

32 81 → 6500 μ

163

4854

54854

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1974. 14. ÉVFOLYAM



4

1974 SEP 24

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Waldmann József

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), Juhász Károly (Baja), dr. Bellyei László (Kaposvár),
dr. Geréb György (Szeged), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Megyeri János (Szeged),
dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Szerkesztők:

Dobcsányi Ferenc, Gaál Géza

Felelős szerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> A nevelés és a nevelők attitűdjei	221
<i>Kelendi Gyuláné:</i> Általános iskolai tanítványaink felelősségtudata	228
<i>Szeléndi Gábor:</i> A testi nevelés időszerű problémái az alsótagozatban	231
<i>Dr. Mezősi Józsefné:</i> Az olvasóvánevelés eszközei, eljárásai az általános iskola 1-2. osztályában	239
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> A technikai és természettudományos szellemi vetélkedők, mint az iskolai oktatás korszerű ismeretszerzési és szemléletformáló kiegészítői	243
<i>Kovács Iván:</i> A specializálódás vizsgálata kézilabdásoknál a lövőkészség kialakulása alapján	255
<i>Dr. Pleskó András:</i> Az osztályfőnök mint rajvezető az 5. osztályban	262
<i>Vörös Károly:</i> Tapasztalataim a tanulók önművelődési igényének fejlesztése terén	268
PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN:	276
<i>Vecsernyés János:</i> Pedagógusok a szakszervezeti munkában	276
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA:	278
<i>Deák László-Gyűlvészi Piroska:</i> Elágazásos programok a kémia tanításban	278
MŰHELY:	281
<i>Pósa Lajos:</i> Megjegyzések a földrajz tanítás nevelési feladatainak értelmezéséhez	281
<i>Szabó Tibor:</i> Komplex gyakorlás az orosz nyelvi órán	282
SZEMLE:	289
<i>Dr. Waldmann József:</i> A nevelés gyakorlata	289
<i>Pósa Lajos:</i> Tanárok IV. Nyári Akadémiája <i>(Borító 3-as oldal)</i>	

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 6500 példányban

74-3281 - Szegedi Nyomda

A nevelés és a nevelők attitűdjei

„Némelyik embernek hite van; másnak véleménye. Goldwassernak kialakult véleménye volt jóformán mindenről, amiről valaha is hallott, és tizennégy esztendő korától jóformán mindenről hallott az egész világmindenségben. Agyállományának virágkorában két kategóriába sorolta az egész teremést – ami tetszik neki, és ami nem. Most úgy hullatta el a véleményét, mint kiszolgált ló a fogát.”

Michael Frayn: A bádögemberek

SHAKESPEARE óta közhely a világot színházhoz, színpadhoz hasonlítani. Azt sem kell felfedeznünk már, hogy az emberiség egyik legsúlyosabb tévedését követjük el, ha szerepeit fő- és mellékszerepekre osztjuk. J. Barth (Az út vége) óta közismert, hogy ebben a játékban csak főszereplők léteznek, mert *mindenki saját életének főszerepét játssza*. A másik ember életében nem is juthatok másként fellépési lehetőséghez, csak abban az esetben, ha szülőként, tanárként, barátként vagy szerelmesként saját életének tragédiáját, komédiáját vagy éppen tragikomédiáját tudom teljesebbé tenni. A szerep *az élet létfeltétele*, alapvető szükségletünk, a szerep viszont csak tevékenységekben, cselekvésekben bontakozik ki életünk színpadán. Születésünk pillanatától éppen ezért létezik két alapvető jellemzője, hogy *cselekszünk és cselekedni tanulunk*. Végigkísérnek ezek egész életutunkon, különösen akkor, ha a pedagógus pályára lépünk, s még tovább bonyolítottuk emberi szerepünk:

- cselekvésünkkel másokat cselekvésekre szeretnénk indítani,
- a cselekvések tanulásával másokat is cselekvésekre szeretnénk megtanítani.

Arra vállalkoztunk tehát, hogy lehetőségünkkel tegyük mindazt, ami Maugham szerint lehetetlen. Olyan paradoxon ez, amelyet csak akkor tudunk feloldani, ha nem elégszünk meg az emberi cselekvések, tevékenységek felszíni ismeretével, sokkal mélyebbre hatolunk, és rugóit igyekszünk megkeresni. Ha elismerjük, hogy az egynapos csecsemő is cselekszik és tanul, akkor a rugók között kiemelten szükséges foglalkoznunk *a tanulással* és eredményével, *a tudással*.

A *tanulás* fogalmát a didaktizmus hatására a lecketanulásra szűkítettük. Amikor pszichológiai, pályalelektani szempontból foglalkozunk vele, ennél lényegesen többet értünk rajta. Az ember fejlődésében döntő jelentősége van *a szocializáció folyamatának*. Ennek a folyamatnak lényege a tanulás, mégpedig:

1. a szociális tanulási folyamatok, mint pl. az utánzás, az identifikáció és a szereptanulás;
2. a belső kontrollfolyamatoknak, a lelkiismeretnek, az autoképnek és a szociális szerepeknek (gyermeki, baráti, közösségi stb. magatartás, szociális tanulás útján való kialakítása);
3. a különféle viselkedési rendszerek (függés, alá-, mellé- és fölérendelés, agresszió és vonzalom, a kitűzött cél elérését és a személyiség szuverenitásának védelmét biztosító stratégiák kialakítása) elsajátítása;

4. a szociális struktúra ezekhez a folyamatokhoz és hatásaikhoz való viszonyának (interperszonális, csoport, közösség kapcsolata; beilleszkedés, konformitás, konformizmus) elsajátítása. (P. F. Secord-C. W. Backman: Social Psychology. New York-San Francisco-Toronto-London, 1964. Magyarul Kossuth-Mezőgazdasági K., 1972.)

Az iskolában sem lehet tehát a tanítás-tanulás folyamatát leszűkíteni tantárgyi ismereteknek különböző típusú órákon és különböző módszerek segítségével történő elsajátítására. Ennél lényegesen többről van szó: az iskola a maga totalitásában nyújt *életmodellt* a tanulóknak. Természetesen ahhoz, hogy ez ne csak óhaj, hanem valóság legyen, az egész *pályaszemléletet* kellene megváltoztatni. Ez a feladat ebben a vonatkozásban a didaktika és az oktatáslélektan körébe tartozik.

Nagyon leegyszerűsödtek a tanulás eredményére, a *megszerzett tudásra* vonatkozó elképzeléseink is. (Érdeemes ebben a vonatkozásban elemzően összehasonlítani pl. Kairov, Jeszipov-Goncsarov vagy a magyar didaktikai szerzők munkáit Rubinstein Az ált. pszichológia alapjai vagy A. G. Kovaljov Személyiséglélektan Tank. Bp. 1972. p. 498 c. műveivel.) A pedagógiai viták ezzel kapcsolatban két másod-, esetleg harmadrendű területre szorultak:

- központi kérdéssé tették a *menyiséget* (tananyagcsökkentés és a vele kapcsolatos problémák),
- és a *módszert* (függetlenül meghatározó paramétereitől).

Ezen vajmi keveset segített, hogy a pedagógián kívüli területeket legjobban izgató *minőségi kérdést* azzal igyekeztek elintézni, hogy utánakullogva egy-két mondatot átemeltek vitáikba Szentgyörgyi Albert, Marx György és mások megállapításaiból.

Jelenleg a Magyar Tudományos Akadémia bizottsága kiemelten foglalkozik ezzel a minőségi problémával, tévedés lenne azonban azt hinni, hogy ezzel le is vették a terhet a pedagógia válláról. A kérdésben a döntő szót csak a pedagógia mondhatja ki. Ezzel kapcsolatban ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a pedagógiai kutatásnak fel kell adnia *kényelmi álláspontját*. A bonyolult matematikai, statisztikai módszereket azért éri annyi jogos bírálat, mert nem valóban kutatásra szoruló összefüggések feltárására törekednek, hanem pedagógiai evidenciákat igyekeznek - feleslegesen - bonyolult számításokkal újólag feltárni. Alapos kutatásra és bonyolult számításokra lenne szükség, hogy pl. az iskolai jellemformálás, világnézetalkítás, szociális tanulás bonyolult összefüggéseivel közelebb jussunk, de nem ahhoz, hogy este nehezebb tanulni, mint reggel - annál inkább, mert ez így általánosítva nem is igaz.

Egy-egy ember vélt vagy valódi tudása *bonyolult, viszonylag állandó, mégis folyamatosan változó szerkezet*. A személyiség elszakíthatatlan része, az ember minőségének egyik jellemzője. Ember és ember között lényeges különbségeket teremt, hogy

- *mit tud* (idegen nyelveket, tudományos ismereteket, gyakorlati, technikai, praktikus dolgokat, vagy olyat, amit rajta kívül más nem);
- *hogyan tudja* (tudásának mélysége, felhasználásának képessége, reprodukív vagy alkotó módon; mélyen vagy felszínesen);

- *mire képes felhasználni tudását* (vö. Dürrenmatt: A fizikusok). Hangsúlyoznunk kell azonban ebben az összefüggésben is, hogy a tudás semmilyen fokon sem azonosítható a tantárgyakba szorított tudományos alapismeretek birtoklásával (e nélkül nincs tudás, de ez önmagában nem elég!), de még új összefüggések feltárásával sem. A tudás fogalma magába foglalja a szocializálódás eredményeit (jellem, erkölcsiség, magatartás, magaviselet) is. Korunk egyik legsajátosabb és Maugham paradoxonait is megszégyenítő ellenmondása, hogy léteznek *műveletlen tudósai* is.

A TUDÁS SZERKEZETÉT akkor közelíthetjük meg legjobban, ha végigkísérjük kialakulásának kissé leegyszerűsített folyamatát.

1. Az ember mindenképpel *meghallgat* (elolvas, filmen, színházban, utcán stb. megnéz) másokat;

2. az így szerzett információ lehet megszokott, közömbös, újszerű, részleteiben vagy egészében új jelentésű számára;

3. attól függően, hogy az információ forrása vagy a tartalma jelentéktelen, kellemetlen, közömbös, jelentős, fontos számára, az új információ kognitív szféráján kívül affektív (érzelmi) szféráját is válaszadásra kényszeríti (érzelmi viszonyulás);

4. ha az új információ megegyezik kialakult eddigi tudásával, vagy az információ forrása (pl. a pedagógus vagy osztálytárs) erős érzelmi hatást gyakorol rá, akkor könnyebben, ellenkező esetben nehezebben elfogadja vagy elutasítja;

5. nagyon sok esetben ezzel le is zárja a folyamatot, mert egyszerűen elhiszi azt, amit mondanak, mutatnak stb. neki (főleg az édesanyjának; érzelmi töltést jelent a tekintély elfogadása is, pl. egy human műveltségű ember az általa tekintélynek elfogadott természettudós megállapításait bizonyítás nélkül is elhiszi; a beteg elhiszi orvosának a javasolt gyógymód hasznosságát; hiszünk a menetrendnek).

A hit nem azonos a vallással. Hit nélkül nem lehet élni, állandóan rettegnünk kellene, hogy a vendéglőben mérgezett ételt kapunk; más emberek becsapnak, félrevezetnek minket; a villamosvezető nem érti szakmáját stb. „A lankák kanyargós, fáradságos ösvényein is (látunk kell) azokat a távoli, de egyszer már oly közeliként meglátott csúcsokat. Ha ezt nem tesszük, olyan üressé válik az életünk, hogy irigyelhetjük a vallásos hívőt, mert még a túlvilágba vetett hitnek is több a fiziológiai értéke, mint a hitetlenségnek. Nem akaratlanul használtam e szót: az embernek az élet elviseléséhez kell a hit, tehát ha úgy tetszik, igenis fiziológiai értéke van.” (Mesterházi Lajos: A gyerek és a fürdővíz. Új Írás. 1974. 1. p. 76.)

A pedagógus sem élhet *hit nélkül*. Hinnie kell önmagában, munkájában, munkájának eredményességében, hasznosságában és nem utolsósorban a gyerekekben, a gyerekek nevelhetőségében. Ha ma oly sok elfáradt, elszürkült pedagógust láthatunk, meg kell vizsgálnunk, vajon kizárólag a ténylegesen túlméretezett terhek nyomasztják-e őket (gyanús, hogy az is panaszkodik, aki csak a horukig halad velünk együtt, a teherviselés alól mindig kihúzza magát!), vagy a *hitük égett-e ki?* Nem közömbös ez számunkra, mert ebben az esetben a terhek csökkentése önmagában csak látszatmegoldáshoz vezet. Azt is meg kell vizsgálnunk, kik fojtották el a lelkesedést, kik ölték meg a hitet, mert ha nem tudjuk mindezt visszaadni, képtelenek lesznek a pedagógusok a fáklya szerepét vállalni. A fáklya önmagát megemésztve másoknak világít – ehhez nem elegendő, ha maga is éppen csak pislákol!

A hit nélkülözhetetlen, de egyben igen veszélyes dolog. Mert hinni nemcsak igaz dolgokban, ügyekben lehet. Az *objektív világot szubjektíve tükröző emberi tudat* mindig fenntartja magának a tévedést, sőt a megtévesztés és a torzítás jogát is.

6. Rendszerint gyermekkorában környezetétől veszi át azokat a hiteket az ember, amelyeket *előítéleteknek* nevezünk. Jellemzőjük, hogy tárgyi alapjuk ritkán van, bár néha rossz tapasztalatokból vonódnak el. Ezek az előítéletek mélyen vernek gyökeret a személyiség „tudásszerkezetében”, és rendkívüli hatással vannak minden egyéb állásfoglalására, egész magatartására és viselkedésére.

Az előítéletek irányulhatnak:

- *egyetlen személyre* (Nem ismerem, de antipatikus.);
- *embertípusra* (pl. Ki nem állhatom a kövér embereket.);
- *népekre* (nacionalista előítéletek, néger);
- *osztályokra* (pl. a kapitalisták proletárszemlélete);
- *nemekre* (Minden nő könnyűvérű. A nők alkalmatlanok vezetésre.);
- *tárgyakra* (allergiák, formák, színek utálat);
- *ételekre* (spenót, máj);
- *cselekedetekre, foglalkozásokra* (pl. Orvos, ügyvéd. Nincs nevelés verés nélkül);
- *gyerekekre* (nevelhetetlenek) stb.

Nem közömbös, hogy egy adott pályán (pl. a pedagógus) milyen előítéletek élnek az emberekben. Vannak ugyanis köztük olyanok, amelyek eleve kizárják a *pályaalkalmasságot*. Veszélyük, hogy akarttal, logikai érvekkel nehezen küzdhetők le, tekintettel arra, hogy nincs lógikai gyökerük. Ilyen előítélet alakulhat ki a pedagógusban igazgatójával, nevelőtársaival, egyes gyerekekkel és egész iskolai osztályokkal szemben is. Nagyon megnehezítik az eredményes munkát. A pedagógiai újítások veszélye (kabinet, programozás, audiovizuális eszközök használata), hogy a kellő előkészítés nélkül előítéletekbe ütközhetnek, s kudarcot vallanak.

7. A fejlődés során egyre jelentősebb szerephez jut a szervezett ismeretszerzés, a *szűkebb értelemben vett tanulás*. Még ez sem szűkíthető le a tanítási órákon folyó munkára, a tanulás mindig, az egész élet tartama alatt sokkal szélesebb mederben zajlik. Tanuláson ilyen értelemben egyrésztől a *saját tapasztalatokból*, másrészt pedig a *mások tapasztalatából* leszűrt és saját ismeretrendszerünkbe szervesen beépített tény- és összefüggéismeretet; a nézetek kialakítását (irodalomszemlélettől történelemszemléleten át az erkölcsi szokásokra, magatartásra és viselkedésre vonatkozó primitív megfogalmazatlan és tudatosan vallott nézetekig); a meggyőződés kialakulását értjük.

8. A fejlődés során alakulnak ki a személyiségben a *beállítódások*. Beállítódáson szervi, idegrendszeri, pszichés készenléti állapotot értünk, amely az embert felkészíti soronlevő feladatának elvégzésére.

Helyezzünk egy vasból készült tárgyat valaki elé. Jelentsük ki, hogy a tárgynak 20 kg a súlya. Szólítsuk fel, hogy emelje fel a tárgyat! Mérőeszközök birtokában le is mérhetjük, hogy az illető szervezete, izomzata, idegrendszere stb. ténylegesen 20 kg súly emelésére állítottott be. Ha a tényleges súly kisebb, nagy erőfeszítéssel, de játszva emeli fel; ha nagyobb, győtrelem lesz számára a munka. Nagy jelentősége van ennek a sportpszichológiában, pl. a súlyemelésnél, magasugrásnál és a beteggyógyításban. (Ha a beteg azt hiszi, hogy csak megfázott, nehezen viselné el, ha komolyabb bajról informálja őt az orvos!)

Nyilvánvaló, hogy a pedagógiában is fontos a helyes beállítódások kialakítása az általános (pl. tanítás-tanulás, nevelés-önnevelés) és a sajátos alkalmi feladatok elvégzése előtt (pl. házi feladatok kiadásakor). A beállítódástól meg kell különböztetnünk az *irányultságot*, amellyel azt fejezzük ki, hogy valaki egy bizonyos feladatot szívesen és viszonylag könnyebben képes elvégezni (pozitív), más feladatok elől húzódozik (negatív, pl. nem szívesen vállal osztályfőnökséget). Mind a beállítódás, mind az irányultság alakítható az emberekben az effektustörvény alapján (szívesen megismétlik a sikerre vezető cselekvést, kerülik a kudarcvesztélyt).

Remek képet ábrázol a beállítódásról *Maugham* A költő című elbeszélésében. Elmondja, illetve egyes szám első személyben elmondhatja hősével, hogy sohasem kereste meghatódottan híres emberek társaságát. Amikor Spanyolországban járt, mégis rávették, hogy az egyik kis városban élő költővel találkozzék. Rávetették, mert az öreg, a nyilvánosságtól visszavonult költővel hívták meg. A megjelölt időben megjelent a házban. A romantikus környezetet méltónak találja gyermekkorra csodált költőjéhez. Amikor méltóságteljesen közeledik feléje, rádöbben olyan, amilyennek megálmodta: minden porcikájában – költő. A ház ura megkérdezi, kit keres. Csodálkozva feleli, hogy őt. Ekkor derül ki, hogy a megtettesült álom – sörtekereskedő, a költő a szomszéd házban lakik.

AZ ATTITÚD fogalmát ilyen előzmények után már könnyű megértenünk. A tudományos elemzés különbséget tesz *elfogad, hisz és tud* között, a mindennapi ember számára mindegyik tudásának egy-egy elemét jelenti. Fejlődésében kialakulnak olyan képzetek, tudattartalmak, amelyek a személyiségben hitszerűen, szinte megingathatatlan meggyőződéseként élnek, és erős érzelmi intenzitással kapcsolódnak. Az attitűdök jellemzői:

- a) meggyőződések,
- b) hitszerűek,
- c) erős érzelmi töltésük van,
- d) viszonylag állandóak,
- e) és a személyiség ítéletét, állásfoglalásait premisszákként viszonyítja hozzájuk.

A szakirodalomban különböző attitűd meghatározásokkal találkozhatunk: nevelői magatartás (Ranschburg); testtartás, viselkedés (Új M. Lexikon); a művész állásfoglalása (Eszt. Lexikon); permanens vagy állandó reakció-módok (Duijker); funkcionális előkészületi állapot, lehetőség a cselekvésre, diszpozíció (Allport); szabályszerűségek, amelyek a környezettel szemben érzelmeiben, gondolatokban, cselekvési prediszpozíciókban figyelhető meg (Secord-Backman); elutasító vagy igenlő jellegű orientáció (Hilgard); beállítódás, lelki állapot (Kovaljov); bonyolult belső struktúra, amely egyéni, de szociális töltésű élményanyagot foglal össze (Ballér E.) stb. Megállapíthatjuk, hogy a meghatározások egyik csoportja az attitűdöt a beállítódással azonosítja, egy másik pedig a személyiségben mélyen, hitszerűen élő meggyőződést felcseréli megnyilatkozási formáival. Ranschburg pl. hideg, meleg, engedékeny, korlátozó nevelői magatartásról beszél, ezek viszont épp a belső meggyőződés külső megnyilvánulásai.

Az attitűdök azért igényelnek különös figyelmet, mert meghatározó szerepet játszanak az emberek gondolkodásában és cselekvésében. Hitszerűségük miatt több ponton találkoznak mindazzal, amit a *hittel és az előítéllettel* kapcsolatban fejtettünk ki. Nagyon veszélyes lehet pl. ha egy vezetőben önmagának, munkájának, jelentőségének túlbecsülése attitűddé válik. Az ilyen vezető csalhatatlannak képzei magát, ő az, aki mindent tud, illetve mindent jobban tud, mint munkatársai. Fokozza a társadalmi veszélyt, hogy ez a meggyőződés uralma alá hajtja az egész személyiséget, aki magát már az élet minden területén legeknek képzei: ő a *legokosabb, leghódítóbb, a legdemokratikusabb*. Hogy attitűdjét megerősítse, állandóan bizonyítékokat gyűjt (hízelgés, udvarlás), s elűz maga mellől mindenkit, aki zavarná a képet (vö.: kis és nagy személyek személyi kultuszát).

Tévedés lenne, ha ezt kizárólag a vezetők személyéhez kötnénk. Ilyen hamis attitűd bárkiben kialakulhat pozíciójától, státusától, tudásától függetlenül. Egyetlen tényezőtől nem tudja függetleníteni magát: *a jellemtől*. A kettő konfliktusa antagoniztikussá válhat, az egyiknek le kell győznie a másikat (vö.: Galgóczy Erzsébet: A vörös báró). Az irodalmi művek jellemábrázolásában nagy szerepet töltenek be ezek az attitűdök. Elegendő, ha Cervantes *Don Quijotéjának* lovagi, a többek által megörökített *Don Juan* hódító vagy Shakespeare *Othellójának* féltékenységi attitűdjére utalunk. Az írói ábrázolások figyelmeztetnek arra is, hogy egy-egy attitűd kialakulásában fontos szerepet tölthet be *a kompenzáció* (Othello pl. arcszíne miatt gyanakszik; gyanús, aki ilyet szeret).

Ennio Flaiano A telhetetlen kalifa c. elbeszélésében a kalifa kivégezteti az Aggot, mert az olyan repülőgépet talált fel, amelyik kizárólag repülésre való és nem gyapjából készült. A repülőgép nem hasonlít a megszokott „repülő szőnyeghez”. Hasonló attitűd kialakulhat pedagógusokban is, ha valami lényegesen eltér a megszokottól, mereven elutasítják. A valami lehet pedagógiai elv (önkormányzat, szocialista tanár-diák viszony, önkormányzat) és módszer egyaránt.

Különösen jellemző egy-egy személyiségre *sajátos pályaatitűdje*. Tudomást csak közvetve szerezhetünk róla, ha megtudjuk:

- milyen elképzelések, motívumok irányították választott életpályájára (hatalmat akar élvezni pl. beteget vagy diákjai felett; szenvedélyesen érdekli a pályával kapcsolatos minden ismeret; úgy érzi, ezen a területen képes legjobban kifejteni, és megtalálni önmagát?);
- személyiségében milyen viszonyt alakított ki betegeivel, illetve tanítványaival (a magatartás ennek őszinte megnyilvánulása vagy taktikai okokból felvett póz is lehet);

- melyek azok a pályatevékenységek, amelyeket szívesen vállal (pl. szereti-e az osztályfőnökséget, úttörő munkát vállalni?), és amelyekről húzódik (pl. a bürokratikus adminisztráció vagy a nevelés?).

A történelem során minden pályán akkor jelentek meg igazi nagy egyéniségek, amikor voltak, akik *szenvedélyes hittel* végezték munkájukat. Szenvedélyes hit vezette Zrínyi, Rákóczi, Kossuth *politikai*, Petőfi, Ady, József Attila, Radnóti *költői*, Semmelweis *orvosi*, Apáczai Csere, Földes Ferenc *pedagógiai* munkásságát. Természetesen nemcsak a legnagyobbakra jellemző az ilyen attitűd, számtalan más esetben eltakarja őket a kortársi protokoll (amely pl. Hiadort nagyobb költőnek tartotta Petőfinél) vagy a féltékenység.

Tévedés lenne azt hinnünk, hogy nagyjaink pedagógiájában nem találkozhatunk ezzel az attitűddel. Ha csak találokra megemlítem kortársaink közül *dr. Hári Máriát* a Mozgássérültek Nevelőintézetének igazgatóját, *Prényi Erzsébetet* Kurjantó pusztá gyerekeinek nevelőjét, *Gööz Pált* a Borsod megyei kis falu tanítóját, *Kelendi Gyulánét* a napközis gyermekek pedagógusát, nyugodt lélekkel állapíthatom meg, sokan vannak ma is, akik hozzáértéssel, szenvedéllyel végzik hivatásukat. A pedagógia történetének egyik mulasztása, hogy róluk és a hozzájuk hasonló elődeikről nincs mondanivalója, pedig ők a nevelés gyakorlatának kiemelkedő hősei akkor is, ha kortársi környezetük sokszor éppen erőnyeiket rója fel büneikül, mert nehéz elviselnie, hogy messze a pedagógia haszonélvezői fölé képesek emelkedni.

A kétféle attitűdöt szemléletesen ábrázolja Kosztolányi Dezső Paulina című elbeszélésében. Az egyik az érvényesülést kereső „bölcsé”, a másik az igazságot kereső „költőé”. A bölcs álláspontja: „Minden indulat nevetséges.” Ezzel szemben a költőé: „Minden indulat főséges... Aki haragszik, az, akinek igaza van, hatalmas.”

NEVELNI CSAK AZ KÉPES, aki szinte vallásos megszállottsággal hisz abban, amit csinál. Ehhez viszont az is szükséges, hogy szenvedélyesen higgyen önmagában és a gyerekekben is. A tanulók érzékeny szeizmográfként *megérzik* nevelőjük attitűdjét, pedig azt még a szaktudomány is legfeljebb botorkálva képes *mérni*. Jókai Anna, a pedagógus író nő egyik hőse állapítja meg: „A tanító néni nem igazán csinálja a tanítást. Összeviszta cserél mindent, amit gondol. És nekem meg kell változnom, olyanra, mint ő, és akkor megdicsérnek” (Napok). Báthory Zoltán (Egy tanári attitűd vizsgálata. Ped. Szemle, 1971. 812–821. l.) a tudomány eszközeivel bizonyítja, hogy még az eredményesség is annak a függvénye, vajon hittel, kötelességből vagy közönnyel végzi-e valaki a munkáját. Minden egyéb program megvalósítása végső soron ugyancsak az attitűdön múlik, mert az iskolai élet demokratizmusát, az értékelés-osztályozás reformját, a tanulói önkormányzatot, a gyerekek nevelését csak az képes saját gyakorlatává tenni, aki hisz ezeknek nevelési szerepében, másokat úgy akar meggyőzni, hogy saját meggyőződését kívánja megosztani velük. Aki csak tetszeni vagy érvényesülni akar, akinek többet ér a külső elismeréssel járó kényelem, mint az állandó belső feszültséget igénylő alkotás, megkaphat minden elismerést, jutalmat, kitüntetést, de *sohasem fogja átélni*, milyen nagy különbség van a favágás és az eredményes nevelés között.

Nagyon sokszor tapasztalhatjuk, hogy olyan emberek, akik látszólag mindent elértek, amit a pedagógiai pályán csak elérni lehet, állandó belső elégedetlenségben szenvednek. Ennek oka: az egyetlen elfogadható pedagógiai attitűd hiánya. Emiatt ők mindig csak a *külső* elismerést érzik, de sohasem hatja át őket a *belső alkotás eredményességének gyönyöre*. Ismételten hangsúlyoznunk kell: a megérdemletlen elismerés nem gyógyít, de az elmaradt megérdemelt elismerés kártékonyan hat vissza az egész pályára. A környezet ugyanis mindig különbséget tud tenni aközött, hogy

- kihez érdemes konform módon alkalmazkodnia,
- és kinek az életét, munkáját kell belül elismernie.

A nevelés lényege, hogy saját élettörténete folyamán milyen viszonyt, milyen attitűdöt alakít ki az ember önmagával és környezetével szemben; milyen szerepet tölt be ebben az iskoláskor előtti és az iskolai időszakasz. Ahhoz, hogy ezt mélyebben megértsük – az elmondottak összegzéseként – fel kell vázolnunk, hogy az embert születése pillanatától (de már előbb az anyaméhben is!)

<i>különböző ingerek, impulzusok érik</i>	→	amelyekre <i>válaszokat</i> kell adnia, illetve különböző ingereket, impulzusokat ad le, hogy azokra <i>válaszokat köve</i> teljen.
<i>A kapott válaszok</i>	→	kellemes vagy kellemetlen közérzetet keltenek benne; → <i>adott válaszait</i> pedig környezete <i>mege</i> rősíti vagy eluta-sítja.
<i>A megerősített kapott vagy adott válaszok</i>	→	kialakítják gondolkodási, beszéd, mozgási (járási, cselek-vési) stb. SÉMÁIT (módját);
<i>az érzelmi hatások szelektív viszonyt hoznak létre</i>	→	közte és a világ között, amelynek ő is egyik része: egyes célok fontosakká, jelentősekké, mások közömbössé vagy jelentéktelenné, ellenszennessé válnak számára. Kialakul <i>készlenléti állapota</i> , amely a fontos, jelentős célok megvalósítására irányítják tevékenységét: BEÁLLÍTÓDÁSAI jönnek létre.
<i>Mind ezek hatására egyes képzetek, ítéletek, nézetek</i>		belső meggyőződéseivé válnak, amelyeket hitszerűen vall erős érzelmi töltéssel magáénak, kialakulnak ATTITÜD-JEI, amelyek közül egyesek – az <i>előzetes</i> , mások pedig – az <i>előítéletek</i> szerepét töltik be további életében.

Amikor a gyermek az iskolába lép, már számos attitűdöt hordozhat magában. Ha az iskola ezekről nem szerez tudomást, az új tudást úgy építi be személyiségébe, hogy a régi attitűdök változatlanul megőrződnek. Magatartását pedig mindig attitűdje, és nem tudása fogja meghatározni. Tudása legfeljebb arra teszi képessé, hogy attitűdjét bizonyos körülmények között elleplezze. „Autonómiaérzetünk a titkainkból épül – írja Erdős Ágnes (A hazugság ambivalenciája. Valóság, 1973:1. p. 48.) – vagyis saját magunkról és a világról való, szavakban alig kifejezhető élményeink összességéből... Az emberi személyiség szabadságának kérdése talán épp e kérdésben vetődik fel: mennyire kötnek meg minket pszichikus előtörténetünk, megszokott életmegoldási mintáink, érzelmi beállítódásaink, előfeltevéseink.” Nem véletlen, hogy a pedagógus, bármennyire hasonlítson pályája az orvoséhoz, lényege-sen *súlyosabb gátakba* ütközik tevékenysége közben. Neki éppúgy ismernie kellene neveltjeinek pszichéjét, mint az orvosnak betegének szervezetét, de míg *a beteg at-titűdje* a feltárulkozás, *a nevelté* a bezárkózás. Természetesen a jó pedagógus ezért nem mond le a megismerés lehetőségéről, hiszen neki éppúgy szüksége van tanítványa sémáinak, beállítódásainak, attitűdjeinek ismeretére, mint a szerelmesnek, ha meg akarja ismerni partnere metakommunikációs rezdüléseinek, reagálásainak, vívó-dásainak belső rugóit és igazi jelentéseit.

Kosztolányi Dezső Barkochba c. elbeszélésében olvassuk: „Csalódni csak az tud, aki valaha hitt.” A csalódás legfőbb forrása, hogy *saját attitűdünket rávetítjük egy másik emberre*, s csak fokozatosan vagy épp váratlan robbanásszerűséggel döb-benünk rá, hogy tévedtünk. Ilyen csalódás érheti a pedagógust egyik kollégájával, tanítványával kapcsolatban. Legszembetűnőbb példáit a szerelemből ismerjük. A féltékenységnek egyik válfaja például a csalódástól való félelem, hátha a másik nem ugyanúgy látja, értékeli kapcsolatukat. A legnagyobb veszélyt az jelenti, ha valaki pályájában, munkájában, kollégáiban csalódik. Ez ellen csak azzal védekezhetünk,

ha a munka örömét magában a munkában és nem másokban keressük. Mások attitűdjéről azáltal kapunk hűséges képet, ha megfigyelésükkel (közmondás: Lakva ismerjük meg az embereket! A mese hőséneke csak három nehéz próba kiállása után hisznek!)

- mit tartanak igazán fontosnak, jelentősnek az életben?
- milyen távoli és közeli célokat tűznek maguk elé?
- melyek azok a dolgok a világon, amikért áldozatokat is képesek hozni?



KELENDI GYULÁNÉ
Budapest

Általános iskolai tanítványaink felelősségtudata

Makarenko szerint szocialista közösségről csak akkor beszélhetünk, ha egy csoport, testület tagjait az egymásért vállalt *kölcsönös felelősség* jellemzi.

A marxista etika alapfogalmait, kategóriáit Siskin a kötelességben, a becsületben, a lelkiismeretben és a boldogságban határozza meg. Első olvasásra úgy tűnik, nem sorolja közéjük a felelősség fogalmát. A felelősség azonban sohasem jelentkezik elvontan sem az egyén, sem a közösség, végső soron a társadalom életében. Felelősségünk elválaszthatatlan emberi, társadalmi, munkahelyi kötelességeinktől, a becsületről vallott nézeteinktől és e nézetek által irányított, vagy tőle függetlenedett magatartásunktól és magaviseletunktől.

Pedagógiai szempontból súlyos veszélyt rejt magában, hogy a személyiség sokvagy mindenoldalú fejlesztésébe, az iskola közösségteremtő és alakító feladataiba egyszerűen *beleértjük* a felelősséget is. Kiemelten viszont a dokumentumok alig foglalkoznak vele, amiből szinte természetszerűleg következik, hogy a gyakorlatban elszikkad, de legalább is háttérbe szorul más kiemelten tárgyalt nevelési feladatok mögött.

Mindez azt szuggerálja a gyakorló nevelőnek, hogy a felelősségtudat *spontánul*, vagy más nevelési feladatok *járulékos termékeként* alakul ki a gyerekekben. Csak egy esetben jelent speciális feladatot a pedagógusoknak, ha valamilyen külső vagy belső fegyelemsértés miatt (és ezek skálája igen széles: a feladat el nem készítésétől a durvaságig, az óra alatti figyelmetlenségtől a rendőrségi ügyekig) valamelyik tanuló *konkrét felelősségre vonása* kerül napirendre.

A filozófiai, etikai munkákban a felelősség mindig a kötelességen belül jelentkezik, mint az egyén vagy közösség *számadási kötelezettsége* minden cselekedetéért

- önmagával,
- kisebb közösségeivel (család, osztály, iskola, őr . . .)
- és társadalmával szemben.

A. Sz. Makarenko Lenin munkáira támaszkodva a következőképpen határozza meg a szocialista ember felelősségtudatának lényegét: „A közösség a szovjet társadalom része, szervesen összefügg minden más közösséggel. Ez a közösség *felelős* elsősorban *a társadalomnak*, viseli a felelősséget az ország előtt, amennyiben *csak rajta keresztül* válik minden tagja a társadalom tagjává.”

A felelősség igazi jelentést ebben az összefüggésben *a közösségen belül* nyer el, mert az embernek önmagával szemben viselt kötelességei, felelőssége sem egyéni, hanem társadalmi, közösségi kötelességek, felelősségek.

A felelősség köre ennek megfelelően túl lép az esetleges személyes feladatokon, megbízásokon, *egyetemes jellegűvé* válik, és mint Siskin a marxizmus-leninizmus klasszikusaira támaszkodva szépen írja:

– minden ember egyénileg is felelős azért, hogy a társadalmi haladás vagy a reakció ügyét szolgálja-e,

– minden ember felelős azért, hogy milyen emberi kapcsolatokat teremtsen maga körül; építi vagy bomlasztja-e az emberek kisebb-nagyobb közösségeit,

– minden ember felelős a környezetéhez tartozó másik emberért, de nemcsak az egyesért, hanem a családért, népéért, hazájáért, a haladó emberiségéért.

A felelősség nem szólalomban nyilvánul meg, hanem az egyének *életmódjában* (pl. személyes érdekeit képes-e alárendelni közösségi érdekeknek) *közösségi magatartásában*.

Iskoláinkban ezt a felelősségtudatot kellene kialakítani. Nyilvánvalóan két módon:

– egyrészt a felelősség képzetének, fogalmának fokozatos kibontásával,

– másrészt a felelősségvállalás gyakorlására alkalmas pedagógiai tevékenységek szervezésével.

Az elmondottak alapján világos és szükségszerű, hogy mindenekelőtt arról kell képet kapnunk, miképpen él, alakul a *felelősség fogalma* az általános iskolai tanulók tudatában. Erre a kérdésre azonban csak konkrét vizsgálat eredménye alapján válaszolhatunk. Saját gyakorlatomban *kombinatív* módszert alkalmaztam. A fogalmi ismeretek ellenőrzésére legcélszerűbbnek:

a) a tanulókkal folytatott beszélgetések,

b) és a feladatlapos vizsgálatok látszottak.

Meg kellett határoznom azt is, hogy vizsgálatom az általános iskola milyen *csofópontjait* vegye alapul. Azokra az osztályokra kellett koncentrálnom, amelyekben

– már elég időt töltöttek az iskolában a gyerekek ahhoz, hogy fogalmi ismereteik alakulásában az iskola hatásaira következtethessünk,

– és elég idő telt el két időhatár között ahhoz, hogy a fejlődés tendenciáit vizsgálhassuk.

E két indok vezetett arra, hogy az általános iskola 4. (10 évesek), 5. (11 évesek), de új környezetben, bonyolultabb hatásrendszerben), 7. s 8. osztályaira összpontosítsam figyelmemet. A kérdéseimre kapott *válaszok bitelességét* vagy személyes beszélgetésekkel, vagy egy másik csoportban feladott azonos tartalmú, de más jellegű kérdések felvetésével *kontrolláltam*. Az eredmények az *alsó tagozatban* azt mutatták:

1. Már a 6 éves tanulók is rendelkeznek a felelősségre vonatkozó képzetekkel.

2. Az ő megítélésük is a *felelős* (náluk ez konkrétabb, mint a felelősség) tartalmát elsősorban megbízásokhoz kapcsolja.

3. A felelőst majdnem mindig interperszonális helyzethez kapcsolják (anya-gyerekek, tanító-tanuló, mostoha-Hófehérke).

4. Életkoruknak megfelelően csak konkrét helyzetben élik át a tartalmát, tehát amikor aktuálisan lép fel, hogy valaki valamit csinál s azért felel.

5. Nem jelent viszont nehézséget, ha a nevelő erről a pontról ki akarja mozdítani őket, *képesek* konkrét szituációk és példák segítségével arra, hogy elemi általánosítással eljussanak a felelős(ség) etikai tartalmáig is.

6. Sajnálatos módon azt tapasztaljuk, hogy a jelenlegi 4. osztályosok nagy átlagában, a jelenlegi 1. osztályosok átlagához viszonyítva, *lényes fejlődés nincsen*. Ebből viszont arra lehet következtetnünk, hogy nevelésünk nem él a lehetőségekkel, az alsó tagozatban *az erkölcsi fogalom kialakítása, elmélyítése nélkül* konkrét felelősi megbízásokkal igyekeznek a nevelők a gyerekek erkölcsi tudatát formálni. Ennek

következtében elmélyítik bennük a felelősség-megbízatus szoros kapcsolatát, s csak néhány tanuló jut túl ezen a ponton, nyilván egyéb, pl. családi hatásokra.

A *felső tagozatosok* körében folytatva a vizsgálódást, meggyőződhettem, hogy a tanulók felelősségfogalma és tudata az 5-8. osztályban sem fejlődik lényegesen. Ellensúlyozná a képet, ha a feleletek etikai tartalma gazdagodnék. Sajnos azonban vizsgálataink csak azoknak a megállapításoknak érvényességét húzhatják alá, amelyet a tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése c. munkában, illetve Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában c. munkájában tett. A válaszok a mi esetünkben is azt mutatták, hogy a tanulók szűk látókörű, empirikus módon reagáltak a kérdésekre, azok morális tartalmát jóformán fel sem fogták, nem is mérlegelték. „A tanulók semmilyen morális teljesítményt nem nyújtottak.” Hozzá kell tennünk, hogy ez a megállapítás messzemenő végpontokat takar. Néhány tanuló – valószínűleg a családi nevelés hatására – kiemelkedő morális fejlődésről tanúskodik. Egy viszonylag ugyancsak szűk csoport erkölcsi fejlődése, ezzel szemben, az életkorral párhuzamosan *csökken*. Egyesek válaszaiban már a bontakozó *amoralitás és cinizmus* csiréit érhetjük tetten.

Egyet kellett értenünk eredményeink alapján azzal is, hogy alig akad nyoma a tanulóknak az erkölcsi mérlegelésnek. Ebben szerepet játszik, hogy helyes erkölcsi ismeretek nem kapnak megerősítést a nevelés, az oktatás folyamatában. Úgy vélem, most a párthatározat után, új dokumentumok, köztük a tanterv elkészítése előtt, ezeket a figyelmeztetéseket nagyon komolyan kellene fogadni, mert nem elég a „nevelésközpontú iskola” deklarálása, többet kellene és lehetne tenni annak érdekében, hogy ez ne csak igény, de *reális lehetőség* is legyen.

A jelenlegi pedagógiai helyzetnek természetes következményét kellett felismernem abban a vizsgálatilag feltárt tényben, hogy az általános iskolai tanulók felelősségfogalma alig fejlődik nevelésünk hatására. A felelősség többnyire, mint *aktuális felelősségtudat* jelentkezik náluk, addig érzik a felelősséget, amíg valamilyen konkrét megbízatusnak kell eleget tenniük. Nem érzékelik, hogy a *felelősség az egész emberi magatartást átszövő erkölcsi tartalom*. Nem az a baj, hogy ezt képtelenek megfogalmazni, hanem az, hogy még érzékletesen sem jutnak közelebb ennek felismeréséhez. Aláhúzza a hiba súlyosságát, hogy az elméleti pedagógia a jövő emberének egyik legfontosabb jellemzőjét éppen megnövekedett felelősségtudatában jelöli meg.

Az adott szituációban szűkebb keretek között vizsgáltam a tanulók *erkölcsi ítéleteinek fejlődését*. A feltárt tények ebben a körben igazolták hipotézisemet: erkölcsi ítéleteikben sem tapasztalhatunk lényeges fejlődést.

Végül vizsgálatom harmadik területe a gyerekek *erkölcsi szokásainak fejlődésére* irányult, s arra a következtetésre vezetett, hogy a gyerekekkel rendkívüli eredményeket is el lehet érni, ha a pedagógus szakítani mer a meggyökeresedett rutinnal, és gyakorlatilag igyekszik munkájában megvalósítani a pszichológia, a nevelésemélet feltárt eredményeit.

IRODALOM

- Dr. Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában (ELTE Pedagógiai Közlemények, 5. sz., Bp. 1966.)
A. G. Kovaljov: Személyiséglélektan (Tankönyvkiadó, Bp. 1972.)
A. Sz. Makarenko: Neveléseméleti művei (Tankönyvkiadó, Bp. 1965.)
Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai (Akadémiai K., Bp. 1967.)
A. F. Siskin: A marxista etika alapjai (Kossuth K., Bp. 1964.)



A testi nevelés időszerű problémái az alsótagozatban

I.

A tanulói személyiség fejlesztésében alapvető fontosságú feladatunk a testi nevelés, ugyanis a szocialista embereszmény magában foglalja a mindenoldalú fejlettséget, az edzettséget, a cselekvőképességet, a magas fokú testi fejlettséget [1]. Ennek ellenére közismert a testi nevelés lemaradottsága az intellektuális fejlesztéssel szemben, s ennek felszámolására tett jelentős lépés volt a Művelődésügyi Minisztérium rendelete a testnevelési óraszám felemeléséről. Mint az Irányelvek [2] hangsúlyozzák, a tananyag és a tanulók túlterhelése csökkentésének nem mond ellent, sőt a fizikai és a szellemi terhelés arányának javítása érdekében szükséges a testnevelés tantárgy heti óraszámának egy órával emelése. Ez jelentős mértékben segíthet a testi nevelés helyzetén, de nagyon meg kell szívlelnünk Gosztonyi elvtárs akadémiai tanácskozáson elmondott gondolatait: „Háromra emeltük a testnevelési órák számát. Kérdés, a jövő iskolájában elég-e? Figyelembe véve az urbanizációt és sok minden mást, biztosítjuk-e három órában a serdülő gyermek testi nevelését? [3] Ehhez legyen szabad annyit hozzátennünk, hogy a jelen iskolájában sem tudjuk biztosítani a most már heti 3 órában a tanulók testi nevelését, ha leszűkítve értelmezzük a testi nevelést. A pedagógiai gyakorlatban általában a testi nevelés szűkebb értelmezésével találkozunk. Gyakran azonosítják a testnevelő tanár munkájával, másutt leszűkítik az iskolai higiénia vagy sportra [4].

Ahhoz hogy a testi nevelésben nagyobb mértékű változás következzen be, szemléleti változás szükséges elsősorban: pedagógusaink helyesen értelmezzék a testi nevelést, ne szűkítsék le a testnevelés tantárgy oktatására, hanem minden tantárgy és tevékenység révén törekedjenek az eredményesebb testi fejlesztésre és valamennyi nevelési tényező összefogásával mind iskolában, mind családban végezzék tanulók testi nevelését. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a jelenlegi tantervi keretek között milyen fejlesztési feladataink és lehetőségeink vannak, és milyen főbb gondok nehezítik az alsótagozatos tanulók testi nevelését.

II.

A testi nevelés egyik részfeladata gondoskodni a tanulók szervezetének normális fejlődéséről, egészségük és testi épségük megvédéséről. Ehhez elengedhetetlenül szükséges ismernünk az adott korosztály – a 6–10 évesek – testi fejlődésének jellemzőit. Ez az időszak a progresszív fejlődés ideje, a folyamatos, de egyenlőtlen növekedés jellemzi a gyermekeket testmagasságban és súlyban. Csontozatuk és izomzatuk mind minőségben, mind mennyiségben jelentősen eltér a felnőttétől, ez hozza magával nagyobb mértékű kifáradásukat és a torzulásokra való hajlamukat. A nagymértékű testi növekedés azért következik be náluk, mert kevesebb sejt pusztul el náluk, mint amennyi keletkezik. Ehhez a növekedéshez megfelelő mennyiségű és minőségű táplálékra van szüksége a gyermeki szervezetnek. Az így vázolt okok miatt válik a testi nevelés fontos részproblémájává *tanulóink táplálkozásának* irányítása, befolyásolása. Két aspektusból kell közelíteni a probléma megoldásához: egyik a tanulók iskolai nevelésébe beépíteni a táplálkozási kultúra anyagát, a másik a családi nevelés befolyásolása e téren is. Tantervünk szerény lehetőségeit ad [5] az egészségügyi ismeretek nyújtása közben a *táplálkozási ismeretek* feldolgozására, de dicsérhető törekvés, hogy már a 2. osztályban szóba kerül a helyes táplálkozás a betegségek megelőzéseként az olvasás tantárgyban, a táplálkozással kapcsolatos egészségügyi követelmények és fő táplálékaink a 4. osztályban tantervi ismeretek, míg a környezetismeret tárgyában a kulturált étkezés bemutatása és gyakorlása mellett feldolgozásra kerül a tízóraiás, a gyümölcsfogyasztás, főbb veteményeskerti növények fogyasztásának, szántóföldi növények és házi állatok táplálkozási kultúráinkban betöltött szerepének ismertetése, valamint az ezekkel kapcsolatos legalapvetőbb szokások kialakításának a megkezdése.

Ebben a feldolgozó munkában szükséges kitérni a helytelen táplálkozási szokásainkra, a legfőbb hibákra. Egyik hiba a napi étkezések *helytelen időbeli elosztása*. A gyermekek szervezetének fejlettsége megköveteli a többszöri étkezést naponta, legcélszerűbb az ötszöri étkezés biztosítása: reggeli, tízórai, ebéd, uzsonna és vacsora. Elég sok probléma van a reggelivel, mert a kisebb-nagyobb gyerekek jelentős része több okból reggeli nélkül kezdi a napi tevékenységét. Okként szerepel a szülők nagy elfoglaltsága, a „rohanó élet”, a helytelen étrendjük, a tanulók nem

megfelelő napirendje, a késői felkelés utáni reggeli rohanás. Viszont már az ezzel kapcsolatos indító ismeretek is problémát rejtenek magukban, ugyanis amikor 2. osztályban szóba kerül a napirend (olvasásból), akkor a „minta napirend” is tartalmaz mindent a korai felkelésből, a tornázáson át, az iskolába sietésig és egészen az esti mesére történő lefekvésig, csak éppen az étkezésekről nem esik egy árva szó sem, inspirálva mind gyermeket, mind szülőt ennek a fontosságára. Egy másik gondra félve utalunk: a felnőttek, a pedagógusok személyes gyakorlatára e téren. Főleg pedagógusjelölteknél káros az a gyakorlat, ami több helyen kialakult. A kötelező reggeli megszűnt a kollégiumban lakóknál, s ebből inkább az született, hogy nem reggeliznek (az alberletben lakók jórésznél ugyanez a helyzet), helyette élenkítésül feketéznek, dohányoznak, esetleg „bekapnak” valamit (süteményt), s alig bírják ki ebédig. De ami ennél is károsabb, kialakul a reggellel kapcsolatos helytelen szemléletük, nem tartják feltétlenül szükségesnek a maguk számára. És' ilyen nézetekkel, szokásokkal tudják helyesen alakítani tanítványaik táplálkozási kultúráját? Vak vezetni fog világtalant?

Pedig a probléma súlyát jelzik Székely Lajos legutóbb közzétett adatai (A nevelés az egész társadalom ügye, Magyar Pedagógiai Társaság, 1974.) arról, hogy tanulóifjúságunk közel fele nem fogyaszt komplett reggelit, egyötöde tíz óráig semmiféle ételt nem vesz magához. Ez kétszeresen káros, mert a testi fejlődést gátló hatása mellett pszichés problémához is vezet, hiszen az ilyen tanuló nyugtalan, szétszórt figyelmű, nehezebben tanul, ért meg valamit. A reggeli mennyisége és minősége szintén fontos feltétele a fejlődésnek. Ha a napi étkezések eloszlásának kívánatos arányaira akarunk tanácsot adni, akkor inkább nevelésmódszertani kézikönyvünkre támaszkodjunk [6], mely a reggeli és a vacsora 20%-os részesedése mellett áll ki, az ebéd 40%-os és a tízórai, az uzsonna 10%-os aránya mellett. Ezekből az adatokból két következtetést kell levonnunk, egyik az eléggé bőséges reggeli, a másik: még a napközibe járó gyermek étkeztetésében is nagyon jelentős szerepe van a szülői háznak, hiszen közel felét a napi tápláléknak otthon kellene megkapnia gyermekeinknek, a napi háromszori iskolai étkezés mellett is.

A reggeli minősége, összetétele szintén nem megoldott kérdés a gyakorlatban. Közismert, hogy a gyermeki szervezetnek a fejlődéshez sok fehérjéhez – benne állati fehérjéhez –, zsírra és kellő mennyiségű szénhidrátra van szüksége. Az is tény, hogy a fehérjeszükségletet naponta kell kielégíteni, mert a szervezet nem tudja elraktározni ezt, szemben a zsírokkal. Így válik nagyon fontosá a tej, tejtermékek, a húsok, a tojás fogyasztása. Ezzel szemben ismert a hazai tejfogyasztás alacsony színvonala, a szülők körében a tejárendezés az állami kiegyenlítés ellenére csökkenő fogyasztáshoz vezetett, valószínű, hogy a gyermekek is kevesebbet fogyasztanak otthon belőle, ugyanakkor szintén országos gond az iskolai tej biztosítása (lásd a Népszabadság, a Köznevelés erre vonatkozó cikkeit, 1974). A tejipar, ill. a kereskedelem nem eléggé érdekelt benne, s a szervezés-elosztás is vitás pont, lehet-e pedagógusi feladat, ha nem, ki csinálja. De a végeredmény az, hogy gyermekeink kevés tejet kapnak naponta, a szükséges napi fél literől bizony messze vagyunk. Szintén országos fórumokra került már a *gyermekélelmezés megoldatlansága* (tv, sajtó), mely főleg általános iskolásgyermekeinknél válik égetővé, szűk konyhai kapacitás, éttermek hiánya stb. miatt. Csak helyeselni és támogatni lehet azt a törekvést, amely szervezett étkezést kíván biztosítani minél több iskolás gyermeknek, normális körülmények között. Szükséges minden társadalmi tényezőt megnyerni e feladat megoldása érdekében, hogy a rendszeres, kellő időben történő és megfelelő minőségű étkezés segítse a tanulók testi fejlődését.

Sajnos orvosi és szülői *panaszok* gyakran akadnak a *gyermekélelmezésre*, még ott is, ahol helyben van főzés. Egyik probléma: a gyermekek és az ott étkező felnőttek eltérő „igényei” az étkezéssel kapcsolatban, a másik az élelmezést irányítók, a tervezők nem eléggé gondos és szak-szerű munkája, akik nem eléggé ismerik a gyermek fejlődéséhez szükséges normákat, vagy nem biztosítják ezeket. Az egyhangú, a fantázia nélküli táplálkozási rendszerről van szó, a szinte kisértetiesen ismétlődő ételkről, amelyekből gyakran hiányzik a gyermeki szervezet építéséhez szükséges anyag. Jó lenne érvényesíteni élelmezésvezető vagy ebbe beleszóló pedagógusoknak a szükséges arányokat a tanulói étkeztetésben: hogy ne a zsírokból és szénhidrátokból gazdag élelmezés domináljon még mindig, hanem a napi kalóriamennyiség 10–15%-a fehérje, 30–35%-a zsír és 50–60%-a szénhidrát legyen, de mindez tartalmazza a szükséges vitaminok mellett az ásványi anyagokat (kalcium, foszfor, magnézium, jód stb.) is, hogy a napi 1900–2000 kalória valóban biztosítsa a normális testi fejlődést tanulóinknál. Egy-két utalást hadd tegyünk ezekkel kapcsolatban: hogy például a zöldfőzelékek szezonjában ne konzervből készüljenek az ételek, a friss saláta helyett ne a még raktáron levő savanyúkáposzta legyen szervirozva, a plusz ne csoki vagy nápolyi legyen friss gyümölcs helyett és még sorolhatnánk tovább. Néhány általunk megengedett *rossz szokásról* is tegyünk említést: így az étkezések idejének megváltoztatásáról, időbeli kitolásáról, amikor egy-egy fontos elfoglaltság (megbeszélés, ifjúsági mozgalmi feladat stb.) közvetlenül órák után tartása az ebéd időpontját fél 3–3 órára halasztatja el. Ilyen rossz szokás a néha elharpapózó válogatás a tanulóknál, egymás étvágának csökkentése megjegyzésekkel. Vagy az egészség-telen mértékű vízfogyasztás kisebb tanulóknál, akik a felelősök által előre kiöntött pohár vizeket

étkezés előtt, vagy levesfogyasztás közben megszokják, és ennek következtében nő az állati táplálékul szolgáló ételmaradék mennyisége.

Jobban kellene érvényesítenünk *Tantervünk utasítását* a táplálkozási kultúra kialakításában is, így a kulturált étkezés helyes gyakorlatának, a főbb táplálékoknak a megismertetésében és ezzel kapcsolatos szokások meggyökereztetésében. Egészen addig, hogy a szükséges kiegészítéseket is dolgozzuk fel a tanterv adta anyag keretei között, pl. a napirend tanítása közben az étkezés fontosságát emeljük ki, a helyes táplálkozás legfőbb tudnivalóit már I. osztálytól kezdve minden osztályban tartunk állandóan napirenden, keressük az együttműködés lehetőségeit a családi házzal a közös cél: tanulóink normális testi fejlesztése érdekében.

Tanulóink szervezetének normális fejlődését, egészségének és testi épségének megvédését alapvetően befolyásolja az *egészséges környezet*, amelyben él, tanul, játszik. Az egészséges környezet megteremtésében kiemelkedő jelentőségű az *iskolaépület* elhelyezése. Néhány éve vita folyt a pedagógiai sajtóban arról, hogy második otthona-e a tanulóknak az iskola. Ha ehhez most utólag hozzátesszük a tényeket, hogy gyermekcink jelentős (és remélhetőleg egyre jelentősebb) hányada reggel 3/4 8-tól 5-1/4 6-ig az iskolában, napköziben, tanulószobában vagy egész napos iskolában éli életét, akkor válaszunk nemcsak az igen lesz, hanem korrigáljuk: az iskola válik „első otthonná”, hisz’ az ébrenlét nagyobb részét ott tölti a tanuló gyermek. Közismertek azok a pedagógiai-egészségügyi normák, amelyek előírják, hogy az iskola száraz, öntisztulással rendelkező, levegős helyre, ne főútvonal, gyár mellé kerüljön, hogy az utca és az épület között tágas fás-füves sáv legyen, és még folytathatnánk tovább. Ugyanakkor az is köztudott, hogy hány régi és nem is olyan régi iskolánk nem felel meg fenti követelményeknek. Azt is tudjuk, hogy a tervezői munka hibáit nem lehet a pedagógusokra áthárítani, de a jövőendő hibák elkerülésére hozzuk szóba ezt az ügyet is. Azért, hogy ahol új iskola épül, vagy csak bővítés történik, igenis szólnak bele az illetékes helyi pedagógusok is a tervezésbe, akik ismerik a helyi viszonyokat jól egészen az uralkodó széljárásig, akik bele tudnak szólni a község vagy városrendezésbe, érveikkel, tényekkel tudnak agitatálni a minél ideálisabb hely biztosítására az iskola számára. Hogy nécsak városrendezési, esztétikai, hanem pedagógiai szempontok is érvényesüljenek az elhelyezésben, nem úgy mint egyik títusterv alapján készült iskolában, ahol a szertárak, a könyvtár anyaga melegegett a kellemes déli fekvésű helyiségekben, míg a tanterem, nevelői szoba lakói sokat dide-regtek az északi fekvés miatt, míg nem indult a fűtési szezon. Bárcsak a fenti iskola lenne a kivétel a sok ideális helyen levő iskola között! A közlekedés okozta zajnívó, a fűtés, üzemek által szennyezett levegő ellen való védekezés nagyon sok iskolánkban szinte megoldhatatlan probléma még ma. Azt mondja – joggal – a gyakorló pedagógus, nem az iskola, hanem az *osztály* az én „birodalmam”, ezzel rendelekem, hát nézzük meg a következőkben ezt a testi nevelés szemszögéből. A még mindig elég nagy számú szükségstantermet tudva is utalni kell a tanterem ideális nagyságára az 52 m² területűre, melyet 42 tanuló számára terveznek a nálunk. A tanulói létszám csökkenő tendenciája segít az ilyen ideális és a sokkal kisebb alapterületű tanteremekben megoldani az összetett problémát, melyet az iskolai felszerelések gazdagabb tárháza, de a tanulói felszerelések (táskák, kabátok stb.) elhelyezése is okoz sok helyen. A túl nagy tanterem hátrányai ismertek így a tanulók egy része távolra kerül a táblától – látási és hallási problémák okozva. Viszont hadd utaljunk jelentős pedagógiai előnyére is. Amíg a variálható falakkal rendelkező iskolák tömegessé válnak, addig a „nagy” tanteremek jól felhasználhatók lehetnek a differenciált csoportok elkülönített foglalkoztatása megoldható bennük különböző tantárgyakból.

Persze nagyon sok tanteremben a *szűfoltosság* okoz gondot ma még. Ha ismerjük a kisebb gyermekek nagyobb oxigénigényét, akkor több gondot fordítunk az osztály *szellőztetésére*. Igaz, sok helyen nincsenek meg a korszerű állandó levegőcseréhez szükséges felső bukószárnycsatlakok, de ezek nélkül is megoldható az óra végén a teljes levegőcsere. Néhány helyen óra közben is nyitott ablakokkal találkozunk, s csodálkozunk, ha néhány tanuló megbetegedik ennek következtében a nagy hőmérsékleti különbségű beáramló levegő hatására. A tanterem megfelelő *hőmérséklete* több okból fontos, így a megbetegedés elkerülése miatt, a szükséges mértékű figyelem, tanulás miatt. Az egyenletes meleg biztosítása jelentős mértékben függ az épület jó elhelyezése mellett a mesterséges fűtéstől is, mely sajnos nem számít szakmunkának, ezért szinte mindenki végzi, aki vállalja. Ennek következtében ismert a túlfűtés éppúgy, mint a 13–16 fokok hőmérséklet télen tanteremekben. (Igaz ez másutt is előfordul – vasútnál, irodaházakban –, vigasztalhatnánk magunkat.) A központi fűtés mellett előforduló „száraz meleg” is kellemetlen következményekkel jár a tanulókra, erre gondoljunk elpárologtató edények beállításával, gondozásával. Különösen a mai iskolaépületekben jelentős probléma a *termek megvilágítása*. Ez a személyes tapasztalatok mellett abból a vizsgálatból is kiderül, mely a „mintaiskolák” adatait összegezte [7], s még ott is talált javítanivalót. A kívánt 100–150 lux eléréséhez ne sajnáljuk a tantermenkénti 6 db 200 Wattos égőt. A kellő megvilágítás hiánya növeli a pszichikus kifáradást, csökkenti a tanulói teljesítményeket, de főleg nagymértékben károsítja a látószervet a gyermekeknél. A tv egyik adásában nyilvánosságra került adatok a hőmezővásárhelyi természeti szűrésről nagyon elgondol-

kodtatóak. A vizsgált iskolásgyermekek közül közel 25% kapott szemüveget látási gyengeség miatt. Vajon az országos szűrés milyen eredményekkel járna?

A tanterem bútorzata szintén jelentős tényező a testi nevelésben, főleg a *tábla és az iskolapad*. Sokan haragszanak a táblára, főleg a csúnya, konzervatív fekete színű táblára, s szeretnék felcserélni más színnel, így az üdőbb, megnyugtatóbb zöld színnel. Helyes törekvés, ha egy alapvető feltételt teljesít: ha legalább olyan jól kihasználja a kontraszthatást, mint a szidott elődje. Azaz ha a ráírt szöveg, rajz, bármi legalább olyan jól észlelhető, látható mint a fekete-fehér kontrasztot felhasználó hagyományos elődje. Gondoskodjunk legalább az évenkénti festéséről, bármilyen színű legyen is.

Az *iskolapadokkal*, úgy látszik, a helyzet nagyon lassan változtatható meg. A pedagógia, az iskolaegészségtan leírja milyen legyen a jó pad. Kedvező akkor, ha az írólap hátsó széle az ülőlap első széle mögé 2,5 cm-rel túlért; ha nem pluszdistanciás – amikor az ülés távol van az írólaptól –, hanem mínuszdistanciás – ha az ülő tanuló kicsit „beül” az írólap alá –, ha nem kell írás, olvasás közben előrehajolnia. Ezzel szemben mi a helyzet nagyon sok iskolában? Hadd hozzuk itt elő egyik tankönyvünk [8] illusztrációját, melyet a helyes üléshez ad, szemléltetve tanuló és pedagógus számára a helyes padot, a megfelelő ülést – egy pluszdistanciás padban ülő kislánnyal, aki itt a képen egyenesen ül, hátát kitámasztva, de nem tudja ezt megtenni a valóságban ilyen méretű és beállítású padnál. Pedig a padok megfelelő méretezéséről nem is szoltunk, arról, hogy a különböző nagyságú tanulóknak különböző nagyságú padokat kellene biztosítanunk. Még nézni is fárasztó egy-egy új iskolában is a „kalimpáló” lábakkal ülő gyermekeket, akik naponta több órán át úgy kénytelenek dolgozni, hogy nem ér le a padlóra a lábuk, nem tudnak kényelmesen elhelyezkedni a padban. Egyik legsürgősebb feladat ezen változtatni, szükségmegoldásokat keresni, lábtámasztókat gyártatni, beszerezni.

A szervezet normális fejlődését, az egészség biztosítását az egészséges környezet mellett a *tanulók tisztálkodása* határozza meg jelentősen. Ehhez egyrészt minél jobban kell biztosítanunk az objektív feltételeket – mosdók, zuhanyozók, W. C. –, másrészt a megfelelő mélységű ismeretnyújtást kell felhasználni a pozitív szokások tudatos kialakítására. Eléggé gazdag ismeretanyag szerepel Tantervünkben és tankönyveinkben – olvasásból és környezetismeretből – e témában: a test tisztántartása (1. oszt.) a betegségek megelőzése és a tisztálkodás összefüggése, a W. C. tisztasága (2. oszt.) a fertőző betegségek terjedésének megakadályozása: tisztaság (3. oszt.) a bőrszerűlések és a tisztaság (4. oszt.). Jártasság a kézmosásban, az étkezéssel kapcsolatos egészségügyi követelmények (2. oszt. környezetism.) és még további ismeretek és jártasság, készség és szokás kialakító feladatok szerepelnek feldolgozó munkánkban. Az egészség megővését, a normális testi fejlődést biztosító tisztálkodásra nevelésben elengedhetetlen az igényesség részünkről, a személyes példamutatás, a rendszeresség az ismeretnyújtó és szokáskialakító munkában, a meglévő objektív adottságok maximális felhasználása tanulóink testi fejlődésének biztosítására.

Tanulóink egészségének fejlődését, egészségük megvédését jelentősen meghatározza a *kulturált és egészséges öltözködés*. Helyes törekvés, hogy minél előbb az önálló és gyors öltözködésre akarjuk megtanítani gyermekeinket, de legalább ennyire fontos a ruházatkodással kapcsolatos ismeretek és szokások kialakítása. A mennyi idő alatt tud felöltözni probléma helyett a mit vesz fel magára kérdés sokkal jelentősebb. Szükséges helyes ismereteket kialakítani tanulóinkban az évszaknak és napi időjárásnak megfelelő öltözködéstől, különösen a mostani eléggé rendhagyó időjárási viszonyok között – amikor a téli „nyárban” már februárban sem az évszaknak megfelelően kellene öltözködni, vagy az esős „őszi” nyári napokban sem lenne megfelelő a nyári öltözék. Kétségtelen, hogy itt is a tanulók ismereteinek alakításán kívül szükséges a szülők ismeretein változtatni, mert többnyire rendelkeznek gyermekeink a megfelelő minőségű ruházattal, csak éppen a szülők nem jól használják fel ezeket. Vagy túlöltöztetik, vagy csak az évszakra gondolva nem eléggé „öltöztetik fel” őket. A réteges és még a napszaknak megfelelően is változtatható öltözék propagálása a feladatunk a gyermekek és szülők felé. Viszont adódik egy pedagógusi gond is: a törődés naponta és napszakoknak megfelelően a tanulóink öltözködésével, nehogy leizzadjanak a le nem vetett vagy pedagógusok által rajtuk tartott ruházattól, mert ezt követni szokta a hűvös helyen történő lehűlés vagy a hideg víz ivás a gyermekeinknél, s következmény a különböző meghűléses, megbetegedés még nyári időjárás mellett is. Az ismeretek nyújtása mellett még eredményesebb e téren a helyes szokások meggyökereztetése, amelyik szinte kényszerítő erővel hatnak tanulóinkra – a sok-sok tudatos gyakoroltatás révén kialakulva.

Az öltözködési kultúra fejlesztésével kapcsolatban rá lehet mutatnunk a nevelési feladatok elválaszthatatlan egységére a valóságban. Ugyanis az egészség megővése mellett az esztétikai ízlés fejlesztése, a takarékoságra való nevelés, a közösségi nevelés – a társ ruhájára, testi épiségére való vigyázás –, a munkára nevelés, a szülők iránti tisztelet és megbecsülés kialakítása, mind kapcsolódó feladatunk a helyes és esztétikus ruházatkodás megtanítása során.

Tanulóink testi épiségének megővése terén sokat kell tennünk a *balesetek elbáritására*, mind az iskolában, mind a közlekedésben bekövetkező károsodások megakadályozására. Az iskolai

balesetek fele a testnevelési és sportfoglalkozásokon fordul elő, s ez figyelmeztet bennünket a nagyobb gondosságra, az óvó intézkedések megtételére. De nagyon elgondolkoztatóak a közzétett adatok a *szünetekben* és napközi foglalkozások során előforduló balesetek nagy számáról (közel 40%). Úgy véljük, nem egy iskolánkba jöhetne Makarenko, aki erről azt írta: látogatásai során megdöbbenne tapasztalta, milyen lármások, nyugtalanok, szinte hisztériások a gyermekek, rohagnak a lépcsőn, betörnek az ablakokat, orrukat, fejüket. A pedagógusok megtehetlenségük igazolására azt hangoztatják, hogy a gyermek csak rohagnáljon, kiabáljon, „mert ebben nyilvánul meg a természeté”. Szerinte mindezt nincs szüksége a gyermeknek, a folytonos kiabálásból semmi haszon nem származik, csak rongálja az idegeit. Saját tapasztalatai során meggyőződött arról, hogy lehet teremteni olyan rendet, élénkséget, mely tekintettel van a szomszédra, a berendezési tárgyakra. Ez az elemi rend a feltétele minden közösségi tevékenységnek az iskolában [9]. Mindehhez csak annyit tegyünk hozzá: ez a rend nem magától alakul ki, csak a nevelőtestület egységes szemlélete és egységes szokáskialakító munkája tudja megteremteni, összefogva a tanulók közösségének fejlettebb magjával. Ha megértik a fentiek fontosságát, és a naposok, a felügyelő pedagógusok következetesen törődnek a szünetben a gyermekekkel, ha a pedagógusok még sokféle módon játszásra is megtanítják tanulóikat.

A *közlekedési balesetek* száma a gyermekeknél az utóbbi időben nő és megengedhetetlenül sok. Az 1973. évi közel 26 ezer sérült közül háromezer gyermek volt, aki vagy gyalogosan, kerékpárral közlekedve vagy gépjármű utasaként szenvedett sérülést. Meghaladja e cikk kereteit a közlekedési nevelés problémájának kifejtése, csak utalunk lehet a legfőbb feladatra: a gyalogos közlekedés és kerékpáros közlekedés életbevágóan fontos ismereteinek a megtanítására és az alapvető jártasságok kialakítására. Így az úttesten történő áthaladás, az átkelés tudnivalóira éppúgy, mint a kerékpárral haladás, az előzés és balra bekanyarodás legtöbb balesetveszélyt rejtő ismeretköreinek és a legfőbb közlekedési tilalmi és utasítást adó táblák megismertetésére, mint, a behajtani tilos, az elsőbbségadás kötelező, az állj, a kötelező irányban való haladást előíró táblák alapos megismertetésére. Mindaddig míg a közlekedési nevelés külön tárgyban vagy felemelt óraszámában történő oktatására sor nem kerül, minden tárgyban és foglalkozási keretben maximálisan kell a lehetőségeket felhasználnunk a gyermekbalesetek számának csökkentésére.

A tanulók testi épségének és egészségének megóvása érdekében utalunk kell azokra a pedagógiai hibákra, melyek gondatlanságból, méltortődömségből olykor előfordulnak e téren. Így a tanulók betegség utáni állapotára, amikor fokozott óvatossággal vonhatnánk be a testnevelési vagy más testi megterhelést okozó tevékenységbe, akár a gyakorlatok végzésébe, akár fásaszto gyalogtúraba az érdekelt tanulót – akár kér a szülő felmentést, akár nem. – Ez éppúgy előfordul még néha, mint az azonos hét szinte egymást követő napjaira tervezett megterhelő kirándulás. Nem beszélve a reméljük csak extrém esetről, melyről szülői panaszként hallottunk, hogy a pedagógus – tán Makarenko pedagógiai bestióának nevezné – saját ruháját, testi épségét féltve elkéri kis tanítványától az esernyőjét, s így az megázva-megázva kezdi meg a táborozás különben sok élményt nyújtó napjait. A rosszul szellőztető pedagógusokról már szoltunk, de talán nem is kell folytatnunk az utalásokat arra vonatkozóan, hogy több gondossággal, lelkiismeretességgel kell törődnünk tanulóink testi épségének és egészségének megóvásán.

Talán elfogultsággal is vádolnak egyesek, ha annyira kiemeljük tanulóink testi nevelésében az *elsősegélynyújtási ismeretek* fontosságát. Viszont, ha megfigyelik gyermekeink és felnőttjeink nagyfokú tájékozatlanságát az elsősegélynyújtás tényleges felmerülése esetén, egyetértünk. A hozzá nem értés, a téves ismeretek végzetes következményekkel járhatnak egy-egy iskolai-otthoni-közlekedési sérülés esetén. Gyakorló gépjárművezetőként is valljuk, hogy az „életé az elsőbbség”, hogy az életet mentő-megóvó ismeretek tanítása legalább olyan fontos, mint teszem azt a különböző szószervezetek vagy halmazok, relációk minél előbbi elsajátítása. A Hazafias Népfrent egyik pedagógiai tanácskozásán merült fel a praktikus, az életben feltétlenül szükséges ismeretek bizonyos mértékű elhanyagolása az iskolákban, a tantervekben kezdve a közlekedéstől, az egészségügyi ismeretektől, a főzésen, varráson át, egészen a családi életre való általánosabb felkészítésig, úgy véljük nem is egészen alaptalanul.

A testi nevelés egyik jelentős részfeladata a *tanulók szervezetének edzése*. Közismertek azok az elvi tételek, amelyek a természet erőivel – a levegővel, a napfényvel – való edzésre vonatkoznak. Így a fokozatosság elve a felhasználásukban, mely egyrészt az időbeli, mennyiségi fokozatosságot jelenti, szemben azzal a néha előforduló családi vagy iskolai gyakorlattal, hogy a hétről hétre zárt teremben, szobában élő gyermeket egésznapos kiránduláson tesszük ki a levegő, napfény hatásainak. A másik vonal az életkornak megfelelően fokozódó edzés pl. a szabadban tartott testnevelési és egyéb foglalkozások révén. Amikor nem a kis első-másodikos tanulók testnevelési órái kerülnek első-második órára, s a nagyobb, felsős tanulók órái meg dél körül kerülnek sorra a szabadban, de még az olyan lassan felmelegedő tornateremben is, hanem fordítva. A nagyon alacsony hőmérséklet esetén tornaruhában vagy melegítőben tartott kinti

órák veszélyei is ismertek, ha ugyanis nem tudjuk biztosítani a folyamatos mozgást, terhelést, akkor az időszakos mozgást, terhelést követően a nem mozgó tanulók felmelegedett testtel könnyen megfázhatnak, megfáznak. Az már furcsa kontrasztos kép, amelyet olykor a felöltözött, kabátos pedagógus és a tornaruhában tevékenykedő kisebb-nagyobb gyermekek együttes látványa nyújt.

A szabadban levegőzéssel, napfűdőzéssel kapcsolatosan a fentiek jelentik a kisebb gondot, ennél is súlyosabb gondunk – főleg napközis-tanulószeres gyermekeknél – az, hogy *nincsenek eleget szabadban*, hogy a minimum napi 3 óra szabadban tartózkodás többnyire nem biztosított számukra. Ha ehhez hozzávesszük a még mindig előforduló családi gyakorlatot, az otthoni pót-tanulást vagy a nagymértékű televíziónezést gyermekeinknél, akkor érezzük a probléma súlyát.

Különösen a 6–10 éves gyermekek testi fejlődésében, szervezetének edzésében nagy szerepe van a *mozgásnak*. Mielőtt a testnevelésben, a szünetekben és másutt végzett mozgások, játékok kérdését sorra vennénk, szóljunk az órák alatti mozgáslehetőségekről. Kétségtelen terjed lassan pedagógusaink körében a megváltozott jó tanuló eszmény fogalma [10], s ennek megfelelően a merevség az órák alatti tanulói magatartással kapcsolatban. Már nem annyira általános a „kezeket hátra, egyenesen ülj” követelmény, a gyerekeket egész órán mozgáskorlátozásra kényszerítő pedagógusi gyakorlat, de még előfordul jócskán. Jó lenne, ha általánosan elfogadnánk a jó tanuló döntő ismervei között a fegyelmeltség, a szorgalom, becsületesség mellett az érdeklődést, az aktivitást, az ezzel együttjáró élénkséget, mozgást, az önállóságot, azaz a passzív jó gyerekkel szemben az aktív jó gyerek lenne a mi eszményünk is. És akkor másképp ítélnénk meg nem egyszer az óra közbeni mozgást, lazítást, testhelyzet változást. Akkor nem próbálnánk **szünetekben vagy olykor a napköziben** teremben tartással, tévénezéssel a változatos mozgáslehetőségektől megfosztani tanulóinkat.

A gyermekek mozgástevékenységében a mennyiség mellett a *minőség* is probléma sokszor, azaz a nem eléggé változatos mozgásanyag a testnevelési órákon kívül. Így a fiúk többnyire futballozni szeretnek és szoktak, míg a lányok labdázása és felkapott, ugrálással gazdag játéka dívik sokfelé. Nem érvényesül az a nagyon sokfajta játék a gyakorlatukban, melyeket órán és kisdobosfoglalkozásokon tanulnak. Nem szoktak eléggé változatosan játszani, mozogni. Ebből rögtön adódik az adekvát nevelési feladatunk: gazdag játékkultúra kialakítása náluk.

A *speciális fejlesztés* kérdéseiről, melyek a szaktárgy keretében – a *Testnevelés tantárgyban* – folynak szakemberek vezetésével, egy-két gondolatot vetünk fel csak, mert e téma is szét-feszíti e szerény írás kereteit. A bevezetőben már említett helytelen szemléletről kell ismét szólnunk, mely szerint a testnevelés szaktárgya képes megoldani a tanulók testi nevelésének feladatait. Ez nem is annyira kifejezett nézetekben nyilvánul meg, hanem különbözőképpen jelentkező véleményekben és törekvésekben. Így a maximális terhelésre törekvés a testnevelés órákon az egyik szál, a másik a túlzottan eredményközpontú testnevelés, mely mérhető teljesítményekben és ezek fokozásában látja a fő feladatokat. Ide kívánkozik annak a szakkörökben folyó eszmecsere az említése, hogy a testnevelés tantárgyában a mozgás, a játék álljon e középpontban és az ennek révén megvalósuló különböző testi képességek fejlesztése, vagy az egyes testi képességek fejlesztésére adekvát, speciális testgyakorlatok, tevékenységek kerüljenek a tárgy tanításának középpontjába. Ehhez a szakmai vitához csak általános *pedagógiai és pszichológiai nézőpontból* tudunk hozzászólni. Hangsúlyozni azt, hogy kisebb gyermekeknél a testnevelés tartalmát jelentősen megszabja a gyermekek nagy mozgásigénye, nagy játékgénye. Utalva arra, hogy a sajátos fejlettségi szint bizonyos határokat szab az egyes testi képességek fejlesztésének – így erő, állóképesség, gyorsaság –, jobban mint későbbi gyermekkorban (12–18 év). Végül, de nem utolsósorban hangsúlyozni kell az alapozó testi nevelés fontosságát, a testnevelés megszeretetését a későbbi testi fejlesztés és önévelés érdekében. Hogy az eléggé egyenlőtlen arány, amely jelenleg gyermekeinknél a szellemi fejlesztés és a testi fejlesztés között megvalósul, a jövőben jelentősen megváltozzék. Jussunk el oda, hogy a kevésbé fejlett fizikumú gyermekek is szeressék a mozgást, a testi nevelési feladatokat, az egészség megőrzését biztosító tevékenységeket, vegyenek részt önként ifjú- és felnőttkorban a tömegsportban, a turisztikában – ehhez úgy véljük nem a teljesítményeket előtérbe állító és nem a speciális képességfejlesztő testnevelés gyakorlata a célravezető. Szerény utalásunk: a mérésnél, a követelmények kiszabásánál a fentiekben túl jobban vegyük figyelembe tantervünk iránytmutató elveit és előírásait.

A gyermekek fejlődését biztosító *családi nevelés* jobb befolyásolására is szükség van olykor annak érdekében, hogy a testi nevelésben érvényesüljön a kisgyermekek sajátos fejlettsége, ne legyenek túlterhelve megerőltető gyalogtúrákkal, folyamatos mozgásokkal, egyes játékokkal vagy sportokkal, hogy a szülők ne a saját teherbíró képességükhöz szabják a gyermekeik megterhelését. Ha már a családi nevelésnél, s benne a testi nevelésnél tartunk, akkor szólnunk kell egy sajátos veszélyről is – a *kirándulásokkal* kapcsolatban. Különböző felmérésekből öröndetesnek tűnik a kirándulások nagy mértéke iskolásgyermekeinknél, de a tüzetesebb vizsgálódás nem ilyen kedvező képet tár fel. Ugyanis a motorizáció terjedésével együttjár a kirándulások sajátos meg-

szervezése, gyakorlata, a család, benne a gyerekek jó hosszú utat tesznek meg kocsival, a célban letelepednek és a táplálkozás mellett sokszor szellemi játékoknak hódolnak, majd ülnék újra a kocsiba, és hazamennek hosszú utat megtéve. Nem egy mai kirándulás így zajlik le nálunk, s így már nem olyan kedvezőnek mutatkozik a helyzet e téren [11].

A testi nevelés jelentős részfeladata tanulóink *egészséges életmódra való nevelése*. Ebben egyik legfőbb tényező a helyes életrend kialakítása. Nagyon megfontolandók az Irányelvek gondolatai erről [12], amikor legfontosabb feladatnak jelöli meg a váltakozó tanítás visszazsorzását, amely az egészséges életritmus kialakítását csaknem lehetetlenné teszi. Hangsúlyozza, hogy „főként az alsó tagozaton törekedni kell a csak délutáni tanítás megszüntetésére”. Pedig ahogy általában tapasztaljuk, iskoláinkban inkább az alsótagozatos osztályok járnak délután iskolába, több okkal indokolva. A helyes életrend megszervezésében kiemelkedő helyet foglal el a *napi-rend*. Közismertek az elvi megállapítások arról, hogy a napirendnek biztosítania kell a munkának, a tanulásnak és a pihenésnek a helyes arányát, hogy megfelelő ritmusosság és változatos-ság uralkodjék a gyermeki tevékenységben etc. Itt most csak az aktív és passzív pihenés kérdéseire térünk ki. Két véglét okoz legtöbb gondot a pihenéssel kapcsolatos pedagógusi és szülői szemléletben. Egyik szerint csak a passzív pihenés (a fekvés, az alvás, a semmittevés) oldja fel a gyermekek kifáradását, míg a másik póluson az aktív pihenés túlzott jelentőségét hangsúlyozzók állnak. Még szakcikkekben, tankönyvekben is előfordul az aktív pihenés (a másfajta, más jellegű tevékenység végzése) regeneráló hatásainak a túlbecsülése, a passzív pihenést felülmúló jelentősége [13]. Elismerve az aktív pihenés fontosságát, mégis hangsúlyozni kell a passzív pihenés jelentőségét tanulóinknál, sőt meghatározó szerepét kisebb iskolásgyermekünkénél. Az egyik jelentős probléma ebben az *alvásihiányosság* biztosítása: Minden hazai és külföldi vizsgálódás azt emeli ki, hogy fejlődő gyermekeink alvásihiányosságukban sincs megfelelően kielégítve, hogy keveset alszanak tanulóink. Ismertek a normák ezzel kapcsolatban és az átlagadatok is, az alváshiánnyal kapcsolatban, hogy alsótagozatos tanulóink többsége 1–2, néha 3 órával alszik kevesebbet, mint a szükséges mennyiség. Ismertek eléggé azok az adatok is, melyek a tanulók nagymértékű televízióezésével, valamint a szülők televíziózásával foglalkoznak. Két káros hatás érvényesül ennek következtében, egyik megrövidül a gyermekek alvásideje, a másik a zavaró ingerek miatt nyugtalanná válik az alvás, nem biztosítja a szükséges mértékű regenerálódást. Ha ez összegeződik tanulóinknál, akkor lépnek fel az idegességi panaszok, egészen a kimerültség eljuttatva a gyermeket.

A *különböző káros szenvedélyek* jelentkezése nem elsősorban kisiskolás korban fellépő gond, de egy s más itt is akad. Az *alkoholfogyasztás* egyes vidékek eléggé elterjedt szokásaitól eltekintve (hol a boros és pálinkás tea és kenyér dívik), inkább csak időszakonként okoz problémát. Így családi ünnepek és hagyományos nagy ünnepek (húsvét) táján, valamint a jószándékú szülői törekvés következtében – az étvágygerjesztő alkohol adagolása miatt. Jó lenne a szülői házzal együtt az alkoholfogyasztással, a dohányzással kapcsolatban a nem megfelelő „tiltják, azért nem szabad” szemlélet helyett kialakítani tanulóinkban „az egészségre káros, ártalmas, ezért nem ajánlott, ezért tiltott” szemléletet meggyökereztetni. Valamit még itt az üdítőitalokkal foglalkozva. Sokszor jószándékkal, de tájékozatlansággal szoktatjuk rá egészen kis gyermekeinket a különböző Colák fogyasztására, nem ismervén ezek jelentős koffeintartalmát, neveljük a jövődó kávéfogyasztó nemzedéket. Persze azonnal az izgató, káros hatása az érdekes, mely a felületes alvásban, a fokozott ingerlékenységben szokott kiütközni tanulóinknál.

Az egészséges életmódra nevelés fontos tényezője az *iskolai életrend, az órarend* helyes megtervezése, megvalósítása. Talán nem tűnik szentségtörésnek, ha azt hangsúlyozzuk, hogy sok iskolában az órarend szerkesztésének, készítésének nincs elég tisztelete-becsülete. Ennek következtében alakulnak ki „nehéz napok” és „könnyű napok” a hét folyamán. De maradjunk a témánkon belül: ebből eredhetnek olyan megoldások, mint egy iskolában, hol a heti 3. testnevelési órát kéthetenként tartották meg, hétfőn délután, és ezt követte kedden a testnevelési óra – így e két napon biztosítottá vált az intenzív fejlesztés, de a hét többi részében mi történt? Sokat olvashatunk az *óráközi szünetek* jelentőségéről, a követelményekről. De hogy mennyi lehet országosan a probléma e téren, talán eléggé példázza az, hogy a különböző szaktudományi tankönyvek kénytelenek foglalkozni a jelentőségével, a tipikus hibákkal – a szünetek megrövidítésével, a szünetekben történő más foglalkozások, pl. meséléssel, megbeszéléssel etc., melyeknek egyaránt az a káros következménye, hogy nem kerülnek szabad levegőre a tanulók, nem mozoghatnak kedvükre, nem pihenik ki az előző óra fáradalmait.

Az *objektív feltételek hiánya* több helyen gátolja a tanulók óráközi megórák utáni pihenését, mozgását, de van szubjektív ok is: a „füre lépni tilos” szemlélet, mintha nem az lenne a fontosabb, hogy a tanulók kedvükre játszhasanak, annál hogy mennyi anyagi erőbe kerül a füvesítés, az újratelepítés. Véleményünk szerint a legszebb füves térség, még ha rózsákkal gazdagon illatozik is, nem ér annyit, mint a játszó-mozgó gyerekekkel „gazdag” füves udvar, játszótér, ugyanis nemcsak elvben kell vallanunk: a legfőbb érték az ember, itt az iskolában a gyermek.

de hétköznapi tettekben is. Ha már egyeseknek a szaktudományok illetékes művei nem mondanak eleget a témában, hadd hivatkozzunk újfent az Irányelvekre, s idézzük gondolatait: előre kell lépni abban, hogy az iskolai óra és munkarend biztosítsa az egészséges és arányos megterhelést... a szükséges pihenőidők, az óráközi szünetek hiánytalan megtartását és egészséges eltöltését, lehetőleg az iskola udvarán, szabad levegőn.

III.

A testi nevelés néhány jelentős részproblémájával ennyit foglalkozva, a teljes summázás igénye nélkül, hadd emeljünk ki néhány gondolatot zárótézisekként.

1. Az eddig elért eredmények ellenére – benne a legutóbbi miniszteri rendelkezés a testnevelési óraszám felemeléséről – sincs meg a testi nevelés megfelelő helye a különböző iskolatípusokban, ha iránytmutatónak a testnevelés tantárgy részesedését vesszük, a heti 30–36 órából a heti 3 órát. Még további arányváltozásokra lenne szükség a jövőben.

2. A már taglalt leszűkítő szemlélettel szemben – mely a testi nevelési feladatok megoldását ráruhazza egy tantárgyra, a testnevelésre – szükséges azt a helyes alapszemléletet kialakítani pedagógusainkban, hogy minden tantárgyban és tanulói tevékenységben megoldandó feladatunk tanulóink testi fejlődésének biztosítása, hogy közös ügyünk a tanulók testi nevelése.

3. Szükség van több optimizmusra és tenniakarásra, arra, hogy a meglévő objektív nehézségek ne vegyék el senki kedvét, hogy az adott objektív és szubjektív lehetőségek között kell törekednünk jobb eredmények elérésére. Nem szabadna úgy gondolkodnunk, hogyha majd jobbak lesznek az objektív körülmények (lesz tornaterem, ideális udvar, játszótér, felszerelés stb.), akkor majd törekedni fogunk optimális eredmények megvalósítására. Ha csak a rendelkezésre álló keretek között gondolkodunk, tervezünk és akarunk magasabb szintet elérni, akkor is van lehetőségünk a mainál jelentősebb célok kitűzésére, feladatok megoldására. Ha megvalósítjuk reálisan megtervezhető feladatainkat – ma és holnap –, már akkor is nagymértékben eredményesebbé válhat iskoláinkban a testi nevelés, általa a sokoldalúan fejlett tanulói személyiség kialakítása.

JEGYZETEK

- [1] Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési terv), 1970.
- [2] Irányelvek a 114/1973. MM sz. utasítás végrehajtásához.
- [3] Közoktatásunk tartalma és az egyetemes művelődés, Köznevelés 1974. 17. sz.
- [4] Nevelőmunka az ált. isk. 1–4. osztályában, 1969.
- [5] Tanterv és utasítás az ált. isk. számára 1–4. osztály, 1963.
- [6] Nevelőmunka az ált. isk. 1–4. osztályában, ill. Egészségtan (Szerk. Róna Borbála, Tanárképző főiskolai tankönyvek), 1972.
- [7] Dr. Merétei Klára: A gyakorló iskolák egészségügyi helyzete, Módszertani Közlemények 1972. évi 2. és 3. száma.
- [8] Olvasókönyv az ált. isk. 4. osztálya számára, 1973.
- [9] Makarenko Művei V. kötet, 1955.
- [10] Nagy Sándor: Didaktika, Egyetemi tankönyv, 1967.
- [11] Kern László szóbeli közlései kaposvári felméréséből, 1974.
- [12] Irányelvek... 1973.
- [13] Egészségtan... 1972.



Az olvasóvá nevelés eszközei, eljárásai az általános iskola 1—2. osztályában

A párthatározat és az V. Nevelésügyi Kongresszus anyanyelvi oktatásunk terén az egyre sürgetőbb korszerűsítési folyamat meggyorsítását tűzte feladatul. Ezen belül ott szerepel a kongresszus tézisei között az ifjúság olvasóvá nevelésének időszerű megfogalmazása és mindazok a követelmények, amelyek e nagyjelentőségű pedagógiai tevékenységhez útmutatásul szolgálnak.

Évek óta folynak már ugyan kísérletek az anyanyelvi oktatás eredményességének fokozására, de csak az új, módosított tantervvel vált lehetővé, a kísérleti eredmények birtokában, azok gyakorlati alkalmazása. Az említett korszerűsítési folyamatnak adott lendületet a párthatározat, mely egyértelműen kimondja: „Iskoláink csak úgy felelhetnek meg a társadalmi követelményeknek, ha az alapvető ismeretek tanítására törekcsenek, ha a tanulók gondolkodását fejlesztve kialakítják a továbbtanulás igényét és képessé teszik őket a folyamatos önművelésre.” Az önművelés pedig elképzelhetetlen könyv nélkül. De a könyvolvasás csak annak az embernek lesz állandó igénye, aki a legkisebb gyermekkortól elszakíthatatlan szálakkal fűződik a könyvhöz, mint az ismeretszerzés, önművelés, élménynyújtás eszközehez. Ez tűzi anyanyelvi oktatásunk egyik fontos feladatául az olvasóvá nevelést.

Látva ennek rendkívüli jelentőségét, olyan elgondolásra vezetett, hogy az iskolánkban folyó korszakasos oktatási rendszerünk lehetőségével élve, kísérletet tegyek két tanéven át tanítványaimmal hatékonyabb olvasóvá nevelésük irányában. Célom volt, hogy a hagyományos tantervvel dolgozva, de a korszerűsítési lehetőségeket maximálisan kiaknázva úgy végezzem oktató-nevelő munkámat, hogy tanítványaim valóban könyvet igénylő, irodalmat szerető diákokká váljanak az iskolás évek folyamán.

Napjainkban egyre nő az emberek érdeklődési körének a differenciálódása, sőt egyes körön belül a tudásszintkülönbség is a számtalan formában jelentkező információs eszközök következtében. Ahhoz tehát, hogy valaki lépést tarthasson korunkkal, a saját szintjéről folytathassa továbbképzését, kizárólag az egyéni olvasás, önművelés segíti hozzá. Mi pedagógusok azon fáradozunk, hogy az egymást követő generációk képesek legyenek az élet fejlődésének ritmusába illeszkedni, zökkenőmentesen, megtorpanás nélkül csatlakozzanak a „rohanó idő”-höz és átvegyék elődeiktől a tudás stafétabotját. Ennek érdekében a legkisebb gyermekkortól kezdve olvasóvá kell nevelnünk őket.

Az iskolába lépést követő két-három esztendő kétségkívül döntő fordulópont az ember művelődéséhez való viszonyának fejlődésében. Az írástudatlan gyermek írni, olvasni és számolni tudó iskolássá válik, s ezzel megindulhat a művelődés egyre szélesebbre táruló országútján. Az olvasási készség kialakítása is ekkor megy végbe, s létrejöhet az az intim és közvetlen kapcsolat gyermek és a könyv között, amelyet korábban éppen az olvasás technikai készségének hiánya akadályozott meg, s közvetítőt iktatott a gyermek és a mű közé. Az olvasás megtanulása tehát szükséges előfeltétele annak, hogy az egyén önálló és öntevékeny olvasóvá válhasson. A betűk ismeretében, szavakká, mondatokká fűzése készségének elsajátításával az irodalmi érdeklődés kielégítésének és az ízlés fejlődésének összes, a gyermekben eddig meglévő korlátai eltűnnek: szabaddá válik az út az irodalom határtalan területei felé. Az olvasási készség azonban csupán egyik belső feltétele a megkívánható fejlődésnek.

Rajta kívül legalább annyira fontos az is, hogy milyen érzelmi bázison nyugszik az olvasás tanulás fárasztó folyamata. Rendkívül fontos, hogy minél több sikerélmény színeze és erősítse a tanulónak az olvasással összefüggő erőfeszítéseit. Olvasástani-tásunk csak akkor tekinthető sikeresnek, ha a készség fejlesztése együttjár az irodalomhoz fűződő pozitív érzelmi viszonyulás kialakításával. A készség fejlesztése, mint didaktikai, az irodalmi érdeklődés, mint neveléslelektani probléma szoros egy-seget alkotnak.

Ilyen megfontolások és alapos felkészülés kell tehát ahhoz, hogy az 1. osztályt vezető nevelő ennek a feladatnak is megfeleljen. Az első hetek előkészítő időszaká-ban számba kell vennie, kik azok, akik már a (képes) könyv szeretetével, irodalmi élményekkel érkeztek, s kik kezdik csak most ezt az ismerkedést. Az év elejei csa-ládlátogatások egyik célja éppen ennek a felmérése. Ennek megfelelően kell tervez-nie a könyvekkel való „barátkozást”, az érdeklődéskeltést. A tanulónak ne csak a számtankönyv és olvasókönyv jelentse a „könyvet”. Az első hetekben a szülők bevonásával létesítsenek „nyitott polcot”, ahol a gyermekirodalom életkoruknak meg-felelő gyöngyszemeit helyezzük el. Legyen képeskönyv, meséskönyv, gyermekfolyó-irat a tantermi polcon. Tanmenetünkben, bedolgozva az olvasástani menetébe, beleszöve, más olvasmányok is szerepeljenek (pl. Kirándulás az Ábécé hegyre című könyvből). Ezek meséinek felhasználásával tegyék színesebbé, élvezetesebbé a betű-tanítás fárasztó munkáját. Ezen keresztül érzik meg a gyermekek, hogy minden meg-tanult betű közelebb hozza az örömet, amelyet akkor éreznek majd, ha olvasni tud-nak. Ne múltjék el nap, ha néhány percre is, hogy a tanító ne vegyen kezébe köny-vet és ne olvasson fel egy-egy gyermekverset, versrészletet, meserészletet. Közben megmutatva magát a könyvet, a szöveget, a képeket. Biztatva őket: rövidesen ti ma-gatok is el tudjátok olvasni már!

Az olvasási készség elsajátítása és az iskolai tanulmányok alapvetően átalakít-ják a gyermek viszonyát az irodalomhoz. A fordulat eredményeképpen a mesehall-gató gyermekből, könyvolvasó lesz.

Segítségére van ebben a nevelőnek az iskolai ifjúsági könyvtár és a legtöbb helyiségben működő gyermekkönyvtár. Ez előbbiből korábban; utóbbiból az 1. osztály második félévétől már rendszeresen kölcsönözzenek tanulóink. Természetesen előbb meg kell őket ismertetni a könyvtár rendjével, a kölcsönzés módjával. Ezt első alkalommal, az iskolai könyvtáros segítségével élményszerűvé lehet tenni. A városi gyermekkönyvtár bemutatására egy tanulmányi sétát használunk fel. Itt, a könyvtár vezetőjével való előzetes megbeszélés után, a közös látogatás, az első kölcsönzés fe-lejthetetlen marad a gyermek számára. Ha a könyvtáros még rövid ismertetést is tart, esetleg egy diafilm-vetítéssel is kedveskedik, továbbá belekóstolhatnak a hely-ben olvasgatás, böngészés izgalmas élményébe, minden bizonnyal örökre megmarad a gyermekeknek a látogatás emléke és ideláncolja a könyvek birodalmához, rendsze-res látogatója lesz a könyvtárnak.

Az 1. osztály alkalmas arra és elegendő időt is biztosít, hogy minden iskola-érett gyermekben erőteljes, oldhatatlan kedv ébredjen, vonzalom és kíváncsiság szü-lessen az irodalom iránt. Az olvasni nem tudó gyermekből, ha él a kíváncsiság benne a könyvek iránt, úgy lesz könyvolvasó, ha mielőbb megtanulja a betűket (ez már gyorsított tempóban megoldható az első félév folyamán), azok szóban-látását és el-érkezik az olvasási készség megfelelő fokára. Ezt sok olvasással éri el, amihez az ad kedvet, hogy kíváncsi a könyv, a benne élő mese, vers, elbeszélés cselekményére, tartalmára. Ilyen előzmények után az első év alapozó tennivalóit folytatva kezdi el a munkát a következő tanévben.

Ma már iskoláink többségére általánosítva mondhatjuk, hogy az első hetek gyakorló jellegű olvasása után jól olvasó gyermekekkel dolgozunk a 2. osztályban. Ebben a korban a gyermek érdeklődése már eléggé differenciált, s a művek és műfajok széles körére kiterjed. A tanulók többsége megérett arra, hogy rendszeres, céltudatos nevelőmunkával fejlesszük ébredező önállósági törekvésüket az irodalomolvasás területén is.

A 2. osztályban tanév elején ismét ellátogatunk a gyermekkönyvtárba. A szülők támogatásával tovább bővítjük a „nyitott polc” könyvállományát. Megbeszéljük tanítványainkkal, hogy milyen könyveket szeretnének az első hónapokban olvasni és az iskolai ifjúsági könyvtár állományát is figyelembe véve, ajánlok könyveket. Érdeklődésük irányát ismerve segítsük, hogy a mesék után elbeszélések, állattörténetek, kalandos történetek, természetismereti olvasmányok, ifjúsági regény lesz-e az a könyv, amelyik fokozza irodalmi érdeklődésüket, növeli olvasókedvüket és formálja személyiségüket. Feltétlen találjuk meg a módját, hogy tanulóink olvasmányaikról beszélhessenek. Így egymástól is kedvet kapnak egy-egy könyv elolvasására. A tanító a többi tárggyal kapcsolatban is – főleg a környezetismeret ad sok témát – használja ki az alkalmat egy-egy mű ismertetésére. Mutasson be szemelvényt a kiszemelt műből, vagy olvasson el belőle néhány verset, ezzel is felkeltve a tanulók érdeklődését. Első helyen legyenek azok a könyvek, melyeket az ifjúsági könyvtárból módjában van kivenni a tanulónak. A környezetismereti témával kapcsolatban ők maguk is keressenek ki például ismeretterjesztő könyvekből részleteket. Ezeket az órán felolvassák, így társaiknak ismereteik bővítése mellett, érdeklődését is felkeltik a búvárkodás iránt. A harkály, a mókus olvasási és környezetismereti anyaga is a 2. osztálynak. Tanítványaim közül 4–5-en is kerestek hozzá anyagot, ami a tantárgyi koncentráció segítségével, a követelményeken túl, bővebb ismerettel gazdagította élénk érdeklődésüket. A kis szemelvényeket ők olvasták fel az órán. Eredményének sokoldalúságát nem kell részletezmem. De pihentetésre is szánjunk 2–3 percet, amit egy Weöres Sándor, vagy Csoóri Sándor parányi gyermekverseiből felolvasva teszünk derűsre. Ha az előbbieken említett sorrendiséget nem is feltétlenül tartjuk be, de bizonyos fokozatosságot szem előtt tartva irányítsuk tanítványaink irodalmi érdeklődését.

Tanítványaim most 2. osztályosok: A fentiekben ismertetett szempontokat szem előtt tartva irányítottam olvasóvá nevelésüket az 1. osztályba lépésük óta. Jó olvasótechnikájuk és őszinte rajongásuk a könyv iránt arra a kísérletre bátorított, hogy a 2. osztály második félévétől olvasó szakkört szervezzek. Tudom 3–4. osztályokban már többen sikeresen megoldották ezt, de úgy éreztem, egy fél évvel előbbre lehetne hozni az intenzív olvasómozgalom megindítását. Bár még végleges eredményről csak az év végén vehetek számot, vagy még inkább a következő tanévben, de amit eddig is tapasztaltam, igen biztató, megérte a befektetett sok munkát. A szakkör tagjainak kiválogatásában az a cél vezetett, hogy elsősorban olyan gyermekek legyenek tagjai, akiknél otthon nem igény a könyv, nincs irodalmi érdeklődés, ritkán ajándékoznak a gyermeknek könyvet. Szakkörünk 18 taggal működik.

A szakkör céljaul tűztem ki a könyvnek, az irodalomnak a megkedveltetését és ezen keresztül az olvasóvá nevelést. A tanulók értelmi fejlesztése, érzelmi gazdagodása, szókincsének bővítése és kifejező készségének fejlesztése volt a további feladat. A magas fokú olvasási készség birtokában az olvasást, mint az ismeretszerzés egyik eszközét használjuk. Ezzel az anyanyelvi oktatás hatékonyságát is növelni lehetett.

A megvalósítás módszerei: kéthetenként szakköri foglalkozás keretében könyvek, szemelvények, versek, ifjúsági folyóiratok anyagából közös és önálló munkával egy-egy részlet feldolgozása, illetve a nevelő által egy-egy vers, vagy könyv ismertetése.

Cikket, rövid elbeszélést egy-egy tanuló dolgoz fel és ismertet a szakkörön, ezzel is felkeltve társai érdeklődését a hallottak iránt. Minden alkalommal végzünk nyelvi, helyesírási és beszédtechnikai játékos gyakorlatokat. A foglalkozás során – a feldolgozandó anyaghoz kapcsolódva – diafilm-vetítéssel is hangulatosabbá tesszük a szakköri munkát. Külön hangsúlyt kapnak a gyermekeknek oly kedves állatregények és természetismereti leírások.

Eddigi eredményeim röviden:

- az egész osztály könyvek iránti érdeklődését állandóan ébren tartom,
- az ajánlott és feldolgozott könyvekről a szakköri tagok társaikat is tájékoztatják, ők is kikölcsönzik a könyvtárakból, sokan ezekből kérnek ajándékozás alkalmával,
- olvasási és beszédképességük, szókincsük fejlettségét minden órán tapasztalom,
- egy-egy újonnan megjelent ifjúsági könyvet elsőként igyekeznek megszerezni és elhozva az iskolába, társaiknak ismertetik,
- az előző évek tapasztalatahoz viszonyítva, nőtt a gyermekújságot olvasók száma. Ezekhez részben előfizetés útján jutnak hozzá, részben alkalmanként vásárolják (Kisdobos, Dörmögő Dömötör, Kincskereső; Mézeskalács [magyar nyelvű jugoszláv], Napsugár [magyar nyelvű román]) ezeket. Cserével kölcsönzik is egymásnak, de egyik példány ott van a „nyitott polcon” is. A 27 tanulóból 20 előfizetője valamelyik gyermekújságnak,
- az osztályból 25 tanuló rendszeresen kölcsönöz az iskolai ifjúsági könyvtárból, 17 tanuló pedig beiratkozott tagja a városi gyermekkönyvtárnak.

A szakköri tagok nyelvi ismeretei is sokat fejlődtek a „nyelvi játékok” kapcsán, amit nagy élvezettel játszanak.

A foglalkozásokon olvasónaplót is vezetünk a feldolgozott anyag rövid rögzítésére, a „nyelvi játékok” megoldásai is idekerülnek. Ebbe jegyzik fel egyéb olvasmányaik rövid ismertetését, többször rajzos megoldással élénkítik.

Feltétlen eredményes a kicsikkel már ebben az időszakban elkezdeni az aktív „irodalmi” munkát, sok örömet már megízlelik és egész életükre megszeretik már most a könyvet, az olvasást.

Tudom, hogy kartársaim a következő években a megkezdett úton vezetik tovább tanítványaimat. Ha munkám eredményeként csak néhány taggal is sikerült gyarapítani a könyvbarátok nagy táborát, akkor igyekeztem nem volt hiábavaló. Sikerült egy olyan kincset adni tanítványaim kezébe, mint a könyv, mert a könyv „... megkönnyíti az életet, baráti segítséget ad, hogy eligazodjanak a gondolatok, érzések és események sokszínű és viharos forratagában. Megtanít tisztelni az embert és önmagunkat, szárnyat ad az elmének és a szívnek...” (Gorkij).

AZ ÁLTALAM VEZETETT „BETŰORSZÁG” OLVASÓ SZAKKÖR FÉLÉVI TEMATIKÁJA

Február hó:

1. A tervek ismertetése.

Móra Ferencről életrajzi adatok (Hegedűs András: Legkedvesebb íróim c. kötetből; szegedi vonatkozások). Mesék: Harkály mester szerencséje, A földvári herceg.

Móra versek: Sétálni megy Panka c. kötetből. Közösén dolgozzuk fel Móra F.: a Századik könyv c. elbeszélését. Ki tudna szépen felolvasni egy részletet?

Nyelvi játék: Gyűjtünk szép kifejezéseket!

2. Móra F.: Kincskereső kisködmön c. könyvéből ismertetnek a tanulók egy-egy általuk már olvasott történetet. Megbeszéljük. (A gyermekek élete régen és ma.) Weöres S.: Tarka forgó, Bóbíta c. kötetéből versek. A helyes versmondás gyakorlása, helyes levegővétel, hangsúly, szünet.

Március hó:

1. Móra F.: Didergő király c. verses meséjének közös feldolgozása. A kötetben levő Kecskébál c. mese néma olvasása. Dramatizálás.

Otthoni olvasmányként ajánlom Móra F.: Csilicsali, Csalavári, Csalavér c. kötetét, ki-ki beszámol róla a következő szakköri foglalkozáson.

Nyelvi játék: Szótag-cserés szavak.

2. Gárdonyi Géza: Cifra mese. (Életrajzi adatok Gárdonyiról.)

Csóóri Sándor versei a Lekvárcirkusz bohócai c. kötetből.

Nyelvi játék: A magánhangzók hosszúságának érzékeltetése; pótolj a hiányzó magánhangzókat!

Április hó:

1. Fecskeköszöntő c. verses kötetből egy-egy vers önálló (néma) olvasással való feldolgozása. Diafilm vetítés.

Nyelvi játék: Keress olyan szavakat, melyeknek első szótagja megegyezik.

2. Fekete István: Vuk c. könyvének ismertetése. A könyvből szemelvények olvasása. Vuk szereplőinek kiemelése. Az olvasónaplóban egy választott szereplő rövid bemutatása.

Nyelvi játék: Cseréld az ékezetet! Cseréld az adott egytagú szó első, középső, utolsó betűjét!

Május hó:

1. Felix Salten: Bambi c. regényének ismertetése. Részletek felolvasása. Természetleírások szépségeinek észrevétele.

Nyelvi játék: Hasonló jelentésű szavak gyűjtése.

2. A Bölcs bagoly sorozat ismeretterjesztő könyveiből Iljin: Vadállatok gyermekszobája. Közös feldolgozás.

Nyelvi játék: Hosszú mássalhangzós szavak helyes olvasása. A fonetikus ejtés.

Értékelés. Olvasmányaim c. olvasónapló bemutatása. Könyvajánlás a szünidőre.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A technikai és természettudományos szellemi vetélkedők, mint az iskolai oktatás korszerű ismeretszerzési és szemléletformáló kiegészítői

A szervezett és tervszerű iskolai oktató-nevelő munka célja, hogy elősegítse a sokoldalúan fejlett, széles körű alpműveltséggel rendelkező személyiségek kialakítását. Az iskolai oktató-nevelő munkánkkal arra törekszünk, hogy tanítványaink egyéni adottságai, hajlamai széleskörűen kibontakozhassanak, hogy az egyén teljesítményképes szakmai tudást, átfogó műveltséget sajátíthasson el. Vagyis, rendelkezzen mindazokkal az ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel, amelyek a társadalomban való helytálláshoz, és a termelőmunka eredményes elvégzéséhez szükségesek.

A korszerű alpműveltség tartalma azonban a tudomány és a technika hallatlan ütemű fejlődése következtében igen gyorsan változik, növekszik. Ez a tény szükségessé teszi a tananyag rendszeres módosítását, illetve újabb és újabb ismeretek beiktatását a tantervekbe.

Terjedelmi, tantervi és egyéb okok következtében azonban nagyon sok és fontos ismeret órarendi keretek közötti feldolgozására nincs lehetőség.

Ezek a tényezőkön kívül az új tudományos eredmények, a technika igen gyors fejlődése is szükségessé, sőt, nélkülözhetetlenné teszi, hogy a magas színvonalú iskolai oktatás mellett tudatosan felhasználják az egyéb, – például: az úttörő mozgalmi, szakköri, közművelődési stb. – művelődési lehetőségeket, illetve formákat is a korszerű ismeretek elsajátítására, továbbfejlesztésére, valamint az egyén személyiségének, jellemének, tudatának formálására.

A teljes értékű, sokoldalúan fejlett ember nevelése tehát csak akkor valósítható meg, ha a magas színvonalú iskolai oktatás mellett tudatosan felhasználjuk az osztályon és iskolán kívüli művelődési alkalmakat, lehetőségeket is.

Az évszázadunkban bekövetkezett tudományos-technikai forradalom eredményei következtében az emberek mindennapi életében, tevékenységében egyre nagyobb szerepet kap a technika. Ezért a pedagógusok számára is fontos feladattá vált a műszaki, technikai szemlélet fejlesztése, a technikai ismeretek iránti érdeklődés felkeltése, illetve fokozása.

Hazánkban igen népszerűek a különböző tudományágak anyagából összeállított szellemi vetélkedők.

Ez a tény adta közel tíz éve az ötletet a számunkra, hogy a műszaki-technikai kérdések iránt bekövetkezett érdeklődés növekedését tovább fokozzuk az iskolai szakkörök, valamint az úttörőcsapatok keretei között szervezett és lebonyolított műszaki-természettudományos témájú szellemi vetélkedőkkel is.

Az évről évre megrendezett iskolai, járási, városi, illetve megyei műszaki-természettudományos szellemi versenyeken szerzett, évtizedes múltat átfogó tapasztalataink egyértelműen azt mutatják, hogy *változatosságuknál és érdekességükénél fogva a műszaki-technikai szemlélet fejlesztésére, a természettudományos-műszaki ismeretek bővítésére igen eredményesen használhatjuk fel e vetélkedőket.*

Azonban, őszintén meg kell vallanunk, hogy a műszaki vetélkedők anyagának összeállításában, a versenyek szervezésében és levezetésében helyi, és országos vonatkozásban is viszonylag még kevés tapasztalattal rendelkezünk.

Oktató-nevelő tevékenységünk változatosabbá tétele, hatásfokának javítása érdekében igen fontos feladatként jelentkezik, hogy az iskolai oktatást jól kiegészítő korszerű eljárások, köztük a *műszaki vetélkedők* tartalmi, metodikai, szervezési stb. kérdéseivel is sokoldalúan és alaposan foglalkozzunk.

Az ilyen irányú tevékenységünk kibontakoztatásához gondolatébresztésül, a gyakorlati foglalkozásokat tanító pedagógusok, szakkörvezetők, úttörővezetők stb. számára pedig tapasztalatcseréként szeretnénk ismertetni egyik *szigetvári* és *pécsi* műszaki-technikai szellemi verseny tervezetét, szerkezeti felépítését és lebonyolítási módját.

1. Előkészítés, irányítás

A műszaki-technikai szellemi vetélkedők sokoldalú előkészítésére, irányítására, az egyes kérdéscsoportok kidolgozására, a különböző iskolai, úttörő-mozgalmi, közművelődési szervekkel való kapcsolat folyamatos biztosítására, valamint a versenyek bíráló bizottságaiban való személyes közreműködés érdekében külön operatív bizottságot alakítottunk az egyik iskola igazgatójának vezetésével.

A munkabizottság összeállításakor általános irányelvként *arra törekedtünk, hogy a bizottság tagjai lehetőleg olyan pedagógusok legyenek, akik az iskolai oktatás mellett, tájékozottak a természettudományok, illetve a termelés területén is és egyúttal ifjúsági mozgalmi, vagy szakkörvezetői gyakorlati tapasztalatokkal is rendelkeznek.*

2. A versenyek anyagának kiválasztása

Az anyag összeállításakor alapvető annak a pontos meghatározása, hogy kik lesznek a vetélkedők résztvevői?

Például: a szigetvári műszaki vetélkedő kérdéseinek válogatásakor abból indultunk ki, hogy a versenyben az általános iskola 7. és 8. osztályos technikai szakkörös, tanulói és a szakmunkásképző intézet növendékei vesznek részt.

Így az első kérdéscsoportnál különösen vigyáztunk arra, hogy a feladatok olyanok legyenek, hogy a többség helyesen tudja azokat megoldani. Természetesen a többi kérdésnél is ügyeltünk erre, de arányosan olyan feladatokat is adtunk, amelyeknek helyes megválaszolásához már mélyebb szakmai ismeretekre is szükség volt.

3. A vetélkedők lebonyolítási formája

A műszaki-természettudományos szellemi vetélkedőknél egyaránt alkalmazhatjuk az egyéni versenyt, vagy a csapatok közötti versenyzési formát, illetve az egyéni és a csapatverseny együttes alkalmazásának valamelyik változatát.

A szigetvári és a pécsi műszaki vetélkedőt egyaránt az egyéni és a csapatok közötti versengés kombinációs változatában bonyolítottuk le.

Ennek a megoldási módja:

a) A résztvevőket 5-5 fős csapatokba osztottuk. Az egyes csapatokat római számokkal jelöltük meg.

A csapatok tagjai 1-es, 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös, sorszámozást kaptak, amely a vetélkedő végéig változatlan maradt.

- A csapatok tagjainak számozását, a kabátra, ruhára, gombostűvel feltűzött köralakú papírlapon is feltüntettük.

b) A játékvezető által feltett kérdésekre az egyes csapatokból az azonos sorszámot viselő versenyzők válaszoltak. Pl. az I. számú „Általános műszaki kérdések” c. sorozatból az 1-es és 2-es sorszámú kérdésekre minden csapatból az 1-es, a 3-as és 4-es sorszámú kérdésekre pedig a 2-es számú versenyzők adtak választ stb.

- Az egyes versenyzők eredményét az egyéni verseny mellett a csapatok közötti versenyben is beszámítottuk.

c) A kérdések között olyanok is voltak, amelyekre a különböző csapatok tagjai közös megbeszélés után válaszoltak.

- Természetesen, ilyen esetekben csak a csapat kapott pontot.

4. A vetélkedőnél alkalmazott technikai eszközök

- diavetítő,
- episkóp, vagy epidiaszkóp,
- időjelző berendezés - pl. másodperc-mutatós óra,
- az eredmények nyilvántartására alkalmas tábla,
- ceruzák, papírlapok stb.

5. A csapatok elhelyezése

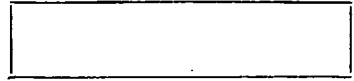
Mivel az érintett iskolákban megfelelő nagyságú terem nem állt rendelkezésre, a műszaki vetélkedőket Szigetváron is és Pécsen is a művelődési ház legnagyobb termében bonyolítottuk le.

A vetélkedők jelentőségének hangsúlyozása érdekében mindkét helyen a természetvirágokkal és egyéb módon ízlésesen feldíszítették.

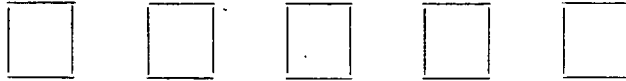
A terem beosztása:

vetítővászon

Az eredményeket jelző tábla



Elnök

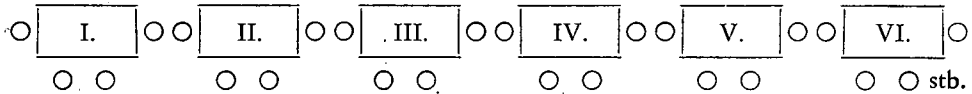


Z S Ū R I

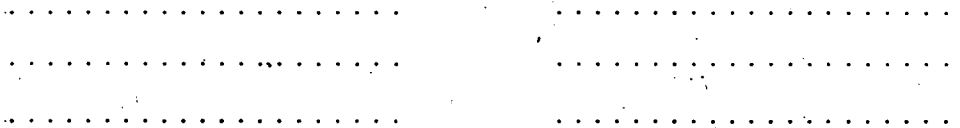
○ Játékvezető

diavetítő

A válaszoló versenyzők helye:



A versenyben részt vevő csapatok helye:



A versenyen jelen levő érdeklődők részére fenntartott helyek.

6. Az eredmények nyilvántartása

a) A szigetvári vetélkedőn az eredményeket így jelöltük:

A csapatok jelölése					
I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Az elért pontok száma					
2	1	—	2	2	1
1	2	2	1	2	2 stb.

b) Pécssett az egyéni és a csapatverseny eredményét együttesen vezették:

A csapatok jelölése

I.							II.					III.					IV.				
1.	2.	3.	4.	5.	x.		1.	2.	3.	4.	5.	x.		1.	2.	3.	4.	5.	x.	IV.	
számú versenyzők pontjai																					
2							2	2					1	—							
	1								1						2						
		2								2						1			—	stb.	
			2	2							1										

Megjegyzés: Az x-szel jelzett oszlopba kerültek azok a pontok, amelyeket a közös megbeszélés alapján adott válaszokra kaptak az egyes csapatok.

7. A zsűri összetétele

A zsűri elnökéül Szigetváron és Pécssett is műszaki képesítésű pedagógust kérünk fel. Az elnökön kívül még 2, illetve 4 tagja volt a zsűrinek. A vetélkedő zsűrijében mindkét helyen részt vett a művelődési osztály és a megyei úttörő elnökség képviselője is.

A vetélkedő első részében a következő kérdéscsoportot használtuk fel:

A)

I. Általános műszaki-technikai kérdések:

1. sz. versenyzők:

1. Mi a különbség?

- a) a vágás és a nyírás között?
- b) a furnér és a rétegelt lemez között?

2. Mi a különbség?

- a) a vas és az acél között?
- b) műszaki rajz és a műhelyrajz között?

2. sz. versenyzők:

3. Milyen:

- a) fűrészeket, -
- rókafarkú, daraboló, nyakaló, kanyarító . . .
- b) fogókat ismersz?
- lapos, kerekcsőrű (kúpos), egytetemes (kombinált), áttételes csípő, csípő (oldal) fogók . . .

4. *Milyen reszelőket ismersz?*

- lapos előereszelő, félkerek előereszelő, félkerek simító, kerek előereszelő, félkerek ráspoly...

Elérhető: Minden megnevezett tárgy után 1-1 pont.

3. sz. versenyzők:

5. Mi a fotokópia?
6. Mi a villamosgenerátor működési elve?

Közös feladat a csapatok számára:

Diaképről egy villamosmozdony képét vetítettük ki...

Kérdések: Ki találta fel? Ismertessék működését!

A feltaláló Kandó Kálmán volt... 1902-ben nyitják meg az olasz Valtellina vasutat. Tervezője Kandó Kálmán, a váltakozó áramú indukciós motorú villanymozdony megalkotója. A villanymozdony egyfázisú áramrendszerről kap táplálást, a mozdonyban háromfázisúra alakítják át, ezáltal nagy indító nyomatékú háromfázisú motort lehet a mozdonyba beépíteni. 1932-ben kezdték meg a Budapest-Hegyeshalom vonal Kandó-rendszerű villamosítását...

Megjegyzések:

A képet először 2 percig folyamatosan vetítettük... Ezalatt az idő alatt az egyes csapatok tagjai halkán megbeszéltek a kérdésre adható feleletet. Ezután minden csapatból egy-egy megbízott a külön asztalhoz ült és írásban rögzítette csapata válaszát. Az írásbeli válaszolás ideje alatt ismét vetítettük a képet... A válaszokra adott pontokat csak a csapatversenynél vettük figyelembe, mert lényegében közös munka eredménye volt a felelet.

4. sz. versenyzők:

7. Hogyan gyártják a furnért?
 - késelés, fűrészelés, hántolás...
8. Hogyan gyártják a papírt?
 - előkészítés (faköszörület, cellulózfőzés, görgőjárat), hollandi malom, keverőkád, tisztítás, szita, prés, szárítás, válogatás, csomagolás...

5. sz. versenyzők:

9. Hogyan gyártják a farostlemezt?
 - rostjaira bontják a faanyagot, kötőanyagokkal lemezzé sajtolják. Egyik oldal síma...
10. Milyen atomenergiával hajtott járművek vannak már üzemben? - Mi a jelentőségük?

Közös feladat a csapatok számára:

Egy radarberendezés képét vetítettük ki diaképről...

Kérdések: Mire használják a berendezést? Ismertessék a működési elvét!

A radar rövidhullámú rádióhullámokat bocsát ki, amelyek a fémfelületről visszaverődnek. A terjedési sebességet ismerve, a kibocsátás és a visszaérkezés közötti időt mérve a távolság kiszámítható. Tehát távolság mérésére is használható...

Megjegyzések:

A 2 percgig tartó vetítés alatt a csapatok tagjai halkán megvitatták a kérdésekre adható választ. A feleletet minden csapatból egy versenyző írásban is rögzítette. A minél pontosabb válaszok segítése érdekében az írásbeli válaszolás alatt is vetítettük a képet...

A vetélkedő első részének lebonyolítási módja a következő volt:

- A vetélkedő céljának és szabályainak ismertetése	5 perc
- Az 1. sz. versenyzők írásbeli válasza	4 „
- A 2. sz. versenyzők válasza	4 „
- Az 1. sz. versenyzők értékelése; a helyes válaszok és a szerzett pontok ismertetése	2 „
- A 3. sz. versenyzők válasza	4 „
- A 2. sz. versenyzők értékelése	2 „
- A csapatok közös feladata a vetített képpel kapcsolatosan	4 „
- A 3. sz. versenyzők értékelése	2 „
- A 4. sz. versenyzők válasza	4 „
- A csapatok közös felelete alapján szerzett pontok ismertetése	3 „
- Az 5. sz. versenyzők válasza	4 „
- A 4. sz. versenyzők értékelése	2 „
- A csapatok számára adott feladat megoldása	5 „
- Az 5. sz. versenyzők értékelése	2 „
- A csapatok közös feladatának értékelése	3 „
- A verseny első részeredményeinek megállapítása	3 „
- A verseny első részének lebonyolításához megközelítően 1 óra szükséges.	

Megjegyzés: A csapatok részeredményét úgy határoztuk meg, hogy az egyéni választásokkal szerzett pontok összegéhez hozzáadtuk a csapatok által közösen szerzett pontokat is.

B)

A vetélkedő II. része:

Tekintettel arra, hogy a szigetvári vetélkedőn a mezőgazdaságot is jól ismerő fiatalok vettek részt, a II. sz. kérdéscsoportot úgy állítottuk össze, hogy a mezőgazdasággal kapcsolatos kérdések nagyobb számban szerepeljenek.

A szigetvári vetélkedő II. sz. kérdéscsoportja:

1. sz. versenyzők:

- Milyen sebességgel szánt a traktor?
- Törött szigetelésű villásdugó használata milyen veszélyt rejt magában?

2. sz. versenyzők:

- Hogyan lehet a permetezőgépet működtetni?
- Milyen óvintézkedéseket kell alkalmazni hordozható lámpák használatakor?

3. sz. versenyzők:

- Mire használjuk a csávázógépet?
- Az áramütés veszélyének elkerülése céljából az elektromos készülékeket leföldelik, azaz külső fémburkolatukat a földvezetékkel kötik össze. Vannak azonban olyan háztartási elektromos készülékek, melyeket szigorúan tilos leföldelni. Melyek ezek a készülékek és miért tilos a leföldelésük?

A 3. sz. versenyzők után a csapatok számára a következő feladatot adtuk:

- A versenyzőknek eredetiben bemutatunk kétféle elektromos dugaszoló-aljzatót (konnektort) ...

Kérdések:

- a) Hol használható az egyik?
- b) Hol használható az a dugaszoló, amelyiknek a belső peremén egy fémlemez látható?

Mi ennek az alkatrésznek a szerepe?

... Az egyik dugaszoló-aljzat száraz, padlós helyiségben használható... A fémlemez dugaszoló lehetővé teszi a villamosberendezés védőföldelését; illetve ez az alkatrész ad érintkezést a védőföld, vagy a nullázó vezeték felé... A földelés, vagy a nullázás a testzárlatot rövidzárlattá alakítja, a biztosíték kiég, s így a testzárlatos vezeték lekapcsolódik a berendezésről...

Megjegyzés:

Megbeszélés alapján minden csapatból egy-egy versenyző írásban válaszolt a feladott kérdésekre. A szerzett pontokat a csapatversenynél vettük figyelembe.

4. sz. versenyzők:

- Hányféle lakásfűtést ismerünk?
- Mivel lehetne, illetve hogyan lehetne gazdaságosan fűteni egy nagy ipari csarnokot?

5. sz. versenyzők:

- Milyen korszerű világítótesteket ismerünk?
- Milyen ruházati cikkeket lehet műanyagból készíteni?

Az 5. sz. versenyzők után ismét a csapatok számára adtunk feladatot:

Egy többszintes házigyári lakóházépítkezés képét vetítettük ki.

Kérdések:

Milyen építészeti eljárást látunk a képen?

Hogyan hívjuk azt a létesítményt, amelynek üzemelése szükséges előfeltétele a technológia alkalmazhatóságának?

Sorolják fel e technológia előnyeit!

A fényképen nagypaneles lakóház építkezése látható... E technológia alkalmazhatóságának feltétele a *házgyár*... Az építkezés átfutási ideje lerövidül, s a

helyszínen túlnyomórészt csak szakipari szerelő műveletekre van szükség...

A gépesítés optimális mértékben kialakítható.

Ennél a feladatnál is minden csapatból egy-egy versenyző adott írásbeli választ a megbeszélés alapján a feladott kérdésekre. A feladat eredményét szintén csak a csapatversenynél vettük figyelembe.

A pécsi műszaki vetélkedőn a II. sz. kérdéscsoportunk egészen más jellegű volt, mint a szigetvári versenyen.

C)

A pécsi műszaki vetélkedő II. sz. kérdéscsoportja:

1. sz. versenyzők:

- Hogyan lehet például egy szekrényt könnyebben eltolni, ha négy lábon áll, vagy valamelyik oldalára, illetve élére állítva mozdítjuk el?
- Mivel magyarázható, hogy a filmekben a haladó küllőskerekű járművek kerekei azt a látszatot keltik, hogy a haladás irányához viszonyítva hátrafelé forognak, vagy állnak?

2. sz. versenyzők:

- Azonos indokok miatt emelik-e meg a kanyarban az autóutak és a vasúti pályák külső ívét?
- A vasutaknál gőz-, Diesel- és villamos erőgépeket alkalmaznak. Ezek közül melyiknek legjobb a hatásfoka, s melyiknek alkalmazása kerül a jelen körülmények között előtérbe?

3. sz. versenyzők:

- A belső égésű motoroknál a szívó- vagy a kipufogó szelepek hézagjait állítják-e nagyobbra? Van-e ettől eltérő megoldás?
- Mi a különbség a merev és a hidraulikus tengelykapcsoló között?

A 3. sz. versenyzők után a pécsi versenyen is a csapatok számára a konnektorokat kapcsolatos feladatokat adtuk.

4. sz. versenyzők:

- A benzin-, vagy a Diesel-üzemű belső égésű motoroknál nagyobb-e a kompressziós viszony és miért?
- Miért célszerűbb bányákban a sűrített-levegős gépek használata fűrásnál stb., a villanygépekkel szemben?

5. sz. versenyzők:

- Mi a hasonlatosság és a különbség a centrifugál-szivattyú és a turbókompresszor között?
- Elvileg milyen mélyről lehet folyadékot szivattyúzni? Gyakorlatilag hány méter a szívómagasság? Befolyásolja-e a folyadék hőmérséklete a szívómagasságot?

A pécsi szellemi vetélkedőn is az 5. sz. versenyzők után ismét a csapatok kaptak feladatot.

Fényképeken a versenyzők különböző személygépkocsikat láthattak.

A feladat az volt, hogy a képen látható személykocsi márkáját nevezzék meg.

Minden helyesen megnevezett autómárka 1-1 pontot jelentett. Az eredmények

most is a csapatok együttes teljesítményébe számítottak bele. A feladat helyes megoldása 5 pontot ért.

A vetélkedők második részének szerkezeti felépítése Szigetváron és Pécsen is elvileg megegyezett az első kérdéscsoporttal kapcsolatosan ismertetett megoldással.

A második kérdéscsoport befejezéséig a versenyzők összesen 20 kérdésre egyénileg, 4 feladatra pedig közösen válaszoltak. A verseny eddigi lebonyolításához Szigetváron is és Pécsen is kb. 2 óra volt szükséges. A túlságosan hosszúra elnyújtott versenyeknél különösen érvényes, hogy „aki sokat markol, az keveset fog”. Szellemi versenyeknél számítani kellett az esetleges holtversenyre, ami feltétlenül megnöveli a vetélkedő idejét. Ezért a tulajdonképpeni versenyt a következő feladattal befejeztük.

Feladat: A versenyző csapatoknak az asztalukon látható műanyagfóliák közül a polietilén alapanyagút kellett kiválasztani és fel kellett sorolni az anyag legfontosabb tulajdonságait és felhasználási területét...

- A polietilén fólia vastagsága 0,012–0,25 mm. Hőállósága: 95 °C. Hidegállósága: -60 °C.

A fóliák vízgőz átteresztő képessége minimális. A gázokat, aroma anyagokat viszonylag nagymértékben átengedi. Legjelentősebb felhasználási területe a csomagolóipar. Élelmiszer csomagolására is alkalmas, ellentétben a lágy PVC-fóliákkal...

Személyes tapasztalataink alapján szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a szellemi vetélkedőkön elég gyakran alakul ki holtverseny. Ezért minden vetélkedőre előzetesen dolgozzuk ki azokat a kérdéseket, feladatokat, amelyeket holtverseny esetén használhatunk fel. Meg kell említeni, hogy Szigetváron is és Pécsen is szükség volt ilyen tartalékkérdésekre, mert mindkét helyen több csapat azonos eredményt ért el. A vetélkedők végleges eldöntésére eredményesen használtuk fel a következő „villám”-kérdéseket:

1. Milyen szenekeket bányásznak a mecseki szénmedencében és azok milyen célra használhatók fel?
- A mecseki szénmedence hazánk egyetlen feketeszen előfordulási helye...
Energetikai célokra – erőművekben, mozdonyok fűtésére – használják fel.
Fontos felhasználási terület a vegyipar is...
2. Mi az előnye és a hátránya a külszíni fejtésnek a mélyműveléssel szemben?
- *Előnye:* a külszíni fejtés biztonságosabb, elmarad a biztosítás, a szellőztetés; olcsóbb a szállítás. Nagyobb a termelésteljesítmény, általában kisebb az önköltség is.
- *Hátránya:* a termelés erősen függ az időjárástól, azonkívül vízügyi és újrahasznosítási problémák is felvetődnek...
3. Hány méter mély a mecseki szénrészlet legmélyebb aknája és mennyi az abszolút mélysége az Adria-tenger szintjéhez viszonyítva?
- a) 677 méter,
b) - 356 méter.
4. Miért nem gyújtja meg a benzin biztonsági lámpa a környező bányalevegőben levő metánt?
- Mert a benzin biztonsági lámpa üveghengere felett levő fémszitaszövet jól vezeti a hőt, ezért az égési hő ott nagy felületre oszlik szét. Ezáltal a szitán átáramló égési gázok annyira lehűlnek, hogy a szitán kívül levő gázokat már nem tudják meggyújtani. Természetesen megállapításunk csak a jó állapotban levő benzinlámpára vonatkozik. – Dawy angol fizikus felfedezése.

5. Az uránbányában miért nem szabad a bányabeli vízből inni, a bányában étkezni és dohányozni?

– A vízzel és az étellel radioaktív anyagok juthatnak a szervezetbe. A dohányfüst is nagy mennyiségben köti magához a radioaktív gázokat, amelyek a tüdőbe jutva gyorsabban fejtik ki káros hatásukat.

6. Kinek a nevéhez fűződik az első lapátkerekes gőzhajó építése? Mikor indult el első útjára?

– Az első gőzhajót Robert Fulton készítette. 1807-ben a Hudson-öbölben tette meg első útját.

7. Mikor és hol építették meg az első vasutat Magyarországon?

– 1845-ben létesült először vasút hazánkban Budapest és Vác között.

8. Kinek a nevéhez fűződik a karburátor feltalálása?

– 1893-ban találta fel a karburátort Bánki Donát és Csonka János.

Az első kísérleti példány ugyan már 1891-ben elkészült. Szabadalmukat azonban csak további alapos kísérletezés, vizsgálat után jelentették be. 1893. február 11-én „Újítások a petróleumos motoron” címmel jelentették be. A szabadalmuk elvén alapulnak még ma is a robbanó motorokon alkalmazott porlasztók...

A Csonka János által szerkesztett automatikus hőgyújtó lehetővé tette, hogy a motorokban petróleum helyett benzint használhassanak fel üzemanyagként.

9. Az első motoros repülésre mikor került sor?

– 1903-ban a Wright testvérek repültek először motoros gépen.

10. Mikor építették az első sugármeghajtású repülőgépet?

– 1939-ben.

11. Ki volt az első űrrepülő? Mikor történt a repülés?

– 1961. április 12-én hajtotta végre a világ első űrrepülését Gagarin.

12. Ki volt a világ első női űrhajósa?

– Tyereskova... űrrepülése 1963. június 16–19. között történt. A teljes repülési idő 71 óra volt. Kb. 2 millió km-t repült.

13. Mikor és melyik országban bocsátották vízre az első atommeghajtású hajót?

– A „Lenin” atommeghajtású jégtörő hajót a Szovjetunióban bocsátották vízre 1957-ben.

14. Ki volt a telefonközpont és a telefonhírmondó feltalálója?

– A telefonközpontnak és a rádió „elődjének” a telefonhírmondónak feltalálója Puskás Tivadar volt...

1877–1886 között Edison munkatársaként dolgozott.

1887-ben Amerikában, 1879-ben pedig Párizsban hozta létre az első telefonközpontokat. A vezetékes rádió őst, a telefonhírmondót 1881-ben Párizsban mutatta be.

1887-ben Budapesten alkalmazta először a telefonközpontok fejlődésében nagy jelentőségű multiplex kapcsolószekrényeket, amelyeknek lényege, hogy egyetlen len kezelő bármelyik előfizetőt kapcsolni tudja bármelyik előfizetővel...

15. Mikor fedezték fel és mikor alkalmazták először a rádióknál a nyomtatott áramkört?

– A nyomtatott áramkör felfedezésének éve 1943. A rádióknál alkalmazták először.

– És 10 évvel később, 1953-ban alkalmazták a rádiók készítésénél is.

Az ilyen jellegű kérdéseken kívül a holtverseny eldöntésére eredményesen használhatjuk fel a mindennapi élet különböző műszaki-technikai problémáit is. Például:

16. A padlókeféológép motorja működik, de a kefék nem forognak! Mi a jelenség oka és hogyan javítható meg a hiba?
 – Ok: megszűnt a dörzskapcsolat, megnyúlt a szíj; levált a dörzskapcsolatot létesítő gumi...
 – Javítás: a hibás alkatrész cseréje... a gumigyűrű leragasztása...
17. A padlókeféológép zajosan jár, nem fényesíti jól a parkettát. Mi a jelenség oka és kiküszöbölésének módja?
 – Ok: a kefék elkoptak...
 – Javítás: a kefék cseréje...
18. A porszívó szívóhatása nem kielégítő. Mi a jelenség oka és a javítás módja?
 – Ok: eltömődés... rossz tömítés... a tartozékok illeszkedése nem megfelelő... A porszívó tömlő (gégecső) szétnyílt...
 – Javítás: porzsák ürítése... rossz tömítések cseréje... békazár javítása, cseréje...
 Gégecső megrövidítése, esetleg cseréje...
19. A mosógép forgótárcsája nem indul meg, de bűgő hang van. Mi a jelenség oka és a javítás módja?
 – Ok: ruha szorult a forgótárcsa és a tartály közé...
 – Javítás: forgótárcsa levétele... a ruhadarab eltávolítása...
20. A mosógépnél a motor forog, de a forgótárcsa csak lassúbb fordulatszámmal mozog. Mi a jelenség oka és kiküszöbölésének módja?
 – Ok: az ékszíj meglazult, illetve megnyúlt...
 – Javítás: ékszíj feszítés, vagy cseréje végrehajtása...
21. A centrifuga motorja nem éri el az üzemi fordulatszámot, nagy a centrifugadob kilengése. Mi az oka és hogyan lehetne megjavítani?
 – Ok: a ruha nincs jól elhelyezve a centrifuga doban...
 – Javítás: a ruha egyenletes elhelyezése...
22. Mit vizsgálnál meg például egy elektromos vasaló bekapcsolása előtt? Milyen tanácsokat adnál a vasaláshoz?
 – A vasaló használatbavétele előtt győződjünk meg arról, hogy a vasaló csatlakozó vezetékének szigetelése mindenhol sértetlen-e? Sérült szigetelésű csatlakozó vezetékkel ne vasaljunk...
 A csatlakozó vezeték készülékcsatlakozóját (főleg annak porcelánrészét, amelyet a vasalóba dugunk), és villásdugóját feltétlenül ellenőrizzük, hogy szigetelésük ép-e? Törött, csorbult, repedt csatlakozóval, vagy dugóval ne vasaljunk...
 Vasalás közben ne álljunk nedves helyen, ne érintsük a víz, gáz, vagy központi fűtés vezetékeit...
 Nedves padlózatú helyiségben csak száraz deszkán, farácson, gumi- vagy műanyagpadlón állva vasaljunk...
 A vasaló fémrészeit ne érintsük meg... csak a szigetelő anyagból készült fogantyúját fogjuk meg...

Az előzőekben ismertetett vetélkedők iránt Szigetváron is és Pécsen is komoly érdeklődés nyilvánult meg. A csapatok versenyzőin kívül mindkét helyen szép számmal jelentek meg az érdekelt iskolák tanulóin és pedagógusain kívül más felnőttek is és kísérték feszült figyelemmel a versenyek alakulását, végeredményét.

Befejezésül, a személyes tapasztalataink alapján szeretnénk hangsúlyozni, hogy a korszerű természettudományos szemlélet kialakításában, a műszaki-technikai ismeretek továbbfejlesztésében igen eredményesen használhatjuk fel a természettudományos, műszaki témájú szellemi versenyeket, vetélkedőket.

Ezért lebetőségeink felhasználásával törekedjünk arra, hogy országszerte minél több helyen alkalmazzuk az iskolai oktatáshoz kapcsolódó, elméleti és gyakorlati ismereteket egyaránt tartalmazó, műszaki-technikai tanulói vetélkedőket.

A MŰSZAKI-TERMÉSZETTUDOMÁNYOS VERSENYEK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁHOZ FELHASZNÁLHATÓ SZAKIRODALOM

- Aisberg, E.: Most már értem a televíziót. Bp. 1962. Műszaki Könyvkiadó.
Ács István: A rádió története. Bp. 1952. Népszava Kiadó.
Bajanov, A. F.: A kémia az ember szolgálatában. Bp. 1965. Műszaki Könyvkiadó.
Braunbeek, W.: Mindenki fizikája. Bp. 1958. Gondolat Kiadó.
Hajdú Teréz: Műanyagok a háztartásban. Bp. 1965. Táncsics Kiadó.
Győri György: Vetélkedők könyve. Móra Könyvkiadó. Bp. 1973.
Jeges Károly: Elektrotechnika: egyszerű kísérletekkel. Bp. 1961. Gondolat Kiadó.
Laue, M.: A fizika története. Bp. 1960. Gondolat Kiadó.
Nagy István Gy.: Űrkutatás, űrtechnika. Bp. 1965.
Óveges József: Kis atomfizika. Bp. 1965. Gondolat Kiadó.
Papp János: 1000 kérdés-felelet a technika világából. Bp. 1964. Műszaki Könyvkiadó.
Petur László: A száguldó kerék. Bp. 1961.
Zukovits Imre: Ki tud többet...? 1967.
Vajda Pál: Nagy magyar feltalálók. Bp. 1958. Zrínyi Kiadó.



KOVÁCS IVÁN

Szeged, Tanárképző Főiskola

A specializálódás vizsgálata kézilabdásoknál a lövőkészség kialakulása alapján

Korunk egyik szükségszerű, az élet valamennyi területén egyaránt jelentkező jellemző problémája a specializálódás, az általánostól való egyre nagyobb mértékű elszakadás. Ez a tendencia érvényesül a sportágak elméletében és gyakorlatában, de egyes sportágakon belül is meghatározó tényezőként szerepel. A kézilabdázásra is egyre jellemzőbben nyomja rá bélyegét az utóbbi időben a túlzott specializálódás, többek között olyan formában is, hogy a racionalizálás elvét hirdetve leszűkíti a kapuralövések skáláját, de gyakran még az egyes játékosokat, játékosposztokat is teljesen sablonok közé szorítva meghatározza a lehetséges lövésformákat. A világ legjobb csapatainál is egyértelműen látható törekvés ez, mely feltétlenül relatív visszafejlődést jelent, a közeljövőben pedig abszolút akadályát képezheti a fejlődésnek.

Hazai kézilabda-sportunk történetében csupán rövid időre kell visszatekinteni annak érdekében, hogy speciális feladatok elvégzésére alkalmas, mégis nagy variációs készséggel rendelkező játékosokat találjunk. A játékosok többsége – a jelen gyakorlattól eltérően – képes volt az adott szituációknak megfelelően a legváltozatosabb megoldásokra, támadás-befejezésekre. Földről és levegőből egyaránt jól lőttek, de repertoárjukban szerepelt az elhajlós, csavar stb. lövés is. De nem voltak a „belőtt” sarkok sem jellemzőek, képesek voltak változtatásokra, variációkra a különböző sarkok megválasztásában, variálásában is.

Nem kívánjuk méltatni, előtérbe helyezni vagy elmarasztalni, de még lényegileg összehasonlítani sem a „rég” és az „új” előnyeit és hátrányait. Logikusan felmerül azonban az a kérdés, hogy

SZÜKSÉGSZERŰ-E

a modern kézilabdázásban a specializálódás. Azt hiszem, erre a kérdésre egyértelműen igennel lehet válaszolni. Ez a specializálódás azonban nem jelentheti az egyes posztokra való teljes beszűkítést, még inkább nem a lövészkála úgynevezett teljes specializálását, mely egyértelműen inkább annak primitívizálását jelenti. A sportág fejlődésének érdekében tehát olyan, általánosan képzett játékosokra van szükség, akik mindenkor képesek a speciális feladatok megoldására, de rendelkeznek azokkal a képességekkel és készségekkel, melyek lehetőséget biztosítanak a széles körű, viszonylag nagy skálán mozgó variációk alkalmazására is.

Minden sportág fókuszában annak élvonala, reprezentánsai állnak. Ezt képviselik a válogatottak, a hazai bajnokságok viszonylatában pedig az NB I. osztály játékosai. Valójában helytállóak-e a túlzott specializálódással, beszűkítéssel kapcsolatos megállapítások? Tapasztalhatók-e ilyen vonatkozású torzulások? Az utánpótlás helytelen nevelésének kérdése, vagy egy bizonyos osztályhoz, korcsoporthoz kötődő szemléletről van-e szó? Ezekre a kérdésekre kerestünk választ, mikor felmérésünket elkezdjük, mely felöleli a serdülő középiskolás, az ifjúsági és NB I-es férfi kézilabdások csoportját.

A VIZSGÁLAT KÖZÉPPONTJÁBA ÁLLÍTOTTUK

e három korcsoportnál a játék közben leggyakrabban előforduló dobásformákat és ezek eredményességét. A felmérés 10-10 mérkőzésről készült, így az eredmények szignifikánsak, megfelelő összehasonlítási alapul szolgálnak. A számszerű adatok az összes (10-10) mérkőzés átlageredményét mutatják, a szélső értékeket itt nem tüntetjük fel. Így megfelelő képet kapunk az egyes lövésfajták átlagos gyakoriságáról, eredményességéről, célrúságáról, a játékosok képzettségéről, az egyes korcsoportok eredményeinek összehasonlításánál viszont megmutatkozik a játékosok technikai szintjének fejlődése, esetleg abszolút vagy relatív visszaesése. Felmérésünk számok tükrében érzékelteti a legmagasabb szinten játszó együtteseknél a kapuralövések hiányosságait, valamint a hiányosságok bizonyos, ebben az esetben tipikus okát. Egyértelműen rávilágít arra, hogy megfelelő irányultságú, szemléletű-e a serdülő és ifjúsági kézilabdások felkészítése, nevelése, valamint arra, hogy a nagymértékű torzulások, rossz értelemben vett specializálódások elsősorban a felsőbb osztályok és korcsoport jellemzője. A hibák ilyen ismerete remélhetőleg megnöveli azok javításának, kiküszöbölésének lehetőségét és segíti kézilabda sportunk további előrelépését.

A FELMÉRÉS MÓDJÁ

A felmérés valamennyi mérkőzésen egyforma táblázat kitöltésével történt. A táblázat formáját és tartalmát céljainknak megfelelően, elgondolásunk és előzetes megfigyeléseink szerint állítottuk össze, melynek mérkőzés közben történő vezetése a legegyszerűbben, jelekkel történt. Lényege, hogy félreérthetetlenül leolvasható a lövés helye (alsó- vagy felsősarkos), eredményessége, valamint az, hogy honnan és milyen módon hajtották azt végre. Az egyes eredményeket minden korcsoportnál külön összegeztük, átlagot számoltunk és ezt a jobb áttekinthetőség és összehasonlíthatóság érdekében százalékos arányban tüntettük fel. Elsősorban a következő lövésfajták értékelésére törekedtünk:

1. Földről. Ide vettük mindazokat a lövéseket, melyek álló helyből (pl. szabaddobás) vagy mozgással történtek, de külön kezeltük a csípőből történő lövéseket, mivel ezek a kézilabdázás rendkívül tipikus, önálló csoportot alkotó dobásformái.

2. Felugrással. Kizárólag a felugrásos átlövéseket értékeltük itt.
3. Szélről.
4. Betörésből. A befejezés módjától függetlenül minden betöréssel végrehajtott lövést itt értékeltünk.
5. Csípőből. A csípőmagas lövéseket váratlanságuk, a védőjátékosok szempontjából problematikus voltak miatt soroltuk külön csoportba.
6. Elhajlással. Ez a lövésfajta, mint egyre ritkábban alkalmazott, de gólveszélyesnek ítélt lövésmód került önálló csoportba.

Nem értékeltük külön a gyors indításokat és lerohanásokat, mivel ezekkel számtalan felmérés foglalkozik, számszerű adatai pontosan ismertek.

ÁLTALÁNOS ÉRTÉKELÉS

A leggyakrabban előforduló dobásformák

Serdülő sportiskolások:

Betörés:	37,77%
Felugrás:	22,22%
Szélről:	17,77%
Összesen:	77,76%

A mérkőzéseken tehát három lövésfajta az uralkodó, melyek százalékos értéke olyan magas, hogy a többi dobásformára mindössze 22,24% jut.

Ifjúsági:

Betörés:	27,77%
Felugrás:	23,11%
Csípőből:	21,33%
Elhajlással:	20,18%
Összesen:	92,39%

Az előző - serdülő - eredményekhez képest jelentős változásokat tapasztalunk. Bővülnek a legtöbbet alkalmazott dobásformák, de mint jellemző lövésmód elmarad a szélről történő lövés. A két új dobásforma - csípőből, elhajlással - magasabb edzettségi szintet, technikai tudást igényel. A fizikai képességek magasabb kihasználási lehetősége, a mobilizációs készségek fejlődése feltétlenül indokoltá teszi a lövészkála fejlődését. Pozitív értékelési lehetőség ebben a korcsoportban a dobásformák arányos eloszlása, kiegyensúlyozottsága is, valamint az, hogy a négy lövésfajta megközelítően 100% (92,39%), az összes többi lövésre mindössze 7,61% jut.

Férfi felnőtt:

Felugrás:	41,27%
Földről:	21,21%
Betörés:	20,08%
Összesen:	82,56%

A dobásformák változatossága az előző - ifjúsági - korcsoporthoz képest visszaesést mutat. Megfigyelhető, hogy a felugrásos lövés és a betörés végigkíséri a serdültől a felnőtt korcsoportig a játékosokat, míg a többi lövésfajta domináns jellege változik. Csupán a felnőtt korosztálynál jelentkeznek először a „földről” történő lövések, melyek az előzőekben egyáltalán nem játszottak jelentős szerepet. Két lényegi jelenségre szükséges felhívni itt a figyelmet. Az egyik, hogy mindössze három lövésfajta összesen 82,56%-ot ér el és csupán 17,44% jut a többi lövésre. A későbbiek-

ben ennek az aránytalanságnak további negatívumára világítunk rá az egyes lövésfajták eredményességének értékelésénél. A másik rendkívül kontrasztos jelenség az, hogy megszűnt (az ifiknél még jellemző) a dobásformák egymás közötti kiegyenlített aránya, túlzott eltolódás mutatkozik a felugrások lövések javára, mivel ez a dobásforma egymaga 41,27^o/o-ot tesz ki. Ezek a tények bizonyos mértékű technikai kopásra utalnak, feltétlenül relatív visszafejlődést tükröznek.

ALKALMAZÁS ÉS EREDMÉNYESSÉG

Munkánk második részében korcsoportonként és dobásformánként az eredményesség szempontjából végeztünk elemzést. Ebben a részben szerepelnek az előzőekben nem említett, gyakoriság szempontjából nem domináns lövésfajták is, egyrészt a korcsoportok közti összehasonlítási alap megteremtése érdekében, másrészt annak bizonyítására, hogy ezek a ritkán használt lövések eredményesség szempontjából nem játszanak alárendelt szerepet, sőt igen gyakran megelőzik a kedveltebb lövésfajtákat.

Az értékelésnél különválasztottuk az alsó és a felső sarkos lövéseket. Célunk ezzel elsősorban annak érzékeltetése, hogy a tanulás kezdeti fázisától a legmagasabb osztályig hogyan változik a nevelés hatékonysága, milyen torzulások lépnek fel a mozgástanulásban és technikai végrehajtásban, ezen túlmenően lehetőséget biztosítunk bizonyos pedagógiai-pszichológiai következtetésekre.

Serdülő sportiskolások

A leggyakrabban előforduló dobásforma a betöréses, összesen 37,77^o/o, ebből:

alsó sarkos 31,27^o/o, melynek eredményessége 81,37^o/o;

felső sarkos 6,50^o/o, melynek eredményessége 51,06^o/o.

Az alsó sarkos lövések gyakoriság és eredményesség szempontjából is dominánsak. Ebben az életkorban nagy jelentőségű a nevelés hatékonysága, az edző pozitív ráhatása. Elsősorban ezzel magyarázzuk az alsó sarkos lövések nagy gyakoriságát, valamint azzal, hogy ebben a korban még nem törekszenek nagy gól lövésére a gyermekek.

A felugrások lövések összesen 22,22^o/o-ban szerepelnek, ebből:

alsó sarkos 5,11^o/o, melynek eredményessége 63,33^o/o;

felső sarkos 17,11^o/o, melynek eredményessége 39,99^o/o.

Megfigyelésünk szerint a játékosok fizikai felkészültsége ebben a korban még nem teszi lehetővé az alsó sarkos lövések megfelelő gyakoriságú alkalmazását.

A szélről történő lövések gyakorisága, alkalmazása 17,77^o/o-os. Eredményesség szempontjából 50–50^o/o-ban oszlik meg az alsó és felső sark között. Feltételezésünk szerint ezt a megosztást elsősorban az eredményezi, hogy az edzők már ebben a korban – igen helyesen – oktatni kezdik a különböző sarkokra történő lövések módját, lehetőségeit.

Ebben a korcsoportban tehát a legeredményesebben alkalmazott lövések:

1. Betörés – alsó sarkok: alkalmazása 31,27^o/o, eredményessége 81,37^o/o;
 2. Felugrás – alsó sarkok: alkalmazása 5,11^o/o, eredményessége 63,33^o/o;
 3. Betörés – felső sarkok: alkalmazása 6,50^o/o, eredményessége 51,06^o/o.
- összesen: 42,88^o/o

Ha figyelembe vesszük az összes vizsgált lövés viszonylagos kiegyensúlyozottságát, ezt igen jó eredménynek tekinthetjük. Az itt kapott eredményességi mutatók elméletileg meghatározó tényezőként kellene hogy szerepeljenek a későbbiek során. A legeredményesebb dobások alkalmazása 42,88^o/o-os, mely ebben a korban igen jó eredménynek mondható.

Ifjúsági

A leggyakrabban alkalmazott lövés itt is a betöréses, összesen 27,77^o%, ebből:

alsó sarkos 22,33^o%, melynek eredményessége 94,44^o%;

felső sarkos 5,44^o%, melynek eredményessége 65,55^o%.

Összességében megközelíti az előző korcsoportnál tapasztaltakat, bár kismértékű, de nem jelentős eltolódás mutatkozik a felső sarkos lövések javára.

A felugrásos lövések összesen 23,11^o%-ban szerepelnek, ebből:

alsó sarkos 18,11^o%, melynek eredményessége 72,22^o%;

felső sarkos 5^o%, melynek eredményessége 52,22^o%.

A fizikai képességek, elsősorban a ruganyosság és erő fejlődése itt mutatkozik meg teljes jelentőségében. A felugrásos alsó sarkos lövések gyakoriságának és eredményességének jelentős növekedése ennek legjellemzőbb bizonyítéka.

Itt jelentkeznek először jól érzékelhető formában a csípőmagas lövések. Alkalmazásuk gyakorisága 21,33^o%, melynek eredményessége 77,77^o%.

Az ebben a korban elért fizikai fejlettségi szint lehetőséget teremt az elhajlásos lövések oktatására és eredményes alkalmazására. Gyakorisága 20,18^o% és eredményessége 72,22^o%.

A legeredményesebben alkalmazott lövések tehát:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Betörés - alsó sarkok: | alkalmazása 22,33 ^o %, eredményessége 94,44 ^o %; |
| 2. Csípőmagas lövések: | alkalmazása 21,33 ^o %, eredményessége 77,77 ^o %; |
| 3. Elhajlásos lövések: | alkalmazása 20,18 ^o %, eredményessége 72,22 ^o %; |
| 4. Felugrás - alsó sarkok: | alkalmazása 18,11 ^o %, eredményessége 72,22 ^o %. |
| | összesen: 81,95 ^o % |

Az eredményes lövések alkalmazási aránya lényeges növekedést mutat a serdülőkével szemben. Az előbbi 42,88^o%-kal szemben it majdnem duplája, 81,95^o%-kal találkozunk. Ez egyenes fejlődésre vall, a dobásformák bővülése pedig a további fizikai, technikai és taktikai érest tükrözi.

Felnőtt férfi NB/1

A leggyakrabban alkalmazott lövésforma itt a felugrásos, összesen 41,21^o%, ebből:

alsó sarkos 15,77^o%, melynek eredményessége 66,66^o%;

felső sarkos 25,50^o%, melynek eredményessége 41,11^o%.

Szembetűnő, hogy a jobb eredményességű alsó sarkos lövés alkalmazása csökkenő tendenciát mutat.

A földről végrehajtott lövések (kivéve az elhajlásos és csípőmagas lövéseket) alkalmazása 21,11^o%, melynek eredményessége mindössze 17,77^o%!

A viszonylag magas alkalmazási szám rendkívül rossz eredményességgel társul. Ez a szám meglehetősen kedvezőtlen képet ad a legmagasabb osztály játékosairól.

A betöréses lövés alkalmazásának gyakorisága 20,08^o%, ebből:

alsó sarkos 6,18^o%, melynek eredményessége 87,77^o%;

felső sarkos 13,90^o%, melynek eredményessége 65,05^o%.

Mind a felugrásos, mind a betöréses lövések alkalmazásánál jól érzékelhető az eltolódás a felső sarkos lövések felé, holott az eredményesség indexe mindkét esetben továbbra is az alsó sarkos lövések irányába mutat. Ez végeredményben a számszerű eredmények csökkenésében, illetve az eredménytelenség növekedésében realizálódik.

A következő - értékelt - két dobásforma alkalmazása igen alacsony, viszont magas eredményességi mutatójuk miatt ismertetésük szükséges. A csípőmagas lövések mindössze 5,61^o%-ban kerülnek alkalmazásra, gyakoriságuk viszont 94,44^o%-os!

Az elhajlásos lövések alkalmazása 9,83%, eredményessége 83,33%.

A legeredményesebben alkalmazott lövések tehát:

1. Felugrás – alsó sarok: alkalmazása 15,77%, eredményessége 66,66%;
 2. Betörés – alsó sarok: alkalmazása 6,18%, eredményessége 87,77%;
 3. Csípőmagas lövések: alkalmazása 5,61%, eredményessége 94,44%;
 4. Elhajlásos lövések: alkalmazása 9,83%, eredményessége 83,33%.
- összesen: 37,39%

Első látásra megállapítható, hogy az eredményesség szempontjából vezető lövések nem egyeznek meg a leggyakrabban alkalmazottakkal, mely egyértelműen az eredménytelenség további növekedését jelenti. Az eredményes lövések alkalmazása 37,39%; ez a szám alacsonyabb, mint a serdülőké (42,88%) és több mint kétszer kisebb az ifjúságiakénál (81,95%). A kevésbé eredményes dobásformák túlsúlyban történő alkalmazása már abszolút értelemben véve is visszaesést eredményez, mely mindenkor a számszerű eredményekben mutatkozik meg.

AZ IFJÚSÁGI ÉS FELNŐTT ADATOK

egymás mellé helyezésével jól érzékelhetővé válik a visszalépés.

Betörés

Ifjúsági:	Felnőtt:
alkalmazása: 27,77%	20,08%
eredményesség: 79,99%	76,41% (alsó és felső sarkos lövések összesen)

A visszafejlődés egyértelmű, mivel rosszabb a felnőtt játékosok eredményessége. Különösen akkor válik szembetűnővé a romlás, ha az alsó és felső sarokra bontott alkalmazást és eredményességet vesszük figyelembe.

Csípőmagas lövések

Ifjúsági:	Felnőtt:
alkalmazás: 21,33%	5,61%
eredményesség: 77,77%	94,44%

Ez a rendkívül eredményes dobásforma a felnőtt kézilabdásoknál szinte teljesen „kimegy a divatból”. Az ifjúsági játékosokhoz képest abszolút mennyiségi visszafejlődés mutatkozik ennél a lövésnél.

Elhajlásos lövések

Ifjúsági:	Felnőtt:
alkalmazás: 20,18%	9,83%
eredményesség: 72,22%	

A csípőmagas lövésekhez hasonlóan itt is abszolút visszafejlődés tapasztalható.

Felugrásos lövés

Ifjúsági:	Felnőtt:
alkalmazás: 23,11%	41,27%
eredményesség: 62,22%	53,88% (az alsó és felső sarkos lövések összesített, átlagszáma)

Míg az ifjúsági játékosoknál a felugrásos lövés arányosan illeszkedik bele a többi, jellemző lövésformába, addig a felnőtteknél aránytalan eltolódás mutatkozik ennek javára. A majdnem duplájára nőtt alkalmazás mellett visszaesés tapasztalható az eredményességben, mely még élesebben mutatkozik az alsó és felső sarkos bontás esetében.

A fentiekben felsorolt eredmények, összehasonlítások számtalan problémát vetnek fel, de már alapvető elemzésük is jól érzékelteti élvonalbeli kézilabdázásunk gyermekbetegségét. Ennek lényege talán a túlzott specializálódás, a befejezések kizárólagos „ráépítése” a nagyon is egysíkúan képzett átlövőkre, általában egy ezzel kapcsolatos helytelen szemlélet kialakulása. Ennek főbb okait, kialakulásának összetevőit az alábbiak eredményezhetik:

1. A megtanult technikai elemek alkalmazásának feledésbe merülése. A megfelelő, sokoldalú gyakorlás hiánya, ami a beidegzés bizonyos mértékű kialakását eredményezi, így az adott játéksituációkban a reprodukálás nem következik be.
2. A magasabb osztályú játékosok fegyelmezetlensége, ami edzéseken és mérkőzéseken az utasítások be nem tartásában nyilvánul meg. Edzéseken az alsó sarkos lövések gyakorlása helyett inkább felfelé lőnek.
3. A nem megfelelő edzői felügyelet, irányítás hiánya miatt elsősorban a neki legkönnyebb, mozgásösszetettségében a legegyszerűbbet gyakorolja a játékos, ezzel mintegy predestinálva magát az egysíkú játéokra.
4. Az alacsonyabb osztályból felkerülő játékosoknál csupán a már meglévő erények kihasználására, jobb esetben azok továbbfejlesztésére törekcszenek az edzők. Nem fordítanak gondot a hiányosságok pótlására.
5. A statisztikailag kimutatott ifjúsági szint továbbfejlesztését kell előtérbe helyezni. Az utóbbi időben nagy jelentőségű egyéni képzés téves értelmezése, hogy ezen képzési formán belül is kizárólagos specializálódás folyik. Célszerűnek tartanánk az egyéni képzés keretein belül a megfelelő, részarányos (legeredményesebb) dobásformák alkati adottságokhoz szabott gyakoroltatását.
6. Az edzéseken olyan kényszerítő helyzetek alkalmazása, melyek változatos formában, de szükségszerűen meghatározott lövések gyakorlását teszik lehetővé. Ennek érdekében javasoljuk különböző speciális szerek és eszközök felhasználását.
7. A célszerű pozíciójáték elvének fenntartása mellett lehetőséget kell biztosítani minden játékosnak a játékosztok „végigskálázására”. Ez a képességek és készségek továbbfejlesztésének lehetősége mellett igen sok pozitív pszichés momentumot is tartalmaz.
8. Felnőtt korosztályú játékosoknál az edző pedagógiai-pszichológiai ráhatása csökkenő tendenciát mutat, illetve technikai térről más irányba tevődik át. Egyértelműen megállapítható ez pl. az alsó és felső sarkos lövések arányának eltolódásából is. Ezért nagyobb figyelmet kell fordítani a játékosok technikai „motiválására”, elsősorban annak megértetésére, hogy a nagyobb eredményességű lövések gyakorlását helyezték előtérbe.
9. Elsősorban a felnőtt korú játékosokat gyakran elragadja a „nagy gól” lövésének lehetősége és ez meghatározójává válhat a lövéstechnikának.
10. A játékosok kockázatosnak tartják a legegyszerűbb lövésformáktól való eltérést (ez egyébként eléggé uralkodó edzői szemlélet is). Az összehasonlító adatokból kitűnik, hogy az ifjúsági játékosok még nagy előszeretettel alkalmazzák pl. a látványos, összetett mozgást igénylő elhajlásos lövéseket is, míg a felnőtt játékosoknál ennek gyakorisága minimálisra redukálódik. A felnőtt játékosok jellemző lövőskálája a szó szoros értelmében primitivizálódik: felugrásos, földről és bető-

réssel végrehajtott dobások jellemzik a legmagasabb osztályt. Ennek a túlságos egyszerűsítésnek az okait a pozíciójáték mellett pszichés hatásokban is keresni kell.

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálódásunk során – a teljesség igénye nélkül – végigkísértük a lövésformák alakulását a serdülő korosztálytól, az ifjúsági játékosokon keresztül a legmagasabb, NB/I osztályig. A vizgált serdülő és ifjúsági csapatok többsége sportiskola volt, tehát munkájukat tudatos, célirányos nevelőtevékenység jellemezte. (Szükséges megjegyezni, hogy lényeges eltérést a nem sportiskolás csapatoknál sem tapasztaltunk.) Ez a célirányos munka egyenes vonalú fejlődést eredményez, mely a fizikai képességek fejlődésével párhuzamosan a technikai elemek széles körű alkalmazásában nyilvánul meg. Minden szempontból jól érvényesül ezekben a korosztályokban az edző vezető, nevelő ráhatása, szerepe. Az eredményes lövések végrehajtásának gyakorisága megfelelő támpont ennek a kérdésnek értékelésére. Valójában egy olyan töretlen fejlődési folyamat tapasztalható, melynek a magasabb osztályba való átvitele feltétlenül célszerű lenne. Természetesen ismételten ki kell jelenteni, hogy a célszerű specializálódás szükségszerű, elkerülhetetlen. Nem jelenthet azonban célszerűséget az olyan lövésformák domináns alkalmazása, melyek eredményesség szempontjából másod-, harmadrendű feladatot töltenek be. Az ésszerűen értelmezett és alkalmazott pozíciójátékon belül, az egyes játékosok képességeinek legmegfelelőbb lövésformák kialakítása mellett törekedni kell a készségek olyan fejlesztésére, hogy képesek legyenek az adott situációk változatos kihasználására. Ennek megvalósítása lényeges változást eredményezne a játék képében, megszüntetné az egyre sablonosabb formát öltő támadójátékot, további lehetőséget biztosítana a kézilabda sport fejlődésének.



Dr. PLESKÓ ANDRÁS
Szeged, Tanárképző Főiskola

Az osztályfőnök mint rajvezető az 5. osztályban

Az 1973/74. tanév elején mint ötödikes osztályfőnök a rajvezetést is elvállaltam. Az úttörőcsapat vezetője felkérésére nemcsak társadalmi munka vállalásaként véltém a rajvezetői tisztséget, hanem kötelességemnek is tartottam. Úgy éreztem, hogy az úttörőszervezet feladatai nagyon szoros kapcsolatban vannak az osztályfőnöki teendőkkel, továbbá az úttörőmunka nem csupán jótétemény tanulóink irányában, hanem az a pedagógiai munka szerves része is. Nem kevésbé töltött el kíváncsisággal az, hogy miként tovább, hiszen ez a tanév feladataiban a korábbi évek megszokott feladataitól több eltérő vonást tartalmaz.

A tanév befejezéséig rengeteg újabb tapasztalattal gazdagodtam. Amikor ezúttal gondolataimmal újra végigjártam a megtett úton, és felsorakoztak előttem az eredmények, örömek, sikertelenségek és az elégedetlenség is, a felmerülő kérdésekre kellett választ adnom. Megértettem-e a határozatok, rendelkezések kitűzéseinek lényegét? Elértem-e az elképzelt és megtervezett célokat? Elégedett lehetek-e munkámmal, az osztály- és rajközösségemmel? Megfeleltem-e az osztályfőnöki és rajvezetői követelményeknek? Tovább léphetek-e én is tanulóimmal a 6. osztályba?

A csapat-, raj- és őrsvezetői munkával kapcsolatban sok segítséget kapunk a vonatkozó szakirodalom gazdag tárházából. Ezek többségében csak egy-egy részterületről kapott vezetési módszerrel, tanáccsal, ötlettel és tapasztalattal hasznosíthatták munkánkat. Mindezeket összegyűjtve és feldolgozva a tanév végén állapíthatjuk meg, hogy egészében mennyire is tudtuk azokat kamatoztatni.

A programban bővelkedő, tartalmas események, eredmények és tapasztalatok arra készítetnek, hogy a rajvezetés folyamatában rejlő nevelési lehetőségeket a pozitívumok és negatívumok hangsúlyozásával megláttassam. Úgy gondolom, hogy a már mögöttünk levő tanév rajvezetői munkájának elemzése is jelentős segítséget adhat a folytatáshoz, vezetési elképzeléseink gyarapításához.

A nevelők – az osztályfőnök és rajvezetők – számára az 1973/74. tanév a szokásos szeptemberi tanévkezdés mellett új korszak kezdetét is jelentette az iskolák és az úttörőcsapatok életében. Valamennyien jól tudtuk, hogy feladataink megnöttek. Magam is többször áttanulmányoztam a párthatározatot, betekintést nyertem az ezt megelőző vitafórumok izgalmas világába, és örömmel üdvözöltem az új nézetekből fakadó döntések, határozatok megjelenését.

A tantervmódosítás, a tananyagcsökkentés, az osztályozás és értékelés finomítása és az új rendtartás mellett ezúttal az úttörőszövetség szervezeti életének megújítását, és kiemelt feladatait hangsúlyoznám. A sokat hangoztatott megállapítások jelmondatokká váltak. Hadd tekintsük át ezeket! – Mindezek maguk után vonják az iskola belső életének további korszerűsítését. Az iskola működésének új megfogalmazásában lényeges helyet kap a tanulók ifjúsági szervezetbeli és más hasznos foglalkozásokban való részvétele (művelődés, sportolás, kulturált szórakozás). Az ifjúság nevelése társadalmi ügy és feladat, mely nevelési folyamatban az iskoláé a vezető szerep. A szocialista nevelés az úttörőszervezetben kap fő helyet. Az úttörőmozgalomban magasabb követelményeknek kell eleget tenni. Megnő az úttörőmunka politikai és társadalmi rangja. A vezetőknek fő feladatuk a kollektív vezetés színvonalának és a vezetés demokratizmusának biztosítása. A rajvezetés ügye megfelelő helyet kapott a rendtartásban.

Felkészülés

Komoly problémát jelentett számomra az, hogy hogyan is fogjak hozzá rajvezetői munkámhoz. A gyakorlatban kialakult felmérés-tervezés-szervezés-irányítás láncolatából indultam ki. Alapos megfontolás után beláttam, hogy ehhez a nagy, felelősségteljes munkához a tanév során is, de mindjárt az indulásnál sok idő és energia szükséges.

Első lépésemnek a Magyar Úttörők Szövetsége 1973–74. úttörő évi programjának tanulmányozását választottam, majd iskolánk úttörőcsapatának ez évi feladataival ismerkedtem. Ezután a Magyar Úttörők Szövetsége működési szabályzatát elolvastva a legfontosabb ránk vonatkozó részét elemeztem. – Az úttörő kötelessége; az úttörő jogai; az úttörővezetők; az úttörők 12 pontja; az úttörőcsapat. Nagy segítséget adott az úttörő zsebkönyv – 1973–1974 – is, amely a raj foglalkozásairól sohasem maradhatott el és szinte valamennyi osztályfőnöki órán is használatban volt. Nem kevésbé volt fontos számomra az iskolai oktató-nevelő munka főbb feladatainak – 1972–75. tanévekre – állandó szem előtt tartása. Többek között kiemelném az egyik pontot: „Növelni kell az úttörőszervezet szerepét, önállóságát, öntevékenységét, különös tekintettel a csapat – és rajtanács működésére.”

A következőkben a pedagógiai és pszichológiai tanulmányaimból, mások és magam tapasztalataiból összegyűjtöttem azokat a tulajdonságokat, amelyekkel rendelkezni kell a rajvezető osztályfőnöknek. Kérdéseim voltak:

1. Milyen legyen a rajvezető?

A rajvezető kezdeményezzen, lelkesítsen és meggyőzéssel igyekezzen hatni a tanulókra! Tervezzon, legyen tagja és vezetője a rajközösségnek! Biztosítsa a demokratizmus érvényesülését! Alakítsa ki vezetői tekintélyét és tartsa is meg! Gondosan és szeretettel irányítsa a közösség életét! Ismerje meg tanulóit az úttörőszervezetben és az osztályközösségen egyaránt!

2. Milyen legyen az osztályfőnök, úgy is mint rajvezető?

Az osztályfőnök olyan vezető legyen, akit tisztelnek és szeretnek tanulói. Mikor tisztelik és szeretik? Szeretik, ha sokat van közöttük, érdeklődik életük minden területe iránt, ha igazságos és megérti sajátos, gyermeki problémájukat. Szeretik, ha türelmes, határozott, csendes, nyugodt, őszinte, demokratikus érzésű és gondolkodású.

A jó osztályfőnök és rajvezető nem töri le tanulói lelkesedését és rajongását. Nem tart sok és hosszú lelki prédikációt. Jól tud motiválni. A gyakorlat embere. Nem merev és nem unalmas. Mint pedagógus úgy szereti tanítványait, hogy követelményeket szab meg, állít eléjük és azok megkövetelésében következetes valamennyi tanulóval szemben. A tanulók érzézik azt, hogy a rajvezető színtelenül mögöttük áll és segítségére mindenkor számíthatnak.

A raj jogai és kötelességei

Tanév elején minden osztályban komoly feladat a rajprogram megtervezése, jóváhagyása, szervezése és ellenőrzése. Az ezekben való részvétellel, munkálkodással a jogok és kötelességek gyakoroltatását kezdjük meg tanulóinkkal. Az ötödik osztályban mindent eldönt a kezdés, a rajvezető szerepe, a tanulók bevonása. Ez az év területét adja a későbbi évek úttörőmunkájának.

TERVEZÉS – SZERVEZÉS

A raj és őrsi tisztségviselők megválasztása

A raj egésze választással igényelte kijelölni a gyermekvezetőket, tisztségviselőket. Ezért a választást megelőzően ismertettem velük, hogy milyen feladatokat kell megoldani a raj és őrsi tisztségviselőknek. A jelöltek nevét az őrök javasolták. Legizgalmasabb a rajtitkárok megválasztása volt, különösen a fiúknál, ahol két komoly jelölt közül került ki az egyik megválasztott titkárként.

Az általam történő kijelöléstől viszolyogtam, hiszen bővebb ismereteim nem voltak a gyerekek képességeiről. Annyit azonban biztosan tudtam, hogy az alsó tagozatból egy nagyon jó osztályközösséget kaptam. Hittem, hogy az 5–6. osztályban kibontakozik az aktív közösségi munka és egyre több tevékenységet maguk – önállóan – végeznek el.

A választással történő tisztségviselők kijelölésének tehát örültem, hiszen ezzel kifejeztem azt, hogy az ő véleményük is fontos. A választás viszont azzal a veszéllyel járt, hogyha a gyerekek mégsem ismerik jól egymást, azaz a megválasztott tanuló tisztségét nem tudja ellátni, akkor menetközben másik tanulót kell kijelölni.

Az őrsvetők iskolánk végzett tanulói közül kerültek ki, akik mint elsős és másodikos középiskolások KISZ ifivezetőként kapcsolódtak be a raj munkájába. Ezt a lehetőséget előnyös helyzetnek tekintettem. A rajvezetőiséget életképesnek, öntevékenynek láttam. Biztam abban, hogy a feladatok végrehajtásában a raj önkormányzati jellege domborodik majd ki.

A raj és őrök nevének, névadójának meghatározása

Érdekes volt számomra a raj és az őrök nevének kiválasztása. (A három őr megoszlása: 2 leány és 1 fiú őr.) Teljesen önállóan javasolták és egyöntetűen fogadták el azokat. A Hunyadi Mátyás raj nevet a fiúk kezdeményezték. A tízéves kori fantáziadús képzelet a fiúknál Winnetou indián névnel kötött ki. A játékosabb természetű leányőr a Pinocchio nevet, míg az olvasottságban, komolyságban elmélyetebb őr a Teleki Blanka nevet választotta.

Az osztályfőnöki munkaterv és a rajprogram

Természetes, hogy az úttörőraj évi programjának vázát ez alkalommal még magam terveztem meg. Miután ezt ismertettem a rajvezetőséggel és az egész rajjal, kértem javaslataikat, ötleteiket. Eleinte nehezebben ment, majd bátrabban kezdtek közreműködni és egy sor jó szemponttal, programponntal gyarapították a tervezetet. Ezután összeállítottuk a végleges évi programunkat negyedévekre bontva.

Mivel az osztályfőnöki tevékenység – az osztályközösség érdekében tervezett feladatai – szoros kapcsolatban van az úttörőraj programjával, ezért az osztályfőnöki munkatervet egyeztetnem kellett az úttörőraj és a szülői munkaközösség tervével. Helyenként össze is fonódott, pl. a tanulás kérdései az úttörőéletben is előtérbe kerültek, az úttörőpróba követelményei pedig számos osztályfőnöki órán adtak vezérfonalat. A kötött témájú osztályfőnöki órák nagy részéhez szervesen kapcsolódnak az úttörőélet törvénytörvényei. Tulajdonképpen ezek az úttörőtagság feltételét képezik.

A program összeállításánál az életkori sajátosságok figyelembevétele alapos körültekintést kívánt. Az 5. osztályos úttörőrajom fejlettségi szintjét nagyon jónak tartottam. Az alsótagozatos nevelők szeretettel és lelkesen foglalkoztak a kisdobos közösséggel, így az átmenet csak helyenként okozott némi megtorpanást.

Az expedíció és a próbakövetelmények

A próbakövetelmények vállalására sok és érdekes lehetőséget adott ez az úttörőév. Az egész éves követelményeket a rajközösség állapította meg. Egy-egy pajtás az úttörőélet törvénye alapján a raj és az őr programja szerint tett egyéni vállalást. Vezetéssel az őr és a rajtanács döntötte el, hogy a vállalást feltételezhetően teljesíteni tudja-e az egyes tanuló, vagy módosítást ajánlottunk.

A legkomolyabb tervezést és szervezést a Nem térkép e táj... úttörő expedícióra történő jelentkezés jelentette. Ennek első szakasza a „Nekem szülőhazám...” akció volt. Az életkori sajátosságok figyelembevételel a városban maradván, Szeged megismerését irányítottam megjelölni. Őrsönként megosztva Szeged iparának, mezőgazdaságának és kulturális életének megismerését tűztük ki célul. Az expedíció igazi feladata az volt, hogy a szűkebb szülőhaza, Szeged város lakóinak életével – múlt, jelen és jövő – ismerkedjenek meg tanulóim. Ismeretszerzésükhöz ők gyűjtsenek anyagot! A mi városunk megismerésével jussanak majd el a hazaszeretet érzésének kialakításához és a szocialista társadalom fogalmának megértéséhez! Gyakorolják jogukat és kötelességeiket! Programozott munkájukkal és túrákkal fejlesszék állóképességeiket!

Élvezettel tanulták az expedíciós indulót és gyakorolták őrönként a saját szövegesű csatakiállításukat.

Önállóan keresték fel a városi tanács illetékes osztályait, különböző intézményeket, termelőszövetkezeteket és üzemeket. Az előzetes előkészítés után tettek

azután látogatást az említett helyeken, önfeledten és boldogan gyűjtötték a tervezett anyagot. Megkezdték első lépéseiket a közéleti tevékenységben.

Az expedíció csúcspontját a tavaszi algyői gyalogtúra jelentette már a tervezés időszakában is. – Levélváltások az Algyői Általános Iskola 5/b. osztályának rajzával. Kölsönös javaslatajánlások a két raj kapcsolatának felvételére. Jelzések, visszaigazolások, meghívások, sportversenyre kihívások stb.

Testnevelő szakos kartársammal úgy szerveztük meg az expedíciós utat, hogy a tanulmányaik során szerzett ismereteiket és az általuk „felfedezett”, összegyűjtött anyagot játékos, vetélkedős és akadályversenyes módszerekkel kértük számon a gyalogtúra során. A magyar irodalom, a történelem, a földrajz, az élővilág, a dal, a rajzkészség, a sport, az ügyesség és a leleményesség mind helyet kapott a 10 km-es utunkon. A „felfedezett” területek – Szeged, Tápé, Algyő, az olajmedence, a Tisza és a Maros – saját élményeikhez kapcsolódtak.

A közben már Szegedhez kapcsolt Algyővel, iskolájának 5. osztályos tanulóival való találkozás, sportmérkőzések, az expedíciós programok kölcsönös ismertetése és a baráti kapcsolatok kialakulásának csirái tartalmassá, emlékezetessé tették a nagy túrát.

Az expedíciós programunkkal tulajdonképpen az Úttörő Szövetség által meghirdetett célokat sikerült rajommal elérni. Felfedeztük szülővárosunk és környékének értékeit, szépségeit és szocialista vívmányait. Mindezeket nemcsak felfedeztük, megismertük, hanem meg is szerettük.

Természetszeretet, természetvédelem – az ember munkájának értékelése

A nagy, a kis túrán és valamennyi a természetben megtartott foglalkozásainkon gondot fordítottam a természet megszeretésének és védésének elmélyítésére.

A túrák szüneteiben gondosan összegyűjtötték a szemetet, hulladékot. A fában és bokrokban nem tettek kárt, valószínű, hogy ezeket a jó tulajdonságokat az alsó tagozatból hozták magukkal. Természetes, hogy ennek további elmélyítésére az elismerés és dicséret szavaival hatottam.

Az alföldi rónaság, a Tisza-part szépségeiben nemcsak gyönyörködtünk, hanem bőven volt alkalmunk megcsodálni és értékelni az ember harcát a természettel – öntözőcsatorna építése, a folyó pusztuló partjának megerősítése, gátak erősítése, fásítás.

Testi nevelés az úttörőéletben

A túrák, kirándulások alkalmával teljesített feladatok mellett a testi nevelés jelentősége is helyet kap. Nem szabad gyermekeinket félteni a kisebb erőpróbáktól! A szabadban való mozgás a kikapcsolódással, szórakozással párhuzamosan edzi a testet és erősíti a jellemet. Az egészséges életmód kialakításában teszünk jelentős előrehaladást, ha különösen a város körengetégen egyre inkább elkényelmesített tanulóinkat kivisszük a természetbe.

Az úttörőélet törvénye 10. pontjában foglaltakkal kapcsolatban a test edzése és az egészség megőrzése mellett nagymértékben járulunk a testnevelési órák eredményességéhez, ha szorgalmazzuk a túrák, kirándulások beiktatását.

A szakkörök szerepe az expedícióban

Értesüléseim vannak arról, hogy számos úttörőcsapatban milyen sikeresen ékeltek be a szakköri munka programját, esetleg egy-egy részét az expedíciós kutató-

munkába. A mi rajunkat a sport- és a vöröskeresztes szakkör támogatta ilyen irányú törekvésével. Az utóbbi szakkör tagjai valamennyi rajt felkészítették az expedícióra. Minden őrς egészségőrei elvégezték az I. és II. elsősegélynyújtó tanfolyamot és a tőrakra valamennyi raj vöröskeresztes csomagot vitt magával.

Az ifjúsági vöröskeresztes csoportunk május 5-én anyák napi műsort adott a kerületben levő szociális otthonban. A műsorban szereplő pajtások zömét a rajom vöröskeresztes csoporttagjai adták. Még az sem számított, hogy vasárnap délután két órakor kezdődött az ünnepély, lelkesedésük minden akadályt elhárított. Mint később a szőrőlőtől megtudtam, a szociális otthonban tett látogatás igen nagy hatással volt a gyerekekre. Az öregek meghatódottságán és könnyezéseik láttán maguk is elérzékenyültek. Közőrük többen azt az érzést is nyilvánították, hogy őők nagyon komoly feladatnak tettek eleget. Néhányan előre jelentkeztek egy újabb hasonló szereplésre. Igen, ezúttal is a közéleti tevékenységben való szükségserű helytállásokról adtak tanúbizonytságot.

A zászlók és jelentőséők

Nehezebben ment már a raj- és őrsi zászlók elkészítésének a szervezése. A vártnál többet kellett őket buzdítani, valahogy elveszett a zászlók készítőinek felelősségérzete, lankadtak az erők, és nem is csoda. Sok volt ebben az időszakban a munka. Az őrsőknek közösségi pénzalapra volt szükségük. Önálló szervezéssel nagyszabású hulladék- és vasgyűjtést hajtottak végre. Ugyanakkor az expedícióra díszes kivitelezésű lappal jelentkeztek. Ez is időt és energiát igényelt. Az expedíciós napló megtervezése és vezetésének beindítása újabb feladatot jelentett.

Elvem volt, hogy a kezdetben az 5. osztályosok csak alacsonyabb szintű és számban is kevesebb feladatot kapjanak. A felsoroltakból viszont kitűnik, hogy a tanévkezdés ugyanakkor erős programot adott, nem beszélve arról, hogy az ötödikes közösségemre a tagozatváltás és a kabinetrendszerű olktatás is hatással volt. Mindez az önállóság kezdő lépéseit az első hetekben lelassította. Kötelességem volt tanulóimat segíteni, de a munkát nekik kellett elvégezni.

Miután a tanulók – irányításommal – tisztázni tudták, hogy mit mikorra tudnak teljesíteni, és a munkában már többen is részt vettek, a zászlók elkészítése nagy lendületet kapott. A határidőt őők jelölték ki. November 6-án a szokottnál jobban várták és egymást megelőzve újságotlák: „November 7. tiszteletére a zászlók elkészültek!”

A zászlók végigkísérték a rajt a csapatgyűléseken, az expedíciós úton, és az egyéb tőrakon is. A zászlókkal történő tiszteletadás és a zászlók iránti erkölcsi hozzáállásuk komoly nevelési területnek bizonyult.

A faliújság szerepe

Ugyancsak november 7-i határidőre tűzték ki a már meglevő faliújságkeret felújítását, csinosítását. Igaz, plakátokat tettek rá, de ünnepre készültek, dekoráltak.

A kezdeti lelkesedés után itt is problémák merültek fel. A plakátokat egy hét múlva magam szedtem le, és egy újabb hét elteltével kérdeztem meg a faliújság felelőst, hogy miért szünetel ez a munka?

Az alsó tagozatban tulajdonképpen megismerték a faliújság célját, csak éppen a hasznát nem tudták folyamatosan érzékeltetni. Újból elbeszélgettem néhány pajtással és közösen gyűjtöttünk össze egy-két ötletet. Eleinte különböző képeslapokból vágta ki színes képeket, amelyeket ugyan hazánk tájainak szépségét tárták elénk, de

ez sem volt elég, tovább kellett lépünk. Hamarosan a raj életéről árulkodott a faliújság működtetése. Az expedíciót cikkek méltatták, a humort és vidámságukat gyermekviccek és karikatúrák mutatták. A 3 tavaszt – március 15., március 21. és április 4. – tartalmaz, izléses és nevelő hatású ünnepi híradással méltatták.

A faliújság elkészítésével és vezetésével sikerült elérni, hogy a rajélet számára szükséges információ, hírek közlésére szolgáló technikai eszköz rendelkezésünkre állt. Irányítás nélkül, saját ötleteikkel tükröztették a közösség munkálkodó erejét.

A krónika vezetése

A raj életének csak jelentősebb eredményeit tükrözhetette a faliújság. Az állandó jellegű tájékoztatást és a tettek rögzítését az őrsi és rajkrónika folyamatos vezetése biztosította. Az Úttörővezető című lap '73/7–8. számában kaphattunk hasznos tanácsokat a krónika elkészítésére és tartalmára vonatkozóan.

A folyamatosság e téren sem ment azonnal olajozottan. Eleinte kampányszerűen vezették a krónikások az egyébként izlésesen megszerkesztett krónikát, de a rajtanács és az őrsvezető-helyettesek segítségével a vezetés folyamatossá vált. A legfontosabb események rögzítésével, a fantáziadús és ötletes kivitelezéssel a krónikák méltóan tükrözték a raj életét.

(Következik a befejező rész)



VÖRÖS KÁROLY

Budapest

„A jövő olyan lesz, mint a ma iskolája.”

Tapasztalataim a tanulók önművelődési igényének fejlesztése terén

Már évekkel korábban megszületett a felismerés, hogy az oktatásügynek nem az elsődleges feladata, hogy versenyt fusson a gyorsuló idővel, hanem elsősorban az alapvető ismeretek megértésére és alkalmazására, a gondolkodás fejlesztésére, a tanulók önállóságának, öntevékenységének fokozására kell törekedni.

„Az ifjúságot olyanná kell nevelni, hogy természetévé váljék az érdeklődés és tanuljon meg tanulni, éljen benne a felelősség és kötelességtudat. Akit így készítenek fel a munkára és az életre, az el tudja majd sajátítani mindazt, amire hivatása gyakorlása közben szüksége lesz.” (Aczél György előadásából az MSZMP KB 1972. június 14–15-i ülésén.)

Ahhoz, hogy érdeklődő, művelődő, megfelelő kötelességtudattal rendelkező ifjúságot tudjunk nevelni, minden pedagógus számára alapvetően fontos a tanuló személyiségének megismerése és a személyiség, a képességek sokoldalú fejlesztése.

Ez azért is különösen fontos, mert a korunkban zajló és hazánkban is megkezdődött tudományos, technikai forradalom szükségessé teheti, sőt teszi is, hogy egy-egy jövőbeli szakmunkást nyugdíjba vonulásáig háromszor-négyszer átképezzenek.

„Lehetetlen, de szükségtelen is tételesen megtanítani mindazt, amire 30–40 év múlva szükség lehet. Az iskola nem futhat versenyt az idővel, nem keltheti, nem kergetheti a befejezett képzés illúzióját.” (Idézett beszéd.)

Ez viszont azt jelenti, hogy az alsó- és középfokú oktatásnak olyan erős alapképzést kell nyújtania, hogy a továbbiakban a szakember önmagát tudja továbbképezni. Szinte minden mai fiataalt, iskolást a következő folyamatra kell felkészítenünk: képzés – átképzés – továbbképzés.

Nagyfokú gondolkodási, alkalmazási, szellemi önállóságra kell tehát felkészítenünk tanulóinkat és az *önművelődés igényét* kell beléjük nevelnünk.

De az önművelődés igénye, illetve ténye csak hosszú nevelési folyamat végeredménye, azt a nevelés olyan állomásainak kell megelőznie, mint az önálló ismeretszerzésre, önértékelésre, önkorrekcióna nevelés:

Az önálló ismeretszerzést az önművelődés alapjának, előfeltételének tartom. Ezt a korszerű tanórának kell biztosítania, illetve az önálló ismeretszerzésre nevelést a korszerű tanórán kell megkezdeni.

De mielőtt az önálló ismeretszerzésről részletesen írnék, még két gondolatot meg kell említeni. Osztályfőnököknek is, szaktanároknak is alapvető és elsődleges feladatuk az otthonról hozott művelődésbeli különbségek csökkentése, illetve a lehetőségeken belüli kiegyenlítése, másrészt a tanulók különleges érdeklődésének kielégítése.

Bár ez a megfogalmazás napjainkban már nem is pontos, mért az iskolánknak az az egyik alapvető feladata, hogy *különleges érdeklődésre neveljen*.

Az otthonról hozott műveltségbeli különbségek csökkentése és a különleges érdeklődésre nevelés szoros kölcsönhatásban van egymással. Az egyik nevelési célkitűzés kiegészíti, segíti a másikat. Rendkívül nagy jelentőségűnek tartom a különleges érdeklődés kialakítását tanulóimban, hiszen ezzel lehet megalapozni többek között az önálló ismeretszerzésre, az önművelődésre nevelést; de napjainkban éppen az átlagosztályzat eltörlése, az érettségi szabályzat módosítása magában hord egy olyan veszélyt mind az általános iskola felső tagozatán, mind a gimnáziumban, hogy a gyerekek elsősorban azokkal tantárgyakkal foglalkoznak alaposan, amelyek kapcsolódnak különleges érdeklődésükhöz, a többi tárgy esetében csak azzal törődnek, hogy biztos közepesük, rosszabb esetben elégségesük legyen.

Aczél elvtárs a következőket mondta a tehetség értelmezéséről: „A tehetség fogalma csak akkor teljes, ha azt az emberi munka egészére, mind az elméleti, mind a gyakorlati tevékenységkörök szerteágazó készségeire egyaránt vonatkoztatjuk.”

Ha a tehetséget az emberi munka egészére, az elmélet és a gyakorlat egységére értelmezzük, akkor nem nyugodhatunk abba bele, hogy gyerekeink a tananyagcsökkentés, a különleges érdeklődés ürügyén akaratlanul vagy tudatosan maguk szabjanak gátat, vagy építsenek fel akadályokat a társadalmilag is, önmaguk számára is hasznos képességek fejlődése és fejlesztése elé.

Mindez nem jelenti azt, hogy nevelésünk ne biztosítson széles körű lehetőségeket, hogy érdeklődésüknek megfelelő irányban szerezzenek az átlagosnál mélyebb, alaposabb ismereteket.

Viszont az átlagosnál mélyebb, alaposabb ismereteket csak önműveléssel szerez-tethetjük meg.

Az önművelődésre nevelés – amint már korábban említettem – csak hosszas, nagyon tudatos neveléssorozattal valósítható meg. Két nagy lépcsőfokot különböztetünk meg:

1. Önálló ismeretszerzésre nevelés.
2. Önművelődésre nevelés.

Az önálló ismeretszerzésre nevelést az iskolai nevelés keretei között a következő módszerekkel próbálom megvalósítani:

- a) A tanulás tanítása.

b) Olvasóvá nevelés.

c) Szakkönyvtár, iskolai könyvtár, katalógus rendszer.

d) Csoportos ismerkedés a könyvtárral.

e) Megfigyelés, kísérletezés, gyűjtés.

Egészen természetes, hogy az önálló ismeretszerzés képességét azzal kellett kezdenem, hogy tanulóimat megtanítsam tanulni.

A felső tagozatra érkező tanulók váratlanul elég nagy mennyiségű ismeretanyaggal találják magukat szemben, amelyeket eltérő módszerekkel kell tanulniuk. Másként kell az orosz nyelv tanulását elindítani, mint például a történelmet, vagy a földrajzot.

A tanulás tanítását két oldalról közelítem meg. Az első szülői értekezleten a szülőket tájékoztatom arról, hogy új tantárgyak esetében milyen módszerekkel segítsék, ellenőrizzék gyerekeiket. De ennél is fontosabb, hogy az első tanórákat használom fel arra, hogy a tananyagot, az új ismereteket együtt dolgozzuk fel a gyerekekkel és megtanítsam őket a lényegest megkülönböztetni a lényegtelentől, ismerjék fel az összefüggéseket, tudjanak levonni következtetéseket, el tudják különíteni az egyedit az általánostól. Tehát az önálló ismeretszerzésnek, az önművelődésnek csak alapja a tanulás, de ennek olyan szilárdnak kell lennie, hogy fel lehessen rá húzni az önművelődés épületét, az újabb és újabb ismeretszerzés igényét kell tanulóinkba nevelnünk.

b) A következő lépcsőfok az olvasóvá nevelés. Nagyon sok gyerek már az alsó tagozatról magával hozza az olvasás, a könyv szeretetét, de elsősorban a felső tagozat feladata az olvasóvá nevelés befejezése, az, hogy minél több tanulónk váljon olvasóvá és legyen igényes a könyvek kiválasztásában.

Az olvasóvá nevelés első lépéseként nemcsak, hogy megengedem, hanem külön kérem, hogy a gyerekek hozzanak az iskolába könyvet magukkal. A tanítás kezdetekor minden gyerek kiteheti a könyvet maga elé és ha a tanítási órának vannak olyan mozzanatai, amikor a gyerekek egy részének szabad ideje van – még ha ez a szabad idő csak percekben számolható is – (előbb lemásolta a táblai vázlatot, társainál korábban készen van a munkafüzet, feladatlap kitöltésével stb.), akkor megengedem, hogy az osztály egy része ezt a „holt időt” olvasással töltsse.

A következőket akarom ezzel a módszerrel elérni:

- Rászoktatni a gyerekeket arra, hogy szabad idejüket – a szükséges játékon, mozgáson kívül – olvasással hasznosan töltsék el.
- Az olvasásra nehezen rákapó gyerekek elé a követendő példát állítom.
- Egy-egy könyv érdekességéről, „izgalmaságáról”, hasznáról leghatásosabban és legeredményesebben maguk a gyerekek tudják meggyőzni egymást.
- Az olvasóvá neveléssel már megkezdhetem a különleges érdeklődésre nevelést.

c) Az olvasóvá nevelésnek csak kezdetét jelentik a fentebb leírtak, elsősorban csak az olvasás megszerettetését.

A továbbiakban már az irányított, válogatott olvastatásra van szükség, és itt jelentkezik még fokozottabb mértékben az iskola és a pedagógus szerepe.

Elsősorban a szaktermi rendszernek külön előnye, hogy szabad, vagy zárt rendszerű szakkönyvtár és katalógusrendszer létesíthető. Még mindig folyik a vita arról, hogy az iskolákban elegendő, vagy osztott könyvtárak legyenek-e? Véleményem szerint a szépirodalom legyen az ifjúsági könyvtárban, a szakirodalom és a gyerekek kezébe adható szakfolyóiratok pedig a szaktermek kezelésében.

Általános iskolai szakkönyvtárakba beszerezhető sorozatok (Bölcs Bagoly, Búvár Zsebkönyv, Képes Történelem, Képes Földrajz, zenei sorozatok, barkácskönyvek, dokumentatív életrajzi művek, kisebb kézi lexikonok, kis irodalomtörténetek stb.) és

előfizethetők a gyerekek érdeklődésének és a szakterem jellegének megfelelő ismeretterjesztő folyóiratok.

Ezeknek a szakkönyvtáraknak a segítségével oldható fel egyrészt a tananyagcsökkentés és az információrobbanás közötti „ellentmondás”, ezeknek a könyveknek a segítségével biztosíthatjuk a gyerekek önálló ismeretszerzését, másrészt pedig a különleges érdeklődés kialakítását is szolgáljuk.

Tisztában vagyok azzal, hogy még sok év szükséges ahhoz, hogy minden tantermet, szaktermet gazdag (a kereskedelemben is folyamatosan kapható) könyvtárral szereljünk fel. A meglévő hiányt viszont csökkenthetjük egy katalógusrendszerrel.

Ez a katalógusrendszer elsősorban a helyi (városi, falusi) ifjúsági és felnőtt könyvtárra támaszkodjék és a szakterem jellegének megfelelően a különböző anyagrészekhez sorolja fel a szépirodalmi, ismeretterjesztő, vagy tudományosabb igényű könyvek szerzőit, címét és egy-két mondatban a témáját.

A saját gyakorlatomban először szóban ajánlottam a gyerekeknek egy-egy tananyaghoz kapcsolódó, azt kiegészítő művet, majd folyamatosan rászoktattam őket az ajánló katalógus forgatására, használatára és az ott felsorolt művek olvasására.

Itt egy fontos problémánál kicsit időzni kell. A szaktanárnak mindenképpen meg kell találni a lehetőséget arra, hogy a gyerekek beszámolhassanak az olvasott művekről és ezeket a beszámolókat értékelje a pedagógus.

Tulajdonképpen rendkívül nagy szükségünk van ezekre a beszámoltatásokra. Egyrészt azért, hogy az egész osztállyal megismertessük az 5–15 perces beszámoló alapján az adott mű lényegét, másrészt lényeglátásra, logikus gondolkodásra készítjük a beszámolók elkészítőit. (Mindezek az önálló ismeretszerzés elemei is.)

Az elmondottak mellett alapvető feladatunk a tanulók kifejezőképességének fokozása, mert a feladatlapok, munkafüzetek mind gyakoribb, szinte rendszeressé váló alkalmazása, az intenzív tanórávezetés általában egyre inkább az írásbeli munkát helyezi előtérbe és ez a gyakorlat jelentősen csökkenti tanulóink beszédképességét.

A szakkönyvtár és katalógusrendszer megfelelő pedagógiai irányítással tehát nagyon alkalmas arra, hogy segítségükkel kialakítsuk a tanulóknak az önálló ismeretszerzés *igényét és képességét*.

d) Viszont a szakkönyvtárak, az iskolai könyvtárak még nagyon sokáig nem tudják betölteni azt a szerepet, amelyet egy jól szervezett és tömeges önművelődési igény velük szemben támaszt.

Mind a katalógusrendszer használatára, mind az önálló ismeretszerzésre nevelésben a gyakorlati tapasztalatom alapján a legjobb módszerek egyike a többszöri csoportos ismerkedés a könyvtárral. Erre nemcsak a könyvtárba való beiratkozás, a könyvkölcsönzés lebonyolításával való ismerkedés miatt van szükség, hanem rá kell szoktatnunk tanulóinkat a közkönyvtárak használatára és hasznosságára, illetve azért is, hogy megtegyék az első lépéseket az önművelődés mellett a közművelődés felé is.

A könyvtárak használatánál nem is a kölcsönzést tartom elsődleges nevelési célkitűzésnek, hanem folyamatosan különböző feladatokkal bízom meg a gyerekeket, mely feladatokat csak a könyvtár segítségével tudnak megoldani.

Ilyen feladatok lehetnek:

- versek felkutatása szavalóversenyekhez, ünnepélyekhez,
- műsorok, vetélkedők összeállításához kapnak megbízatást, részfeladatokat,
- humoros művek keresése,
- irodalmi szakkörök tervének elkészítése,
- kicsik szórakoztatásához mesék keresése,
- különböző komplex feladatok (mondák földrajzi helyekhez, történelmi személyekhez),

– egyes szakterületekről előadások tartása (művészeti, földrajzi, biológiai, történelmi, írókról, életükről),

– folyóiratok böngészése – technikai újdonságok keresése.

Miben látom a fenti és hasonló feladatok nevelési hasznát?

1. A gyerekek hasznos kutatómunkát végeznek.

2. Jelentősen elősegítem, bővítem a különleges érdeklődést.

3. Ráébrednek arra, hogy különböző könyvekben szinte minden kérdésükre választ kapnak.

4. Ráébredteni őket arra, hogy érdeklődésüknek megfelelő *saját könyvtárra* is szüksége van a művelt embernek és egy-egy könyvtár alapjainak lerakása már gyermekkorban megkezdhető.

d) Az önálló ismeretszerzésnek, önművelődésnek nagyon fontos, de nem egyetlen módszere az olvasóvá nevelés. A 114/1973. MM utasítás irányelvei a korszerű új módszerek között ajánlja a megfigyelést, kísérletezést és gyűjtést.

Mindhárom módszer alkalmazásánál – miként a szakkönyvtárnál is – újra hangsúlyoztatnom kell a szaktermek szerepét.

Így a szakteremnek a megfigyelésben kettős szerepe van. Egyrészt meghatározott jelenségek megfigyeltetése a szaktermek képei, eszközei, a dia-, a mozgófilm segítségével. Majd a megfigyelt jelenségek alkalmazása, azonosítása vagy megkülönböztetése a korábban tanult elméleti ismeretek alapján.

Egy megfigyelést el lehet indítani a szakteremben bemutatott egyedi példával és utána azt a feladatot adni a gyerekeknek, hogy a természetben, a társadalomban, a környezetükben levő technikai eszközökön stb. hasonló tényeket figyeljenek meg, majd vonjanak le megállapításokat, következtetéseket, sőt állapítsanak meg törvényszerűségeket, vagy törvényeket.

A megfigyelés útján szerzett ismeretanyag már a tudás alapja. A megfigyelésnek különös jelentősége van az oktató-nevelő munka egy meghatározott fejlődési szakaszában, éppen az önálló ismeretszerzésben és a logikus gondolkodásra nevelésben.

Ebben a szakaszban már elhagyhatjuk az új ismeretek közlését meghatározott anyagrészeknél, csak megfigyeltetünk és a két-három megfigyelt jelenség, tény alapján fedezi fel a gyerek az összefüggéseket, de a tények közötti űrt már logikai gondolkodással tölti ki.

Így például a biológia órán kitesszük a házigalambot, a házityúkot és a házinyulat.

A gyerekek először elmondhatják a különbségeket:

csőr – hasított ajak,

szárny – mellső láb,

toll – szőr

és még sokáig lehetne soroltni a külsődleges jegyeket.

Majd ezek után következhet a madár és az emlős csontváz szemléltetése, a különböző és azonos jegyek megállapítása. Vagy ugyanebből a témakörből a galamb, a tyúk és a kacsza szemléltetése (a levegő, a föld és a víz madara).

Sokszor a helyesen alkalmazott tantárgyi koncentráció párosulva az alapos megfigyeléssel jelentősen elősegíti az önálló tanulói ismeretszerzést. Ha jól megtanítjuk József Attila: *Mondd mit érlel...* című költeményét az irodalom órán, akkor nem, vagy alig kell történelem órán külön foglalkoznunk az alábbi témával: A dolgozó nép helyzete a Horthy-korszak éveiben.

Ebben az esetben külön jelentőséget tulajdonítok annak, hogy módszertanilag már most előkészülhetünk néhány „komplex” tantárgy oktatására.

A korábbi évekből – több tantárgy esetében még ma is – a kísérlet, elsősorban a tanári kísérlet, a bemutatás, a megfigyeltetés eszköze volt.

Jelentős előrelépést jelentett mind a fizikában, mind a kémiában az önálló tanulókísérleti órák bevezetése. A korábbi évek jó gyakorlata lehetővé, a korszerű módszerek alkalmazása pedig szükségessé tette a tanulói kísérlet kiszélesítését a fizikában, kémiában, biológiában, földrajzban stb.

A tananyaghoz kapcsolódóan nagyon sok folyamatos kísérletet lehet bemutatni, néhányat csak vázlatosan említek meg.

Hajtatás: vöröshagyma – bojtos gyökér (hetenként többször is megfigyelhetik és ellenőrizhetik a gyerekek a gyökér növekedését). A mogoró vesszője januárban. (Szintén hajtatás. Szélbeporzású növény, rengeteg port termel, a gyerekek a vessző alatt elhelyezett papíron megfigyelhetik a virágport.

Elsősorban csak szakteremben alkalmazhatunk akváriumot, amelyben szemléltethetjük a halak mozgását: békapetét helyezhetünk bele, amely a gyerekek előtt fejlődik ki és a fejlődési szakaszokat folyamatosan figyelhetik.

Kísérletezhetünk bábokkal, szintén folyamatosan ellenőriztethetjük, hogyan fejlődik ki belőle a rovar. (Bemutathatjuk az ellenkező folyamatot is, a bábozódást.)

Hajtatóház: a magvak duzzadása, csírázása, gyökéresztés stb. Mindezekhez már előre megfigyelési vagy kísérletezési feladatokat adunk. A megfigyelésre egyrészt már az óráközi szünet is felhasználható, sok esetben csak a szünet, ugyanakkor egy sor már bemutatott, a későbbiekben csak jelzett kísérleteket a gyerekek otthon is elvégezhetnek, folyamatos, önálló megfigyelést kérünk tőlük és a kísérletről, annak eredményéről beszámolhatnak.

Szinte minden szaktárgyból korlátlan lehetőség van a gyűjtésre. A gyűjtőmunka jelentősen hozzájárul a gyerekek önálló ismeretszerzéséhez, önművelődéséhez, mert a legváltozatosabb módszerekkel lehet élni.

Támaszkodhat kutatómunkára (szemelvénygyűjtés, cikkek, képek, folyóiratok és mindazoknak gyűjtésére, amit a könyvtárral kapcsolatban már elmondtam), természetjárásra (vadontermők, virágok, kőzetek stb. gyűjtése). Jelenthet helytörténeti gyűjtőmunkát, amikor a gyerekek szinte felmérhetetlen értékű ipar-, mezőgazdaság-, kultúrtörténeti emlékeket, tárgyakat, eszközöket hordanak össze.

Végezhetnek néprajzi, népművészeti gyűjtést, népmese-, vagy népdalgyűjtést, megszűnő vagy lassan kivesző mesterségekről, foglalkozási ágakról leírással gyűjtést egy-egy falunak, városnak általában a helyi adottságoknak megfelelően.

Az eddigiekben elsősorban az iskola keretén belül, pontosabban a tanórán alkalmazható eljárásokat igyekeztem vázolni és az önálló ismeretszerzésre nevelést bemutatni.

De az önművelődés, az önművelődésre nevelés is ki kell, hogy lépjen az iskolából, illetve alapjai támaszkodjanak az iskola kereteire, nevelési eljárásaira, a megvalósulás pedig már ebben az életkorban is kapcsolódjék az egyetemes közművelődéshez.

Az általános iskolás életkorú gyerekeket az iskolai szakkörökön, úttörőklubokon túlmenően (ezek még az iskolai önművelődés formái) az alábbi intézményekben és módszerekkel kívánom önművelődésre nevelni:

- a) úttörőház,
- b) művelődésügyi ház,
- c) film, színház, múzeum, hangversenyek, kiállítások,
- d) tömegkommunikációs eszközök.

a) Minden budapesti kerületben működik úttörőház, ahol a legkülönbözőbb szakköröket, foglalkozásokat lehet javasolni a gyerekeknek.

Az úttörőházak jelentőségét a következőkben látom:

- Már iskolán kívüli intézmény, de a gyerekek életkoruknak megfelelő foglalkozásokat és társakat találnak.

- Egy-egy iskola adottságainál, lehetőségeinél jóval szélesebb körű önképzési, önművelődési lehetőséget biztosít.

- Nagyon sokáig a különleges érdeklődésre nevelést úgy értelmeztük, hogy a különleges érdeklődés valamelyik tudományág iránt alakuljon ki, de megfelelkezünk arról, hogy a különböző szakmák iránti érdeklődés kialakításában is jelentős munkát kell végeznünk. Erre nyújtanak nagy lehetőséget az úttörőházak különböző technikai szakkörei.

- Az itt folyó önművelődés első lépés a közművelődésben való aktív részvétel felé.

b) Egy jól dolgozó művelődési ház már alsós korokban oda tudja szoktatni a gyerekeket (bábelőadások, mesedélutánok, vidám játékok, vetélkedők stb.).

Elsősorban a felső tagozat utolsó két évében ajánlom tanulóimnak a művelődési ház ismeretterjesztő programjait. Sőt néhány év óta azt is sikerült a jó együttműködéssel elérni, hogy a művelődésügyi ház a különböző földrajzi, történelmi, biológiai, csillagászati stb. előadássorozataira olcsó iskolai bérleteket adott ki, így a gyerekek kedvezményesen vehetnek részt ezeken a rendkívül színes, sokat nyújtó előadásokon.

A művelődési házzal való együttműködés másik területe - bár ez a gyerekek szűkebb rétegét érinti - a különböző képző-, iparművész és gyűjtőklubokban való részvétel. Ennek az a jelentősége, hogy itt már idősebbekkel és felnőttekkel jöhet össze, alkothat, cserélhet stb.

c) A filmet a gyerekek is és nagyon sok felnőtt is elsősorban a szórakozás, az időtöltés egyik kellemes formájának tekintik és nem tartják az önművelődés egy sajátos fajtájának.

A filmekkel kapcsolatban elsődleges feladatomban tekintem az ajánlást, ami azt jelenti, hogy már ebben az életkorban igényességre, egy-egy film művészi értékeinek felismerésére, azok értékelésére igyekszem nevelni tanulóimat.

Nagyobb gondot jelent a színházlátogatásra, a színház megszeretésére nevelés. A Bartók Gyermekszínház évi 2-3 művet ad elő, a darabok általában a 10-14 éves életkornak szólnak, de az esetek nagy többségében a fegyelmezetlen gyermekközönség, a sok esetben fásult, kedvetlen színészi teljesítmények inkább elriasztanak, mint vonzóvá tennék a színházat.

Az este 7-kor kezdődő felnőtt előadásokra egyrészt a késői időpont, másrészt a gyerekek életkorának nem megfelelő darabok miatt látogatást nem lehet szervezni.

Ugyanakkor rendkívül hasznosak és a gyerekek nagyon szívesen vesznek részt az ifjúsági operaelőadásokon és hangverseny sorozatokon. Ezek az előadások nagyszerűen kielégítik és szolgálják a gyerekek zenei művelődését és hozzásegítenek a színházlátogatás megszerettetéséhez.

Nagyon tudatosan törekszem arra, hogy a gyerekeket múzeumok, kiállítások, tárlatok rendszeres látogatóivá tegyem és neveljem. Kezdetben az állandó múzeumi kiállításokat az osztállyal közösen néztük meg, később olyan, a tananyaghoz kapcsolódó feladatokat adtam számukra, amelyet egy-egy múzeum gondos megtekintésével tudtak csak megoldani.

Mindezek után már elég volt egy-egy hasznosnak, érdekesnek talált kiállításra felhívni a gyerekek figyelmét, akik aztán szabad idejükben, vasárnaponként nagyobb csoportokban látogatták meg az ajánlott tárlatokat, kiállításokat.

Külön eredménynek tekintem, hogy sokszor a gyerekek beszéltek rá szüleiket is, hogy látogassák meg a múzeumot, kiállítást stb. Nagy segítséget jelent számunkra ez év tavaszától az a tény, hogy a Budapesti Történelmi Múzeum előzetes kérésre in-

gyenes autóbust bocsát egy-egy osztály rendelkezésére és történelem órákat is tartatunk a Múzeumban, mely órákra a belső munkatársak maximális szemléltetési lehetőséget biztosítanak egy-egy bemutatandó történelmi korhoz.

c) A gyerekek önművelődésre nevelésében rendkívül nagy haszonnal alkalmazhatók a rádió és televízió különböző műsorai.

Az ajánlás kicsit hasonlít a szakkatalógus rendszerre azzal a különbséggel, hogy az ajánlást a rádió és televízió műsort hetenként áttanulmányozó gyerekek állítják össze. Ebben a „helyi műsorban” szerepelnek az ismeretterjesztő előadások és filmek. Útirajzok, a Delta és minden olyan délutáni koraesti rádió és televízió műsor, ami a gyerekek különleges érdeklődését, ismereteik kiszélesítését szolgálják.

A vázolt különböző módszerek kétféle szervezést kívánnak meg az osztályfőnöktől. Egyrészt a gyerekek érdeklődését fokozatosan és folyamatosan az önművelődés felé irányítani, figyelembe véve életkori sajátosságaikat, értelmi erőik fejlettségét, másrészt az osztályban tanító szaktanárok módszereit, pedagógiai eljárásait úgy befolyásolni, hogy a leírtak egységes pedagógiai eljárásokká, azonos, vagy hasonló követelményrendszerekké váljanak.

Az a törekvésem, hogy olyan folyamatos, önálló művelődési, tájékozódási készséget alakítsak ki tanulóimban, mely nem csupán ismereteket integrál, hanem gondolkodásmódot, magatartást, cselevést formál. Azt szeretném, hogy a társadalom azon tagjai közé tartozzanak, akik egész életükön át aktív kapcsolatot tartanak fenn a kultúrával, a közművelődéssel.

Egy belső igényt szeretnék kialakítani bennük újabb és újabb ismeretek és élmények iránt, a természetes vágyat a tudás, az önművelődés iránt és végül arra nevelni őket, hogy az egyetemes magyar közművelődés cselekvőkész résztvevői legyenek.



PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

Megkülönböztetett figyelemmel olvasom a Módszertani Közlemények fenti című rovatában megjelenő cikkeket, tanulmányokat. Azt tapasztaltam, hogy másutt is kialakult a fokozott figyelem, a társadalmi szükséglet felfokozott igényét jelenti. Ezt a nagyobb arányú, sürgető érdeklődést vette észre a Módszertani Közlemények szerkesztősege, amikor a fontos témakör számára külön rovatot nyitott. A rovatban eddig megjelent írások több oldalról megvilágították a közéletiség fogalmát s igyekeztek rámutatni annak sokrétű tartalmára. Hangsúlyozták az értelmiség s ezen belül a pedagógusok nélkülözhetetlen szerepét a közéletben. Szóltak a leendő tanítók és tanárok e munkára való felkészítéséről; a gyakorló pedagógusoknak a közművelődési intézményekben folytatott tevékenységéről s megszólalt a működő és a közéletben tevékenykedő pedagógus hangja is.

Úgy érzem illendő arról is számot adni, hogy az ország legnagyobb tömegszervezetében a szakszervezetben is számottevő közéleti munkában jut kifejezésre az a sokoldalú tevékenység, amelyet a pedagógusok lelkesedéssel végeznek. Mint megyei szakszervezeti tisztségviselő csupán a mi megyénk jellemző adatait szeretném ismertetni.

Egy társadalom, egy ország boldogulása nagymértékben attól is függ, hogy gondolkodnak, dolgoznak, élnek polgárai. Ez különösen igaz a szocialista társadalomban. A gondolkodás, a munkaerőkölcs a felelősségteljes közösségi magatartás egyik legfontosabb formálója az iskola, központi alakja a pedagógus. Nélküle nincs intézményes, a szocialista társadalom érdekeinek megfelelő nevelés. Ezért a pedagógus kulcsszerepet tölt be társadalmunkban; a szocialista kultúra, a nemzeti műveltség fontos közvetítője. A pedagógus munkájának politikai értékelését pártunk VIII. kongresszusa így adta meg: „A szocializmus teljes felépítéséért folyó forradalmi harcnak mind fontosabb színterévé válnak az iskolák, az egyetemek. Nem csak azért, mert itt formálódik a jövő nemzedéke, hanem azért is, mert az iskola, a pedagógusok hatóköre ma már messze túlnő az iskola falain, kiterjed szinte az egész társadalmi életre. Az új ember formálá-

sában a tanítók, a tanárok a legfontosabb társadalmi tényezők, a párt legjobb harcostársai.” [1]

A közéletben való szereplésnek a színtere a közművelődés. A pedagógus is az iskolában és az iskolán kívül fejt ki közéleti tevékenységét. E két nagy művelődési területről nemrég jelent meg két alapvető határozat. 1972-ben az oktatás helyzetéről és továbbfejlesztéséről, most 1974-ben a közművelődés helyzetéről és továbbfejlesztéséről szóló párthatározat rendelkezik. A két határozat mindkét területnek rangot ad, az ott dolgozóknak pedig alapot a felelősségteljesebb munkához. Meg kell változtatni az eddigi műveltségmodellt. Fokozatosan háttérbe szorul a művelőkre és művelendőkre oszló társadalom s helyébe lép az a művelődő, aki egész életében szoros kapcsolat él s aktívan műveli a kultúrát.

Nézzük, mi a helyzet a szakszervezetben?

A Csongrád megyei alapszervezetekben, járási-városi (megyei) bizottságokban kereken hétszáz (700) választott tisztségviselő pedagógus dolgozik. Fontos feladatuk, hogy segítsék az oktatási-nevelési intézmények vezetőit az oktatáspolitikai párthatározatok végrehajtásában; figyelemmel kísérik a nevelők politikai-szakmai-ideológiai fejlődését. Ők az iskolai szakszervezeti bizottságok védnökei a tapasztalatcsere- és újítómozgalomnak. Gondoskodnak a tanszemélyzet és a technikai dolgozók szabad idejének kulturált felhasználásának feltételeinek biztosításáról, pl. mozi-, színház-, hangversenyjegyek beszerzéséről, programokat ismertetnek, aktivizálnak, felhívják a figyelmet a sportrendezvényekre stb.

A szakszervezeti tisztségviselők szép és megismertető feladata az oktatásügyi dolgozók érdekvédelme és érdekképviselete. E munkakörükben figyelemmel kísérik a bérszínvonal törvény szerinti emelését, a munkavédelmi előírások betartását és betartatását; előkészítik a fiatal kezdő pedagógusok fogadását, aktívan közreműködnek a szocialista demokrácia fejlesztésében; szervezik a nyugalomba vonulók bücsúztatását, a beteglátogatást stb.

Azokban az oktatási intézményekben, amelyekben öt (5)-tagú szakszervezeti bizottság mű-

ködik, megszervezték a munkaügyi döntőbizottságokat. E bizottság szép feladata a pedagógusok munkaügyi vitáiban a nevelők érdekképviselete, a törvényesség betartásának vigyázása. Megyénkben hatvanhét (67) iskolai munkaügyi döntőbizottság dolgozik.

Az oktatási párthatározat következtében erőteljesen megnövekedett az egyes oktatási intézmények vezetőinek jogköre is. Ezzel párhuzamosan megnövekedett a szakszervezeti jogok köre és a tisztségviselők felelőssége. Gondoljunk csak az egyetértési és javaslattételi jog mellett az ellenőrzési jogra, vagy az önálló döntés jogára s még inkább a vétőjogra. Ezek külön-külön és együttesen a nagyobb önállóságot és a megnövekedett munkaminőséget is je-

lentik. A szakszervezeti bizottságok e jogok gyakorlásával az iskolavezetés egyenrangú partnerei. Járási és városi bizottságaink pedig segítik, irányítják a községi, városi oktatási intézmények szakszervezeti bizottságainak munkáját, az adott közoktatási egység oktatáspolitikájának, közművelődéspolitikájának, pártunk politikájának a megvalósulását.

Nem a teljesség igényével készítettem írásmat. Csupán felvillantottam a szakszervezeti, (közéleti) munka néhány jellemző vonását s ezekben is a közéleti tevékenység fontosságát s e munka szépségét és értékét kívántam érzékeltetni szűkre szabott írásomban.

Vecsernyés János
Szeged



Birtalan István

a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola oktatója több évtizedes pedagógusképzésben eltöltött értékes munkálkodás után nyugdíjba megy.

Lapunk életében is jelentős tevékenységet fejtett ki, értékes szakírói munkáján kívül a szerkesztő bizottság tagjaként elismerésre méltó szervező-, propagandamunkát végzett.

A szerkesztőség és kiadóhivatal nagyon jó, hosszú, egészségben eltöltött pihenést kíván Birtalan Istvánnak s várja az éléte gazdag tapasztalatait tükröző cikkeit valamennyiünk hasznára.

DEÁK LÁSZLÓ-GYÜLVÉSZI PIROSKA
Szeged, Tanárképző Főiskola

Elágazásos programok a kémiatanításban

Általános iskolai kémiatanításunk jelentős tartalmi korszerűsítés előtt áll, már megszületett az új koncepció. Megfelelő kipróbálás után, néhány év múlva várható az új tanterv és tankönyvek megjelenése. A mélyreható tartalmi változás természetesen a módszerek fejlesztését is megköveteli. Várhatóan nőni fog a programozott oktatás jelentősége, természetesen széles körű tanulói kísérletezéssel és korszerű szemléltetéssel egybekapcsolva.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke egy elágazásos program-típus kidolgozásával és különböző jellegű anyagrészek különböző iskolatípusokban való programozott feldolgozásával igyekszik a korszerűsítést szolgálni. Az összegyűlt tapasztalatokat e lap hasábjain is szeretnénk most és a későbbiekben közzétenni.

A kémia programozásának a tantárgy jellegéből adódóan sajátos problémái vannak. A kémia kísérletes tudomány, eredményesen tanítani csak kísérletezéssel összekapcsoltnak lehet. A programozott oktatás egyik nagy előnye a tanulók egyéni ütemben való haladása, ezért az órát tanári bemutató kísérlettel megszakítani nem célszerű. Csak olyan anyagrészeket érdemes tehát programozni, ahol a szükséges kísérleteket a tanulók elvégezhetik, a tanár legfeljebb az órát indíthatja bemutató kísérlettel. Hazánkban az első jelentősebb kémiaprogramozási kísérletet *Sárik T.* és munkatársai végezték a sók témakörét kidolgozva [1]. Többen is kísérleteztek lineáris, ill. vegyes jellegű programokkal [2, 3], *Michalovszky Cs.-né* közölt elágazásos programot a középiskolák számára [4]. Módszere azonban általános iskolai tanulók részére nehézkesnek tűnik, sok idő telik el az ellenőrzéssel.

Az általunk kidolgozott eljárás egy DIACORR BYO-02 típusú oktatógépekkel berendezett tanterem [5] funkcióit próbálja megvalósítani: a tanulók egyéni ütemben haladnak írásos program alapján, a programok tetszés szerinti elágazásokat tartalmazhatnak, a válaszokból való „kipuskázás” lehetősége kizárt, és egyszerűen ellenőrizhető, ill. értékelhető a tanulók teljesítménye. Módszerünk lényege az alkalmazott segítő szövegének perforált papírlappal való leragasztása. A tanuló csak a számot látja, s ahol szükséges a szám melletti perforációt ceruzaheggyel feltépve láthatóvá válik a segítő szövege. Óra után a segítőket összeszedve a tanár könnyen meggyőződhet arról, hogy melyik tanuló hol tévedett, mennyi segítségre volt szüksége a helyes útra való visszatéréshez. A technikai kivitelezésről: a sokszorosítást stencilezéssel, a perforálást varrógép segítségével igen gyorsan lehet elvégezni; a ragasztás kis technikai ügyességgel gépesíthető, kézzel a következőképpen végeztük: a segítő szöveg közti helyein redisztoll, csőtoll, vagy üvegkapilláris segítségével kristályragasztó csíkot húztunk, majd a perforált lapot ráhelyezve gumihengerrel lesimítottuk, a ragasztó azonnal köt.

Milyen előnyei vannak egy ilyen elágazásos programnak? Megvalósítható a tanulók fokozatos segítése, ezáltal gondolkozásuk irányítása, helyes útra terelése – úgy, hogy a tanuló ezt saját sikerének érezze. Jó példa az említettekre a mellékelt program 3. kérdése. Az összetett feladat megoldásához 5 segítő áll rendelkezésre, mindegyik egy kisegítő információt tartalmazva igyekszik a tanulót a megoldás felé vezetni. Az első kisegítő információt (S2) 47,8% megnézte, majd S6-ig

így csökkent a felhasználás: 17,3⁰/₀, 13⁰/₀, 4,3⁰/₀, 4,3⁰/₀ (a Szolnok megyei Kenderes Általános Iskolájában mért adatok). Ez annyit jelent, hogy minden egyes kisegítés után jó néhányan már önállóan tudták folytatni, mindössze 4,3⁰/₀-nak volt szüksége a maximális segítségre. Alternatív válaszlehetőségek felsorolását is láthatjuk a programban (4., 6., 7., 8. kérdés), ilyen esetben a válaszban rejlő hiba szerint különböző magyarázatot kap a tanuló a segítőből való ellenőrzésnél, ezt figyelembe véve próbálkozhat újra a válaszórással. Természetesen minden próbálkozásnak nyoma marad feltépett perforáció formájában. A program végén elhelyezett szorgalmi feladat egyenlíti ki az előrehaladási ütemben keletkezett eltéréseket: kísérletünkben mindenki eljutott ideig, de teljesen csak néhány kiváló tanuló oldotta meg az óra végéig.

A mellékelt program egy ismétlő-rendszerző óra programja. Az előzetes ismeretek birtokában ilyen óratípusnál tudnak a tanulók legjobban haladni, ezért talán itt a legkönnyebb és leghatékonyabb a program alkalmazása. (Az itt bemutatott programtól csak annyiban különbözik a tanulók részére kiadott, hogy az egyes kérdések után bőseges helyet hagyunk a válaszoknak, az egész program ritkábban van szedve, áttekinthetőbb és természetesen a segítő le van ragasztva.)

IRODALOM

- [1] Sárk T.: Kémia tanítása. 1971, 33.
- [2] Garami K.: Kémia tanítása. 1968, 40.
- [3] Deák L.-Deák L.-né: Kémia tanítása. 1973, 148.
- [4] Michalovszky Cs.-né: Programozás a kémiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
- [5] Fűrjes I.-Bisztrerszky E.: Tanítógépek és programok, OMKDK. 1972.

A SAVAKRÓL TANULTAK ÖSSZEFOGLALÁSA

1. A tapasztalati képlet alapján keresd ki a következő anyagok közül a savakat, és jelöld aláhúzással!
 NaOH HNO_3 N_2 HCl NH_4OH Al_2O_3 H_2SO_4
 Ha úgy érzed, jól válaszoltál, haladj tovább; ha nem vagy biztos valamelyikben, nézd meg S1-et!
2. Írd fel az oxigént tartalmazó savak keletkezésének általános útját!
 oxidáció + víz
3. Kénsavat kell előállítanod kénből. Milyen kémiai átalakulásokkal hajthatod végre a feladatot? Írd fel a folyamatokat egyenletekkel, és mindegyikhez írd oda, hogy a kémiai átalakulások melyik csoportjába tartozik!
 Ha nem tudsz elindulni, segít S2.
4. Melyik a savak általános összetétele? Húzd alá a helyeset, és ellenőrizd!
 a) pozitív fém + negatív hidroxil-atomcsoport S7
 b) pozitív hidrogén + negatív savmaradék S8
 c) pozitív fém + negatív savmaradék S9
5. Milyen kémhatású a savak vizes oldata? Ha felírtad, haladj tovább!
6. Mi történik az indikátorokkal savak hatására? Húzd alá a helyeset, és ellenőrizd (ha nem vagy biztos benne, próbáld ki, a tálcán megtalálod a szükséges anyagokat)!
 a) a piros fenolftalein elszíntelenedik S10
 b) a színtelen fenolftalein megpirosodik S11
 c) a piros lakmusz megkékül S11
 d) a kék lakmusz megpirosodik S10
7. A savak molekulájának melyik alkotórésze okozza a savas kémhatást? Húzd alá és ellenőrizd!
 a) a negatív savmaradék S12
 b) a pozitív hidrogén S13
 c) a kettő együttesen. S14

8. A savak összetételének ismeretében állapítsd meg, mitől függ a savak molekulájában levő hidrogénatomok száma!
- a) a savmaradék vegyértékétől S15
- b) a sav molekulájában levő oxigénatomok számától S16
- c) a sav erősségétől. S17
9. Írd fel egy kétértékű sav szerkezeti képletét!
Ha nem jut eszedbe kétértékű sav, segít S18:
10. Ha van időd, töltsd ki a következő táblázatot!
(Szorgalmi feladat)

sav neve	összeg-képlete	szerkezeti képlete	értékűsége	felhasználása
	HCl			
				üdítő ital
kénsav				
		$\text{HO}-\text{N} \begin{array}{l} =\text{O} \\ \neq\text{O} \end{array}$		
			2	fehérítés konzerválás

SEGÍTŐ

- S1 Savak: HNO_3 , HCl , H_2SO_4 .
- S2 Oxidáljuk a ként, írd fel az egyenletet!
Ha nem tudod felírni, segít S3.
- S3 $\text{S} + \text{O}_2 = \text{SO}_2$. Mi a következő lépés?
Ha nem jut eszedbe, segít S4.
- S4 A kén-dioxidot tovább oxidáljuk kén-trioxiddá: $2\text{SO}_2 + \text{O}_2 = 2\text{SO}_3$.
Hogyan lehet a kén-trioxidból kénsavat előállítani?
Ha nem tudod, segít S5.
- S5 Vizzel egyesítjük a kén-trioxidot: $\text{SO}_3 + \text{H}_2\text{O} = \text{H}_2\text{SO}_4$. A kémiai átalakulások mely csoportjába tartoznak az előbbi folyamatok? Ha nem tudod: S6.
- S6 Mindhárom folyamatban két anyagból egy új anyag keletkezett, tehát egyesülés volt mindegyik folyamat.
Folytasd a programot a 4. kérdésnél!
- S7 Válaszod sajnos nem jó! Gondolj egy konkrét savra, vizsgálj meg az összetételét, és próbálj újra válaszolni!
- S8 Nagyon helyes, folytasd a programot az 5. kérdésnél!
- S9 Van fém a savakban? Gondolj konkrét savakra, és próbálj újra válaszolni!
- S10 Igazad van, folytasd a programot a 7. kérdésnél!
- S11 Biztos vagy benne? Próbáld ki, és válaszolj újra!
- S12 Válaszod sajnos nem helyes, gondolj például a kénsavra és a sósavra! Mindkettő savas kémhatású. Melyik alkotórész van meg mindkettőben? Ha jól átgondoltad, válaszolj újra!
- S13 Nagyon helyes! Ez az a közös alkotórész, amely minden savban megtalálható és savas kémhatást okoz. Folytasd a programot a 8. kérdésnél!
- S14 Olyan hatást, amely minden savnál hasonló, valamilyen közös alkotórésznek kell okoznia. Melyik lehet ez a közös alkotórész? Próbálj újra válaszolni!
- S15 Nagyon helyes! Folytasd a programot a 9. kérdésnél!
- S16 Lehetséges ez? Gondolj arra, hogy a sósavban nincs is oxigén! Próbálj újra válaszolni!
- S17 Gondolj a kénsavra és a szénsavra! Mindkettő molekulájában két hidrogénatom van, de a kénsav erős sav, a szénsav pedig üdítő ital. Még egyszer gondold át, és válaszolj újra!
- S18 Pl.: kénsav: H_2SO_3 . Írd fel a szerkezeti képletét, ha nem sikerül, nézd meg S19-et!
- S19 $\begin{array}{l} \text{H}-\text{O}- \\ | \\ \text{H}-\text{O}- \end{array} \text{S}=\text{O}$ Folytasd a programot a 10. kérdésnél!

PÓSA LAJOS
Szeged

Megjegyzések a földrajztanítás nevelési feladatainak értelmezéséhez

A Módszertani Közlemények lapjain (1974. évf. 2. szám) dr. Vuics Tibor felhívta a figyelmet az általános iskolai földrajztanítás nevelési feladatainak értelmezési és tervezési hibáira. Megállapításai valóban helytállóak a kezdő (vagy képzés nélküli) pedagógusok esetében. Amint az idézett „tervezetrszletek”-ből kiderül, a szerző is a kevés gyakorlattal rendelkező, az elméletet a gyakorlatba átültetés nehézségeivel küzdő főiskolai hallgatókra gondol megállapításai során. Az említett értelmezési és tervezési hibák természetesen gyakorló földrajztanároknál is előfordulhatnak, de általában csak kezdetben tipikusak.

A szerző öt tipushibát említ, amely valójában csak négy hiba. Így éppen az értelmezés kérdése vitatható. „Az ok-okozati összefüggések keresése a szocialista iskolában szaktárgyi alapkövetelmény és nem direkt nevelési feladat” – írja a szerző. Nos, nem a keresése, hanem az összefüggések feltárása, tudatosítása, a fejlettségi szinthez mérten többé-kevésbé bonyolult összefüggérendszer megismertetése valóban oktatási feladat. Az összefüggés, a jelenségek közötti kapcsolat, mint az objektív valóság része, pl. a fogalomhoz hasonlóan: ismeret. Az ok-és okozati összefüggések keresése, és azok feltárására törekvés viszont már alapvetően szemlélet kérdése, mégpedig a dialektikus szemléletmód jelentkezése. Eppen ezért írja elő a Tanterv, hogy a földrajztanítás „Mind a természetföldrajzi, mind a gazdaságföldrajzi anyag keretében hangsúlyozottan emelje ki ... az elemi ok-és okozati összefüggéseket” és ezzel „... járuljon hozzá a tanulók szocialista világnézetének megalapozásához.” Ebben az esetben tehát oktatási és nevelési feladat szintén nem választható el mereven egymástól, mert „tematikailag a két feladat lényegében egybeesik”. Talán az is lehetne mondani, hogy a jelenségek közötti kapcsolatok keresése és feltárása az egyik legklasszikusabb megnyilvánulása az oktatás és nevelés szoros kapcsolatának. Természetes, hogy a „két különböző jellegű feladat tematikai átfedése” feltételezi a megvalósítás módszerbeli különbségét. Nyilvánvaló az is, hogy az ok-okozati összefüggések keresése és feltárása nem lehet a földrajzórák állandó oktatási-nevelési feladata

(„direkt. nevelési feladata”), bár kevés olyan tanítási egység található az 5–8. osztályok földrajzi ismeretanyagában, ahol összefüggések ne bukkannának elő.

Egy-egy tanítási egység ismeretanyagának alaposab tanulmányozása során könnyen kiderül, hogy az – általában – több oktatási, képzési feladatot jelent, és több nevelési lehetőséget rejt magában. Ebből a több lehetőségből következhet a kezdők további tervezési hibája, amikor az időegységhez viszonyítva sok „direkt nevelési feladat kerül tervezésre. Ezen a téren is érvényes a közmondás igazsága: Aki sokat markol, keveset fog. A feladat megoldása, az érzelmi ráhatások kellő intenzitásának biztosítása, a tanuló érzelmi-érzelmi megnyilvánulásai időt igényelnek. A felszínes megoldások értéktelenek, vagy csökkent értékűek. A földrajz-tanár feladata kiválasztani a nevelési lehetőségek közül azt az egyet, amely egyrészt legközvetlenebbül következik a földrajzi tartalom-ból, másrészt amelyre az adott téma egésze szempontjából szüksége van. Ezt fogja a tanítási óra direkt nevelési feladataul kitűzni. A további nevelési lehetőségek kimunkálásának mértéke az adott szituációtól, lehetőségektől függ.

A szerző tipushibaként említi az „erőltetett, spekulatív nevelési feladat kitűzését”. Ez valóban hiba, és az is kétségtelen, hogy találhatók olyan tanítási egységek (és néhányat fel is sorol a szerző), amikor nem könnyű a „direkt nevelési feladatot” megállapítani. A javaslattal viszont aligha lehet egyetérteni. A tanár „... ne tűzzön ki direkt nevelési feladatot” – „... hiszen kínálkoznak az órán spontán nevelési lehetőségek is” – írja. Amennyiben a „direkt nevelési feladat”-on azt a megvalósítandó nevelési lehetőséget értjük, amely az ismeretanyagból következik, akkor valóban ne tűzzön ki belemagyarázott, hajánál fogva elő-rángatott „direkt nevelési feladatot”. Ha viszont az ismeretanyag *feldolgozásához*, az el-sajátítás *munkájához* kapcsolódó nevelési lehetőségeket is „direkt nevelési feladat”-nak tekintjük – és miért ne tekinthetnénk annak? –, akkor nincs tanítási óra, sőt olyan iskolai munka, amelynek csak spekulatív, erőltetett nevelési lehetőségei lennének.

Komplex gyakorlás az orosz nyelvi órán

A tananyagcsökkentés nyomán az oktatási folyamat eddig megszokott szerkezetében átrendeződés következett be. A kevesebb tananyag ugyanis maga után vonta az új ismereteket feldolgozó órák számának a csökkenését, miáltal – mivel vákuum az oktatási folyamatban sem lehetséges – megnövekedett (mintegy 20%-kal) a gyakorló, készségfejlesztő órák száma. Az új ismereteket így ma már nemcsak „magyarazzuk”, hanem van idő arra is, hogy a tanulók egyéni cselekvésén keresztül azokat be is gyakorolják. Ha a gyakorlás didaktikai értékítéletünkben és a mindennapi oktatási tevékenységben is ilyen természetesen rangos helyet foglalt el, akkor nem mellőzhetjük el azt sem, hogy hagyományos módszereit felfrissítsük, esetleg újabbakkal is kiegészítsük. A gyakorlás változatosságigényének figyelmen kívül maradása ugyanis azzal a veszéllyel járhat, hogy elszintelenednek, unalmassá válnak a neki szentelt, megsokasodott órák. Márpedig az unalom legalább annyira ártalmára lehet a tanóráknak, mint amennyire a túlterhelés volt.

A korszerű oktatás a tantárgyi integráció útjait kísérletezi. Bár az integráció ellentétességnek tűnik a társadalmi munkatevékenység fejlődési irányával, amelyre éppen a szakmai differenciáció, az azonos szakterületeken belül is az egyre árnyaltabb részspecializáció a jellemző. Mindennek ellenére – úgy tűnik – kialakulnak majd az úgynevezett tantárgyi komplex blokkok (legalábbis az alapok összefüggéseinek könnyebb megmutatása és megtanítása érdekében). Az alsó tagozatban pl. az anyanyelvi írás, olvasás, a környezetismeret és a nyelvtan alkot egy ilyen komplex blokkot.

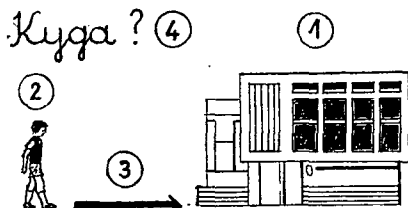
Az idegennyelv-oktatás elmondhatja magáról, hogy a komplex-blokkszerű oktatásban elég nagy tapasztalattal rendelkezik. Nem választotta el ugyanis egymástól soha – ma sem teszi, legfeljebb arányaiban szabályozza – az alapkészségek együttes, komplex fejlesztését. Egy, a tantervben megadott tematikai rendszer köré csoportosítva munkálja ki a beszéd és beszédértés, az írás, helyesírás és az olvasás készségeit a lexika és a funkcionális nyelvtan szerves egységében. Éppen ez a komplexitás nyújthat a jövőben is igen széles alapot a gyakorlás sokoldalú és változatos alkalmazására, csupán fel kell tárni és megfelelő formába kell önteni a még lehetséges módzatait.

A komplexitás az elmondottakon túl még mást is jelenthet a gyakorlásban. Egyrészt azt, hogy az adott nyelvi jelenségeket az adott oktatási szintnek megfelelően a lehető minden nyelvi fordulaton (tehát nyelvileg komplexen) kívánatos begyakoroltatni, amihez most már idő is több van. Másrészt azt, hogy a begyakorlás hatékonysága és biztosabb eredménye érdekében a rendelkezésre álló minden segédeszközt: tankönyvet, applikációs képeket, magnetofon tanzsalagot, munkafüzetet (tehát a komplex eszközgarnitúrát) célszerű mozgósítani. Erre is több telik már a fel szabadult időből. Bár a segédeszközök használata akkor gazdaságos, ha nem külön időteherként, hanem időbeli együttműködéssel kapcsolódik a beszéd gyakorlásához.

A komplexitásnak ezt az utóbb említett kettős lehetőségét tekintsük át egy nagyon egyszerű gyakorlatsor végigvezetésében. A gyakorlás tárgya a „v” és „na”, valamint az „iz” és „sz” előljárósók összevonása a helyhatározás hármasságának megfelelően.

A nyelvi komplexitás alkalmazása

A gyakorlás előkészítésekor (ami jelenthet új anyagfeldolgozást is) először a gondolati stimulust adjuk meg. Ennek egyik eszköze a kép. A képek a kívánt irányba koncentrálnak a tanulók figyelmét. Megmutatják számukra azt a konkrét helyzetet, amelyet idegen nyelven ki kell majd fejezniük s megindítják bennük – bár új anyagfeldolgozáskor csak anyanyelven – a gondolatok összerendezésének a folyamatát.



A képekkel megszemélyesített gondolati stimulushoz mindjárt hozzákapcsoljuk a nyelvi stimulust is: az 1-es számmal jelölt épületet megnevezzük: Eto skola. Azután megnevezzük a 2-es számmal jelölt személyfigurát is: Tam máljcsik, on igyot. Végül a két kép közötti viszony megjelölésére középük húzzuk a 3-as számmal jelölt nyilat és a viszonyt is megnevezzük, amely példánkban helyhatározást, pontosabban közeledést kifejező helyhatározást tartalmaz: Máljcsik igyot v skolu.

A gondolati és a nyelvi stimulus egységének a megteremtése után – mivel az anyanyelven összerendezett gondolatoknak mindjárt megadtuk az oroszban megfelelő nyelvi kifejezést (kontrasztív verbális egybevetés nélkül) –, rátérünk a komplex gyakorlás részleteire.

a) A jelenség egyszerű logikai fordulatokban való gyakorlása

A táblán kialakult képsituációval kapcsolatban először ilyesféle kérdéseket teszünk fel:

- Máljcsik igyot v skolu? (da)
- On igyot v kino? (nyet)
- On igyot v tyeátr ilji v skolu? (v skolu)
- Kudo on igyot? (v skolu)

b) A jelenségek kérdőszava használatának a gyakorlása

Most felírjuk képünk fölé a 4-es számmal jelzett helyre a megfelelő kérdőszót. Majd levesszük az iskola képét és néhány előkészített helyképet egyenként cserélgetve a táblára helyezzük, miközben tovább kérdezzük:

- | | |
|-----------------------|--------------|
| Kuda igyot máljcsik? | kép: magazin |
| Kuda on igyot? | „ skola |
| A kuda igyot tyeperj? | „ zavod |
| A tyeperj kuda? | „ fábrica |

c) A jelenségnek mint mondatrésznek a jelenséget tartalmazó mondat részeivel együtt történő gyakorlása

Most a fiúképet vesszük le és helyére, cserélgetve, más személyfigurákat rakunk fel. Helységként az előző gyakorlat utolsó képe van fent. Ebben a gyakorlatban először a mondat alanyára kérdezzük:

- | | |
|---------------------------------|--------------|
| Kto igyot na fabriku? | kép: pápa |
| A kto igyot na fabriku tyeperj? | „ mama |
| Escso kto igyot na fabriku? | „ rabocsij |
| A kto escso igyot na fabriku? | „ rabotnyica |

Most mondatrészt kérdőszót váltunk és az állományra kérdezzük, közben ké-
pünk mindkét tagját (a személyt is, a helyet is) cserélgetjük. A válaszokban meg-
kívánjuk, hogy a cselekvést a helyhatározóval együtt nevezzék meg:

Sto gylaet Eva?	kép: gyevicska	+ kino
Sto gylaet Jura?	„ maljcsik	+ skola
A gyeduska, on sto gylaet?	„ sztarik	+ kooperatyiv
A babuska?	„ sztaruska	+ magazin

Most visszatérünk a helyhatározó kérdőszavához ismétlésként is, és azért is, mert
a jelenségre, mint mondatrészt is rá kell irányítanunk a gyerekek figyelmét. A szem-
léltető képünknek továbbra is mindkét tagját cserélgetjük. Mivel azonban nemcsak
az idtyi, hanem más mozgásigéket is összefüggésbe kívánunk hozni a helyhatározó-
val, ezért a személyek helyett, ahol lehet, most már járműveket is felhelyezünk, a
„bennük” utazó személyek megnevezését pedig hozzámondjuk a kérdésekben:

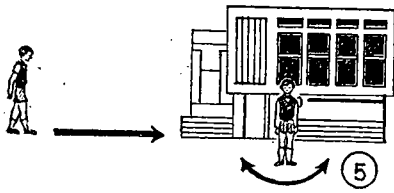
Kuda egyet ucsityelj?	kép: tramvaj	+ skola
Kuda bezsit Zoltan?	„ máljcsik	+ gora Gellért
Kuda letaet inzsenyer?	„ szamoljot	+ Kremlj (Moszkva értelemben)
A kuda letajut koszmonavti?	„ raketa	+ koszmosz

d) *A jelenség más, vele összefüggő jelenségekhez viszonyított gyakorlása*

A „v” és a „na” + tárgyestű előljáró szónak, melyet a 6. osztály 2., illetve
14. leckéjében tanítunk meg a gyerekeknek, a legközelebbi „hasonlója” a „v” és
a „na” + előljárós esetű, melyet már az 5. osztály szóbeli kezdő szakaszában elsajá-
títottak. Ugyanide kell sorolnunk az ellentétes párokat, az „iz” és az „sz” + birtokos
esetűt is, melyeket azonban csak a 7. osztályban a 11., illetve a 13. leckében tanul-
nak meg. Tulajdonképpen három év alatt jutnak birtokába a gyerekek ezeknek az
igen fontos és nagyon szorosan összetartozó előljáró szónak, melyek a legegyszerűbb
nyelvi kifejezőmódját adják a helyhatározás hármasságának (közeledés, tartózkodás,
távolodás). Azt reméljük, hogy a kontrasztív nyelvészlelet metodikai törek-
vései előbb-utóbb feltárják ezt a hiányt is, és serkentően hatnak majd arra, hogy
ezek és a hasonlóan összefüggő működésű előljáró szók az orosz nyelv oktatási fo-
lyamatában időbelileg közelebb kerüljenek egymáshoz. Ez nemcsak azért szükséges,
mert a 6. osztályban a főnév ragozás kapcsán már megtaníthatók (esetleg más elől-
járó szók hátrányára), hanem azért is, mert a magyar és a finn-ugor nyelvészet
tanúsága szerint más nyelvek helyszemléletével szemben a helyhatározás hármassága
sajátosan és nagyon erősen meghatározza a finn-ugor korból megőrzött alapvető
nyelvi tudatunkat, olyannyira, hogy ez a hármasság – ha nem is vesszük mindig
észre – analogikus alapon nemcsak a hely-, hanem az idő-, a mód- és az állapot-
határozóink között is jelen van. S ha ilyen erővel hat a nyelvi tudatra és nem vesz-
szük kellőképpen figyelembe az idegennyelv-oktatásban, akkor változatlanul kisebb
mozgásképességű marad a gyerekek helyhatározással összefüggő idegen nyelvi kifejező
készsége. Jelen esetben már együvé hoztuk az orosz nyelvi ekvivalenseket, ezért mó-
dunkban áll azokat egymáshoz viszonyítva is begyakoroltatni.

Először az 5. osztályból már ismertet, a „v” és a „na” + előljárós esetűt kap-
csoljuk hozzá képileg is, nyelvileg is a gyakorlásunkhoz.

⑥ Igé?



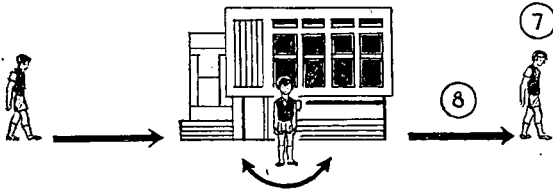
A szemléltető ábrát kibővítjük: az iskola képe elé helyezzük az 5-ös számmal jelölt fiúképet. Jó, ha ez azonos karakterű a már fent levő fiúfigurával. (Az applikációs képek között számos ilyen azonos karakterű személyfigura található.) Az applikációban nem tudjuk az iskolán belülre helyezni a fiút: a -ban, -ben értelmezést ezért a félkör alakú nyílal szimbolizáljuk. Azután fölé írjuk a 6-os számmal jelzett kérdőszót, s feltesszük a kérdést: *Ggye maljcsik?* Mivel ez korábbról elég jól ismert anyag, nyilván, könnyen megkapjuk a választ: *On v skole.*

Most pedig nyelvileg is összekapcsoljuk a kérdéses előljáró szók együtt történő gyakorlását. A helyképeket cserélgetjük:

- | | |
|----------------------|--------------|
| Kuda igyot maljcsik? | kép: magazin |
| A ggye on tyeperj? | |
| Kuda on igyot? | kép: skola |
| A ggye on tyeperj? | |
| Kuda igyot maljcsik? | kép: zavod |
| A ggye on tyeperj? | |
| Kuda on igyot? | kép: fabrika |
| A ggye on tyeperj? | |

A továbbiakban az „iz” és az „sz” + birtokos esetű előljáró szókat is hozzákapcsoljuk a gyakorláshoz. Ennek érdekében tovább kell bővitenünk a szemléltető ábránkat.

⑨ Omkyga?



Az azonos karakterű figurákból felhelyezünk egy harmadikat is a 7-es számmal jelölt helyre. Helyviszonyát ismét nyíllal jelezzük a 8-as számmal jelölt módon. Végül fölé írjuk a kérdőszót is, 9-es, és mindjárt feltesszük a kérdést: *Otkuda igyot maljcsik?* – . . .iz magazina – segítjük a választ; s ha ez új anyag, akkor a szokásos módon megmagyarázzuk, hogy az „iz” a „v”-nek, az „sz” pedig a „na”-nak az ellentétes mozgásirányt kifejező párja, és birtokos esetet vonzanak stb. A tudatosítás után először a jelenség egyedi gyakorlását végezzük el (egyszerű logikai fordulatokban,

kérdőszavával, mondatrészekre kérdezéssel stb.), azután az összevont gyakorlást is elvégezzük az ábra szerint:

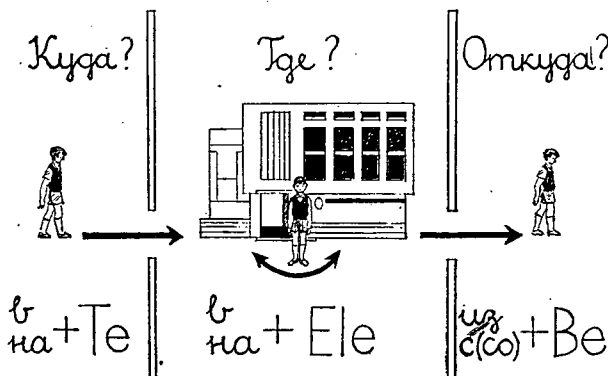
Kuda igyot maljcsik?

Ggye on tyeperj?

A otkuda on igyot?

kép: skola, azután magazin, fabrika, zavod stb.

Végül kis rajzos vázlatban összefoglaljuk a helyhatározás hármasságának orosz nyelvi kifejezését, amit a gyerekek rögzíthetnek is füzetükben, esetleg egy jól rajzoló tanulóval falitablót is készíthetünk belőle.



Az eszközkomplexus használata

Ma már elmondhatjuk, hogy az általános iskolai normáltantervű orosz nyelv oktatáshoz az alapvető segédeszközök rendelkezésre állnak. Vannak applikációs képgarnitúrák, magnetofon-tanszalagok és munkafüzetek. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy egy-egy órán egyszerre minden eszközt használni kell. Alapelveként azonban mégsem ártana talán meghosonítani, hogy minden jelentős nyelvi formulát minden rendelkezésre álló eszközzel a körülményekhez képest végig gyakoroltatunk. Így érhetnénk el, hogy a második jelzőrendszer, az érzékelés adta lehetőségeket, a látást (a kép) és a hallást (magno). Ezekhez a szenzorikus érzékletekhez azután motorikus tevékenységként nemcsak a beszédet, hanem az írást is hozzákapcsoljuk (munkafüzet). Az eszközök ilyen komplex használata lehetővé teszi a tanulói készségek mindenirányú művelését, ami az oktatás hatékonyságát nagyobb eredményekre jogosíthatja fel.

Az előzőekben végigvezetett komplex nyelvi gyakorlási mód egyben már a segédeszközök első tagjának, a látásérzékelésen nyugvó applikációs képek használatának egyik változatát is bemutatta. Így most rátérhetünk röviden, a másik eszköz, a hallási érzékelést igénybevevő magnetofon-tanszalag használatára.

A tanszalagot, amely a vizsgálódásunk tárgyát képező előljárószók gyakorlásához is segítséget ad, a programozás elvei szerint szerkesztették meg a 7. osztály nyelvtani anyagának a könnyebb automatizálása érdekében. A helyhatározás hármasságának gyakorlását már szintén olyan sorrendben dolgozta fel, mint ahogyan a képhasználat kapcsán bemutattuk. A fokozatosan épülő (imitatív, reprodukív, produktív) gyakorlataiban a megismételésre szánt mondatai, vagy a feleletet váró kérdései után elegendő szünetet tartalmaz arra, hogy a tanulók megismételjék a mondatot, vagy megadják a megfelelő választ.

A magnógyakorlatokat – tapasztalataink szerint – a nyelvtani tudatosítás és az elsődleges képi-nyelvi szóbeli gyakorlás elvégzése után célszerű alkalmazni. Ekkor fejt ki ugyanis leghatékonyabban hatását a nyelvi automatizációban. A gyakorlatokat a tanszalg használata közben először közösen, kórus-munkával oldják meg a gyerekek. A második menetben, a kórus-munka közben, néhány tanulót egy-egy gyakorlatrészt egyéni megoldására is felszólíthatunk. A harmadik menetben minden gyakorlatrészt más-más tanuló old meg egyénileg, felszólítás alapján. A negyedik menetben már több gyakorlatrészt is meg kell oldania egyénileg egy-egy tanulónak. A négyszeri átvétel lehetséges, mert általában 3–4 percnél nem hosszabbak a gyakorlatok, másrészt kívánatos lehet, mert ilyen előfordulási számban már észrevehetővé teszi hatását a gyengébb tanulók tudásában is.

Az eszköz-komplexus harmadik tagja az írásbeli gyakorlás. Míg az előző (képes és magnós) gyakorlataink frontálisak voltak, esetleg egyéniek olyan értelemben, hogy amíg egy-egy tanuló feleletével aktivizálta magát, addig a többi csupán figyelmében volt aktív (esetleg abban sem). Szerény lehetőségeink között (oktató gépek hiányában) az írás az egyetlen olyan eszköz, amely minden tanulót egyidejűleg képes a tanórán az aktív, irányított cselekvés állapotába hozni oly módon, hogy önálló egyéni munkán keresztül jusson el az az ismeret jobb megértéséhez, vagy az ismerettől a gyakorlottsáig, illetve a gyakorlottság alacsonyabb fokáról annak magasabb fokára. Természetesen megkívánja ez azt az előfeltételt, hogy az adott nyelvi rendszer lexikai elemeit és a rájuk vonatkozó grammatikai használati szabályokat megfelelő nyelvlógikai rendben, célravezető gyakorlattartalmakkal, könnyen érthető, áttekinthető és esztétikailag is jól elrendezett gyakorlatformákban nyújtsuk a tanulók írásbeli munkája számára. A munkafüzetek – ha egyelőre több nehézséggel is küzdve – ilyen megoldásban kívánják szolgálni céljukat. Kétségtelen, ma még nem tartanak ott, hogy lehetővé tegyék a tanulóknak az egyéni munkatempó és az egyéni képességek szerinti előrehaladást a gyakorlásban. Ma még meg kell várniuk, amíg minden társuk befejezi a megoldást és csak a tanári irányítású közös javítás idejének eljöttékor szerezhetnek tudomást munkájuk eredményességéről, vagy korrekció szükségéről, s csak ezután térhetnek rá a következő gyakorlat megoldására. A gyors visszajelzés és az egyéni önellenőrzés lehetőségének a hiánya a munkafüzetek használata esetén is még elég sok, értékes tanulói percet tesz kihasználatlanná. A munkafüzeti önellenőrzés technikai lehetősége már három változatban is kimunkálódott. Remélhető, hogy később szervesen beilleszkedik majd a maga helyére.

A munkafüzetek mellett természetesen van még egy másik lehetőségünk is. Mindazok a tanárok élhetnek vele, akik szeretnek saját gyakorlatok összeállításán fáradozni. A 11/1966. (III. 5.) Kormány számú rendelet lehetővé tette a stencil sokszorosító gépek szélesebb körű használatát. Ha ezek a tanárok iskolájuk igazgatóságát, vagy az „egy üzem egy iskolá” mozgalom keretében segítséget nyújtó üzemet meg tudják nyerni a stencilgép beszerzése gondolatának, akkor saját iskolájukban már meg tudják valósítani a feladatlapos gyakorlást (nemcsak az idegen nyelvekben, más tantárgyakban is) és vele együtt az írásbeli munkák önellenőrzésének a lehetőségét, s ezzel, együtt nemcsak az egyéni, hanem a tanulói percek maximális kihasználását biztosító *differenciált* egyéni gyakorlás lehetőségét is.

Az önellenőrzés ez esetben úgy történhet, hogy a feladatlapok gyakorlatainak a megoldását külön lapokra sokszorosítjuk le. Majd amilyen sorrendben elkészülnek a tanulók a feladatlapok megoldásával, olyan sorrendben átveszik a tanártól a helyes megoldást tartalmazó korrekció-lapokat. Azzal egybevetik munkájukat, szükség szerint javítanak, aztán zavartalanul továbbhaladhatnak anélkül, hogy várniuk kellene lassúbb tempóval dolgozó társaik elkészülésére.

A sokszorosítható feladatlapok készítésével kapcsolatban, mivel a stencilgépen a képsokszorosítás eléggé nehézkes, most olyan mintákat mutatunk be a szóbanforgó előljárószók gyakorlására, amelyek kifejezetten cirillbetűs írógéppel írott szövegekre épülnek, s nem kívánnak föltétlenül képeket.

Egyik az a típus, amelyik kevés írásbeli munkát igényel a tanulóktól: csupán a gyakorlás lényegéül szolgáló szavakat, szókapcsolatokat kell beírniuk megadott irányszavak segítségével. Az előzőekben tárgyalt helyviszonyok gyakorlása esetén pl. így:

Kuda igyot Janos? (skola)
 On igyot
 Ggye on tyeperj?
 On tyeperj
 Potom otkuda on igyot?
 On igyot

Ebben a típusban, akár a tanár javítja, akár önellenőrzéssel a tanulók, nagyon kevés időt, nagyon kevés munkát kell a javításra fordítani. Hátránya azonban, hogy a tanulók gyakorlásra fordított munkája nem elég komplett.

A másik típus éppen ezt a hátrányt küszöböli ki azzal, hogy egész mondatos feleleteket vár a kérdésekre, amit a tanulóknak (megfelelő szóbeli előkészítés után) önállóan kell megadniuk:

Kuda igyot rabocsij? (fabrika)

 Ggye on tyeperj?

 Otkuda on igyot?

A hétköznapi nyelvre azonban gyakran jellemző, hogy teljes mondatú kérdések helyett rövid, egy szavas kérdéseket, vagy a teljes mondatú válaszok helyett rövid, egy szavas válaszokat is ad. A teljes mondatú kérdésekre adandó teljes válaszok gyakorlása mellett a rövid kérdésekre adandó rövid válaszok adásának gyakorlására is lehetőséget nyújt a harmadik típusú feladatlap:

Kuda igyot mama? (magazin)

 Kuda?
 Ggye ona tyeperj?

 Ggye?
 Potom otkuda ona igyot?

 Otkuda?

Az ilyen (mint a két utóbbi) gyakorlat komplettebb mivoltánál fogva nem csak a tanulóknak ad jobb gyakorlási módot, hanem a javításnak is egy kicsivel több munkát. Azt azonban, természetesen, mindig a szaktanár látja a legjobban, hogy a tantervnek mikor milyen igényét kell kielégíteni, hogy tanítványainak mikor milyen készséget kell továbbfejleszteni, esetleg milyen hiányát pótolni, s annak megfelelően választja meg nemcsak az írásbeli gyakorlás módját, típusát, mennyiségét, hanem az egyes segédeszközöknek a komplex használaton belüli arányát, módját és mértékét. Ez az alkotó önállóság ma már elvitathatatlan joga a szaktanárnak.

A nevelés gyakorlata

A nevelés célja társadalmilag és történelmileg meghatározott: tükrözi a társadalomnak az ember fejlődését formáló objektív tendenciáit, azt a valóságot, amelynek talaján a mintául megjelölt embereszményt alakítjuk, neveljük. Ezért döntően fontos a nevelési cél és a nevelési gyakorlat között az összhang megteremtése. E tény jelentős mind a pedagógusképzésben, mind a nevelői tevékenység gyakorlatában. A pedagógusképzés célja a nevelésre való tudás, ismeretek, jártasságok, készségek megteremtése az eredményes nevelői tevékenység érdekében. A cél a gyakorló pedagógusoknál az eredményes nevelői képesség állandó fejlesztése. A nevelői tevékenységre való felkészítés és az eredményes nevelői gyakorlat segítése érdekében adta ki a Pedagógusképző Osztály „A nevelés gyakorlata” című – alkalmazott pedagógiai ismeretekkel, nevelési módszerekkel foglalkozó segédkönyvet.

E könyv már csak azért is hézagpótló munka, mert – mint ez a könyv szerkesztője is hangsúlyozza – hasonló jellegű mű még nem készült az általános iskolai pedagógusképzés számára és tegyük hozzá, a gyakorló pedagógusok segítésére.

A könyv nyolc (8) fő fejezete hat (6) szerző tollából jelent meg. Nyilvánvaló, hogy az egyes témák kiváló szakemberei a szerzők. E tény már eleve biztosíték, hogy a téma a kidolgozás szakszerűségén túl eleget tesz a korszerűség követelményének is. Szerkesztette dr. Füle Sándor. Szerzők: dr. Füle Sándor, dr. Király Gyula, Kisfaludy Sándor, dr. Komlós Sándor, dr. Szepes Lajos, dr. Tóth Ferenc.

Az első fő fejezet a „Szakirodalmi és könyvtárhasználati ismeretek” címet viseli. A jobb tájékozódás érdekében érdemes megismernünk a fejezetekkel. Ezek – Könyv – könyvtár – korszerű nevelés. A könyv szerepe az oktatás folyamatában. Az iskolai könyvtár. Az iskolai könyvtárak elhelyezése. Az iskolai könyvtárak állománya. A könyvtár feladata. A szakirodalmi tájékozódás forrásai. Könyvek, folyóiratok. A bibliográfiai tájékoztatás. A dokumentáció. A kutatómunka technikai kérdései. A magyar könyvtárak országos rendszere. A legjelentősebb magyar könyvtárak.

E fejezetcímek önmagukban is sokat mondanak. Alapos tanulmányozásuk gazdag elméleti fejtegetéssel és sok gyakorlati útmutatóval igazítja el a nem könyvtáros pedagógust bármilyen szakos is legyen, a legszükségesebb idevágó ismeretekben, amelyek a könyvnek, mint a tanulás (szórákózás) munkaeszközének használá-

tában és a használat hatékonnyá tételében nélkülözhetetlenek.

A második fő fejezet „Az osztályfőnök (osztályvezető) nevelőmunkája” címen jelent meg.

Ismeretes, hogy az osztályfőnök felelős vezetője osztálya közösségének. Eredményes munkát csak akkor végezhet, ha az osztályközösség fejlődésére, nevelésére ható összes tényezőt pedagógiai tudatossággal összehangolja és irányítja. Ezért ez a témakör e tanulmányban is nagy gazdagságot mutat. Ezek:

1. Az iskolán belüli nevelési tényezők.

A) Az osztályban tanító nevelők kollektívája;

B) Osztályfőnöki munkaközösség;

C) Az osztályfőnök kapcsolata az úttörő-vezetőkkel;

D) A szülői munkaközösség és osztályfőnök együttműködése.

– Hogyan készül az osztály szülői munkaközösségének terve?

– A szülőkkel való kapcsolattartás formái.

2. Az osztály nevelésével kapcsolatos iskolán kívüli tényezők.

Az osztályfőnök közösségi nevelőmunkája:

– Az osztály közösségi formálásának mozzanatai;

– A közösség nevelésének osztályfőnöki alkalmai.

Az osztályfőnöki óra:

– Az órák előkészítése;

– Az osztályfőnöki óra vezetése;

– Az osztályfőnöki órák témáinak feldolgozási módszerei;

– Az osztályfőnöki óra elemzésének szempontjai.

A tanulók pályaválasztásának irányítása. Tudjuk, hogy napjainkban ennek a témának különleges a jelentősége. Ezért még hét (7) alfejezetben kapunk részletes tájékoztatást.

A pedagógiai adatgyűjtés módszerei az osztályfőnöki munkában;

A pedagógiai adatok „tárolásának” eszközei;

Útmutató a feljegyzések vezetéséhez;

Az egyes tanulók, az osztályközösség jellemzése;

Az osztály nevelési tervének elkészítése.

A harmadik fő fejezet címe: „Az iskolai napközi otthon vezetőjének nevelőmunkája.”

Az oktatási párthatározat nagy jelentőséget tulajdonít a napközis nevelésnek. Nemcsak azért, mert ez az intézmény elődje a rohamos léptekkel fejlődő egész napos iskolának, hanem azért is, mert a társadalmi igényeknek megfelelően egyre nagyobb ütemben szaporodnak a

napközi otthonok is, amelyekben bár lassan, de fokozatosan előtérbe kerül az eddigi szociális és gyermekvédelmi funkció mellett a nevelő intézmény jellegű. A nevelési célkitűzés megvalósításához szükségesnek látszik a személyi és tárgyi feltételek gyorsabb és jobb biztosítása. A még fennálló nehézségek együttesen sem hátráltathatják a napközi otthonok vezetőinek az alaposabb képzésre való igényét. Az erre való törekvés már évekkkel előbb az érdeklődés középpontjába került, de csak érintőlegesen szerepelt tankönyveinkben és szaklapjainkban. Meglátásom szerint ebben a tanulmányban kap először jelentőségének megfelelő értékelést és irányító gondolatokat ez az egész napos iskola melletti nagyon fontos nevelési intézmény. Fejezetei:

A nevelőmunka tervezése és szervezése az iskolai napközi otthonokban. E fejezet mintegy negyven oldalon ismerteti egy útmutató mintatervet.

A közösség alakításának módszerei az iskolai napközi otthonokban és az egész napos iskolában.

Az iskolai ismeretek megszilárdításának módszerei a napközi otthonokban és az egész napos iskolákban. A két fenti fejezet a legfontosabb feladatok megoldásához és hatékonyá tételéhez ad részletes útmutatást.

A szabad idő helyes eltöltésére nevelés módszerei a napközi otthonokban és az egész napos iskolákban. Nap, mint nap találkozunk modern korunknak e problémájával. A szabad idő kihasználásának, sőt hasznossá tételének sok módszerre kapunk javaslatot.

Témajavaslatok a gyakorlatok számára. Ez a címe az utolsó fejezetnek. Ebben szakdolgozati, szemináriumi témajavaslatok, hospitálási tételjavaslatok, különféle gyakorlatok alkalmával vizsgálható problémakörök szerepelnek. Ez utóbbiban a napközi otthoni tanulás aktuális kérdései, az egyéni tanulás idejével való helyes gazdálkodás módszerei, a szabad idő pe-

dagógiai problémaköréi és a közösségi nevelés témakörével való foglalkozások találhatóak. Mindmégannyi érdekes és fontos tétel.

E három főfejezet bemutatása elegendőnek ígérkezik annak megértéséhez, hogy mind a pedagógusképzés, mind a gyakorlati pedagógia számára jelentős e segédkönyv. Nem kisebb jelentőségű a be nem mutatott öt fejezet sem. A részletesebben ismertetett fejezetek a könyv elején találhatóak, ezért került elsősorban rájuk a sor. Helyszüke miatt a következő öt fejezetnek már csak a címét ismertetjük. Ezek:

Negyedik fejezet: Az úttörő- (kisdobos-) vezető nevelőmunkája.

Ötödik fejezet: A tömegkommunikációs eszközök alkalmazása az általános iskolában.

Hatodik fejezet: Az általános iskolai nevelőotthoni pedagógus nevelőmunkája.

Hetedik fejezet: A családi nevelés módszerei. Nyolcadik fejezet: A nevelői gondolkodás és tevékenység fejlődése.

Minden fejezet több címre és alcímre tagolódik és gazdag irodalomjegyzéket tartalmaz. A könyv 370 oldalas.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a nevelésnek vannak olyan lényeges tényei, jelenségei, elvi alapjai, egyetemes megállapításai, amelyek általában érvényesek, bárhol történik a nevelés és bárki is a nevelt. Ezért fontos ezeknek az egyetemes ismereteknek a tudása. Az igazi tudás azonban csak az alkalmazásra érett ismeret, vagyis az a képesség, amelynek segítségével az általános elveket, törvényeket adott esetben gyakorlatilag alkalmazni tudjuk. Ez az alkalmazás nehéz még a sok éves gyakorlattal rendelkezőknek is s még nehezebb a kezdőknek. Ezért az alkalmazást meg lehet és meg kell tanulni, azaz magasabb szintre kell emelni. Ezt segíti nagyban e segédkönyv s ezért ajánljuk a pedagógus pályára készülőknek és e pályán dolgozó kartársaknak egyaránt.

Dr. Waldmann József

Tanári kézikönyvek a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tanításához

Megtisztelő és nagy örömmel vállalt feladatok teszek eleget, amikor a *Mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgy két tanári kézikönyvéről* recenzijt készítek. A feladat azért különleges, mert a gyakorló tanárok által régén várt és nélkülözött segédeszközről, alapvetően fontos hézagpótló irodalomról van szó. A feladat megtisztelő azért, mert olyan szakemberek írták ezeket, mint: Csorba Ernőné és dr. Orozsi András, akik a gyakorló pedagógusi pályán és különösen e tantárgynak megfelelő téma-

körök oktatásában szereztek elévülhetetlen érdemeket. Az általuk gyűjtött tapasztalatok alapján a legnagyobb hozzáértéssel megírt és szerkesztett munkák ezek, amelyek egyben meghatározói is lehetnek a tantárgy továbbfejlesztésének.

Az írókon kívül köszönetet kell mondani a Művelődésügyi Minisztérium illetékesének is, akik idejében felismerve a tantárgy fejlődését elősegítő kézikönyv megjelenésének fontosságát, a pedagógusok kérésére, a könyveknek, rövid

idő leforgása alatt, immáron második kiadását is szorgalmazta.

Nevezett kézikönyvek olyanok, hogy segítséget nyújtanak a tantervi elkészítések és tantárgyi feladatok helyes értelmezéséhez, elősegítik a napjainkban annyira fontos nevelési hatások érvényesítését. Ezáltal – természetesen hozzájárulnak a tantárgy helyes oktatásához és megszerettetéséhez. A kézikönyveket semmiesetre sem szabad sablonosan alkalmazandó receptgyűjteménynek tekinteni. Feladatuk – amint e két műből ki is tűnik –, hogy segítséget és inspirációt adjanak a foglalkozások elméleti és gyakorlati anyagának dialektikus értelmezéséhez, a foglalkozások megtervezéséhez, a problematikusabb anyagrészek feldolgozásához. Vagyis nem gátolják, hanem elősegítik a szaktanárok önálló tervezését, gyakorlati tapasztalatainak alkalmazását. A véleményemmel sem azt kívánom kifejezésre juttatni – a kézikönyvek nagy értékeinek ellenére sem –, hogy csak az abban leírtak az egyedülien jók és követendők. Napjaink oktatása és nevelése egy percre sem nélkülözheti a folyamatos alkotó, ötletekben gazdag tanári tevékenységet.

Dr. Oroszi András

*Tanári kézikönyv az általános iskola
5–8. osztályos mezőgazdasági ismeretek
és gyakorlatok tanításához*

A kézikönyv három terjedelmes fejezetre tagoltan dolgozza fel az anyagot, amely a használhatóságát megkönnyíti és elősegíti.

Az *első fejezet* tartalmazza a Tanterv és Utasítás felépítésének és tartalmának ismertetését. Praktikus elvek szerint elemzi az egyes osztályok tárgykörönkénti feladatait, azok pedagógiai és didaktikai konzekvenciáit. Külön meg kell említeni a követelmények aktualizált elemzését, amely elősegíti azok osztályonkénti érvényesítését, megvalósítását.

A *második fejezet* első részében találhatók a foglalkozásokra való felkészülés és a foglalkozások levezetésének oktatásmódszertani elemzése és részletes kidolgozása. A felkészülés folyamatának keretében részletezi a kézikönyv az oktatás, nevelés legfontosabb alapfeltételeit: a gyakorlókertet, a kert berendezéseit, a szerzőszámokat, eszközöket, valamint a kisállattenyésztés oktatásának feltételeit. Ismeretes, hogy az előzetes tanári felkészülésben a legtöbb gondot az üzemterv, a termelési terv és az egyéb adminisztratív munkák jelentik, mint a tanmenet, a foglalkozási tervezet (vázlat) stb. A kézikönyvben részletes kidolgozásban megtalálható modellek elősegítik a szaktanárok ilyen irányú munkáját. Ebben a fejezetben található azok a táblázatok is, amelyek a leggyakrabban termesztett növények termesztésének adatait mutatják be.

A fejezet második részében a tanterv tárgykörök szerinti anyaga található. Részletesen, példákön keresztül mutatja be az egyes tárgykörök tanításával kapcsolatos tennivalókat, a tanári felkészülés mozzanatait. A tárgykörökön belül szereplő témakörök keretében számos foglalkozásvázlatot találunk, gazdag ábraanyaggal. Az ábrák didaktikusan és praktikusan segítik elő a kézikönyv használatát.

A kézikönyv korszerűségét mutatja a szak körökre vonatkozó útmutatás is. Tekintettel arra, hogy az iskolai szakkörök fejlesztése napjaink központi problémái közé tartozik, a kézikönyv sok segítséget nyújt ehhez a tevékenységhez is. A szakköri munkatervek (tanmenetek) és a követelmények részletes kidolgozásával pedig közvetlenül támogatja a szaktanár ezirányú munkáját.

A *harmadik fejezetben* található az egyes tárgykörök* (mezőgazdasági, műszaki és háztartástani ismeretek és gyakorlatok) oktatásához szükséges felszerelések mennyiség szerinti felsorolása.

A szerző a javasolt szakkönyvek listájával és a tantárgy oktatását szabályozó fontosabb rendeletekkel egészíti ki a kézikönyvet.

Csorba Ernőné

*Tanári kézikönyv az általános iskola
5–8. osztályos háztartási ismeretek
és gyakorlatok tanításához*

A kézikönyv bevezetőjében a szerző röviden elemzi a háztartástani ismeretek és gyakorlatok oktatásának célját. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlati foglalkozás keretében a tárgykör oktatásával a leánytanulók nagyon fontos alapképzést kapnak. Lényegében a családi otthonban elvégzendő teendők ellátásához és a pályaválasztáshoz is kellő tájékozottságot kíván nyújtani. A bevezetőben tájékozódhatunk még a kézikönyv felépítéséről és tartalmáról is.

Az *első fejezetben* a háztartási ismeretek és gyakorlatok tárgykör Tanterv és Utasításának elemzését, a követelményrendszert és azok magyarázatát tartalmazza, de úgy, hogy ezzel együtt mutatja be a Nevelési Terv feladatait is. Ezekhez gyakorlati tanácsokat ad olyformán, hogy azok közvetlenül felhasználhatók a szaktanárok felkészülésében.

A *második fejezetben* a Tanterv és Utasítás végrehajtásával kapcsolatos, az oktatási és nevelési tevékenység körébe tartozó gyakorlati tanácsok találhatók, a felkészülés mozzanatainak sorrendjében: először a tanmenetkészítés, majd a tanítási tervezetek (foglalkozásvázlat) kidolgozása. A nagy gonddal és aprólékosan kidolgozott vázlat (tervezet) gyűjtemény különösen nagy értéke ennek a kézikönyvnek. A vázlatok nagy száma mellett azok változatosága nyújt sok ötletet és közvetlen segítséget a tanároknak.

Ebben a fejezetben foglalkozik a kézikönyv a háztartástan oktatásának módszereivel, az óra-, illetve foglalkozástípusokkal is. A koncentráció gyakorlati bemutatása mellett elemzi az értékelés és osztályozás alapelvét és alkalmazásának módjait. Kitér a munkafüzet vezetésének módjára és azok oktatási és nevelési követelményeire.

Nem feledkezik meg a kézikönyv a kiváló és hátrányos helyzetű tanulók foglalkoztatásáról sem. Foglalkozik a szakköri munkával és ehhez kidolgozott munkatervet is ad.

A harmadik fejezet a bibliográfiát, a taneszközök és segédeszközök jegyzékét, az anyagi fedezetek biztosításának körülményeit, az anyagok nyilvántartását tartalmazza.

Mindkét kézikönyv a gyakorlatias tartalmánál fogva nyújt nélkülözhetetlen segítséget a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozást oktató tanároknak. Úgy vélem, hogy ezek nem hiányozhatnak a szaktanárok könyvtárából, és kívánom, hogy használják jó eredménnyel.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.)

Dr. Mibály Endre

Ruth Bang:

A CÉLZOTT BESZÉLGETÉS

Mindenkinek hasznos olvasnivaló, aki neveléssel foglalkozik.

A legtöbb hasznos azonban azok meríthetik, belőle, akik gyermekothonokban, nevelőintézetekben veszélyeztetett, vagy hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkoznak. Nevelési tanácsadók, ifjúságvédelmi felügyelők munkáját elősegíti, eredményesebbé teszi.

A beszélgetés, mint gyógyító és nevelő eljárás, tudatos, célratörő vita, mely sorsokat fordíthat meg, gátlásokat oldhat – ez a szerző munkájának lényege. Lélektanilag megalapozott módszer, amely a gyakorlatból született meg.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.)

Gaál Géza

Dr. Erőss László–Dr. Hans Löwe:

AZ ISKOLAI KUDARCOKRÓL

A pedagógus oktató-nevelő munkája közben sokszor áll egészen érthetetlen jelenségekkel szemben, amelyekre magyarázatot csak gondos elemzés munka adhat, ha minden tényező ismeretes.

Mindkét szerző műve – gazdagsága, megalapozottsága és szakavatott feldolgozása ellenére is – inkább csak „ígérete, mint beteljesítése egy végső válasznak”. Pedagógiailag és pszicho-

lógiailag jól megalapozott művük a hazai, nem túl bő irodalom jeles megnyilvánulása. A kudarc, a sokszor egész életre nyomot hagyó fiaskó megelőzése, hatástalanítása nagyszerű pedagógiai feladat. Ehhez ad segítséget a magyar és német író érdekes munkája.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.)

Gaál Géza

Dobray István:

ZENEHALLGATÁS AZ ISKOLÁBAN

Kodály Zoltán tanította: . . . „A közvetlen megézés útját kell egyengetni . . .

Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni, ezt megszerzeni az iskola feladata . . .”

Erről szól a könyv. Az élmény megszerzéséről, megszervezéséről, előidézéséről.

A szerző gazdag tapasztalata, zenei megszállottsága mind az alsó, mind a felső tagozat zenehallgatásának módszerére rendkívül sok és értékes útmutatást ad. Vázlatsora gyakorlati segítséget ad az általános iskola egészére, sőt a gimnáziumra is.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.)

Gaál Géza

Dr. Hans Löwe:

BEVEZETÉS A FELNŐTTKOR TANULÁSLÉLEKTANÁBA

A lipcsei Karl Marx Egyetem pszichológiai professzora a különféle tanulásemelvények áttekintése és saját tapasztalatai alapján ismerteti a felnőttkori tanulási teljesítmények meghatározó tényezőit. Legérdekesebb megállapítása, hogy az intellektuális teljesítőképesség nem csökken feltétlenül az idősebb korban, sőt meghatározott feltételek esetén késő öregkorig magas szinten tartható.

E művet haszonnal forgathatják azok a kutatók, akik a felnőttképzésben pedagógiai, pszichológiai, orvosi területen dolgoznak. Segítségét kap innen az a gyakorlati szakember, aki főiskolákon, szakkiskolákban, népművelésben felnöttek képzésével foglalkozik.

A felnőttképzés egyre növekvő feladataihoz, a felnöttek képzését és továbbképzését segítő pedagógiai-didaktikai munka eredményes elvégzéséhez ad jelentős segítséget H. Löwe munkája.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.)

Gaál Géza