit értünk információn?
- Miben látja ezek pedagógiai szerepét az iskolában?
- Mít tehet annak érdekében, hogy a kommunikáció kellőképp ki nem aknázott lehetőségei (dekorációk, falújságok stb.) nagyobb szerephez jussanak?
- Hogyan használja fel információit tevékenysége színvonalának emelésére?
- Milyen szerepe van mindezeknek a gyerekek életében?



DR. TÖRÖK LÁSZLÓNÉ
Tanárképző Főiskola, Szeged

Személyiségjegyek gyűjtése a szociometriai módszerek alkalmazásával az osztályközösség fejlesztése érdekében

Az osztályfőnök nevelőmunkájának egyik legfontosabb célja a jó, szocialista tartalmú osztályközösség megteremtése. Kis tanulmányomban azoknak az osztályfőnök kartársaknak szeretném átadni a szerzett tapasztalatokat, akik szintén mindent elkövetnek, hogy tanulóik személyiségjegyeit mindjobban megismerjék a jó osztályközösség kialakítása érdekében.

Öt vázlatpontban sűríttem össze mondanivalóm lényegét:

1. A szociometriai vizsgálat szükségyszerűsége.
2. A szociometriai vizsgálat lényege.
3. A felmérés módjának meghatározása és lebonyolítása.
4. A felmérés értékelése.
5. Következtetések a jövőre, tervek készítése.

1. A szociometriai vizsgálat szükségyszerűsége

Mint osztályfőnököt évek óta élénken foglalkoztatott az a kérdés, hogyan férközhetnék még közelebb tanulóim személyiségéhez, miként tudnám áttörni azt a láthatatlan falat, amely a tanár és a diák között még a legközvetlenebb órávezetés mellett is nemegyszer érezhető. Ilyenkor a megkövetelt fegyelem természetes módon a legkevesebb lehetőséget biztosítja az egyéni megnyilvánulások, főleg az érzelmi adottságok felmérésére. A tanítási órán megfigyelhetjük tanulóink értelmi képességét, aktivitását, fáradékonyágát, önfegyelmzési készségét, de mindez nagyon iskolaizú és nem ad elég alapot a tanulók megbízható és sokoldalú megismeréséhez. Osztályfőnöki megfigyelésre az óráközi szünetek is adnak lehetőséget. Magában ez is kevés, mert az órán megkötött mozgáskedv hirtelen felszabadulása révén hajlamossá válik a tanár, hogy jónéhány gyereket csupán fékevezett, rikoltozó, rohangáló emberkének lásson. Maradnak még a kirándulásokon tett megfigyelések, a családlátogatások, az úttörőfoglalkozások és természetesen az előző tanévek osztályvezetőinek feljegyzései a tanulókról.

Mindezek ismerete után felmértem osztályom tanulóközösségét. Hatodik osztályban vagyok osztályfőnök, második éve tanítom őket, s úgy éreztem, hogy ezalatt megismertem egyéniségüket, a közösségben elfoglalt helyüket. Az az összegezés, amit az előbb felsorolt tapasztalatszerzési területekre építve készítettem, nem volt megnyugtató számomra. (Ez az összegezés egyébként azokon az osztályfőnöki feljegyzéseken alapult, amelyeket hagyományos és előírt módon minden évben az osztályvezetők készíteni szoktak, és ki fűzetben, ki pedig – mint én is – kis dossziében a tanulókról nyilvántartunk.) Olyan lényeges vonásokat hiányoltam személyiségismereti adataimból, amelyek elsősorban az egymás közötti kapcsolatokra vonatkoznak. Rádöbbsentem arra, hogy a viselkedési okok feltárására a hagyományos módszerek nem voltak elegendők. Ekkor fordultam a szociometriához.

2. A szociometriai vizsgálat lényege

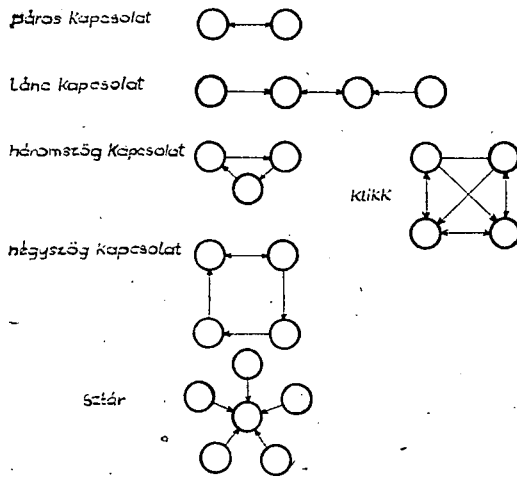
Amikor a tudománynak ezt a területét kezdtem tanulmányozni, még nem gondoltam, hogy a későbbiekben mennyi hasznos tapasztalatra teszek szert. A forrásmunkák mutatták az utat, azokat a lehetőségeket, amelyeket el lehet érni. Tömören fogalmazva megmutatták, hogyan lehet a személyiségismeretet megbízhatóan gyarapítani a tanulók spontán megnyilatkozásai alapján. Nyilvánvalóvá vált számomra az is, hogy a tanulói spontán megnyilatkozások legőszintébben az osztályközösség keretében jutnak kifejezésre.

„Az iskolai osztály csoport jellegű társadalmi képződmény. Az osztály azonban másfajta csoport, mint a család, vagy a baráti csoportosulás. Mesterséges, intézményesített csoport, lényegében kényszerképződmény, amelynek létrehozását törvények, rendeletek, a tanulók kora, neme, lakóhelye, valamint az határozza meg, hogy az iskola hogyan csoportosítja a tanulókat stb. Ebből a kezdeti, labilis társadalmi kép-

zödményből válik az osztály — a közös célok, az együttes munka, a közös élmények hatására — közösséggé. Ezt a folyamatot elsősorban pedagógiai, szociológiai és pszichológiai törvényszerűségek szabályozzák. Az osztály fejlődését, dinamizmusát, szerkezetét, kohézióját — tehát a csoportokban érvényesülő törvényszerűségeket — a szociálpszichológiai módszerekkel lehet legjobban tanulmányozni.” (6. 157.)

A szociometriai vizsgálat első lépéseként az osztályfőnök több szempont szerint választ, vagy állít össze kérdéseket, melyekre a tanulók írásban adnak feleletet. Ezek a válaszok rendszerint arra vonatkoznak, hogy a gyermek számára fontos élethelyzetekben kiket választana, illetve utasítana el társai közül. A pozitív, illetve a negatív válaszok értelmezésével akkor érhetünk el jó eredményt, ha a kérdések számát a leglényegesebb dolgok megismerésének arányában állapítjuk meg és nem zúdítjuk a tanulókra tucatszámra. Ezek a kérdések szerepelnek a felmérő lapon. A felmérő lapok készítése nincs szigorúan megszabva. Tág teret kap a tanár, hogy célja szerint válogasson, saját ötleteit úgy kamatoztassa, hogy reális választ kapjon kérdéseire.

A kapott válaszokat a kölcsönösségi táblázatban, a „mátrix”-ban dolgozza fel, melynek lényege az, hogy függőleges és vízszintes vonalhálózatra vezeti fel a tanulók jelzéseit, melyekből kivethetők az egymás közötti kapcsolatok. Az osztály-szociogram nem más, mint a kölcsönös kapcsolatok térképszerű kivetítése. Már rápillantásra sokat mond a pedagógusnak, ha a különféle alakzatokba tömörülő osztályközösség feltárul előtte. Melyek a leggyakoribb alakzatok? (1. ábra)



1. ábra

Páros: amikor két tanuló között kölcsönös választás van.

Lánc: egy-egy tanuló beiktatásával két-három pár kapcsolata.

Háromszög: kölcsönös kapcsolat három tanuló között.

Négyzet: egymással rokonszenvező négy tanuló alkotja.

Csillag: egy tanuló foglalja el a központi helyet, hozzá legalább négy tanuló társa kötődik, de azok között nincs kölcsönös kapcsolat.

Magányos: a legszerencsétlenebb helyzetű tanuló, akit senki sem választ. (Lehet, hogy ő sem választ.)

Ezek az alakzatok azonban nem mindig, sőt legritkább esetben alakulnak ki ilyen tisztán. Legtöbbször keveredve jelentkeznek. A szociometriai eljárások segítsé-

gével fény derülhet az osztályfőnök számára a tanulók társas helyzetére is. Megtudható, kit hányan választottak pozitívan, illetve negatívan. Milyen a személy helyzete a közösségben? Központban van-e, vagy kiszorult az osztályközösség peremére? Ennek értelmében a következő kategóriákat állapíthatjuk meg:

- Legkedvezőbb helyzetű:* a legtöbbet választják pozitívan.
- Kedvező helyzetű:* az átlagnál több a pozitív szavazata.
- Megfelelő helyzetű:* az átlagnál kevesebb a pozitív szavazata.
- Kedvezőtlen helyzetű:* alig kap pozitív szavazatot.
- Legkedvezőtlenebb helyzetű:* senkitől sem kap pozitív szavazatot.

Ugyancsak helyzetképet nyerünk osztályunk tanulóinak társas magatartásáról is. A társas magatartási normák kategóriái a következők:

- Társas:* aki választ, de őt is többen választják.
- Közömbös:* nem azokat választja, akik őt választják.
- Társatlan:* nem választ társat, de őt sem választják.
- Mások iránt érdeklődő:* nagy számban választ másokat.
- Mások érdeklődését vonzó:* a legtöbbet választják.
- Ellenszenvet tanúsító:* sok az elutasító választása.
- Elutasított:* a negatív választások tárgya.

A lehetőségek között szerepel ugyanakkor az is, hogy a társas-közösségi rangsort felállítsuk a pozitív és a negatív válaszok alapján. A pozitív rangsor élén a „sztárok” állnak, míg a legnépszerűtlenebb tanulók a rangsor végére szorulnak. Ezek az elutasítottak. A kérdésekre adott válaszok kimutatják, kik az osztályban a legmegbecsültebb tanulók, és ha úgy állítjuk össze a kérdést, hogy indoklást is kérünk, akkor a válaszokból kitűnik: miért élvezik társaik bizalmát, milyen magatartási, vagy emberi tulajdonságuk vonzza az őket választó társaikat.

Felismerhető az is, hogy az osztálynak hány központja van. Lehetőség nyílik, hogy a különböző alakzatokba csoportosuló tanulókat megfigyelve irányítsuk az osztályközösség fejlődését. Majd időnkénti rövid felmérésekkel a további alakulást vizsgáljuk és ellenőrizzük.

3. A felmérés módjának meghatározása és lebonyolítása

A kérdőív (felmérőlap) összeállításával az egyik célom az volt, hogy minél alkalmasabb félévi ülésrendet alakítsak ki osztályomban, másik közvetlen célom pedig az üttörő hulladékgyűjtési akció beindításához szükséges brigádszervezés végrehajtása volt. Alapvetően mégis a teljes osztályképre voltam kíváncsi, mégsem akartam, hogy a túlbonyolultság veszélye fenyegetse az eredményt, és éppen ezért a lehető legegyszerűbb módon állítottam össze a kérdőívet.

1. Asztalos Péter
2. Bálint György
3. Csontos Pál
.....
.....
19. Szabó Gábor
20. Végvári Ildikó

2. ábra

A felmérőlap csupán egy ritkán (3-as sortávval) gépelt osztálynévsor volt. Minden tanuló neve előtt az osztálykönyvbéli sorszám szerepelt. A név után kipontozott sor és a sor végén egy függőleges vonallal kétcentiméternyi négyzet leválasztva.

Világos és könnyen kezelhető lapra kerülnek tehát az egyszerű jelzések. A felmérő-lapon mindössze 7 kérdésre adott válasz szerepel a lehető legegyszerűbb jelzésekkel. Három kérdés pozitív jellegű, három kérdés pedig negatív jellegű, a hetedik kérdést pedig úgy szerkesztettem, hogy az előző hat kérdés kontrollját kapjam.

Első kérdés: Húzd át X-alakban annak a tanulónak a számát piros ceruzával, aki mellett a legszívesebben ülnél az osztályban. Írj a kipontozott sorra rövid indoklást, hogy miért. (Pl. segít, süg, jókedvű, a barátod, vicceket mesél, jó tanuló, jó magatartású stb.) Az első kérdés tehát a munkára vonatkozik.

Második kérdés: Karikázd be annak a két társadnak a számát piros ceruzával, akikkel leg-szívesebben játszol együtt. (Nem kértem indoklást.) Ez a kérdés tehát a játékra vonatkozik.

Harmadik kérdés: Rajzolj négyzetet piros ceruzával annak a három pajtásodnak a száma köré, akiket meghívnál a születésnapj uzsonnádra. Összesen az uzsonnán csak négyen lehetnek. Ez a szó-rakozásra vonatkozó kérdés.

Negyedik kérdés: Húzd át X-alakban kék ceruzával annak a társadnak számát, aki mellé a leg-kevésbé szívesen ülnél az osztályban. Írd mellé, hogy miért! Az első negatív kérdéshez ismét indoklást kértem.

Ötödik kérdés: Karikázd be kék ceruzával annak a két társadnak a számát, akikkel semmi-képpen sem akarsz játszani.

Hatodik kérdés: Foglald kék ceruzával négyzetbe annak a három társadnak a számát, akiket semmiképp sem hívnál meg a születésnapj uzsonnádra.

Hetedik kérdés: A lapod szélén levő kis négyzetekbe rangsorold osztálytársaidat. Számokkal jelezd, ki kerül szerinted az első helyre, ki a második és így végig mind a húszat. Ehhez a kér-déshez nem adtam szempontot. Rábíztam a válaszolóra, milyen érzések alapján rangsorol. A vála-szok engem igazoltak.

A felmérőlap elkészítése után kiválasztottam a legalkalmasabb osztályfőnöki órát a lebonyolításra. Az osztályfőnöki órán a legközvetlenebb a hangulat, egy nagy családot alkotunk, felszabadultabban beszéljük meg az eltelt hét eseményeit. A jutal-mazásoknak és a dorgálásoknak is ez az ideje. „Most ismét olyan osztályproblémák foglalkoztatnak — mondtam az osztálynak —, melyek megoldásához szükségem van a ti véleményetekre. Minden őszinte válasz az osztály közös javát szolgálja.” A ko-moly hang megtette a hatást: kíváncsi tekintettel várták az ismertetést. Húszan van-nak: 15 fiú és 5 kislány figyelt rám feszülten.

Ismertettem a felmérőlap összetételét, de nem mondtam el a kérdéseket. Ezután kiosztottam a kérdőíveket. Kértem, hogy mielőtt hozzákezdünk, mindenki húzza alá a saját nevét. Sima, egyszerű osztálynévsort láttak maguk előtt, tehát a bonyolult-ságnak még a látszatát is sikerült elkerülni. A feladat kérdéseit egyenként ismertet-tem. Addig nem mondtam a következőt, amíg mindenki el nem készült az alapos válasszal.

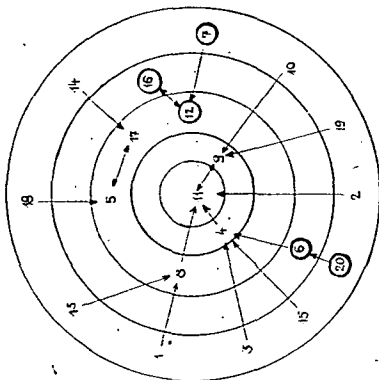
A bevezető ismertetéssel együtt mindössze 30 perc (!) alatt elkészült a kérdő-ívek kitöltése. Azok beszédese után még mindig bőven maradt időnk egyéb osztály-problémák megbeszélésére is.

4. A felmérések értékelése

Az egyes kérdésekre adott válaszok feldolgozását a 2. pontban ismertetett eljá-rások szerint végeztem. Az első teendőm egy olyan szociogram készítése volt, amely a padtárs megválasztásával kifejezésre juttatja, hogy ki, ki mellett szeretne leg-szívesebben ülni. Az indoklások azt is tükrözik, hogy miért. (3. ábra.)

számát. A körök száma mindig attól függ, hány szavazatot kapott az a tanuló, akire a legtöbb szavaztak. A legbelső körbe kerül annak a száma, akit a legtöbb választottak, míg a legkülső körbe azoké, akit senki sem választott. Fordítva: a negatív válaszok ugyanígy ábrázolhatók a körsémán.

A centrumban levő tanulók helyzetét, a körséma alapján, tehát két ellentétes végletéről nézhetem. Leginkább az izgatott, vajon miért kerültek annyian a külső körökbe, akiket senki sem választott? Ismét nagyon meglepő eredményt kaptam. Az osztályközösség peremére kiszorult 14-es tanuló például a tanárok szerint az egyik legkézségesebb, legszolgálatkészebb, mindent vállaló fiú. Ha valaki csak a hagyományos eljárás szerint figyelni és értékeli ezt a gyermeket, akkor feltétlenül pozitív irányban hajlandó minősíteni. Nézzük csak, mit mondanak róla a válaszok:



4. ábra

„Önző.” „Nem szeret mosakodni.” „Árulkodó.” „Lenézi a többieket.” „Dicsekvő.” Ezek a válaszok meggyőzhetnek bennünket arról, hogy az általunk eddig alig ismert emberi magatartása miatt került a közösség peremére. A válaszokból az is kitűnik, hogy ez a fiú különleges testi erővel rendelkezik, és a vélt vagy a valóságos sérelmeit fenyegetőzéssel és verekedéssel igyekszik megtorolni. Láttuk tehát, hogy ebben az esetben a testi erő fölénye erősen negatív szerepet játszott a közösség értékeitében.

Az 1-es és a 3-as jelzésű tanulók szintén erős fizikumúak, de sokkal gyengébben tanulnak és rendszerint kihúzzák magukat a közösségi munka alól. A közösségbe való beilleszkedésük úgy válna lehetővé, ha jobban alkalmazkodnának társaikhoz és nagyobb részt vállalnának a közös munkából is. Ehelyett közömbösen hagyják, hogy mások dolgozzanak helyettük, legfeljebb gúnyolják azokat, akik önzetlenül munkálkodnak a közösség érdekében. A visszavágás természetesen nem marad el, gúnynevük születik: „dagadt”, „poca” stb. A kötekedés, a konfliktus rendszerint verekedéssel zárul.

A kör szélére került még 2 kislány is. Ez majdnem természetes, mivel kevesen vannak és egymást választva nem is lehetséges más elrendeződés. Amíg a kapcsolatokat egyenként végigvizsgáltam és elemeztem, mindinkább tisztázódott előttem az egyes tanulók egymás közötti helyzete, egymáshoz és a közösséghez való kapcsolata az adott pillanatban. Azért hangsúlyozom az „adott pillanat”-ot, mert a közösség szakadatlan fejlődésben van, amelyet a szociometriai vizsgálat segítségével is mindig pozitív irányban kell fejlesztenünk.

Amikor minden kérdést külön feldolgoztam, elkészítettem azt a mátrixot, amelybe összevontam tanulónként az összes pozitív és az összes negatív választásokat. A táblázat függőleges rovatába kerültek a választók, a vízszintes sorokba pedig a választottak jelzései. Egészen egyszerűen csak pozitív (+) és negatív (-) jelzést használtam. A sorok végén a két jelzés részére rovatot készítettem, ahová minden tanulóknak összegezett választási eredménye került. Így pontosan sikerült kimutatnom, kit kik és hányan választottak mindkét értelemben. (5. ábra.)

Kia választó

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
1																						0	11	
2					+			-	+		+	+											4	1
3																							0	11
4					+			+	+		+												6	0
5					+																		5	1
6					-			+															4	2
7																							0	1
8								+															4	0
9								+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		9	2
10																							5	0
11																							3	0
12																							5	0
13																							0	10
14																							0	15
15																							2	1
16																							2	0
17																							4	0
18																							2	1
19																							1	4
20																							1	4

Kit választ vagy utasít el.

5. ábra

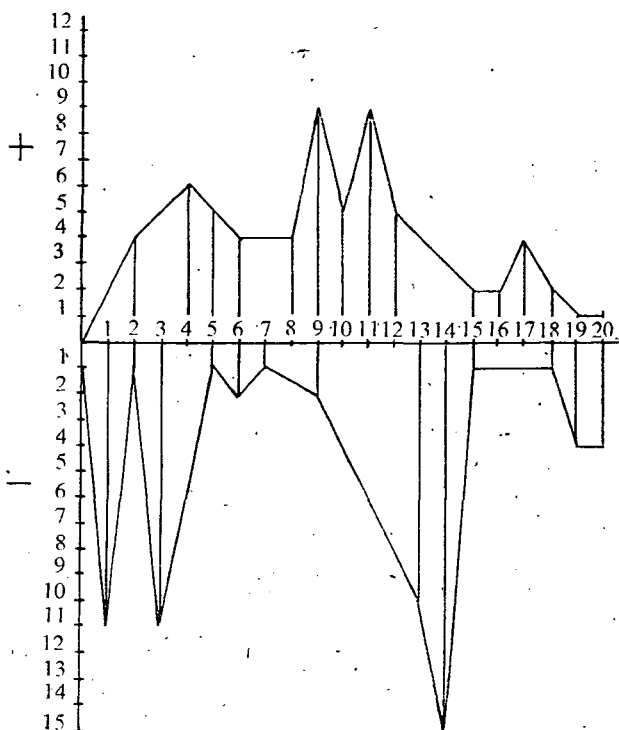
Ha csak az eredményeket néztem, már akkor is kitűntek a szociometriai szegények és a szociometriai gazdagok, de látványosnak még ez a táblázat nem mondható.

Mindenki számára könnyen világossá válik az osztálykép akkor, ha a mátrix eredményeit grafikonra vetítjük. (6. ábra.) A grafikon függőleges részén felfelé a pozitív, lefelé a negatív szavazatok számát jelöltem, míg a vízszintes vonalán a tanulók számai szerepelnek. A mátrixban összegezett eredmények kerültek a grafikon adataiként jelölésre. Ez az ábrázolás most rendkívül világosan mutatja egyenként a tanulók helyzetét az osztályban. Ha az osztályfőnök nagy figyelmet fordít osztályának közösségi fejlődésére, a megismételt felmérésekkel ilyen grafikonos ábrázolás mellett nyomon követheti a fejlődés irányát.

A grafikon szerint a legtöbb szavazatot a 9-es és a 11-es számmal jelölt tanulók kapták a pozitív oldalon. A kettőnek azonban mégsem azonos az értékelési eredménye, mert bár mindkettő 9 pozitív szavazattal rendelkezik, a 9-es tanuló kapott 2 negatív szavazatot is, a 11-es pedig csak pozitív szavazatot.

Az osztályban három szembetűnően kedvezőtlen helyzetben levő tanuló az a két, már az előbb is ismertetett „erős” fiú, akik a verekedésen és a kötekedésen kívül semmilyen tevékenységet nem akarnak a közösség „érdekében” vállalni. A harmadik fiú: a körsemán jelölt 14-es számú pedig éppen azért válik ki a többiek közül, mert mindent szívesen vállal, de a tanárok előtt csak a saját érdemeinek elismertetésére

törekszik. Társaival szemben fölünyes, fitogtatja fizikai erejét, a lányok pedig kifogásolják, hogy a tisztaság sem a legerősebb oldala. A kirívó szavazatszámokon kívül sok középhelyet elfoglaló tanuló van.



6. ábra

A legutolsó, látszólag különálló hetedik kérdés szavazatainak feldolgozása után kontrollálni lehet az előbb bemutatott osztályképet. A kérdőív szélén kialakított kis négyzetben a tanulók társaikat saját szubjektív értéktételük sorrendjében számozták végig. Teljesen rájuk bízom, hogy milyen értékmérőt alkalmaznak. Az eredmények birtokában úgy érzem: ez az elgondolásom bevált, mert mindenkit befolyásol ugyan a barátság, a rokonszenv, a személyi érdek stb., tanulóim többsége éppen az őszinte belső indítékok következtében értékelt reálisan. (7. ábra.)

A feldolgozásnál elkészített táblázatban mindenkinek mindenkitől kapott értékelő számát vettem alapul. Összegeztem az eredményt, a kapott pontszámokat. Első helyre került a 12-es tanuló. Ha a grafikont nézzük, ez a kislány csupán 5 pozitív szavazattal rendelkezik és negatív szavazata nincs. Hogy lehet az, hogy a kontroll-táblázaton az első helyen áll, de szociometriailag nem a leggazdagabb. Ugyanakkor feltűnő az is, hogy a szociometriailag leggazdagabb 9-es tanuló az értékrendszerben a 4. és a 11-es szociometriailag szintén gazdag tanuló pedig a kontroll-táblázaton a nyolcadik helyre szorult.

Mivel az értékeléshez nem kell indoklást írni, mint a pozitív és a negatív társválasztásoknál, így nem maradt más hátra számomra, mint ennek a 12-es tanulóknak a részletesebb egyéniségvizsgálata. Érdekessége a dolognak, hogy ebben az osztály-

Aki választ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Össz. pont	Helyezés		
Akit választott	1	16	18	14	15	14	11	19	19	9	19	12	18	11	14	9	13	17	16	20	10	294	18	
	2	2	10	4	2	12	7	4	4	3	2	2	4	4	5	2	7	12	15	5	6	112	3	
	3	17	17	20	14	13	4	14	15	10	15	20	20	12	13	10	11	16	2	6	15	264	15	
	4	13	19	17	13	3	15	15	13	12	14	13	11	10	12	11	12	18	1	4	2	228	11	
	5	3	3	5	3	11	18	5	1	4	4	4	2	8	3	3	2	7	6	1	14	107	2	
	6	11	9	11	12	16	8	10	12	14	11	5	19	18	11	12	19	3	19	7	7	234	12	
	7	15	6	12	11	17	10	11	14	11	13	10	12	19	15	14	18	4	18	8	13	251	13	
	8	6	5	2	10	10	9	2	6	13	7	1	8	5	6	4	5	8	4	9	12	132	5	
	9	5	8	13	4	4	1	6	7	2	5	9	5	7	7	5	8	11	7	10	3	127	4	
	10	9	14	6	9	5	5	13	9	5	10	14	7	6	8	13	9	9	8	11	17	187	9	
	11	7	11	3	8	9	13	3	5	6	6	11	9	3	9	6	10	10	3	12	18	162	8	
	12	1	1	1	1	1	6	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	9	13	1	48	1
	13	20	20	18	19	20	13	20	20	18	20	19	17	17	20	20	17	19	17	15	19	368	20	
	14	19	16	19	20	19	20	18	16	20	16	18	16	16	19	16	20	20	20	20	15	363	19	
	15	12	12	8	16	6	14	17	17	17	18	15	13	15	10	19	14	14	10	2	8	257	14	
	16	8	2	10	6	2	16	7	8	7	8	8	6	2	2	7	6	2	11	16	4	138	6	
	17	4	4	7	5	15	2	8	3	8	3	6	3	9	4	8	3	6	12	17	9	146	7	
	18	10	15	15	7	8	7	9	10	15	19	7	10	14	16	15	4	13	13	18	10	224	10	
	19	14	13	16	18	7	12	16	20	16	17	17	15	13	17	17	15	15	5	3	11	277	16	
	20	18	7	9	17	18	19	12	18	19	12	16	14	20	18	18	16	4	41	19	5	291	17	

7. ábra

ban levő kevés kislány közül az egyikről van szó. Ez a kislány I. osztálytól kezdve kitűnő tanuló, példás, szorgalmú, mindig órszervezőnek választották, teljesen megbízható, nem dicsekvő, szerény, nem keresi kihívóan a tanár elismerését, ötösnél rosszabb jegye alig van. Bármikor, bármilyen versenyben (sport- és kulturális, tanulmányi vagy úttörővel kapcsolatos) mindig helyáll. Vezetőszerepet képes a társai között betölteni. Az első hely tehát indokolható. De miért ért el csupán 5 pozitív szavazatot a szociometriai szavazás során? Biztosan azért, mert amikor értékelni kellett őt az egész osztály értékrendjében, az osztálytársak elismerték kiemelkedő érdemeit, tehát reálisan értékelték, de amikor társnak, játszótársnak, vagy vendégnek csak öten választották, akkor már azok, akik vetélytársat látnak benne, mellőzték őt, ugyancsak azok a gyenge tanulók is, akik megukfelettinek elismerik ugyan, de nem keresik a barátságát. Az is érthető, hogy ebben a korban a fiúk nem fognak barátnak választani egy még olyan kiváló leányt sem, még ha el is ismerik értékes tulajdonságait.

Az utolsó két helyre a szociometriailag legszegényebb tanulók kerültek. Az utolsó

helyre értékelt tanuló szociometriailag 10 negatív szavazattal rendelkezik, úttörő-foglalkozásokra nem jár, láthatóan ezt a közösséget nem szereti, de társai sem szíve-lik őt. Kisiparos szülők gyermeke, erősen anyagiassal beállítottágú, számára az iskola csupán szükséges rossz, míg szakmát nem tanulhat. Barátja nincs, de számára ez nem is probléma. Sokat csavarog az utcán, a gyerekeket árkot ugrani tanítja, olykor a járókelőket csúfolni, bosszantani stb. Önmagát sem értékeli sokra. A 17. helyre jelöli saját magát.

Lássuk, hogyan áll a helyzet a fizikai dolgozók gyermekeivel. Iskolánk igen nagy gondot fordít nevelésükre, nagy figyelemmel kísérjük fejlődésüket és megteszük a szükséges intézkedéseket is érdekükben. A szociometriai felmérés fontos célja volt az is, hogy felmérjem helyüket az osztályközösségben és felhasználjam az így nyert információkat a megsegítésükre. Az 1-es és a 3-as számú tanuló 11 negatív szavazattal feltétlenül a szociometriai szegények sorába tartozik, de a többi fizikai dolgozó szülők gyermeke sokkal kedvezőbb helyzetben van.

5. Következtetések a jövőre, tervek készítése

A felmérés adott időpontban mutatja az osztályközösség tagjainak kapcsolatait, az egyes tanulók érzelmi megnyilvánulásait. A felmérés megismétlése mindenképpen indokolt, ha az osztályfőnök új ülésrendet akar készíteni, táboreosztást készit, munkabrigádot szervez, de akkor is, ha a közösség általános fejlődését és főleg a fejlődés irányát kívánja ellenőrizni. A felmérés végző célja mégis az, hogy hasznos és megbízható következtetések levonásával megtegyük azokat az intézkedéseket, melyek az osztálystruktúra pozitív megváltoztatásához vezetnek. A pozitív vonások érvényesülésének tehát tudatosan nagyobb lehetőséget kell biztosítanunk, a negatív, visszahúzó erők hatáskörét addig kell szűkíteni, amíg megszűnnek, mint hatótényezők.

A feladat bonyolultsága abban mutatkozik, hogy a gyermekek formálása, nevelése, az egyén alakítása kihat a közösségre és ugyanakkor a közösség emberformáló tevékenysége visszahat az egyénre. Ennek a kölcsönhatásnak az érvényesítése és egyensúlyban való tartása az osztályfőnök nevelőmunkájának egyik fontos tényezője. Ebből a célból terveket készítettem és egyiket-másikat már meg is valósítottam, mások még folyamatos megvalósításra várnak a jövőben. Melyek tehát a szociometriai felmérésből levonható legfontosabb következtetések?

a) A magányos és a negatív szavazatok többségét kapott tanulók helyzetét kell legelőször megváltoztatni. Ha sikerül a szociometriailag szegény tanulókat valamelyik kis közösséghez kapcsolni, akkor alapvetően megváltozhat az egész osztály közösségi arculata. A 14-es számmal jelzett, legszűkebb körű helyet elfoglaló fiú szervezte meg a nőnap virágbeszerzést, gyűjtötte össze órsének tagjait és komoly elismerést kapott leányajtajtsaitól a figyelmes és körültekintő munkáért. Ez a gyerek eddig is készséges volt, de ez mindig a tanár felé irányult és ezért osztálytársai stréberséggel vádolták. Ezentúl több olyan feladattal bízom meg, amely az osztály közös problémái közé tartozik. Nevelési terveimről a csapatvezetőt is tájékoztatom. A két, erős-fizikumú és gyenge tanulmányi eredményű fiútanuló szociometriai gazdagítása hosszabb időt vesz igénybe. Mindketten fizikai dolgozó szülők gyermekei, mindkét szülő dolgozik, a gyermekek nem napközisek. A családlátogatáskor meggyőződtem arról, hogy a szülőktől nem kapnak tanulmányi segítséget, de még ellenőrzésben sem részesülnek. Mindketten matematikából és az orosz nyelvből állnak leggyengébben, de a tanárjelöltek korrepetálását ezek a fiúk sohasem vették igénybe. Megbeszéltem a szülőkkel, hogy hetenként kétszer a fiúk megjelennek a korrepetáláson, fékezik verekedő kedvüket és egyenesen hozzám fordulnak, ha az osztályközösségben valamilyen összeütközésük támad. Megbeszéltem az úttörő őrszel is, hogyan támogassák a két fiú javulási folyamatát. Remélem, hogy a szülőkkel és az osztályközösséggel való összefogásnak előbb-utóbb meglesz a pozitív eredménye.

b) A rangsorolás élen szereplő kislány jellemzéséből már kitűnik, hogy milyen jó szervező és irányító képességekkel rendelkezik. Már ebben a korban is gondolnunk kell a tanulóink önkör-

mányzatra és a közeletiségre való nevelésre, hiszen itt az iskolában a szocialista demokratizmus, a társadalomért érzett felelősség és a haladó gondolkodás alapjait rakjuk le. Ez a felmérés is megmutatta, hogy a centrumban levő tanulók nagy vonzó erőt gyakorolnak társaikra, amelyet a közösség formálásának érdekében tudatosan kell kihasználnunk. Nem szabad elfelejtenünk azt sem, hogy a negatív tulajdonságok is lehetnek néhány tanulóra vonzó hatással. Annál inkább döntő osztályfőnöki feladat a központban levő tanulók nevelése, irányítása, mert a vezető egyéniségek pozitívan hatnak a közösségre és a magányos tanulóknál éppen rajtuk keresztül nyilvánul meg a közösségi hatás.

c) Az egyéni és a csoportfeladatok kijelölésével, irányításával és ellenőrzésével — az iskolai demokratizmus teljes tiszteletben tartása mellett — az osztályt be lehet vonni az egész iskolaközösség munkájába. Rendkívül tanulságosnak és időszerűnek tartom idézni éppen itt Makarenko egyik híres megállapítását:

„Ha az iskolában olyan pedagógusközösség van, amelynek minden tagja szemében az egész iskola sikere áll az első helyen, a saját osztályának sikere a második helyen, s az ő személyes nevelői sikere csak a harmadik helyre szorul, akkor az ilyen közösségben igazi nevelőmunka folyik.”

Osztályomban két úttörő órs van. Mozgalmi feladataik részben megszabottak, de önkéntes vállalásokban is bővelkednek. A rajvezető az osztályfőnök. Ésszerű ez a megoldás, mert így az osztályfőnök nem csupán az összehangolt tanulmányi munka, de a közösségi, mozgalmi és társadalmi tevékenység vezetője is.

Úgy érzem, hogy ezzel a szociometriai vizsgálattal igen sok értékes tapasztalatot gyűjtöttem és az új tervek készítéséhez is sok segítséget kaptam. A tanév végén egy újabb vizsgálat mutatja majd meg számomra az osztály közösségi fejlődésének irányát. Korántsem gondolom természetesnek, hogy osztályomban minden megváltozik egycsapásra, azonban a türelmes, következetes és tudatos nevelőmunka során születő minden eredmény még nagyobbak elérésére serkent.

FORRÁSMUNKÁK:

1. Budai Ilona: A közösség kialakításának kezdeti problémái (Csongrád megyei nevelők pedagógiai tapasztalatainak gyűjteménye 1963—64).
2. Dr. Geréb György: Pszichológiai eljárásmod a gyermeki közösség dinamikájának feltárására (Módszertani Közlemények, Szeged 1962. II/3.).
3. Dr. Kozma Tamás: Szociometria az osztályfőnöki munkában (A gyorsuló időben, Békéscsaba 1971.).
4. Dr. Mérei Ferenc: A szociometria módszerei és jelenségvilága (Pedagógiai Szemle 1969. 7—8. szám).
5. Dr. Riesz Béla: Az osztályközösség struktúrájának vizsgálata a szociometria módszerével (Módszertani Közlemények, Szeged 1968/5.).
6. Várhegyi György: A tanulóifjúság társas kapcsolatainak elemzése (Iskolavezetés I: A Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest 1970.).
7. Zentai Károly: Az osztályközösség kialakításának lélektani alapjai (Módszertani Közlemények, Szeged 1962. II/1.).



DR. MÉRETEI KLÁRA

Országos Közegészségügyi Intézet

A gyakorlóiskolák egészségügyi helyzete

(Befejező rész)

Az épületek kialakítása építésük időpontja szerint változó, a legtöbb emeletes tömbépület. 6 iskolában a középfolyosós, 7 helyen a kedvezőbb oldalfolyosós építészeti megoldást alkalmazták. Legtöbbször a folyosók szolgálnak zsbongóul is, eme-

letenként ezek néhol ki is szélesednek. Esztergomban ötletes megoldás a tornaterem tetején kiképzett levegőző terasz, Jászberényben barátságos, de kicsi az üvegezett veranda.

A tanterem normál méretűek, vagy annál kisebbek, de az egy tanteremre jutó gyermeklétszám érhető okokból az átlagnál kedvezőbb. Nem szabad azonban megfeledezni arról, hogy a hospitáló hallgatók sok alapterületet igényelnek. Erre vonatkozó tervezési normák ugyan nincsenek, de megfigyelésünk alapján állíthatjuk, hogy a padok között elhelyezett székek meglehetősen zsúfoltságot okoznak, különösen ott, ahol a tanteremben vannak elhelyezve a fogasok is. Ezzel a helytelen gyakorlattal 8 iskolában találkoztunk. Sajnálatos, hogy az éppen elkészült új nyíregyházi gyakorlóiskolában is a tanterembe kerültek a ruhásszekrények.

A tanteremekben előírt természetes *megvilágítást*, azaz $\frac{1}{3}$ ablak-padlólányadot 3 gyakorlóiskolában tudják biztosítani. Kedvezőtlen a megvilágítás Eger, Győr, Jászberény, Kaposvár, Sárospatak intézményének egyes tantermeiben. A folyamatos szellőzést ideálisan biztosító felső bukószárnyas ablakokat Budapesten és Jászberényben láttunk.

A gyakorlóiskolák többsége egy műszakban tanít, de mesterséges megvilágításra így is szükség lehet. 8 helyen hagyományos izzólámpás világítás van, 5 iskolában fénycsővilágításra tértek át. A megvilágításerősség — bár méréseket nem végeztünk — sehol sem érheti el az előírt 200, fénycső esetén a 400 luxot. Ehhez ugyanis normál belmagasságú tanteremekben négyzetméterenként 30 W fényteljesítmény lenne szükséges opál búrával. A világítótestekkel való ellátottság eléggé eltérő: pl. Nyíregyházán:

54 m² méretű tanteremben 4 db 150 W-os égő van, Baján 4×2 fénycső, Jászberényben, Sárospatakon egyes tanteremekben 3—3 égő. Ezzel szemben Budapesten 8×2 fénycsövet, Szegeden és Pécsen 8—8 izzólámpát láttunk. Az iskolai megvilágítás fontosságát a látószerv védelme és a teljesítmény fokozása érdekében a hallgatók előtt nem lehet eléggé hangsúlyozni.

A megvilágítás mértékét befolyásolja a falak és bútorok színézése is. Megvilágítás szempontjából ideális a fehér fal, de a halvány színek pszichikus hatása kedvezőbb. Leginkább a halványzöld színt használják, akár a falon, akár az olajlábazaton. Nagyon barátságos Jászberényben a pasztell színű fal és a színes függöny.

A gyakorlóiskolák többségében, 10 helyen korszerű központi fűtés működik, 2 helyen cserépkályhákkal fűtenek. A bajai kifogásolható vaskályhákat olajkályhákra cserélik. Fűtés tekintetében tehát a gyakorlóiskolák higiénes színvonalra igen magas. A mikroklímát befolyásoló többi tényezőre azonban szintén gondolni kell (folyamatos és szünetek alatti szellőztetés, felsőkabátok megfelelő tárolása stb).

A tanterem padlózata főleg parketta, melyet kedvező esetben le is lakkozhatnak. Egy-egy iskolában műanyag, illetve hajópadló van. Az iskolai bútorzat a szabványos berendezési tárgyakból áll, állapotuk elég jó. A testmagasságnak megfelelő méretezés azonban itt sem mindig biztosított.

Speciális rendeltetésű helyiségek

A higiénes szempontból jelentős vizes csoportokkal való ellátottság számszerűen nem rossz, de a helyiségek kiképzése és a szerelvények állapota a gyakorló iskolák egyéb helyiségeinek színvonalát meg sem közelíti. Az összes WC fülkét figyelembevéve, fele-fele arányú megoszlást számítva 15 leányra és 24 fiúra jut egy-egy ülőke. A mosdókagylók száma korántsem ilyen kedvező. Korszerű iskolákban nemcsak a vízecsoportokban, hanem a tanteremekben is folyóvízre van szükség. Ez 7 iskolában biztosított, de ott sem minden helyiségben. Sajnos éppen Budapesten lehetett rossz példát látni, ahol a fiú és leány WC-k előterében csak 1—1 falikút volt, s csupán a napközi folyosóján, más szinten helyeztek el 4 kézmosócsapot.

Önálló tornateremmel a különálló épületben elhelyezett gyakorlóiskolák rendelkeznek, a többiek a tanítóképző tornatermét használják. A kisméretű bajai helyiséget kivéve az alapvető higiénes követelményeknek általában megfelelnek. A gyakorlóiskolások testneveléshez szükséges átöltözése azonban nem mindenütt jól megoldott. Előfordul, hogy nem vehetik igénybe a közősen használt tornaterem öltözőjét. Baján, Győrben, Esztergomban és Jászberényben csak az egyik nem számára van öltözőhelyiség. Egerben az öltöző függönnyel van kettéválasztva. A tanteremben együtt öltöznek, vetkőznek a gyermekek Budapesten és Kaposváron, amit 10 éves korban már nem tartunk helyesnek. A tornatermi vízecsoportban az általános iskolások részére is

biztosítani kell legalább a kézmosási, mosdási lehetőséget, a hallgatók előtt is csak így lehet kellőképp hangsúlyozni a személyi higiénés követelményeket.

Műhelytermekre ott van szükség, ahol felső tagozat is működik, egyébként a tanműhelyek a pedagógushallgatók felkészítésére szolgálnak. A munkavédelmi kérdésekre általában elég figyelmet fordítanak, de a műhelyek kialakítása nem mindig a legszerencsésebb. A győri iskolai műhely túl kicsi, Egerben a volt tornatermi öltözőből alakították ki ezeket a helyiségeket.

Az egészsznapos nevelés feltételeinek megteremtése az iskolákban egyre fontosabb kérdés lesz, ezért bélyes lenne, ha a gyakorlóiskolák ezen a téren is mintaszerű tudnának nyújtani. Sajnos az általános gyakorlatnak megfelelően ez iskolák legtöbbszörében is a tantermekben folyik a napközis foglalkoztatás. Az is csak szükségmegoldás, hogy legalább a legvilágosabb és legbarátságosabb tantermetek jelöljék ki erre a célra. Külön napközis traktus kialakítására törek-szenek Egerben. Más iskolában 1—3 helyiséget biztosítanak erre a célra. A barátságos berendezés jó benyomást tett pl. Esztergomban, Kaposváron és Sárospatakon. A napközis mégis, szinte ki-vétel nélkül zsúfoltak, a helyzet sokkal rosszabb, mint a tanítás alatt, s az igazgatók is emlí-tették, hogy a pedagógiai munka színvonalán is lenne javítanivaló.

A napközis étkeztetés higiénés és biológiai helyzetét egy látogatás során nem értékelhettük. Egyébként is csaknem kizárólag a tanító- és tanárképző konyháján főznek. Az étkeztetés kultú-rátlósága nem mindenütt kellő színvonalú. A kaposvári étterem elhelyezése nagyon kedvezőtlen, pincészerű. Kívánatos lenne, ha a napközi otthonokban a jelöltek a gyermekétkeztetés alapvető kérdéseivel megismerkedhetnének.

Speciális gyakorlóiskolai követelmény a tanárjelöltek tartózkodására, tanulására és átöltö-zésére szolgáló helyiségek biztosítása még ott is, ahol a gyakorlóiskola nincs messze a képzőtől. Erre az igényre már a gyakorlóiskolák tervezésekor gondolni kell.

Iskolaorvosi tevékenység a gyakorlóiskolákban.

A pedagógusképző intézetek hallgatóinak nemcsak az egészségtan órákon kellene hallaniok az egészségügy szervezetéről, s az iskolaorvos tevékenységéről, hanem meg kellene ismerkedniök azzal a gyakorlattal is. Az iskolaorvos munkájának tanulmányozása a legfontosabb egészségügyi intézmény-látogatás. Az iskolaorvos gyakorlati bemutatásai, felvilágosításai hasznosan járulhatnának hozzá az egészségügyi képzéshez (pl. elváltozások korai felismerése, iskolai szűrővizsgálatok lebonyolítása stb). Ezért a gyakorló iskolákban a színvonalas iskolaorvosi munka tárgyi és szem-élyi feltételeit mindenképp biztosítani kellene.

Az iskolai tervezési irányelvek szerint a 8 tantermes, vagy ennél nagyobb iskolákban létesí-tenek orvosi rendelőt. A gyakorlóokban legtöbbször nincs is külön orvosi rendelő, hanem az kö-zös a főiskolával, vagy a diákothonnal. Előfordul -pszichológussal, vagy az úttörőszervezettel együttes használata is. 3 gyakorlóiskolában egyáltalán nincs orvosi rendelő biztosítva, s oda az iskolaorvos ki sem jár. A szűrővizsgálatokat esetleg egyszer a központi rendelőben el-végzik, s ezzel ki is merül az egészségügyi gondozás.

A gyermekek egészségügyi ellátását nem minden városban egységesen szervezték meg. Ki-vánatos lenne elérni azt, hogy akár körzeti gyermekorvos, akár iskolaorvos látja el a gyakorló-iskolát, az ott rendszeresen megjelenjék, s a rendelés mellett szélesebb megelőző tevékenységet is kifejtсен. Látogatásunk alkalmával úgy tűnt, hogy erre törek-szenek Baján, Győrött, Nyíregyházán és Szégeden. Egerben panaszkodtak az orvosok fluktuációjára. Pécssett kísérleteikhez szinte fő-foglalkozású orvos partnert igényelnének. Az állandó egészségügyi készenlét azonban leginkább az elsősegélynyújtó berendezések meglétéből áll.

A rendszeres közegészségügyi ellenőrzést általában az elsőfokú egészségügyi osztályok köz-egészségügyi-járványügyi ellenőrei végzik rutinszerűen. Színvonalasabb iskolahigiénés munkának, s a Kőjálokkal való ilyen kapcsolatnak alig láttuk nyomát.

Az egészségügyi szakellátás és gondozás közül csak az iskolafogászat említhető, de ez a szol-gálat sok esetben jobban működik, mint az általános iskolaorvosi ellátás.

A pedagógusképző intézetek vezetőinek, s az egészségügyi szervezőknek egymáshoz köz-eledve olyan megoldást kellene találniok, mely biztosíthatná a gyakorlóiskolákban elengedhetlen színvonalas és sajátos iskolaorvosi tevékenységet.

Egészségnevelés

A gyakorlóiskolának az egészségnevelő munkában nemcsak közvetett, hanem közvetlen szerepe is van. Az egészségügyi szempontból is kifogástalan miliő mellett lehetőséget kell adni arra, hogy a pedagógusjelölt az egészségnevelő munkával megismerkedjék, sőt abban tevékenyen

részt is vegyen. Ezt a tevékenységet nem lehet teljesen az ifjúsági mozgalmi keretben működő Vöröskereszt szervezetre bízni.

Meglepett, hogy a gyakorlóiskolákban milyen kevés egészségnevelési kezdeményezésről és ötletéről ballottunk. Legtöbb helyen csak az egészségügyi csomagok megkövetelésével, s a tisztasági felelősök rendszerével találkozunk. Ezen túlmutató példák: Egerben tejakció szervezése, Szegeden az egészségügyi intézményekkel kötött szocialista szerződés, mely során a kórház biztosítja az iskola egészségügyi felszerelését, segít az egészségügyi rendezvényeknél, a tanulók viszont cserébe műsort adtak, pl. a nyugdíjas dolgozóknak. Több helyen szóltak szülők részére tartott egészségügyi előadásokról. Egészségügyi filmek vetítésére 3 helyen volt példa. Egészségügyi kiadványokkal, propaganda anyagokkal alig lehetett találkozni, s nem is ismerik ezek beszerzési módját. Egy helyen említették, hogy egészségügyi faliképeket rendeltek. A szombathelyi tanítóképző szervezet színvonalas egészségnevelés hatása viszont a gyakorlóiskolára is kisugárzik.

Az egészségnevelő munkát sokszor léegyszerűsítik a személyi és környezethigiénés feladatokra, s azonosítják a tisztaságra való törekvéssel. Ez azonban az egészségnevelés sokrétű feladatkörében csak egy részlet. Kétségtelen, hogy a gyakorlóiskolák éppen a tisztaságra való törekvésben érnek el szép eredményt. Ebben a helyes szemlélet mellett bizonyára szerepe lehet a jobb személyzeti ellátottságnak is. Látszik, hogy törődnek a renddel és tisztasággal, iskolagyűléseken is rendszeresen értékeli azt. Látogatásunk alkalmával *a rend és tisztaság valamennyi intézményben kifogástalan, sok esetben mintaszerű volt.* Ebben a vonatkozásban bizonyára helyes sztereotípiákat alakíthatnak ki a gyakorló hallgatóknál is.

A pedagógusjelöltek a gyakorlóiskolákban a környezetegészségügyi, egészségügyi-gondozási és egészségnevelési vonatkozásokon túl még számos iskolaegészségügyi, gyermek-ifjúsághigiénés problémával találkozhatnak. Ezek elsősorban a pedagógiai folyamat higiénés kérdéseivel és a gyermekek életmódjával kapcsolatosak: teljesítőképesség, terhelés, fáradás, helyes órarend-összeállítás, szünetek és szabadidő-felhasználás, levegőzés, aktív pihenés fontossága stb. Ezen kérdések elemzésére most nem vállalkozhatunk, de hangsúlyozzuk azt, hogy a gyakorlóiskolákban minden téren a korszerű egészségügyi ismereteknek és követelményeknek kell érvényesülniük.

Köztudott az, hogy iskoláink higiénés színvonala országosan eléggé alacsony, bár végletekkel is találkozhatunk. A területen dolgozó pedagógusok munkáját, egészségnevelő tevékenységét számos objektív környezeti tényező nehezíti, mégis tőlük reméljük legalább a sok „pénz nélkül is felszámolható hiányosság” megszüntetését. Várjuk, hogy felismerjék, mik azok a hibák, melyek a tanulók munkájával összefüggnek, s esetleg az egészséget is károsítják, s igyekezzenek felszámolni azokat. Sok esetben a nehézségek nem hátráltató, hanem inkább mozgósító hatásúak. *Számtalan szerényebb iskolaépületben folyik pl. színvonalas egészségnevelő tevékenység, míg modern új épületekben ezt elbanyagolják!*

Igy egészségnevelési és iskolaegészségügyi vonatkozásban is felvethető a kérdés, hogy a gyakorlat során a való életet, az átlagos képet mutassuk-e be a hallgatóknak, vagy éppen a képzés és a gyakoroltatás miatt a *mérték magasabbra állítva az optimumra törekedjünk.*

Tapasztalataink nyomán gyakorlóiskoláink képe nem egységes. A higiénés hibáktól ugyan nem mentesek, sok vonatkozásban mégis kétségtelenül kedvezőbb helyzetben vannak az átlagos általános iskoláknál. Véleményünk szerint azonban ezzel nem elégedhetünk meg. Szerintünk a gyakorlóiskoláknak a szó nemes értelmében vett „minta” iskoláknak kell lenniük. Az alapvető iskolaegészségügyi előírásokat legalább ezekben feltétlenül meg kell valósítani, amíg még korántsem jelent maximalizmust. Ha engedményeket teszünk, az egészségügyi kérdések fontosságukból nagyot veszítenek a hallgatók előtt, s ez a beinduló egészségtan oktatás és a gyakorlatok sikerét is veszélyeztetheti.

Összefoglalásként hangsúlyozzuk azt, hogy elsősorban az udvar kialakítása, a kézmosási lehetőség, a mesterséges megvilágítás, a ruházat elhelyezése, a napközi otthon, az orvosi ellátottság és az egészségnevelési lehetőségek kihasználása terén van még sok tennivaló. A pedagógusképzés színvonalának emelése megkívánja a tennivalók gyors elvégzését.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Tanterv a tanítóképző intézetek számára (Szerk. dr. Füle Sándor) MM, 1970.
2. Róna Borbála (szerk.): Egészségtan. Tankönyvkiadó. Budapest. 1972.
3. Miklósvári Sándor: Az egészségnevelésre való felkészítés lehetőségei a pedagógusképző intézetekben. Egészségügyi Felvilágosítás. 12. 55—57. 1971.
4. Simkó Endre: A gyakorlóiskola szervezete. Sopron, 1899.

5. Bodnár Gáspár: Gyakorlóiskolai kalauz tanító- és tanárjelöltek számára. Szatmár. 1908.
6. Porzolt István: A gyakorlati képzés rendje. Nyíregyháza. 1969.
7. Gulácsy Zoltán: A tanítójelöltek szakmai gyakorlatáról. Köznevelés. Alsótagozatos oktatás nevelés. 18. 2. I—II. 1962.
8. Balogh József: Gyakorló tanárjelöltek az iskolában. Pedagógusok Lapja. 8. 4. 1966.
9. Pajor Géza: Pedagógusok iskolahigiénés képzése és továbbképzése. Az iskolaegészségügy mai kérdései. Jászberény. 1969.



DR. BAKSA JÓZSEF
Győr, Tanítóképző Intézet

Túlkorosság — egyéni bánásmód — közösségi nevelés

(Befejező rész)

A ma iskolájában még igen nagy számban tanulnak túlkoros gyermekek. Esetükben a standard nevelési cél és a gyermek fejlődési szükségletei között olyan feszültség és ellentmondás keletkezhet, amelynek feloldása kizárólagosan a közösségi neveléssel, mint eszközzel képzelhető el. Az nyújthat lehetőséget arra, hogy az egyén és a környezet közötti meg nem értés miatt állandósuló konfliktusok és bonyodalmak feloldódjanak. Hiszen a társak, a tanulók közössége által is képviselt követelményeket hamarabb felismeri és magáénak érzi az egyén. Jobban megérti, hogy nem egy „felnőtt külső személy” hivatalból is hangoztatott szeszélyeiről van szó, hanem olyan követelményekről, amelyek az ő személyes, érdekeit is védik, s mindannyiok problémáinak megoldását segítik.

Azt viszont tudomásul kell vennünk, hogy a kiemelt helyzetekben — a túlkorosságról van szó! — „finomabb mérőeszközökre”, nagyobb felelősségre és nagyon tudatos nevelői tevékenységre van szükség. Már csak azért is, mert sok vonatkozásban azért is bekövetkezhetnek az említett konfliktusok és ellentmondások, mivel az egyén kapcsolatteremtő képessége korlátozott általában. Ha nem sikerül rátalálni az egyéntől a közösséghez vezető útra, akkor a közösségtől az egyénhez vezető úton kell megteremtelnünk részére a becsatlakozás lehetőségét. Tehát a nevelésnek kell megkönnyítenie az egyén számára saját és mások magatartásának helyes látását, és a környezetében lezajló változások megítélését. Ami részben a magatartás — mármint a helyes — lehetőségének biztosítását, részben pedig vélekedésének, tudatának formálását jelenti. Csakis ebben az esetben jön létre „a tudat és a magatartás szocialista típusa”, amely a jelen mellett mindig a jövő számára is képes alkotó tevékenységre. Ez a korszerű pedagógia lényege, melyet éppen Makarenko „a holnapi nap pedagógiája” kifejezéssel aposztrofált. Ha viszont ez elmarad, akkor az egyén magányos marad, s viszonylag fejlettebb szintű, de más jellegű egyéni kapcsolatrendszere a közösség bomlasztására szolgálhat. Ezt azzal is megelőzhetjük, ha éppen a közösségre támaszkodó nevelői ráhatást egyidejűleg az egyénre is, meg a környezetére is irányítjuk. Hiszen a fő feladatunk nem annyira a gyermek egyes személyiségvonásainak alakítása, hanem egész kapcsolatrendszerének befolyásolása.

A korábban említett finomabb érzékenység, meg a pedagógiai optimizmus is azt mondatja velünk Á. János történetében (de a ma még nagyon is gyakori más

túlkorosok esetében is) —, hogy az iskolai keretek közüli kitérésre fordított sok energiája jól felhasználható lett volna más, hasznos célra. Hiszen nála maga a cselekvés, a tevékenység is szükséglet. Arra viszont még túlkorossága ellenére sem képes, hogy a szükségletére, illetve szükségletei sorára épülő nagyon is bonyolult érdekeinek hálózatában önállóan eligazodjon. Nekünk nevelőknek és a velünk együtt élő és ható közösségnek a feladata, hogy meghatározzuk részére azt a tárgyat, amely a szükségletet — ebben az esetben a cselekvés szükségletét — képes kielégíteni emberi szinten. Vagyis aligha hagyható ki a társadalmi elem közbeiktatódása, amely lehetővé teszi az emberi szükségletek minőségi változását. „A szükséglet tárgya és subjektuma (maga az egyén) csak eszközök segítségével végzett társadalmi tevékenység közbeiktatásával egyesülhet” (1 : 63). Az egyesülés minőségi oldalát, vagyis a szükséglet kielégülését befolyásolja tehát a társadalmi tevékenység minősége. Ebben az életszakaszban a „vélt érdek” még előtte áll „a felismert, a tudatosult érdek”-nek. Ezért is szükséges az irányítás, a segítés. Hogyan?

Arra gondolunk, hogy ha például az ismertetett esetben nem azzal a megjegyzéssel próbálja helyreigazítani Jancsi gondolkodását: — „De azt a kenyeret haza kell vinni!”, hanem helyette azzal a kérdéssel fordul az osztályhoz: — „Ki vitt már haza olyan jó puha kenyeret? stb.”, akkor már eleve elzárja a kitérés útját. Nem kerülhet terítékre a nyúl meg a többiek. Viszont a valószínűen sok jelentkezés és dicséretes elmondás után adott lett volna az ilyen fajta általánosítás lehetősége: — „Jó dolog és örülök is, hogy a mi harmadik osztályunkban ilyen sokan felismerték már, hogy mi a feladatuk, mi a dolguk otthon, a családi házban stb.” Ugyanakkor ki lehetett volna emelni az együttesből Á. Jánost, mint ebben az esetben valóban a közösséggel együtt és a családi közösségért cselekvőt. Mivel pedig az emberi tevékenység végső elemzésben a társadalmi aktivitás olyan megnyilvánulása, amely a külvilág átalakításával egyidejűleg az ember átformálására is törekszik, valóban megteremtettük a személyiségformálódás lehetőségét.

Talán különösnek tűnik, hogy az ilyen egyszerű, amellet kézenfekvő és magától értetődő fogást mutatjuk be elsőként. Sajnos, tapasztalataink arra mutatnak, hogy éppen az ilyen finomabb érzékenységet kívánó tudatosság hiánya a legfőbb akadálya arról a holtpontról történő elmozdulásnak, amelyre a közösségnek csak dekoratív keretként való felhasználása juttatta pedagógiai gyakorlatunkat. A majdnem kizárólag ünnepi alkalmakra korlátozódó közösségformálás önmagában nem lehet olyan hatékony, hogy tartóssá és állandóan működővé tenné a közösséget. Az egész pedagógiai tevékenységnek, tehát a hétköznapi munkájának is gerincévé kell tennünk a közösségképzést. Ebben az esetben éppen az ún. „ünnepi alkalmak” (ezekben legtöbb a dekoratív elem!) mintegy megerősítik, elmélyítik az állandóan folyó munkánkat. Az ott szerzett emocionális élmények adják azt az erőt, amely a hétköznapi nehézségeinek legyőzéséhez szükséges. Az „ünnepinek” nevezhető alkalmak (örsi foglalkozás, rajgyűlés, kirándulás, közös társadalmi tevékenység, avatás, táborok stb.) is csak akkor valóban hatékonyak a közösség alakulásában, ha a gyermekek mindennapja éleszti, növeli a társadalmi szolidaritás érzését és átélését.

Szögezzük le: csak akkor lesz általánossá a legkisebb iskolában is a valóban közösség felé vezető út, ha egész pedagógiai tevékenységünket az itt említett, az ilyen kézenfekvő eljárások tudatos alkalmazása jellemzi. Ha az (ti. a nevelői tevékenység!) a gyermek egész életének, tevékenységének a szervezésére, illetve adott esetben átszervezésére kiterjed. Ide kell eljutnunk, mert ma, a szocialista pedagógia alapján állva: „...növendékeinket nem az idomítás anyagának tekintjük, hanem társadalmunk tagjának, aktív tényezőjének, társadalmi értékek létrehozójának és teremtőjének tartjuk” (2 : 436). Jelentős lépés lenne előrehaladásunkban ennek az elv-

nek az általános elfogadása a nevelési folyamat hatékonysága szempontjából is. Hiszen „a személyiség nem egyszerűen befogadja a külső hatásokat, a személyiséget elsősorban nem a külső hatások befogadásának módja jellemzi, a személyiség nem valami merev optikai prizma, amelyen csak áttörnek a külső hatások” (3 : 313). Lényeges maga a tevékenység, amelyben a külső hatások megnyilvánulnak. De jelentősek azok a korábbi hatások is, amelyek már a személyiség részévé váltak, mert interiorizálódtak. Ha és amennyiben az egyént alkotó személyiségként kezeljük, akkor mindent megtettünk annak érdekében, hogy valóságosan is belsővé váljanak a külső feltételek, hogy ténylegesen „az egyén belső tevékenységének belső feltételezettségé”-vé válva meghatározzák a személyiséget.

A mi iskoláinkban, a szocialista nevelőnek mélységesen tisztelnie kell a gyermekben az embert. Ami azt jelenti, hogy messzemenően számba veszi az *egyéni életkori sajátosságokat*, az egyén és a közösség fejlettségi szintjét s teljesítőképességeinek határait, s ezekhez szabja nagyon átgondoltan a tevékenységét, törekvéseit, a nevelés tartalmi, formai és módszerbeli elemeit. Ezáltal biztosítja az önállóság fokozatos kibontakoztatását mind az egyén, mind pedig a közösség életében. Mindig arra kell gondolnunk, amit már Krupszkaja lelkünkre kötött: „Minél korábban kezd a gyermek közösségi életet élni, annál több lehetőség van arra, hogy igazi kommunista legyen belőle” (4 : 17). De a gyermeknek emberként való tisztelete azt a követelményt is magában hordozza, hogy az első lépésektől *úgy kell nevelnünk, hogy „kiformáljuk bennük a társadalmi egyenjogúság tudatát, önértetét és az ezzel együtt járó felelősséget”* (5 : 25). Ha tehát Á. János „hivatalosan” lett volna a tűzfelelős, akkor pontosan meg lehetett volna határozni a működés helyét, idejét és módját. Ezzel elérhetővé vált volna az a minimális követelmény és eredmény, hogy a társas együttélés elemi szabályait és szokásait meggyökereztessek és lerakjuk a kölcsönös segítőkészség és a közösségi magatartás alapjait is. Annyival is inkább, mivel ismertes, hogy a 6–10 éves gyermeknél még igény a közvetlenebb irányító segítség, mely biztosítéka a követelmények sikeres teljesítésének.

Mivel pedig „az ember minden cselekedetének van pozitív vagy negatív erkölcsi tartalma, mivel valahogyan nyomot hagy más emberek sorsában, pozitív vagy negatív nevelő hatást tesz rájuk, ezért minden cselekedetet — bármi is legyen a közvetlen gyakorlati jelentősége, illetve rendeltetése — abból a szempontból is vizsgálunk és értékelnünk kell, hogy milyen nevelő, erkölcsi hatást gyakorol másokra” (6 : 161). Az állandó helyváltoztatás, sürgés-forgás az osztályban nagymértékben hatott a társakra. Ha viszont „hivatalos tevékenység” megszavaztatásával Á. János kiélhette volna fejlődési szintjéből fakadó aktivitását, akkor tevékenysége egyben könnyen válhatott volna „a közösségért végrehajtott hasznos munkává”. Ezáltal a társaira gyakorolt hatás pozitív színezetet kaphat. Nála pedig alapja lehet a közvetlen közösség iránti szeretet ébredésének is. Nyilván, ha a túlkoros gyermek munkája (itt éppen a tűz őrzéséről van szó!) az osztályban a bontakozó közösség érdekében végzett tevékenységként hat — mivel erre maga a közösség adott megbízást —, akkor az ezzel biztosított kölcsönös úton (a közösségtől az egyénhez — az egyéntől a közösséghez!) előbb vagy utóbb ő is megtalálhatta volna önmagát a közösségben. Hiszen olyan feladat volt ez a gyermek számára, amely „lényeges és vonzó”, s ezért is tekintette magáénak.

Látjuk tehát, hogy megint itt volt az alkalom arra, hogy Á. Jánost kiemeljük abból a közönyből, amely kivonta a körülötte zajló „közösségi élet”-ből, s csupán külső szemlélőként volt jelen benne.

Mindennapos jelenség — egyben életkori sajátosság is! —, hogy a gyorsabb fejlődésű gyermekeink, vagy a túlkorosak úgy igyekeznek a maguk számára pozíciót

teremteni a közösségben, az osztályban, ahogy ezt a példa szereplője is tette. Miután nem sikerült a tanulmányi munkában olyan szerephez juttatnia a nevelőnek, amelyben az időleges és aktuális sikerek alapján érezhette volna, hogy reá is szükség van, hát megkereste ennek kompenzációjaként a legeredményesebbnek tűnő működési területet, a reggeli gyülekezés idejét. Itt a leányokat, a heteseket, meg a lecke-felelősöket megfélemlítette. A fiúk közül még egyet-egyet mindennap „laposra vert”. Nyilván hiányzik belőle még harmadikos korában — túlkorossága ellenére is — annak az elemi tudatosságnak az alapja, amely „az élet minden szennyét és torzulását ellenséggként tekinti”. A külső életfeltételeinek hatását — méghozzá károsító tendenciáját — nem ellensúlyozzák megfelelő belső feltételek. Vagyis azok a támpontok, amelyek a reá is vonatkozó erkölcsi követelmények érvényesüléséhez elengedhetetlenek. Az órák előtt végrehajtott „megfélemlítési akciói” után természetesnek kell tartanunk azt, hogy az osztály — a fejletlen közösség?! — „elámul” felnőttes használati tárgyainak láttán. Ugyanakkor a gyengébbeknek még egy fajta személyes vonzódás is kialakul irányában. Részben irigylük „felnöttsége” miatt. Részben pedig „védő szárnyai alá helyezve magukat” próbálnak megszabadulni erőszakoskodásaitól. Ez a kieroszakolt „konformizmus” nem csupán azért veszélyes, mert megakadályozza az egyén számára a helyes önértékelés, az élet sóját alkotó becsvágy szint létrejöttét, illetve egészséges alakulását. Az állandó tömjénezés egyszerűen képtelenné teszi arra, hogy „minden egyes cselekedetét ne csak a tárgyi, külső hatása alapján értékelje, hanem aszerint is, hogy mit jelent az emberek (itt az osztálytársak!) egymáshoz való viszonya szempontjából” (6 : 164). Alig juthat el ilyenformán annak felismeréséhez, hogy milyen nyomot „ütnek” és hagynak saját cselekedetei társainak az életében.

Talán az elmondottaknál is nagyobb hiba a közösség arculatának rajzolódása idején, hogy tevékenysége erősen rombolja magát a közösséget. Hiszen az elerőtlenülve nem tudja vagy alig tudja biztosítani, hogy az egyén alkotója és fejlesztője legyen saját környezeti viszonyainak. Márpedig az elsődleges közösségeknek (az iskolai osztályoknak ilyenekké kellene válniok ma már!) volna az a feladata, hogy biztosítsa a pszichológiai átmenetet az egyéntől a közösséghez. Ez utóbbira azért is nagy szükség van, mert a közvetlen átmenet lehetetlensége miatt igen sok iskolás-gyermek egyedül nem képes eljutni a közösséghez.

Maga Á. János is olyan csekély „kontaktus-teremtő képesség”-gel rendelkezik, hogy feltétlenül a közösségnek kell lehetővé tennie számára, hogy „az intenzív személyes kapcsolatokkal összefogott közösségi egység”-be bekapcsolódjék. Annyival is inkább, mivel „az elsődleges közösség elveszti értelmét, ha nem biztosítja az átmenetet az egyéntől az egész közösséghez, vagyis, ha önmagába zárkózik, izolálódik” (7 : 335). Az lett volna itt a nevelő teendője, hogy merész kockázattal és húzással megbíztatja az osztállyal Á. Jánost a gyülekezési időben a rendért való felelőséggel. Ez esetben az osztály, a közösség nem csupán a megbízást erősítette volna meg, hanem olyan támogatást nyújthatott volna, amely az egyének eredményes tevékenységet biztosít. Így létrejöhet az a személyes kapcsolatokon és közös munkán alapuló „összekötő láncszem”, amely magától értetődővé teszi a közösség követelményeit, távlatait, céljait, érdekeit, normáit és hagyományait az egyén előtt is.

Igaz ugyan, hogy a nevelési cél nem érhető el egyetlen lépéssel. De az emberi magatartás különböző ténykedéseiben folytonosan közelebb kerülhet hozzá az egyén is meg a közösség is. Hiszen „a közösségi élet dinamizmusában jut egyre magasabb szintre, fejlődése elválaszthatatlan a közösség fejlődésétől, s azzal kölcsönhatásban történik” (8 : 133). Maga az egyén, a személyiség végül is produktuma viszonyulási rendszerének, melyet emellett önmaga is formál. Éppen ezáltal válik a nevelés alanyává nagy részben.

Á. János elrugaszkodása a közösségtől világos és magától értetődő következménye volt annak a családi kapcsolatrendszernek is, amely eleve magában hordozta a közösséggel szembeni tendenciákat. Ezeknek ellensúlyozására igen helyes lépés volt a kapcsolatkeresés a fiú édesanyjával. A módszer azonban — mely ez esetben azt a célt szolgálta, hogy ellenőrizze a gyermek „meséinek” valóságát — nem bizonyult megfelelőnek és eredményesnek. Hiszen a szociális klímától terhelt édesanyját „rákényszerítette” a fiáért való hazudozásra, illetve hazugságainak a fedezésére. Itt, ennél a kérdésnél már viszont igen nyomatékosan merül fel pedagógiáinknak az a fogyatékossága vagy mulasztása, hogy a makarenkói koncepció adaptációját — legalábbis bizonyos vonatkozásaiban — még máig sem végeztük el. A mi viszonyaink között — ellentétben a makarenkói időkkel — jelentős és el nem hanyagolható nevelési tényezőként szerepel a család. Tevékenységében azonban egyelőre nagyon is sok a tanácsatlanság, a kezdetlegesség, az esetlegesség és a spontaneitás. A szolidáris magatartás élménye helyett gyakran hatnak erőteljesebben az összetartozás érzésének ösztönös tényezői. Olyanok, mint „az anyai ösztön”, a „hivatal packázásai elleni összebújás” stb. Ennek a „védekező páncél”-nak a feltörése, a család és a gyermek valódi érdekeinek a felismertetése nagyon differenciált pedagógusi tevékenységet igényel. Ennek tudatában úgy gondoljuk, hogy ha a családlátogató beszélgetés a „leleplező tendencia” helyett a család helyzete — gyerekek, gondok, nevelési problémák stb. — iránti érdeklődés irányában halad, akkor az együttérzés hatásaként segítő társat kereshetett volna és lehetett volna az édesanyjában a nevelő. Ez pedig annyival is inkább szükséges lett volna, mert a „megromlott mikrostruktúrát” sem az anya, sem a nevelő, az iskola nem képes egyedül olyanná tenni, „szelídíteni”, amely a továbbiakban ne táplálná „nap mint nap gyilkos módszerességgel a káros és negatív társadalmi és erkölcsi tapasztalatokat” (7 : 227). Ennek korrekciójához olyan egymásra épülő és együttesen ható nevelői összefogás kell, amely ma még sok esetben hiányzik és nehezen is teremthető meg. A család és az iskola együtt mindenesetre többet változtathattak volna Jancsi kapcsolatrendszerén.

Az ilyen és ehhez hasonló természetű gyermekeknél különösen hiábavalónak bizonyulnak a nevelőknek azok a próbálkozásai, hogy egy-egy, éppen megnyilvánuló személyiségjegyen kísérlejenek meg módosulást elérni. Ha valahol, úgy itt igazán fontos, hogy a gyermeki személyiség egészére igyekezzünk hatni. Á Jancsi esetében adott volt ennek lehetősége.

A kis állatok iránti megkülönböztetett vonzalom, meg a nevelőknek az a közvetlen tapasztalata, hogy a jó szónak — legalábbis időlegesen — hatása van a túlkoros fiúra, olyan lehetőségeket rejtett magában, amelyeknek felhasználásával egészen más irányt vehetett volna mind a fiú, mind pedig a közösség, az osztály fejlődése.

Itt van, ebben rejlik az a „hétköznapi pillanat”, amelynek helyes megragadása valóban „dinamit” lehetett volna a gyermek egész kapcsolatrendszerének, viszonyulási struktúrájának a felrobbantásához. A töményen jelentkező és ható hibás motíváció idézte elő Á. Jancsi és az osztály közötti viszony megromlását. Nyilván ezért lett volna szükség a motívumok új rendszerének alapozására, illetve kiépítésére. Ugyanis az egyén és a közösség (a társadalom) közötti normális viszony helyreállításának egyetlen lehetséges útja, „ha megváltoztatjuk a gyermek szociális kapcsolatainak, viszonylatainak szerkezetét, s helyesen szervezett szociális kapcsolatrendszerbe helyezük őt”. (7 : 126). Ez a feltétele annak, hogy „szükségszerűen pozitív irányban fejlődjék”. A fejlődés kölcsönhatása is adott ilyen körülmények között. Hiszen a társak (a közösség) részéről megnyilvánuló érdeklődés a nyulak, a galambok iránt még olyan összefogást is eredményezhet, amely feleslegessé teheti vagy kompenzálhatja

a „besurranás izgalmá”-t. Köztudomás szerint sok olyan gyermek van, akinek nincs lehetősége a kisállattartásra, de szívesen besegítene ebbe az izgalmas tevékenységbe. Ez pedig hallatlanul széles távlatokat nyithat az osztály, az egész közösség elé. Ugyanakkor valóban elébe léphet vele az egyének.

Mindenesetre a gazdag közösségi életben sokkal közelebb kerülhet a nevelő az egyénhez, az egyén a közösséghez és a közösség az egyénhez. „A sokoldalú közösségi nevelési viszonyok forró légkörében meghittebbé és tartalmasabbá válnak azok a kapcsolatok, amelyek létrejönnek” (5 : 197) a nevelő és a tanulók, az egyén és az egyén között, valamint az egyén és a közösség között. Ellenkező esetben éppen az ilyen Á. Jancsi természetű és szociális helyzetű gyermekeknél lehet végzetes, ha a nevelő, a nevelés nem találja meg a közösségen át hozzá vezető utat. Ilyen körülmények között pedig az egyén önerejéből sohasem jut el a közösséghez.

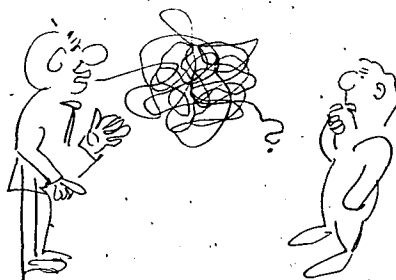
Azt kell gondolnunk és kérdeznünk, hogy vajon az újabban megindított és folytatott harc az intézeti elhelyezésért nem kíván sokkal több energiát?! A tapasztalat szerint egyértelműen igennel kell rá válaszolnunk. Valamiképpen úgy tűnik, hogy ennél célszerűbb dolog a szülők felvilágosításán buzgólkodni. Ha ugyanis sikerül megmagyaráznunk az egyre jobban bontakozó és erősödő közösségi élet hasznosságát és szerepét gyermekeink életében és nevelésében, akkor meg is fogják adni a családok támogatásukat törekvéseinkhez.

Mindig gondolnunk kell arra is, hogy az általában pszichikus traumában szenvedő idősebb társak az intézetben még fokozhatják az egyén lelki fejlődésének, személyisége alakulásának rendellenességeit.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Lick József: Személyiség és filozófia (Kossuth, Bp. 1969.).
2. A. Makarenko: Nevelélméleti művek (Tankönyvkiadó, 1965.).
3. Horváth György: A marxi személyiségelmélet és a nevelés (Magyar Pedagógia, 1965/4.)
4. Krupszkaja: Úttörőkről, iskolásokról (Ifj. Kiadó, 1955.).
5. Széchy Éva: A közösségi nevelés útja a középiskolában (Tankönyvkiadó, 1967.).
6. Sz. L. Rubinstein: A pszichológia fejlődése (Tankönyvkiadó, 1967.).
7. Pataki Ferenc: Makarénko élete és pedagógiája (Tankönyvkiadó, 1966.).
8. Nagy S.—Horváth L.: Nevelélmélet (Tankönyvkiadó, 1967.).

Meteorológia



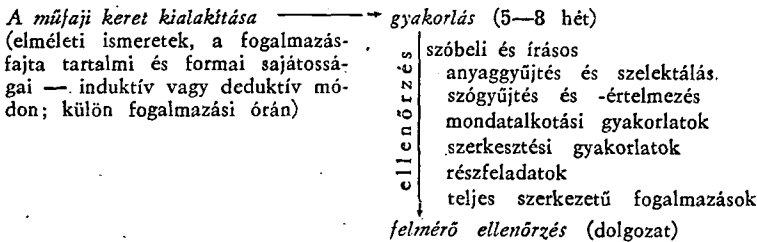
Péntes Géza főiskolai ballgató karikatúrája

Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban

(Befejező rész)

III.

11. A *képzésrendszer* egyik lehetséges *modellje* — a Tanterv előírt műfaji keret és gyakorlatfajták felhasználásával — az alábbi:



A *beszéde-tevékenység* nem szorítható fokozatok vagy korlátok közé, mert a nyelvrendszert mindig a maga teljességében használjuk, irányítását mégis céltudatosan végezzük (feleltetés, beszélgetés, vita, műelemzés, stílusvizsgálat stb. révén). Az *írásos közlőtevékenységet* sokkal inkább lehet irányítani, mégsem vesszük természetesnek, hogy fejlesztése csak egy, *öntörvényektől szabályozott gyakorlatrendszer* segítségével történhet.

A *téma* (tartalom) ugyanis bizonyos mértékben determinálja a műfajt (fogalmazásfajta), a kettő együtt pedig egyes műveleteket, többek közt az anyaggyűjtést és szelektálást; a szerkesztési elv, a fogalmazási elemek, a megfelelő szavak, ill. képhatású kifejezések kiválasztását, a mondatstruktúrát, s néha a szórendet is.

Ezzel korántsem akarjuk a „kötött fogalmazás” eljárásait visszacsempészni; valljuk, hogy ugyanazt a tartalmat a nyelv sokféle formában fejezheti ki (vö. a transzformációs elmélettel), a tartalomtól és a kommunikációs viszonylatoktól függő *nyelvi kötöttségeket* azonban mégis tudomásul kell vennünk.

A gyakorlatrendszert — a Tanterv és Utasítás (58—9) értelmében — az *irodalmi tanmenet* ún. *fogalmazási rovatában* tervezzük meg, mégpedig főleg kerettémákra, mivel így a tartalom — a tanulók élményeitől függően — év közben más s más lehet.

A *nyelvtanóra* elsősorban a mondatstruktúrákat ismerteti, ill. a helyes és tudatos mondatalkotásra, a mondatok összekapcsolására tanít; a szógyűjtésben és -értelmezésben, a stíluslemzésben vállal fontos szerepet, szintézisként pedig az ún. nyelv-tani fogalmazásban azt mutatja be, mi az egyes nyelvi-nyelvtani kategóriák szerepe a gondolatközlésben.

Egy-egy ciklus időszakában *négyféle* gyakorlást végeztetünk: a fogalmazásfajta speciális műveleteit, alapozó-ismétlő jellegű műveleteket (anyaggyűjtés, szógyűjtés, tömörítés, mondatalkotás stb.), a hibák megszüntetésére irányuló gyakorlatokat, valamint egyes logikai műveletek (főleg a 7—8.-ban a bizonyítás, összehasonlítás stb.) nyelvi megformálását.

Mint hogy az anyanyelvi képzésnek „*tantárgyközi*” szerepe van, a témákat nem meríthetjük egyoldalúan az irodalmi olvasmányokból; át kell fognunk a gyermek mindennapi, iskolai és társadalmi életének egészét. Így az erkölcsi-érzelmi momentumok is jelentős szerephez juthatnak.

A *szókincsfejlesztés szociológiai indokltsága* nyilvánvaló, hisz a hátrányos helyzet a nyelvi műveltség (mégpedig az ún. köznyelvi kódrendszer használatának) fejlettségében mutatkozik meg elsősorban. (Vö. Kozák, 1969; Bárczi, 1970.) Hasznosnak bizonyul ezért, ha adott témák ún. *alapvető szó- és kifejezőkészletét* válogatjuk össze. Ez speciális témánál a szakszókincset jelenti (l. később!), általános („köznyelvi”) témáknál többnyire szinonimáit azoknak a szavaknak, amelyek többször is előfordulhatnak, s így szóismétlést válthatnak ki. Egy negatív példával:

„A dombra fölértéztünk. Onnan *lementünk* a szánkóval. Aztán újra *fölmentünk*. Most olyan gyorsan *ment* a szánkó, hogy *nekimentünk* a falnak. A szánkó majdnem *szétment*. Ettől kezdve nem *mentem* többet.” (Egy ötödikes.)

Másképp fogalmaz az a tanuló, aki tudja, hogy a dombra *fölkapaszkodunk*, *fölmászunk*, *fölkaptatunk*; a szánkó *csúszik*, *siklik*, *suban*, *rohan* stb. A leírásban nem használja folytonosan a „van” igét, a bizonyításban az „ebből látjuk” szó szerkezetet, ha ismeri rokon változataikat.

Igaz, hogy „bármely szó (használati!) értékét *környezete* határozza meg” (Sausure, 1967), *globálisan is* gyűjtetünk szavakat (főleg nyelvtanórán szófaji, szóalkotási stb. kategóriákhoz), különben az adott téma nagyon leszűkítené a szókincsben való válogatás lehetőségét. A szókincsnek ilyen tágabb megismerése arra ösztönzi a tanulót, hogy az összegyűjtött szó használati értékét (Babos, 1968), többek közt „jelentés”-ét, környezeti, helyettesítési és stílusértékét is kutassa.

Végül hangsúlyozzuk, nem a dolgozattémát készítjük elő, hanem *jártasságot alakítunk ki egy-egy fogalmazásfajta használatában*; a dolgozat egy-egy képzési szakasz eredményességének felmérését szolgálja. Ez persze legkevésbé sem jelenti, hogy az egyes feladatmegoldásokat menet közben nem értékeljük és osztályozzuk.

12. A képzésrendszer megköveteli a tanuló személyiségének legteljesebb *motiválását*, a leghatékonyabb *gyakorlattípusok* és *szervezési formák* alkalmazását (kollektív és önálló munka; feladatok és tanulók differenciálása; gyengékkel, kiválókkal való foglalkozás) s a leghatásosabb *segédeszközök* (munkafüzet, illusztrációk, képzőművészeti alkotások, diáképek, magnetofon stb.) alkalmazását.

13. Mit jelent a *folyamatosság* és a *fokozatosság* ebben a képzésrendszerben? Az anyanyelvi nevelést egységes folyamatnak tekintjük az óvodától az érettségig. A gyermek spontán beszédtevékenységét már az óvodában fegyvelmizik, az alsó tagozat ezt a munkát folytatva az írásos közlésforma alapjaira tanítja meg; ez folytatódik magasabb szinten a felsőben, míg a középiskola nyelvművelő-szerkesztési-stilisztikai stúdiumaival, valamint az értekező (tehát a tudományos okfejtés alapjait képező) forma megtanításával befejezi a képzést.

A *fogalmazásfajták csaknem azonosak* (elemeiket a 3–4. o. alakítja ki), sőt a középiskolában is csak a II. o. második félévétől kezdve írnak értekezést. Csak hogy a műfajon belül *osztályonként koncentrikusan bővülnek a követelmények*.

A fokozatosság némi sorrendi kötöttséget is jelent (*elbeszélés, leírás; a kettőből táplálkozó jellemzés; szintézisként a levél*), de variációs lehetőséget is.

Ugyanakkor nincsenek „steril” műfajok. A fogalmazás elemei (elbeszélés, leírás, párbeszéd) többnyire mindegyikben megtalálhatók, csak más-más arányban. Így a képzés folyamatában az előző fogalmazásfajta elemei továbbélnak a következőben, az előzőben szerzett tapasztalat gyümölcsözik későbbiben. (Folyamatosság!)

Fokozatosságot valósítunk meg a *témaválasztásban* (objektív-szubjektív sorrend: olvasmány, élmény; közvetlen, közvetett; egyszerű, bonyolult; szűkebb, tágabb körű), az *anyaggyűjtésben* (közös, irányított, önálló); a megfigyelésben pl. a tárgy vagy jelenség maga, a tárgy képe, az emlékkép felidézése; elbeszélés pl. reprodukálás, megfigyelés, cselekedtetés, emlékezet majd képzelet alapján); a *vázlatírásban* (reproduktív, produktív, ill. -váltakozva) stb. A *követelmények* is minden részterületen fokozódnak.

14. Cikksorozatunkban bemutatjuk *ugyanannak a fogalmazásfajtának koncentrikusan bővülő követelményeit*; azokat a gyakorlattípusokat (terjedelmi korlátok miatt csak kulcsfeladatokat), amelyekkel egy-egy műfaj használatát megtanítjuk, s mindez hogyan alkalmazkodik a tanulók egyre fejlődő gondolkodási és kifejező szintjéhez. Ezzel a tantervi követelmények „pontosításához” is szeretnénk hozzájárulni.

Tervezésünk azokon a *tanmenetek*en alapszik, amelyeket — a tankönyvek és útmutatók felhasználásával — az új Tanterv bevezetése éveiben állítottunk össze. (Irodalmi tanmenet az 5–8. o. számára. Mohács 1963–66. A. Járási és Városi Művelődésügyi Osztálya sokszorosításában megjelent kiadvány.) A dolgozatok követelményeit már akkoriban tapasztalati alapon fogalmaztuk meg.

IRODALOM

- Ágoston—Nagy—Orosz: Mérésés módszerek a pedagógiában. Bp., 1971.
- Babos Ernő: A szójelentés értelmezése és struktúrája. MNyr. 92 (1968) : 73—81.
- Bakos József: A tanári beszéd „retorikája”. Közn. 27 (1971, 11) : 17—20.
- Balassa László: Komplex módszer a fogalmazás tanításában. Magyartanítás 6 (1963, 3) : 101—15.
- Bárcki Géza: Anyanyelvi nevelésünk megújításáért. Kongr. Hír. 1970, 5 : 5—10.
- Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái: PedSzle. 17 (1967, 10) : 925—41.
- Büky Béla: A pszichonyelvészek. MPszSzele. 24 (1967, 4) : 604—5.
- Fabricsius Ferenc: A jelentés és a „másik ember”. Kortárs 11 (1967, 8) : 1273—82.
- Fajcsék Magda: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. Bp. 1968.
- Hoffmann Ottó: Mégegyszer az anyanyelvi nevelésről. Közn. 25 (1969, 19) : 11—4.
- B. Inhelder—G. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikáig. Bp., 1967.
- Kelemen László: A pedagógia pszichológia alapkérdései. Bp., 1967.
- Kerékygártó Imre—Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása. Bp., 1954.
- Kozák Gyula: Nyelv — iskola — mobilitás. Közn. 25 (1969, 21) : 23—3.
- L. N. Landa: A heurisztikus és algoritmikus folyamatok összefüggése. Közn. 24 (1970, 16) : 24—6.
- Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása a középiskolában. Bp., 1965.
- Orosz Sándor: A fogalmazástanítás főbb irányjai a felszabadulásig. PedSzle. 14 (1964, 1) : 60—74.
- Uő.: Észrevételek a fogalmazástanítási vitáról. Magyart. 9 (1966, 1) : 25—35.
- Uő.: A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1970.
- Uő.: Fogalmazások íratása és javítása az elemi iskola felső osztályaiban. Savremeno obrazovanje, 1968/1., 24—50.
- Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Bp., 1967.
- Somfai László: Beszéljünk a fogalmazástanításról. Magyart. 8 (1965, 4—5) : 204—9.
- Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai. Szeged, 1938.
- Szépe György: A kommunikáció és a nyelvművelés. Anyanyelvi órjárt. (Szerk. Ferenczy Géza) Bp. 1971., 17—20.
- Terestyéni Tamás; Beszámoló „a kommunikáció elmélete, különös tekintettel a nyelv kommunikatív szerepére” c. munkaértekezletről. MNyr. 94 (1970, 1) : 129—32.
- Tihanyi Andor—Csoma Vilmos: Fejezetek a kifejezőképesség fejlesztése köréből. Bp., 1959.
- L. Sz. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Bp., 1967.

Pénzes Géza karikatúrái

Pénzes Géza, II. éves földrajz-rajz szakos hallgató karikatúráiból mutatunk be néhányat. Saját elbeszélése szerint 7 éve rajzol rendszeresen. Balassagyarmaton járt gimnáziumba. Farkas András festőművész volt ottani tanára és mestere, aki megszerettette vele a rajzolást, aki felfedeztette vele a képzőművészeti ábrázolásnak, mint önkifejezésnek a szépségeit és lehetőségeit, az önmagában rejlő képességet és készséget erre a kifejezésre. Az értékes gimnáziumi évek után két éves szünet következett. Egy évig tanítóskodott, ami elvonta idejét az alkotástól, majd egy évig katonára volt. A katonaságnál kezdett újra rajzolni, amennyire a kötött életmód lehetővé tette. A több időt igénylő tanulmányok helyett pár vonallal megoldható portrékat, karakterrajzokat készített társairól, majd kis eseményeket, élményeket örökített meg tömör, kifejező humoros formában. A siker nem maradt el, s ez adta a ked-

vet arra, hogy lényegmeglátó humorát és biztos vonalvezetését párosítva továbbra is készítsen karikatúrákat a közönség, és a maga szórakoztatására. Ha beszélhetünk karikatúrista hivataláról, akkor az övé az, hogy inkább maga a rajz fejezze ki a humort, mint az aláírt szöveg. Hogy ezt mennyire bizonyítja a gyakorlatban, meggyőződhetünk róla e néhány bemutatott rajza alapján is. A „Szegedi Egyetem” című lapban jelentek meg először munkái, s az azóta eltelt két év óta a lap minden számában található P. G. aláírású rajzocskákkal.

Amióta főiskolás a karikatúra rajzolással csak kiegészítésként foglalkozik. Kedvtelésből csinálja azok mellett a komoly és értékes grafikák mellett, amelyekkel a főiskolai képzőművészeti kiállításokon nagy sikerrel szerepelt, és szép helyezéseket ért el.

Holpert Flóra
főiskolai hallgató



Börtönsport



Háromkezes

DR. HADNAGY JÁNOS
Baja, Tanítóképző Intézet

Feladatlapok alkalmazása a környezetismeret tanításában

A korszerű tantervi anyag korszerű feldolgozást, oktatási formát, módszeres eljárást, eszközöket, ellenőrzést, értékelést követel az alsó tagozatos nevelőktől.

Az új oktatási eljárásokkal, feladatlapok (csoportfoglalkozások) alkalmazásával, már az alsó tagozatban hatékonyabb, intenzívebb ismeretszerzést, készségfejlesztést tehetünk lehetővé az eddig alkalmazott tanítási módszerekkel szemben.

A környezetismereti tárgy a hagyományos tanítási formáival sem sorolható az egyszerűen, könnyen tanítható tárgyak közé. A tanterv anyagból folyó sokféle feladat megoldásához azonban nagyban hozzásegít a feladatlapos oktatási forma is. Értékeit felismerve, s ezek hasznosításával mind több alsó tagozatos iskola foglalkozik és alkalmaz feladatrendszeres (csoportos) oktatási formákat. Gyakorló iskolánkban immár egy évtizede, hogy alkalmaznak feladatlapos megoldásokat. Bár kezdetben szórtan, ma már a hallgatói kiképzések során általánosan alkalmazott forma.

A tárgy jellegéből fakadóan a környezetismereti tárgy ismeretszerzése a környezet, a valóság érzékléséből, vagy a tárgyakkal való cselekvésből indul ki. Az így végzett feladatmegoldások közben is többször végeznek a tanulók konkrét tevékenységet, megfigyelnek, rajzolnak, kísérleteznek, beszélgetnek, gyűjteményt állítanak össze. Kivánatos, hogy a tárgyi szemléltetéssel, a lényeges jegyek felfedeztetésével, önálló tevékenységgel jussanak a tanulók absztrakcióhoz.

A hagyományos oktatási formák, módszeres eljárások még a munkafüzet megléte, a tanuló önálló gondolkodó, cselekvő munkája nélkül nem eredményeznek teljesítőképességet. Ezért az új oktatási forma (feladatlap, csoportmunka) a tanulókat rákényszeríti az egyéni produktumokra és ennek érdekében kifejtésre váró feladatok önálló teljesítésére.

A feladatlapos anyagfeldolgozásra természetesen már az alsó tagozatban szoktatni kell a tanulóinkat, hogy a felső tagozat oktatási rendszerében bevezetett és alkalmazott oktatási-tanulási formák ne legyenek ismeretlenek.

A kisiskolás gyermeket feladatmegoldó tevékenységével örömhöz és sikerélményhez juttatjuk. Ugyanakkor a gondolkodásfejlesztés mintáival (algoritmusokkal) ezek részoktatásával, új helyzetekkel kombinálva újabb feladatmegoldásokat érhetünk el. A feladatlapos megoldásokat gyakorolva kifejlődnek, sztereotipizálódnak a megoldás útjai, kulcsai, s melyek a felsőtagozatban még továbbfejleszthetőkké válnak.

Határtalan motiváló erőt jelent a kisgyermek tudásvágyának fejlesztésére, az újabb és újabb „felfedezések” elérésére.

A környezetismereti oktatásban a feladatlapos eljárások lényegét az eddigi tapasztalatok alapján a következőkben foglalhatjuk össze: Olyan módszeres eljárás, melyet a környezetismereti tárgy oktatási, nevelési, képzési céljának elérése, alkalmazása, ellenőrzése végett alkalmazunk. Elsősorban az elsajátított vagy az elsajátításra kerülő ismerettel kapcsolatos írásbeli munkát jelenti. Mindenki folyamatos egyéni feladatmegoldó tevékenységet folytat, mindenki magának és magáért dolgozik egyéni munkatempóban.

Jó, mert tartalmazza a lényeges információkat, a tantervi anyagot. Szolgálja a be-

számolást, mint önálló tanulói tevékenységet. Erősíti az értelmi erők fejlesztését, a megértő gondolkodást, okoskodást, a tanítás-tanulás aktív részvételét. A szóbeli feladatok mellett az írásbeli feladatmegoldásokat részesíti előnyben. A tanulók folyamatosan kapcsolatban állanak az anyaggal és az előrehaladásról való tájékozódás, a folyamatos ellenőrzés is biztosított. Munkájuk egyéni teljesítmény.

A feladatok formája, alakzata, rajzos vagy rejtvénytyszerű megfogalmazása szemléltető felépítése érdekes és vonzó a kisgyermek számára. A kutatókedv motiváló hatása, kiszámíthatatlan értéket rejteget magában. A feladatmegoldásokról, a megoldás eredményeiről, az előrehaladás ellenőrzése után kapjon a tanító, de a tanuló is azonnal visszajelentést, megerősítést. Csakis az egységes feltételek, teljesítményszintek juttatják reális értékelési eredményekhez a tanulókat. Ez a forma a teljesítmények, önértékelések állandó ellenőrzését is szolgálja.

A feladatlapok szerkezete az anyag jellegének, a feldolgozás céljának megfelelően változóak. Lehetnek: szövegesek (szavak, mondatok beírása, feleletalkotásos forma); egyszerű rajzok készítése, kiegészítése, színezése; helyes-helytelen válaszok megkülönböztetése (feleletválasztásos forma) aláhúzással, számok, jelek csoportosításával stb.

Szolgálhat táblázatok készítésére, összehasonlításra, összefüggések megláttatására, azonos és különböző jegyek kikeresésére, találós kérdések felismerésére, mondására; komplex jelenségek felismerésére, leírására, utasítást adhat műveletek, kísérletek elvégzésére, leírására, vázrajzok készítésére stb.

A feladatok kapcsolódhatnak a megfigyeléshez, ellenőrzéshez, alkalmazáshoz, rögzítéshez, gyakorlathoz, ismétléshez. A komplex feladatlap többféle munkaforma (rajz, cselekvés, kísérlet, gyakorlat) végzésére és ezen folyamatok lejegyzésére is adhatnak utasítást. Azt, hogy melyik formát mikor használjuk, azt az anyag jellege, súlya dönti el. Kezdetben a feladatlapok rajzos, színezési feladatokat adnak. A negyedik osztályban már komplex feladatlapos megoldásokat is adhatunk. Az óra bármely részében alkalmazhatjuk, de egy órán lehetőleg csak egyszer alkalmazzunk feladatlapos megoldásokat.

A feladatlap készítésével, felhasználásával, alkalmazásával kapcsolatosan figyelembe veendőnek tartjuk az alábbiakat:

Az ellenőrző vagy új ismeretet feldolgozó feladatlapos órákhoz a tanító a célt legjobban szolgáló feladatlapokat állítson össze. Az értékelő, visszajelentő munka meggyorsítása céljából a saját feladatlapjában a várt feladatmegoldásokat is írja be a tanító. Nagy segítséget jelentenek az OPI által kísérleti jelleggel kiadott 1., 2. osztályos környezetismereti feladatlapok egy-egy iskolai körzeten belüli dolgozóknak. Ma már a hátrányos helyzetben tanító iskoláktól kezdve a jó körülmények között tanító iskoláig szinte mindenütt alkalmaznak feladatlapokat. Ezek között természetesen még nagy minőségi különbségekkel találkozunk. Kívánatos lenne témákra szabott (ellenőrző, feldolgozó) megvásárolható feladatlapok gyártása. Ezek mintájára a helyi „gyermekanyag” szintjéhez méretezve készíthetők lennének különböző feladatlapok.

A használhatóság első feltétele, hogy jó legyen a program, legyen pontos a feladat, ne megtévesztően hibás a kérdés, a rajz, s a lépések jó áttekinthetőek.

A feladatok kezdetben rövidek, rajzosak, színesek, vagy színezhetőek, érdeklődésre serkentőek legyenek. A kisgyermek kezdetben csak pár perces feladatot kapjon. A helyes időbeosztáshoz, a csendes koncentráció fárasztó munkához, próbákkal kell a feladatlapok kitöltésének technikájához szoktatni a tanulókat. Kezdetben segíthetünk, irányíthatjuk a felismerést. Tehát a tanítónak nincs „üresjárata” az órán. Talán kezdetben az sem baj, ha a tanulótárs (padtárs) is „besegít”.

A kezdeti eredménytelenségek sem a tanulót, sem a tanítót ne kedvetlenítsék el. A negyedik osztályban már hosszabb ideig tartó és nehezebb feladatokat is adhatunk. A kitöltésnél nem a szépség a cél, hanem a jó munka. Amennyiben a jók gyorsabban megoldják feladataikat, úgy azok külön kiegészítő feladatmegoldásokat is kaphatnak. A végzett munkát azonnal ellenőrizzük, kezdetben több próbaértékelést alkalmazunk. Elsődleges feladatnak tartjuk annak felfedezését, hogy mit nem értenek, mit nem tudnak a feldolgozott anyagból. Szoktassuk önellenőrzésre, önértékelésre tanulóinkat, mondassuk el hibáikat is. Egy-egy anyag megerősítésére használjon a tanító diafilmet, képet, kísérletet stb. kiegészítésként.

A feladatlapos megoldásoknak gyakori hibái lehetnek: Elsősorban az, ha túl sok azonos típusú feladatlapot akarunk megoldatni tanulóinkkal. Ezek egyhangúsága, mechanikussága, közömbösséget eredményez. A túlságosan aprólékos lépésekben tett előrehaladás, a problémamentes út, sem ad elég indítást az előrehaladáshoz. A tanuló a feleletválasztásos esetben véletlenül is rátalálhat a helyes válaszra. Az új anyag feldolgozása közben gyakran megeshet az is, hogy a tanító visszajelentése — a helyes válasz közlése — közben egyik-másik tanuló munkáját helyes válaszra javítja. A tanuló társ a megoldás közben segít, vagy a másik padtárs róla másolja a feleletet. Hiba, ha állandóan csak az óra elején ellenőrzésre használjuk a feladatlapokat. A szóbeli feleltetés elmaradása, elhanyagolása, a kifejezőképesség fejlődését hátráltatja. Az új anyag feldolgozására bár nehezebb is feladatlapot összeállítani, de ezt is szorgalmaznunk kell. Az elágazó feladatok megoldása pedig már komoly előrehaladást jelent. Amennyiben az új anyag feldolgozását feladatlapos megoldású órára szervezzük, kevesebb időt fordítunk az óra elején számonkérésre és többet a feladatok megoldására, alkalmazására.

A témazáró összefoglaló óra, vagy azt követő ellenőrző óra feladatlapos oktatási formáját — a feladatlapon kiadott írásbeli megoldásokat — közben egy-egy szóbeli, vagy cselekedtető feladattal kombinálhatjuk. Az így megszerkesztett komplex feladatlap még hangulatosabbá teheti az órát, a munkát. Ennek szemléltetésére szolgáljon az alábbi témazáró óra.

Tantárgy: Környezetismeret

Osztály: 4. b.

Téma: Földrajzi alapismeretek.

Tananyag: A földrajzi alapismeretek összefoglalása.

Feladatok:

- a) A földrajzi jellegű alapismeretek összefoglalása, rendszerezése.
- b) A tanulók gondolkodó, önálló feladatmegoldó képességének fejlesztése.
- c) A világ anyagiségának felismerése, a jelenségek kölcsönhatásának, összefüggésének felismerése.

A hazai táj megismerése, megszerettetése.

Didaktikai feladatok: ellenőrzés, gyakorlati alkalmazás, rögzítés.

Óramodell: Témazáró összefoglaló óra.

Munkaeszközök, szemléltetőeszközök: feladatlap, rüdkészletes doboz, iránytű, kép a Nap járásával kapcsolatban, térképábrák az iskola környékéről, térképlelek, levelezőlapok, környezetismereti II. dobozból diafilmek (26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 39. sz.) talajfélék, időjárás-jelentés újságból, diágép, írásvetítő, illetve táblai „visszajelentés”.

Tanít: Csiba Gyula gyak. iskolai tanító, Baja.

Szervezés: A munkaeszközök, szemléltetőeszközök előkészítése.

Jelentés!

Mi újság? Mit olvastál (újságból)? Mit hallottál (rádióból)? Mit láttál (tv-ben)?

Motiváció: Lapozzuk át közösen a munkafüzet 11—31. oldalát. Mire emlékezünk? Mi mindent tanultunk? Most csukjuk be és rakjuk el. (A füzetben látottakkal felidézettjük a tanultakat).

Célkitűzés: A mai környezetismereti órán összefoglaljuk, rendszerezük, amit a világtájakról, a tájékozódásról, a felszíni formákról, a vizekről, a talajfélékről, az időjárásról tanultunk.

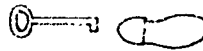
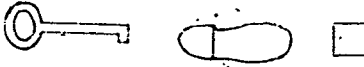
Az óra végén pedig megállapítjuk ennek a témának, a témába tartozó ismeretek közös nevét.

FELADATLAP

A megoldás módja: egyéni, frontális és csoportmunkával.

Visszajelentés, értékelés: írásvetítővel vagy a táblára írt helyes megoldásokkal.

1. Írd le, hogy mit ábrázol és hogyan készült az alaprajz!



4 pont

kulcs cipőtalp

körülrajzolással kisebbítés becsléssel

2. A doboz alaprajzát mérésel készítsd el! (Rúdkészletes doboz.) 20×20 cm.



2 cm

5 pont

kisebbités aránymértekkel

Az alaprajzzal kapcsolatosan megfigyelt, tanult ismeretek alkalmazásának értékelése.

3. Melyik égitest segítségével állapítottuk meg a világtájak helyét?

Hogyan végeztük ezt a feladatot?

Feladat! Fel kell ismerni a Nap járásával kapcsolatos hibákat. (kép)



5 pont

Öt hibát kell felismerniök: a Nap delelőn áll; az óra 5 órát mutat, a fiú, a fa, az óra árnyéka nem a Nap állásának megfelelő.

Minden tanuló felírja a hibaszámot. Három önként jelentkező beszámolója (versenye) következik. Kettő a folyosón vár, míg az egyik beszámol. Iránytűvel betájolják az északi irányt. Felszólítás szerint kell a megfelelő világtáj felé fordulni.

A tájékozódással kapcsolatosan tanult ismeretek alkalmazásának értékelése.

Csoportmunka (Cselekedtetés!)

- a) Három vak térképet rajzoltam az iskola környékéről. Verseny indul a három csoport között: applikációs képekkel, térképlejeleket kell a megfelelő helyre feltűzni. (világtájak, utcák neve, üzletek jelzései stb.)
- b) Tájékozódási verseny az elkészült térkép-vázlaton. A térkép betájolása.
- c) SZTK, TK-tér, Tanítóképzőt ábrázoló levelezőlapok szétnyírása után össze kell rakni, megállapítani, hogy mit ábrázol.
4. Írd a feladatlpra a felszíni formák nevét, melyre a kép emlékeztet!
26. 27. 28. 39.

A térkép-vázlaton való tájékozódás, a betájolás műveleteinek értékelése.

A jó megoldások után a lap másodpéldányát tölem megkapják és a megfelelő helyre tűzhetik.

A felszíni formákról tanultak felismerése.
7 pont

A földrajzi jellegű alapismeretek c. diafilm sorozatból a

25.	27.	28.	39.
hegy	domb	síkság	hegyláb
völgy			hegy
			hegytető.



5. Írd le egy szóval amit látsz a diaképen!
29. 30. 31. 32.



A vízrajzzal kapcsolatosan tanult ismeretek értékelése

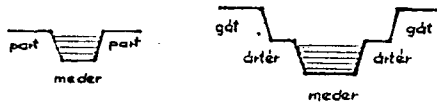
29. 30. 31. 32.
forrás patak tó folyó

4 pont

6. Egy-egy szóval magyarázd a rajzot!



Emlékszel?
Mikor volt a bajai nagy árvíz?



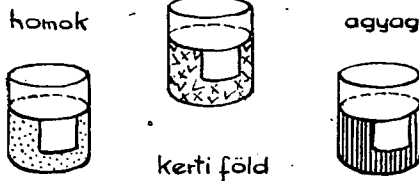
1956. március 13-án.

8 pont

Jelentkezz! Felelj a kérdésekre!

- a) Egy-egy tanuló elmondja a homok, az agyag, a kerti föld tulajdonságait úgy, hogy a talaj nevét és az üvegekben levő talajt is fel kell ismerni!
- b) Milyen kísérleteket végeztünk az egyes talajfélék tulajdonságainak felismerésére?
- c) HOMOK, szántó, kertészet, legelő KERTI FÖLD, szántó, erdő, szőlő, gyümölcsös.
Rendezd, indokold!

A talajfélékkel kapcsolatosan megfigyelt, tanult kísérletek alkalmazását, visszaigazolását végzem el.



Egyéni, frontális munkával végzett feladatokat értékelem.

Jelentkezz! Felelj a kérdésekre

- a) Mit nevezünk időjárásnak?
- b) Nézz ki az ablakon, milyen az időjárás most? Jellemezd!
A heti időjárásjelentés egyes részeinek felolvasását végezzük el, elemezzük!

A napsütés, a hőmérséklet, a csapadék, a szél változását.

Borult, hideg idő, havazik, északi szél fúj stb.
Összefüggések keresése, elmondatása.

7. A szélerősség különböző fokai:

- szélcsend
 erős szél
 szellő
 mérsékelt szél
 orkán
 viharos szél
 vihar

Állítsd sorrendbe a szél erőssége szerint!

0
3
1
2
6
4
5

7 pont

Az időjárással kapcsolatosan megfigyelt, tanultak szóbeli, írásbeli alkalmazása, értékelése.

Elérhető pontszám: 40

Amennyit elértél:



A most következő összefoglalással tudatosítom az óra során megoldott feladatokat.

Összefoglalás: Nézzük végig most megegyszer a feladatlapunkat, mondjuk el, hogy milyen feladatokat oldottunk meg sorban:

alaprajzokat készítettünk,
tájékozódási feladatokat oldottunk meg, az iskola környékének térkép-vázlatát is betajoltuk stb.
a felszíni formákról,

az időjárásról,
a vízrajzunkról,
a környék talajáról, növényzetéről tanultunk.

Hogyan nevezhetjük azokat az ismereteket, amelyekkel a mai témánkat is meghatározhatjuk?

Földrajzi jellegű alapismeretek!

Értékelés: Pontozás alapján! A tanító a hibák kijavítása után, a következő óra elején meg erősítést ad a hiányos ismeretek pótlására.

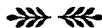
Házi feladat: A földrajzi jellegű alapismeretek során tanult szöveges részek (*Miről tanultunk?*) átismétlése, a szóbeli feleltetésekre való előkészítés céljából.

Gyűjts újságkivágásokat, amelyek az időjárás és a mezőgazdasági munka, termelés összefüggéseivel foglalkozik!

Összefoglalva

elmondhatjuk, hogy a feladatlapos oktatás értékét nagyban befolyásolja a tanító felkészültsége, ötletessége, kombinációs képessége. Tanulóink ismeretei viszont akkor válnak teljesítményképes tudássá, ha azokat valóban aktív tanulási folyamatban, tehát a megfigyelés, megértés, fogalomalkotás, cselekedtetés útján szerzik meg. A megtanult ismeretek, hogy ne legyenek elszigeteltek, rendszertelenek, alkalmazhatatlanok, ezért szükséges azokat sokoldalú feladatlapos anyagfeldolgozásokkal gyakorlásiassá tenni. Az életben szükséges ismeretanyagot önállóan az élet adta körülményeknek megfelelő formában szereztessük meg és alkalmazzassuk tanulóinkkal.

Azonban egyet ne felejtünk, az alsó tagozatban nemcsak kérdezzünk, hanem „tanítanunk” is kell.



SZÜCS BERTALAN

A birtokos jelző tanítása az általános iskola hetedik osztályában

Témakör: Az egyszerű mondat részei. A jelzők.

Tanítási egység: A birtokos jelző.

Didaktikai cél: A birtokos jelző fogalmának kialakítása, szerepe a mondatban, tartalmi és alaki kapcsolata a jelzett szóval, megkülönböztetése a részeshatározótól.

Nevelési cél: A tanulók értelmi erőinek gyarapítása, logikus gondolkodásra szoktatás.

Óratípus: Új ismeretet közlő.

Módszer: Megbeszélés.

Szemléltetés: A tervezetben szereplő irodalmi szövegrészeket, a 7. osztályos nyelvtankönyv.

Az óra menete:

1. 1. Osztályfelidézés:

Az utóbbi órákon a jelzőkkel foglalkoztunk.

— Melyik mondatrészt nevezzük jelzőnek?

— Ezek szerint a jelzők fajtái?

— Mít alkot a jelző és a jelzett szó?

— Mi a szerepük?

— Melyik jelzőről nem tanultunk még?

2. Célkitűzés:

A mai órán ezzel a jelzőfajttával fogunk megismerkedni.

Óraszám, cím: A *birtokos jelző*

II. Írjátok fel ti is a következő mondatot!

„Legszebb ország hazám
mi.

Az öt világrész nagy területén”
me. b, mi. h.

(Petőfi: Magyar vagyok)

Ki szeretné elemezni a mondatot?

- Mit állítok?
 - Miről állítom, hogy ország?
 - Milyen ország hazám?
 - Melyik mondatrészre vonatkozik ez a megállapítás?
 - Hol a legszebb ország hazám?
 - Milyen területén?
 - Hány világrész nagy területén?
 - Mennyivel tette a költő még pontosabbá a megállapítását a jelző alkalmazásával?
 - Melyik szóval alkot jelzős szerkezetet az öt mennyiségjelző?
 - Kérdezzünk erre a mondatrészre!
 - Ezt jelöljük színessel!
 - Melyik szóra vonatkozik ez a jelző?
- Írjuk ki külön is ezt a két szót két sor kihagyásával!

birtokos	birtokszó
világrész	területén
jelző	jelzett szó

birtokos szerkezet

- Hogy nevezzük azt a szót, amelyikre a jelző vonatkozik?
- A másik?
- Együtt mit alkotnak?
- Melyik szó fejezi ki itt a birtokot?
- Mit itt a birtokos?
- A két szó együtt milyen jelzős szerkezetet alkot?

Táblára:

birtokos szerkezet

- Miből áll tehát a birtokos szerkezet?

Most írjuk fel a következő idézeteket!

„Szépen süt le a hold Nagyfalu tornyára,

Gyepszélien fejezlik Toldi Lőrinc háza;

Háta megett annak nagy gyümölcskert zöldel, ...”

„Kertre nyílik a ház egyik ajtócskája;

Ott van Toldinének a hálószebója; ...”

Minden sorban van egy-egy birtokos szerkezet.

- Ki találná meg az első sorból?
- A másodikból?
- Kérdezzünk az utolsó birtokos szerkezettel!
- Melyik szóval kérdeztünk?
- Kérdezz a felette levőre!

Táblára: Kérdései: kinek? } + a határozott névelős birtokszó
 minek? }

— És még melyik szót foglaljuk a kérdésünkbe?

1. Nézzük meg a felírt mondatok birtokos jelzőit, milyen szófajcsoportba tartoznak!
Írjuk felé!

Tehát? — de mindig névszó.

2. Most azt vizsgáljuk meg, hogy a birtokszóhoz viszonyítva hol helyezkedik el a birtokos jelző!

— Az első mondatban? Következő?

— Harmadik?

— Tehát?

3. Hasonlítsátok össze alakilag azon mondatok birtokos jelzőit, amelyekben a jelző megelőzi a jelzett szót!

— Mit vehetünk észre?

Toldiné | nak

— Tehát?

— Magas hangrendű párja?

4. Figyeljétek meg a következő mondatok jelzős szerkezetének szórendjét!

„Háta megett an | nak nagy gyümölcskert zöldel, ...”

„Még arádvá hull a könnye két szemé | nek ...”

— Melyik a birtokszó?

— Hol helyezkedik el a birtokost jelölő szó?

— Elemezd alakilag a jelzőt!

— Válaszd le a ragot!

— Milyen volt a birtokos jelző és a birtokszó sorrendje mindkét esetben?

— Mi jellemzi alakilag a jelzőt?

— Melyik toldalékot kapja?

Táblára: Ragja: -nak
 -nek

5. Hogyan változik alakilag a birtokos jelző, ha megváltoztatjuk a jelzős szerkezet szórendjét?

— Mondj egy ragtalan birtokos jelzős kifejezést!
 pl. a könyv fedele

— Fordítsd meg a szórendet!
 fedele a könyvnek

— Mondjatok még néhányat!

— Tehát milyen alaki változást hoz a szerkezet szórendjének megváltoztatása?

Táblára:

Én is láttam Jókai regényének a filmváltozatát.

Elemezzük!

— Minek a filmváltozatát?

— Milyen szerkezetet alkot ez a két szó?

— Melyik a jelző? A jelzett szó?

— Melyik mondatrésze vonatkozik e Jókai szó?

— Milyen szerkezeti viszony van a 2 szó között?

Tehát a filmváltozatát szó birtokos jelzőjének is van birtokos jelzője.

— Hány birtokos jelző van a mondatban?

Az ilyen kifejezést többszörös birtokos szerkezetnek nevezzük.
(táblára!)

— Próbáljunk összegyűjteni néhányat!

Pl. a Népszabadság vezércikkének sorai stb.

— Ha megfigyelték a két birtokos jelző alakját, mit vettek észre a toldalékolásukban?

Eddig a birtokos szerkezet egyik tagját: a birtokos jelzőt vizsgáltuk, most a *birtokszót* figyeljük meg!

— Mit tudunk meg a következő birtokszókból?

könyvem
vendégeink

— Honnan tudjuk azt megállapítani, hogy az *én* könyvemről, a *mi* vendégeinkről van szó?

— Mire utal a birtokszó birtokos személyragja?

könyvem — Ki a birtokos?
— Száma, személye?

— Tehát mire utal a birtokos személyrag?

— Milyen különbséget éreztek a következő két mondat között?

Osztályunk minden tanulója lelkiismeretesen tanul.

A mi osztályunk minden tanulója lelkiismeretesen tanul.

— Tehát?

A birtokosra olyankor kell külön szóval is utalnunk, ha hangsúlyozzuk a személyét, vagy ha elhallgatásából félreértés támadhat.

Ezt bizonyítja a következő kis történet is:

87. oldal 4/b. gyak.

— Hogyan kellett volna megfogalmazni azt a mondatot, amelyet Kovács honvéd félreértett?

III. Összefoglalás:

— Melyik mondatrészt nevezzük birtokos jelzőnek?

— Mit nevez meg?

— A birtokos és a birtok kapcsolatáról mit jelöl? (összertartozást)

— Ez a tanmenet a hetedik osztályé?

— Melyik szó fejez ki itt ilyen kapcsolatot?

— Hogyan? (-é birtokjellel)

— A birtokos jelző kérdései?

— Hogyan nevezzük azt a szót, amelyre a birtokos jelző vonatkozik?

— A birtokos jelző és a birtokszó mit alkot?

— Mit tudunk a birtokos szerkezet szórendjéről és ragjáról?

— Milyen a toldalékolása a többszörös birtokos kifejezésnek?

— A birtokszó milyen toldalékot kap?

— Mire utal a birtokos személyrag?

— Milyen esetben kell külön szóval is utalnunk a birtokosra?

Nyissátok ki a tankönyvet a 85. oldalon!

Azt vizsgáljuk meg, melyik mondatrésznek lehet birtokos jelzője!

Elemezzük az első mondatot mondatrészek szerint!

Ceruzával jelölhetitek!

— A következő mondatokban?

— Tehát?

Írjátok ti is a következő mondatot!

„Az vitéz kurucnak

mi. ~~é~~ r.

Van szabott dolmánya.”

mi.

(Csinom. Palkó)

- Elemezzük mondatrészek szerint!
- Hogyan kérdeztél a kurucnak szóra?
- A kérdőszó után melyik mondatrészt foglaltad a kérdésbe?
- Milyen szófajtajával fejeztük ki az állítmányt?
- Az igének melyik fajtája ez?
- Csak létezést fejez ki ez az ige? (birtoklást is)

Az olyan -nak, -nek ragos szót, amely a létigével együtt azt fejezi ki, hogy valakinek vagy valaminek *valamije van*, nem birtokos jelzőnek, hanem *birtoklást kifejező részes-batározónak* tekintjük.

- Hogyan tudjuk pontosan és helyesen megkülönböztetni a -nak, -nek ragos névszókat?
- A mondatrészek egymáshoz való viszonyának, kapcsolatának tisztázása segít az eligazodásban. A megtanulandó anyag a tankönyv 86. oldalán bekeretezve!
Írásbeli házi feladat a 87. oldal 1. gyakorlata.

A tábla képe:

A birtokos jelző

„Legszebb ország hazám

mi₂

Az öt világrész nagy területén”

me. b.

h.

(Petőfi: Magyar vagyok)

birtokos
világrész
jelző

birtokszó
területén
jelzett szó

birtokos jelzős szerkezet

fn

„Szépen süt le a hold Nagyfalu tornyára,

fn.

Gyepszéken fejeérik Toldi Lőrinc háza;

nm.

Háta megett annak nagy gyümölcskert zöldel:...”

fn.

„Kertre nyílik a ház egyik ajtócskája;

fn.

Ott van Toldi énak a hálószobája;...”

Kérdései: — kinék? } a határozott névelős
 — minék? } + birtokszó

Ragja: — -nak
 — nek

Én is láttam Jókai regényének a filmváltozatát.

b. b.

többszörös birtokos kifejezés

„Az vitéz kurucnak

mi. r.

Van szabott dolmánya”

mi.

(Csinom Palkó)

Nagy Emberek Élete

Mindig érdekes dolog: híres emberek, kiemelkedő személyek életével megismerkedni, különösen izgalmas abban a korban, amikor a fiatalok ideált, eszményképet keresnek és választanak maguknak.

Ez a tény szinte kényszeríti a tanárt, hogy tantárgyan keresztül, annak elmélyítését is támogatva, példaképet állítson tanítványai elé. A tanítás során — különösen humán tárgyaknál — gyakran egy-egy személyiség élete, munkássága maga a tananyag (pl. irodalomban, történelemben). A tankönyv természetesen tartalmazza a megkövetelendő ismereteket, mégis, sokkal változatosabbá, érdekesebbé, főleg vonzóbbá tehetjük éppen a megtanulandó tényeket, ha a tankönyvben nem szereplő érdekes és hiteles történetekkel, életrajzi eseményekkel hívjuk fel a figyelmet egy-egy híres emberre — erre kiválóan alkalmas a sorozat. — Felolvashatunk részleteket, bemutathatjuk a kötetekben megtalálható képeket, illusztrációkat — máshol elég nehéz megszerezni őket —, s biztos, hogy sok könyv elolvasásához kedvet kapnak a gyerekek.

1962-ben indult a sorozat, elsősorban a 12—14 éves korosztály számára. Kiemelkedő politikusok, történelmi személyek, ismert tudósok és feltalálók, híres utazók, kiváló alkotóművészek hiteles forrásanyagra támaszkodó, olvasmányos életrajzát tartalmazza. Az egyes kötetek írói körültekintő figyelemmel ábrázolták hőseiket, gondot fordítottak arra, hogy a főhősökről közölt adatok, ismeretek valóságosak legyenek, mégse legyen a mű a fiatal olvasó számára száraz és unalmas adathalmaz, életrajzi események tényzerű közlése, hanem érdekes és izgalmas olvasmány. Nem regényes életrajzot írtak, hanem valóban életrajzi regényt, hisz minden híres ember élete valójában „regényes” is. Az írók arra is törekedtek, hogy hősük életén, munkásságán túl minél többszörösen ábrázolják a kort, melyben a bemutatott személy élt és tevékenykedett, ezért a legtöbb életrajzi regény egyúttal kicsit történelmi is.

Az alábbiakban témakörönként csoportosítva ismertettük a megjelent köteteket.

I. MŰVÉSZETEK

A) Irodalom

Karliczky Margit: Janus Pannonius (1969)

A magyar humanizmus képviselője, a magyar világi költészet első európai rangú alkotója

Janus Pannonius. Az Itáliában szerzett tudást, élettapasztalatot szerette volna hazájában, Magyarországon megvalósítani. Gyönyörű ifjúság után tragikusan végezte életét.

Szilágyi Ferenc: Főnixmadár (1968)

Zrínyi Miklós, a költő és hadvezér gazdag életének eseményei tárulnak fel. A XVII. században európai színvonalon jelentős szerepet játszott ez az izzig-vérig reneszánsz figura. Fegyvere a toll és a kard, életét nagy célok elérésében számtalan akadály és hősiesség jellemzi.

Tótfalusi István: Arkádiában élttem én is (1966)

Csokonai Vitéz Mihály életéről és költészetéről, a XVIII. századi Debrecenről és Magyarországról szól a könyv — elemezve egyes műveket, bemutató keletkezésüket.

Szilágyi Ferenc: Mintha pásztörtűz ég.. (1965)

Arany Jánost kelti életre a szerző levelek, életrajzi adatok, dokumentumok segítségével. Megismerjük a gyermeket, a felnőtt embert, a költőt, Petőfi barátját, majd az Akadémia főtákarát is.

Illyés Gyula: Tűz vagyok (1971. 2. kiadás)

Az író „Petőfi Sándor” c. művének rövidített, ifjúsági változata. A lángelkű költő életrajzi adatait tartalmazza és sok korrajzi vonatkozást, továbbá könnyebben érthető irodalmi elemzéseket.

Magyar László: Móra Ferenc élete (1966)

A magyar gyermekirodalom klasszikusát ismerjük meg gyermekkorától. A szerző bemutatja az újságíró, a tudós, és az író Mórát is.

Fodor András: Szőlj költemény (1971)

József Attilát, a nagy proletárköltőt mutatja be — főleg művein keresztül — a kötet írója, maga is ismert költő. Elemzései, a művek keletkezési körülményeinek elmondása ritka és élvezetes irodalmi élménnyé teszi a könyvet felnőtteknek is.

Rónaszegi Miklós: Színház az egész világ (1964)

Shakespeare élete és kora, fontosabb műveinek cselekménye és mondanivalója mellett

megismertet az Erzsébet korabeli Angliával, továbbá a Globe színház létrehozásával.

Rónaszegi Miklós: Késérő komédia (1964)

Molière és kora, a XVII. századi Franciaország társadalmi és irodalmi eseményei. Bemutatja az író Molière műveinek keletkezési és színházi bemutatási körülményeit.

Szentmibályi Szabó Péter: A Robinson írója (1971)

A regény főhőse Defoe, akinek legalább olyan kalandos, izgalmas élete volt, mint legismertebb regényalakjának, Robinsón Crusoe-nak. Megéleveníedik a XVIII. századi Anglia, ekkor indul meg az újság- és regényírás, melyben Defoe-nak jelentős szerepe volt.

Dejcs, Alekszandr: Heine élete (1968)

Az egyik legnagyobb német költő, Heine életét és művészetét mutatja be a szerző. Bemutatja a XVIII—XIX. századi Németországot is, a történelmi eseményeken keresztül ábrázolja hőse emberi és művészi fejlődését, a kispolgári világból a demokratikus világ felé fordulását.

Roszkín, Alekszandr: Csehov élete (1971)

Anton Csehov, az orvos, novellista és drámaíró élete. A szerző megismertet a világhírű író pályájának kibontakozásával, bemutatja egész életét a gyerekkori kalandoktól a felnőttkori élményekig.

Radó György: Gorkij élete (1967)

Az író életét és pályafutását huszonkét éves korától kíséri végig Radó. Főként műveinek keletkezését és hatását részletezi. Megelevenednek a kötet lapjain Gorkijnak Leninnel folytatott vitái is.

Kasszil, Lev: Majakovszkij (1969)

A szerző Majakovszkij tanítványa, barátja személyes volt. A lelkes párosszal megírt életrajz szinte eszményképként állítja a fiatalok elé a sokoldalú, nagy erejű, bátor forradalmár költőt.

B) Zene

Broszkiewicz, Jerzy: Chopin élete (1966)

A könyv bemutatja a világhírű művész életét, a tehetséges kisfiú kibontakozását, később kényszerű elszakadását szeretett lengyel hazájától, majd örökös visszavágyódását, amely zenéjében is kifejezésre jut.

Székely Júlia: Vándorévek (1966. 2. kiadás)

Liszt Ferencnek, a nagy muzsikusknak az élete korabeli feljegyzések, családi levelezések, a művész saját naplója és kortársak írásai alapján.

Székely Júlia: Elindultam szép bazámból (1971. 2. kiadás)

A zenepedagógus szerző maga is Bartók Béla tanítványa. Az ő életútját, törekvéseit, a nagy magyar zeneköltő emberi alakját és műveinek diadalát mondja el az írónő.

Eörsze László: Forr a világ... (1970)

Kodály Zoltán gazdag munkásságát ismerhetjük meg a kötetből. Kodály olyan zenei műveltség megteremtésére törekedett, melyben az egész nép részes. Erre szánta egész munkásságát — nem hiába!

C) Képzőművészet

Gál György Sándor: Rembrandt élete (1965)

A XVI. századi németalföldi festőóriás élete tanulóéveitől haláláig. A festő tragikus sorsa mellett megelevenedik a kor: a holland—angol háború, a híres pestisjárvány.

Gál György Sándor: Munkácsy Mibály élete (1969)

A magyar festészet egyik legjelentősebb, a kritikai realizmus kiemelkedő alakja Munkácsy. Életútját a miskolci asztalosműhelytől az aradi próbálkozásokon és a müncheni iskolán át a párizsi csúcsgig kíséri az író.

II. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK

A) Orvostudomány

Száva István: Egyedül a balál ellen (1966. 2. kiadás)

Semmelweis Ignácot az anyák megmentőjének nevezik. A tudós orvos és nagyszerű hazafi gazdag életútját mutatja be a könyv.

Petúr László: A wollesteini „fizikus” (1971)

A világhírű „bacillusvadász” Robert Koch élete tárul az olvasó elé. Az ő nevéhez fűződik a tuberkulózis-baktérium felfedezése, de harcolt a lépfene, a kolera és a malária ellen is. Képet kapunk az orvostudomány XIX. századi nagy fejlődéséről.

B) Matematika — fizika — kémia

Száva István: *Apa és fia* (1967)

Bolyai Farkas, az apa, és János, a fiú életének bemutatása. Az apa híres matematikus, fia, a császári mérnökkari tiszt a nem euklideszi geometria feltalálója. Mindkettő tragikusan magányosan élt a XVIII. századi Erdélyben.

Száva István: *A szirakuzai óriás* (1968. 2. kiadás)

Archimédész, az ókor egyik legnagyobb görög tudósa, kiváló hazafi volt. Életét, munkásságát és az ókori Görögország történetének késői szakaszát mutatja be a szerző.

Száva István: *A Menló-parki varázsló* (1969. 2. kiadás)

Edison életútja fűró-faragó kisdíákkorától kezdve. Láthatjuk vasúti árusként, újságíróként, dolgozni saját nyomdagépén, volt távirász, ezután lett a világ egyik legkiválóbb tudósa, feltalálója.

Száva István: *Az ég törvénye* (1965)

Keplernek, a modern csillagászat alaptörvényei megalapítójának, a matematikus csillagásznak az élete, egyúttal az ellenreformáció, a harmincéves háború küzdelmeinek kora.

Márkus István—Jászai Ilona: *Nyugalmat nem ismerék* (1963)

A moszkvai egyetem névadóját, a sokoldalúan képzett Lomonoszovot mutatja be a könyv. Fiatalsága Péter cár idejére esik, részben az ő politikájának is köszönhető, hogy az egyszerű hajós tehetséges fia a nagyhirű egyetemeken tanulhatott, s így lett belőle tudós, művész, technikus egy személyben.

Sós Endre—Vámos Magda: *Franklin vagyok Philadelphiából* (1970)

A XVIII. század utolsó harmadának kiemelkedő alakját, Benjamin Franklint ismerhetjük meg a kötetből. A szerteágazó érdeklődésű tudós nevéhez fűződik az elektrofizika megteremtése, a Golf-áram és az északi fény tudományos leírása, a bifokális üveg és sok más találmány felfedezése. Tudós munkássága mellett lapszerkesztő, író, politikus és diplomata volt. Lincolnig őt tartották a legamerikáibb amerikainak.

Kindzierszky Emil: *A két harang*, (1963)

Alexander Graham Bellről, a telefon felfedezőjéről szól a könyv. Gyermekkorától kísérjük végig életútját és munkásságát, meg-

ismerjük első kísérleteit a „beszélő gép”-pel, majd eljutunk a távolsági beszélgetéssel kapcsolatos tevékenységéig.

Ghimesán, Ion: *Joliot-Curie élete* (1964)

Joliot-Curie életét és munkásságát mutatja be: az első mesterséges radioaktív anyag előállítását, aktív küzdelmét a fasizmus, majd tiltakozását az atomrobbantások ellen, és részvételét a nemzetközi békemozgalomban.

C) Földrajz — biológia — nagy utazók

Antalfy Gyula: *A Himalájától a Balatonig* (1964)

Lóczy Lajos élete. A tudós hagyatékából származó dokumentumok alapján megismerjük munkásságát, amely a magyar földtani és földrajzi kutatások, különösen a Balaton megismerésének úttörőjévé tette.

Vámos Magda: *Resid efendi* (1966)

A múlt század tudós magyar vándorának, Vámbéry Árminnak az élettörténete, Legrésztesebben keleti útjával foglalkozik a szerző.

Petúr László: *Egyszemélyes expedíció* (1963)

Bíró Lajos élete hiteles dokumentumok alapján. Megismerjük új-guineai felfedező útját, a pápuák közt eltöltött hét év történetét, értékes természettudományos és néprajzi gyűjtőmunkáját.

Dékány András: *A Nagy Kapitány* (1963)

Ferdinand Magellán portugál hajós, a spanyol flotta vezetője 1519-ben megvalósította a nagy álmot, elsőként körülhajózta a Földet, megkereste és megtalálta Nyugaton a Kelet kapuját. Kalandos életével ismert meg az író.

Dékány András: *A Sarkvidék megbódítója* (1966)

Amundsen nevéhez nagy jelentőségű földrajzi felfedezések fűződnek: az északnyugati és északkeleti átjáró keresztülhajózása, a Déli-sark felfedezése, az Északi-sark léghajóval való átrepülése. Ezeken túl az elődök és kortársak expedícióiról is olvashatunk.

Varga Domokos: *Hermann Ottó* (1967)

A nagy magyar polihisztor életrajza található a könyvben küzdelmes ifjúságától tudományos, néprajzi, nyelvészeti felfedezésein keresztül bátor politikai törekvéseiig.

III. TÖRTÉNELEMTUDOMÁNYOK

Politikusok, államférfiak, hadvezérek,
kiemelkedő történelmi hősök

Victor, Walter: Új világ alkotói (1962)

Marx és Engels élete: fiatalságuk, házasságuk, tudományos munkásságuk, forradalmár tevékenységük. Életük egyúttal a nyugat-európai munkásmozgalmak több évtizedes történetét is tükrözi.

Vas Zoltán: Hamburg fia (1967)

Ernst Thälmann a német munkásmozgalmat nagyteknétyű vezetője volt. Tevékenysége Németország történelmének legkegyetlenebb szakaszában zajlott, az első világháború előtti évektől a második világháborúig.

Frank László: Szun Jat-Szen élete (1966)

Egy kis dél-kínai faluból indult útjára az ismert forradalmár. Konfuciusz tanaitól eljutott a nyugati világ megismeréséig. Japánban, Amerikában és Európában évtizedekig készítette elő a kínai polgári demokratikus forradalom külföldi támogatását.

Földes Péter: Zalka Máté élete (1968)

A legendás hős már tizennyolc éves korában huszártiszt volt. Az első világháborúban fogságba esett, csatlakozott a Vörös Hadsereghez. Spanyolországban Lukács tábornok néven küzd a szabadság ügyéért. Megismerjük a sokoldalú ember: író, politikus, katona életének szovjetunióbeli szakaszát is.

Jászai Ilona: Szeressétek a jövőt! (1967)

Nyikolaj Csernisevszkij, az orosz forradalmár író életéről, munkásságáról olvashatunk a kötetben. Szibériai száműzetése idején műveit Svájcban és Angliában élő orosz emigránsok terjesztették. Forradalmár kortársait is bemutatja a szerző: Nyekraszovot, Turgenyevet, Bje-linszkijt, Dobroljubovot és Hercent.

Román József: Mohamed élete (1966)

Az iszlám kialakulásának korával és a mohamedán vallással ismert meg a kötet. Mohamed legendás híru titkárával mondhatja el az író az eseményeket.

Hegedüs Géza: Akit „vörös gróf”-nak hívtak (1967)

Az egyik leggazdagabb magyar arisztokrata, Károlyi Mihály, élete nagyobbik részét forradalmárként élte le. Ő volt az első köztársasági elnökünk. Megismerjük emigránséletét is.

Gerencsér Miklós: A gyűlölet ellenfele (1970)

A nagy író és politikus — Eötvös Károly — életének legdrámaibb szakaszát mutatja be a könyv. Feltárja a világszerte ismert tiszaszlári per igaz történetét, amelyben Eötvös a védelem vezetőjeként páratlan emberi kvalitásaival derítette ki az igazságot, és amelyben népszerűségét és közéleti tekintélyét is kockáztatta.

Balázs Sándor: Hannibál a kapuk előtt (1967)

Az ókori híres afrikai hadvezér, Hannibál élete, egyben a pun háborúk kora elevenedik meg a kötet lapjain. Az olvasó megismeri az egykori római és karthagói politikát és hadviselést is.

Balázs Sándor: Réng a föld Itáliában (1968. 2. kiadás)

Közel kétezer esztendővel ezelőtt Capuában Spartacus feladására a gladiátorok megrohanták és lefegyverezték őreiket. A hetvennyolc gladiátorhoz tömegesen csatlakoztak a rabszolgák, s rövidesen küzdőképes sereggé szaporodtak Spartacus vezetésével. Az ókor legnagyobb szerűbb rabszolgafelkelése valóban megrengette a földet Itáliában.

Száva István: Az istennő kegyeltje (1969)

Periklész mindenkinél jobban kitüntette kegyeivel Pallasz Athéné, a tudományok és művészetek istennője. Periklész minden művésznél és tudósnál többet tett a művészetekért és a tudományért, ő volt Athén legnagyobb államférfija, a legtökéletesebb ókori demokrácia megteremtője.

Balázs György: István király — az államalapító (1968. 2. kiadás)

I. István, az első magyar király, a feudális magyar állam megalapítójának élete. Ő fejezte be a magyar nép letelepítését, új életet és új vallást adott. Bemutatja kortársait, a XI. század első felének küzdelmeit, a magyar történelem egyik legkavargóbb korszakát.

Erdődy János: Sasoknál magasabban (1971. 2. kiadás)

Hunyadi Mátyás életét, politikai küzdelmeit vázolja a kötet. A király korának egyik legműveltebb embere volt, korát meghaladó gondolkodása kulturális politikáján is tükröződött.

Nagy László: Bethlen Gábor, a nagy fejedelem (1964)

Bethlen Gábor volt a legkiemelkedőbb erdélyi fejedelem. Zseniális hadvezér, okos diplo-

mata, reális politikus. Jelentős szerepet töltött be a harmincéves, háborúban is. Élete, kora elevenedik meg.

Száva István: Nagyságos fejedelem (1971)

II. Rákóczi Ferenc, a magyar szabadságküzdelmek legendás alakjává vált „nagyságos fejedelem” élete elevenedik meg a könyv oldalain. A nép legjobbjai is hősei a kötetnek: kuruckapitányok, közlegények, tanult hadvezérek és a harcok során katonává edződött egyszerű emberek.

Fekete Sándor: Széchenyi István (1968)

A magyar történelem egyik legkiemelkedőbb alakja Széchenyi. A szerző méltó emléket állít a nagy hazafinak bemutatva politikai fejlődését, szellemi kibontakozását, történelemtörmelő szerepét.

Fekete Sándor: Kossuth Lajos 1970.

Kossuth Lajos a függetlenségi eszme legnagyobb magyar harcosa. Élete szinte az egész XIX. századot átfogja, földrajzilag is hatalmas területet ivel át. E kivételes ember életét drámai tömörséggel foglalta össze a szerző, bemutatva a kor szellemi és politikai küzdelmeit is.

Erdődy János: Ezüstpáncélos Johanna (1964)

Jeanne d'Arcot, a francia nép nemzeti hősnőjét mutatja be a könyv. Elmondja az író, hogy az egyszerű, írni-olvasni sem tudó parasztlány hogyan hajtott végre nagy tetteket bátorságával, hazaszeretetével, fanatizmusával.

Hegedűs Géza: Vashordájú szentek (1967. 2. kiadás)

Regényes életrajz Oliver Cromwellről, az angol polgári forradalom vezetőjéről és koráról. Az író nem idealizálja hőstét, mégis nagy embert és érdekes időszakot ismerünk meg. A kor nagyjai közül olvashatunk a kötetben Miltonról, a költőről is.

Millock Éva: Kegyelem az ártatlanoknak! (1964)

A nagy francia forradalomról és vezető egyéniségéről, Maximilien Robespierre-ről szól a könyv. A „Megvesztegethetetlen”, azaz Robespierre nem minden helyzetben volt határozott, komoly hibákat is követett el, de akarata, a forradalomhoz való hűsége, a nép ügyének tisztelete a forradalom egyik legkiemelkedőbb alakjává tették.

1972-től átalakul a sorozat. „Így élt...” címmel új köntösben, módosított koncepcióval jelenik meg. Jellemzője: változatlanul megőrzi történelmi hitelességét, változatlanul életrajzi regények lesznek, nem regényes életrajzok, de lényegesen kevesebb szöveggel és sokkal több képpel. Ebben az évben az alábbi kötetek készülnek el:

Fekete Sándor: Így élt a szabadságharc költője (Petőfi Sándor)

Hegedűs Géza: Így élt Dózsa György

VÖRÖS KÁROLYNÉ



Nevelőmunka a középiskolában

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.)

A középiskolákban folyó nevelőmunkát (legálábbis nálunk) az utóbbi években elég sok bírálat érte. Többen kétségbe vonták ennek a munkának a kellő hatékonyságát, amit részben a megfelelő kézikönyvek és más útmutatók hiányával magyaráztak.

Ebből a szempontból a „Nevelőmunka a középiskolában” megjelenése komoly lépést jelentett: a középiskolák igazgatói, osztályfőnökei és tanárai ebben a kiadványban részletes útmutatást és hatékony segítséget kaptak a középiskolai Nevelési tervek gyakorlati megvalósításához.

A könyv első részében „a középiskolás tanulók pszichikus fejlődésének részletes, igen

érdekes tudományos megvilágítását találjuk. Ez a rész komoly alapot nyújt ahhoz, hogy erről a témáról megfelelő beszélgetéseket, vitákat szervezzünk a diákokkal, szülőkkel és a nevelőközösségekben (tantestületi és osztálytanácsi üléseken stb.).

A második és egyben legterjedelmesebb rész „a nevelési folyamat megszervezésének módszertanát” öleli fel, különös tekintettel a közösségi nevelésre és a nevelés egyes fontos (mondhatnánk központi) feladatainak megvalósításával kapcsolatos módszerek és eszközök megválasztására, illetve alkalmazására. Feltételezhető, hogy az életből, a valóságból vett még több példa, a szocializmus építése többé-kevésbé

szükségszerű ellentmondásainak többoldalú megvilágítása még életizübbé tette volna ezt a fejezetet. Igaz, az oktató-nevelő munka időszűkítésének szinte állandó jelenlevő gazdag lehetőségei ennek a kis fogatékosságnak a pótlásához rengeteg alkalmat kínálnak.

„A nevelési eredményvizsgálatról” szóló 5. fejezet sok hasznos útmutatást és segítséget nyújt. Talán a következő kiadásokban (vagy más helyen) ezt a fejezetet ki lehetne egészíteni az ítélet sor, az ankét módszer és egyéb megfelelő módszerek alkalmazásának a felvázolásával, valamint ennek a fejlettségi szintnek megfelelő személyiséglap-minta kimunkálásával.

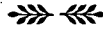
A harmadik rész a nevelőmunka tervezéséről, és az iskolának különböző iskolán kívüli tényezőkkel való együttműködéséről sok hasznos, felhasználható megállapítást és útmutatást tartalmaz. Itt világossá válik, hogyan kell az iskolán belüli nevelési tényezők hatását legalábbis főbb vonalakban és az alapkérdések megoldásában, a tervezés és szervezés segítségével összhangba hozni. Ugyanakkor a

szervezők rámutatnak, melyek azok az iskolán kívüli tényezők, amelyekkel együttműködve az iskola hatékonyabban tudja nevelési feladatait teljesíteni.

Habár ennek a könyvnek 14 szerzője van, a köztük megvalósult helyes munkamegosztás és tartalmi összhangolás eredményeképpen a tartalom és a beállítás eléggé egységes, nem került sor felesleges ismétlésekre, ami a kiadót dicséri.

Javasolom, hogy a jövőben bővítsék ki a könyv tartalmát (a már említett mozzanatokon kívül) a szabad idő felhasználásának, valamint a nemi nevelés feladatainak és tartalmának részletesebb és többoldalú feldolgozásával. Továbbá célszerű és hasznos volna az iskola évi nevelési tervének főbb mozzanatait (különösen a nevelőmunka fejlesztését célzó akciókat) konkrétan felvázolni, és a nevelőmunka elemzését, kiértékelését részletesebben feldolgozni — figyelembe véve az eddigi tapasztalatokat.

TÓTH LAJOS



Meindert De Jong: Kerék az iskolán.

A viharos Északi-tenger mellékén, Hollandia kietlen északkeleti partján gubbaszt Shora, a kis friz halászfalu.

Még a fák sem élnek meg itt, a sós víz örökkön szálló permetétől. Pedig a gyerekek golyókat szeretnének. Shora csúcsos háztetőin a kedves madarak nem építhetik meg otthonukat. Kerekeket készítenek, ezeket erősítik a tetőre. Ezt sem könnyű szerezni egy olyan faluban, melynek egyetlen járműve emberemlékezet óta a halászbárka.

Sok minden történik azonban addig, míg hat gyerek és a segítségükre siető felnőttek összefogásának eredményeként, a kerék feljön az iskola tetején és az első shorai gólyapár megtelepszik rajta.

Sirály könyvek. Szerkeszti: T. Aszódi Éva. Móra Könyvkiadó Budapest, 1972. (M. L.)

Néger kiállítás

Fekete-Afrika. Irodalmi és politikai antológia. A gyarmatosítás elleni harcban egymás után vivják ki függetlenségüket a fekete föld-rész népei, s a gyarmatosítás elleni küzdelemben születik meg az új afrikai ember. Ez az új afrikai ember bukkan fel a mai afrikai prózairodalomban, akinek érzéseiről afrikai lírikusok vallanak. Az új afrikai ember már nem az elnyomás miatt kesergő néger, hanem a nemzeti felszabadítás, az újjászülető nemzeti kultúra és a haladó társadalom kialakításának aktív harcosa.

Ezekből válogatta Simon András szerkesztő az antológiát.

(Kozmosz Könyvek 1972.)

Jack London: Az éneklő kutya

Viszontagságos és kalandos élete szinte kínálta megírásra a feszült izgalmi jeleneteket, a páratlan helyzeteket. Könyvei újra meg újra meghódítják mindazokat, akik gondokkal küzdő emberek kalandjairól, érzelmeiről, bátorságáról, örömről vagy bánatáról akarnak olvasni modern, romantikus regényeket.

Jack London akkor is emberekről mesél, ha történetesen állat a regény hőse.

(Móra Ferenc Könyvkiadó Budapest, 1972.)

Megay László: A foglyót etetni kell

A budapesti gyerekek felszabadulást követő életét mutatja be a szerző a romba dőlő, de újjáéledő városban. Mivel nem támaszkodhat a felnőttek segítő, védelmező karjára, a háború élményeitől megzavartan, a felbolydult társadalomban magukra hagyatva kellett utat keresniük.

Magay sok humorral eleveníti meg a kallódó gyerekek világát.

(Móra Ferenc Könyvkiadó Budapest, 1972.)

Móricz Zsuzsa: Égig érő fák

A kamaszlányok cseppet sem könnyű sorsát mutatja be az író.

„Vallani próbáltam mindarról, ami engem tizennégy éves korom után formált.” — Közepiskolás koromban albrétben laktam, magam kerestem meg a rávalót, és sokszor lemondtam a vacsoráról egy-egy színházjegyért. Diákkorom néhány alakját és a mai fiatalok problémáit próbáltam regényemben egyggyé kövacsolni” — mondja könyvéről Móricz Zsuzsa.

(Fórum Könyvkiadó).

Mikola Trublajini: A Kolombusz vitorlás

A Szovjet Fekete-tenger partján fekvő csendes kisfalu lakói halászok.

Egyik napról a másikra különös események dúlják fel a falusiak nyugodt életét.

A falu közelében egy geológus professzor ritka ásványt talált: a héliumgyártás alapanyagáról van szó. Egy ellenséges hatalom megszimatozta ezt. Titokzatos eltűnések, gyilkosságok, hajórablás követi egymást.

Ifjú hősök, váratlan fordulatok az ukrán ifjúsági irodalom gyöngyszemévé avatják Trublajini kalandos regényét.

(Móra Könyvkiadó—Kárpáti Kiadó Budapest—Uzgorod 1972.)

Pálfalvi Nándor: Papírház

A regény élményközelből követi nyomon egy házadólt bányászcsalád kiüttalan küzdelmét. Egy kisfiú szájába adva beszéli el azt, amit az író gyermekszemmel látott. Emlékezése mégis a messzi múltba visz, a mai olvasó számára történelembe, ahol a szegények szerencsétlenségét tragédiává változtatja a társadalmi kegyetlenség. A történelem osztott igazságot, mikor eltörölte azt a világot, melyben a szerencsétlenül járt szegény ember a legnagyobb igyekezettel se juthatott máshoz, csak — papírházhoz.

Az igazmondó regényt Kesperü Ilona illusztrálta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó Budapest, 1972.)

Kárász József: Árva madár

Kasza Ferkó elejtett szavakból, titokban elszuttogott mondatokból kezdi sejtteni, hogy nem az édesanyja az, aki neveli, akit addig édesanyjaként szeretett.

Kérdőzködni nem mer. Az első világháborút követő súlyos években apját elbocsátják altisztii állásából. Azt latolgatja, hogy viszsztatér a tanyai élethez.

Öt azonban más foglalkoztatja. Kutatni kezd édesanyja emlékei után, s igyekszik rendet teremteni mostohájához fűződő érzelmei zürzavarában. Sikerül-e neki?

(Móra Ferenc Könyvkiadó Budapest, 1972.)

Bogdánfi Sándor: Óriások

Ezzel a könyvvel tartozásomat szeretném leróni verseci iskolatársaimnak, gyermekkoromnak, az ódon gimnáziumnak, ahol embert farragtak belőlem, de egy nagy eszmének is, amely a soknemzetiségű Vajdaságban csirázott és sarjad immár három évtizede: a testvériségnek — mondja könyvéről a szerző.

(Fórum Könyvkiadó Újvidék, 1971.)

Kiss Dénes: Az utolsó indián nyár

„Amikor kezünkben volt a végleg lezárt általános iskolai bizonyítvány, nemcsak örömet éreztünk, egy kis szomorúság is ott szorongott lelkünk zugában.

A nap is ugyanolyan fényesen sütött, de mégis mintha finom árnyékok lopakodtak volna a fákra, a füvekre, a házak arcára, a megszokott színek és formák közé.

Másfajta nyár következett. Azt hiszem, nemcsak a mi nemzedékünk érezte így, hasonló érezhetnek a ma végző nyolcadikosok. De ez az érzés nem az iskolaév végén moccan meg bennünk, hanem korábban. Jelen volt az órákon, a szünetekben, meghatározta játékainkat, és változtatott az addigi barátságokon. Újfajta izgalmakat kavart, újfajta csodákat teremtett”. — Így vall könyvéről a szerző.

(Móra Könyvkiadó Budapest, 1972.)

Dr. Eperjessy Kálmán: Városaink múltja és jelene

(Műszaki Könyvkiadó Bp., 1971. 307. p.)

Régóta nélkülözött útmutatót kap kézhez a helytörténettel, a várostörténettel foglalkozni szándékozó kutató, mert bevezetést nyer a magyar várostörténet kutató műhelyébe. A szerző módszerének lényege az, hogy a várostörténet egészének áttekintése mellett külön tárgyalja a várostörténet egyes összetevőinek problémáját, így a gazdaság, társadalom, jog, építészet, kultúra kérdéseit. Ezzel eléri azt, hogy miközben áttekintést ad a témakör egészéről, összefoglaló képet tud nyújtani a várostörténet kérdéseiről is, amit által az olvasó megérti, hogy a jogtörténetnek, a gazdaság- és társadalomtörténetnek, a művelődéstörténetnek milyen súlya, jelentősége van egy város történetében, vagy fordítva: mi a városoknak szerepe a társadalom, művelődés stb. országos fejlődésében. A szerző kutató munkája a városok elnevezésére; utcanevéire, határelnevezésekre, a dűlőnevekre is kiterjed. Nem általában a városról, hanem várostípusokról van szó a könyvben. A magyar város sokszínű profilját, a várostípusokat tájegység, településforma, jogi összetartozás, etnikai jelleg és belső struktúra összetevőiből rajzolta meg.

A város születését az első társadalmi munkamegosztástól: a mezőgazdaság és ipar különválásától számítja. Ez az árutermlés megindu-

lásának kora, amidőn a paraszti foglalkozásúak falun maradnak, a kézművességhez értő parasztiparosok pedig a vásárhelyek felé orientálódnak. A városfejlődés korszakainak leírásakor hangsúlyozza, hogy a városok történetének az országos történettel való szoros összefüggésén kívül van még külön történetük is, ezért a korszakbeosztásuk sem azonosítható az országos történet periodizációjával.

A tudományos és a gyakorlati szempontok szerencsés ötvöződését bizonyítja a munka azzal, amikor egyaránt szól a városvezetőkhoz, a városok múltja iránt érdeklődő nagyközönséghez, de a várostörténet tudományos kutatóihoz egyaránt.

Értekes kiegészítője a könyvnek a számos korabeli illusztráció, városaink múltjának be- szédes emlékei és a szinte függelékképpen be- illesztett utolsó fejezet, amelyben hazánk je- lenlegi 76 megyei és járási jogú városának rö- vid történetét adja a legszükségesebb statisztikai adatokkal kiegészítve.

A szerző 30 éves professzori tevékenysége idején tanárgenerációkat nevelt a történelemtu- domány, a településtörténet lelkes művelőjévé. Kartársainknak a szakköri munkájuk színvona- lasabbá tétele érdekében is szíves figyelmébe ajánljuk a művet.

DR. HUSZKA LÁSZLÓ

Előkészületben a Módszertani Közlemények könyvtársorozatának

PETŐFI AZ ISKOLÁBAN

és

MŰSZAKI ALAPOZÁS

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

című legújabb két kötete.

Petőfi az iskolában

A Módszertani Közlemények a pedagógusok segítségére kíván sietni, amikor a kö- zélgő Petőfi évfordulóra megjelenteti *Petőfi az iskolában* c. kötetét.

Petőfi Sándor élet- és pályarajzát, munkásságát nem kell pedagógusainknak és főleg irodalomszakos tanárainknak bemutatni. De az ismeretek felújítása és főleg ezek szélesítése és elmélyítése sohasem érhet véget. Sokat tudunk Petőfiről, sokat tudunk róla tanítványainknak mondani, de sohasem eleget. Petőfi Sándor alkotói pályája alig hét-nyolc éves, hiszen 26 esztendő, amikor a segesvári csataterén befejeződik ese- ményekben és munkában oly gazdag élete. Félézernél több lírai költemény, számta- lan levél és cikk fémjelzi alkotóképességét, közölni vágyásának gazdag áradását. Petőfi a szülőföld, a nép, az ifjúság, a szerelem, a magyar táj, a hazaszeretet s a forradalom költője. Milyen gazdag e költői kép! E sokrétű költői képet teljesebbé teszi a könyv és a benne foglalt 10 tanulmány. Segít a megjelenő könyv abban, amiben rendeltetése meghatározható, hogy a 150 éves Petőfi tanítását és ünnepsé- sorozatait formailag és tartalmilag színesebbé, sokrétűbbé tegye. Petőfi élő halhatat- lansága, Petőfi tanítása és az újabb kutatások című fejezetek a legújabb Petőfi-ku- tatások eredményeit és azok felhasználását szorgalmazza. Az ünnepségek műsorának sokszínűvé, korszerűbbé tételét segítik azok a tanulmányok, amelyek a fellelhető és

Petőfi költészetét alapul vevő zenei alkotásokat, a verselemzéshez használható képzőművészeti illusztrációkat, a szövegillusztrációk gyűjteményét és a Petőfi-kép gazdagításának egyéb lehetőségeit teszik le a tanárok asztalára. Szakkörök tematikai anyagát, azok megvalósításának eljárásait, módszereit van hivatva segíteni az a tanulmány, melynek címe: Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában. És végül, de nem utolsósorban a határainkon túl élő magyarság Petőfi-kultuszáról, gondjairól, és szép törekvéséről kapunk képet Petőfi tanítása a jugoszláviai magyar iskolákban és Petőfi tanítása a csehszlovákiai magyar 9 éves alapiskolában hasznosnak és érdekesítőnek ígérkező két fejezetben.

Petőfi az ifjúság lelkeletében, Petőfi a magyar tájban, Petőfi a forradalomban, Petőfi az egész magyar nép szép szabadság törekvéseiben... e cél szolgálatába szegődött s mindehhez jó alapot nyújt Petőfi az iskolában c. könyv.

Műszaki alapozás az általános iskolában

Szerzője Dr. Várkonyi Nándor a Szegedi Tanárképző Főiskola Műszaki tanzékiének tantárgypedagógusa. Művében — kb. 15 ív terjedelemben — jól rendszerezve tárgyalja az általános iskola alsó és felső tagozatának műszaki ismeretanyagát mind az elméleti, mind a gyakorlati megoldások vonatkozásában.

A könyv felépítésében a Tantervhez igazodik. Így részletesen ír az *alsó tagozat* oktatási témáiról: az anyag-, a papír-, a fonal-, a fa-, a fémmunkákról, a vegyes anyagú munkákról, a építőelemekkel végzett gyakorlatokról, a technikai szerelő gyakorlatokról, a kerti munkákról és a tanulmányi sétákról. Ugyanígy sorra veszi a *felső tagozat* papír-, fém-, fa-, üveg-, műanyag-, vegyes- és komplex munkákkal kapcsolatos oktatási feladatait, az elektrotechnikai és géptani szerelési gyakorlatok ismertetését, valamint az üzemeltetések lebonyolításának módjait.

Ezen írásmű — mint a Módszertani Közlemények kiadványa — *háromas célt* tűzött maga elé:

1. *mintát mutatni* a jelenlegi Tanterv alapján megvalósítható legjobb megoldásokra;
2. *élő kapcsolatot teremteni* az alsó és felső tagozat között műszaki oktatás tekintetében is;
3. a ma problematikájából kiindulva *irányt jelezni a jövő perspektívái felé.*

Az általános iskolai műszaki alapozás helyes megvalósítása évtizedek óta komoly gondja művelődésügyi kormányzatunknak. Világprobléma ez, amelyre sokféle és sokféleképpen keresnek megoldást. A technika rohamos fejlődése egyre inkább sürgeti a jövő korszerű gyakorlatának megfogalmazását. A könyv szerzője gazdag bel- és külföldi tapasztalatok birtokában a műszaki alpműveltség nyújtásának holnapi lehetőségeiről is elmondja véleményét.

Ilyen értelemben a művet nagy haszonnal forgathatják majd az általános iskolák *alsó tagozatának tanítói*, az ipari gyakorlati foglalkozást oktató *felső tagozatos* szaktanárok, az iskolákban és a művelődési otthonokban működő *műszaki szakkörök*

vezetői. A téli tantervi feladatok megvalósításában segítséget nyújthat a könyv a *mezőgazdasági* gyakorlati foglalkozást tanító *tanároknak* is.

A Petőfi az iskolában című kötet megjelentetését 1972 novemberére, a Műszaki alapozás az általános iskolában 1973. I. félévére tervezzük kb. 30–40 Ft értékben. Kérjük a megrendelni szándékozó kartársakat, szándékukat levelezőlapon szíveskedjenek közölni az alábbi címre:

Dr. Waldmann József, Szeged, Tanárképző Főiskola, Módszertani Közlemények.
Április 4. útja 6. szám.

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala közli,
hogy korlátozott példányszámban még kaphatók
a Módszertani Közlemények Könyvtárának alábbi kötetei:

Óraleírások és Elemzések 8,—Ft

Hazaszeretetre nevelés 6,—Ft

Kiadóhivatalunk megkeresésre a megrendeléshez átutalási
postautalványt küld.

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkzámlára.
A lap évente ötször jelenik meg.