

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1973 JUL 12

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1973. 13. 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. Jósa 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. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Zúkovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Kobor Jenő</i> : Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozója, 1973. Szeged	145
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : A pedagógus munkája	147
<i>Dr. Zúkovits Imre</i> : A tudatformálás folyamatának neveléslektani összefüggései	155
<i>Dr. Bellyei László-Dr. Gulácsy Éva</i> : Hazafias nevelés az olvasás és környezetismeret koncentrációjában	159
<i>Welther Teréz</i> : A modális hangsorok tanításának hasznosságáról a zenei nevelés és oktatás vonatkozásaiban	164
<i>Dr. Kormány Gyula</i> : A kép szerepe és felhasználásának módja a földrajzórán	170
<i>Kovács Iván</i> : A fizikai törvények szerepe és jelentősége a kézilabdázásban	174
<i>Dr. Köves József</i> : Tananyagcsökkentés vagy a szemlélet megváltoztatása?	179
PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN (<i>Dr. Waldmann József</i>)	185
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA (<i>Sinkó István</i> : Lonovics Lászlóról)	186
MŰHELY	187
<i>Kunos Judit</i> : Írásvetítő az oktatási folyamatban	187
<i>Dr. Vargha László Gyula</i> : A komplex tényezők hatásán belül az ülésrend szerepe a tanulók értelmi erőinek alakulására	192
<i>Paizs Imre</i> : Könyvtárfejlesztő gyakorlatunk az Irányelvek szellemében	197
<i>Marofka Imre</i> : Igaza van Rakonczás Pálnak!!!	201
SZEMLE	202
<i>Vörös Károlyné</i> : Az érdeklődési körök kialakítása és kielégítése – könyv segítségével	202
<i>Dr. Geréb György</i> : A tanulói értékelés korszerű módszere	203

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 5700 példányban

73-2415 – Szegedi Nyomda

Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozója, 1973 Szeged

(Országos Szakmai és Tudományos Diákköri Konferencia)

A Művelődési Minisztérium Pedagógusképző Osztályának felkérésére és megbízásából a Szegedi Tanárképző Főiskola és Szeged város adott otthont a Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozásának 1973. május 6–8. között.

A 3 napos találkozó az ország tanárképző főiskolái, tanító- és óvónőképző intézetei hallgatóinak nagy seregszemléje volt, és új szint hozott a pedagógusképző intézetek életébe. A pedagógusjelöltek a találkozó keretei között mutatták be egymásnak az ország nyilvánossága előtt a különböző tudományágakban, művészetekben és a sportban elért eredményeiket azzal az elhatározással, hogy egymás értékeit megismerjék, becsüljék és egymás eredményeiből tanuljanak. Bizonyosággal szolgált a találkozó, hogy a pedagógusjelöltek túlnyomó többsége hivatástudattal, szakmája szeretetével készül a pedagógus pályára és eszményük az alkotó ember. A találkozó megnyitóján Ilku Pál művelődésügyi miniszter ünnepi beszédében kiemelte, hogy csak az alkotó igényű, a nagy célokra törő pedagógusokkal lehet a magyar oktatásügy fejlesztését elvégezni, „olyanokkal, akik most többek akarnak lenni tegnapi önmaguknál, és akik holnap már nem elégednek meg a mai önmagukkal. A hasznos cél érdekében felmutatott fáradozások másokat is ilyen életvitelre inspirálnak és gyakorlatilag fordulnak szembe, válnak ellenfelévé az olyan általános szemléletnek, amely cinizmusba, önzésbe süllyed”.

Új színfoltja volt a találkozásnak, hogy annak egyes rendezvényein megfigyelőként, a tudományos diákkörök szekcióülésein szereplők, mint aktív közreműködők részt vettek a tudományegyetemek és más felsőoktatási intézmények pedagógia-pszichológia-népművelés tudományos diákköreiben dolgozó hallgatók, a testvéri szocialista országok delegációi, Szeged város és Csongrád megye számos gyakorló pedagógusa.

A találkozó keretén belül sor került a KISZ-tanácsstagok és az intézeti KISZ-vezetők tanácskozására. Az előbbin az intézeti demokratizmus kiszélesítését jelentő tanácsstagi rendszer tartalmi kérdéseiről, a KISZ-vezetők tanácskozásán a szocialista tanár-diák viszony volt a központi téma. A tanácskozáson részt vett és a vitába bekapcsolódott dr. Gosztonyi János miniszterhelyettes, Miklósvári Sándor, a minisztérium Pedagógusképző Osztálya és Barabás János, a KISZ Központi Bizottsága Egyetemi és Főiskolai Osztályának vezetője.

A pedagógusképző intézmények úttörővezetéssel foglalkozó tanárai és hallgatói bevonásával pedagógiai éretkezletet rendeztek az úttörő-vezetőképzésről, melyen a bevezető referátumot Szabó Ferenc, a Magyar Úttörők Országos Szövetségének elnöke tartotta. A tanácskozáson részt vett Füle Sándor, a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának helyettes vezetője.

A találkozó három fő rendezvénysorozatát a pedagógusképző intézetek országos szakmai és a tudományos diákkörök országos konferenciája, a pedagógusképző

intézmények hallgatóinak országos spartakiádjá és a kulturális-művészeti együttesek fesztiválja képezte.

Az újszegedi szabadtéri színpadon 12 pedagógusképző intézmény művészeti együttese színes, tartalmas műsorral vonult fel, míg a házigazda főiskola énekkarai, zenekara és irodalmi színpada a Szegedi Nemzeti Színházban adott műsort.

A spartakiád versenyein 20 pedagógusképző intézmény hallgatói 6 sportágban (kézilabda, röplabda, atletika, torna, úszás, kosárlabda) mérték össze tudásukat.

A II. Országos Találkozó keretében került megrendezésre a pedagógusjelöltek XII. Országos Szakmai Konferenciája és a Tudományos Diákkörök XI. Országos Konferenciájának pedagógiai-pszichológiai-népművelés szekciója. A konferenciára 28 felsőoktatási intézményből – intézményi diákköri konferenciákon már bemutatott és véleményezett – 362 pályamunka érkezett. Az érdekelt intézményekből és szakmai szervektől felkért 40 tagú országos bíróáló bizottság 347 hallgató 275 dolgozatos pályamunkáját fogadta el. Bemutatásuk 6 főszekcióban történt. A pedagógiai szekcióban 78, a mozgalmi nevelés szekcióban 29, az audiovizuális eszközök pedagógiai alkalmazása szekcióban 31, a tantárgypedagógiai szekcióban (irodalom 13, magyar nyelvtan 14, matematika 15) 42, a pszichológiai szekcióban 59, a népművelési szekcióban 36 dolgozat bemutatására és megvitatására került sor.

A pályamunkák témái nagy változatosságot mutattak. Számos dolgozat külön dicsérete, hogy időszerű, a pedagógiai-pszichológiai kutatás által elhanyagolt, vagy csak a legújabbban érintett témakörökkel foglalkozott és konkrét problémahelyzetek megoldására irányult. A munkák nagy része önálló kísérletekre, ill. vizsgálatokra épült. A jelöltek az eredmények pedagógiai aspektusú érvényesítésében is sok önállóságról adtak számot.

A témák változatosságát és korszerűségét mutatják az alábbi kiragadott példák. Pedagógiai: Jelentéselemek fejlődésének vizsgálata felsőtagozatos tanulók szókincsében; Tudás- és teljesítményszint mérését célzó kísérletek; Programozott oktatás és a gondolkodás fejlesztésének lehetősége az írásórán; Az egésznapos iskola szerepe a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében; Az önállóság fejlesztésének módszerei és lehetőségei a közösségben; A pedagógiai folyamatok kibernetikai modellezése; Az iskolaotthon pedagógiai vizsgálata; A családi nevelés pedagógiai-pszichológiai problémái. Pszichológia: A különböző jelentésteliségű fogalmak elmozdulása telítődés hatására kreatív és non-kreatív személyeknél; Pályaválasztás érettségének komplex vizsgálata; A tanulók társas kapcsolatának vizsgálata és fejlesztésének lehetőségei; A tanulók problémamegoldás folyamatának vizsgálata; A tanulási sajátosságok vizsgálata; Motiváció a tanulásban. Mozgalmi nevelés: Petőfi és hazaszeretet az úttörőcsapatban; Népek közötti megértésre és barátságra nevelés az úttörőház munkájában; Felvételiző hallgatók politikai arculatának változása irányulásának vizsgálata. Audiovizuális eszközök pedagógiai alkalmazása: Az ITV-órák összekapcsolása a gyermekkönyvtári foglalkozással; Motiváció szerepe az ITV-adásban; Az iskolarádió műsorainak hatástani vizsgálata; Oktatófilmek szerepe és lehetőségei az általános iskolai szakoktatásban; Szemléltető rövidfilm a matematikai mozgási feladatokhoz. Magyar irodalom tantárgy: Olvasóvá nevelés – olvasók nevelése; Általános iskolai tanulók irodalomszemlélete Petőfi-képeinek tükrében; Zenei szemléltetés a komplex esztétikai nevelés tükrében. Nyelvtan: Kísérlet egy nyelvtani probléma programozására; Általános iskolai tanulók kiejtésének vizsgálata. Matematika: Írásvetítő szerepe a matematika oktatásban; Új tantervi „Halmazelmélet” c. anyagrésze egy részének programja; Hagyományos matematikai oktatás, a Lenárd-féle matematikai kísérlet és a komplex matematikai kísérlet összehasonlítása a tanulói teljesítmény alapján; Paralelogrammák tulajdonságainak ismertetése egyéni oktatógép segítségével. Nép-

művelés: Kísérlet a közművelés tartalmi megújítására; Tudománytörténet az oktatásban; Irodalmi ízlés fejlesztésének vizsgálata; Biológiai tárgyú ismeretterjesztő előadások korszerű szemléltetése; Bak község népdalkincse; Szank község forrásai és irodalma.

A szekcióülések (egyidejűleg 20 teremben) állandó nagy érdeklődéssel zajlottak, egyes esetekben végig zsúfolt teremben. A viták igen elevenek, alkotójellegűek, elvszerűek voltak, azok intenzitását fokozta, hogy a pályamunkák témakörönként kerültek bemutatásra és több dolgozat meghallgatása után került sor azok megbeszélésére. A pedagógiai felelősségtudattól áthatott szakmai észrevételek több szekció munkájának tapasztalatcsere jellegét biztosították.

A diákköri konferenciákkal szoros kapcsolatba került megrendezésre a tanárképző főiskolák hallgatói országos matematikai feladatmegoldó versenye; a pedagógusképző intézmények hallgatói képzőművészeti, fotóművészeti és az oktatástechnikai eszközök kiállítása. A képzőművészeti kiállításon 13 intézmény hallgatóinak több mint 200 pályamunkája, a fotóművészeti kiállításon közel 100 fotómunka, a szemléltető eszköz kiállításon 15 tanszék bemutatására került sor.

A pályamunkákat bemutató hallgatók között a találkozó ünnepélyes záróülésén 10 minisztériumi fődíjat, a társadalmi szervek, intézmények és vállalatok által felajánlott 72 különdíjat osztottak ki.

A Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozóján részt vett hallgatók közül több száz ez év szeptemberében az ország különböző iskoláiban kezdi meg élethivatásának gyakorlatát és remélhetően folytatja főiskolás éveiben megkezdett alkotó életét. A fiatalabb korosztályhoz tartozó társaik közül példájukat követve újabb százak a tanulási munka mellett alkotó-diákköri produktumaikkal pedig már készülnek a III. találkozóra, Szombathelyre.

Kobor Jenő



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

A pedagógus munkája

Nagy a dicsőség, melyet mindegyik
Szerezhet itten, de tudjátok-e,
Csak nagy munkáért jár ez a dicsőség!
Petőfi

MAUGHAM nyilatkozata szerint a kutya ugat, a macska nyávog, az író ír. Nyilatkozatára fájdalmasan visszhangzanak Radnóti Miklós egyik eklogájának sorai. Mindketten arról tesznek hitet, hogy a munka emberségünk alapvető kritériuma, az emberi nagyságé pedig az, hogy valaki szétválaszthatatlanul azonosulni képes munkájával, amely már nem is munka többé, hanem hivatás. Az emberrel foglalkozó tudományok, köztük a pszichológia és a szociológia a tevékenységet három nagy területre osztják: munkára, pihenésre és szórakozásra. Azok számára, akik messze felülemelkednek a statisztikai átlagon, a három terület között elmosódnak a határok. Az emberi élet mesgyéin Mikszáthtal tiltakoznak: ne ünnepeljék őket azért, mert sokat dolgoztak. Munkájuk alkotás, tehát pihenés és szórakozás is volt

nekik egyszerre. Nem véletlen ezért, hogy minden *pályalélektan* kötelességének tartja, hogy az adott tevékenység két szélső tényezője (a pedagógiában: a pedagógus és a diák) után elemzően foglalkozzék azzal a munkafolyamattal is, amelyet a tevékenység a két személyi pólus között hoz létre. (A foglalkozások többségében csak az egyik személyi, a másik dologi tényező: vas, fa, textil stb.)

Munkán céltudatos emberi tevékenységet értünk. Ha azonban az élet realitását követve kiszélesítjük fogalmi körét, bele kell számítanunk mindazokat a tevékenységeket is, amelyek

- csak közvetve hatnak a pálya társadalmi céljainak megvalósítására (Ilyen pl. a pedagógiában a pedagógus ön- és továbbképzése, amely nem közvetlenül a másnapi munkához nyújt segítséget);

- de azokat is, amelyek a cél szempontjából közömbösek, sőt egyes esetekben negatív jellegűek (pl. az iskolától a rendszeres munka, a tanítási órák menetének felbontása árán is akciókba való bekapcsolódást igényelnek), ha ezeket a társadalmi cél megvalósíthatóságának érdekében az adott környezetben ajánlatosabb elvégezni (ellenkező esetben elmarasztalják az iskolát, csökkentik támogatását stb.). Nem változtat ezen az a tény sem, hogy a munka elvégzője az ilyen tevékenységben rendszerint csak *felesleges terhet* lát, és jogosan úgy érzi, hogy társadalmilag hasznosabb tevékenységtől rabolja el idejét és energiáját.

Aki pályát választ, számol választott pályájának munkakövetelményeivel is. Igen ám, de ennek csak akkor tud eleget tenni, ha *ezek a követelmények szabályozottak, körülhatároltak*. Ahhoz, hogy előzetes ítéletet alkothasson, amely azután egész életét programozni fogja (évtizedeken át *úgy* kell élnie, *azt* kell csinálnia!), ismernie kell, mit vállal magára. Csak ilyen ismeret birtokában döntheti el, vajon:

- egyéni szükségleteit (pl. önérvényesítését) össze tudja-e egyeztetni a pálya objektív és szubjektív szükségleteivel;

- mennyire kötik le idejét, energiáját a pályafeladatok, és milyen mértékben lesz ideje, ereje felett önrendelkezési joga; (Ehhez az igényhez fűződtek a munkásosztály harcái a 8 órás munkanapért; napjainkban ezt fejezik ki a munkaidő rövidítésére, pl. a szabad szombatira irányuló hivatalos törekvések is.);

- mi az, aminek azért kell eleget tennie, mert *a pálya lényegéhez* tartozik, s mi az, amit mások *öleletszerűen* „elvárhatnak”, megkövetelhetnek tőle?

Az utóbbi évek egyik szembetűnő jelensége, hogy férfiak alig jelentkeznek a pedagógusi pályára. Okait keresve két dologra vezethetjük vissza ezt a jelenséget. Az egyik a pálya perspektíváinak hiánya: huszonöt év után is tanár a tanár, az iskola falai közt pozicionális vagy tudományos előmenetelt aligha remélhet. A másik: a pályafeladatok körülhatárolatlansága. A pedagógusok, az igazgatók sokszor úgy érzik, többre értékelik, ha parkot létesítenek, rendezvényeken vesznek részt, mint azt, ha hétköznapi eredményes nevelőmunkát végeznek. Ez az érzés azt a veszélyt hordozza magában, hogy a pályán működőkben is pályatorzulást idézhet elő.

Jogos pályáöntudat nyilatkozik meg, ha egy pedagógus így fogalmaz: a macska nyávog, az orvos gyógyít, *a pedagógus nevel*. Idejét tehát nem felesleges értekezleteken, rendezvényeken morzsolja szét, nem összeír és szétoszt, hanem gyerekeivel tanul, játszik vagy kirándul. Esetleg éppen csak beszélget. Természetesen mindez nem lehet kibúvó. A felesleges tevékenységek ellen azért kell harcolnunk, hogy jobban végezhesék a tanítók, tanárok a pályatevékenységüket. Nem azért, hogy minél kevesebb legyen a munkájuk, és minél több az egyénileg hasznosítható idejük.

Zavarja a tisztánlátást, s ezért egész közéletünket, hogy napjainkban az egyes intézményekre eső terhek a pedagógusok között nem arányosan oszlanak meg. Szélső értéként jelölhetjük meg, hogy az x mennyiségű terhet egyesek *bízzák*, mások viszont különböző hivatkozásokkal *kibúzzák* magukat alóluk. Ugyanakkor ezt a differenciát sem a jutalmak, sem a besorolások

nem tükrözik kellőképp. Jutalmat kapnak olyanok, akik mindennapi életükkel lehetőséget adnak arra, hogy a társadalmi környezet ítéletet alkosson: a pedagógusok mindig mindenre ráérnek. És elismerés nélkül dolgoznak helyettük is néhányan. Munkájuk árnyékában tetszelegnek a ráérők. Pedig most még csak a munka *menyiségi oldaláról* beszélünk!

MINDEN pályán az elvégzendő munkának *sajátos szerkezete* van, amelyet különböző nézőpontról lehet megközelítenünk. Az egyik szerint napjainkban a pedagógus munka a következő összetételt mutatja:

Kötelező pályatevékenység:

röviden: az ifjúság nevelése, személyiségének fejlesztése, ezen belül tudásának és jellemének megalapozása, kibontakoztatása.

Részletezve: felkészülés, permanens önművelés

- a tananyag lényegének kiemelése
- elsajátításának vezérlése
- ellenőrzése, értékelése (ehhez munkáik javítása)
- a nevelőhatások megtervezése, megszervezése, koordinálása
- nevelési sajátos alkalmak megteremtése (kirándulás, színházlátogatás stb.)

Kötelező mozgalmi tevékenység:

Ez a pedagógus pályája sajátossága. Egyetlen, amelyiken a mozgalmi (úttörő, KISZ) tevékenység nem öntevékenység, hanem „kötelező pályafeladat”. Ebből a munkából mindenkinek ki kell vennie a részét, mégpedig kissé ellenmondásosan kötelező társadalmi munkaként (tehát még vasárnap sem jár érte túlóradíj, sokszor még költségtérítés sem!).

A társadalmi környezet által előírt:

a) *szükséges és hasznos* (pl. családlátogatás, különböző kísérletek, nyári, téli táborok, délutáni foglalkozások, klubélet, társ. szakkör);

b) *közömbös* (pl. részvétel az iskolai ünnepélyen kívül más társadalmi szervek ünnepélyein „vattaként”, személyi igazolványokkal, tankönyvvarusítással kapcsolatos feladatok, takarékbélyeggyűjtés);

c) *társadalmilag hasznosnak látszó, pedagógiailag azonban káros tevékenység* között (pl. előkészítetlen versenyeken, akciókon való részvétel, a tervszerű tevékenységet felborító alkalmi társadalmi munkák).

Ha a különböző tevékenységi formák természetes egyensúlya valamikor és valahol megbomlik, nemcsak a *pedagógusok és a tanulók túlterhelését* idézi elő (pl. évek óta hangoztatjuk, lassan nincs már második félév. Próbák, versenyek, rendezvények miatt a tanítási órák tömege marad el, bár praktikus okokból az osztálynaplókba beírják akkor is, ha a fél osztály óra helyett épp énekkari próbán van), de *közoktatáspolitikai konfliktusok forrásává* is válik (pl. elmáradt órákon kell küzdeni a bukások ellen; szétzilált iskolában kell megszilárdítani a fegyelmet; egy-egy formális akció destruktív hatása néhány óra alatt lerombolja a világnézeti, erkölcsi nevelés hosszú nevelési folyamatban elért eredményeit).

Csak ízelítő példaként: egy iskola nyertes tanulói 40 km-t utaznak a járási úttörő vetélkedő színhelyére. A költségeket a szülők viselik. A helyszínen be sem férnek a művelődési házba. A gyerekek 5 órakor indultak el hazulról, most le se tudnak ülni. Délután 4 órakor kerülnek sorra. Már a zsűri is ideges. Kiderül, hogy a táncsoport nevezése nem érkezett meg, azok tehát hiába is időztek 11 órát (és a visszautazást). Egyik oldalról jelenteni lehet: óriási siker, hisz az akció tömegeket mozgatót meg. A gyerekek oldaláról: teljes destrukció, szétzilálás, fegyelembomlás. A pedagógus: feláldozta egyik vasárnapját, saját pénzéből vett valami enni-valót a gyerekeknek, s végül megszegyenülve távozott a „tett színhelyéről”. Kinek érte meg?

MÁS OLDALRÓL megközelítve a pedagógiai munkából fakadó *terhelést*

terhelés →	→	<i>fizikai</i> (állás, járás, emelés, táblairás),
	→	<i>idegrendszeri</i> (koncentrált és megosztott figyelem; gyors kapcsolás, reagálás; apercipiálás; önuralom; állandó fokozott önkontroll),
	→	<i>pszichés</i> (türelem, fegyelmezés, hanggal való bántani tudás és bírás; elnézés),
	→	<i>intellektuális</i> (felkészülés, óratervezés, önképzés, állandó intenzív figyelem)

összetevőkre bonthatjuk. Egy tanítási délelőtt után az intenzív munkát végző pedagógus joggal érezhet egyszerre *fizikai és szellemi fáradtságot*, mert átélte egy fizikai dolgozó és egy szellemi munkás terhelését egyaránt. Ha ehhez hozzávesszük, hogy pihenésül délután esetleg *kötelező szórakozás* szerepel a programján (moziba, színházba viszi tanítványait, akikre ott ügyelnie és felügyelnie kell, be kell töltenie egy 20–25 gyerekes családjának szerepét), megérthetjük, ha néha idegessé, kimerültté válnak legjobb pedagógusaink. Vegyük hozzá: mind e közben ellentétes tendenciákat kell érvényesítenie: fenn kell tartania a rendet anélkül, hogy megsértené a rendbontó tanulók önértetét; fegyelmet kell teremtenie, ha ugyanezt egy stáb sem képes létrehozni rosszul sikerült filmjével, egy egész együttes sem rosszul megválasztott vagy eljátszott színdarabjával. Nem szólhat durván a durva, esetleg az éppen őt durván megsértő tanulóra. A jegyét viszont magának kell megváltania, mert *most éppen szórakozik*. Nem a kontrasztok kedvéért vontuk ezeket a párhuzamokat, csak arra kívántunk rámutatni, milyen hamisan lehet megítélni a pedagógus munkáját, néha még rendeletekben és intézkedésekben is.

A pedagógus munka egyik legfrissebb és legsajátosabb konfliktusa származik abból az ellenmondásból, amelyet a pályafeladatok rohamos növekedése és a legkonzervatívabb *óraszám szemlélet* feszültsége hozott létre. Ma éppúgy kötelező óraszámok alapján ítélik meg egy iskola pedagógus szükségletét, sőt értékeit is, mint akkor, amikor valóban az órák megtartása volt a pedagógus egyetlen munkaköri kötelessége. Ma már szükségszerűen fel kellene váltania ezt a hamis szemléletet a *feladatokban való* gondolkodásnak. Az önálló igazgató kötelessége lenne, hogy a feladatokat arányosan ossza el nevelői között: az egyiknek adjon több órát, a másira bizzon több mozgalmi munkát, a harmadik lásson el járulékos feladatokat.

Ezt a szemléletváltást sürgeti a párthatározat is, amikor kimondja, hogy a feladatokkal együtt azok személyi, tárgyi feltételeit is biztosítani kell. Kétségtelenül, hogy mindig könnyebb a feladatadás, mint a végrehajtás. Különösen, ha az adó nem gondol, a végrehajtó pedig nem számíthat a legalapvetőbb feltételek biztosítására sem.

* * *

Az elmondottak alapján tekintsük át egy átlagpedagógus átlagos hetének munkabeosztását:		
ellátandó tanítási óra	23	(túlórákkal együtt)
előkészítésre, felkészülésre	8	(hivatalosan ennél több!)
szakkör	1	(valóságban több, de csak ennyit mutatthat ki)
mozgalmi munka	3	
dolgozatjavítás, füzetátnézés	4	(órsi gyűlés, játék stb.)
családlátogatás	2	(közellakók esetén)
értekezlet (iskolai, iskolán kívüli)	4	(gyakran sokkal több)
helyettesítés, adminisztráció	3	

48 óra

Ez egyben azt is jelenti, hogy a jó pedagógus munkája csak nagyon ritkán heti 48 óra (néha kétszerese is!); egy évben 2–3 ízben nincs heti pihenő napja (vasárnapi program);

a 48 óra után tanít esti tagozaton stb., nyári szünete maximálisan öt hét. Rá kell mutatni arra is, hogy az átlag itt is igen távoleső, de rendszerint nyilván sem tartott szélső értékeket takar. Mint mindenütt, a pedagógus munkában is a maximalizmus maga után vonja a minimalizmust is!

„MERT HISZ ki is mérhetné le s nyugtázhatná azt a tizedmilliméter- vagy mikronnyit, amivel egy-egy tanári élet emeli meg a nemzeti műveltség szintjét” – írja Németh László Iskolaavató c. írásában. A gyenge pedagógusok régi menedéke, a jók ősi keserősége, hogy a nevelői tevékenység *minőségi különbségeit* igen nehéz objektíve mérni. Megfordítva a tételt ez azt jelenti, hogy a pedagógus munkájának megítélésében mindig mások szubjektívizmusára lenne kénytelen hagyatkozni. Ez még akkor sem megnyugtató, ha valahol a nevelőtestületi közvélemény hozná meg az ítéleteket. Kétségtelen, hogy a szűkebb környezet mindig *érezkeli*, hogy valaki közülük gyengén, közepesen vagy jól, esetleg jól, jobban vagy legjobban látja el a munkáját, mindezt képtelen azonban értékmérőkkel *bizonyítani*. Így azután önmagában a közvélemény nem nyújthat biztos támpontot az értékeléshez. Ehhez *elemzésre* van szükség, mégpedig először a

közvélemény
valóság

viszonyának feltárására. Ennek tisztázására, hogy pl. egy napközis munkaközösség vezetőjének jutalmazásában valóban munkájának eredményei motiválják-e a vezetést és a testületet, vagy abban egyéb szempontok (pl. már régi tagja a testületnek; sok családi gonddal küszködik; jó kolléga) játsszák-e a főszerepet. A munka minőségi értékelésekor éppen ezért mindig tisztázni kell *a megfogalmazott vélemény tartalmának a benne tükröződő valósághoz való viszonyát* (B. A. Grusin: A vélemények világa, Bp. 1971. 274. l.). Nem kevésbé jelentős azonban az sem, hogy fény derüljön a másik összefüggésre, éspedig

közvélemény,
közvélemény

tehát *a kimondott véleménynek a valóban létező véleményhez való viszonyára*. Ha az első viszony megmutatja a közvélemény kifejeződésének pontosságát, a másik őszinteségi fokáról ad képet. Másképp ez azt is jelenti, hogy egy igazgató vagy más pedagógus emberi, szakmai kvalitásait, munkájának minőségét leghamisabban a közvéleménykutatás módszerével lehet mérni (pl. Bp. II. kerületének egyes iskoláiban teszik ezt attitűd vizsgálat címen).

ŐSI PEDAGÓGIAI babona, hogy a pedagógiai tevékenységek között *minőségi különbséget* tenni nem lehet. Babona, mert nem igaz, de azért is, mert kényelmes védőpajzsa mögött nyugodtan húzódnak meg a gyengék. Azok, akik maguk is tudják, hogy kartársuk náluk lényegesen nagyobb

– intenzitással

– és hatásfokkal végzi a munkáját, mégis természetesnek tartják, hogy az iskolában, az osztályteremben eltöltött idejüket 1=1 arányban értékeljék mások. A pedagógiai tevékenység minőségi sajátossága ugyanis, hogy más munkaterületekkel ellentétben értéke nem a ráfordított *idő és energia függvénye*. Értékei a pedagógusi pályaidentifikáció sajátos igényeiből fakadnak, amit legtömörebben a következőképp tehetünk érzékletessé:

a jó pedagógus jellemzői → $\begin{cases} \rightarrow \text{a kultúra iránti magas fokú vonzódás,} \\ \rightarrow \text{a humanitás iránti rendkívüli érzékenység,} \\ \rightarrow \text{a moralitás iránti fogékonyság,} \end{cases}$

amelyből az első védi az állandó átadás folyamatában a kiürüléstől; a másik biztosítja számára átadó, megértő, önpazarló képességét; végül a harmadik, hogy eré-

nyeivel és hibaival, azaz emberi kvalitásaival a maga „bűvkörébe” legyen képes vonni az ifjúságot. Azon, akiből valamelyik is hiányzik, sem a különböző *nevelési*, sem a *didaktikai módszerek* nem képesek segíteni. Ez ott és akkor is érvényes, ahol és amikor épp ezek miatt a legjobb nevelőknek kell a *mellőzöttség* minden ártalmát átélniük.

Nagyon sok pedagógus végez minőségi munkát az országban. Sajnos, nem teszünk meg mindent, hogy tapasztalataikat összegyűjtsük, elemezzük, és általánosítsuk. Szarka József A nevelési tapasztalatokról szóló munkájában hívja fel figyelmünket ennek a mulasztásnak a veszélyeire. Sokszor összetévesztjük a tényleges tapasztalatokat a szándékainkat igazoló konform igazolásokkal, illetve az önreklámozó gondolat-nélküliséggel. Mindez gátlólag hat a pedagógiai tevékenység színvonalának átlagos emelkedésére. A mi pályánkon is különbséget kell ugyanis tennünk:

- a pedagógiát művészi fokon megvalósítók,
- szorgalmas tanügyi hivatalnokok,
- és azok között, akik idejüket valahogy eltöltik az iskolákban.

Meg kell jegyeznünk, hogy ennek a három típusnak arányai iskolánként változnak. Ahol a harmadik típus uralkodik, ott egyre hangosabban követelik az *aprólékos központi előírásokat*. Ott elvek tisztázása sohasem vezet megnyugváshoz. „Mondják meg, mit és hogyan kell csinálnom!” – fogalmazódik meg az igénytelen igény. Központi tanmeneteket sürgetnek és olyan kézikönyveket, amelyeket a meghatározott oldalon kinyitva felkészülés nélkül is használhatnak a munkában. A második típusba jó pedagógusok tartoznak. Készséggel *teljesítik kötelességeiket*; újítanak, ha ezt várják el tőlük; óráik precízek; munkájuk megbízható. Nemcsak a pedagógusi pályán, orvosok, mérnökök, színészek, írók és szakmunkások körében is ők alkotják a pályán működők tömegét. Az első csoportba tartoznak egy-egy történelmi időszak *kiemelkedő pedagógusai*, az önálló alkotók. Szakmánk ellenmondása, hogy a kiemelő kitüntetések, elismerések igen gyakran nem bennük emelik a szakma tekintélyét, még megemlékezést is legfeljebb haláluk ürügyén írunk róluk. Nem ritka azonban, hogy irigységek, intrikák központjává válnak, mindent megtesznek azért környezetükben, hogy kedvüket szegiék.

Ez a differenciált kép és elemzésének hiánya teszi nehezzé, hogy a pedagógiában nagyobb teret kapjon az *önállóság és függőség kívánt egyensúlya*. Jellemző, pl., hogy egyetlen területe életünknek, amelyen parttalan vitát váltott ki a helyi vezetés önállóságának megvalósítása. Egyesek már „igazgató-szagu” iskoláról nyilatkoztak ahelyett, hogy az önállóság tartalmi tisztázásának igényét ébresztették volna fel. Mai gyakorlatunkban iskoláink életének ez a legkuszáltabb területe. Esetenként megfogalmazódik, hogy pl. az ifjúság önállóságot élvezzen pedagógusaival szemben, ugyanakkor mozgalmi tevékenységére a bürokratizmus üti rá bélyegét. Igény, hogy egy nevelési problémát szubjektív, objektív körülményeit figyelembe véve intézzenek el, de az elintézéséről szakmailag képzetlen külső személyek (újságrporterek, bemondók) szubjektíve nyilváníthatnak ellenmondást nem tűrő ítéleteket. Nincs, de legalábbis kevés olyan kérdés van a pedagógiában, amely gyorsabb, határozottabb, elvibb döntést követelne, mint éppen az, *kinek, milyen mértékű közbeszólási joga lehet, s milyen mértékben köteles felelősen beavatkozása esetén a következményekért felelősséget* – nem vállalnia, de – *viselni*. Ferge Zsuzsa a pedagógusok életének szociológiai tényezőit elemezve, az egyik alapvető hibát agyonirányítottságukban jelölte meg. Elemzéséből hiányoznak azonban a pályalélektani összetevők, ezért nem differenciál:

- vannak ugyanis, akiknek még ez az agyonirányítottság is kevés, mert nem biztosítja kényelmüket;
- vannak, akiknek azért sok, mert zavarja megszokásaikat;
- de a többség azért igényel aprólékos előírásokat, hogy ezek megvédjék őket *váratlan és igaztalan támadások* ellen. Számukra az előírások azért szükségesek, hogy hivatkozási alapot szolgáltatassanak. Kifogásolják tettüket, ők *csak* azt csinálták, amit a rendeletben, az útmutatóban stb. olvastak. Úgy tanítottak, ahogy a kézi-könyvben olvasható.

Emberi gyengeség ez? Az. De mit tegyen pl. az az igazgató, aki az állami gazdaság igazgatójának a fiát, teljesen helyesen, nem minősítette fizikai dolgozó gyerekének, s ezért a hivatalos szervek előtt kegyvesztetté vált. Hogyan védje magát az a pedagógus, akinek szavaiba belekötnek, bár Makarenko, Siskin műveire és más forrásokra támaszkodott? Igaz, hogy bírálója ezeket nem ismerve csak saját elképzeléseit tartotta helyesnek. Néhol mindazok, akik tanulmányi vagy fegyelmi követelményeket támasztanak, ki vannak téve az antidemokratikus megbélyezésnek.

EGY TEVÉKENYSÉG gyakorlati értékei, tehát minősége, nem függetlenek környezetének értékelésétől. Evidens igazság ez, mégis ez vezet nem is ritkán pedagógiai gyakorlatunkban *a látszat és valóság* éles konfliktusához. Sok igazgató elmondta már, elismerést mindig azzal arattak, ha

- diákjai rendbe hozták a városi parkot,
- tömegesen vettek részt különböző vetélkedőkön,
- jelentős számban fizettek elő az ifjúsági lapokra,
- megjelenésükkel, szereplésükkel emelték valamelyik társadalmi szerv rendezvényén a megjelentek számát, a műsor színvonalát.

Arról ritkán esik szó munkájukkal kapcsolatban, hogy a hétköznapi munkában milyen mértékben tudták emelni a tanulók kulturáltságát, műveltségét, fegyelmét, magatartását. Mindenütt, ahol igaz ez, veszélyes útra lépett az irányítás.

A szovjet közéletben egyértelműen elismerik, hogy a gyermek nevelésének a pedagógusok a szakemberei. Ebből következik, hogy pl. a funkcionárius szülők nem gyakorolnak gyerkeik érdekében pozíciójukból fakadó társadalmi nyomást az iskolákra, ezzel szemben politikai magatartásuk megítélésében nem közömbös, milyen magatartást, munkaerkölcst tanúsítanak a családjukban nevelkedő gyermekek az iskolai közösségben. Abban, hogy a fiatalok előtt kevésbé vonzó nálunk a pedagógusi pálya, jelentős szerepe van a pálya presztízsveszteségének. Annak, hogy nálunk nagy a környezettől való függés.

Természetesen rá kell mutatnunk a kérdés másik oldalára is. A pedagógiai gyakorlat, mint a társadalmi gyakorlat része sohasem függetlenítheti magát környezetétől. Kárba vész a pedagógusok minden munkája ott, ahol az iskola nem képes *közvetlen környezetével* (szülői ház, tanács stb.) összhangot teremteni. Ahol egyes pedagógusok magatartása miatt a szülők úgy érezhetik, hogy gyerkeik az iskolában nem bontakoztathatják ki képességeiket, nem kapiák meg a türelmet, szeretetet, törődést. Az iskola nem zárkozhat el a feléje zúduló társadalmi igényektől (szereplések stb.) sem, de ezeknek kellő szűrővel, a legfontosabb, tehát a nevelési szempontokat helyezve előtérbe, lehet csak eleget tennie. A társadalom képtelen a jövő nemzedék nevelését *iskola nélkül*, az iskola pedig *a társadalom nélkül* megvalósítani. Ebben a kölcsönhatásban a fiatalok, tehát a neveltek szempontjából olyan értékelési problémák merülnek fel:

- vajon mi részesül nagyobb társadalmi és anyagi elismerésben: egy közösségi erkölcsöt sugárzó osztályfőnöki óra, vagy egy közönyt árasztó színpadi jelenet (a néző világnézetébe építi be a közönyt!);

- a szocialista eszmények iránti fogékonyságra nevelés, vagy egy olyan film, amely a magán- és közéletben egyaránt a kispolgári önzést, mások legázolását hirdeti?

Olyan környezetben, ahol a pedagógusokban az a hamis közérzet alakulhat ki, hogy nekik azok ellenében kell elfogadtatniuk tanítványaikkal a szocialista jellem, magatartás, magaviselet normáit, akik annak haszonélvezői, illuzórikus a minőségi színvonal emeléséről beszélnek.

Ha összegyűjtenénk a pedagógusi tevékenység *minőségi mutatóit*, a következőket kellene elsősorban figyelembe vennünk:

- a pedagógus →
- tudása és mennyit tud abból tanítványainak átadni,
 - milyen mértékben képes hatni tanítványainak magatartására, magaviseletére,
 - mennyire képes bennük önnevelésük és önképzésük igényét fölkelteni,
 - mennyire tudja őket azonosítani társadalmi értékrendszerünkkel,
 - milyen mértékben nyújt nekik (tanításával stb.) meghatározó élményeket?

Könnyű dolguk van a művészeknek, orvosoknak és más szakmák képviselőinek. Monográfiák, részletes életrajzok állítanak eléjük olyan példaképeket, akiktől megtanulhatják szakmájuk és környezetre gyakorolt hatásuk összetevőit. A pedagógia alig ismer ilyeneket (pl. Bihari Mór: Czabán Samuról írt, A Tanító c. életrajza). Ezzel nemcsak gyakorlatunk válik szegényesebbé. Elméletünk is a leggazdagabb forrást zárja el önmagától. Pedig József Attila intő szavával: Szép a forrás! Fürödni abban...

Vagy egyszerűen az az oka, hogy meggyőződésünk szerint a pedagógusok többsége szenvedéllyel, élvezettel végzi a munkáját. Márpedig Updike hősei szerint:

„Jack szereti a munkáját.
- Akkor az nem munka.”

IRODALOM:

- A nap 24 órája. Közp. Stat. Hiv. Bp. 1965. 8. sz.
Csirszka János: Pályalélektan. Gondolat, 1966.
Gazsó Ferenc: A pedagógusok és a munka. Ped. Szemle, 1967. 210—222. l.
Radnai Béla: Önértékelés — mások értékelése. MTA Pszich. Tanulm. II. k. Bp. 1959.
Kerékgyártó Imre: Nevelői személyiség és az iskolavezetés. Iskolavezetés. MPT. Bp. 1970. I. 117—136. l.



A tudatformálás folyamatának neveléslélektani összefüggései

A személyiség, a jellem, az egyén tudata iskolás korban erőteljesen változik, fejlődik. Ezt az alakulást, minőségi változást nekünk pedagógusoknak többek között széles körű nevelő tevékenységgel is irányítanunk, segítenünk kell.

Az egyén és ezen keresztül a társadalom igénye, hogy a nevelési, jellemformálási lehetőségeket sokoldalúan biztosítsuk, szervezzük iskoláinkban.

Tehát, fontos társadalmi igény, illetve követelmény, az oktatás és nevelés szervezés egységének megvalósítása, a mozgalmi élet továbbfejlesztése oktatási intézményeinkben.

Az ember fejlettségének, személyiségének, jellemének színvonalára munkatevékenységének tudatosságából és magatartásából tudunk következtetni.

A tudatosság egyik fokmérője az egyén személyiségének. A tudat fejlesztése és a helyes magatartási készségek kialakítása alapvető fontosságú követelmény az iskolai oktatómunkában és a nevelési tevékenységben egyaránt.

A nevelési tevékenységünk eredményességének fokozása érdekében indokolt, hogy a tudatformálás és a magatartás-formálás elvi és gyakorlati vonatkozásait részletesen feltárjuk és megismerjük.

A nevelési tevékenység bipoláris jellegéből adódóan ezeket a kérdéseket vizsgálhatjuk a nevelés irányítói, vezetői, vagyis a pedagógusok és a nevelés alanyai és tárgyai, a tanulók szempontjából egyaránt.

A nevelésben egyik fontos kérdés: mennyire befolyásolja a nevelési folyamat eredményességét a tanító, a tanár „személyisége”?

Hasonlóan fontos problémakört jelent a tudatformálás, a meggyőzés legcélszerűbb eljárásainak, lehetőségeinek a feltárása is.

A „személyiségnek” a nevelésben betöltött szerepével kapcsolatban viszonylag elég sok közvetlen tapasztalattal és ismerettel rendelkezünk. A tudatformálás, a meggyőzés elvi és gyakorlati kérdéseivel azonban kevesebbet foglalkoztunk. Ennek következtében, ilyen vonatkozásokban, igen sok nehézséggel találkozunk konkrét nevelési tevékenységünk során.

Ennek a hiányosságnak a felszámolásához, nevelőmunkánk eredményességének fokozásához szeretnék hozzájárulni azzal, hogy több évtizedes oktató-nevelő munkám tapasztalatai alapján a tudatformálás egyik igen fontos módszerét – a meggyőzést és a vele kapcsolatos kérdéseket elemzem

A meggyőzési folyamat neveléslélektani vonatkozásai

A témakörrel összefüggő megállapítások egységes értelmezése érdekében első feladat, hogy meghatározzuk, mit is érthetünk a „meggyőzés” fogalma alatt?

Általánosan elfogadhatjuk a fogalom következő értelmezését:

A meggyőzés:

- mások gondolkodásának,
- mások tudatának,

- mások akaratának,
- mások magatartásának, és
- mások cselekedeteinek

értelmi, vagy *érzelmi* úton történő befolyásolása. (Nevelélmélet. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.)

A nevelők számára a meghatározás azt jelenti, hogy tudatformáló tevékenységünk folyamatában tanulóinkat *értelmi úton*, vagy *érzelmi hatásokkal* kell rábírní az új fogalmak, ismeretek befogadására, megértésére. Értelmi és érzelmi motivációkkal kell készítenünk őket egyes cselekedetek végrehajtására, vagy arra, hogy helytelen véleményüket, magatartásukat, cselekedeteiket megváltoztassák.

A meggyőzés folyamatának eredménye a „*meggyőződés*”: amelynek lényeges ismertető jegyei közé tartozik, hogy olyan

- érzelmekkel, élményekkel kapcsolódó,
- tapasztalatokon nyugvó ismeretet jelent, amely az *egyént egy adott tevékenység elvégzésére ösztönzi, vagy attól visszatartja.*

Meggyőződésről tehát csak akkor beszélhetünk, ha a tanuló erkölcsi fogalmait és ítéleteit nem csupán ismeretek, hanem cselekvésre indító motivumok is.

A *meggyőződés kialakítása* pszichológiai szempontból *nem más, mint motivumok nyújtása, vagyis hatékony motivációs rendszer kiépítése.*

A meggyőzés, illetve annak eredményeként a meggyőződés kialakításának is előfeltétele

a megismerés, az ismeretszerzés.

Az ismeret azonban önmagában még nem biztosítja a meggyőződés kialakulását. Az ismeretek meggyőződéssé válásának különböző lélektani feltételei vannak. Ezek az alapfeltételek a következők:

a) *Az igazság evidenciája:*

Az igazi meggyőződés mindig az igazság felismerésén alapszik. A meggyőződés kialakításának ezért van egy alapvető *értelmi, logikai* oldala is. Az igazság mindent elsöprő ereje többet ér minden erkölcsi prédikációnál. Ehhez persze szükség van a pedagógus személyes erőfeszítésére és meggyőződésére is, hogy az igazságot logikailag is hatásos formában fejthesse ki.

Elvont, száraz fejtegetésekkel, rendszertelen magyarázatokkal még a legtökéletesebb igazság hatását is tönkre lehet tenni. A tényekre alapított vita, megbeszélés keretén belül viszont az igazság feltétlenül érvényre jut.

Például: gyakorló iskolánk néhány tanulója szüleiivel Ausztriában és a „gazdasági csoda” országában, NSZK-ban járt az elmúlt nyáron. Ugyanennek az osztálynak több tagja viszont a szocialista országok egy részével ismerkedett meg nyári utazása során.

Egy alkalommal ebben az osztályban, osztályfőnöki órán vita támadt a szocialista és a kapitalista országok életéről.

A vita kezdetén a pedagógus hagyta a vélemények megnyilatkozását, majd fokozatosan logikai rendbe csoportosította az egyes érveket-ellenérveket. Vagyis a vita elfojtása helyett hagyta a tanulókat beszélni. Csak arra ügyelt, hogy a bizonyítás és a cáfolás logikai rendje biztosított legyen.

Az eredmény: a megismert nyilvánvaló igazság, valamint a közvetlen tapasztalatok alapján a 8. osztályos tanulók meglepően helyesen maguk vonták le a végső következtetést a szocializmus fölényét illetően.

b) *Az erkölcsi célok szemléletes, plasztikus megjelenítése:*

Tanulóinknak azonban nemcsak a gondolkodását, hanem a képzeletét, fantáziáját is meg kell nyerni.

Az ifjúsággal való foglalkozásaink során azonban nagyon sokszor megfélemlünk erről a fontos követelményről. Csak a gondolkodáshoz szólnunk, csak a logika fegyvereit használjuk. *Pedig a fantázia vonzó képei nagy cselekvésre indító erővel rendelkeznek.*

– Csak egyetlen esetre szeretnék hivatkozni: – néhány évvel ezelőtt felvetődött a gondolat, hogy gyakorló iskolánk balatoni telepén a férőhelyek bővítése érdekében faházakat kellene építeni.

A távlatok felvillantása nyomán a gyakorló iskola közel 100 tanulója önként vállalt egy hónapos időtartamra munkát az építőknél, a vasútnál, illetve a sörgyárban. Keresetükkel tevékenyen hozzájárultak ahhoz, hogy az úttörő tábor négy faházzal bővüljön, ami újabb 32 pajtás úttörő táborozását tette lehetővé.

c) *Az érzelmi rábangoltság megteremtése:*

Érzelmekek nélkül nincs meggyőződés, csak legfeljebb erkölcsi tudat. *Az érzelmileg kísért motívumoknak* fontos szerepe van a cselekvésben. Nem azt állítom, hogy mindig az érzelmileg legerősebb motívum kerül uralomra az elhatározásnál, de az vitathatatlan, hogy az érzelmi motíválásnak nagy az ereje, megkönnyíti a helyes cselekvést. Különösen a pozitív érzelmek rendelkeznek igen erős motiváló erővel. Az emberi élet legnagyobb ösztönzője a „holnap öröme”. (Makarenko)

Ezért alapvető számunkra, hogy megtanítsuk tanulóinkat az igazi örömekre, hogy megízleltessük velük a közösségi munkát és a társadalmi haladásért vívott küzdelem felemelő érzését.

Például: a közelmúltban általános iskolai tanulók egy csoportja megnézte az új pécsi TV-tornyot. Amikor a közel 100 méter magasan levő kilátó-erkélyről végigtekintették Pécs új városrészeinek panorámáját, valamennyit magával ragadta az emberi alkotás felemelő érzése. Az érzelmileg erőteljesen színezett helyzetben nem volt szükség jóformán egyetlen mondatra sem és mégis mindenki megértette és felismerte a szocialista építés nagyszerű voltát.

d) *Az akarat mozgósítása*

A meggyőződéssé válás előzőekben felsorolt lélektani feltételeinek biztosításán kívül nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy olyan akarat tulajdonságokat kell kialakítanunk, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyének elegendő ereje legyen arra, hogy a helyesnek elfogadott célok érdekében kitartóan, a nehézségeket legyőzve tudjon dolgozni.

Ezek alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy a meggyőzési folyamatok eredményeként kialakuló *meggyőződés:*

az ismeretek, a személyes élmények és érzelmek, valamint az akarat elemek szintézisét jelenti.

A meggyőzés folyamata lényegileg *pszichológiai hatás*, amelyben tevékenységünkkel más egyének, személyek, jelen vonatkozásban tanítványaink tudatában változást igyekszünk létrehozni.

A nevelésben azonban számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy a *neveléslélektani hatás* más, mint például a fizikai hatás. A fizikai hatások jellemzője, hogy meghatározott okokra, meghatározott okozatok következnek. *Az embereknél* azonban a hatások és a visszahatások, *válaszok közé beiktatódik az egyén pszichikuma*, amely *a visszahatást rendkívüli módon változatossá teszi*. Az embernél a külső

hatások a belső feltételektől függően érvényesülnek. (Rubinstein) Ilyen módon a meggyőzési folyamatokra az egyes egyénnek – az aktív ellenállástól kezdve, a belső aktivitásból eredő tudatos együttműködésig – széles skálán reagálhatnak.

Tudatformáló tevékenységünk során ezt a belső indítású meggyőződésen alapuló együttműködést kell tanulóinkban kibontakoztatnunk. Pszichológiai szempontból minden nevelői törekvésnek ez a célja.

Ez a belső indítású együttműködés a későbbiekben átalakul önneveléssé, ami végső fokon a nevelési folyamat betetőzését jelenti.

Az érzelmek szerepe a tudatformálásban

A meggyőzés, a tudatformálás, – mint erre már az előzőekben utaltam – mások gondolkodásának, tudatának, akaratának, magatartásának és cselekedetének *értelmi*, vagy *érzelmi* úton történő befolyásolása.

Tehát a meggyőzés nem korlátozódhat a *beláttatásra*, a logikai eszközök alkalmazására, hanem figyelemmel kell lenni a tanulók *érzelmeire* is.

A mindennapi életben hajlamosak vagyunk arra, hogy az érzelmeket másodrendű tényezőknek tekintsük. Pedig ezeket nem szabad lebecsülnünk.

A meggyőzési tevékenységünk szempontjából alapvető követelmény, hogy *ismerjük tanítványaink érzelmeit*, tudjuk azt, hogy milyen vágyak fűtik őket, milyen az érzelemviláguk.

Ugyanis gondolnunk kell arra is, hogy az emberek cselekedeteit a józan megfontolások mellett szeszélyeik, pillanatnyi érzelmi állapotaik is erőteljesen befolyásolhatják.

A meggyőzés során helytelenül járunk el, ha csak az értelemre, vagy csak az érzelmekre akarunk hatást gyakorolni. A kettő egyensúlyát kell megvalósítanunk tudatformáló tevékenységünkben. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy egyenlő mértékben vegyük igénybe a logikai eszközöket és az élményeket, érzelmeket, hanem azt, hogy a tanuló egyéni adottságainak ismeretében határozzuk meg, hogy az adott nevelési szituációban a logikai érvelést, vagy az érzelmi hatásokat alkalmazzuk-e fokozottabb mértékben?

A meggyőzési tevékenységünk tehát csak akkor lesz eredményes, ha az értelmi és az érzelmi tényezőket a körülményeknek megfelelően egyaránt figyelembe vesszük.

A tudatformálási folyamat eredményeként érzelmekkel, élményekkel kapcsolódó olyan *tudatos meggyőzést* kell tehát tanítványainkban kialakítanunk, amely a társadalmilag értékes tevékenységük végzésére erőteljes ösztönzéseket ad, illetve a helytelen cselekedetektől eredményesen visszatart.

Befejezésül még a következőket szeretném kiemelni:

A meggyőzésnek, mint tudatformálási- és jellemformálási eszköznek minden korban nagy jelentősége volt. A meggyőzés módszerei azonban koronként nagy eltéréseket mutatnak.

Az elmúlt évszázadokban a meggyőzés, a tudatformálás szinte kizárólagos módja, eszköze az élő beszéd, a szónoklat, a dialógus volt.

Korunkban azonban újabb jelentős eszközei is jelentkeztek a tudatformálásnak. Gondoljunk csak a rádióra, a filmre, vagy a televízióra. Ilyen vonatkozásokban széles lehetőségeket tár elénk a sajtó, a rajz, a grafika stb. is. A meggyőzés tehát nem kíván feltétlenül mindig élő szót. Azonban évszázadunkban sem tagadhatjuk, hogy a tudatformálás, a meggyőzés egyik legalkalmasabb, legrugalmasabb esz-

köze az élő beszéd. Ezért korszakunk, amely mozgalmasabb, dinamikusabb, mint az előző korszakok, továbbra is tiszteletben tartja az élő szót, mint meggyőzősi, személyiségformálási eszközt, de egyúttal felhasználja a tudatformálás más eszközeit, lehetőségeit is.

IRODALOM

Kardos Lajos: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1967.

Nánási Miklós: Pedagógia. Tankönyvkiadó, Bp. 1971.

Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó Bp. 1964.

Rubinstein: Lét és tudat. Kossuth Kiadó, Bp. 1962.



DR. BELYEYI LÁSZLÓ—DR. GULÁCSY ÉVA—RICHTER SÁNDORNÉ
MOLNÁR JÓZSEFNÉ—GÖBÖLÖS JÓZSEFNÉ
Tanítóképző Intézet, Kaposvár

Hazafias nevelés az olvasás és környezetismeret koncentrációjában

DR. BELYEYI LÁSZLÓ

I. ALAPVETŐ ELVI KÉRDÉSEK

A hazafias nevelés az utóbbi időkben iskoláink oktató-nevelő munkájának egyik legfontosabb feladatává vált. Ez az a terület, amely hosszú időn át nem kapott érdeme szerinti hangsúlyt. Ezért inkább csak a politikai-mozgalmi életből átvett, az iskolai munkában történő alkalmazásra kevésbé kidolgozott formulákkal rendelkezünk. Az idő követeli, hogy rendszeresen foglalkozzunk az iskolai hazafias nevelés konkrét feladatainak a megvitatásával. Amikor ezt most megkíséreljük az alsó tagozatos munka egyes vonatkozásaiban, első fejezetként érinteni kell néhány alapvető elvi kérdést.

Először is meg kell mondani, hogy a hazához való viszonyunk napjainkban is van két olyan szélsőséges formája, amelyektől óvakodnunk kell. Az egyik ezek közül a nemzeti közömbösség, a kozmopolitizmus, amelyik lehet világpolgári hazátlanság, de lehet kispolgári, önző közömbösség is. Az utóbbi kezd nálunk nagyon tért hódítani, és ezért kell felfigyelni rá, mert tanítványaink ilyen jellegű nézeteket is hozhatnak hazulról.

A másik szélsőséges eset az irreális nacionalizmus irányába hajló sovíniszta álláspont, amelyik vagy jól művelt, tudatos reakcionizmusból táplálkozik, vagy pedig műveletlen és tájékozatlan beszűkülésből. Saját népünk értékeinek indokolatlan túlbecsülése ez, más népek megvetése, gyűlölete, ami aztán a hazaszeretet és az egyetemes nemzetközi haladás szembeállítását eredményezi szinte elkerülhetetlenül.

Ha tanítványainkat a mi viszonyaink között hazaszeretetre akarjuk nevelni, nyilvánvaló, hogy csakis a szocialista hazaszeretet felé fordulhatunk, amelynek a főbb ismérveit, mint didaktikai célkitűzésünket jól kell ismernünk, és elsősorban saját magunk számára szavakba öntenünk. Ezeknek az ismérveknek – hivatkozva Mőd Aladár idevágó megállapításaira is – három fő csoportját szeretném ismertetni.

Az ismérvek első pontját alkotja népünk, nyelvünk, országunk, kultúránk józan, reális becsülése, szeretete. Jogos nemzeti büszkeség, bensőséges, forró érzelmek bon-

takozhatnak itt ki, anélkül, hogy ezzel másokat bántanánk, vagy ködös túlzásokba esnénk. Ide tartozik haladó történelmi és kulturális örökségünk feltárása, értékelése, megbecsülése. Ezen a téren nekünk magyaroknak igazán van mivel büszkélkednünk, ha igaz is, hogy haladó hagyományaink egyik-másik fejezetében a korszerű tudományos kutatások és viták hatására bőségesen van mit újraértékelni, reálisabban mérlegre tenni. És mindjárt hozzá is fűzhetjük: nem helyes, ha akár a nyelvnek, akár a múltnak a szeretete, üres, mellveregető szavakban nyilvánul meg. A haza konkrét megnyilvánulási formáit – így haladó történelmi és kulturális hagyományainkat is – nemcsak szavakban, hanem hozzájuk méltó tettekkel kell szeretnünk.

A második pontban végére járunk haladó hagyományainknak egészen napjainkig. Logikusan gondolkozva ahhoz a következtetéshez jutunk, hogy mindazt, amiért legjobbjaink életüket áldozták, a szocializmusban tudjuk valóra váltani. Legnagyobb vívmányunk, hogy a nemzeti vagyon – amelynek igazságosabb elosztásáról annyi vita volt a múltban – ma nem egy szűkszávú kizsákmányoló csoport kezében van, hanem a dolgozó nép állama rendelkezik vele. És ha a fejlődés lassú is, bizonyíthatóan az a cél, hogy a legszerényebb és legnagyobb fizetésű kategóriák között évről évre kisebb legyen a különbség, és hogy végül is emberhez méltó életet tudjunk biztosítani hazánk minden becsületes dolgozójának. Ha úgy vesszük, hogy a szocializmus napjaink leghaladóbb társadalmi rendszere, a ma élő magyarok, így mi pedagógusok és tanítványaink, akkor leszünk méltók legszebb haladó hagyományainkhoz, ha Kölcsey, Petőfi és a többiek példájára össze tudjuk egyeztetni hazánk forró szeretetét az emberi haladás mai legkorszerűbb – szocialista! – eszményeivel.

A harmadik pontban az internacionalizmusról kell beszélnünk. Ez más népek megismerését, megbecsülését jelenti, a velük való együttműködést a tartós béke érdekében. A szocialista szemléletből következik, hogy a humanitás jegyében nem teszünk különbséget ember és ember között. Természetes, hogy elsősorban a szocialista országokkal, népekkel keressük a megértést, közeledést, és együttműködést. Távlatos perspektívában a technika állandó és rohamos fejlődése közelebb hozza egymáshoz a különböző nyelven beszélő embereket. Ezért a nem szocialista országok népeivel is – hangsúlyozva a jogos önvédelem szükségességét – keresni kell a megértést, az együttműködést. Bár a nemzetközi horizont korántsem egyértelműen biztató, sőt súlyos visszaeséseket is láthatunk, azonban éppen haladó nemzeti hagyományaink alapján élen kell járnunk az internacionalizmus vállalásában és lépésről lépésre történő megvalósításában.

Ezeket a dolgokat kell tisztáznunk először nekünk pedagógusoknak önmagunkban, hogy a szocialista hazafias nevelés megvalósításával korszerű hazaszeretetre és az ehhez fűződő reális látásmódra neveljük tanítványainkat. A hazaszeretet lelkes, önfeláldozó formáinak és józan realizmusának az ötvözetére van szüksége mai fiatalágunknak – a legkisebb korosztályoktól felfelé –, hogy segítséget adjunk nekik az eligazodáshoz bonyolult korunk nemzeti és nemzetiségi kérdéseiben.

II. NÉHÁNY TARTALMI VONATKOZÁS

A szocialista hazaszeretetre nevelésnek ezt a hármas célkitűzését az életkornak megfelelő mélységben és formában meg tudjuk valósítani az alsó tagozaton is. A hármas célkitűzéssel együtt azt is, amit a hazafias nevelés alapkoncepciójának nevezhetnénk: lerakhatjuk a korszerű hazaszeretet józan realizmusának az alapjait.

Az első nevelési feladat megvalósításakor az összes tantárgyakon végighúzódo legfontosabb feladatunk a magyar nyelv megbecsülésének, megszerettetésének felkeltése, ébrentartása. Ami a másik feladatkört illeti, igyekeznünk kell, hogy a magyar múltból ne csak a negatívumokat emeljük ki, a dolgozó nép elnyomását, ki- zszákmányolását. Van olyan tapasztalatunk, hogy az egyoldalú negatívumok ki- hangsúlyozása sablonokhoz, sőt nemzetközi közömbösséghez is vezethet.

A múlt osztálytársadalmainak megismerése mellett, azzal egyidejűleg, a lelkes, cselekvő hazaszeretet megalapozása céljából arra is szükség van, hogy a magyar múlttal kapcsolatban is felébredjen a tanulóknban a jogos nemzetközi büszkeség tu- data, és hogy azt a maguk logikájával meg is tudják indokolni. Tehát azt is meg kell mutatni, hogy népünk évszázados függetlenségi harcai mennyi hősiességet, ön- feláldozást követeltek népüktől. A gyermeki szemlélet eszközeivel azt kell igazol- nunk, hogy ezekre a harcokra azért is büszkék lehetünk, mert akár a törökkel, akár később a némettel álltunk szemben, a haladóbb, a fejlettebb társadalmi formát védelmeztük. És mert a fejlődésért harcoltunk, az újért, a korszerűért, azért tud- tunk annyiszor a többszörös túlerővel szemben is helytállni, sőt mint az egri vár- ban, vagy az 1849-es dicsőséges tavaszi hadjáratban, győzelmeket is aratni. A füg- getlenségi harcok ilyen irányú elemzése különösen a fiútanulókra van nagy hatás- sal, és ugyanakkor, amikor ezek ismertetésével a jogos nemzeti büszkeséget keltjük fel bennük, egyúttal a társadalmi haladás életkoruknak megfelelő fogalmával is megismerkedhetnek.

Az olvasókönyvekben vannak olvasmányok a török elleni függetlenségi har- cokról és a kuruc korszakról is. Kár, hogy az 1848-49-es szabadságharcnak inkább csak a politikai - mozgalmi eseményeit ismertetik az olvasmányok. Az ezzel kap- csolatos fegyveres harc ismertetésére nagyon jól fel lehetne használni Gárdonyi néhány ilyen jellegű feldolgozását. A tanító az olvasás és környezetismereti órákon még sok minden mást is közölhet, kisdobos foglalkozásokon vagy akár tanítási órá- kon más olvasmányokat is bemutathat, azok otthoni házi olvasására buzdíthatja ta- nítványait. A hangsúly azon van, hogy ne resteljük népünk történelméből azokat a momentumokat sem kiemelni, amelyek a nemzeti öntudat erősítését szolgálják, és céltudatosan kapcsoljuk össze nemzeti eredményeinket az egyes korok haladó mozgalmaival. (Például: A török ellenes háborúk idején a primitivebb török tár- sadalom rablóhadjárata elleni védekezés, vagy 1848-49-ben a polgári forradalom harca a feudális kötöttségek ellen stb.)

„A dolgozó nép élete régen és ma” - ez a párhuzamos szembeállítás minden osztály olvasás- és környezetismereti tantervi anyagában megtalálható. Ebben a párhuzamban a magyar múlt eseményeinek ismertetésekor gyakran fel kell ten- nünk a kérdést, hogy ez a sok hősi harc a múltban miért hozott aránylag olyan kevés eredményt. Azonban a múlt ilyen célú elemzésekor vigyáznunk kell, hogy ne legyünk sablonosak, és hogy főképpen tanítványainkat ne neveljük történelmi sablonokra, amire a jelek szerint igen hajlamosak. Ezt elkerülhetjük, ha az általános „elnyomók-elnyomottak” képletben mindig a konkrét történelmi helyzetet elemez- zük. Szocialista jelenünk aztán olyan bőséges és sokirányú szemléltetést nyújt, hogy tanítványaink maguktól jutnak el mai eredményeink értékeléséhez. Ezt úgy ér- hetjük el, ha a múlt megismerésekor is mindig a tényekre hivatkozunk, ha nagy szavak helyett a nemzeti realizmus szemléletére neveljük őket. Ezt el tudjuk úgy is érní, hogy az életkornak megfelelő érzelmi hatásokat is igénybe vesszük, és hogy tudatosan elkerüljük a feleslegesen intellektualizáló jelleget.

Szocialista jelenünk bemutatásának anyagában szerepelhet a tanulók közvetlen

környezete, a család és az iskola élete, közvetlen környéke és a hozzáfűződő történelmi emlékek. Ezt a témakört nagyon sokfelé lehet elágaztatni.

Nagyon sokirányú kapcsolatot lehet teremteni, például a magyar táj éghajlatával, a magyar táj szépségeivel, a Balaton, a Tisza, a Duna, Budapest vagy bármely más táj és város festői képével. Szocialista jelenünkben természetesen benne van az egész természet, a természetben az ember munkájával, az állatvilág és a természet hatalmas fölé emelkedő szellemi erejével, félelmetes technikai-gépi eszközeivel. Ebben az egész bonyolult megismerési folyamatban nem nehéz természetesen és logikusan megláttatni a hazát, annak dolgos népét, szép tájait, a tájban az embert, az ember hatalmát és szülőföldjéhez fűződő szeretetét, és ebben a szeretetben épülő, naponként gyarapodó, fejlődő szocialista társadalmunkat.

A nyelvhez, műveltséghez, tájhoz, néphez és főként az emberhez kötődő hazaszeretetet könnyen össze lehet kapcsolni az internacionalizmus gondolatával. Az olvasókönyvekben bőséges anyag áll rendelkezésünkre annak szemléltetésére, hogy a Szovjetunióknak milyen döntő szerepe volt népünk szabadságának kivívásában. A május 1-ről, anyák napjáról szóló, és más hasonló tárgyú olvasmányok, valamint a környezetismeret tantervi anyaga, mind következetesen elvezetik tanítványainkat a dolgozók legszervezettebb csapatának fogalmához, a munkásosztályhoz, annak harci alakulataihoz.

A munkásmozgalom múltját és a nemzetköziség gondolatának feldolgozását tartalmazó anyagrészek önként kínálják a következtetést, hogy csakis a munkásság harcai tették lehetővé mai szocialista életünket, és az internacionalizmus nemhogy csorbítaná nemzeti büszkeségünket, érdekeinket, hanem éppen ellenkezőleg: a dolgozók nemzetközi érdekközössége a legfőbb biztosítéka hazánk békés fejlődésének. Bármilyen felnőttesen is hangzik ez az utóbbi megállapítás, az alsó tagozatos hazafias nevelésnek éppen ez a feladata, hogy közel hozza ezeket a dolgokat a gyermeki szemlélethez. A megfelelő szemlélet gyermeki alapjainak lerakását úgy kell elkezdenünk, hogy a nemzetköziséget érintő olvasmányokat, környezetismereti anyagrészeket mindig azzal a tanulással dolgozzuk fel, hogy a nemzetköziség nem ellentéte, hanem magasabb foka, ésszerű következménye szocialista hazánk szeretetének.

E tanulmány keretein belül lehetetlen a hazafias nevelés minden tartalmi kérdését még csak érinteni is.

Csupán a három alapvető terület anyagrészeinek feldolgozásához igyekeztünk néhány szempontot adni, hogy ezek segítségével – a tanulók életkori sajátosságait messzemenően figyelembe véve – alsó tagozati szinten is le tudjuk rakni a reálisan gondolkodó, a realitásokkal számoló lelkes, cselekvő hazaszeretet alapjait.

DR. GULÁCSY ÉVA

III. A HAZAFIAS NEVELÉS MÓDSZEREIRŐL AZ ALSÓ TAGOZATOS MUNKÁBAN

„Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását.”

A személyiség formálást érintő erkölcsi követelmények tükröződnek a személyiséget meghatározó erkölcsi jegyekben, amelyek között az első helyen találjuk a hazájához, népéhez, nemzeti kultúrájához és más népekhez való viszonyulások jellemző vonásait. A szocialista erkölcs a hazafiság kategóriáján belül is támaszt követelményeket az emberrel szemben, a szocialista társadalom fejlődésének meg-

felelően. Ezeknek a követelményeknek a teljesítése országunkkal, népünkkel szembeni kötelezettségünk.

Igaz az a megállapítás, hogy könnyebb ma hazafiságra nevelni mint régen, mert szocializmust építő országunk nagyszerű eredményei bőséges meggyőző alapot adnak ehhez. De ugyanakkor nehéz feladat! Szüntelen harcot kell folytatnunk az ellentmondó hatásokkal szemben már a nevelés kezdeti időszakától. A szocialista hazaszeretet elemeit vizsgálva az 1-4. osztályos tanulóknál, a Nevelési Terv megállapítja, hogy általában nem él a nacionalizmus, sovinizmus, irredentizmus. De a sok felnőttben élő másfajta hazafiság hatással lehet, van tanítványainkra már korán. Elsősorban nekünk kell hazafiaknak lenni velük szemben, az igaz hazafiság és a nemzetköziség elválaszthatatlan egysége bázisán. (Állapítja meg az OPI kiadványa.)

Az átélt tapasztalatok, élmények, tehát a konkrét, objektív anyagi viszonyok tükröződése nemcsak elvek, szabályok, normák formájában fogalmazódik meg a gyermekekben, hanem hangulati, érzelmi (pszichikus) formában is. Az eddigi felmérések, tapasztalatok kiemelik, hogy az érzelmi tükröződésnek különösen nagy szerepe van a nevelésben, az erkölcsi nevelésben. Az erkölcsi érzelmek – például a szeretet, a hazaszeretet, a gyűlölet (az ellenség gyűlölete), a bizalom, az együttérzés, részvét stb. az emberek közti gyakorlati kapcsolatok szubjektív-pszichikai megnyilvánulása.

Az önérzet, a büszkeség (jogos nemzeti büszkeség) stb. érzelmek, így például a nemzeti gőg, faji elfogultság stb. az embernek önmagához, mint a társadalom tagjához való viszonyának megnyilvánulása. Az erkölcsi érzelmek segítik vagy gátolják a helyes erkölcsi magatartás kialakulását. Mivel a következetes, folyamatos hazaszeretetre neveléssel a honvédelmi kötelezettség ellátására is képessé tesszük tanulóinkat, így különösen fontos, hogy az érzelmekre sokkal jobban, tervszerűbben, tudatosabban hassunk. A spontán lehetőségek felhasználása sem elhanyagolható. Elemzésünk középpontjában a tanulók hazafias érzelmei állnak.

Az igazi hazafias érzelmek felébresztését már a nevelés kezdeti időszakában alkalmazni kell. Annál nagyobb lesz a nevelés hatásfoka a szocialista hazafiságra nevelésben az alsó tagozatban is, minél jobban megszervezzük az intellektuális hatások és az érzelmek dialektikus fejlődését, és ehhez a módszereket változatosan alkalmazzuk.

A hazafiság, az emberszeretet, az optimizmus, a nacionalizmus stb. olyan erkölcsi elvek, amelyek érzelmi formában is gyökereznek az emberek tudatában. Az erkölcsi érzelmek, a hazaszeretet is, társadalmi jellegű. A hazafiság így leginkább a társadalompszichológia területéhez tartozik. A kollektivitás, a szocialista humanizmus, az elvek és a gyakorlat egysége – áthatva a szocialista erkölcs konkrét követelményeit, az erkölcsi nevelés legfőbb célkitűzéseit – az igaz hazafi eszményében öltönek testet: „aki odaadóan szereti szocialista hazáját, népét... Mély meggyőződéssel ragaszkodik szocialista gazdasági és társadalmi rendünkhöz. Tudja, hogy hazánk csak a felszabadulást követően létrejött új rend alapján vált minden becsületesebb állampolgár igazi hazájává...”

Ennek elérése érdekében az 1-4. osztályos gyermekeknél a követelményrendszer előírja a legcélmibb erkölcsi ismeretek, érzelmek és meggyőződések formálását.

Az igaz hazafi, a szocialista ember eszményének – mint az erkölcsi nevelés legfőbb célkitűzései – ismeretében, valamint a tartalmi vonatkozások tisztázása alapján (L.: I-II.) fontos a nevelés céljának megfelelő módszerek megválasztása és alkalmazása.

Kalinyin szavaival élve a szocialista hazaszeretet sarkalló, aktív, szenvedélyes,

törhetetlen szeretet legyen! Az ellenséggel szemben nem ismer kíméletet, a hazáért semmiféle áldozattól sem riad vissza. Erre kell gondolnunk a módszerek megválasztása során is. A megalapozó munkánkhoz alapvető kiindulás, hogy a hazaszeretet meghatározott cselekvési módban és elemek komplexusában (a társadalmi tudat és a pszichológia síkján) nyilvánul meg. Ezért a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően sok szép, igaz és érzelmeket keltő események, élmények kel-
lenek! Ezek alapján képesek lesznek hazafias tettek végrehajtására.

A hazafias nevelés – mint az erkölcsi nevelés – folyamat, és sajátos feladatainak megfelelően, ezeknek a megvalósítására, meg kell keresnünk a legalkalmasabb módszereket, vagyis az eljárásoknak, jellegzetes pedagógiai tevékenységeknek és felhasznált eszközöknek a rendszerét. A tevékenységek jellemző egymásutánjáról van szó a hazafiságra nevelés folyamatában is, amellyel aktívan hat a tanító a gyermekre, a gyermekközösségre.

A módszer funkciója, célja a folyamatban Petuchov szerint: erkölcsi érzelmek, fogalmak, meggyőződések, készségek és szokások, valamint akarati, jellembeli tulajdonságok kialakítása. Fontos feltétel az eszközök és tevékenységek beilleszkedése a nevelés, a hazafias nevelés célját szolgáló feladatok logikus rendszerébe.

Ahhoz, hogy az alkalmazott módszerekkel hatékony legyen a hazafiságra nevelés – az erkölcsi nevelésnek ezen a nagyon fontos területén folytatott munkánk – szükséges alapvető feltételek megléte, figyelembevétele:

1. Az erkölcsi nevelés társadalmilag meghatározott célja – a szocialista embereszmény, az igaz hazafi eszménye, valamint e célra alkalmas eljárások, tevékenységek, eszközök rendszere. A bemutatott órarészletek nevelési célja: A szülőföld és a szocialista haza szeretetére nevelés az általános iskola alsó tagozatában.

2. A nevelőmunka konkrét feladata és tartalma: A feladatok sokrétűségének tanulmányozása mellett, az elemzés világossága céljából kiemelnénk a hazai táj és a dolgozó nép megszerettetésének feladatát. Hazaszeretet nincs a szülőföld szeretete nélkül. Ezért ragadtuk ki tanulmányunkban az első feladatot, és ezzel szoros kapcsolatban az érzelmi tükröződés különösen nagy szerepét.

3. Az 1–4. osztályos gyermekek életkora, pszichológiai jellemzőik, értelmi fejlettségük szintje.

4. Ezúttal kiemelnénk alapvető feltételként a célkitűzésnek megfelelően a közösségi együttélésben és munkában szerzett erkölcsi tapasztalások és érzelmek gazdagságát, amelyekben beágyazottan érvényesülnek a választott módszerek.

Dialektikusan kell néznünk a módszerek kérdését.

(Következik a befejező rész.)



WELTHER TERÉZ
Jászberény, Tanítóképző Intézet

A modális hangsorok tanításának hasznosságáról 'a zenei nevelés és oktatás vonatkozásaiban

Tanulmányomban, melynek legfőbb célja, hogy rámutassanak a modális sorok tanításának zenei írás-olvasás elsajátítását segítő eredményes tan-
tárgypedagógiai módszereire, szükségesnek tar-

tom felidézni, hogy honnan is indul el a modális zene.

Csupán emlékeztetni szeretnék arra, hogy a görög zene és az egyházi zene milyen nevelési

feladatok megoldására használta fel az akkor ismert modális sorokat a maga társadalmi célkitűzéseinek megvalósítása érdekében.

Tanulmányomban vázolni szeretném, hogy a modális sorok tantárgypedagógiái ismeretnyújtás lehetőségei hogyan biztosítják az eredményesebb zenei írás-olvasás elsajátíttatását, valamint az érzelmi és esztétikai nevelés hatékonyabbá tételén keresztül hogyan járul hozzá zenepedagógiánkban is az élmény-nyújtáshoz, a személyiségformáláshoz.

A zene személyiségformáló erejének két útja van:

Az egyik az ösztönös közelítésből, a spontán hatásokból, gyakorlati alkalmazási mód szerint az ún. zenehallgatásból táplálkozik, a másik az ismeretek szisztematikus rendszerén alapul.

Nem vitatható a kettő dialektikus egysége, ill. egységben történő hatása, de szükségtelen bizonyítani azt is, hogy a zenei ismeretek, a zenei írás-olvasás elsajátíttatása az elsődleges ebben a kettősségben.

Érzelmi, esztétikai nevelés hatékony kibontakoztatása csakis a zenei ismeretek tudatosításán keresztül biztosíthat megfelelő alapot a személyiségformáláshoz, s csakis így járulhat hozzá eredményesen a szocialista világnézet formálásához is.

A mai kor gyermekeire nagyon sokféle és nagyon sok módon történő információ hat. A baj ott kezdődik, amikor ezek nem egyeznek a gyermek életkori sajátosságaival, a szülői-ház és a nevelésükkel, oktatásukkal törődő, vagy foglalkozó környezetük sem tud megfelelően szelektálni ezeknek a hatásoknak az irányításában. Ennek következtében a hatások spontánok, nem egyértelműen pozitív irányú érzelmeket és ítélőképességeket fejlesztenek a felnövekvő nemzedékben.

Elsősorban az arra hivatott pedagógusok feladata kell, hogy legyen a gyermekek érő legkülönbözőbb információkból tudatosan kiválasztani a gyermek személyiségjegyeit pozitív irányba elősegítő hatásokat, hogy helyes ítélőképességet fejlesszünk ki bennük.

A zene tanításában, mint művészeti tárgyan is, a helyes anyag és jó módszerek kiválasztásával erre kell törekednünk.

Tanulmányomban a zenetanítás egy részterületére kívánok kitérni a fenti szempontok szerint, amikor a modális hangsorok érzelmi, esztétikai nevelésben való felhasználhatóságáról, azok oktatásának nevelési módszereiről szólok.

De hol is tartunk?

Talán lehetne ezt az alcímet adni az első osztályosainkról: Miért csak ennyit?

Az első osztályos Ének-zene kézikönyvben találjuk ezt az idézett részt: „Az általános iskolai ének-zene tanítás homlokterében a tanulók nevelése áll, melynek legfőbb eszköze az átél, élményeket nyújtó dalolás.

A hallásfejlesztés, a zenei írás-olvasás felada-

tainak teljesítése már itt is ennek az elsőrendű feladatnak a függvénye.”

S máris együtt van az a két téma, amivel foglalkozni kívánok:

1. Élményeket nyújtó dalolás.

2. Zenei írás-olvasás.

Megdöbbenő az a tény, amiről mindnyájan meggyőződhetünk: hatéves korú gyermekeink intelligenciája összehasonlíthatatlanul magasabb, mint pl. 20—25 évvel ezelőtt. Érdeklődési köriük tág, széles skálájú.

Mielőtt belépne a gyermek az iskolába, már döntöttek róla: testnevelés tagozatú, nyelvi tagozatú iskolába, zenei általánosba stb. adom a gyermekemet.

S megkezdődik a „fejtajtítás”. Igaz, játékosan kapják, de olyan anyaggal foglalkoznak, amikhez egy 5—10 évvel ezelőtti általános iskolát végzett ember szinte hozzá se tud szólni (pl. a komplex matematika).

Minden tantárgyban a maximumot kapják.

És az ének-zeneben?

Három hangot tudatosítunk: a szó, mi és lá hangokat. S itt ugyancsak vigyázunk, nehogy túllépjük az életkori sajátosságokat, nehogy megterheljük őket: ezt a három hangot mégcsak le se szabad írni az öt vonalra, csupán a kirkótáblán helyezhetik el. Igaz, itt már két helyre is tehetik. (Mekkora „engedmény”!) A szó a harmadik vonalra, ill. a harmadik vonalközben helyezhető el.

Az első év végére megtanulnak írni, olvasni, számolni 20-ig, ismerkednek a környezetükkel, beszélgetnek, amivel a fogalmazási készségüket fejlesztik, rajzolnak, tornáznak.

De énekből megdöbbenően keveset tanulnak.

Miért? Mi erre a magyarázat?

Azt tételezzük fel, hogy képtelen lenne megtanulni a mai hatéves gyermek az öt törzshangot (do, re, mi, szó, lá)?

És ha „eljutunk” addig, hogy a három hangot megtanulták, miért nem írathatjuk velük ezeket?

Szinte kiabáló az ellentét, a szintkülönbség az ének és a többi tárgyak között. Mindenben arra törekszünk, hogy amit csak fel bír fogni, megtanítsuk, hogy az alapot lerakjuk, amire a felsőbb osztályokban építhetünk.

És mit teszünk a mi tárgyunknál? Minimálisnál is kevesebbet. Nincs szépíteni valónk. Próbáljuk, merjük összehasonlítani a mi tárgyunkat a többi tantárggyal. Az eredmény?

Ídeje lenne az éneket is egyenrangúvá tenni a többi tantárggyal. De ezt elsősorban nekünk kell biztosítani. Mert csak mi magunk tudjuk egy szintre, egyenrangúvá tenni, ha megtaníttuk velük mindazt, ill. ha merjük megtanítani mindazt, amit elbírnak. Jó pár évvel ezelőtt miért tudták megtanulni az öt törzshangot?

Más tárgyban nő az anyag mennyisége, haladnak.

Nálunk meg ahelyett, hogy előbbre mennénk, csökkentjük az anyagot. Pédig az elmúlt évek

során a gyermeket érő információk kétségtelenül életkorban is előbbre hozták a felnövekvő nemzedék szellemi fejlődését. Fejlesztették fel-fogóképességét.

Ne engedjük kifolyni az időt a kezünkből!

Tanítsunk, merjünk többet adni! Legalább annyit, amennyit pár évvel ezelőtt már meg tudott tanulni ez a korosztály!

Ha nagyon őszintén megvizsgáljuk az okokat, hogy miért csak ennyit adunk, a gyökeréhez kell lemennünk. Ez pedig az igen különböző és igen hiányos zenét tanító és zenei pedagógus

képzés. S most térjünk vissza az első osztályos dalanyagra.

Mennyi gazdagság, mennyi szépség van a kézikönyvünkben.

Mint tudjuk, az I—IV. osztályos dalanyag szöveges tartalmi mondanivalóját, a szöveg által kifejezésre jutó érzelmeket, az esztétikumot a zenei anyag a maga eszközeivel is kifejezi, szinte feltranszformálja.

Könnnyű megszerettetni a szépet, ha mi magunk a tudatában vagyunk. Micsoda szép dőpentaton dallammal találkozunk már a tankönyv elején is



stb.

Miért nem szolmizálhatják ezt az egyszerű, de szép dallamot év végén sem?

Ritmusa a legkönnyebb, hisz egyenletes negyedértékeken alapuló lüktetése szinte biztosítja a rendszerezettséget, a biztos fegyelmet. Ezek érzetét fokozhatjuk a szöveg tartalmi mondanivalójának megvalósításával a dramatizálás során.

S milyen jó lenne az év folyamán ezt, vagy hasonló nehézségi fokon levő dalt megfelelően előkészíteni.

Leleményességünkkel igazán színessé tehetjük ezt a részét az óránknak.

Jó lenne eljutni oda, hogy ne mi magunk fosztanánk meg gyermekeinket az éneklés örömetől, a zenei berkekbe való korábbi bejutástól.

Építeni akarunk?

Érzelmeket növelni, gazdagítani akarjuk, vagy talán visszaadni nekik?

Segíteni akarunk eljuttatni őket a szép átéléséhez?

Merjünk többet adni!

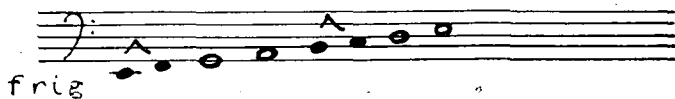
Csupán felelevenítés céljából nézzük meg ezt a táblázatot: A hangsor-tábla Bárdos Lajos: Modális harmóniak c. könyvéből van.

A moduszok autentikus hangsora

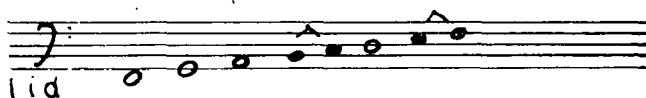
ó-görög neve:



frig



dór



hipolid



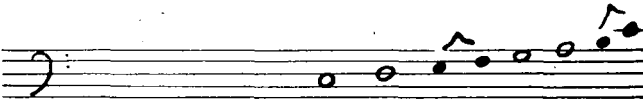
hipofrig



hipodór
vagy eol



mixolid
v. hiperdór



lid

Mit ír Bárdos tanár úr?

„Ismeretes, hogy a régi dallamvilágban a záróhangnak koránt sincs olyan elhatározó szerepe, mint a későbbiekben. Lényegesen a dallam magva, jellemző motívikája. Hogy aztán végül is hol áll meg az ének, szinte közömbös.”

Tekintsünk csak ismét a táblázatra!

Jól látható, hogy minden módusban máshol van a félhang. Tehát mintegy biztosítja a különbözőféle érzelmi hordozottságot. Tonalitása, sajátos íze a félhangtávolságok holléte miatt van.

Mit is ír Liszt Ferenc?

„Az érzés a zenében válik testté... A zene egyszerre adja az érzés erejét és kifejezését, a szellem által megtestesült lényegét. Az érzés maga él és fénylik a zenében képekbe öltözés nélkül, közvetítő gondolat nélkül.”

És Vitányi Iván könyvében, „A zenei szépség” c. műben olvashatjuk: „Az érzelmi kifejezés a zenének nélkülözhetetlen alapsajátossága... de gondolati tartalommal is fel kell ruházní.”

Visszatérve a modális sorokhoz, ezek előkészítéséhez, szinte meglepően gazdag anyaggal találkozunk az alsótagozott énekkönyvekben.

Az I—IV. osztályban tehát csupán a modális sorokra való előkészítés a feladatunk, s majd a felsőtagozatban kell kialakítanunk, részben tudatosítanunk a modális hangsorú dalokat.

És vajon zeneoktatásunkban ki merné mondani azt, hogy ezeknek a modális hangsorokra épülő daloknak zenei anyagában rejlő érzelmi mondanivalókat megfelelően, célirányosan felhasználják-e ének-zenét oktató nevelőink a zenei nevelés érdekében, az érzelmi esztétikai nevelésben rejlő személyiségformálás kibontakoztatásának hatékonyabbá tételében! De ugyanígy elmondhatnánk azt is, hogy vajon a modális

sorokban adódó lehetőségeket megfelelő módon és maradéktalanul kihasználják-e a zenei írás-olvasás eredményesebbé tétele érdekében? Úgy érzem, hogy nem túlzok, ha azt mondom, hogy nem. E téren még sok tennivaló adódik.

Mint az előbb is írtam, gyakran mondhatók a különbözőféle modális hangsorú dalok, melyek alatt szinte halljuk a különbözőféle jellegzetes zárulatokat. Nyugodtan állíthatjuk, hogy természetesen választja meg a mű tartalmi hordozottsága a hangnemiséget, ezek érzelmi viszonyait.

Hangnemiséggel is kifejezi mondanivalóját, tartalmát.

A modális zenében is érvényesül, hogy a tartalom és a hangnem összetartoznak, egymás hordozói.

Tanulmányom közepén írtam: „Érzelmi, esztétikai nevelés hatékony kibontakoztatása csakis a zenei ismeretek tudatosításán keresztül biztosíthat megfelelő alapot a személyiség-formáláshoz...”

Mit értünk el 25 év alatt? Sokat! Azonban nem mondom, hogy nem kellett, ill. lehetett volna többet elérnünk, és az elért eredményeinkre nem vagyunk eléggé büszkéek. Ki nekünk Kodály? Ki nekünk Bartók? Hány ország dicsekedhet két ekkora csillagóriással? Büszkéek vagyunk? Mert ugyancsak van mire, kire! Nézzük csak megegyeszer kisgyermekünket!

Érzelmi életük gazdagítása a célunk. Hattól tíz évesek rendszerint igen szívesen, nagy lelkesedéssel tennének valamit hazájukért. Romantikus és kivételes helyzeteket képzelnek el, elevenítenek meg játékaikban: megvédik Magyarországot a törökök, tatárok, németek ellen. Ugyanakkor növendékeink úgy érzik, hogy a „valóságban” nincs mit tenniük a hazáért. Ezért

az a feladatunk, hogy meggyőzzük őket arról, hogy a mindennapi tanulás, kötelességüknek teljesítése is hozzájárul ahhoz, hogy a szocialista társadalom erősödjék, hazájuk gazdagodjon.

A hazaszeretetre nevelés során törekednünk kell arra, hogy maradandó ismereteket nyújtsunk, formáljuk a gyermek érzelmeit, buzdítsuk őket. Dalaikon keresztül neveljük beléjük:

- a hazai táj és a dolgozó nép szeretetét,
- népünk kulturális alkotásainak megbecsülését,
- szocialista társadalmunk iránti ragaszkodás felkeltését,
- a proletár internacionalizmus és a béke szeretetét.

Látjuk, a feladatok sokrétűsége nyilvánvalóvá teszi, hogy megoldásuk gondos munkát igényel. Ez feltételezi a tanítási anyagnak és tanítványaink értelmi, érzelmi fejlettségének figyelembevételét, tehát összedolgozást kíván.

Ne felejtjük: a tudatosítás segíti az élmény kialakulását, és ezzel élnünk kell!

A szép dallam, az átélt éneklés együttesen zenei élményben részesíti a gyermekeket, és ez a zenei élmény eszköze — sajátos eszköze — a nevelésnek. „... a zenei élmény... vezetheti egyedül tanulóinkat az egyszerű élvezettől az embert, a természetet, a történelmet, a társadalmat, zenében kifejeződő valóságának, gyermekien őszinte átélésre.” (Tanterv)

A népdal „az egész magyarság lelkének tükré” — mondta Kodály Zoltán.

Nem hagyhatjuk a maga medrében folyni, tétlenül yárni az esztétikai érzelmek kialakulását.

Legelőször a logikus gondolkodás segítségével tárjuk fel a tanult dalokban rejlő belső mondanivalót. Tudatosan vessük észre a belezótt esztétikai szépséget. Sok dal zenei mondanivalójának, kifejezési eszközeinek vizsgálatával, a dallamfordulatok megfigyeltetésével számtalan alkalom nyílik az erkölcsi nevelés lehetőségeinek kihasználására is.

Az esztétikai elsajátítás második fokának lényege, hogy a hallott éneket, vagy zeneművet, mint jelenséget érzékeljük. Pl. egy szép dallam első hallásra is gyönyörködtet, hiszen a művészeti alkotáshoz hasonlóan a zene is érzékileg ábrázolja az eseményeket. Ezért jelent élvezetet, örömet.

Mindenki véesse a szívébe:

A ZENE NEMCSAK ZENÉRE TANÍTI!

Tanulmányom címében megjelölt témára szeretnénk rámutatni, hogy a modális sorok, sajátos hangulatának a struktúrájukban rejlő érzelmi hatása hogyan használható fel eredményesebben oktatásunkban és nevelésünkben. A fentiekben már szólottam a zenei nevelés lehetőségeiről, személyiségformáló erejéről, az érzelmi és esztétikai nevelésnek az etikai neveléssel való kapcsolatáról. Ezek után szeretnénk rámutatni arra, hogy a modális sorok sajátos hangulatára, érzelmi hordo-

zottságára épülő általános iskolai dalanyagunkban való megéreztetés hogyan segíti elő egyrészt zeneoktatásunknak egyik legfőbb összetevőjét, a laprólolvasási készség kialakítását, másrészt a zenei ábrázoláson, a zenei formanyelv megismerésén keresztül magát az érzelmi-esztétikai nevelés hatékonyabbá tételét, a gyermek zenei eszközökkel történő fantáziájának fejlesztését, megfelelő önálló ítéltalkotását, akaraterejét, koncentráció képességét, emlékező képességét stb. Ha a felvetett két probléma közül az elsőre akarok válaszolni, feltétlenül azt kell látnunk, hogy bár az általános iskola alsó tagozatában a modális hangsorokat, mint olyan nem tanítjuk ugyan, de a modális hangsorokban különböző fokok között előforduló kisszekund lépések: m-f, t-d megéreztetésén és megfelelő reprodukálásán keresztül elérhető ezeknek a hangsoroknak, illetve hangsorokra épülő daloknak hangulati megéreztetése.

Ez ugyanakkor hozzásegít bennünket a szolmizációs rendszer tanításában a laprólolvasási készség kialakításához, a kisszekund és nagyszekund közötti különbség auditív úton történő megkülönböztetéséhez, tehát fejlesztja a zenei emlékezőképességet a tudatosítással is.

A kérdés második részével kapcsolatban pedig feltétlenül eljutunk oda, hogy ugyancsak a kisszekund távolságok rögzítésével, illetve azok helyes intonációs készségi szintjének kimunkálásával megalapozzuk a későbbiek során megismertésre kerülő modális sorok feszültségrendjére épülő sajátos hangulati, érzelmi hordozottságot.

Világos tehát, hogy a modális sorok feszültségrendjére épülő hangulati alapok megvannak azokban a dalanyagokban is, amelyek az egyes modális sorokra épülnek. Egyébként ugyanez a helyzet adott a pentatóniával és dúr-moll hangsorokkal is.

Ez az okfejtés tehát bizonyítja, hogy a modális sorok megismertetésének oktatását és azok érzelmi, hangulati hordozottságának megéreztetését előkészítjük az alsó tagozatos relatív szolmizációs készségek kialakítása során akkor, amikor a tanulókkal megismertetjük a kisszekund és nagyszekund közötti különbséget, azt tudatosan produkálni tudjuk velük, és az erre épülő különböző feszültségeket megéreztetjük.

Véleményem szerint ez feltétlenül így van, hiszen a modális sorokban különböző helyeken előforduló kisszekundok (m-f, t-d) relációk alatt adják meg a modális sorok különböző feszültségét, sajátos hangulatát.

Bár tanulmányomban a modális sorok különböző feszültségrendjében rejlő hangulati, érzelmi hordozottság megalapozó jellegéről beszélek, szólnom kell a dalokban ezzel egyidejűleg jelentkező ritmikai feszültségekről is, mert ezek a dallami feszültségrenddel együtt jelentkeznek, mintegy együtt ható tényezőként mutatkoznak meg, csakúgy, mint a dinamikai vagy harmóniai feszültségek. Azonban tanulmányomban erről külön szólni nem kívánok.

Nem haszontalan dolog kitérni arra is, hogy a relatív szolmizációs készség kialakításának tantergypedagógiai módszeres eljárásai hogyan történnek.

Miután a tanulókkal elértük azt, hogy különbséget tudnak tenni a mélyebb, magasabb és az azonos hangzású hangok között, el kell érniük azt, hogy a szolmizációs nevek idézzék fel bennük a relációk auditív emlékeit.

A második lépésben el kell érniük, hogy a hangok betűjelei idézzék fel a névet, majd pedig a névhez kapcsolódó relációt.

Ugyanez vonatkozik az ezt megelőző kézzelkel tanítandó relációk felidézésére is, amikor is a kézzel idézi fel a hang nevét, majd pedig a név a relációk hangzási viszonyát.

Különösen a kézjelek használatánál meg kell említenünk azt is, hogy az rögzíti már a hangzások, az egyes hangok magasságbeli különbséget vizuális úton is, de motorikus úton is. A kézjelezés és a betűjelek által történő auditív emlékező képesség fejlesztésére épül a hangjegyek alapján történő szolmizációs nevek felidézése, ami szintén a relációk hangzását kell, hogy felidézze a gyermekben.

Az ily módon történő szolmizációs készségek kialakítása során igen nagy gondot kell fordítanunk a kisszekundok és nagyszekundok közötti különbség hangzásbeli kialakítására, azok sajátos feszültség viszonyainak megérettetésére, hiszen majd a modális sorok tanításánál igen fontos és alapos pedagógiai munkát kíván tőlünk az a feladat, hogy a tanuló megértse, és tudja, hogy a modális sorok hányadik fokai között fordul elő a m-f és t-d, és hogy megérettessük velük, hogy a különböző helyeken előforduló kisszekund lépésből fákadó feszültségek milyen sajátos alaphangulatot adnak az egyes modális hangsoroknak.

Tehát az alsó tagozatban csak előkészítjük a modális sorokra vonatkozó ismeretnyújtásokat.

Arról azonban érdemes gondolkodni, hogy az alsó tagozatos ének anyag modális hangsorainak sajátos érzelmi hatásaira hogyan mutat rá a nevelő.

Mint írtam, az I—IV. osztályokban a modális sorú dalokat előkészítjük.

Ezekben az osztályokban eleinte a tantervi anyag is főleg pentaton anyagot ír elő, melyben hiányzik a szekund lépés. Később kialakítjuk a m-f és t-d-val a kisszekund reláció emlékéjét, hangzás viszonyát.

Az alsó tagozatban tehát a modális sorok hangulatának a felismertetése az egyik legfontosabb feladatunk, melynek érdekében:

1. Meg kell különböztetni és felismertetni a kis- és nagyszekundot;
2. A modális, illetve ezek előkészítő hangzású dalait elkülöníteni a dūr és moll

hangsorú dallamok hangzásbeli feszültségétől, tonálisától.

Amennyire mód és lehetőség kívánkozik erre, éreztessük meg a tanulókkal a tipikus modális sorok dallamfordulatait, záratait a pentaton dallamfordulatokhoz hasonlóan.

Ez azonban semmiképpen sem jelentheti a modális sorok tudatosítását az alsó tagozatban!

Tehát összefoglalóul azt mondhatjuk, hogy az alsó tagozatban legfontosabb feladatunk a fentiek szerint a címben megjelölt célok elérése érdekében a modális sorok előkészítése.

A felső tagozatban ezeknek az ismereteknek a birtokában nyílik lehetőség a modális sorok ismertetésére és azok sajátos hangulati hordozottságának megérettetésére.

Véleményem szerint az ily módon előkészített készségszintek kialakulása megfelelő alapot nyújt majd a felső tagozatban megismertetésre kerülő modális sorok didaktikai feladatainak megvalósítására, csak úgy, mint a zenei ábrázolás magasabb szinten történő befogadásának elsajátítására, a zenei nevelésre.

Mindez biztosítékot nyújt arra is, hogy tanulóinkat hatékonyabban élvezessük a szöveg nélküli zene „megértésére”, élvezésére, az abban rejlő érzelmi és esztétikai tartalom befogadására.

Szeretném megjegyezni, hogy az ismeretszerzés a zenében is mindig komoly munkát igényel tanártól és diaktól egyaránt.

Ezt a munkát megkönnyíteni, élvezetessé tenni lehet és kell is, de csupán élvezetté és szórakozássá tenni nem. Magának a zenének sem csak a szórakoztatás a jellege. Hanem érzelmi, esztétikai, világnézeti nevelési feladatainkhoz kell hozzájárulnia csakúgy, mint a személyiség formálásához.

Kapcsolatot kell teremteni az érzelmi-esztétikai nevelés, a személyiségjegyek pozitív kialakítása, és az etikai nevelés feladatainak megformálása vonatkozásában is. A kettő együtt járul hozzá igazán és eredményesen a világnézeti nevelés megvalósításához.

Mint fentebb mondtam, ez munkát kíván a tanulóktól, ami viszont mi más, ha nem a munka való nevelés, még akkor is, ha ez a munka szellemi.

A sokoldalúan, jól képzett embertípus kialakítását szolgálja tehát az ily módon történő zenei nevelés is.

Úgy gondolom, hogy ezzel a zenei nevelésünkkel elősegítjük tanulóinkat abban is, hogy kifejlesztjék bennük az önálló ismeretszerzés képességét, hozzájárulunk összefüggéslátásuk, lényeglátásuk, problémamegoldó képességeik fejlesztéséhez.

Röviden hozzájárulunk ahhoz is, hogy tanulóink megtanuljanak korszerűen tanulni.



A kép szerepe és felhasználásának módja a földrajzórán

Mindannyian tudjuk, hogy milyen ismeretekkel gyarapodnak a tanulók és milyen érzelmi viszonyt jelent, ha az osztály egy konkrét földrajzi tárgyat, jelenséget, folyamatot ott a helyszínen, a valóságban, a környezetével együtt vizsgálhat meg. Amit a valóságban tapasztalnak a tanulók, azt könnyebben tudják a magukévá tenni, mint azt, amiről csak hallottak és amiről csak olvashattak. Így érthető, hogy a földrajzoktatás egyes módszerének ismertetésénél mindig rámutatunk a területen történő közvetlen megfigyelés nagy előnyére és a térkép, a glóbusz, a szemléltető rajzok és az audiovizuális eszközök összehasonlíthatatlanul csekélyebb értékére.

Közben nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezek a segédeszközök nemcsak a valóság szükséges segédeszközei, hanem a földrajzoktatásban az a feladatuk, hogy a földrajzi tényeket bemutassák. Azt teszik lehetővé, hogy a földrajztanárok a földrajzi tárgyokról, jelenségekről, tényekről, folyamatokról szerzett ismereteiket rendszerezetten, szakszerűen fogalmazzák és magyarázzák meg.

Ezek a segédeszközök tehát nemcsak a terepen történő megfigyeléseket akarják pótolni, hanem a megértéshez is segítséget nyújtanak. Sokkal világosabb szemlélet, képzetek kialakításához segíthetik a tanulókat, mint a dolgok szóbeli leírása és ezzel a dolgok jelenségek lényegének kiemelését, tehát az absztrakciót és az általánosítást is megkönnyítik. E mellett a tanulók érdeklődésének a felkeltéséhez is nagy segítséget nyújtanak, amely fokozott aktivitásra készítet, segítenek a nevelési feladataink megoldásában. Célzerű felhasználásuk során az oktatás folyamatában eleven, érdekes, élménydús és változatos munkaformák bontakozhatnak ki.

E cikk keretében a kép szerepéről s azok felhasználásának módjával kívánunk foglalkozni, s nem általában a földrajzoktatásban használható szemléltető eszközökkel, így ezek felhasználásának bemutatásától eltekintünk.

A képek nagyon fontos helyet foglalnak el az oktatási eszközök rendszerében. E kiemelkedő hely — pedagógiai értékük mellett — elsősorban azért illeti meg őket, mert szinte minden tanuló számára hozzáférhetőek. A tankönyv, a munkafüzet képeinek kiegészítése nem jelenthet nagyobb akadályt, hiszen az iskola tanárai, tanulóit is készíthetnek képeket, s az így készített képek az egyes osztályok, iskolák, sőt az egyes tanárok speciális igényeit, elgondolásait is kiegészíthetik.

Kétségtelen, hogy a képek alkalmazása gondot, utánajárást, a szokásosnál több előkészületet jelent, de ez nem mentheti a tanárt. A földrajzoktatás eredményesebbé tétele ezt várja minden földrajztanártól. Ezek után kíséreljük meg az említett szemléltető eszköz bemutatását:

A kép a látható valóságról szolgáltat bő információt. Mindent, amit az emberi szem meglát, képen is ábrázolhatja. Azonban még a legjobb kép sem tudja maradéktalanul visszaadni a valóság látványát. Benyomásaink egy kép alapján mindig szegényebbek, kevesebb részletre kiterjedők. Hiányzik belőle a tér és tömeghatás, az életszerűség, nincs benne mozgás, fejlődés. A kép ugyanis mindig egy adott pillanatban, egyidejűleg örökíti meg az összes képrészletet.

A képlátásnak feltétele, hogy leküzdjük a kép és a valóság különbségeiből adódó hatásokat. A földrajztanár feladata az, hogy megfelelő magyarázatával vigyen életet a statikus képbe. A felsorolt fogyatékoságok mellett a képnek sok jó tulajdonsága van. Nemcsak pótolja a közvetlen észlelést, de ezt a feladatot bármikor gyorsan teljesíti. A közvetlen elérhető valóság „rendezettebb” szemléletének kialakítását is elősegítik, mivel nagymértékben segítik, irányítják, vezetik a még érzéki szinten végbemenő analízist és szintézist. Hiszen a jó földrajzi kép mindig válogat, kiemel, aláhúz, hangsúlyoz, tehát erőteljesen befolyásolja a tapasztalatot. E mellett a földrajzi tárgyakat, folyamatokat természetesen környezetükben, s gyakran összefüggéseikben szemlélteti. Pl., ha a képen pusztuló meredek part mellett a hullámzó tenger is látható, önkéntelenül is felfigyelünk ezek kapcsolatára. Gazdag folyóhálózatot ábrázoló kép sok csapadékról tanúskodik, amelynél a terület éghajlatát befolyásoló tényezők szerepére kell rámutatnunk.

Követelményünk a képpel szemben az, hogy a természetes tájat és azon tényleges emberi alkotásokat ábrázoljon. Legyen a kép jellegzetes és mutassa be a táj földrajzi specifikumát. Lényegtelen elemekkel ne zavarjuk meg a kép mondanivalóját. Tartalmában pedig alkalmazható legyen az önálló és az alkotó jellegű tanulói tevékenység kibontakoztatására. Mindezen túlmenően a kép legyen művészi kivitelű és lehetőleg színes. A szép és kifejező képek a tartalmi feladatok teljesítésén túl felkeltik a földrajzi tárgy, jelenség, folyamat iránti érdeklődést és az esztétikai nevelésnek fő lehetőségét nyújtják.

A KÉPEK CSOPORTOSÍTÁSA

A földrajztanár rendelkezésére álló képajánlatot a következő kategóriák szerint rendezhetjük: Pl.

Fajtája szerint lehet: könyvillusztráció, egyes kép (levelezőlap), képsor, falikép, diakép, mozgókép.

Nagysága szerint lehet: nagy (falikép), közép-nagyságú, kicsi (levelezőlap és kisebb).

A *felvétel technikája* szerint megkülönböztetünk: horizontálisból és lapos részsűtnézetből, vertikálisból és meredek részsűtnézetből (légi-felvétel) készült felvételeket, részletet ábrázoló fekete-fehér és színesképeket.

Tartalom szerint lehet: egyes tárgyak, több tárgy, nagyteret áttekintés, természeti földrajzi képek, gazdaságföldrajzi képek.

Hogy hogyan használható fel egy kép az oktatásban, az messzemenően e jegyeiktől függ.

A földrajzoktatásban a képek felhasználásánál a következőket szükséges szem előtt tartanunk:

1. CÉLSZERŰ VÁLOGATÁS

Nem válhat a tanítás-tanulás folyamat előnyére, ha a tanár mind azt elfogadja, amit a tankönyvben, munkafüzetben talál, vagy amit különböző kiadóktól, idegenforgalmi irodáktól megkaphatunk. Alapvető követelmény, hogy a képeket bemutatásuk előtt nézzük át, s az óra feladatainak megfelelően válogassunk. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt az alapvető követelményt, hogy a földrajzi képekkel olyan tájakat, jelenségeket és gazdaságföldrajzi objektumokat mutassunk be, amelyeket közvetlenül nem tudunk szemléltetni.

A kép kiválasztása a következő szempontok figyelembevételé alapján történhetnek:

A kép a téma feldolgozásának alapjául szolgál-e, vagy a már feldolgozott anyag megszilárdítását, rendszerezését, stb. segíti? Megfelel-e a kép a tényeknek? (Időszerű, pontatlan, elavult, egyoldalú.) Alkalmas-e frontális felhasználásra, (epizkóppal vetítve, falikép) vagy a tanuló kezébe vehetik? (tankönyv, munkafüzet-illusztráció, levelezőlap). Alkalmas-e fali kiakasztásra? Mikor használhatom fel a képet: az óra elején, közben vagy a végén?

Az a legfontosabb feladat amit a földrajztanárnak el kell döntenie mielőtt egy képet az oktatás folyamatában felhasznál; hogy tartalmazza-e a kép azokat a jegyeket, amelyek a tanítandó tárgyra, jelenségre, folyamatra jellemzőek. Segítségükkel feldolgozhatók-e a földrajzi ismeretek, megoldhatók-e az óra oktatási feladatai. Ezzel szemben minden más szempont másodrendű lehet. Az a kép, amely nem felel meg ezeknek a feltételeknek, az mint falikép jó szolgálatot tehet az iskolában, de nem földrajzi szemléltető kép. Ezért nem is használható,

mint a földrajzoktatás segédeszköze. Pl. a nyírségi táj képe futóhomok, almáskertek, dohány-táblák nélkül nem nyírségi táj, vagy a Hegyalja szőlő nélkül nem jellemző kép. A londoni kikötő dokkok nélkül nem tartalmazza mindazokat a tartalmi jegyeket, amely a londoni kikötő képére jellemző. Ugyanúgy nem jellegzetes az alpesi táj magas csipkézett hegyek, havasi legelők s a völgyekben elhelyezkedő kisebb-nagyobb települések nélkül. A kiválasztásnál ügyelnünk kell arra, hogy a kép az egész területre jellemző földrajzi vonásokat megfelelő mértékben tartalmazza. Pl. a savanna képe a növényzet mellett a jellemző állatfajokat is mutassa be. Egy-egy városkép bemutatása valamelyik jellemző földrajzi vonás, nevezetesség kiemelését jelentse. Pl. gazdaságföldrajzi nevezetesség képével jellemezhetjük a várost: Kazincbarcika (8. o. 120. kép), Salgótarján (8. o. 121. kép).

Sok várost a fekvését bemutató panorámakép jellemez: Budapest, Zágráb, Prága, Salzburg (5. o.), Nápoly, Róma, Velence (6. o.), Caracas (7. o.) stb.

Ha a kép gazdaságföldrajzi objektumot mutat be, az jellemző legyen a tájra, s jellemezze egyúttal a terület gazdasági fejlettségét, vagy mutasson rá a fejlődés irányára. Pl. a 8. o. tankönyvben a 117. képen a tatabányai erőművet látjuk. Ez rámutat a város jellemző ágazatára, s annak fejlettségére is következtethetünk.

Az a kép, amelyik földrajzi jelenséget és folyamatot ábrázol, ott a kiválasztásnál vegyük figyelembe a tanulók korábbi ismereteit, alapul szolgál-e a folyamat megértéséhez, elképzeléséhez. Pl. Egy vulkáni kitörésről, földrengés utáni állapotról vagy árvízről készült kép a folyamatnak csupán egyik mozzanatát örökíti meg. Ez esetben a képelemzés akkor lesz eredményes, ha a tanulók megfelelő irányítással rá tudnak mutatni a kauzális összefüggésekre, s a tennivalókra.

Leggyakrabban a *tankönyv képeit* használjuk fel, amelyek szorosan a tantervi anyaghoz tartoznak, így feldolgozásukra elengedhetetlenül szükség van. Lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy az oktatási folyamat bármelyik mozzanatában minden tanuló azonos időben felhasználja, elemezze, értékelje. A tankönyvek képei mellett a *faliképek, fotók, képeslapok, folyóiratok, könyvek képeit* is bemutatathatjuk. Ezek viszont csak akkor használhatók, ha méretük olyan, hogy a megfigyelésre szánt földrajzi tartalom jól szemlélhető. Kisméretű kép szemléltetésére csak akkor kerüljön sor, ha a tartalma indokoltá teszi. Ilyenkor arra kell törekednünk, hogy megfelelő figyelemfelkeltéssel a hátsó padokban ülő tanulók is közelről lássák a képet.

A kisméretű képek bemutatásának leggazdagabb módja az epizkóppal való vetítés, amely lehetőséget kínál arra, hogy különböző szakkönyvekből megfelelő nagyságú képet ál-

litsunk a tanulók elé. A kiválogatott képeket, levelezőlapokat célszerűen csoportosítva — a kép tartalmára vonatkozó aláírásokkal ellátva — a földrajzi falitáblán elhelyezni. A falitáblán elhelyezett képeket használhatjuk az oktatási folyamat bármelyik mozzanatában, de gyakran az előzetes vagy az utólagos szemléltetés során mutatjuk be. A kifüggesztett képeket közös munka tárgyává csak úgy tehetjük, ha azokat jól szemlélhető helyre helyeztük el, s felhívtuk a tanulók figyelmét, hogy mit figyeljenek meg óra előtt, óra közben, vagy óra végén. A jól kiválogatott képek munkanyagként szolgálnak mind a frontális, mind a tanulói önálló munkához. A szakmai válogatási kritériumok mellett ügyelnünk kell a pszichikai követelmények betartására is. Ha gondosan kiválogatott és mennyiségileg korlátozott számú jó képet a szükséges nyugalommal, a figyelem felkeltésével, koncentrációjával és unalmat keltő sematizmus nélkül szemléltetünk, akkor ez olyan pszichikai erők aktivizálását jelenti, melyre a kép-pel végzett munkánál feltétlenül törekszünk.

2. MUNKAESZKÖZKÉNT TÖRTÉNO FELHASZNÁLÁSA

A korszerű földrajzoktatásban fokozott igényként jelentkezik, hogy a jól kiválasztott földrajzi képet munkaeszközként használjuk fel. Vannak alkalmak, amikor egy meghatározott anyagrészt feldolgozásának befejezéséként mutatjuk be vagy akasztjuk ki a képet. A képszemléltetésnek ez a módja nem lehet gyakori vagy az egyedüli. A kép nem lehet csak betéte az oktatási folyamatának, hanem annak szerves részévé kell válnia. Ne legyen olyan demonstrációs tárgy, mely megad minden szükséges magyarázatot és a tanulót csupán befogadásra készíti, hanem a gyermek igazi munkaeszközüvé váljék. A földrajztanárnak úgy kell megszervezni óráit, hogy a tanulók a földrajzi ismereteket ne kapják készen, hanem a valósággal való „eredeti találkozáshoz” az úgynevezett felfedezéses tanulással lehetőleg maguk jussanak el. Ha az oktatási folyamatban a megfelelő földrajzi szemléltető eszközöket ezzel a céllal használjuk fel, akkor tulajdonképpen magától válik szemléltető eszközzé. A kép számára ez azt jelenti, hogy a tanulók nyugodtan figyeljék, szemléljék, hogy elegendő idejük legyen a megfontolásra, értelmezésre, kérdésekre. A tanár először a képet hagyja hatni és a gyermeket beszélni, mielőtt irányító és javító céllal közbelép. Természetesen a tanulóknak meg kell tanulniuk a kép önálló elemzését, értékelését, mielőtt az önálló felismerést, elemzést és értékelést megkívánjuk tőlük.

Az oktatási gyakorlatban a képszemléltetésnek és a képelemzésnek három formája lehetséges: az *irányított*, a *szabad* és a *kombinált* formák. A földrajzoktatásban mindháromnak megvan a maga jelentősége és helye, sajátossága szerint bármelyik alkalmazható [1].

Az *irányított* formánál a vezetés a nevelőé. Alkalmazása függ a tanítási óra didaktikai feladatától, a tanulók képelemzési szintjétől. E képszemléltetési formánál a nevelő a tanulókat azonos gondolkodási művelet megoldására készíti. Ez történhet úgy, hogy egy problémából indul ki, s a kép tartalmát lépésről lépésre bontja ki. Pl. Az 5. osztályos tankönyv 117: oldalán levő kép (Csipkézett hegygerincek a Magas Tátrában) esetében a fiatalok hegyesség jellemző vonásait lehet kialakítani: csipkézett hegyek, meredek lejtők, zárt kis kiterjedésű medencék. A 118. oldalon levő kép (Tarpataki vízesés) bővíti a fiatalok hegyességre vonatkozó tartalmi jegyeket. A képszemléltetés után, ha a térképről leolvassuk a magassági adatokat is, akkor a fogalom meghatározását a lényeges jegyek alapján végeztük el. Ennél a formánál a képet a tanulók először *egészében* nézzék meg. Csak ezután irányítsuk a figyelmet a részletekre, hogy a képen a *tárgyi tartalmat és a folyamatokat felismerjék*.

A képek *tárgyi tartalma* arra a kérdésre felel, mi van a képen. A tanulók a kép szemlélése során sokszor nem a lényegre érzékelik, ezért konkrét kérdésekkel irányítsuk a figyelmet a megfigyelendő részletekre. Például az 5. osztály földrajzi tankönyvének 42. oldalán hogyan halad a Tisza?, a 7. osztály tankönyvének a 27. színes képnél milyen a hegygerinc alakja?, vagy a 28. színes képnél a felsívatagi éghajlati területnek milyen a növényzete?, egy homok-sívatagot ábrázoló képnél milyen alakjuk van a dűnéknek?, hol helyezkednek el az oázisok?

A tartalom megállapítása az egyszerű feladatok közé tartozik. Ezt követően a *folyamatok elemzése* következik. Itt az a kérdés miéért, és hogyan? Miért kanyarog a Tisza az Alföldön? Miért van a felsívatagban sok kaktusz? Hogyan alakulnak ki a dűnék? Miért a mélyedésekben találjuk az oázist? stb. A folyamatok elemzésénél az összefüggések, a kölcsönhatások felismeretése törekedjünk.

Ha Svájcra egy olyan képet mutatunk be, amelyen előtérben a havasi legelő, a háttérben a hóborította sziklatörnyök látszanak, a tartalom egyszerű, de kifejeződik benne a természeti erők működése: a hegységet felemelő belső erők munkája, a gerinceket kiélező külső hatások, a zord éghajlat, a gleccserek és a lefolyó vizek letaroló tevékenysége. Észrevehető rajta a havasi pásztorélet és az emberi település hiánya. Ha a látottakat összehasonlítjuk egy iparvidék képével, vagy egy alföldi területet

ábrázoló képpel, akkor domborodik ki a tájak egyéni jellegzetessége, a földrajzi specifikuma. Ezeknek a meglátására jól válogatott kérdésekkel vezetjük a tanulókat.

A gazdaságföldrajzi képek bemutatásánál hasonlóan járunk el. Itt a társadalmi munka szerepét emeljük ki, amely átalakította a természetföldrajzi környezetet. Világosan mutassunk rá a gazdasági élet fejlődésére, esetleges negatív változások okaira. A kép sokoldalú elemzését a látottak összefoglalása, a lényeg kiemelése zárja le, amit a tanulókkal végeztetünk el. A kérdésekkel irányított képszemléltetés, képelemzés gyakorlása idővel képessé teszi a tanulókat arra, hogy önállóan is észrevegyék a kép földrajzi tartalmát. Fokozatosan adjunk önálló képelemzési feladatokat. Erre a tankönyv és a munkafüzet bőven nyújt lehetőséget.

Egyes képek tartalma nem alkalmas elemzésre, nem is úgy mutatjuk be, hogy fogalom kialakítását szolgálja, vagy folyamatokat felismerjenek, hanem hogy motiváljon, figyelmüket irányítsa. Pl. Egy balatoni kép vitorlásokkal, táborozó úttörő gyerekekkel. Arra készíthetjük a gyerekeket, hogy odafigyeljenek, s felébresztheti bennük a közvetlen megismerési vágyat, azt, hogy mielőbb eljussanak a Balatonhoz.

A szabad formánál maguk a tanulók ragadják meg a kép tartalmát. Ezt csak úgy tudják megoldani, ha a képszemléltetésnél önállóan tudnak dolgozni, megfigyelni. Erre a szintre a közösen végzett képszemléltetés többszöri alkalmazásával juthatnak el a tanulók, tehát a képelemzésben, értékelésben a jártasság, készség szintjére kell eljutniuk.

Hogy ezt a formát a kívánalmaknak megfelelő szinten tudják gyakorolni, elsődleges feladat a megfigyelőképesség, a természetismerlet fejlesztése. Ennek leghatékonyabb szintere maga a földrajzi terep, ahol a tanulók megismerkedhetnek, megfigyelhetnek különböző földrajzi tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat. Kezdetben minden szelektálás, összefüggés nélkül sorolnak fel földrajzi tényeket. Ez a képszemléltetés kezdő foka, ebben az esetben a tartalmi jegyeket csak megnevezik, felsorolják (pl. ez síkság, hegység stb.). Ezen a fokon nem maradhatnak meg, tovább kell lépni. Meg kell neveztetni velük a látott tárgyak, tények jellemző jegyeit, pl. a hegy esetében hegyoldal, hegyláb, hegycsúcs, lejtő, a síkságok bemutatásánál tökéletes síkság, tökéletlen síkság, fennsík, mélyföld.

A földrajzoktatás folyamatában azonban arra kell törekednünk, hogy a tanulók a földrajzi specifikumot, jellemző jegyeket felismerjék. E képesség csak úgy alakul ki, ha céltudatos munkával alakítjuk, fejlesztjük a tanulók képelemző tevékenységét. E formánál a legmagasabb szint az, amikor a tanulók felismerik a tárgyat, folyamatot, jelenségek ok-okozati összefüggéseit, kölcsönhatásait. Erre a szintre a fokozatosság elvét betartva az általános iskola

5—8. osztályaiban el kell jutnunk. El kell ér-nünk, hogy a tanulók felismerjék, észrevegyék a kép tipikus és lényeges vonásait, lássák a földrajzi összefüggéseket, önállóan tudják a kép tartalmát értékelni.

Gyakran alkalmazzák a kombinált formát is. Ez esetben a tanulóknak kell felismerni a kép tartalmát s elemezni, értékelni azokat. Ezt követően a tanár segítségével rendezik, kiegészítik. A tanítás-tanulás folyamatában többnyire az irányított és kombinált formákkal találkozunk. Bármelyik formát alkalmazzuk, érvényesítsük azt a követelményt, hogy a kép nem lehet öncélú, csak dekoratív anyag, hanem mint segéd-eszköz legyen szoros kapcsolatban a feldolgo-zandó ismeretanyaggal.

A KÉP KAPCSOLATA MÁS SZEMLELTETŐ ESZKÖZÖKKEL

Mindenesetre helytelen volna a képnek különleges rangot biztosítani, mivel minden szemléltető eszköznek megvan a maga egyéni értéke. Nem utolsósorban az oktatás művészetéből is áll, hogy különböző eszközöket variálva használjuk fel. Hogy egy földrajzi tárgy, jelen-ség, térképen ábrázolva, statisztikai adatok segítségével, terepasztalon, vagy kép útján érthető meg, azt mindenkor a tanítási egység tartalma, a didaktikai feladatok, a tanulók pszichikai adottságai döntenek el. Másrészt azonban azt a lehetőséget is figyelembe kell venni, hogy a különböző szemléltető eszközöket egymással kombinálhatjuk. Például a képet térképpel. A kép és a térkép egymást kiegészítheti. Míg a kép a térkép elvont jeleit teszi élővé, addig a térkép a képen bemutatottakat a tér egészébe, a földrajzi környezetébe illeszti be. Különösen előnyös a térkép és a légiképek összevetése, melyek alkalmasak morfológiai, települési, közlekedési és egyéb gazdaságföldrajzi témák feldolgozására.

Kombinálhatjuk a képszemléltetést (képelem-zést) szemléltető rajzokkal, ábrákkal, terep-asztali munkákkal. Az összehasonlítás és a kap-csolatok segítségével az új fogalmak kialakítása, az összefüggések felismertetése gyorsabban tör-ténhet. Így a valóság lényegét mélyebben tud-juk feltárni, elemezni s magasabb szintű absztrakcióhoz jutnak tanítványaink. A kiala-kult új kép helyesebben illeszthető be a meg-levő emlékképek közé és sokkal tartósabban marad meg.

A KÉPSOROK

Az egyes kép mint álló kép mindig adva van, ha egy konkrét tárgyat beszélünk meg a tanításban; egy öntöző hajót, futóhomok for-mát, egy kohót, települési formákat, egy vul-kánt stb. A tárgyakat kép útján mutatjuk be

szemléletesen és tesszük a gyermek számára könnyebben érthetővé. De a földrajznak nemcsak egy tárggyal van dolga, hanem folyamatokkal, összefüggésekkel, tevékenységgel is. A csapadék keletkezését, az ember tájalakító tevékenységét, a hordalékkúp képződését, a bauxit feldolgozását és sok más témát kétségtelenül a mozgófilm tudja a legjobban ábrázolni. Csak a film ragadja meg az idő dimenzióját és tudja hűen visszaadni az időben végbemenő folyamatot. Az oktatófilm szercepe igen fontos a földrajzoktatásban. Sajnos az oktatófilmek metodikailag céltudatos és sokoldalú alkalmazását közismerten technikai problémák akadályozzák. Ezen segíthetünk, ha a képeket *képsorokká* vagy képláncokká állítjuk össze, akkor folyamatokat, összefüggéseket, fejlődési tendenciákat tehetünk érthetővé. Természetesen egész másról van szó, mint csupán meghatározott számú képeknek egymás mellé helyezéséről. A képeket úgy kell kiválasztanunk és összeállítanunk, hogy egy meghatározott tárgy különböző helyzetét és a minőségi, mennyiségi változás egyes szakaszait világosan fel lehessen ismerni. E célra a diasorok (diafilm) alkalmasak, de a tanításban más út is bevált. Például megfelelő képek felragasztása (fotók készítésével, vagy folyóiratból és könyvekből gyűjtve) egy nagy kartonívra. Például „Élet a tundrán” című képsor tartalmazza jellemző növényeket (moha, zuzmó, törpefóka, rozmár, hal), településeket, tevékenykedő embereket. A képsor a tundra komplex szemléletének kialakítását segítheti elő. „Teraszosan művelt rizsföldek Kínában” c. képsorban elhelyezhetünk: a területnek bivalyokkal és kézikapával való művelését, dugványok kivételét az ágyasokból, a területre való átültetést, víz alatt álló teraszos területet, aratás előtt álló rizsföldeket, aratást, rizst evő embereket ábrázoló képeket. A képek alá ne írjunk magyarázó szöveget. Így beszélgetés módszerével elemezzük, értékeljük a kép tartalmát. Számos földrajzi téma van, amely közel áll az ilyen képsorokkal való szemléltetéshez. Például: Afrika állatvilága, farmgazdaság Kanadában, a bauxit bányászása

és feldolgozása, az aggteleki cseppkőbarlang és környéke stb., de ez nem jelenti azt, hogy a képsort túl kell értékelnünk és túl gyakran használnunk. Sok esetben elegendő két olyan kép összeállítása, melyek egy meghatározott tárgy két különböző formáját, vagy két különböző fejlődési szakaszát mutatják meg és ezáltal az értékes összehasonlítást biztosítják. De van eset, amikor más szemléltető eszközt kell választani, hogy egy földrajzi tárgyat, jelenséget, folyamatot szemléltethessünk. Pl. a hordalékkúp képződésének folyamatát terepasztalon, oktatófilmmel, szemléltető rajzzal tehetjük szemléltetéssé.

A képsor összeállításánál lényeges a csoportosítás. Az a fontos, hogy a képek egy témához való összeállítása a tanulók számára ne csak szemléletes legyen, hanem gondolkodásra, problémamegoldásra késztesse.

A fenti bemutatás természetesen nem lehet teljes, hiszen a képek felhasználásának elvi, pedagógiai, módszertani kérdései a leirtaknál szélesebb körű. Céloom csupán az volt, hogy a földrajzoktatás folyamatában a kép alkalmazásának néhány lehetőségét bemutassam, s ösztönzést keltsek a felhasználás egyéb módjainak alkalmazására és keresésére.

IRODALOM

1. *Dr. Ákos István:* Az általános iskolai földrajzi tankönyvek képanyagának szemléltetése és elemzése. = A Földrajz tanítása. 1963. 5. sz.
2. *Dr. Füsü Lajos:* A szemléltetés, bemutatás elvei a földrajzoktatásban. = Földrajzi Közlemények. 1954. 4. sz.
3. *Dr. Köves József:* A földrajztanítás módszertana. = Főiskolai Tankönyv. Tankönyvkiadó. 1973.
4. *Dr. Udvarhelyi Károly:* A földrajztanítás - módszertana. = Főiskolai jegyzet. 1964.
5. *Dr. Agoston György—Dr. Nagy József—Dr. Orosz Sándor:* A technikai eszközök szerepe az oktatásban. = Audiovizuális Közlemények. Bp. 1965. 4—5. sz.



KOVÁCS IVÁN

Tanárképző Főiskola, Szeged

A fizikai törvények szerepe és jelentősége a kézilabdázásban

I. A kézilabdázás technikai elemeinek helyes végrehajtása több évtizedes gyakorlati tapasztalat alapján csiszolódott, nyerte el mai „tökéletese-nek mondott” formáját. Oktatásuknál, gyakorlatatásuknál azonban sohasem gondolnak arra,

hogy tulajdonképpen végzésük közben alapvető fizikai törvényszerűségek érvényesülnek. A tanulók, játékosok, általában az oktató külön figyelmecztetése nélkül is rájönnek arra, hogy egy-egy végrehajtási forma sokkal eredményesebb

lehet, de ennek csak a gyakorlati oldalát tekintik és eszükbe sem jut, hogy egy fizikai törvénynek teremtettek kedvezőbb érvényesülési formát.

A fizikai törvények valamennyi sportágban érvényesülnek. Ezen törvények megállapítása, felhasználása, tudatos alkalmazása jobb teljesítmények, nagyobb eredmények elérését teszik lehetővé. Szembeötlő ez az atlétikánál, különösen a dobó és ugrószámánál, valamint az úszásnál, evezésnél stb. A mozgás sebességének fokozása, vagy annak kellő időben történő lassítása, a test súlypontjának tökéletes elhelyezése, annak célszerű kimozdítása a fizikai törvények által megszabott keretek között az eredmények javulását eredményezi.

A fizikai törvények nagy általánosságban meghatározzák azonban azt is, hogy egyes versenyszámokban milyen testi felépítésű versenyzők érhetnek el jobb eredményt. A dobószámokban a hajtások törvénye értelmében egy magas versenyző előnyben van az alacsonyabbal szemben, a mozgástörvények értelmében a nagyobb tömeggel rendelkező versenyző nagyobb sebességre tudja felgyorsítani a szert, mint egy kisebb tömegű.

A fizikai törvények különös mértékben hatnak a kézilabdázásban, hiszen ebben a sportágban rendkívül sokrétű mozgás, mozgáskombinációk találhatók. Ezek a törvények azonban még a legmagasabb képzettségi fokon sincsenek tudatosítva, kizárólag ösztönösen hatnak. Tudatos alkalmazásukra csak akkor kerülhet sor, ha a technikai összetevőket alaposan kielemezzük, mechanikailag értékeljük és már az oktatás kezdeti fázisában tudatosítjuk.

A játékosok alapvető mozgáskészségei — a labda nélküli és a labdával végrehajtottak egyaránt — képezik a csapatjáték előfeltételeit. Ezek a készségek, mint a fizikai törvények következményei adják a csapatjáték alapját. Ezért is szükséges az oktatás kezdeti fázisában tudatosítani az alapvető fizikai-mechanikai törvényszerűségeket.

A kézilabda játék két fő technikai komponense a labda nélküli és a labdával végrehajtott mozgások. Az általános iskolai oktatásban döntően az első összetevőnek kell érvényesülni, hiszen ennek helyes elsajátítása, beidegzése határozza meg a későbbi tudásszintet. Igen nagy jelentősége van az alapállásnak, alapmozgásnak és a futásnak, melynek irányát, ütemét és ritmusát állandóan változtatni kell. Ez az állandó változás megköveteli a játékosoktól a gyors és jó testsúlyáthelyezést, mely nemcsak az alapmozgás és futás közben érvényesül, de fokozottan jelentkezik a felugrásoknál és leérkezéseknél. Tudni kell a játékosnak, hogy mikor lesz a helyzet által megkövetelt ugrása eredményes, szükség van e erőteljes kitémasztásra, vagy nincs. Leérkezésénél ügyelni kell a sima, zökkenésmentes talajfogásra és arra, hogy abból

azonnal újabb mozgást lehessen kezdeni bármilyen irányba.

A fenti megállapítások nem azt jelentik, hogy a játékosoknak, oktatóknak, edzőknek szó szerint ismerni kell a fizikai — mechanikai törvényeket, azok matematikai megfogalmazását vagy levezetését, de azt minden esetre igen, hogy az egyes technikai elemekhez körülbelül milyen fizikai törvények tartoznak és nagyvonalakban azt is ismerni kell, hogy a törvények felhasználásával miként lehet fokozni a technikai elemek végrehajtásának eredményességét, végső fokon a jobb játékeredményt. Az ilyen irányú ismeretek lehetővé teszik a helytelen mozgás időben történő felismerését, kijavítását, de megkönnyítik a rosszul beidegzett mozgások korrigálását is. Ennek tudatában célozom az, hogy az alapvető, az általános iskolai oktatás szempontjából legfontosabb technikai elemek oktatásához rövid útmutatással szolgáljak, indokolva azokat a fizika által meghatározott alapkövetelményekkel.

II. A kézilabdázás technikai elemeinek két fő csoportja ismeretes:

1. Labda nélküli technikai elemek
2. Labdával végrehajtott technikai elemek.

Az általános iskolai tanterv foglalkozik mindkét összetevővel, azonban — véleményem szerint helytelenül — nem fordít elég nagy gondot az alapvető, labda nélküli elemekre, bár végső soron ezek ismerete határozza meg a későbbi tudásszintet.

Labda nélküli technikai elemek:

1. Alapállás, mozgás alapállásban
2. Megindulás, megállás
3. Futás, irányváltóztatás
4. Felugrás
5. Leérkezés
6. Cselezés

A labda nélküli mozgás komplex tudásszintjét döntően meghatározza az alapállás, alapmozgás, felugrás és leérkezés. Ezért a következőkben ezekkel, az általános iskolai oktatás szempontjából legfontosabb technikai elemeknek ismertetésével, értékelésével foglalkozom.

III. Alapállás, mozgás alapállásban:

A játékosokkal szemben támasztott alapvető követelmény a pályán az a helyzet, állási mód, amelyből a legrövidebb időn belül bekapcsolódhat az aktív játékba. Tehát olyan helyzetet kell elfoglalni, amely biztosítja az összes technikai elem leggyorsabb és legcélszerűbb végrehajtásának feltételeit. Ennek a feltételnek a biztos egyensúlyi helyzetet jelentő kézilabda alapállás felel meg legjobban. Az alapállás technikája — főként a védekezésben — alapvető fontosságú!

Milyen a helyes alapállás?

A játékos oldalharánt terpeszállásban áll. A lábszár bokából mérsékelten előredől, a térd és csípő enyhén hajlított. A térd hajlítása olyan

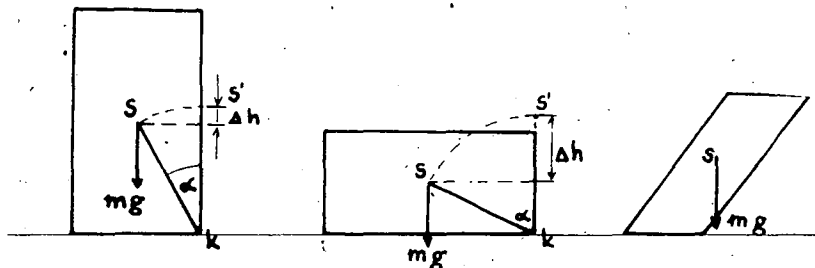
mértékű, hogy a térdből a talajig húzott képzeltbeli merőleges a lábfej elé kerüljön. A testsúly egyenletesen terheli mindkét lábat. A törzs egészen könnyedén előre dől. A váll lazán előreengedett, s a könyvekben mérsékelten hajlított kar a test mellett, a test oldalsíkjától kissé előre helyezkedik el. Az alkar és a kézfej közelítőleg mellmagasságban van. A fej tartása természetes, a tekintet a játéktérre, illetve a játékra irányul.

Az alapállás akkor jó, ha tökéletes egyensúlyi helyzetet biztosít, lehetővé teszi a bármilyen irányú gyors indulást, laza, és felesleges izommunkát nem okoz. Alapvető követelmény tehát a biztos egyensúlyi helyzet. Nagyságát centiméterekben meghatározni nem lehet. Függvénye a játékosok testi felépítésének, — testmagasság, testsúly, izomzat — de mindenkor függvénye a pillanatnyi játéksituációnak is.

Fizikai értelemben a testek egyensúlyi helyzete lehet:

1. Stabilis (biztos)
2. Labilis (bizonytalan)
3. Indifferens (közömbös)

A mechanikai energiatételnek eleget tevő rendszerek akkor vannak stabilis egyensúlyi helyzetben, ha ebben a rendszer potenciális energiájának minimuma van.



1. ábra

A három felrajzolt esetből a legbiztosabb egyensúlyi helyzete a középsőnek van. Míg a súlypontból húzott merőleges keresztülmegy az alátámasztási felületen, addig a test nyugalmi helyzetben marad. A három eset közül a középsőnél kell legnagyobb szöggel elfordítani a testet ahhoz, hogy egyensúlyi helyzetébe ne térjen vissza. A súlypont itt a legalacsonyabb, tehát döntéskor ennek kell leghosszabb úton emelkednie.

Az előbb vázolt esetekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a test egyensúlya annál biztosabb, minél szélesebb alapon támaszkodik, minél nagyobb a test súlya és minél alacsonyabban van a súlypontja.

Az itt megállapított tételek hogyan érvényesülnek a kézilabda alapállásánál?

Mivel mindkét lábon egyenlő mértékben kell támaszkodni, a súlypontból a talajra húzott

A nehézségi erő hatásának alávetett testek egyensúlyát nem egyetlen pontban való feltámasztással valósítjuk meg, hanem úgy, hogy a testet több pontján, vagy pedig kiterjedt felületen támasztjuk meg. Ilyen alátámasztás esetén már metastabil egyensúlyi helyzetről beszélünk.

Metastabil egyensúlyi helyzetben a test ugyan energia völgyben van, helyzeti energiája az egyensúlyi helyzet közvetlen környezetében nagyobb, mint az egyensúlyi helyzetben, de ebből a helyzetből már kis távolságban ismét — rendszerint rohamosan — csökken a test helyzeti energiája. A testet tehát csak munkavégzés árán lehet metastabil egyensúlyi helyzetéből kimozdítani, de a kimozdított test helyzeti energiájának rohamos csökkenése miatt jelentős munkát tud szolgáltatni. Ilyen metastabil helyzetben van pl. a lejtő szélén mélyedésben álló golyó is.

A testek metastabil egyensúlyi helyzetének vizsgálatához szükség van az állásszilárdság fogalmára.

Vizsgáljuk az állásszilárdságot hasábokon.

Egy hasáb állásszilárdságának mértékét vizsgálhat az a szög, amellyel a hasábot meg lehet dönteni anélkül, hogy az még eldőlné, illetve az a szög, amellyel a hasábot el kell dönteni ahhoz, hogy egyensúlyi helyzetébe az ne térjen vissza. (1. ábra)

képzeltbeli merőlegesnek a talpak közötti területet középen kell döfni.

Ha a dőfépnt a talpak közötti terület elé vagy mögé kerül, akkor a test kimozdul egyensúlyi helyzetéből és az eldőlést csak izommunkával, illetve utánlépéssel lehet megakadályozni. A biztos egyensúlyi helyzetből való kimozdulás minden esetben kedvező pozíciót teremt az ellenfél játékosai számára mind támadásban, mind védekezésben. Ezt a célt szolgálják egyébként a különböző cselek is.

A tétel szerint alapvető fontosságú a minél szélesebb alapon való nyugvás. Ez igaz, de csak addig, amíg az alapállás szélessége nem megy a gyors mozgás rovására. Tehát az alapállás szélességét csak az ésszerűség határáig növelhetjük. A korábbiakban említett testi felépítettséget tekintve legmegfelelőbbnek a csipőszélességű alapállás látszik, mivel biztonságos és

ebből bármilyen irányú mozgás könnyen indítható. Ez az állás azonban csak egy középhe-lyzetnek tekinthető, mivel a pillanatnyi játéksituáció ezt a helyzetet lényegesen módosíthatja. Növelni kell az alapállás szélességét kitámadáskor, az ellenféllel történő közvetlen érintkezéskor (testközelsben), viszont csökkenthető az alapállás szélessége, ha „játékon kívül”, esetleg indulásra készen áll a játékos.

A test súlyát a kézilabdázás alapállásánál nem szükséges túlságosan figyelembe venni, mivel a játékosok közel egyenlő súlyúak, de az esetleges nagyobb súlykülönbségek is kiegyenlíthetők az alapállás összetevőinek helyes, célszerű alkalmazásával. Az esetleges nagy testsúly ugyan javítaná az állásszilárdságot, viszont a gyorsaság és mozgékonyág rovására menne.

Az alapállás biztonságát döntően befolyásolja a súlypont magassága. Mint a fizikai tétel is megállapította, minél alacsonyabban van a test súlypontja, annál biztosabb az egyensúlyi helyzet.

A súlypont süllyesztését elsősorban a térdek hajlításával érhetjük el. Itt is meg kell azonban állapítani, hogy a súlypont átlagos mélységének a célszerűség határai között kell mozogni. Az állandó mély súlyponti helyzet nem célszerű, mivel a fokozott térdhajlítás erős izomtónust idéz elő, ami egyrészt korábbi fáradást, másrészt lassúbb mozgásindítást eredményez. Alapvető elvként kell elfogadni, hogy ellenfél közelben a súlypont fokozott süllyesztése, „passzív” helyzetben magasabb súlypont engedhető meg.

Az alapállás biztonságát meghatározó fizikai törvény érvényes az alapállásban történő mozgásra is. Ennek megfelelően a mozgást mindenkor a mozgásirányban levő lábbal kell kezdeni és a másikat utánahúzni. Az utánahúzás olyan mértékű lehet, hogy közelítse meg az „induló” lábat, de ne érje azt utol, és semmi esetre se keresztezze, mert ez az egyensúlyi helyzet teljes labilitását jelentené. A mozgás, a lábak közelítése egyébként is a stabilitás rovására megy, melyet a súlypont fokozott süllyesztésével kell ellensúlyozni.

IV. Felugrás

Játék közben a magas labdák elfogása, sánc átlövése, felugrásos lövések elleni sáncolás érdekében gyakran kell a játékosnak felugrani. A felugrás helyes technikájának elsajátítása mind a védő, mind a támadójáték szempontjából alapvető jelentőségű.

A felugrás elsődleges célja, hogy a játékos a talajtól minél magasabba emelkedjék. Történeti helyből és futásból. A helyből történő felugrásnál a karok lendítőerejének és a lábak munkájának van fontos szerepe. Tehát a felugrás két erő eredőjeként jön létre. Egyik a lábak izommunkája, a másik a karok lendítőereje. Mindkettő azonos irányú, tehát az erők összegeződnek. A karok emelő szerepe akkor

a legnagyobb, amikor a lendítés nyújtott karral történik. Ez a fizikai forgatónyomaték tételéből adódik.

A forgatónyomaték tétel kimondja, hogy a P pontban támadó F erőnek valamely O pontra vonatkozó forgatónyomatékán értjük az $M = rF$ szorzatot.

Az egyenletben r a forgáspontból az erő hatásaig mért távolság, F a hatóerő, M a forgatónyomaték.

Az összefüggés szerint a forgatónyomaték nagysága egyenesen arányos az erő nagyságával és az erő hatáspontjának a forgásponttól mért távolságával.

A forgáspont a vállban van, az erő a kéznél hat. Minél nyújtottabb tehát a kar, annál nagyobb az erő sugara és egyben a forgatónyomaték, ami a lendítőerő összetevőjeként is szolgál. A nagyobb munkát a lábak végzik. A fizikában a munkát az erővel és az erő által létrehozott — az erő irányában eső — elmozdulással arányos mennyiségként definiáljuk. $L = Fs$, ahol F a hatóerő, s az erő által létrehozott elmozdulás és a szorzatuk L a végzett munka.

Ebből az következik, hogy a lábak bokából, térdből és csípőből történő maximális behajlítása nagyobb munkavégzés lehetőségét biztosítja.

Ezek alapján fizikailag a legoptimálisabb, ha guggolásból indulunk. Az ugrás gyakorlatában azonban ez nem így van. Mély guggolás helyzetében az izmok működési feltételei rosszabbak, mint hajlított helyzetben, tehát kedvezőtlenebb lesz az elrugaskodás.

A gyakorlati tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a felugrás végrehajtása a különböző játéksituációkban nem mindenben felel meg a fent ismertetett fizikai törvényszerűséseknek. A nyújtott karos lendítést alapvetően akadályozza az ellenfél közelsége. A gyors végrehajtás érdekében gyakran célszerűbb a mechanikailag kisebb hatásfokú mozgásokkal történő felugrás.

A lendületből, futásból történő felugrás általában akkor helyes, ha minél kisebb az előresodródás és minél magasabb a függőleges emelkedés.

A felugrást a felugrás irányának a vízszintes-szel bezárt szögével lehet jellemezni. Legegyedményesebb ebben az értelemben az ugrás akkor, ha minél inkább megközelíti a 90 fokos szöveget.

A felugró játékos súlypontjára három erő hat:

1. A futással szerzett lendület
2. Az elrugaskodó erő
3. A lendítő erő

Ezen erők összetevőjének iránya adja a súlypont elmozdulásának irányát.

A futásból származó lendületi erőt a kitámasztással és a súlypont süllyesztésével csökkentjük, majd a karok lendítésével, az egyik láb elrugaskodásával és a másik láb lendité-

sével igyekszünk a súlypontot függőleges irányba emelni.

A karlendítés fizikai elmélete, illetve gyakorlati végrehajtása lényegében megegyezik a helyből történő felugrásnál ismertetettel. Az egylábás elugrás viszont lehetőséget teremt a másik láb lendítőerejének kihasználására a játéksituációknak megfelelően. Gyakorlatilag jellemző a térd enyhe emelésével történő lendítés, mivel a játékszabály, illetve az ellenfél testi épsége ettől eltérő — nyújtott lábas, magas térdemelés — mozgást nem engedélyez.

A függőleges irányú emelkedés fokozható a lelapulással és a kitámasztással. Ezek mértékét elsősorban a sodródás, illetve emelkedés szükségessége határozza meg. Legkisebb lelapulás — kitámasztás a beugrásoknál található, míg a labdáért történő függőleges emelkedések ezek maximális végrehajtását teszik szükségessé.

V. Leérkezés

Az emelkedésről, felugrásról beszélve elengedhetetlen a leérkezés tárgyalása, hiszen a felugrást természetesen követi a leérkezés.

A leérkezés akkor jó, ha zökkenőmentes és biztos egyensúlyi helyzetet eredményez, amelyből bármilyen irányú gyors mozgás kezdhető.

Leérkezéskor a játékos a talpára érjen és a térd — boka és csípőizületben történő hajlítással fokozatosan fékezze az erős lendületet.

A leérkezés egyaránt történhet páros, vagy egy lábra. A páros lábbal történő talajfogás biztonságosabb, jobb a játékos egyensúlyi helyzete, míg az egy lábra való érkezésnél megmarad a lendület, folyamatosan következik a futómozgás.

A leérkezésnél két tömeg — a föld és a játékos tömege — hat közvetlenül egymásra, ütközés lép fel.

Fizikai értelemben az ütközés lehet:

- rugalmas
- rugalmatlan

Fizikai értelemben rugalmas ütközésről beszélünk akkor, amikor az ütközés folyamán nem lépnek fel maradandó alakváltozások. A rugalmas és rugalmatlan ütközés fizikai értelmezése két ütköző golyó esetében jól érthető. Legyen az egyik golyó sebessége v_1 , a másiké v_2 . Az ütközés első részében a golyók érintkező részei összenyomódnak. Az ezzel kapcsolatban fellépő erők a nagyobb sebességű golyót fékezik, a kisebb sebességűt gyorsítják. Mire az összenyomódás a legnagyobb értékét eléri, a golyók sebessége azonos lesz. Jelöljük ezt a közös sebességet c -vel. Az összenyomódás után az egyik golyó sebessége v_1 — c -vel csökken, a másiké c — v_2 -vel növekszik. Abban a pillanatban, amint az összenyomódás befejeződik, máris megkezdődik a deformáció visszaalakulása. Ez vonatkozik a rugalmas ütközésre.

Rugalmatlan ütközésnél a föllépő alakváltozás maradandó. Ez azt jelenti, hogy a golyók összenyomódásával megszűnik a közöttük működő belső erő, amely segítségével visszanyernék eredeti alakjukat. Mivel a golyók az ütközés folyamán összenyomódtak, egymáshoz tapadva maradnak, közös c sebességgel haladnak tovább.

A hétköznapi életben az ütközés értelmezése fordítottja a fizikainak. A gyakorlatban a talajraérkezést — amelyik helyesen végrehajtott — rugalmasnak nevezzük. Itt a rugalmas jelző inkább a zökkenőmentesség fogalmában merül ki, abban, hogy a játékos puhán ér talajra, izommunkával elkerülve a zökkenést, a rázkódat. Ezt legegyszerűbben egy rugóval feltámasztott lap segítségével lehet szemléltetni.

Ha egy rugóval feltámasztott lapra követ ejtünk (eltekintünk a kismértékű visszapatтанástól) a rugó belapul, lefékezi a fő energiáját és az közelítőleg zökkenőmentesen fog megállapodni a lapon. Tehát, bár a gyakorlati életben a talajra érkezést rugalmasnak nevezzük, fizikai értelemben ez rugalmatlan ütközés.

VI. A labda nélküli technikai elemek összességére egyaránt érvényesek a fent ismertetett fizikai törvényszerűségek. Minden esetben döntően meghatározó tényező a biztos egyensúlyi helyzet, a stabilitást legalább megközelítő pozíció. Szükséges ennek tudatosítása, tudatos alkalmazása minden esetben, nemcsak azoknál a technikai elemeknél, amikor a játékos szoros kapcsolatban van a talajjal, hanem a különböző felugrások és leérkezések oktatásánál is. A biztos talajfogás, a jó egyensúlyi helyzetbe való érkezés meghatározója a játékos folyamatos teljesítményének. Különösen érvényes ez a védőkező tevékenységre, ahol a pillanatnyi egyensúlyvesztés, vagy a helytelen súlypontelhelyezés miatt a védő nem képes reagálni a támadó játékos mozgására. A fizikai törvények ésszerű alkalmazása biztosítja a folyamatos támadójátéknak is. A labdát birtokló támadójátékos kimozdítása az egyensúlyi helyzetből a játék folyamatoságának megszakítását, de legalább annak tördelését, lassítását eredményezi. A fizikailag helyes lábmunkát alkalmazó támadójátékosok támadásépítése általában folyamatos, lendületüket megtörni nehéz, végső fokon lényegesen nagyobb labdabiztonsággal rendelkeznek, ami a stabil eredményessége szempontjából elcsődleges.

Összefoglalva a fentieket, a játék eredményessége szempontjából, az egyensúlyi helyzetek, állászilárdság, a súlypont fizikai ismerete nélkülözhetetlen. Ezek helyes alkalmazása a tanítás kezdeti fázisában döntő meghatározói lehetnek a későbbi, magasszintű technikai tudásnak.



Tananyagcsökkentés vagy a szemlélet megváltoztatása?

A Központi Bizottság 1972. június 14-i ülésén Aczél György előadói beszédében kiemelte, hogy a diákok túlterhelését nem oldottuk meg, és ez „minden iskola-típusban és iskolai fokon nyomasztó.” A *párthatározat* ezzel kapcsolatban a következőket állapítja meg: „A tananyagokat felesleges lexikális adatokkal, részletekkel terhelik, gátolva ezzel az alapvető ismeretek szilárd elsajátítását, az alkalmazási készségnek, mindenekelőtt a gondolkodásnak és a gyakorlati érzéknek a fejlesztését.”

A párthatározatot megelőző és az azt követő viták, hozzászólások, hírlapi cikkek a megoldás fontos tényezőjének tartják többek között a *tananyag csökkentését*, de előtérbe került sok esetben az a nézet is, hogy a túlterhelés részben a *pedagógusok gyakran helytelen szemléletének* következménye, tehát a szemlélet megváltoztatásá-
val igyekezzünk segíteni oktatásunk eme sokat hangoztatott hibáján.

Aczél György szavait idézve ezt olvashatjuk: „A túlterheléssel, a ki nem forrott pedagógiai módszerekkel, *szemléleti hibákkal* és nem utolsósorban a hiányos tárgyi és személyi feltételekkel is összefügg az, hogy *egyes oktatási intézményeinkben igen magas az elégtelennel osztályozott tanulók száma.*” Az idézet egymás mellett említi a *túlterhelést* és a *szemléleti hibákat*, amelyek külön-külön és együttesen is közvetlen előidézői az elégtelen eredményeknek. Viszont sok esetben a *túlterhelés a hibás szemlélet hatásaként jelentkezik* és azért sokan – pedagógusok és az iskolában folyó munkát kívülről figyelők egyaránt – a probléma megoldásául elegendőnek tartanak csupán a szemlélet helyes irányba terelését.

Vizsgáljuk meg ezt a kérdést *az általános iskola viszonylatában!*

Szükséges az ésszerű tananyagcsökkentés!

A mindenki számára kötelező általános iskola kell, hogy biztosítsa mindenki számára az *alapműveltséget*. Azt az alapműveltséget, *amire építeni lehet* az általános iskola elvégzése után bármelyik továbbtanulást biztosító iskolafajtában, de támaszkodni tudjon erre az alapműveltségre az is, aki nem tanul tovább. Ez az alapműveltség azonban semmi esetre sem jelentheti egy-egy tantárgy minél nagyobb mértékű anyagának *lexikális tudását*, a nevekre, adatokra való emlékezést.

Az utóbbi évek pedagógiai és metodikai munkáiban nálunk és külföldön egyaránt a lexikális ismeretek elsajátítására való törekvés egyöntetű elmarasztalását találjuk. A kialakulóban levő elv ezzel kapcsolatban az, hogy a különböző szakemberekből (a tudomány, a pedagógia, a pszichológia, a metodika képviselőiből) összeállított bizottságok által kellő megfontolással kiválasztott, az *alapműveltség kialakítása szempontjából nélkülözhetetlennek ítélt ismeretanyag nem szolgálhatja öncélúan egy-egy tantárgyon keresztül valamely tudományág igényeit. A tantárgynak a maga sajátosságaival hozzá kell járulnia a sokoldalúan képzett egyéniség megalapozásához*, tehát az általános iskola célkitűzéseinek megvalósításához.

Az alapműveltséget biztosító ismeretek nyújtsanak lehetőséget arra is, hogy *elsajátításukkal párhuzamosan, illetve alkalmazásuk során fokozatosan kifejleszt-*

betők legyenek azok a jártasságok és készségek, amelyek a mindennap gyakorlatában vagy a továbbtanulás idején nélkülözhetetlenek. Szükséges az is, hogy a kiválasztott ismeretanyag, valamint ennek a tankönyvekben, munkafüzetekben, feladatlapokon realizált vetülete adjon lehetőséget a tanulók minél nagyobb mérvű aktivizálásán belül az önálló munkára. Ennek alapján az ismeretanyagnak az oktatási folyamatban megvalósítható változatos feldolgozása az önálló ismeretszerzésben való jártasság kialakítását biztosítja.

Az egyes tudományágakból az általános iskola tantárgyai számára kiválasztott anyaggal szemben az az igény is fennáll, hogy az ismeretek szintézisbe állíthatók legyenek és így biztosítsák a tanulók számára az áttekintést. Ennek a szintézisnek a lehetőségét nem csupán az ismeretek ésszerű kiválasztása kell, hogy garantálja, hanem az anyag mennyisége is. Egy-egy osztály számára csupán olyan terjedelmű ismeretanyag legyen előírányozva, hogy annak megfelelő feldolgozása közben és az egyes témák lezárása után megvalósítható legyen az áttekintés, és a tanév végén is jusson idő a nagy szintézis kialakítására. A kisebb-nagyobb terjedelmű egységek, a témák és az egész évi anyag áttekintése, rendszerezése lehetővé teszi az összefüggések meglátását, ezzel az ismeretek tartós rögzítését. Ez az igény nem új! A didaktika és az egyes tantárgyak metodikái mindig kihangsúlyozták. Azonban jutott-e idő maradéktalan megvalósítására? Egyrészt a gyakran túlméretezett ismeretanyag, másrészt a lényegesnek a kevésbé jelentőstől, a törzsanyagnak a kiegészítő anyagtól való elkülönítése általában nehézséget okozott, s így az oktatási folyamatnak ez a döntő fontosságú része gyakran elsikkadt, vagy jobbik esetben mellékes mozzanatként jelentkezett.

A tananyagcsökkentés a jelenlegi körülmények között természetesen a most rendelkezésre álló tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok figyelembe vételével történhet. Átgondolt végrehajtásával az ésszerűsítés igényeit kisebb-nagyobb mértékben zökkenőmentesen érvényesíteni lehet, tehát az átmeneti időszakban már lehetővé válik a túlterhelés megszüntetésével az ismeretek tervszerűbb, alaposabb feldolgozása, s ezzel együtt a jártasságok és készségek maradéktalanabb kialakítása. Mindez az eddiginél magától értetődőbb alkalmat nyújt az egyes tantárgyak sajátos nevelési feladatainak megvalósítására.

Azonban mindez csupán lehetőség a túlterhelés csökkentéséhez.

Feltétlenül szükséges a szemlélet megváltoztatása!

Jelen esetben csupán a mi szemléletünk, a pedagógusok szemlélet-változását kívánom érinteni. A szülőkkal szemben támasztható ilyen igény boncolgatása más problémakörbe tartozik, a tanulóknál pedig együttesen mutatkozik a pedagógus és a szülő szemléletének hatása.

Milyen téren, milyen pedagógiai szituációkban szükséges a túlterhelés elkerülése céljából, kialakulásának megelőzése végett a szemlélet megváltozása?

a) *A törzsanyagon túl* csak abban az esetben és olyan mértékben bővítse, egészítse ki a pedagógus a feldolgozásra kijelölt ismereteket, amennyire az osztály színvonala igényli azt, és a továbbhaladáshoz szükséges ismeretek megfelelő szintű elsajátítása után jut rá idő. Általában lehetőség nyílik erre. Ennek a lehetőségnek a tőlünk függő különböző mértékű kihasználásánál, a „több” nyújtásánál, vegyük figyelembe Bakonyi Pál cikkének (Köznevelés, 1972. 18. szám) sorait, amelyekben ezt írja: „A tanári szabadság... komoly felelősséget jelent: a különféle nevelési tényezők tudományos igényű számbavételét a pedagógiai tevékenység céljának teljesebb megvalósítása érdekében”. Idézhetjük ezzel kapcsolatban Faludi Szilárdot

is (Időszerű tantervelméleti kérdések, Köznevelés, 1972. 6. szám), aki a keretjellegű vagy a differenciált tantervek esetleges kialakítása során csak egy „bizonyos alapvető művelődési anyag elsajátításán túl” kívánja lehetővé tenni a választhatóságot. Szerinte „lehet és szükséges is szabad utat, sőt szervezett ösztönzést biztosítani a legkülönbözőbb egyéni képességek optimális fejlődéséhez és fejlesztéséhez... csak közben nem lehet és nem szabad feladni azokat a garanciákat, amelyek a legszélesebb néptömegek magasabb általános műveltségi színvonalának biztosításával kapcsolatosak”.

A helyesen értelmezett, az egyes tantárgyak feladatainak megvalósítása érdekében alkalmazott tanári szabadság *disztingvál*ni tud az alpműveltséget biztosító, mindenki számára szükségesnek tekinthető *törzssanyag* és az egyéni adottságokat fejleszteni próbáló, *kiegészítő ismeretek* között. A jelenleg érvényben levő, 1962-ben kiadott tanterv még nem választja külön az ismeretek fent jelzett két kategóriáját, azonban az egyes tantárgyak számára azóta elkészült vagy készülöben levő *követelményrendszerek* segítséget nyújtanak ezen a téren.

Szükséges tehát a pedagógusok részéről annak belátása, hogy a *tantárgyak ismeretanyaga nem egyformán hangsúlyos*. A tanulók túlterhelésének jelentős csökkenésével számolhatunk, ha ez a szemlélet az oktatási folyamatban mind az új ismeretek feldolgozása, mind az ellenőrzés és alkalmazás fázisában maradéktalanul érvényesülni fog.

b) Amennyiben minden tanuló értelmi képességeinek megfelelő szinten óráról órára elsajátítja a továbbhaladáshoz szükséges törzssanyagot (amire törekedni kell), akkor, és valóban csak akkor lehet számítani a ma még erősen előtérben levő kollektív ismeretfeldolgozás során *az egész osztály aktív közreműködésére*. Túlterhelést jelent egyeseknek és gyakran az osztály többségének, ha meg nem értett, a tanítási órán *az ő számukra kellő mértékben fel nem dolgozott* tankönyvi anyagot kell otthon megtanulni, és ennek alapján esetleg írásbeli feladatot megoldani. Azok számára, akik az új anyag feldolgozásához szükséges minimális ismeretekkel nem rendelkeznek, szinte elveszett idő a következő tanítási óra. Hátrányuk a továbbiakban egyre inkább növekszik, és lemaradásuk méginkább csökkenti munkakedvüket.

Szemlélet kérdése, hogy a pedagógus elegendőnek tekinti-e az osztály felének, negyedének aktív részvételét a tanítási óra kollektív munkájában, vagy mindent elkövet a tanulók összességének bekapcsolása érdekében. Lehetőséget biztosít erre többek között a több tantárgy segédeszközei, munkaeszközei sorában ma már megtalálható munkafüzet, aminek a tanítási órán (és nem kizárólag házi feladatként) való értékesítése hasznosan aktivizálja a tanulók összességét, s ezzel bizonyos mértékig *garantálja a minimális ismeretanyag elsajátítását*. A korszerű igényeket kielégítő munkafüzet feladatainak megoldása más esetekben a legfontosabbnak ítélt ismeretek *elsajátításának szintjéről* (a tanulók hány százaléka és milyen mértékben képes alkalmazni ismereteit?) tájékoztatja a pedagógust. Ezzel átláphetünk a pedagógus szemléletét érintő problémák egy másik körébe.

c) *Miképpen hasznosítja a pedagógus az ellenőrzés különböző módjaival szerzett információkat*, amelyek a tanulók tudásáról, s a tudásuk alapján elvárható teljesítményeikről nyújtanak tájékoztatást. Vajon a változatos ellenőrzések (amelyeknek egyik formája lehet az említett munkafüzetek vagy a különböző feladatlapok feladatainak megoldása) csupán azt a célt szolgálják, hogy *regisztrálják ezek alapján tanulók tudásának szintjét*, vagy tájékoztatásnak is tekintik? *Utmutatásnak* arra nézve, hogy hol szükséges kiegészítés, a hiányok pótlása az osztály kisebb-nagyobb része számára. A változás, a sokoldalú, a tanulók minél nagyobb számáról in-

formációt nyújtó ellenőrzés rámutat a pedagógus munkájának értékeire és hiányosságaira, tehát önkritikára kell, hogy késztesse.

Ma már talán kuriózumként sem található olyan, korábban nem ritka, pedagógus, aki a „feleltetés”, a „számonekérés” során 8–10 elégtelen osztályzatot adott a legtöbb esetben nem is lényeges adatok, szabályok, meghatározások nem pontos tudásáért, meg nem értett feladatmegoldások hibás alkalmazásáért. Mesterségesen előidézett túlterheléshez és annak minden negatív következményéhez vezetett ez a „pedagógiai tevékenység”.

Amennyiben a pedagógus is, a tanuló is az ellenőrzés elsőrendű funkciójának az iránymutatást tekinti, amely a további munka útját jelöli ki, az oktatási folyamatnak ez a sokat vitatott mozzanata *nem a túlterhelés egyik előidézője lesz, hanem annak felszámolását segítheti elő.*

d) A szemlélet gyökeres megváltozása szükséges sokak részére az összefoglalások, az *ismétlések* megoldásakor. Vonatkozik ez az igény a témazáró összefoglalás elvégzésére, de különösen a tanév végén az egész évi anyag ismétlésének, rendszerezésének megszervezésére.

Olykor előfordul ma is, hogy „innen eddig ismételd át” megjelöléssel minden tájékoztatás nélkül 50–60 oldal átolvasása a feladat. Jobbik eset, ha a munkafüzet feladatainak otthoni megoldásával vagy a tankönyv kérdéseinek megválaszolásával „ismélik át” a megjelölt anyagot a tanulók. Az ilyen feladat-megjelöléseket rendszerint ellenőrző óra követi, amikor sok tanuló „felel”, osztályzatán „javít vagy ront”, a „kétes jegy” felfelé vagy lefelé kerekedik, s általában a pedagógus rezignánsan megállapítja, hogy tanulói sokat felejtettek, keveset tudnak.

Az összefoglalások ilyen végrehajtása önmagában időleges feszültséget okoz, *túlterhelést jelent az ismétlő-rendszerező órákon*, és ugyanakkor *előidézője lehet a később mutatkozó túlterhelésnek is.* Az összefoglalásoknak biztosítani kell a leglényegesebb ismeretek kiemelését, rögzítését, kategorizálását, az összefüggések megáttatását, *a nagy szintézisek kialakítását.* Ha ezt a feladatot kisebb-nagyobb irányító munkával, a tankönyv és a munkafüzet anyagának felhasználása mellett az osztály színvonalához igazított útmutatással optimális mértékben nem valósítjuk meg, *a későbbi ismeretfeldolgozó munka alapjai nem lesznek szilárdak*, s ezáltal jelentkezhet a túlterhelés.

e) Hosszú évek óta felszínen levő és ebből következően nehezen felszámolható komplex probléma *az alsó tagozatból a felsőbe lépés alkalmával mutatkozó számos nehézség.* Az ekkor jelentkező panaszok egyikét, a túlterhelést, véleményem szerint az egyes tantárgyak tantervei részben kiküszöbölték. Biztosítani igyekeztek az 5. osztály tananyagának magától értetődő kapcsolatát a 4. osztályban tanultakkal, és az előző tantervekhez viszonyítva csökkent a feldolgozásra kiszemelt ismeretek mennyisége is. A további tananyagcsökkentés, továbbá a törzsanyag kijelölése méginkább elkerülhetővé teszi a túlterhelést, azonban a probléma végleges megoldását itt különösen csak a pedagógusok szemléletének megváltozása biztosíthatja.

Ennek a szükséges szemléletváltozásnak kialakulását igen előnyösen befolyásolja ma az 5. osztályban a *félévi osztályozás mellőzése.* Akik az osztályozásnak, mint a tanulók munkáját motiváló tényezőnek, mint semmi esetre sem elhanyagolható hajtóerőnek kiesését nehezményezték, meggyőződhetnek arról, hogy az 5. osztályban *az osztályozás nélküli értékelés is serkent, aktivizál.* A kiérdemelt dicséret, a „piros pont”, majd később a megfelelő szintű teljesítményekért kapott jó osztályzat és (mivel nem kell sietni az osztályzatok gyűjtésével) a hiányos teljesítményt követő bírálat, az esetleg elmarasztaló, de ugyanakkor irányító mutató értékelés, a később már feljegyzett, de minden esetben jóvá tehető, „kijavítható” gyengébb

osztályzat határozottan előnyös hatást gyakorolt a tanulók munkájára. Jobban aktivizálta őket, mint korábban a naplóba beírt elégtelenek sora, amelyek súlyát a gyorsan közeledő félévi osztályozás miatt következetes, jó szerepléssel csökkenteni esetleg lehetett, de kiiktatni – ez már a tanári szemlélettől függött – ritkán.

Az alsó tagozatból a felsőbe való átmenet megkönnyítése szempontjából rendkívül lényeges, hogy miképpen hasznosítja a pedagógus a félévi osztályozás mellőzése által kialakított helyzetet. Az osztályozás mint kényszer, mint megkötöttség nem befolyásolja munkáját, de megfelelő *nevelői felkészültség és az erre támaszkodó egészséges szemlélet* szükséges a kínálgató lehetőségek kihasználására. Az e téren biztosított *tanári szabadság érvényesítésével* olyan pedagógiai szituációkat kell teremteni, amelyek felszabadultabbá, könnyedebbé teszik a tanítási órákat, és ezáltal is *számúzik onnan a túlterhelés érzését.*

Az osztályozási kényszer megszűnéséhez kapcsolódó helyzetfelismerés, valamint az ezzel járó pozitív hatású nevelői tevékenység csupán egyik területe az átmenettel járó problémakörnek. A szemlélet megváltozása szükséges például az *alsó és felső tagozat oktató-nevelő munkájának értékelésében, elismerésében is* a másik tagozatban tanítók részéről. Hozzá tartozik ehhez, és a helyes szemléletet tükrözi, ha a pedagógusok *igyekeznek megismerni a másik tagozatban tanítók alkalmazott módszereit, módszeres eljárásait*, és saját munkájukban kellő mértékben figyelembe veszik azt. A 4. osztályt vezető pedagógus nézzen előre, az 5-ben tanító tekintsen vissza, tanulóinak életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva, ne csupán a következő osztály ismeretanyagának befogadását készítse elő, és fordítva: ne csak a felhasználható alapokat keresse az előző osztályban, hanem nevelje tanulóit több önállóságra, illetve átmenetileg több játékos elemet alkalmazzon az ismeretek feldolgozása során.

A szemlélet megváltozását erőteljesen segítheti az egységes általános iskola és az egységes tanárképzés.

Miklósvári Sándor cikkének gondolatai (Köznevelés 1972. 17. szám) arról győznek meg, hogy az egységes általános iskola és az egységes tanárképzés megvalósítása, ha nem is oldaná meg azonnal a kérdést, de közelebb vinne a *pedagógusok olyan szemléletének a megváltozásához, amely ma még általában túlterhelést eredményez.* A szerző „az oktató-nevelő munka tartalmi felépítésében érvényesített, továbbá a pedagógiai alapelvekben kifejezésre jutó” egységet kívánja kialakítani az általános iskolában, aminek „alapvető feltétele, hogy az abban az iskolában dolgozó pedagógusok képzése is egységes legyen.”

A pedagógus szemléletének bizonyos irányú változását alkalmam volt megfigyelni egy 12 osztályos iskola megindulásakor. Azok a hosszú idő óta csak gimnáziumban tanító tanárok, akik az általános iskolai tagozatban is kaptak órákat, már a következő tanévben másképpen kezelték az I. gimnáziumba kerülő tanulókat, mint ahogy eddig tették. A tanulókkal szemben támasztott követelményeiket realisabb szintre helyezték. A tanulók ismereteiben mutatkozó hiányokért nem az általános iskolát marasztalták el, hanem a természetes felejtés következményének tudták be és elégtelen beírása nélkül pótolni igyekeztek azt.

Az egységes általános iskolában nem kizárólag a készségi tárgyak tanítását végezheti a 4. osztályban a felső tagozat tanára, hanem fogalmazást, nyelvtant vagy számtant is taníthat ott. Esetleg egy új óraterv kialakítása után mást is. Az alsó tagozat pedagógusai közül sok rendelkezik tanári képesítéssel, így ennek birtokában

(esetleg e nélkül is) miért nem taníthatna az 5. osztályban éneket, rajzot, élővilágot, földrajzot? Ennek fejében nem kényszerülne az osztályában olyan órák tartására, amelyek nehézséget okoznak számára, és más szívesen, eredményesebben vezetí azt le. Ennek a rendszernek minél szélesebb körű érvényesítése jó irányban befolyásolná a pedagógusok szemléletét a tanulók elvárható teljesítményeivel kapcsolatban.

Az általános iskolában ki kell alakulnia egy olyan légkörnek, és meg kell teremteni ott azokat a feltételeket, amelyek – amellet, hogy biztosítják az egyéni képességek kibontakozását – a tantárgyak sajátos adottságait kiaknázva lehetővé teszik az oktató-nevelő munka hatásfokának növelését. Ennek érdekében *bátterbe kell szorítani az öncélú szaktárgyi sovínizmust*, ami gyakran egyoldalú túlterheléshez vezet. Az egységes általános iskola megvalósulása talán magától értetődőbbé tenné azt a tanártípust, aki *szaktárgyának tanításán keresztül ténylegesen az általános iskola célkitűzését, a sokoldalú ember kialakulását igyekezne támogatni.*



Száva István: A hiúz a napba néz

A XVII. században egy különös nevű akadémia működött Rómában, a Hiúzok Akadémiája. Csak az lehetett a tagja, akinek „hiúzseme” volt, aki olyasmit vett észre a tudományban, a művészetben, amit más még nem látott meg.

Ilyen hiúz volt Galileo Galilei, az újkor egyik legnagyobb fizikusa, csillagásza. Galileire valóban ráillett ez a név: csillaghatatlan vágy hajtotta, hogy szüntelenül kutasson, kísérletezzen, beletekintsen az igazság fényébe. A napra irányította távcsövét, hogy megismerje a világ új törvényeit. Aki azonban sokáig néz a napba, annak elkáprázik a szeme, és nem veszi észre, ami a földön van; nem törődik az útjában tatóng farkasvermekkel, amelyeket a világoasság ellenségei ástak neki. Galilei, akinek szemét elkápráztatta a tudnivágyás fénye, végül belezuhant egy ilyen farkasverembe. Ellen-ségei ujjongtak, mert azt hitték, hogy a hiúzzal együtt a világoasságot is elpusztították. De a napot, a tudás igazi fényét nem lehet elpusztítani.

Galilei életéről, harcáról, kegyetlen bukásáról, és eszméinek dicsőséges felemelkedéséről szól Száva István könyve.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Földes Péter: A karvalyos zászló

Két nagy történelmi személyről – apáról és fiúról – szól Földes Péter könyve. Keménykező, fortélyosan bölcs keleti fejedelem az egyik; a hatalomba és a diplomácia művészetébe már beleszületett, éles látású politikus a másik.

A regény az ősi magyarság sorsdöntő kor-

szakát mutatja be: mint válik a széthúzó, forgácsoló „Etel menti törzsekből” egységes és független magyar nép. Levedi, Álmos és Árpád három nemzedéke alatt játszódik le mindez, s három hazában: Levédiában, Etelközben és – a honfoglalás révén – a mai Magyarország földjén.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

G. Szabó Judit: Hármán a szekrény tetején

Eleinte csak egy lány ült a szekrény tetején. Úgy érezte magát odafönt, mint várkisasszony a kacsalábon forgó várban. Csöndes magányát fel kellett áldoznia, mert egy szép napon betoppant rég nem látott nővérkéje. Megjelent azonban a váratlanul érkezett harmadik nővér is. Mi lesz most? Elfér vajon három lány is a szekrény tetején?

A humoros regény egy eseménydús vakáció krónikája.

(Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1973.)

Jean de Brunhoff: Babar otthon

Babart, a jó kedélyű elefánt a tv képernyőjéről ismert. A világszerzte népszerű Babar-sorozatnak ez a kötete Babar hazájába vezetí el az olvasót, ahol hősünk, mint az elefántok királya uralkodik feleségével, Celesztina királynéval együtt.

A királyi pár boldogságában osztozik az elefántok népe is, amikor három ágyúlövés jelzi a három királyfi, elefántbébi megszületését.

Róluk szól ez a vidám képeskönyv, melyet a szerző eredeti rajzai díszítik.

(Móra Könyvkiadó. Budapest, 1972.)

PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

Többször felvetődik a kérdés, hogy a mai modern világban lehet-e és egyáltalán szükséges-e a pedagógust a régi néptanítóhoz hasonlóan polihisztorrá képezni? A leghatározottabban nemmel felelhetünk; nem is lehet és nem is szükséges. Ennek ellenére azt látjuk, hogy a munkák sokféleségét kívánják a pedagógusoktól.

Évekkel ezelőtt felmérést készítettünk hét városi, három falusi, hat tanyaközponti iskola tanterületének órán és iskolán kívüli munkájáról. A társadalmi munkának csodálatos sokasága tárult elénk.

A pedagógus az iskolában nevel, tanít. Az úttörőszervezetben való aktív munkálkodás nemcsak iskolai feladat és nem csupán egyszerűen az ifjúság támogatása, hanem komoly társadalmi kötelezettség. Gondolunk itt egyéb dolog mellett az ős- és rajvezetésen kívül a technikai, műszaki, művészeti és más szakkörök és csoportok irányítására, az ifjúsági klubok szervezésére és vezetésére. Az ma is mindenki számára természetes, hogy a tanító és a tanár olyan bizottságból mint gyermek- és ifjúságvédelmi bizottság, pályaválasztó tanács, községi és városi művelődési állandó bizottság stb.-ből nem hiányozhat. Az is természetes, hogy a város, a falu, s az iskola ünnepeit a pedagógus szervezi és rendezi, hogy a felnőttek esti és levelező iskoláinak ő az oktatója, hogy nyelvtanfolyamokat szervez és oktat, hogy KRESZ-t tanít és LÉGŐ előadásokat tart, hogy népi ülnök a bíróságon, tüzoltókat gyakoroltat és jegyzője a vadász-társaságnak. Sokan tanácsstagok és tömegszervezeti vezetők, és még nem szözlöttünk arról, hogy közülük nem egy eljut a helység legmagasabb funkciójáig és mint párttitkár irányítja, igazgatja és neveli a falu, vagy a város népét. Ezre kell vennünk, hogy az általunk oktatott és nagy gonddal képzett tanítók és tanárok a közéletet irányító tanácsokban, tömegszervezetekben és egyéb kulturális intézményben nem az egyszerű, a kényelmesebb tagság helyét foglalják el, hanem a sok gondot jelentő, időt és fáradságot igénylő felelős vezető posztján dolgoznak." A mi törekvésünk az, hogy a becsületesebb feladat teljesítés a szocialista demokráciának megfelelő közéleti aktivitással párosuljon." (Aczél György: A Párt ifjúságpolitikájának néhány kérdése. Előadói beszéd a MSZMP. K. B. 1970. február 18—19-i ülés.)

Azonban mindez együttesen sem jelent polihisztor-ságot. Jelenti azonban azt, hogy ahol a felszabadulás előtt néhány tanító tanított, ma huszan-harmincan is tanítanak, s nemcsak tanítók, hanem általános és középiskolai szaktanárok is. Tehát a régebben egy emberre eső munka mennyiségileg megoszlik, minőségi elosztásban pedig a megfelelő szaktanár irányítása alá kerül. Ugyanakkor arra is fel kell

figyelnünk, hogy a technika és a tudomány gyors fejlődése, az e fejlődésből adódó új lehetőségek s az ezek következtében előálló változások és társadalmi elvárások állandó jelleggel új és új feladatok megoldására késztetnek. Ez végeredményben azt jelenti — s ezt igazolja a pedagógiai irodalom, a szakfolyóiratok, a folyóiratok, a napilapok s természetesen saját tapasztalataink is —, hogy a társadalom a ma pedagógusától olyan közéleti személyiséget igényel, aki a szocializmus építésében, annak sokrétű és bonyolult folyamatában kisebb-nagyobb mértékben felelősségteljes vezető. „Ha ehhez hozzátesszük azt a tényt, hogy az iskola falai a nevelő-munka szempontjából is kitágultak és a tanítási órák, a szaktárgyi oktatással együtt végzett nevelőmunkán ül az ifjúsági mozgalom, a gyermekvédelmi intézmények, a diákotthonok, majd külön a napközi otthonok, a tanulmányi kirándulások, sőt a szabadidő is az ifjúság nevelésének fontos színtere.” (Miklósvári Sándor: A pedagógus hivatás és a pedagógus képzés. Köznevelés, 1970. 3.)

A társadalmi elvárások tehát sürgetnek egy bizonyos szemléletváltozást, amely egész társadalmunkkal meglátattja, hogy az iskola az életnek nem mellékterülete, hanem egyik legfontosabb az életre előkészítő műhelye. Tehát az oktató-nevelő munkának ki kell lépnie izoláltságából, szélesebb horizontúvá kell válnia és az élettel a legszorósabb kapcsolatot kell teremtenie.

A Módszertani Közlemények szerkesztősége ehhez a munkához kíván a pedagógusoknak segítséget nyújtani. Ezért nyitja meg e számban új rovatát: „Pedagógusok a közéletben!” címmel.

A rovat elképzelt és javasolt tartalma:

- hasznosítható elméleti cikkek, könyvek ismertetése;
- gyakorlati tapasztalatok közlése, közkinccsé tétele;
- az iskola és a közművelődés kapcsolatának segítése;
- a továbbképzéshez szükséges anyag ismeretése;
- a képzés problémáinak megtárgyalása;
- egyéb, a közéletben tevékenykedők érdeklődésére számotartó cikkek, tanulmányok közzététele.

A rovat akkor tölti be hivatását, ha az érdekeltek olvassák, ha ők írják. A rovat témáiban jelölt elméleti és gyakorlati munkát értelmező és magát a gyakorlatot ismertető, bátran kezdeményezni merő és tudó közéleti személyiségek szereplését és munkáját kívánjuk tehát támogatni. Ehhez a munkához adunk és kérünk segítséget.

Dr. Waldmann József

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

Lonovics Lászlóról

Hokusairól, a zseniális japán művészről mesélik, hogy egy alkalommal kakast ábrázoló rajtot rendeltek tőle, amikor azután a megrendelő sokallta az elegáns, és látszólag pillanatok alatt odaverett rajzért a kért összeget, a művész egy albumot hozott elé, amely tele volt a kakasra vonatkozó tanulmányrajzokkal, variációkkal.

Ez a kis történet jut eszembe, ha Lonovics László (bátran leírom, bár kritikákban nem szokás emlegetni) barátom munkáit nézem, vizsgálom. Az anekdota, amely a művészi gondosságot, szakmai alázatosságot példázza, valóban ráillik erre a fiatal (alig 22 éves) alkotóra.

Lonovics, aki Békéscsabán kezdett foglalkozni a képzőművészettel, és a főiskolára kerülése óta újra, nagyobb lendülettel, új anyagokkal és kifejezési formákkal ismerkedve dolgozik, alaposan körüljárja („megrágja” mondhatnánk vulgárisan) témáit. Apró és csendes dolgok foglalkoztatják. Elsősorban festői témák, amióta olajjal dolgozik. Egy terítő, sál az asztalon, rajta néhány tárgy; gyümölcs, főzőkanna, pohár. Ezekhez a képekhez sokféle (tartalmilag értve a sokféleséget) vázlatot, előtanulmányt készít. Ez a gondosság jellemzi iskolai feladatainak elkészítését, (studiumait), amelyekből kiindulva saját halk világába teszi át a tanulmányt. Így például állvány-



kompozícióit némileg Mondriántól áthatva egészen konstrukciós játékokig fejlesztí.

Ha már a hatást említettük, (amit egy fiatal alkotó csak ritka esetben kerülhet el) ő is felfedezte magának mestereit. Csendéleteiben Cézanne világát látjuk sokszor elfeledni, portréiban Modigliani hat rá erősen. De, hogy ezeket a hatásokat levetkőzni vágyik, leginkább új, organikus növény-virág-fa asszociációkat ébresztő, ha színeiben még nem is kiérlelt, de formavilágában izgalmas, egyéni, s eddigi munkáihoz képest érzelmileg is átfűtöttebb képeinél láthatjuk.

Itt most két grafikáját mutatjuk be. Ezek a lapok is ugyanazt az érzelmi beállítottságot tükrözik, amelyről a képeknél szölvünk. Egyszerű eszközökkel, sok helyütt már a teljes letisztultsággal jelentkező figurák ezek. Ugyanazt az aktort a linómetszeten plasztikus fény-árnyék-játékokkal jeleníti meg, míg az esztrajz egyetlen gesztusként az alak leglényegét vázolja elénk.

Ez az az út, melyen Lonovics László első lépéseit teszi most, s amely út valószínűleg elvezet egy még egyénibb, teljesebb kitérüléshez, alkotói megnyilvánulás felé.

Sinkó István
főiskolai hallgató

Írásvetítő az oktatási folyamatban

Az írásvetítő osztályom audiovizuális eszköztárának legfiatalabb tagja. Mint a családban is a legkisebb gyermek kapja a legtöbb szeretet, ugyanúgy kedveltük meg mi is tanítványaimmal együtt az írásvetítőt. Sok jó tulajdonságának köszönheti, hogy mindennapi munkámban szívesen alkalmazom. Előnyeit már jó néhányan elemezték.

Én a sok közül talán a tanulók számára érdekes, nem megszokott és újszerű voltát szeretném kiemelni. S minden olyan, ami érdekes és újszerű, az felkelti az érdeklődést, a figyelmet. A fokozott érdeklődéssel és figyelemmel megszerzett ismeretek pedig tartósabbak.. „Lélektani vizsgálatok is azt bizonyítják, hogy a vetített képek a figyelmet magukra vonják, fokozzák az érdeklődést, a tanulói aktivitást. Világosabb, fénydús, vetített felületükkel emelkednek ki a környezetükből. A világos, a fénydús felületre önkéntelenül is felfigyelünk, szinte „vonzák” tekintetünket. A falitáblákkal szemben – a sötét színek helyett – fénydús felületükkel teremtik meg az információközlés vizuális feltételeit.” (Bartsch István: Az írásvetítő és alkalmazása az oktató-nevelő munkában. Audiovizuális közlemények, 1970. 2. sz.)

Az a tapasztalatom, hogy különösen aktív a tanulók érdeklődése és figyelme akkor, ha a szöveg (egy-egy szó, mondat, vázlatpont stb.) rajz előttük alakul, formálódik a cellonlemezen. A mozgás szinte vonzza tekintetüket, ilyenkor minden szem a vetítívászonra koncentrál. Nagyon sokszor előre elkészített anyagot vetíték be a nagyobb terjedelem, tetszetősség, időnyerés stb. miatt. A tanulók figyelme, élénk érdeklődése ilyenkor sem lankad.

Az óra legfontosabb didaktikai feladata dönti el, hogy az írásvetítőt a tanítási óra melyik részében (részeiben) használom. A felkészülés során döntöm el azt, hogy mi kerül a cellonlemezre (elsősorban hosszabb lélegzetű szöveg, mely a következő évre is eltehető, olyan rajzok, melyeknek elkészítése több időt vesz igénybe és előnyösebb a fehér vásznon való megjelenésük, mint a fekete táblán). Az anyag természeté, a tanulók fejlettsége és a didaktikai feladatok együttesen határozzák meg azt, hogy mi kerül a tanulók elé egészben, miből mennyit írok fel a cellonlemezre csak részben, és mi az, ami a tanulók szeme láttára formálódik, alakul ki a cellonlemezen.

Az írásvetítőt leggyakrabban a gyakorlás során használom, de többször alkalmazom új ismeret közvetítésekor is. Igen jó segédeszköznek bizonyult az óra ellenőrző, számonkérő részében, a rögzítés, az összefoglalás és a rendszerezés során úgyszintén.

Néhány példát szeretnék bemutatni a fent említettekre a 4. osztályos tantárgyak köréből, nem törekedve a teljesség igényére.

ÍRÁSVETÍTŐ A GYAKORLÁS SZOLGÁLATÁBAN

Gyakorló olvasóóra nem múlik el anélkül, hogy ne fordítanék időt az olvasókönyvben nem található, tehát a tanulók számára ismeretlen szöveg olvastatására. Ennek fejlesztő hatása, úgy hiszem, mindenki előtt ismeretes. Különösen akkor, ha az olvastatásra kerülő szöveg kapcsolódik a tanultakhoz, vagy kiegészíti azokat. Az írásvetítő jelentősége azért jelentős, mert lehetővé teszi olyan könyvekből való részletek olvastatását is, amelyek kevés példányban állnak a nevelő, a tanulók rendelkezésére. Nemcsak a hangos, a természetes beszéd ütemének megfelelő olvasás gyakorlására, hanem a néma olvasás fejlesztésére is jó segédeszközök a cellonlemezre előre fel-

írt szövegrészletek. Elsősorban a Bölcs Bagoly, a Gyermekenciklopédia, a Képes történelem sorozat egy-egy kötetéből és a nemrégien megjelent, jól válogatott, szemelvényekben, versekben, képekben gazdag Kincskeresők című könyvből választom ezeket.

Az egyre növekvő információáradat megköveteli a gyorsolvasás képességét is. Ennek kialakítása, fejlesztése már alsó tagozatban, különösen a negyedik osztályban fontos feladatunk. A gyorsolvasás feltétele a szem átfogóképességének növelése, a jobb megfigyelőképesség, a nagyobb koncentráció, az emlékezet és az asszociációs készség (egy bizonyos idő alatt a szöveg minél több részletét kell megfigyelni, emlékezetbe vésni és újra felidézni) fejlesztése.

A szópíramis olvastatása a gyorsolvasás kialakításának egyik módja. Az egymás alatt levő, mindig hosszabbodó sorok felfedése sokkal könnyebb a vízszintes irányú cellonlemezen, mint a függőleges irányú táblán. (Az olvasás sebességének növelése mellett a megértés ellenőrzésére is törekszem.)

Pl.

Ma már
igazi város Komló.
Van két nagy kultúrháza,
szabadtéri színpada, vidámparkja,
fürdője, sportpályája és sok-sok virágos tere.

Nyelvtan-helyesírás gyakorlóórákon is elsősorban olyan szöveganyagok kerülnek fóliákra, melyek hosszabb lélegzetűek (irodalmi szemelvényekből vett idézetek, versrészletek is).

Nagyon gyakran az önálló munka utasításokkal ellátott feladatait (mintegy feladatlap) vagy differenciált foglalkozás esetén az egyik csoport gyakorlásra szánt anyagát írom a cellonlemezre. Így a feladatlapok gépelésére szánt időt más, hasznosabb munka elvégzésére fordíthatom. A tanulók számára oly kedvelt és hasznos gyakorlatok, mint a felismerés, válogató, csoportosító-másolás, abécé rendbe való állítás másolással, kiegészítés, pótlás másolással, tollbamondással vagy emlékezetből való írással, megadott szavak, kifejezések mondatba foglalása, leírása minél megoldható írásvetítővel.

A melléknév felismerésének és helyesírásának gyakorlásakor az egyik órán ezek a feladatok kerültek cellonlemezre.

1. Ki találja meg az összes melléknévet?

Írd ki mindegyiket!

„Kis gömbölyű öreg volt ez a bűbajos Küsmödi, hosszú fehér szakálla leért a derekáig, télen-nyáron ködmönben járt és báránybőr sapkában, ami alól azonban a fülei mindig kimaradtak. Szép nagy szélfogó fülei voltak, mint a túri kancsónak, tömpe kis orra és olyan szemöldökei, mintha tévedésből a homlokán nőtt volna ki a bajusza.”
(Móra: Kincskereső kisködmön.)

2. Melyik állatot mutatja be a következő részlet?

Írd le a nevét!

„Akkora volt, mint egy kis macska. Lábai eléggé izmosak, de a törzse vézna, szikár és nagyon könnyű. Nyaka is vékonyka, és csakis pihés szőre látszott meglehetősen kerekdednek. Feje nagy, orra hegyes, fülei felállóak. Derűs szeme kerek, mint a gomb, mozgékony orrának hegye fekete és nedves. Bundája szürkés-sárga, a mancsain és a fülei hegyén sötétes foltokkal. A két pofája és a hasa fehér.
(Peroszkája: Négy kislány és sok kis állat.)

3. Egészítsd ki a szöveget úgy, mintha nyár lenne!

Másold le a mondatokat!

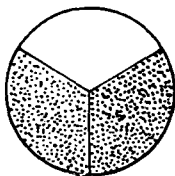
De az idő! A járókelők ruhát viselnek. Nem csoda, hiszen süt a nap. Vajon meddig tart még ez a idő?

Ezek a feladatok az óra egyik részeként az önálló gondolati tevékenységet fejlesztették, melyeket a tanulók nemcsak azért oldottak meg szívesen, mert érdekesek voltak, hanem azért is, mert az írásvetítő segítségével dolgozhattak.

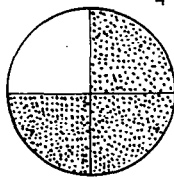
Nemcsak a gondolkodás, hanem a megfigyelőképesség fejlesztésére is kiválóan alkalmas az írásvetítő, olyan esetekben, amikor összehasonlítottunk két-három dolgot. A komplex matematikatanításban a törtek összehasonlításakor nemcsak a színes rüdkészlet szolgált a gyakorlat, az elmélyítést, hanem a cellonlemezre elkészített rajzok is. Nagy előnyük ezeknek elsősorban abban mutatkozik meg a táblai rajzokkal szemben, hogy egymásra rakhatók. Így igen jól leolvashatók az egyenlő, a kisebb és nagyobb nagyságú törtrészek.

Pl. Melyik nagyobb?

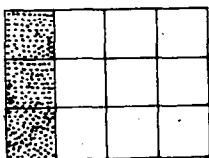
1-nek a $\frac{2}{3}$ -a



1-nek a $\frac{3}{4}$ -e



3-nak a negyede



1-nek a $\frac{3}{4}$ -e



1-nek a kétötöde

2-nek a 2 tizede

Ezeket az ábrákat két cellonlemez jobb, illetve bal oldalára rajzoltam fel. Majd ezeket egymás mellé illesztettem az írásvetítő vízszintes asztallapján. Először a tanulók bejelölték a törtrészeket különböző jelölésekkel, színekkel. Már ekkor szembeötlött az, hogy melyik törtrész egyenlő, nagyobb vagy kisebb a másiknál.

Még szemléletesebbé és meggyőzőbbé akkor vált az összehasonlítás, amikor a két cellonlemezt egymásra csúsztattam, illetve elforgattam egymáson.

AZ ÍRÁSVETÍTŐ, MINT AZ ÚJ ISMERET KÖZVETÍTÉSÉNEK EGYIK ESZKÖZE

A fogalmazás tantárgyban nemcsak a levél, a levelezőlap tartalmi és formai ismérveinek, hanem a leírás fogalmának és követelményeinek kialakításában is segítségemre volt az írásvetítő. A bemutatott levelet úgy írtam a cellonlemezre, hogy a bal szélén vastagabb margót hagytam. A tartalmi elemzés során írtam egy-egy rész mellé — a bal oldalon kihagyott helyre — a rész elnevezését és rövid tartalmát.

Íme a cellonlemezre írt levél!

<p>Megszólítás (!)</p> <p>Bevezetés (ok)</p> <p>Tárgyalás (események: lényeg, időrend)</p> <p>Befejezés (érdeklődés, kérés)</p> <p>Búcsúzás Keltezés Aláírás</p>	<p>Kedves Úr Kata!</p> <p>Télapóra megajándékoztuk az elsősöket. Erről szeretnék írni Neked.</p> <p>December ötödikén a harmadik órában mentünk át osztályukba. Először elénekeltük nekik a Hull a pelyhes... kezdetű dalt. Majd a Télapóról szóló versek következtek. Csodálkozó szemekkel hallgatták. Legjobban az általunk készített ajándéknak örültek. Milyen meghatódottak voltak!</p> <p>Biztosan sok levelet kapsz. Miről írnak bennük a gyerekek? Szeretném, ha levelemre válaszolnál, melyet kíváncsian várok!</p> <p>Szeretettel üdvözöllek:</p> <p style="text-align: right;">Járay Erzsébet</p>
--	--

Győr, 1972. XII. 7.

Nemcsak a tartalmi, hanem a formai követelmények megállapítására is jó alkalom nyílt. A boríték megcímzésének követelményeit is a cellonlemezeiről olvasták le tanulóim, majd segítségével címezték meg az elsőt.

Kisdobos Szerkesztősége

1502 Budapest,
Postafiók 100

Járay Erzsébet
9022 Győr,
Varga u. 20.

A tartalmi és a formai elemzés után közösen állapítottuk meg a levélírás követelményeit. (Mivel a fogalmazás tantárgyhoz a „szabályokat”, egyszerű tudnivalókat tartalmazó munkafüzet, könyv nincs, ezért a tanultakat a fogalmazás füzetben rögzítjük.) Ezután az írásvetítő vásznmű megjelent a szabály:

A levél

A távollévőkkel levélen keresztül közöljük mondanivalónkat. A levélben is elbeszélhetjük, ami történt.

A levél részei: megszólítás, bevezetés, tárgyalás, befejezés, búcsúzás, keltezés, aláírás.

Boríték: fontos a pontos cím (irányítószám).

Tehát: az írásvetítő alkalmas az általánosítást szolgáló szabály, tudnivaló kivetítésére is.

A leírás fogalmának kialakításakor is segítségül hívtam az írásvetítőt. A Kincskereső köszo-
ködmön c. novelláskötetből került cellonlemezre egy rövid elbeszélés és egy leíró részlet. E két
részlet összehasonlításával kezdtem meg a leírás fogalmának kialakítását.

„Most azonban a meggyógyulásom öröme nagy lakodalmat csapott a szülém...

Hát egy kirántott galambfiókat hozott a jó lélek..., mikor egyszerre csak begurul az
ajtónkon a bűbajos Küsmödi, se szó, se beszéd, elkajja előlem a tányért a mellehúsával, veszi
az ölébe, leül vele a ládára, csak akkor szólal meg:

— ...Galambfiók húsával akarják etetni a beteg gyereket? Hát nem tudják, hogy egy-
szerre elváltozott volna galambbá, és hét esztendeig kellett volna neki repkednie hetedhét or-
szág ellen?”

A Küsmödiről szóló leíró részt nem kellett még egyszer leírnom, hiszen az egyik nyelvtan
gyakorlóórára már elkészítettem. (Írásvetítő a gyakorlás szolgálatában c. részben.) Akkor a mel-
lékneveket keresték ki a tanulók a leírásból. Ezen az órán már nem volt nehéz megállapítani,
hogy ebben a részletben az író (Móra F.) személyt mutat be tulajdonságai alapján. Ez a részlet
tehát nem elbeszélés.

A tanulók látták, hallották ezeket az irodalmi szemelvényeket. Így sokkal könnyebben ment
az elemzés, az általánosítás. Erdemes tehát cellonlemezre írni az új fogalom kialakítását szolgáló
irodalmi szemelvényanyagot, tanulófogalmazásokat.

AZ ÍRÁSVETÍTŐ AZ ELLENŐRZÉS SZOLGÁLATÁBAN

Az ismeretek elsajátításának, az önálló munkának az ellenőrzése, a visszacsato-
lás soha nem maradhat el.

A levélírás c. témakör 2. óráját az előző órán látott levél bevetítésével kezd-
tem. A cellonlemez bal oldalát letakartam. Egy-egy rész felfedése azután történt,
miután a tanulók elmondták róla a tanultakat.

Az olyan cellonlemezre elkészített feladatlapok ellenőrzését, ahol egy-egy szó,
kifejezés kiegészítése, vagy betű, írásjel pótlása volt a tanulók feladata, a követ-

kezöképpen végeztem. Vagy a már előre elkészített helyes megoldást – amelyet egy másik cellonlemezre írtam –, helyeztem az eredeti fölé, vagy ugyancsak az eredeti fölé tett üres cellonlapra írtam a tanulók által közölt helyes megoldást. Az üres cellonlemez használata azért is célszerű, mert így az eredeti feladatlap a következő évre is eltehető.

Egy-egy témakör lezárása után a tudásszint, a hiányosságok, a pedagógus munkájának ellenőrzésére, le mérésére is alkalmas az írásvetítő. Nyelvtan-helyesírás tantárgyban a főnév összefoglalását követő órán, a felmérést írásvetítővel végeztem. (A cellonlemezre az OPI által összeállított feladatlap anyaga került.) A tanulók igen nagy kedvvel végezték a munkát, mert a feladatok érdekesek voltak, és mert a pedagógus, meg a tábla szerepét az írásvetítő vette át szinte az egész órán.

A következő feladatok kerültek a cellonlemezre:

1. Másold le a következő mondatokat írott betűkkel!

A TÖRÖK SEREG ELLEN DOBÓ ISTVÁN HŐS KATONÁI VÉDTÉK MEG EGER VÁRÁT. A HARCOK TÖRTÉNETÉT GÁRDONYI GÉZA ÍRTA MEG AZ „EGRI CSILLAGOK” CÍMŰ REGÉNYÉBEN.

2. Írd ki a toldalékos főneveket csoportosítva a következő szövegből!

„S mintha a tél riadót fújt volna, az egész természet munkába állott. A hullámzó mezőkön buksi fejjel táncoltak a boróka-bokrok, a hegyek morogtak, az erdő részegen énekelte és a szelek lobogó fehér hajjal kergették egymást.” (Tamási Áron.)

a) Többes számú főnevek:

b) Ragos főnevek:

3. Bővítsd ki a következő mondatokat *kivel?*, *mivel?* kérdés segítségével! A bővítésre az alábbi szavakat használd fel: asszony, jó tanács, köpeny, sárkány!

Egyszer egy legény találkozott egy nagyon öreg A néni ke ellátta őt mindenféle Végül megajándékozta egy varázserejű is. A legénynek sikerült megküzdenie a

4. Írd le teljes szavakkal az alábbi ragos mértékeket! Így: l-rel, litterrel;

m-rel:; mp-cel:

5. Írd ki csoportosítva Kölcsey Ferenc: Himnusz című költeményének első versszakából a *mit?* és a *mivel?* kérdésre felelő ragos főneveket!

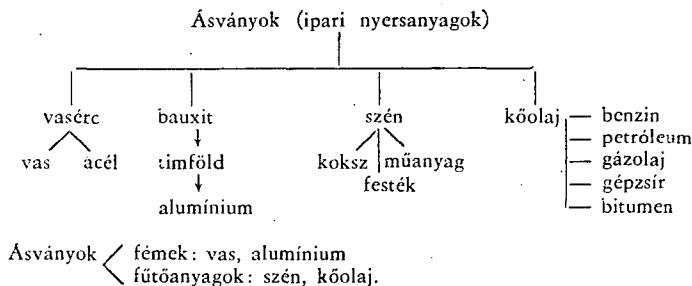
Mit?

Mivel?

Az írásvetítő tehát nemcsak egy-egy részfeladat ellenőrzésére, számonkérésére alkalmas, hanem egy-egy témakör anyagának felmérésére is.

AZ ÍRÁSVETÍTŐ A RENDSZEREZÉS SORÁN

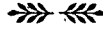
Környezetismeret órán, amikor összefoglaltuk az ipari nyersanyagokat, a rendszerező táblázat a cellonlemezen alakult ki a tanulók közreműködésével.



A tanulók a táblázatot nagyobb felületen láthatták az írásvetítő vásznán, mintha a táblára írtam volna.

A levegős, de nem szétfolyó táblázat szemléletesebb, áttekinthetőbb volt számukra.

Összefoglalva: az írásvetítő igaz nem teszi feleslegessé a táblát, de célszerű és átgondolt használata motiváló erőként hat az oktatás folyamatában. Célszerű a használata azért is, hiszen a tanulók ismeretei tartósabbak lesznek általa, különösen akkor, ha kevés irányítással, önállóan vesznek részt az ismeretszerzésben. Végül, de nem utolsósorban a tanulók igen megszerették a vele való munkát.



DR. VARGHA LÁSZLÓ GYULA

Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A komplex tényezők hatásán belül az ülésrend szerepe a tanulók értelmi erőinek alakulására

A komplex tényezők hatásán belül az *ülésrend* szerepét az *értelmi erők* alakulására igen fontos minden pedagógusnak figyelemmel kísérni.

Módszertani vonatkozása lényegtelennek tűnik, ezért a megérdemelnél jóval kevesebbet foglalkozunk vele.

Többirányú megfigyelés alapján győződtem meg az ülésrendnek az értelmi erők alakulására gyakorolt intenzív hatásáról.

A tanulók értelmi erőit úgy fejleszthetjük eredményesen, ha az őket érő sokféle hatást – az említetten kívül – a családi és egyéb iskolán kívülieket is figyelembe vesszük.

Tehát a bonyolult hatások egyikeként kívánom vázolni az ülésrend kimutatható mikrotopográfiai hatását.

Az embert élete első pillanatától az utolsóig szakadatlanul hatások érik és ezek nem múlnak el nyomtalanul, mert a gyermekét kedvezően vagy kedvezőtlenül alakítják. A magasabb osztályokban különösen fontos a tanulók egymásra való hatása. Kölsönösen alakítják egymás értelmi erőit is.

Az alakítás mértéke elsősorban nevelési szempontból a gyermek életkorán fordul meg. Ebben az esetben a hatások annál mélyebbek, minél fogékonyabb az egyén irántuk, de a megfordítottja is igaz, a fogékonyság pedig annál nagyobb, mennél kevesebb alakító hatás érte még a tanulót.

Az élet elején ez a fogékonyság majdnem teljes, külső hatások ereje szinte korlátlan, mert csupán a születéssel jelentkező diszpozíció (hajlam) szab neki határt. A későbbiekben – az értelmi erők kivételével – az újabb hatások alakító befolyása lépcsőzetes fokozatossággal korlátozódik. Lassanként kialakul az embernek az egyénisége. E rövid fejtegetésből is kiténik, hogy az egyén értelmi erőinek sajátos minősége végső sorban két elemből alakul: egyik a születéskor magunkkal hozott adottság, a másik az egyént érő hatások (vagy külső hatás).

Az iskoláskor után a későbbiekben egy harmadik is hozzájárul, ez pedig az egyén öntudata, vagyis az önnevelés.

Az értelmi erők helyes fejlesztésével az önnevelés nagy szerephez jut. Az egyén kifejlődése hosszú folyamat és e közben több nevelő (szülő, rokon stb.) irányítja ezt tudatosan vagy kevésbé így. A gyermek fejlődési szakaszában mindegyiknek más a helyzete, továbbá szerepe is. Az értelmi erők fejlesztése csak akkor lehet tudatos,

ha ezt a helyzetet a nevelők pontosan felismerik. Ekkor beszélhetünk a családban is az értelmi erők fejlesztéséről. Természetesen már a kisgyermekkorban is érik az egyént hatások a családon kívül is. Jogosan merül fel a kérdés, hogy a szülők erőfeszítése nem hiába való-e? Az értelmi erőket illetően feltétlenül nem. Ellenben az egyéb fejlődést már nehezebb kedvezően biztosítani. Több dolgot figyelembe kell venni. Egyik az, hogy egyetlen nevelő sem mindenható, a másik pedig az, hogy egyetlen szándékos-tudatos hatás sem hiábavaló. Talán helyes, ha utalunk a közismert mondásra: *a nevelés nem mindenható, de nem is tehetetlen*. Számolni kell még a szülői nevelést megelőző örökléssel. Az egyén magában hordozza ősei minőségének nyomait és ez mint hajlam a gondolkodásban befolyásolja az értelmi erők alakulását. Befolyásolja azt is, hogy a születés után érő hatások hogyan alakítják a gyermeket. A belső hatások a szülők munkáját vagy segítik vagy bizonyos fokig korlátozzák. Ez érvényes a későbbi korokban is.

A korlátok nem szükségképpeniek, megelőzhetőek, illetve leküzdhetőek, ha a nevelés az élet első pillanatában következetesen megkezdődik. Természetesen állandóan szem előtt kell tartani, hogy a hajlam, az adottság teljesen nem alakítható. Ennek ismerete megóvjá a nevelőket, de a gyermeket is a jövőjére vonatkozó féktelen reményektől. A gyakorlatban ez a mindenáron való kitűnő bizonyítvány várásban szokott megmutatkozni. Az értelmi erőket tehát a helyes helyzetfelismerés alapján kell fejleszteni és ennek figyelembevételével lehet a követelményeket kinélkinél felállítani.

Mindegyik nevelő az előtte munkálkodók által teremtett „anyagot” kapja és csak ezt tudja alakítani. Ezt nem áll módjában kiválasztani. Az értelmi erők fejlesztése mindig relatív. A siker általában két dologtól függ. Az egyik, hogy milyen mélyek a megelőző nevelés nyomai, a másik pedig az, hogy milyen mértékű a következő hatások intenzitása. Ez rámutat a szülők nagy felelősségére is, mert törekedniük kell, hogy az értelmi erők fejlesztésében az iskola mellett képesek legyenek középponttá válni.

Összességében a hatások bonyolultságát tekintve három fő csoportot különböztethetünk meg:

1. Az iskolába lépés előtti hatások.
2. Az iskolázás ideji hatások (*órán és órán kívül*). (Ezen belül az *ülérend* szerepe.)
3. Az iskola elvégzése után jelentkező hatások.

Az értelmi erők fejlesztése terén mindegyik időszakban másként jelentkezik a teendő. A szülő középponti szerepe az életkori sajátosságoktól függően korszakról korszakra változik.

Az első korszakban eleinte egyedül a szülőket, majd később az óvodát is illeti a tudatos nevelő szerepe.

Alapvetően módosulnak a körülmények az iskolába lépéstől kezdve, bár az óvodába lépéstől kezdve is van némi módosulás.

Változást jelent az is, hogy a gyermek naponként elhagyja a szülői házat. Így nem ellenőrizhetik a szülők, hogy a távolléte alatt milyen hatások érik. Az iskola hatását be kell illeszteni a családi nevelés sajátos eszközei közé.

Az értelmi nevelésnél is a leghelyesebb lenne az, ha a családi nevelés célja megegyezne az iskoláéval. A barát helyes megválasztását a szülők is segítenék. Egy egészen lényegtelennek látszó problémára szeretném felhívni a figyelmet. Természetesen a *végleges konklúzióhoz alapos vizsgálatra lenne szükség*. Tekintsük ezt probléma felvetésnek.

Megfigyeléseim azt mutatják, hogy értelmi erők fejlesztésében is érdekes sze-

repe lehet az iskolai ülésrendnek. A közvetlen padszomszédság alakító hatása egészen meglepő. Egyénenként más és más lehet a reagálás, ezért is érdemes lenne alaposabban megvizsgálni. Különösen fiam esetében végzett megfigyeléseim alapján az általános elképzelésnél, sokkal nagyobb szerepet mutatott az ülésrend, vagyis *a közvetlen padszomszédság, az egymás nevelése is.*

A szomszéd hatását úgy mutatta, mintha egy érzékeny „gráfot” szemlélnénk. A tanulás eredményességét mindig befolyásolta, hogy milyen tanuló volt a szomszédja. Amikor bizonyos fokú hanyatlás, vagy fellendülés állott be, állandóan érdeklődtem, hogy nem volt-e ülésrend változás? Minden esetben feltevésem igazolódott. Az új szomszéd értelmi szintje érezte hatását. Érdemes lenne nagy számú, különböző egyéniségű tanulókat megfigyelni.

Az iskolás korban és az *iskola utáni korszakban fontos szerephez jut a kulturális hatás:* sajtó, rádió, különböző művészet stb.

Sajtó nevelő hatását felhasználja az iskola és úttörő-mozgalom, de arra kell törekedni, hogy a családi nevelésben a szülők is használják fel. A sajtóban található keresztretjvények megfejtsé is jó módszer az értelmi erők fokozásában. Szépirodalmi könyveket stb... olvassanak.

Színház, televízió, film is nagy nevelő hatású, *a jövőben a komplex tantárgyi rendszer bevezetésével* (integrációval), még inkább.

Nagy nevelőerő rejlik a múzeumok, kiállítások megtekintésében is, mert a tanuló olyasmit lát szemléletesen, amire az iskolában nem kerülhet sor. Ezeket a kulturális hatásokat is fel lehet használni értelmi erők fejlesztése érdekében nemcsak az órákon, hanem a különböző vetélkedő rendezvényeken keresztül. A most divatos vetélkedőket jól beilleszthetjük munkánkba, célkitűzéseink megvalósítására.

A nevelés egyes tényezői, hatóerői sohasem hatnak egymagukban, hanem a valóságot mindig összefüggéseikben, összességükben, bonyolult kölcsönhatásukban kell számba venni. A dialektika itt igazán jól érvényesül.

A tanuló, illetve a tanulóközösség, mint a nevelés tényezője, mindig aktív faktor. Vagyis a nevelési tényezők a gyermekre nem mint passzív alanyra hatnak, hanem a nevelés folyamatában a gyermek és a nevelési hatások mindig bonyolult kölcsönhatásban vannak. Ezért a nevelési folyamat, ezen belül az értelmi erők fejlesztése sokféle hatóerő kölcsönhatásának eredménye. *A tanulók egymásra való hatása pedig nagyobb arányú, mint ezt általában gondoljuk.*

Az értelmi erők fejlesztéséből nem maradhat ki az úttörőszervezet sem. Célja: az osztályon és iskolán kívüli munkában segítse elő az önálló emberré nevelést. Nem lehet az iskolától független, öncélú intézmény, hanem feladata az iskola oktató-nevelő munkájának támogatása a mozgalmi nevelés sajátos, romantikus módszereivel. Munkája sokrétű: ki kell elégíteni a tanulók öntevékenységet, romantika iránti vágyát, ugyanakkor politikai nevelést is kell végezni. Módszerének játékosnak kell lenni. Szellemi vetélkedők és egyéb rendezvényekre való készüléssel a tanulók értelmi erőit is alakítják.

Ezek is jó alkalmak a nevelőknek arra, hogy tanulóikat sokoldalúan megismerjék. Ezeket az *információkat igen jól hasznosíthatják egy tervszerű ülésrend kialakításánál.* Ezt jól a nevelőtestület csak közösen oldhatja meg.

Nézzünk példákat:

A példák kiválasztása próbaszerűen történt, de így is reprezentálja az általános helyzetet. Az ülésrendnél főleg az egészségügyi szempontok és esetleg a magatartás dominál, azonban az értelmi erők szerepe szinte teljesen figyelmen kívül marad. A példákban szereplő egymás mellett ülő tanulók osztályzatai erre figyelmeztetnek:

X. Y. nyíregyházi iskola VIII/b. osztálya 1970/71. tanév I. félévében ülésrendje és tanulmányi átlaga: (1. táblázat)

N.E. 2,5	Sz. J. 3,9	K. G. 3,2	H. A. 2,2	O. F. 2,5	B. J. 2,5
R. I. 3,9	B. A. 3,1	P. M. 3,9	K. J. 4,0	A. T. 2,6	N. S. 2,4
G. H. 2,9	A. J. 2,7	A. J. 2,4	A. E. 2,5	K. L. 3,8	S. A. 2,3
T. M. 4,6	L. M. 4,1	B. E. 4,5	Sz. A. 4,5	---	U. S. 4,6
H. J. 2,3	T. K. 4,5	P. J. 4,2	D. E. 4,5	---	---

1. táblázat

(Napló alapján.)

A fenti osztályt csak próbaszerűen választottam ki. Láthatjuk, nem alaptalan az ülésrenddel foglalkozni. Észrevehetjük, a rosszabb tanulmányi átlagú tanulók szinte egy eset kivételével egymás mellett ülnek. Aránylag kevés a jó átlagú tanuló, de ez a kevés lehetőség is kihasználatlan. Az U. S. 4,6-es átlagú tanuló pedig egyedül és hátul ül. Természetesen más szempontokat is figyelembe kell venni az ülésrendnél, de ez sem eredményezhetne ilyen elosztást. A következőkben nézzünk meg egy olyan ülésrendet, ahol erről a problémáról az osztályfőnökkel korábban már megbeszélést folytattunk.

X. Y. nyíregyházi iskola V/c. osztály 1970/71. I. félévi ülésrendje és tanulmányi átlaga. (2. táblázat)

T. J. 3,4	G. A. 4,1	R. M. 4,4	A. K. 4,9	B. Cs. 3,6	K. L. 2,5
W. M. 2,6	S. J. 3,5	F. I. 4,2	R. T. 4,8	P. T. 4,1	K. G. 4,7
B. A. 3,7	G. P. 2,5	T. É. 3,6	K. E. 3,8	Z. K. 4,0	B. A. 3,6
Sz. M. 3,9	Cz. A. 4,2	B. J. 4,4	K. G. 3,9	Z. V. 4,1	P. T. 3,8
B. S. 4,2	Gy. J. 4,1	J. M. 2,8	K. S. 3,3	D. K. 4,6	Sz. G. 3,0

2. táblázat

Ebben az osztályban már a tervszerűség kezdő foka érvényesül. A későbbiek folyamán az osztályfőnöke ezt a kérdést kutatási feladatának tekinti és így eredményről, konklúzióról csak a későbbiekben lehet számot adni.

A gyakorló iskolában is több lehetőséget kell az eddigieknél nyújtani a tanárjelölteknek, hogy megismerkedjenek az eléggé elhanyagolt ülésrendi problémával és ennek célravezető módszertani tudnivalóival. Oktatási intézményeinkre ebben a tekintetben alapvető feladatok várnak. A tanárjelölteket fel kell készíteni a gyakorlatokon és egyéb alkalmakon, hogy e látszólag lényegtelennek tűnő feladattal is tervszerűen foglalkozzanak.

Az V. c. ülésrendjénél a negyedik osztályos átlageredményeket – a magatartási és egészségügyi és egyéb szempontokon kívül – az osztályfőnök igyekezett figyelembe venni. Az első félévi eredmények alapján most új ülésrendet alakít ki. *Még egyszer bangsúlyozom, csak problémát kívántam felvetni és nem kísérleti eredményeket ismertetni.* Megemlítem, hogy néhány iskolában az osztályfőnök elkészíti az alapülésrendet és a szaktanárok ezen módosíthatnak. Így előfordul, hogy az órák többségén más és más az ülésrend. Érdemes lenne azt is mélyebben megfigyelni, vajon ez milyen eredménnyel jár?

Egy formáságnak kezelt kérdést (ülésrend), ha szakszerűen és komolyan vesszük, úgy az értelmi nevelésnek is fontos módszertani tevékenységét jelenti. Talán nem lenne haszontalan mélyebben foglalkozni az ülésrend módszerével. A gyermek értelmére ható komplex tényezők között ez nem is kis súllyal foglal helyet, ezért igen öröndetes lenne, ha jövőben oktató-nevelő munkánk során mindig gondosabban figyelembe vennénk.

Ez is hozzásegít bennünket ahhoz, amit a nevelés tapasztalati fogalma szerint úgy fogalmaztak meg: a nevelés olyan huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, amellyel a fejlettség magasabb fokán állók, tervszerűen és céltudatosan alakítják a kevésbé fejletteket mindaddig, míg ezt az alakítást az *önállóság* ki nem zárja." Jó lenne ez bekövetkezze az iskola elvégzéséig, vagy legalábbis az iskoláskor utáni önneveléssel kialakulna. Az itt leírt bonyolult hatások között kívántam egy igen elhanyagolt területet, az ülésrendet reflektorfénybe állítani nevelési célunk érdekében. *Mind ezek az értelmi erők fejlesztését végső soron az önállóság kialakítását befolyásolják.* Talán megéri szakosságtól függetlenül mindenkinek munkaprogramjába állítani. Ezért éreztem úgy, hogy mint földrajzszakos is foglalkozhatom e kérdéssel.

X. Y. nyíregyházi isk. 6. c. oszt. ülésrendje 1971/72. tanévben és a félévi eredményei (3. táblázat)

Hasonlítsuk össze ezt az ülésrendet a múlt évi 5/c. osztály ülésrendjével és eredményével, vagyis *ugyanezen osztály* tavalyi ülés-topográfiai viszonyaival. Ez az új ülésrend csak 1 hónappal alakult az osztályozás előtt. Témánk szempontjából a gyenge előmenetelűeket kísérjük figyelemmel. Pl.: K. S., K. G., S. J., K. L., B. A., G. P., P. Ti., W. M., Sz. G. tanulókat.

Ezen az ábrán a vonalak összekötik a tavalyi évben egymás mellett ültek. A bekarikázott számjegy a tavalyi eredményüket jelzi. *Ennyiből nem lehet, de nem is szándékozom törvényszerűséget levonni, de az megállapítható, hogy gyengét, gyenge mellé nem célszerű ültetni:* W. M. és G. P. egymás mellettisége a 6/c-ben az 1. eredményre vezetett. Az új ülésrendben is kívánatos lenne még jobb eredmények mellé ültetni! *Azonban nem minden jó tanuló mellé lehet gyengét ültetni,* erre utal D. K. 4,6-ról romlott 4,0-re Sz. G. mellett, aki 3-ról tovább romlott a 6/c-ben 1-re, viszont a most mellette ülő R. T. 4,8-ról tudott 4,9-re javulni. Ez stabil egyéniségű, így mellette a *továbbiakban* várható Sz. G. javulása is.

Gz. A. 4,2 (4,2)	Z. K. 3,8 (4,0)	Gy. J. 3,5 (4,1)	A. K. 4,8 (4,9)	B. S. 4,4 (4,2)	Sz. M. 3,2 (3,9)
B. J. 4,6 (4,4)	G. A. 3,9 (4,1)	J. M. 2,5 (2,8)	F. J. 4,0 (4,2)	R. G. 4,9 (4,7)	P. A. 4,7 (4,7)
K. S. 2,9 (3,3)	K. E. 3,2 (3,9)	K. G. 2,9 (3,9)	S. J. 3,0 (3,9)	K. L. 2,6 (2,9)	P. T. 3,9 (4,1)
T. J. 3,2 (3,4)	T. E. 3,7 (3,6)	D. T. 4,9 (4,8)	Sz. G. 1 (3,0)	B. Cs. 3,4 (3,6)	D. K. 4,0 (4,6)
B. A. 2,6 (3,7)	Z. V. 4,0 (4,1)	G. P. 1 (2,3)	P. T. 3,4 (3,8)	B. A. 3,8 (3,6)	W. M. 1 (2,6)

3. táblázat

Az ülésrendet, mint mikrotopográfiai hatást fogom fel, és így látom a sok más tényező mellett a kimutatható szerepét az értelmi erők alakulására, ezért a vizsgálat tárgyát képezheti kiegészítésként a pedagógia (módszertan) számára.



PAIZS IMRE
Berzence

Könyvtárfejlesztő gyakorlatunk az Irányelvek szellemében

Az utóbbi években a nevelési intézmények munkáját alapvetően meghatározó oktatáspolitikai tanácskozásoknak voltak tanúi. Az MSZMP X. Kongresszusa határozata alapján megtörtént oktatási rendszerünk felülvizsgálata. A bizottságok jelentéseit figyelembe véve a Központi Bizottság határozatot hozott az oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A határozat előkészítésének folyamán és azt követően is, fontos kérdésekben országos intézkedések történtek. Irányelvek, állásfoglalások jelentek meg. Ezek a dokumentumok hosszú évekre meghatározzák feladatainkat. Újszerűen – a korábbi évek gyakorlatától eltérően nem rendeletek, utasítások paragrafusai alapján – a pedagógiai tevékenységünkhöz kapcsolódó feladatok megvalósítására szólítanak fel, és ehhez határozott szakmai irányutatót is adnak.

Napjainkban nem elég csak ismerkednünk a célkitűzésekkel. A feladatainkat fel kell ismerni, mert az új oktatáspolitikai koncepció késői elfogadása és érvényesítése intézményeink életében behozhatatlan hátrányt jelenthet.

Ilyen új intézkedéstípus a M. K. 1971. évi 24. számában megjelent „Irányelvek a 18 éven aluli ifjúság könyvtári ellátásának javítására” c. dokumentum is. Hol tartunk és mit tehetünk a jelenlegi körülményeink között az Irányelvekben megjelölt feladatok megvalósításáért?

Az Irányelvek iskoláink egy részében kedvező visszhangra talált. Több iskolában a nevelőtestületek a feladataikat ugyan látják, de az elinduláshoz korszerűbb vezetői szemlélet kellene. Vannak olyan iskolák is, ahol csak bizonyos tantárgyak drága szemléltető eszközeit szerzik be. Elfeledkeznek arról, hogy a könyv minden tantárgy tanításához hasznos ismereteket közvetít. Másutt külső segítséget várnak, mert gazdasági helyzetüket a feladatok nagyságához mérten gyengének minősítik. Valószínű még sokféle kanyargós út vezet a célok eléréséhez. – Válasszuk az egyenesebb utat, ha kicsit meredeknek is tűnik. Haladjunk a jelzett úton, ahol az irányok is adóttak. Tapasztalatunk alapján állíthatom, hogy ez járható út, gyakorlatunk is ezt mutatja. Gondolataimat, a teljesség igénye nélkül, azoknak a testületeknek ajánlom, akik most kezdtek vagy ezután kezdik el nagyobb lendülettel a könyvtárfejlesztést.

1. Mindenekelőtt átgondolt programot kell készíteni a korszerű iskolai könyvtár kifejlesztésére. Ennek tartalmát, a kivitelezés módját és ütemét a helyi elhelyezési és pénzügyi lehetőségek határozzák meg. Döntő jelentőségűnek tartom azonban az igazgató és a közvetlen segítőinek korszerű szemléletét az Irányelvekből következő feladatok felismerésében.

A párthatározat többek között a következő célt jelöli meg: „Az alapképzést adó intézmények a képzés minden fokozatán törekedjenek a továbbképzés és az önművelés iránti igény kialakítására, az önálló tanulás képességének kifejlesztésére.” (III./5.) Ehhez kapcsolódik dr. Arató Ferenc megállapítása is, amely szerint „...teljesen kézenfekvő a permanens önművelődés és a könyv, könyvtár kapcsolata. Az önképzést biztos alapokra helyezni csak az iskolában, az oktatással összekapcsolt könyvtári tevékenységgel lehet.” (Könyv és Nevelés, 1/1973. sz.)

Ahol ezek a gondolatok megértésre találnak, gyakorlati tennivalókra ösztönzik a ma pedagógusát. Tudom, iskoláink körülményei eltérőek, de vallom, hogy a célért lelkesedő nevelői kollektívák belátható időn belül nagyszerű eredményeket érhetnek el. Valamennyi iskolában, bármilyen szinten is van a könyvtárügy, évről évre magasabb szintre lehet lépni. Hatékonyabban kell a fejlesztés ütemét gyorsítani, mert máris nagy a lemaradás.

A jól felszerelt fizika-, kémia- és biológiaszertárak mellett, a könyvek is megérdemelnének kezdetben egy szertárnyi helyiséget. Gondolkodni kellene azon, hogy az épületrész kisebb átalakításával, leválasztással vagy szertárak összevonásával, hogyan adhatunk otthont a könyveknek is. Egy ilyen helyiség minden nevelő munkáját segítő „szertár” lehet.

2. Ahol a felsoroltakra sincs ma még lehetőség, a könyvtár fejlesztését mégis el kell kezdeni. A megjelenő Képes történelem, Képes földrajz, a Búvár zsebkönyvek, Sirály könyvek, Az én múzeumom, Az én zeneszerzőm, Bölcs Bagoly, Nagy emberek élete, Így élt... stb. sorozatok és a nevelők számára megjelenő pedagógiai könyvek, kiadványok nem hiányozhatnak iskoláinkból. Ezeket a könyveket nem adják ki évenként újból. Hiányuk pedig nevelésünkben pótolhatatlan kiesést jelentenek.

„Az állománygyarapítás joga és felelőssége a könyvtáros közreműködésével az iskola igazgatójéé” – olvassuk az Irányelvekben. A lehetőségeket a költségvetés összeállításánál lehet és szükséges megteremteni. Vajon az 1973. költségvetési évben

kellően gondoltunk-e erre? Sikerült-e az Irányelveket az iskolafenntartó tanácsokkal úgy értelmezni, hogy támogatásukat is megadják e nemes cél érdekében?

A múlt évi többletbevételekből, pénzmaradványokból milyen arány jut könyvek és könyvtári berendezések vásárlására? – Az a tapasztalatom, ha az iskolafenntartó tanácsok is megismerik közös feladatainkat, lehetőségeik szerint támogatást is adnak. A támogatás egyik módja az is, hogy a felelősséghez biztosítják a nagyobb hatáskört, az önálló gazdálkodás jogkörét. Az Irányelvek szellemét képviselünk, az önállósággal pedig élnünk kell.

Az állománygyarapításhoz kapcsolódik a mennyiségi célok, normák megközelítése, vagy elérése. Folyamatos fejlesztés eredményeképpen – a selejtezésekkel is számolva – a normákat intézményünkben sikerült is elérni. Tapasztalatcsere, összehasonlítás céljából az alábbi könyvtári adatokat állítottam össze.

Állomány alakulása:

Időpont	Ifjúsági könyvtár köteteinek		1 tanulóra jutó kötetszám	Nevelői könyvtár köteteinek	
	száma	értéke		száma	értéke
1963. XII. 31.	414	5 038	0,9	1200	18 793
1967. XII. 31.	967	13 137	2,6	1789	30 578
1970. XII. 31.	1115	17 067	3,4	2308	41 777
1971. XII. 31.	1488	24 895	4,8	2540	46 546
1972. XII. 31.	2125	38 722	7,6	2757	49 958
1973. III. 31.	2314	44 143	—	2833	51 300

Gyarapodás alakulása:

			gyarapodás 1 tanulóra		
	száma	értéke			
1963—67.	553	8 099	Ft	589	11 785
1968—70.	148	3 930	—	519	11 199
1971-ben	373	7 828	—	232	4 769
1972-ben	637	13 827	25,70	217	3 412
1973-ban terv		12 000	49,70		5 000

A minőségi célokhoz kapcsolódik az állomány összetétele. Az ajánlott mutatót – „... a teljes könyvtár állományának legalább 60 százaléka a népszerű tudományos, ismeretterjesztő irodalmat képviselje” – csak folyamatos munkával lehet elérni. Sajnos a 60-as évek elején és azt megelőzően csak a mennyiségi szemléletünk érvényesült. Nagyon fontos az az elv is, hogy a tantárgyak tanításához felhasználható irodalmat szerezzük be. A nevelő-oktató munkában didaktikai megfontolásból az egyes művekből 4–5, de esetenként 5–10 példányt is indokolt beszerezni. Gyakorlatunkban ezt az elvet továbbra is érvényesíteni kívánjuk.

A folyóiratok megrendelése, összegyűjtése és megőrzése ugyancsak fontos része a könyvtári munkának. A legfontosabb pedagógiai és módszertani folyóiratok mellett a művelődéspolitikai folyóiratokat is kell jártni, mert a nevelők tájékozódására a lehetőséget az intézménynek is biztosítani kell. Jelenleg 40–45 féle folyóirat jár, köztük a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága jóvoltából a Kincskereső c. ifjúsági lap is. A megyei könyvtár szolgáltatásaihoz is hozzájárulhatunk, hiszen a közelmúltban megjelent dr. Szalai Imréné: Szakfolyóiratok Somogy megyében című kiadványban iskolánk régi folyóiratait nyilvántartásunk alapján számon tartják.

Szabadpolcos könyvtárunknak vetítőt, lemezjátszót, magnetofont is biztosítunk, hogy speciális feladatait megoldhassa. Filmek, hanglemezek és magnetofonszalagok

folyamatos gyűjtésére is lehetőséget kellett keresni, mert a megjelenő művek felhasználásával a nevelő-oktató munkánkat, pedagógiai eljárásainkat hatékonyabbá tehetjük.

3. A könyvtárfejlesztő munkánkban az Irányelvekkel összhangban segíti a nevelőket a megjelenő könyvtári szakirodalom is. A következő gondolatok foglalkoztatnak ezzel kapcsolatosan. Rendelkeznek-e iskoláink a tantárgyi bibliográfiákkal és az Új beszélő könyvtár c. könyvvel? Jár-e a Könyv és Nevelés című folyóirat? Van-e lehetőségük kartársainknak az Új könyvek c. kiadványt figyelemmel kísérni? Sikert-e megismerni az V. Nevelésügyi Kongresszus, a III. Országos Könyvtárügyi Konferencia iránymutató szemléletét? – Számptalan figyelemre méltó gondolat vetődik fel a megjelenő szaklapokban, művelődéspolitikai folyóiratokban. Meg kell ismerünk ezeket, mert erőt meríthetünk és biztonágérzetünk fokozódik.

4. Természetesen a feladatok végrehajtásához a könyvet szerető nevelők közül egy lelkes „közkatona” is kell, a könyvtáros. Az ő aktív kezdeményezésével, közreműködésével csatát nyerhetünk. Hiszem, hogy minden testületben van már szorgalmasan dolgozó könyvtáros, aki az igazgatót segíti feladatainak végzésében. Sikert-e vagy tervezik-e a továbbképzését? Számolunk-e a többletmunkájáért járó anyagi jut-tatással? Ezek is fontos kérdések, megoldásukért tennünk kell.

5. A fejlesztés, az állománygyarapítás tervszerűséget igényel. Csak pedagógiailag válogatott műveket, számunkra eszközként szolgáló könyveket szabad beszerezünk. Az ösztönösséget, a véletlen tényezőket csak úgy tudjuk kizárni, ha igénybe vesszük a Könyvértékesítő Vállalat Könyvtárellátó Osztályának és a Könyvtárellátó Vevőszolgálatának tanácsait, szolgáltatásait. Ezt igényelni kell, mert a szakmai szempontok ezt így kívánják. (Levelek, keretszerződések címzése: Könyvtárellátó, 1132 Budapest, Postafiók 204.)

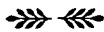
6. Az Irányelvek alapján az iskolai könyvtárat működtetni is szükséges. Tanulóifjúságunk és a nevelők részére rendszeres szolgáltatást is biztosítani kell. A házi-rendben a kölcsönzés szabályait, idejét rögzíteni indokolt. A zavartalan kölcsönzés és könyvtárhasználat csak úgy biztosítható, ha az iskolai munkarend összeállításánál e jelentős pedagógiai tényezővel is számolunk.

Gyakorlati munkánk során látjuk azt is, hogy az elvek érvényesítése a fejlesztés mennyiségi szakaszában könnyebb feladat, mint a pedagógiai célok és követelmények megvalósítása. Az önművelés iránti igény és az önálló ismeretszerzés készségének kialakítása nehéz és időigényes didaktikai feladat. Az OPKM ez irányú kísérleteinek eredményei segíthetik az útkereső, kezdeményező nevelők munkáját.

Az általam felsorolt és ajánlott tevékenységeket a gyakorlatunkban kipróbáltuk. Ismerem a szomszédos iskolák sikeres erőfeszítéseit is. Ezért állíthatom, hogy 3–5 év alatt is jelentős feladatokat oldhatunk meg. Természetesen, az érintett problémák sok esetben csak formális elemei az igazi könyvtárpedagógiai munkának, de alapvető feltételei. Elért eredményeink szerények, de biztatóak. Összinté örömrünk az, hogy a falu körülményei között is lehet megvalósítani értelmes, a nevelést szolgáló célkitűzéseket. Iskolai nevelő-oktató munka viszonylag kedvezőtlen környezeti tényezőinek ellensúlyozása miatt talán itt még nagyobb szükség van az iskolai könyvtárra. A hátrányos helyzet csökkentése távlatokban biztos eredményeket hoz, mert mind több gyermeket nevelhetünk és taníthatunk a könyv és a könyvtár használatára.

Szeretnénk, ha iskolánk megfelelné az Irányelvek célkitűzéseinek. Tervezőmunkánkban ezért helyet biztosítunk a további könyvtárfejlesztő tevékenységnek. Épülő új iskolánkban a típustervezés hiányosságai ellenére könyvtárat alakítunk ki, és lesz tanterem nagyságú olvasóteremünk is. A meglévő könyvtári berendezéseinket újabb beszerzéssel pótoljuk. A jelenleg még külön kezelt nevelői és ifjúsági könyv-

tárat új, a könyvek számára méltó környezetbe, szépen berendezett iskolai könyvtárba helyezhetjük. (1973 szeptember.) Terveink realisak, pedagógiai és gazdasági szempontból is megalapozottak. Feladataink a könyvtári nevelőmunkában a következő években kibontakozhatnak, ha a megkezdett úton az Irányelvek szellemében halad tantestületünk. Ebben a felsoroltakon kívül kötelez a pár éve „Könyvtárat minden iskolának!” jelszóval indult somogyi mozgalom is.



Igaza van Rakonczás Pálnak!!!

I NY T 1972/5. számában az orosz beszédgyakorlati anyag új feldolgozási módját mutatja be a Szegedi Tanárképző Főiskola egyik tanára.

Tanulmányát így fejezi be, ... és talán az általános iskola felsőbb osztályaiban is”. Erre a „talán”-ra akarok reagálni. Támogatom módszerét, hiszen ugyanezt alkalmazom már 15 éve, amióta általános iskolában *tanultatom* (nem tanítom) az orosz nyelvet. Nagyon jól bevált szövegfeldolgozási módszernek bizonyult ez nálunk általános iskolában is.

Nem rohantam kísérletem befejezése után a tételeim bebizonyítására. Ezt maga az élet bizonyította be. A múlt évben szakmai gyakorlaton volt nálam a nyíregyházi főiskoláról egy tanárjelölt. Ő a régi módszerrel (három vagy négy részre osztotta az olvasmányt) tanultatott. A felméréseink az új módszer eredményességét igazolták. Bár elismerte az új módszer hasznát, nem csinálta, mert nekik nem így tanították. Szeged és Nyíregyháza között nem nagy a földrajzi távolság, de annál nagyobb a tantárgypedagógiai szakadék. Minden tanár szuverén joga a tanulatási egységet olyanra szabni, amilyenre akarja, de azt sosem felejtjük el, hogy az eredményesség legyen a célja minden kísérletünknek. A tanulatás alatt mindazt értem, amit Dr. Banó István ért a tanítás és tanulás folyamata alatt.

Ki kellene dolgozni az idegen nyelvek tanulatásának tantárgyi pedagógiáját minden megyei Továbbképző Kabinetben.

Ezeket összehitni és a jobbakat egy OPI kiadványban közzé tenni.

A tartalomközpontú módszer általános iskolai alkalmazásánál figyelembe kell vennünk a tanulók életkori sajátosságait, mint fontos pedagógiai elvet. A Főiskolán talán helyénvaló a sok fordítás. Általános iskolában minden új olvasmányt egyszer fordítunk le, (csakis tolmácsoló fordításban) úgy, hogy az egyik tanuló olvassa a szöveget a másik fordítja. Közismert a fordítás káros fekéző hatása a nyelvtanulás kezdő fokán. Rombolja az addig alig kiépülő artikulációs bázist. Adjunk több alkalmat tanulóink artikulációs bázisának kifejlesztésére páros munkával, kérdés és felelet

alkalmazásának módszerével. A sok új modern eszköz alkalmazása során sem feledkezzünk meg a játékoságról. 1946-ban orosz nyelvet tanított Gyulán a gimnáziumban nekünk egy orosz származású tanárnő. Tankönyv nélkül. A témacsoportos oktatás úttörője lehetett. Rövid vázlatot diktált, s azt dolgoztuk fel. A tankönyv csak témát ad az egyes olvasmányokkal. Ha túl hosszú, le kell rövidíteni. A mostani hatodikos tankönyv szövegeit hosszúnak tartom. Tankönyvíróink a jövőben vegyék figyelembe ezt, és rövidebb olvasmányt szerkesszenek.

A Rakonczás Pál által leírt módszerben nem találtam a differenciálást. Azt nem, de a helyét igen. Azt megkerestem, mert nálunk minden harmadik tanuló cigány, s ezektől nem lehet ugyanazt megkövetelni, mint az ingerdúsabb környezetben élő tanulóktól. Bár minden szerénykedési póz nélkül írhatom, hogy ezek a szociálisan is elesett tanulók is csak ötös vagy négyesre olvasnak oroszul. Csak ez a módszer alkalmas a tanulói teljesítmény differenciálására. A szöveg olvasása, szókírása csak az auditív lexikai előkészítés után következhet. A következő órán egyszer lefordítjuk az olvasmányt. A következő órán maguk a tanulók a kérdésekre adott válaszaikkal differenciálják magukat két csoportra. Az egyik a jó a másik a jobb. A jó ellensége nem mindig a rossz, lehet a jobb is. Én az utóbbit tartom a jó igazi ellenségének.

Persze nem úgy differenciálunk, hogy a gyengébb képességű tanulóknak könnyebb kérdést adunk fel. Hanem úgy, hogy az olvasmány kérdései adva vannak, s azokból választhat a tanuló, a mennyiségi és minőségbeli különbség az, ami differenciál. Ezt csak a fent említett anyagfeldolgozási módszerrel lehet elérni. Már pedig el kell érni, mert differenciálni az azt is jelenti, hogy sikerélményt nyújtani a különböző teljesítményfokon dolgozó tanulóknak részére.

A sikerélmény pedig előrevisz munkában, tanulásban egyaránt.

Marofka Imre
Aranyosapáti

AZ ÉRDEKLŐDÉSI KÖRÖK KIALAKÍTÁSA ÉS KIELÉGÍTÉSE —
KÖNYV SEGÍTSÉGÉVEL

Ma már alig-alig léteznek, még hallani is csak elvéve lehet, polihisztorokról. Ritka kivétel a magas korú erdélyi tudós, Kós Károly, s egyre kevesebb sokoldalú tudóssal enciklopédikus műveltségű emberrel találkozunk. S ez természetes, hisz egy-egy tudományág önmagában is oly gazdag, hogy annak elsajátítása, ill. továbbfejlesztése is kiemelkedő teljesítmény, nemhogy még esetleg nem is rokontudományok megismerése, gazdagítása.

Nem véletlen, hogy a pedagógiában is szinte követelménnyé vált az utóbbi időben a speciális érdeklődés kielégítése. Ez a feladat komoly nehézségek elé állítja a pedagógust: hogyan lehet viszonylag pontosan megállapítani, hogy mi érdekli legjobban egy-egy tanítványát, mihez van legtöbb adottsága, hajlama és kedve, mi az, ami a legtöbb sikerhez, örömhöz, tehát boldogsághoz is, juttathatja. S ha már ezt sikerült megállapítani, hogyan fejlessze ezt a képességet a gyermekben?! Ebben a munkájukban sok segítséget nyújtanak a könyvek. Nem is érthet a pedagógus sem minden tudományhoz, tehát nem adhat eléggé kimerítő választ a kérdező, hozzáfutó tanítványának, s bár megfelelő szaknarrához irányíthat az osztályfőnök, mozgalmi vezető, mégis helyes és jó, ha más módon is az érdeklődő segítségére siet, nevezetesen megfelelő könyvet ajánl neki, vagy ad a kezébe.

Az alábbiakban egy 1968-ban indult sorozatra ilyen szempontból hívjuk fel a figyelmet.

A sorozat címe eredetileg az volt: Kézikönyv úttörőknek, azután módosult Természetbúvárok könyvespolcára, s bár ez nagyon megközelíti a valóságot, teljesen mégsem fedi, hisz nemcsak természettudományos témákkal foglalkozik a sorozat, bár döntő mértékben ezzel, de más területekre is elkalandozik.

Úgy véljük, minden mai gyereket érdekel — különösen fiúkat — két cikkgyűjtemény: „Élet más bolygókon” és „A Hold kapujában”. Beszédese címek, a téma nem is szorulna további magyarázatra, a tartalomról azonban mégis érdemes még szólni.

Sokat foglalkoztatja az embereket az a kérdés, hogy van-e élet a Földön kívül, léteznek-e értelmes lények a világegyetem valamelyik másik bolygóján? S ha igen, hogy lehetne velük felvenni a kapcsolatot? Milyen módon tudnánk hírt adni nekik magunkról, illetve hogyan szerezhetnénk hírt róluk? Megannyi izgalmas, napjainkra jellemző probléma — ezekre próbál feleletet adni az „Élet más bolygókon” c. kötet. A cikkek írói napjaink ismert tudósai: Horti József, Kulin György, Sinka József és mások. Az általános érdeklődésen túl a csillagászat, tá-

gabb értelemben véve a kémia, fizika, biológia iránt érdeklődő tanulók/figyelmét érdemes felhívni rá, de még a történelem „megszállottjai” is sok érdekességre bukkanak pl. az ember megjelenésével, az élet kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban.

„A Hold kapujában” cím valóban a legfontosabbat árulja el a könyvről: az űrkutatásról szól az első ember Holdra szállásáig, 1969 júliusáig. Ha űrkutatásról esik szó, rendszerint az utóbbi évtizedek eredményeire gondol az ember — helytelenül. Hiszen századunk eredményei nem jöhettek volna létre Kepler és Newton munkássága, Ciolkovszkij, és mások úttörő, bátor kezdeményezései nélkül. Így hát róluk is olvashatunk ebben a kötetben. S bár a könyv fő témája az űrkutatás, a fizika iránt érdeklődőkön kívül a biológiával, kémiával és természetesen a csillagászzal szívesen foglalkozóknak is jó szívvel ajánlhatjuk. Továbbá mindazoknak a gyerekeknek, akik akár csak titokban is, űrhajósok szeretnének lenni, hisz az „Ember a világűrben” c. fejezet az űrhajósok kiválasztásáról, képzéséről, a rájuk váró feladatokról számol be.

Külön érdekessége a kötetnek az „Űrhajósok arcképcsarnoka” c. képösszeállítás és „A mesterséges égitestek kivonatos jegyzéke” c. összeállítás.

Gyermekeink jobban ismerik már kisiskolás, sőt óvodás korukban az autótípusokat, mint mondjuk a futballisták nevét, pedig ez igazán nagy szó. Szívesen és örömmel veszik kézbe Sztuka Emil: Nagy autósönyv c. művét. A szerző elmondja az autó kialakulásának történetét, fejlődését és a várható autótípusokat. Ezen túl megismerkedhetnek az autó működésével, főbb alkatrészeivel — s ez már jelentős a fizika tanulás szempontjából is. A kötet vonzerejét az autó mestereiről, híres versenyzőkről szóló érdekes történetek fokozzák. Itt még a közlekedési ismeretek is érdekesítő olvasmányvá válnak, nem utolsósorban a korszerű közlekedést, utakat, közlekedés-irányítást bemutató képek miatt. A képekről még annyit: az 1894-es Peugeot és más „régiségek” színes képe mellett napjaink legmodernebb kocsitípusai és versenyautói, s még csak a fantáziában létező csodaautók rajzai is megtalálhatók.

A fizika iránt érdeklődést mutató tanulók sok hasznát vehetik, és bizonyára örömeiket lelik Lukács—Péter—Tarján: Tarkabarka fizika c. könyvben. Napjainkban soha nem látott mértékben fejlődik ez a tudományág és alkalmazása, a technika. Az ismert és neves pedagógusszerzők játékos, tarkabarka ötletekkel segítik kibővíteni

az iskolában megszerezhető fizika-ismereteket. A következő nagy fejezetekben — Mechanika; Folyadékok; Gázok; Hőtan; Hangtan; Fénytán; Mágnesség; Elektromosság — mondják el a tudományág legérdekesebb, legfontosabb és legújabb eredményeit. Mert hogy izgalmas ez a tudomány, azt néhány, a kötetben is felvetett kérdés bizonyítja: Lehet-e tüzet tűzzel oltani? Lehet-e forró a jég? Miért nem zuhan le a mesterséges hold? Hogyan lehet a napsugarakat munkára fogni? Hogyan lehet halászni hanghullámokkal? Miért látjuk az eget kéknek? Mikor nem török el a tojás? És sorolhatnánk sokáig, de ennyiből is látszik, hogy az első hallásra nehéz elméleti problémákat érdekes, gyakorlati példákon keresztül magyarázzák, értetik meg a szerzők az ifjú „tudós jelöltekkel”.

A biológiai pályára készülőknek is szolgál néhány „csemegével” a sorozat.

Holdas Sándor: Különös vadászat c. könyve bemutatja az állatok domesztikációjának történetét, szerepüket az ember életében. A szerző így vall könyvéről: „Könyvünket arra szántuk, hogy az iskolai tanulmányokat kiegészítő, szórakoztató olvasmányt adjunk az érdeklődők kezébe, vigyázza arra, hogy a tudományosság igényeinek is megfeleljünk. „Mindkét célkitűzését maradéktalanul megvalósította: szórakoztatva tanít könyvével. Nemcsak a »speciális érdeklődésű« gyermekeknek érdemes a kezébe adni, de nagyon jól használható segédkönyvnek az állattan tanításánál, mert valóban olvasmányosan, történetekbe ágyazva ír az állatok táplálkozásáról, szokásairól, »tulajdonságaikról,«” ház körüli tartásukról, tanácsot ad az akvárium, terrárium és én inszektárium elkészítéséhez is.

Frenyó Vilmos: Rejtelmes-e a növény élet? — kérdezi könyve címében, s a továbbiakban megadja a maga által feltett kérdésre a választ: nem, ki lehet kutatni titkait. Mert titkai vannak: pl. Miért csukódik össze érintésre a mimóza levele, hisz sem idegei, sem izmai nincsenek? Miért táplálkozik számos virág rovarokkal? Hogyan állít elő vitaminokat és cukrokat a növény napsugárból, talajból és levegőből? Hogyan öntözik önmagukat bizonyos növények? A szépséges virágú Victoria regia levelei igazi tujaként is szolgálhat az embernek — leginkább

az Amazonász mocsaraiban, s ki hinné, hogy a Rafflesia virága 1 m átmérőjű és 8 kg súlyú?! Csupa-csupa érdekesség, mind jó arra — ismeretek bővítésén túl —, hogy fokozza a növényvilág iránti érdeklődést, felkeltse a vágyat a „kis botanikusok”-ban tudásuk további kiegészítésére.

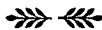
Koroknay István: Az állatok nagy képeskönyve c. munkájában a Földön élő mintegy másfél millió állatfaj reprezentáns képviselőit mutatja be. Közel kétszáz legérdekesebb állat életmódjával, harcaival, násztáncáival, vándorlásával ismertet meg. Ír arról is, hogy milyen mérgeket, milyen szerszámokat használnak az állatok, hogyan beszélgetnek, meddig élnek, bemutatja az „állatművészeket” is. A tudományág fejlődésének felvázolása mellett megismertet az emberrel, mint az állatok legnagyobb ellenségével és legjobb barátjával. A mintegy 1300 címszavas névmutató e gazdag világban segít eligazodni, a sok kép, illusztráció pedig soha nem látott állatokkal ismertet meg.

A könyv elolvasása után mindenki megkedveli az állatvilágot, szívesen tanulmányozza, átlapozása is kedvet csinál ahhoz, hogy komolyabban, mélyebben foglalkozunk a tárggyal.

A sorozat legutóbb megjelent kötete a nyelvek és a nyelvtanulást kedvelőknek jelent nagy szerű élményt. Tótfalusi István: Babel örökében c. könyvében a nyelvek keletkezéséről — kialakulásukról, fejlődésükről, ill. történetükről ír nagyon érdekesen. Hogyan állapítjuk meg a nyelvek rokonságát? Nyelv szépségverseny! Hány nyelv van a világon? Nyelvek élete és halála! A nyelvek anatómiája! Hogyan tanuljunk nyelveket? A mesterséges nyelvekről. Hogyan beszélnek majd ük-ükunokáink? Ilyen és hasonló témákkal foglalkozik a könyv, s biztos állíthatjuk, nemcsak a lendő nyelvészeknek érdekes olvasmány, de a történelmet kedvelőknek is, és mindenkinek, aki egy picit is érzi, hogy hazafias érzésből is kötelessége anyanyelvét jól ismerni.

Okos könyvek, hasznos könyvek, érdekes könyvek. A pedagógusok legjobb segítőtársai, az érdeklődő gyerekek biztos támpontjai, forrásai. Használjuk őket!

Vörös Károlyné



A TANULÓI ÉRTÉKELÉS KORSZERŰ MÓDSZERE

(Erlebach—Hoff—Ihlefeld—Zehner: Schülerbeurteilung. Stark veränderte Nachauflage. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1972. 279 p.)

A Potsdami Pedagógiai Főiskola Pszichológiai Részlegének munkacsoportja Zehner professzor vezetésével kiemelkedő munkát végez évek óta a gyermeki személyiség megismerése, és a tan-

ulók értékelése terén. Jelen munkájuk monografikus összefoglalása újabban elért eredményeknek. Ebben a minőségben megítélésünk szerint igen jelentős alkotás.

A könyv arra vállalkozik, hogy a tanulók értékelésének, „megítélésének” elvi és gyakorlati kérdéseit követhető nyelven tárja a gyakorló pedagógusok, a kutatók és a pedagógusjelöltek elé.

A bevezető fejezetek a tanulói értékelés helyével, jelentőségével, történetével és szerepével foglalkoznak. Kiemelik e funkció jelentőségét a szocialista iskolarendszer gyakorlati tevékenységében. Véleményük szerint a tanulók megfigyelését követheti a tanulók értékelése. Ez az értékelés a pszichodiagnosztika sajátos területének tekinthető.

Mind az egyéni, mind a tanulói kollektíva megítélése felfogásuk szerint szociálpszichológiai és személyiségpszichológiai aspektusú. Találó az a megjegyzésük, hogy csakis a tevékenység során, a strukturális és a fejlődéslélektani tényezők figyelembevételével készíthető el a tanulók helyes értékelése.

A tanulók ezen értékelését a szerzők a képzési és nevelési folyamat szerves részének tartják, figyelembe véve azt, hogy a pszichikus tényezők mindig magában, a tevékenységben és a közösségben fejlődnek. A személyiség és a kollektíva közötti viszonyuk kölcsönös kapcsolat áll fenn, amelynek motívumait gondosan megfigyelve és befolyásolva a tanulók fejlődésének aktív előmozdítóit lehetünk.

A tanulmány külön érdeme metodikai fejezete. A szerzők az egyes pszichikus funkciók

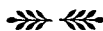
és sajátosságok megismerésének sokoldalú, gazdag módszertanát tárják fel. Szinte minden lépést gondos, gyakorlati elemzéssel demonstrálnak.

A gazdag anyagból kiemeljük azt a megállapítást — amely egyben a Német Demokratikus Köztársaság minisztériumi utasításává vált —, hogy a jegyek önmagában nem tükrözik eléggé a tanulók fejlődésének menetét, még kevésbé a prognosztikus célokat, ezért írásos véleményre és értékelésre is szükség van. Mind a szövegben, mind pedig függetlenül gyanánt a részletes esetismertetéseknel mintákat olvashatunk az ilyen módon megalapozott értékelésekre.

A kötet bőséges példát nyújt a pedagógusok által vezetett tanulói megfigyelésre, s elvezet bennünket ezek forrásaihoz, az iskola mellett a szülői ház, az ifjúsági mozgalom és általában az iskolán kívüli élet területeire.

Pedagógusképzésünkben központi helyet foglal el a tanulói személyiség megismerésének és a helyes értékelésnek elmélete és gyakorlata. A pszichológiai és a pedagógiai szaksajtót, a kutatókat is élénken foglalkoztatja e kérdés-csoport. Zehner professzor és munkatársainak immár iskolát teremtő tevékenysége a magyar kutatás és gyakorlat, valamint a pedagógusképzés ügyét is szolgálja. A könyv tanulmányozását és mielőbbi magyar megjelenését igen kívánatosnak tartjuk.

Dr. Geréb György



Móra Ferenc:

A HATRONGYOSI KAKASOK (Állatmesék)

Móra gyermekíráseit mutatja be az induló sorozat, amelynek első kötete jelent meg.

Móra Ferenc értő figyelemmel és nagy szeretettel fordult az állatokhoz, négy lábú, szárnyas vagy zümmögő barátainkhoz, és hol bábajos mesét, hol tanulságos ismereteket mond róluk írásaiban.

A kötetben sok-sok eddig is ismert, kedves, bábajos mesét találunk az olvasók, de találunk számos olyan mesét is, amelyek eddig korabeli újságok, hetilapok oldalain húzódtak és most jelennek meg először könyvben.

Saját kutatási anyagának felhasználásával a meséket Madácsy László válogatta.

Reich Károly gazdag illusztrációi méltó kísérei Móra írásainak.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973.)



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

A lap évente ötször jelenik meg.

