

54854

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1976. 16. ÉVFOLYAM**

**5**

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellvei László (Kaposvár), dr. Békési Imréné szerkesztő (Szeged),  
Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),  
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény),  
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

<i>Dr. Veszprémi László: Dr. Kratofil Dezső 1884–1976</i> .....	257
<i>Dr. Kerékgyártó Imre: Nevelés, siker, sikerélmény</i> .....	258
<i>Dr. Hoffmann Ottó: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben</i> .....	264
<i>Balla Árpád: Feladattípusok a kísérleti történelmi munkafüzetekben</i> .....	270
<b>MŰHELY</b> .....	282
<i>Ködöböcz József: Korszerű pedagógiai szemlélet – „hagyományos” tanári eljárás</i> .....	282
<i>Dr. Kovács Vendelné: Olvasás és fogalmazás</i> .....	285
<i>Oláh Emőd: Esztétikai nevelés az iskolában énekes mesével</i> .....	287
<i>Miklós Gyuláné: „Vers: varázslat, valóság”</i> .....	289
<i>Dr. Kiss Géza: Gyakorlati tanácsok a helytörténetet feldolgozó vagy kutató szakkörök számára</i>	294
<i>Kelemen Béla: A feladatlapos körforgásos foglalkoztatási forma alkalmazása az általános iskolai testnevelésben</i> .....	296
<i>Dr. Zukovics Imre: A természettudományos, műszaki-technikai műveltség fejlesztésének korszerű módjai, lehetőségei</i> .....	306
<i>Dr. Várnagy Elemér: Cigánytanulók értékorientációi</i> .....	318

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 6600 példányban

76-4910 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

**Dr. Kratofil Dezső**  
**1884—1976**

Dr. Kratofil Dezső életének 93. évében – 1976. júniusában elhunyt.

Dr. Kratofil Dezső kiemelkedő egyénisége volt a magyar pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak, a polgári iskolai tanárképzésnek. Olyan korszerű szemléleten alapuló gyakorlatot valósított meg a polgári iskolai tanulók oktatása-nevelése terén, a tanárjelöltek képzése során, amelyre ma is csak tisztelettel tudunk felnézni. Munkásságának csúcspontját az az időszak jelentette, amelyet az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorlóiskolájának helyettese, majd igazgatójaként töltött be 1929–1947 között. Irodalmi alkotásai a rövid terjedelmű tanulmányoktól az önálló kiadványig – az újításig – igen széles skálán helyezkednek el. Kiemelkedik ezek közül a *Cselekvés iskolája* című pedagógiai folyóirat felelős szerkesztői munkája, amelynek 12 kötetében (1933–1944) 158 elméleti és 259 gyakorlati vonatkozású pedagógiai-nevelésügyi-didaktikai cikk jelent meg az ország akkori legkiválóbb szakértőinek tollából. Ugyancsak jelentős volt a Gyakorlóiskola Könyvtára sorozat szerkesztése: 34 szakdidaktikai mű a szakvezetők tollából.

A folyamatos alkotás mellett jelentős társadalmi-közéleti tevékenységet fejtett ki.

Elismerték, megbecsülték munkásságát, és többször részesítették kormány- és állami kitüntetésben.

Dr. Kratofil Dezső munkájában a tudatos elméleti pedagógus tisztánlátása egyesült a jó szervezővel, a kiváló adottságokkal rendelkező vezetővel. 1976. március 31-én a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében, a részben saját munkásságáról szóló kandidátusi disszertáció védésén olyan hivatásszeretettel átfűtött, meleg hangon szólt fel mind a témában (a Polgári Iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon), mind a négy évtizeddel ezelőtti kartársainak munkájáról, emberi arculatáról, amely például szolgálhat napjaink valamennyi pedagógusvezetőjének.

Szép élet, alkotó, tartalmas élet dr. Kratofil Dezsőé.

Úgy lehetünk méltóak hozzá, ha munkásságának eredményét átültetjük napjaink pedagógiai munkájába.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

## Nevelés, siker, sikerélmény

„A siker árnyékként követi azokat, akik kerü-  
lik, űzött vadként menekül azoktól, akik ker-  
getik.”

(Ismeretlen szerző a XVII. századból)

AZ EMBER a legegyszerűbb és legbonyolultabb *jelenség* az egész világminden-  
ségben. Ez az oka, hogy nevelése is a legegyszerűbb és a legbonyolultabb *feladat*.  
Az ember fogalma sok tekintetben gyűjtőnév, amely egyszerre jelöli Néró, Beethoven  
Torquemadé és Hitler hovatarozását. Azonosságok és éles különbségek állapíthatók  
meg egyedei között, és sajátosan gyakran különbségeik épp ott érhetőek tetten, ahol  
látszólag azonosaknak tűnhetnek. Azonos mindannyiunkban, hogy cselekedeteink egyik  
alapotívuma a *sikerés életvitelre való törekvés*. Emberi minőségünk teremt viszont  
különbséget abban, hogy az azonos célt egyénileg miképp töltjük meg tartalommal.

a) Vannak, akik számára a siker = *elérni* valamit. Nyelvtanilag ez a valami a  
matematikai x-szel egyezik, bármivel behelyettesíthető. Lehet tehát magas erkölcsi,  
intellektuális cél, de lehet felszínes, könnyű életmód is. Engels szerint lényeges, hogy  
milyen célokat tűz maga elé valaki, de nem közömbös az sem, hogy célját milyen  
eszközökkel kívánja elérni. Az egyik Vörösmartyval vallja: küzdenie kell a legnemes-  
bekért. A másik a küzdelem fáradalmait szívesebben bizza másokra, Nemes Dezső  
szavaival ő beéri azzal is, ha kipihenten állhat a győzteseket megillető dobogó legma-  
gasabb fokára.

b) Sokan úgy vélik, hogy a siker = *legyőzni* valakit. A célt ebben a csoportban  
is sokféleképp kívánják elérni. Nem tipikus, hogy tisztességes verseny útján. Nincs  
statisztikánk arról, vajon az elért győzelmek közül az emberek mennyihez jutottak  
intrika, hízélgés, mások letiprása, megtevesztése útján, így „rangsort” nem állapítha-  
tunk meg köztük. Sokszor lehetünk tanúi, hogy státushatalom, más szavakkal: a státus  
által megteremtett lehetőségekkel való visszaélés szegélyezi a hozzá vezető utakat.

c) Rokónértelmű, mégis más a jelentése, ha valaki sikeren = mások lekörözését,  
*megelőzését* érti. Egyszer a ranglétrán, másszor a zsúfolt országúton gépkocsival. Ries-  
mann polgári szociológiája szerint a XX. század kifelé élő embere gyakran pótélmé-  
nyek segítségével biztosítja önmagának, hogy valahol, valamiben elsőnek érezhesse  
maga.

d) Népes csoport szerint a siker = valaminek (esetenként valakinek) a *meg-  
szerzése*. Birtoklása, a birtokosi önérték örömeinek élvezete. A legártatlanabb gyűjtő-  
szenvedélytől (bélyeg, képeslap . . .) a kielégíthetetlen szerzésvágyig széles skálán he-  
lyezkednek el ennek a csoportnak a képviselői.

Természetesen a mindennapi életben ritkán találkozunk tiszta típusokkal, inkább kombináció-  
ik fordulnak elő. Néha nehéz határvonalat húzni köztük, hiszen aki meg akar szerezni valamit,  
annak meg is kell ebben előznie másokat, egycseket le is kell győznie, hogy célját elérhesse. Csak

igy képes *kitűnni* négy milliárd ember nyüzsgésében. Önmagában egyik jelentés sem minősíthető egyértelműen pozitívnak vagy negatívnak, a minősítés mindig a cél társadalmi, erkölcsi tartalmának, a megválasztott eszközök, *módszerek* erkölcsi értékének a függvénye.

e) Az ember cselekvéseit, tevékenységét céltudat, célképzet vezérli, és ebben jelentős szerep illeti meg azt a *bízet és reményt*, hogy célját el is tudja érni. A kitűzött cél elérését, elképzeléseink, vágyaink megvalósítását, feladataink teljesítését nevezzük – Rubinstein szerint – sikernek. A siker nem azonos a *szerencséével*. A szerencse a véletlenek játéka, épp ezért „játszva emel s mosolyogva ver le” (Berzsenyi). Gyakori, hogy a két fogalmat összetévesztik, és a szerencsés embert tartják sikeresnek. Lehetővé teszi ezt a tévesztést, hogy az eredményes életvitelhez, a lehetőségek körének kiteljesítéséhez szerencsére is szükség van. Zrínyi híres jelmondata „Sors bona, nihil aliud” mindannyiunkat figyelmeztet, hogy képességeink kibontakoztatásához szerencse is szükséges.

f) A Magyar Nyelv Értelmező Szótára a fentiekén kívül a siker szó jelentéséhez a következő jelentéstartalmakat kapcsolja (ÉSZ. V. k. 1195. 1.):

- valamely cél elérésére irányuló tevékenységnek eredményes véghezvitele,
- kedvező hatás (következmény), amelyet valamely cselekvés, mű, alkotás a nyilvánosságban kelt,
- a közösség tetszésnyilvánítása.

RÉSZLETESEN kellett értelmeznünk a siker fogalmi jelentését annak érdekében, hogy *fajtai* között is különbséget tudjunk tenni. Mindenekelőtt megkülönböztethetünk *pillanatnyi*, talmi és *tartós* sikereket. A művészetek történetében találhatunk ezekre kiváló példákat. Néha milliós példányban jelennek meg regények, amelyek azután szerzőikkel együtt eltűnnek a felejtés sülyesztőjében, és az utókor hálásan emlékezik meg azokról, akikről kortársaik alig akartak tudomást venni. Ma már történelmi játékok csupán, ha feltesszük a kérdést: vajon kit tekinthetünk a pozsonyi diéta győztesének. Kölcseyt, aki lemondott követi megbízatásáról, és bukott politikusként vonult vissza a közélettől, vagy Szatmár megye urait, akik mandátumukkal őt erre a visszavonulásra rákényszerítették? Pillanatnyilag Szatmár földbirtokosai győztek, a történelem mégis Kölcseyt tekintí győztesnek. 1942. Hitler diadalmasan nyomul előre. Sikert sikerre halmoz. Pillanatnyi sikerei juttatták a világtörténelem egyik legnagyobb, legvéresebb kudarcához. Az emberiség egész történelme bizonyítja: a gyors siker csak arra jó, hogy elvakítsa az embereket. Ez az igazság azonban nem képvisel elég erőt ahhoz, hogy tömegesen visszatartsa az embereket a gyors, könnyű sikerek hajszolásától. A történelmet sokkal többen tanulják, mint ahányan tanulnak belőle.

Különbséget tehetünk: *anyagi és erkölcsi* sikerek között. Az elsők mindig kedvező anyagi következményekkel járnak, élvezője magasabb fizetést, pénzjutalmat kap. Eléri, hogy luxusvillát vásároljon magának, gépkocsival száguldhat az országutakon. Az utóbbi az esetek többségében a személyiség belső élménye. Tévedés azt hinni, hogy e kétféle sikert éles szakadék választja el egymástól. Az az anyagi siker, amely minden erkölcsi elemet nélkülöz, előbb-utóbb *jellemtelenné* teszi élvezőjét. Egész személyiségét eltorzítja. Az olyan erkölcsi siker, amelyet nem kísér semmilyen anyagi elismerés, előbb-utóbb *kifárasztja* az embereket.

Érdeemes lenne minden igazgatónak egyszer ilyen szempontból önkritikusan felülbírálnia saját tevékenységét. Hány munkatársát mellőzte, amikor elismerhette volna a munkáját? Hány munkatársának adott jutalmat különböző konform megfontolásból, noha meggyőződése szerint inkább fegyelmet érdemeltek volna a jutalom helyett? Persze, feltehetjük azt a kérdést is, megérdemli-e sajnálatunkat az ilyen igazgató, ha egy idő múlva legjobb munkatársai kifáradnak, és egyedül hagyják; elvtelenül jutalmazottai pedig élesen szembefordulnak vele, ha tőlük igényli a munkát.

A felhasznált eszközök szerint beszélhetünk:

- a) a *becsületes munka* sikeréről (aki többet, jobbat dolgozott);
- b) az *erőpróba*; a verseny megérdemelt sikeréről (Győzött a jobb!);
- c) a *megettévesztés*, a látszatteremtés sikeréről (reklám stb.);
- d) a *kinálkozó alkalom* sikeres kihasználásáról;
- e) az *erőszak* sikeres alkalmazásáról (létezik anyagi és pszichés erőszak is!);
- f) mások sikerének *kisajátításáról* (pl. plágium).

Nem véletlen, hogy marxista etikusok pl. Siskin a személyiség egyik értékmérőjét határozza meg abban, kicsoda miben és hogyan keresi és találja meg megfelelő sikereit. Vizsgálódásunk lehetővé teszi, hogy a siker fogalmi meghatározását is kiegészítsük, s ennek megfelelően sikeren célunk elérését, munkánk eredményét értjük, amelynek *minősége*

- a kitűzött céltól,
- a felhasznált eszközöktől,
- és az elért eredmény társadalmi, erkölcsi tartalmától, másképp fogalmazva másokra gyakorolt hatásától függ.

Ugyanezt az összefüggést tömör lélektani képletbe is foglalhatjuk.

$$\text{Eszerint siker} = \frac{\text{teljesítmény}}{\text{igénysziút}} .$$

A képletből leolvasható, hogy az élet bármely területén legkönnyebben az igényszint leszállításával juthatunk sikerekhez (ebben az esetben látszatokhoz). Ezen az úton járnak, akik úgy valósítják meg a bukásmentességet, hogy az elégtelen helyett egyszerűen elégségest írnak. Akik összetévesztik a státusuk által képviselt hatalom vonzását (állást tudnak adni, lakást utalhatnak ki, jutalomban részesíthetnek stb.) személyes varázsukkal. A képletből megállapíthatjuk azt is, hogy annál nagyobb a siker valós értéke, minél magasabb valakinek a teljesítménye.

A siker negatív formája a *kudarcc*. A két fogalmat rendszerint élesen szembe szokták állítani egymással, és csak kevesen gondolnak arra, hogy az ellentétek egysége bennük is érvényesül. A siker feltételezi a kudarcot, a kudarc pedig a sikert. Egymás nélkül értelmüket veszítik éppúgy, ahogy a hidegnek a meleg adja meg az igazi jelentését, a télnek a nyár, a jónak a rossz. Ebből következik, hogy a siker mindig viszonyítást is tartalmaz. Vizonyít fejez ki:

- saját kudarcaimhoz (általuk ismerem fel igazi értékét, pl. egy tudományos felfedezésig kudarcok sorozatán jut el az emberiség);
- mások kudarcaihoz (nekem sikerült, ami nekik nem);
- saját egyéb sikereimhez;
- mások hasonló vagy egyéb területen elért sikereihez (a Mont Blanc megmászása, felfedezések, sport, tudományos, művészeti eredmények, de mindennapos cselekmények is).

Igazi sikereket az képes elérni, aki átélt kudarcokat is. Ezek a kudarcok ugyanis *az erőseket edzik, a gyengéket letörik*.

A sikerre, mint általában a pszichés jelenségekre nem érvényes semmilyen matematikai összefüggés. Egymást követő sok kisebb siker végeredménye hatalmas kudarc is lehet. Fordítva is igaz: kisebb kudarcok sorozata vezethet rendkívüli sikerekhez. Tévednek ezért, akik úgy képzelik, hogy az élet minden pillanatához sikereket szükséges kapcsolniuk. A siker csak akkor szerezhethet tartósabb örömet az embereknek, ha *hosszabb folyamat* eredményeként jött létre (Gondoljunk pl. egy idegen nyelv megtanulására; egy nehezebb feladat megoldására; a folyamatos tanulás eredményeként sikerült vizsgára.). Így érthetjük meg pl., hogy a legmagasabb kitüntetés sem boldogítja tartósan azt, aki nem érzi, joggal nem is érezheti azt a fáradtsággal, kudarcokkal terhes folyamatot, amely eljuttatta hozzá. Ugyanezért elhibázott ötlet: az előlegezett, buzdító jutalom és kitüntetés.

A SIKERHEZ vezető út négy jelentős mozzanatra, szakaszra bontható. Első *a vállalkozás szakasza*. Aki tudományos babérokra vágyik, könyvtárba és nem kocsmákba kell járnia. Aki jó tanuló szeretne lenni, annak tisztában kell lennie azzal is, hogy a tudás megszerzésének legtokéletesebb eszköze még a XX. század második felében sem a diavetítő, a tévé vagy a magnetofon, hanem *a vasszorgalom*. József Attila népballadái remiszenciákkal mondja: aki dudás akar lenni, pokolra kell annak menni. Dante útját is csak a poklon keresztül lehet bejárni. Rá kell mutatnunk, mennyien vannak, akik úgy vágnak sikerre, hogy semmire vállalkozniuk ne kelljen. A vállalkozás szakaszában fogalmazódik meg – néha végtelen primitívsséggel – a cél, ekkor mérlegeljük a lehetőségeket, döntünk az alternatívák között, pl. sikerünket a másoknak okozott örömben, vagy a másoknak okozott kínban kívánjuk-e megtalálni.

Természetesen a történelemben mindig akadnak Parafucilek is. Jellemzőjük, hogy előnyökért mindent *elvállalnak*, mégsem természetük a vállalkozás. Pénzért elvállalják a mantovai herceg megölését, mégis Gilda lesz az áldozatuk.

A folyamat második szakasza *az edzés ideje*. Ezt átugorni veszély nélkül nem lehet. Ebben az időszakban minden lépés közelebb viszi az embert a sikerhez, vagy épp eltávolítja tőle. Minden embernek, de különösen minden vezetőnek érdeke éppen ezért, hogy a mesterszakokhoz hasonlóan fejben mindig három-négy lépéssel előbbre legyen, mint ahol a valóságban tart.

Hétköznapi példákön érthetjük meg legjobban ennek a tételnek a lényegét. Két különböző nemű pedagógus között jó *munkatársi* kapcsolat jön létre. Mindkét félnek el kell döntenie ilyenkor, beleegyez-e a következő lépésbe: megelégednek-e ennek a kapcsolatnak a fenntartásával, vagy tudomásul veszik, hogy az átlépve a munkatársi szférát *baráti kapcsolattá* válják. Ez utóbbi szükségszerűen hozza magával, hogy egymással magánéletük gondjait is megosszák, interakcióik bizalmasabb, intimebb jellegűvé válnak. Nevetségessé válik az, aki ilyenkor kívánja a természetes következményt háritani. Még mindig nyitott lehetőség marad, hogy *az intimitás* milyen fokot engedélyezik meg beszélgetéseikben. Ha egyikük a túlzott bizalmat idejében háritja, a kapcsolat *bensőséges barátsággá* válhat, ha nem, előbb-utóbb sorra kerül a következő lépés. Az egyik partner, rendszerint a férfi, olyan szituációt teremt (pl. lakásáig kíséri a másikat stb.), amelyben könnyedén, toladódás nélkül vetheti fel, hogy a beszélgetést a másik lakásán folytassák. A kapcsolat ilyenkor már teljesen *magánjellegűvé* válik, jellemzője, hogy a munkatémákat magántémák szorítják ki (panaszok, bánatok, egyetértést, szánalmat kiváltó problémák). Ha a másik fél enged a kérésnek, tudnia kell, hogy ezzel beleegyezett abba is, hogy kapcsolatuk *szexuális jellegűvé* válják. Ennek háritása a másik fél személyisége szerint már csak kinevetést vagy bosszúvágyat eredményezhet. Az ilyen sorok lényege: minden első lépésünkben tudnunk kell, hogy nem ugyanazt értem sikeren én (pl. jó barátot kívánok), mint a másik (aki kalandot remél). Ehhez hasonlóan a nevelésben, a vezetésben is végig kell gondolnunk minden lépésünk folytatásának lehetőségeit, hogy mindaz, amit a remélt sikerért cselekszünk, legsúlyosabb kudarcaink forrásává ne válják.

A harmadik mozzanat *a küzdelem*. Az igazi erőpróba. Megjegyezhetjük, hogy ennek nagyságával arányosan növekszik majd az elért siker értéke is. Annak, aki szeret dolgozni, örömmé válik a munka. Sokan naivul azt hiszik, hogy ezzel már terheit sem érzik. Aki igazán becsül, szeret valamit vagy valakit, annak örömet okoz, ha áldozatokat vállalhat érte. Tévedés lenne ebből arra következtetni, hogy ezzel az áldozat nagysága, értéke csökkenne. Az a tény, hogy a sarkok kutatói örömmel vállalják munkájukat, nem jelenti, hogy -50 fokban ne fagyna szemükre a könny, ne kínozná testüket az éhség és szomjúság. A versenyre készülő sportoló is tudja, hogy sokkal könnyebb lenne meleg táncteremben szépeket mondanía, mint a hideg pályán csatakössá izzadnia magát. Áldozataikat a siker reménye emeli örömmé. Az a körülmény, hogy tudják, miért szenvednek, éheznek és fáznak. Ezzel szemben mindaz, ami *a szerencse véletleneként* könnyedén, a mesék sültgalambjaként repül a szájunkba, pillanatnyilag kielégíti hiúságunkat, vágyainkat, de *tartós örömmé* sose válik.

Úgy hiszem, elegendő ezzel kapcsolatban arra utalnunk, hogy a polgári szexkultusz mennyire devalvált a nemek közötti kapcsolat értékét. A férfiak szemléletében ma nem divat a nőt *megbódítani*, elég *megszerezni* őket. A válások számának ugrásszerű emelkedése sem független attól, hogy egymásért áldozatokat képtelenek vállalni az emberek. A legelső nehézség összetörte a kapcsolatokat. Csak az iskolában tanuljuk, hogy az élet értelme a küzdés maga (Madách), lassan *küzdésképtelen nemzedék* növekszik fel mellettünk (vö. honvédség).

A siker elérésének folyamatában csak a negyedik szakasz a *teljesülés*. Nehéz ellenőrizni, miképp alakult ki az a kispolgári szemlélet, még nehezebb nyomon követni, hogyan terjedt el szocialista társadalmunkban is, amely az egész folyamatot ezzel szeretné kezdeni. Vannak, akik meg is fogalmazzák, az előttük járó nemzedékre jutott a vállalkozás, az edzés és a küzdés, ők már a beteljesülés korában születtek, nyugodtan jelentkezhetnek tehát a történelem pénztáránál, hogy *a rájuk eső sikeradagot felvehesék*. Tragikus, hogy ez a szemlélet a valóságban illúzió marad, sohasem valósulhat meg. Tragikus benne az, hogy a pénztártól nem ingyen osztogatott sikerekkel, legfeljebb érdemtelenül juttatott státusokkal, tudományos és egyéb fokozatokkal távozhatnak a jelentkezők. A sikerek üres helyét kiábrándultság, tartós elégedetlenség, végül olthatatlan *cinizmus* tölti ki. Sajnos, ez a következménye annak is, ha rejtett forrásokból egyesek a napjainkban annyit emlegetett *sikerélményt* is a megvalósulás, a beteljesülés szakadatlan sorozatának tekinti. *Sikerélményről* csak akkor beszélhetünk, ha az a kockázat, a tét és az erőfeszítés együttes függvényeként létrejött sikerekből fakad.

MINDEN SIKERÉLMÉNY több tényező kölcsönhatása is. Ilyen tényezők:

a) *a cselekvő személyisége*

Ez dönti el, mit tart valaki sikeresnek, fontosnak, értékesnek.

b) *a cselekvés tartalma, nehézségi foka*

Minél nehezebb volt a küzdelem, annál nagyobb a siker. A küzdés nélkül elért eredmény = kudarc. Ha csak elvtelen emberek tetszését értem el, a látszólagos siker valóságos kudarc. Ha köztük gyűlöletet keltettem, sikerhez jutottam.

c) *az elért eredmény jellege*

Sikerhez ugyanis nemcsak tisztességes eszközökkel lehet jutni. Mint mindent, *a sikert is lehet manipulálni*. A munkához kötött sikert el lehet érni pénzzel, udvaronckodással, mások erőfeszítése árán. Jelentős szerepet tölt be ebben, hogy magának a sikernek kettős arculata létezik. A siker ugyanis egyrészt *önelismerés*, amelyhez kizárólag a vállalkozás feszültségétől a beteljesülés feloldásáig vezető ív vezet. Másrésztől azonban a siker *külső elismertség* is. Ez másoktól függ. Azoktól, akik *elismerik* eredményeimet, vagy megtagadják elismerésüket. A reklám (esetleg a kritika köntösébe bújtatott reklám) segítségével felfokozzák vagy csökkentik érdemeimet. Ellopják gondolataimat, s magukénak tüntetik fel.

Nem véletlen, hogy az emberiség nagy sikerei a gondolkodók, cselekvők halála után nyert elismerést. Semmelweis, de József Attilát is kortársainak meg nem értése, irigykedése, mellőzése vette körül. Az emberek ugyanis mindig könnyebben ismerik el *a vetélytársként már veszélytelen társaik* nagyságát, mint azokét, akikkel egy munkahelyen dolgoznak. Attól félnek joggal, hogy elismerésükkel nyomatékosabban *saját törpeségükre* irányítják mások figyelmét. Ezért marad az igazi emberi nagyság igen gyakran nem csak Csontváry festményén, de az életben is *magányos cédrus*.

A siker manipulálásának nagyon sok eszközét ismeri a történelem. Zrínyi édesapját megmérgezteti a nála kisebb képességű Wallenstein, Miklóst háttérbe szorítja a tehetségtelen Montecuccoli. Még Adyt is perbe hívja Csizmadia Sándor. Perük terméke a Küldöm a frigyládát c. költemény is. A középkor bérgyilkosságoktól terhes mindaddig, míg nem tehermentesíti az uralkodókat az ilyen csúf munkáktól az inkvizíció. A római császárok sikermanipulációiról részletesen ír Suetonius. Kortársaink tevékeny-



ségeiről még nincsenek feljegyzések, így ismeretlenségbe burkolódnak azok a vezetők, akik elmarják maguk mellől tehetséges munkatársaikat. Vezetéseméleti alaptétel, hogy az elsőrendű vezető elsőrendű, a másodrendű harmadrendű, a harmadrendű ötödrendű munkatársakat lát szívesen maga körül. Madarat tolláról, vezető munkatársainak minőségéről lehet a legjobban felismerni.

A kortársi manipulációk sajátos formái:

- a már többször emlegetett reklám (pl. a modern film anyagi sikerre tör a művészet lát-szata mögött, de a színésznőt elemberteleníti);
- az elhallgatás (pl. pedagógiai irodalmunk átveszi mások eredményeit hivatkozás nélkül);
- a megtévesztés (elismerés addig, míg lehetőségei vannak annak, akit elismernek: jutalmat adhat, előléptethet stb.);
- a kompenzált siker (pl. Don Juankodás, holott nem ebben nyilvánul meg egy vezető legfontosabb képessége);
- az elismerés megtagadása (dolgozhat, jutalmat, kitüntetést úgysem adok neki.);
- A kielégíthetetlen sikerszomj főleg az érdemtelenül kapott elismerések kísérő jelensége, aki pl. Földes díjat kapott, könnyen vágyik még többre, hogy szomját kielégíthesse.
- A közvélemény korrumpálása. Ilyen pl. a sikerélmények felelőtlen táalása a könnyű siker érdekében. Néha ún. pedagógiai kísérletek is ezt az utat járják (pl. különböző „kísérletek”).
- Gyakori, hogy valaki saját munkája helyett hovatartozásával kíván sikerekhez jutni (klikkek).

NAGYON SOK gondolatot, összefüggést tártunk fel már a sikerekről, de a nevelésről velük kapcsolatban úgyszólván nem mondtunk még semmit. Nem akartuk azonban a *slágerpedagógusok* útjait követni azzal, hogy mi is a következtetéseknél kezdjük anélkül, hogy legalább önmagunkban tisztáztuk volna, miről is beszélünk. Mindazok, akik a gyermekek sikerélmény-szükségletéről nyilatkoznak, megfélemeznek minderről. Elfelejtik, vagy megtévesztően kellő hangsúly nélkül hagyják, hogy a nevelésben is a vállalkozás, az edzés, a küzdés útjain kell sikerhez juttatnunk gyerekeinket. Az igazi sikerélménytől *fosztja meg* őket, aki erőfeszítéseiket kívánja feleslegessé tenni, az edzés és a küzdés örömeit kívánja elrabolni tőlük. Hamis jelszavakkal a munkát játékká szeretnék varázsolni ahelyett, hogy a nehéz fizikai és szellemi munka örömeivel izlelgettetnénk őket. Érdeklődésüket kívánjuk nevelésünk vitorlájává avatni ahelyett, hogy világnézeti, erkölcsi kérdéseink iránt keltenénk fel az érdeklődésüket. Szabad idejüket óhajtjuk növelni ahelyett, hogy valódi szabad idejük értelmes felhasználására nevelnénk őket. No persze és szerencsére, nagyon sok iskolában helyesen cselekszenek. Siker a jó tanulmányi eredmény, de ahhoz keményen kell dolgozni ma is az iskolában, sőt otthon is. Siker a dicséret, de ahhoz társadalmi normáink szerint szükséges viselkedni. Minden lustaság, antiszociális, asszociális viselkedés természetes és szükségszerű következménye az *iskolai kudarc*.

Mindez nem jelenti, hogy a sikerek körül iskoláinkban minden rendben volna. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy a sikerélmény, az örömforrás hangoztatásával gyerekeink *egyre messzebb kerülnek* a valódi sikerektől. Sok jel arra mutat, hogy nem megy ritkaságszámba az iskolákban sem a *kudarcos pedagógus*, sem a *kudarcos gyermek*. Mindkettőnek legnagyobb veszélye, hogy saját környezetében (a nevelőtestületben, illetve az ifjúság között) másokat is kudarcba kívánnak taszítani, hogy ilyen hamis kompenzációval válthassák kudarcukat sikerre. (A mindenki így csinálja sikere.) Intrikálnak a becsületesen dolgozók, szorgalmasan tanulók ellen, rontják a munkahelyi légkört, rombolják az emberek egymásba vetett hitét. Sajnos, nem ritka, hogy vezetőik jutalommal ismerik el deviáns magaviseletüket.

Az iskolában is nélkülözhetetlen a *siker reményének felkeltése*. Tipikusabb ennél elvesztése. Vannak pedagógusok, akik eleve elhítetik a tanulók csoportjával: tantárgyuk nehéz, nem való nekik. Úgy adják fel a házi feladatokat, hogy már előre jelzik, egyesek úgysem képesek megbirkózni velük. Ha valamelyik tanuló szorgalmasan tanul,

bebizonyítják, kár törnie magát, a megszokottnál jobb jegyre semmiképp sem számíthat. Ha valaki tanítványaiban képtelen a siker reményét felkelteni, eleve kudarchelyzetbe sodorja őket, de ezzel önmagát is.

Az *edzés* többnyire ismeretlen fogalom még az iskolákban, ahol kiirathatatlanul él a „hernyóként araszolgtatván” szemlélete. Ezt képviseli, aki a tegnapi feladott leckét ma már számonkéri. El sem tudja képzelni, hogy a tegnapi feladott leckét ma még szabad nem érteni. El lehet mondani, hogy tanulás közben problémák merültek fel. Az írásbeli munkákat büntetlenül szabad hibásan is megoldani. A tudás megszerzéséhez sem sikorsorozat vezet, természetesen akadnak közben kudarcok is. A kudarcokon át kell segíteni, ha kell a makarenskói újratanítással, gyerekeinket, a sikerekben meg kell erősíteni őket. A tartós kudarcok elfárasztják az embereket, érthető ezért, ha Császár István hátsó padjainak száműzötteiből gyakran válnak az iskola, az osztályok tehertételei. Nem kezdettől azok, rossz módszerekkel mi tesszük őket nehéz gyerekből elviselhetetlenné.

A nevelés egyik fontos feladata, hogy eddze a tanulókat. Tegye képessé őket figyelmük koncentrálására, önuralomra, pillanatnyi szándékaik megfékezésére, szívós munkára, mert a sikeres életvitelhez mindezekre elengedhetetlenül szükségük lesz. Kispolgári naivitás és ifjúságunk tudatos züllesztése, ha ezek helyett a könnyű, felszínes sikerek „örömforrásait” kívánja valaki biztosítani nekik. Nem közömbös az sem, ha már az iskolában megtanulják, hogy *a cselekvő személy sikerénél* mindig többre kell értékelni *a cselekvés sikerét*. Az, aki ügyet szolgál, szívesen lemond a személyének szóló tapsokról, ha az ügy győzedelmeskedik. A történelem, az irodalom tanítása számos példát sorakoztat fel, szerencsére nagyon sok pedagógus van, aki minden tananyagcsökkentés ellenére megtalálja a lehetőséget arra, hogy irodalmunk, történelmünk *nagyjainak életével* megismertesse tanítványait. A világnézeti, erkölcsi, közéleti nevelést rendszerint jobban szolgálják ezzel, mint a szólamok tömegével.

A nevelésnek kell kialakítania azt a szemléletet, hogy elvi, világnézeti, erkölcsi kérdések kivételével „*az én sikerem*” sohasem lehet „*mások kudarcának forrásává*”. Nem szereshetek örömet magának mások bánata, szenvedése árán. Versenyben legyőzhetem társaimat, de az élet minden más területén inkább meggyőződésükre törekedjem.

A tanulóknak, a pedagógusoknak sikerélményekre van szükségük. A nevelés feladata, hogy azt helyes úton, erkölcsös eszközökkel keressék maguknak, biztosítsák másoknak.



DR. HOFFMANN OTTÓ  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

(Beszámoló egy tanítási kísérletről)

*A komplex anyanyelvi nevelés tartalma, munkaformái, módszere*

Az általános műveltség távlati követelményei:

A közoktatásnak biztosítania kell, hogy az iskoláinkban nevelkedett fiatal

ismerje a természet és a társadalom legalapvetőbb mozgástörvényeit;

rendelkezzék áttekintéssel a természet és a társadalom struktúrájáról; és mindezek alapján alakítson ki koherens dialektikus és történelmi materialista világnézetet;

legyen anyanyelvét minden kommunikációs szituációban önállóan használó egyén, aki legalább egy idegen nyelvet tud, és képes rövid idő alatt újabb nyelv elsajátítására;

legyen képes saját egyéniségének kreatív kifejezésére, megvalósítására, aminek eszközei a társadalmilag hasznos munka, illetve ezen túl a nyelvi kifejezés, az esztétikai tevékenység, a művészi és műszaki alkotások. Más szóval: rendelkeznek a természet, a társadalom és önmaga alakításának képességével; legyen belső igénye a közéleti-társadalmi aktivitás és felelősség...

(Az MTA Elnöksége Közoktatási Bizottsága és a Művelődésügyi Minisztérium 1974. febr. 1-3-a közötti nyiregházi tanácskozásának „deklarációjából”. Köznevelés 1974. 17. sz. 27.)

Úgy érezzük, kísérletünkkel valami új indul, s ezt szeretnénk már most – menet közben – közkincsé tenni.

Az elmúlt évben kezdődő kísérletünkben nem kisebb feladatra vállalkoztunk, mint a *komplex anyanyelvi nevelés* művelődési anyagának, gyakorlatrendszerének, munkaformáinak – lényegében *egy új tanítási modellnek* – kimunkálására, évente egy-egy tanítási témakör keretében.

Elsőként az 5. osztályos *A szó c.* témakört választottuk.

## 1. A koncepció

A *komplex anyanyelvi nevelés koncepciója* évek során – előző kísérleteink és az országos tapasztalatok alapján – a következőképp kristályosodott ki bennünk:

A gyermeket bevezetjük a *nyelv működési törvényeinek* rejtelmibe, finomítjuk *nyelvvizsgáló* (elemző) *képességét* (azaz: implicit tudását explicitté tesszük), hogy ezzel *nyelvbizonyosságát* egyre magasabb szintre emelhesse.

Bemutatjuk a *nyelv sokszínűségét, gazdagságát* – a részterületek (nyelvtan, szókinés, közlés-kifejezés, nyelvhelyesség, stílus, kiejtés, helyesírás; beszéd- és szövegértés stb.) *kellő arányú integrálásával*.

A gyakorlatok *tematikája* – akár maga a nyelv – az élet (a tantárgyak) egészét fogja át.

Kiemelt szerephez jut *az élőbeszéd* gyakorlása – változatos élethelyzetek megteremtésével. *Az önkifejezés más formáival*, jelrendszereivel (ének-zene, rajz, játék, mozgásformák, nem-nyelvi jelzésrendszerek), *a művészeti ágakkal* (szépirodalom, zene, képzőművészet) és *az idegen nyelvekkel* is megkeressük a szoros kapcsolatot. Súlyt fektetünk a *modern kommunikációs formák* megismertetésére és gyakorlására is.

A gyermek *személyiségét* sokoldalúan kívánjuk formálni. Így pl. arra törekszünk, hogy nyelvi képességeit, nyelvi fantáziáját kibontakoztassuk; világképét, nyelvszemléletét, esztétikai ízlését befolyásoljuk; finomítsuk nyelvi magatartását; felébresszük vagy megerősítsük érzelmi kötődését az anyanyelvhez; gazdagítsuk általános alpműveltségét; fejlesszük alkotóképességét; kielégítsük öntevékenységét és nem utolsó sorban szereplési vágyát.

A koncepció megérlelődése után szükségessé vált, hogy elképzelésünket a gyakorlatba is átültessük, és egy oktatási kísérletben kipróbáljuk. Ez meg is kezdődött az elmúlt tanévben. Előbb azonban néhány szót az előzményekről.

## 2. Előzmények

Kísérletünkben sok mindent értékesítettünk abból, amit a korszerűsítés hullámai és a modern tömegkommunikációs eszközök a felszínre hoztak, vagy amit a régebbi és a jelenlegi gyakorlatból maradandónak ítéltünk. Többek közt tanulságos volt számunkra Szabó Balászné és Sárosy Józsefné (Baja, Tanítóképző), valamint Nagy József és munkatársai (Jászberény, Tanítóképző) alsó tagozatos kísérlete – különösen az az oldott légkör, amelyben a gyermekek önfeladton élvezhették a nyelv „csodáit”; a Fialat Nyelvészek Munkaközössége által készített forradalmian egyszerű középiskolai munkafüzetek, valamint oktatási kísérletünk; Miklós Gyuláné irodalmi (Vers: varázslat, valóság) és Fajcsék Magda fogalmazási munkafüzetei; a nyelvi játékok gazdag szakirodalmi, elsősorban Vargha Balázs könyvei és tv-sorozatai (pl. „Ki játszik

ilyet?"); a „Játsszunk bábszínházat!” c. remek tv-sorozat; az évek óta tartó vetélkedő „járvány” kiapadhatatlan formabontó eljárásai. Ellestünk néhány ötletet szakvezető tanárainktól és gyakorlóéves hallgatóinktól is.

Kísérleti munkafüzetünkbe – a megnövekedett „képéség” és az „audiovizuális láz” csillapítására – kb. 250 *képet* terveztünk. Ehhez figyelembe vettük többek közt Károly Pál Vidám magyar nyelvtan és helyesírás (Bp., é. n.) c. könyvét, Muszty László és Rónai Béla főiskolai jegyzetét (Bp., 1960), Básthy Enikő rajzait kísérleti diaképsorozatunkhoz; Gábor Éva illusztrációit a munkafüzetekben, valamint számos magyar és idegen nyelvkönyv és lexikon rajzos megoldásait.

Egyes ötletek tehát másutt is megtalálhatók, sok részmozzanatot előző gyakorlóiskolai kísérletünkben mi is kimunkáltunk már, a *komplexitás megvalósítását* azonban – egy nagyobb témakör keretében – most kíséreltük meg első ízben.

### 3. T a n e s z k ö z ö k

a) A kísérlethez összeállítottunk egy újszerű tankönyvrészt, mely a *tankönyvet és a munkafüzetet egyesíti* magában. (Főiskolánk házi nyomdája állította elő.) 26 leckét tartalmaz mintegy 160 lapon. Tehát szokatlanul nagyszámú (kb. 550–600) gyakorlatot hordtunk össze. Egy-egy lecke 15–25 gyakorlatból áll, de mivel az órán legfeljebb 7–10 végezhető el, a következőképp osztályoztuk őket:

- törzsanyag (aláhúzással jelölve),
- választható anyag (aláhúzás nélkül),
- ismétlő anyag (szaggatott aláhúzással).

A tanárt fölhatalmaztuk, hogy a törzsanyagból is hagyjon el, ha osztálya nem bírja a terhelést; ugyanakkor megkértük, ösztönözze a tanulókat arra, hogy a kihagyott feladatokat otthon oldják meg, ha érdekesnek találják őket. A tanulók kérésére megengedtük azt is, hisz mindegyikük megkapta a munkafüzetet, hogy a rajzokat kiszínezzék. A tanárokat – munkájuk megkönnyítése végett – egy-egy olyan példánnyal láttuk el, mely a lehetséges megoldásokat is tartalmazta.

b) Mivel *A szó alakja és jelentése* c. *diasorozat* (Magyar Diafilmgyártó Vállalat, Bp., 1976) még nem jelent meg, rajzokkal pótoltuk, ahogy már említettük. A rajzokat két főiskolai hallgató, *Szirányi István és Fábán László* készítette.

c) A mintegy kétórás *tanszalagunk* a fogalomalkotáshoz, a gyakorláshoz vagy éppenséggel a zenei összehasonlításhoz beszédszöveget, ének- és zeneszámokat, tartalmaz, további eszközök, járművek zöreijét, állatok hangját stb.

Kísérletvezető tanárainkat egyébként *üres magnószalaggal* is elláttuk, hogy a tanulók érdekesebb szóbeli „produkcióit” megörökíthessék.

### 4. T é m a r e n d

A nyelvi ismeretek kiválasztásához és a készségfejlesztés megtervezéséhez azt a tantervjavaslatot vettük alapul, melyet az MTA Anyanyelvi Munkabizottsága megbízásából az 1978-as iskolareform céljaira állítottunk össze. Több ismeretet, mélyebb összefüggéseket tanítunk tehát, mint a jelenlegi tantervben.

A *témarend* – órákra lebontva – így alakult:

#### A szó alakja

1. A szó fogalma. A szó alakja és jelentése
2. A szó szerkezete (alaki elemei)
3. Az összetett szavak
4. Összefoglalás, gyakorlás

#### A szó jelentése

- 5–7. Az egy- és a több jelentésű szavak
8. Az azonos alakú szavak
- 9–10. A hasonló hangzású szavak
- 11–13. A rokon és az ellentétes jelentésű szavak
- 14–16. A hangutánzó és a hangulatfestő szavak
- 17–18. Összefoglalás, gyakorlás

## A szókincs; a nagyobb nyelvi alakulatok

19. A szókincs nagyobb egységei. A szólások 1.
20. A szólások 2.
21. A közmondások
22. A mondatsémák. (Egy nap életünkéből)
23. Hányféle nyelven beszélünk és írunk? (A szókincs rétegződése)

## Összefoglalás, felmérés

24. Szóhangulat, képszerűség, zeneiség a nyelvben. (Összefoglaló rendszerezés, gyakorlás.)
25. Mit tanultunk a szóról?
26. Felmérés

## 5. Rendező elvek

Mit csinálunk tehát másképp? Milyen a témakör és az egyes leckék elrendezési módja, melyek a „megkomponálás” fontosabb szempontjai? Hogyan közeledünk a nyelvi anyaghoz? Hogyan dolgozik a tanár és gyermek? Hogyan gyakorlunk?

### a) Az anyag egészét tekintve

- A nyelvi-nyelvtani *alapfogalmak* első megközelítését nem egyenként, hanem *részrendszerben*, „tömbösítve” végezzük. Ilyen „tömbök” pl. a szó szerkezeti elemei (tő, toldalék; kötőhang; képző, jel, rag; egyszerű és összetett szó); a jelentéstani alapfogalmak (egy- és több jelentésű, azonos alakú, hasonló hangzású, rokon jelentésű, ellentétes jelentésű, hangutántzó, hangulatfestő szavak); a szókincs nagyobb egységei (az állandó szókapcsolat; egyik fajtája: a szólás; a fordulat, a közmondás, a mondat-séma); a szókincs rétegződése (korcsoportok beszédmódja, tájnyelvek, foglalkozási ágak szakszókincse, az írott nyelv változatai, stílusárnyalatok a beszédben).

- *Rögzítésük* ugyancsak *részrendszerben* történik. A részrendszer egy-egy *táblá-  
zaton* a fogalmakat felidéző rajz, szimbólum és nyelvi példa együtteséből áll össze.

- A jelentéstani alapfogalmak „végleges” kialakítását többnyire *párosan*, ill. *egy-  
mással összehasonlítva*, *szembeállítva* végezzük. (Pl. egy- és több jelentésű, rokon és ellentétes jelentésű, hangutántzó és hangulatfestő szavak.) Ez lényegesen korszerűbb eljárás.

Gyakorlásuk is *leckecsoportokban* (2–3 lecke együttesében) történik; az arány ilyenkor szükség szerint hol az egyik, hol a másik javára tolódik el.

- A legfontosabb: Minden nyelvi fogalmat a *maga funkciójában* mutatunk be; a gyakorlás is a kérdéses alakulat célszerű és hasznos *alkalmazásából* áll. Pl. *az összetett szó* szerepe többek közt: új fogalmat hoz létre (páva + szem = lepke), tömörít (papírt előállító gyár = papírgyár), képszerűen ábrázol (csillaggarázs; „rejtett hasonlaltal”: harangszoknya = a harang alakjához hasonló szoknya; harangvirág, tubusház, tengerészkek), játékossá teszi a közlést (ikerszók). *A hasonló hangzású szavakon*, ill. *a szavak hasonló hangzásán* alapul pl. a szójáték (Hogy hívják a kis rókát? Apróka), az ikerszó (irkafirka), a „képes beszéd” a szólásokban és a közmondásokban (pl. Boris a kedvese is a bor is... = szereti a bort), a névadás (Tasnádi > Tasi), a népetimológia („áthallás”, „magyarítás”: gemkapocs > gémpapoccs), a vicc, a nyelvtörő (Mit sütsz, kis sücs?), s a szavak összecsengése a sor elején vagy a végén alkotja a betűrímet, az alliterációt és a rímet.

- Mindvégig bemutatjuk a nyelvi kifejezés (közlés) *többértelműségét*, a szavak és a kifejezések *árnyaltságát*, *hangulatát*, *képszerűségét*, a *zenei* és a *játékos elemeket*. Mindezek minden leckében jelen vannak, teljesen átszövik anyagunkat. Így próbáljuk nemcsak a mindennapi nyelvhasználat, hanem az irodalmi közlésmód megértését is elősegíteni. A témakör végén egy külön leckében még *rendszerezük* is ezeket a stílus-értékeket. A lecke alcímei: *A szó hangulata*, *Képek a nyelvben*, *A nyelv muzsikája*.

- A *gyakorlóanyagban* az *érdekes*, a *vonzó* nyelvi alakokat kerestük. Száműztük a „nyelvtan szagú”, csak a nyelvtanórákon alkalmazott hagyományos példaanyagot. Idéztünk a múltból, merítettünk a mából, a mesevilágból, a képzeletből és a valóságból, ugyanígy a köznapi, a szakmai és az irodalmi nyelvből. Igyekeztünk föltárni a „rejtett kincseket”, leginkább persze a mai, a friss, a modern nyelvet.

- A *gyakorlatfajták* is életszerűbbek, újszerűbbek, *modernebbek* a megszokottaknál; szívesen választottuk a „formabontó” munkaformákat is.

- A *komplexitás* abban is megnyilvánul, hogy ugyanannak a nyelvi-nyelvtani alakulatnak grammatikai, logikai, kommunikációs, kiejtési és helyesírási oldalát is bemutatjuk. Abban is, hogy egy-egy kategóriát *többféle alakulaton* is vizsgálunk. Így pl. a *rokonértelműséget* nemcsak szavakon, hanem szókapcsolatokon, szólásokon, közmondásokon, mondatsémákon, idegen nyelvi kifejezéseken, énekdallamokon stb. Ezenkívül az önkifejezés más jelrendszereivel is összehasonlítjuk. Pl. milyen az induló gőzmozdony hangja a valóságban (magnóról); az ember hogyan fejezi ki ezt hangutánzó szavakkal (sistereg, prűszköl, pőfög, csattog); hogyan ábrázolja a költő (Pl. *Illyés A mozdony c. gyermekverse*); hogyan utánozza a modern zene (szintetizátorral pl. *Pink Floyd Welcome to the Machine c. művében*). Közben a vetítőlapon megjelenik a gőzmozdony képe is, sőt megengedjük azt is, hogy a gyerekek „dramatizálják” a verset, azaz: eljátsszák a vonat indulását.

- A később kialakítandó fogalmak a nyelvi példák közt már *előzetesen* is szerepelnek. Pl. A tájnyelvvél mint fogalommal csak a 23. leckében találkozik a tanuló, tájnyelvi szavak viszont már jóval korábban pl. meseszövegben fordulnak elő (7. lecke), vagy rokon értelmű szavakként szóföldrajzi térképen (11. lecke: kacska = kácsa, gacsi, réce, ruca, tóka, pata, palka). Szólások és közmondások csaknem minden leckében találhatók.

Egy-egy nyelvi alakulatra vissza-visszatérünk, mert *más nyelvtani osztályba* is beletartozik. Pl.: Az *ikerszók* nemcsak összetett szók, hanem sok köztük a hangutánzó és a hagulatfestő is (csitteg-csattog, libeg-lobog), sőt hasonló hangzásúak is (Andi-Bandi); egyes hangutánzókból szinonimasorok állíthatók össze (pl. a szél sűg, susog, sutog; suhog, fűtyűl, zűg, bűg; sűvölt, űvölt, harsog, tombol, bűmből) stb.

- A *rajzok* (diaképek) *szerepe* szinte fölbecsülhetetlen! Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a környező valóságot is „képekben”, formákban látjuk; a modern hírközlés – akár szóban, akár írásban történik – egyre inkább képi hírközléssel párosul (űjság, tévé). Közismert, hogy a nyelv, a 2. jelzőrendszer absztrakció eredménye; a belőle elvont nyelvtani fogalmak egy újabb absztrakció származékai; a gyermek tehát jobban el tudja képzelni a nyelvi formával megjelölt dolgot, fogalmat, ha „visszakapcsolunk” az 1. jelzőrendszerre.

A rajzok (diaképek) mindenekelőtt a fogalom- és szabályalkotáshoz, mozgástörvények (pl. a névátvitel) feltáráshoz teremtenek problémahelyzetet, beszédhelyzetet; megmagyarázzák könnyen összetéveszthető szavak jelentését (pl. helység – helyiség); ábrázolják a nyelvi képet a „rejtett hasonlat”-ban (szegfű, oroszlánszáj), a szólásban (leesett a húszfilléres) és a közmondásban; segítenek a szólás és a közmondás eredetének, a művelődéstörténeti forrásnak felkutatásában (faképnél hagy); beszélgetéshez, vitához élethelyzetet idéznek fel; megkönnyítik a fogalmak rendszerben látását, rögzítését – rajzos táblázat formájában.

- A *tanulói rajzok* egyrészt az önkifejezés nyelvi és rajzos formája közt teremtenek kapcsolatot, másrészt segítik a nyelvi kép felfejtését, s így növelik a tanuló fantáziáját. (Pl. „Milyennek képzeled el azt, aki kűkényszemű, bogárszemű, mandulaszemű, halszemű...? Rajzold le a szó eredeti jelentése szerint!” – S akkor megjelenik a rajzos tréfa: a szem helyén a kűkény, a bogár, a mandula, a hal...)

## b) Miben tér el a leckék, ill. a leckecsoportok felépítése?

– Az ismeretszerzés nem a hagyományos indukciós szövegből indul ki, hanem *rajzból* (diaképből) – kérdéssorral vagy beszélgetéssel. (Ebben a programozás elemei is megtalálhatók!) Legtöbbször az ismeretszerzés egész folyamatát a *gyermek belső gondolkodására bizzuk*, a munkafüzet csupán *utasító kérdéssel indítja el*. Pl. Mit tudsz kiokoskodni a képekből? – Mit tudsz leolvasni a képekről? (24) – Mit ábrázolnak a képpárok? Írd alájuk! Milyen szabályt tudsz ebből levonni? (16)

– Az *elméleti ismereteket* mi is bekeretezzük, mint a jelenlegi tankönyvek, sőt *magyarázó szöveggel* is bővítjük. Ez is a tanulóknak szól, nem a tanárnak. A fontosabb ismereteket „Érdemes tudnunk!”, a kevésbé fontosakat „Jó, ha tudjuk!” címszó motíválja.

– Mint már említettük, a tanóra nem jelent lezárt egységet; így *bázi feladat* sem követi mindig. A házi feladat célja egyébként az elmélyítő gyakorlás, az elméleti ismeretek rögzítése, s anyaggyűjtés a következő fogalom előkészítésére.

– Az egyes leckékben a *gyakorlatok szigorú logikai rendben* követik egymást. Minden lecke 3–6 *alfejezetre* tagolódik. Ezek *fő rendező elvét alcímként* fogalmaztuk meg – figyelemkeltő, „agitatív” formában. Célunk ezzel egyrészt, hogy a tanulót a megoldásra ösztönözzük, másrészt, hogy a foglalkozás logikai menetét, a belső rendszert követni és megjegyezni tudja. (L. később!)

## 6. Néhány megjegyzés a munkaformákról

– A *nyelvvizsgálatnál* (elemzésnél) a hagyományos besoroló, beskatulyázó tevékenység helyett e sorok íróját egészen más izgatta, s ezért sokkal „izgalmasabb” területre hívta meg a gyermekeket: bepillantani a nyelv titkos rejtekébe. Tehát: tettenérni az emberi gondolkodást a nyelvi alakulatban, föltárni a nyelvteremtő mechanizmust, a nyelvi mozgástörvényeket. Pl. az *alaktani* elemzésnél megláttatni azt nyelvi „csodát”, hogy egy-egy elem (egy-két hang) hozzáfűzése hogyan teszi alkalmassá a szót új jelentéstartalom vagy új nyelvtani viszony hordozására. – Hogyan keletkezik egy szónak *több* jelentése? Hogyan és miért keletkezik a szókép? Hogyan lesz egy szónak, kifejezésnek elvont értelme? Hogyan történik ez pl. névátvitel útján? – Hogyan és miért keletkeznek *hangutánzó* szavak? Az ember miképp „fordítja le” a hangot, a zörejt a maga nyelvére? Milyen „beszédet” magyaráz gépek, madarak stb. zöreijébe, hangjába? Hogyan teszi ezt a zeneszerző? Mit „tud” a hangszer? (A szintetizátor pl. csaknem mindenféle hangot, zörejt utánozni tud – a szívdobogástól a futásig, a repülőgépzúgástól a robbanásig.) – Ehhez kapcsolódva: Melyek a *névadás*, az elnevezések indítékai? Miért nevezük a lányt rózsának (személynévként Rózsának), az indultatos embert hörccsögnek, a szeplős gyereket Pulykatojáznak, egy süteményfélélt darázs-fészeknek, egy virágot árvácskának, a cipőt csukának, surranónak vagy topogónak, a fodrászlányt pengetündérnek (az ifjúság nyelvén!)? – Hogyan keletkezett a *nyelvi kép* a szólásban és a közmondásban? – Hogyan és miért alkotunk *szójátékot*? Megértetni az embernek azt a folytonos és élete alkonyáig tartó, szinte tudat alatti törekvését, hogy *játsszék a nyelvvel*.

Elképzelésünk helyesnek bizonyult. A gyerekek hallatlanul élvezték ezt a fajta vizsgálódást, sőt fékezni kellett őket, mert olyan „összefüggéseket” is feltártak, melyek csak meglódult képzeletükben léteztek.

– A munkáltatást tekintve a tanárok *bármilyen szervezési formát* alkalmazhattak. A gyerekek nagyon kedvelték a *tömeges szereplést*, pl. a szerepjátást, a szavalókórust, a közös éneket, a nyelvi játékot, a vitát, a forrásfeldolgozást, sőt mindent, ami a megszokottól eltért.

- Ügyeltünk a *szóbeliség és az írásbeliség* arányára is. A magnófelvételek tanúsága szerint tanulóink remek „beszédműveket” alkottak, amikor szabadjára engedhették képzeletüket. Pl. „*Mese, mese, meskete . . . Gondolj ki egy rövid mesét óvodások részére! Tedd játékosná, hangulatossá ikerszókkal!*” (18:3) - „*Jó-e a fantáziád? Találj ki valamilyen történetet, hogy a felsorolt növények (virágok) valamelyike hogyan kapta nevét: gólyahír, kakukkfű, kakastaréj . . .!*” (5:12)

- Az ismeretek *ellenőrzése és rögzítése* többnyire egy-egy lecke csoport végén történt. Tanáraink ehhez szimbólumot és rajtot tartalmazó applikációs kartonokat is készítettek; így lehetővé vált a részrendszer állandó bővülésének szemléltetése is.

## 7. Munkatársaink

A legérdekesebb tananyag is holt anyag marad, ha alkotó tanáregyéniség nem kelti életre. Illendőnek tartjuk ezért, hogy megnevezzük munkatársainkat, akik lelkes odaadással vállalták a kísérletezés mindig nehéz munkáját. Az együttműködésért egyúttal köszönetünket is kifejezzük; nekik is, iskolájuknak is.

Munkatársaink és a kísérletben részt vevő iskolák a következők:

*Halász Pálné* (Baja, Központi Iskola), *Karakai Józsefné* (Csorna, Rákóczi Ferenc Ált. Iskola), *Kelenfi Eleménné* (Pécs, Köztársaság téri Ált. Iskola), *F. Lőrincz Ágnes* (Bp.), *dr. Maros Éva* (Babarc), *dr. Pesti Jánosné* (Pécs, Gyakorló), *dr. Rákóczy Istvánné* (Pécs, Bártfa utcai Ált. Isk.), *Sárai Zsuzsa* (Pécsvárad), *Sinka Endréné* (Szeged, Madách úti Ált. Isk.), *Varga Imréné* (Pécs, Gyakorló), *Varga Mária* (Bogyoszló). Összesen tehát 11 tanár mintegy 260 tanulóval kapcsolódott be kísérletünk első szakaszába.

A továbbiakban részleteket mutatunk be kísérleti anyagunkból és a tanulók munkáiból.



BALLA ÁRPÁD  
Kazincbarcika

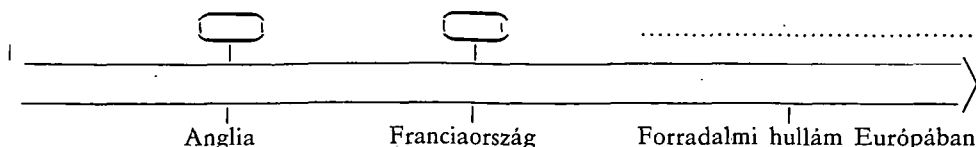
## Feladattípusok a kísérleti történelmi munkafüzetekben

A *kronológiai feladatok* - melyeket a legjobban tudtak hasznosítani kollégáink - három típusa található a munkafüzetben.

Az egyik az *időszalagos* megoldás:

a) amikor az évszámot csak be kell írni - a kötelezőt karikába, a nem kötelezőt csak pontvonalra:

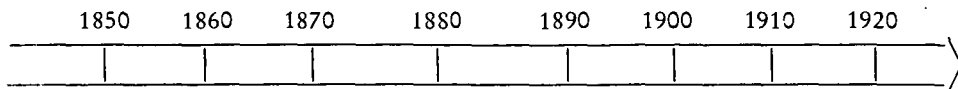
„Az idővonalon a tanult európai polgári forradalmak helye szerepel. Írd be az időpontokat!”





b) amikor a tanulónak kell mind bejelölni, mind beírni az évszámot:

„Jelöld be és írd az idővonalra a tanult három Internacionálé megalakulásának évszámát!”

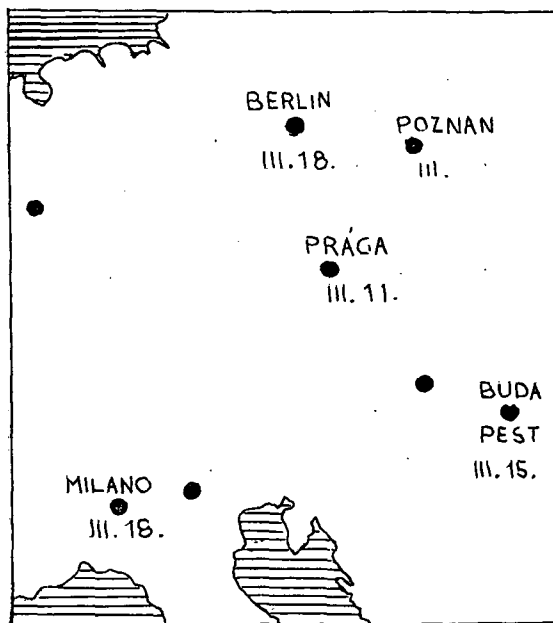


A második típus, amikor főleg a *nem kötelező kronológiai eseményeket sorrendbe szedeti*jük, természetesen kötve a kötelező évszámokhoz:

„Számzóással szedd sorrendbe a következő magyar történelmi eseményeket!

- „vérvörös csütörtök”
- a kiegyezés
- az élesdi sortűz
- a Magyarországi Szociáldemokrata Párt megalakulása
- a Függetlenségi Nyilatkozat.”

Többen *legértékesebbnek a térképes megoldásokkal kombinált kronológiai feladatokat tartották:*



„A vaktérképen az 1848-as forradalmakat jelöltük. Pótold a hiányzó városneveket és időpontokat! (Segít a tk. 49. oldala.)”

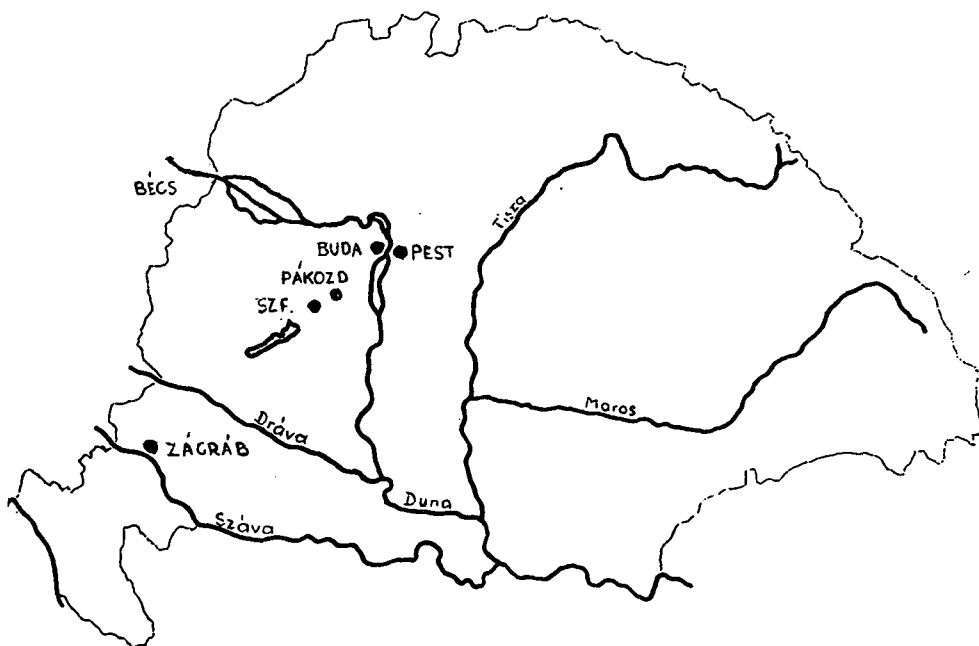
A *topográfiai feladatok* az összességében jó vélemények mellett több nagyon jogos kritikát kaptak. A kísérletező kollégák felhívták a figyelmet a megoldások utáni áttekinthetőségre, illetve áttekinthetetlenségre, némely ilyen feladat rendkívüli időigénységre, valamint néhányan azt hangsúlyozták, hogy a munkafüzetek topográfiai feladatainak megoldása helyett inkább a Képes Történelmi atlasz és a falitérképek használatára helyeztek nagyobb súlyt, mert „az átlagembernek erre van szüksége”.

Véleményünk szerint – e kritikai észrevételeket elfogadva – igazat kell adnunk annak a kollégának, aki így összegezi véleményét az ilyen típusú feladatokról:

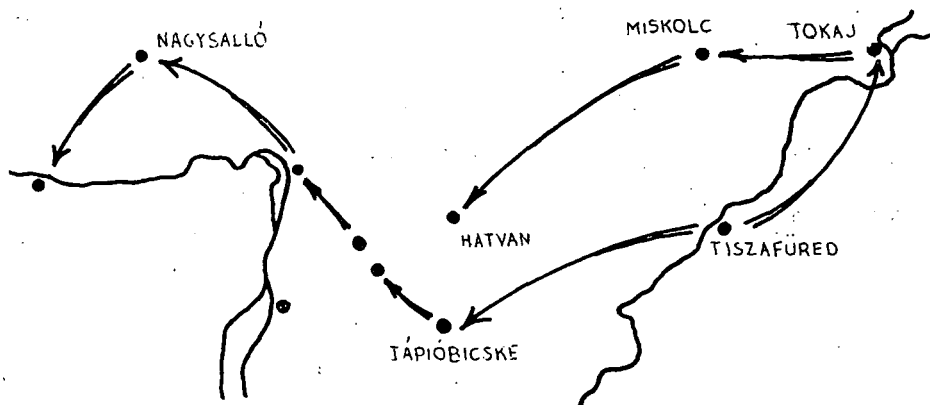
– A látott térkép és a megdolgozott térkép nem ugyanazt a topográfiai tudás-eredményt hozza. Az utóbbi megerősíti a pontos belső felidézés képességét, gazdasági, politikai összefüggések könnyebb felismeréséhez vezet. A munkafüzet ilyen feladatával elérhető, hogy a térkép jelenléte nélkül is tudnak országokat látni, a tanult és új eseményeket helyhez kötve felidézni. Jók-e feladatok, végül is három térképpel dolgozhat a tanuló – ez kell.

Nézzünk a topográfiai feladatokra is egy-két példát!

- a) Rajzold be a térképbe Jellasics előnyomulásának és menekülésének útját!
- b) Írd be Pákozdt mellé az itt lezajlott győzelem pontos időpontját!
- c) Mit ünnepelünk évről évre a pákozdi csata évfordulóján?



„A következő térképvázlat a tavaszi hadjárat győztes csatáit rögzíti. A KTA 14. oldalának kis térképe alapján írd a karikákhoz a hiányzó helységek nevét!”



Régi igény a tankönyv munkaeszközzé válása. Régi igény, hogy a gyerekeket tanítsuk meg tanulni. Ezt próbáltuk elősegíteni az olyan feladatokkal, melyek a *tankönyv szövegének feldolgozását kívánják meg*. Ilyen feladat, mikor a tanuló a tankönyv szövege alapján a munkafüzetben dolgozik:

„Olvasd el a tk. 61. oldalának második és harmadik bekezdését, majd rendszerezd Mária Terézia úrbéri rendeletének legfontosabb intézkedéseit az alábbi táblázatnak megfelelően!”

### FÖLDESÚRNAK JÁRÓ SZOLGÁLTATÁSOK

robot	napok száma: < iga nélkül: igával:
termény	neve: miből?
ajándék	miből?
pénz	mennyisége:

Találkozunk olyan megoldással is, amikor a munkafüzet feladata a tankönyvben dolgoztatja a gyerekeket:

„A tankönyv 124. oldalának második bekezdésében olvashatod A tőke fő gondolatait.

a) Egyenes vonallal húzd alá azokat a sorokat, amelyek a kizsákmányolás okaira utalnak!

b) Hullámos vonallal húzd alá azokat a sorokat, amelyek a proletariátus osztályharcának célját fogalmazzák meg!”

Jól összefoglalja az ilyen típusú feladatok értékét az egyik kísérletező kartárs:

– Minden esetben segíti a tananyag megértését – a feladatok önálló megoldásaként válik a tankönyv munkaeszközzé. A feladatok megoldása pedig sikerélményhez juttatja még a gyengébb képességű tanulókat is, ami lendületet ad a további munkájukhoz.

A tankönyv egyéb didaktikai apparátusának használatát kívánó feladatok is a tankönyv munkaeszköz-jellegét erősítik. Ábrát elemeztet például az a feladat, mely a polgári, a polgári demokratikus és a proletárforradalom célját, vezető erejét és a forradalomban résztvevő osztályokat rendszerezeti. Plakátot kapcsolunk be az ismeretszerzésbe a következő feladattal:

„Mit fejez ki a tankönyv 87. oldalán található plakát?”

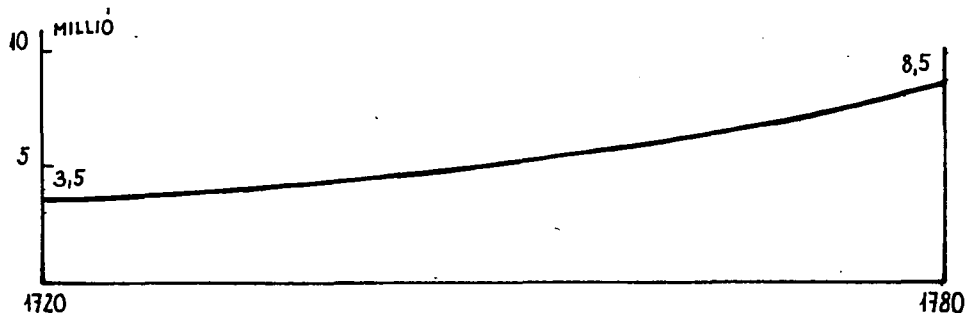
Ezekhez hasonlóan elemeztettünk szinte minden tankönyvben levő ábrát, grafikonot, képet, térképet is.

A statisztikai adatok, diagramok feldolgozásáról írja az egyik kísérletező kolléga:

– A meggyőzés legjobb eszközei. A modern történelemtanítás elengedhetetlen és könnyen kezelhető, a tantárgyi koncentrációt is biztosító feladatai.

Miután a tanulók megismerkedtek a XVIII. századi telepítésekkel és vándormozgalmakkal, mintegy részösszefoglalásul megoldják a következő feladatot:

„A következő grafikon Magyarország lakosságának alakulását mutatja 1720 és 1780 között. Mi az oka a nagyarányú növekedésnek?”

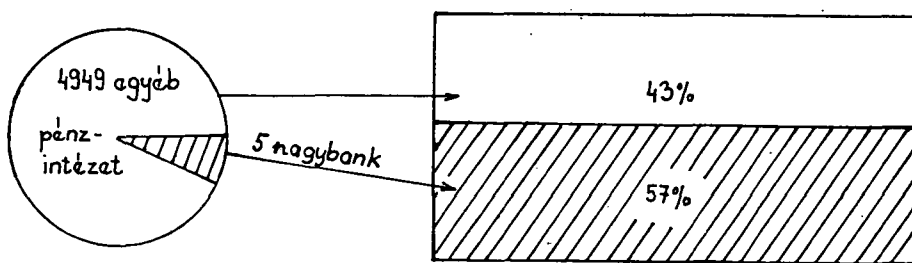


Komolyabb gondolkodási műveletet igényel az alábbi 8. osztályos feladat:

„A következő diagram Magyarország pénzintézeteinek helyzetét mutatja 1913-ban. Milyen következtetést tudsz levonni a diagramból?”

#### A PÉNZINTÉZETEK ARÁNYA

#### A TŐKEÁLLOMÁNY MEGOSZLÁSA



Végül a munkafüzet a különböző összefoglalásokhoz is komoly segítséget nyújt. A feladatok közül jó néhány alkalmas arra, hogy a rész-, illetve óra végi összefoglalásokhoz is felhasználjuk. A tanári kérdőívek tanúsága szerint gyakran éltek is ezzel a lehetőséggel kísérletező kollégáink. Miután például a 7. osztályban különböző változatos módszerekkel megismerték a tanulók a jakobinusok intézkedéseit, részösszefoglalásként – rögzítésként még a leggyengébbek is önállóan oldhatják meg a következő feladatot:

„Felsoroljuk azokat az intézkedéseket, amelyekkel a jakobinusok megmentették Franciaországot. Húzd alá egyenes vonallal a belső, hullámvonallal a külső intézkedéseket!

- rendkívüli adót vetettek ki a gazdagokra;
- megállapították az élelmiszerek legmagasabb árát;
- letartóztatták és kivégezték a forradalom ellenes tevékenységgel gyanúsított személyeket;
- a hazaárulók földjeit felosztották a föld nélküli parasztok között;
- fegyverbe szólították az egész nemzetet;
- Franciaországot megtisztították a túlerőben levő ellenségtől.”

Jó rendszert teremts, s egyben vázlatot ad az óra végén A feudális társadalom megdöntése Franciaországban című anyagegység feldolgozása során a következő egyszerű munkafüzet feladat:

„Számold meg időrendi sorrendben a francia forradalom következő eseményeit! (A négyzetekbe az események sorszámát kell beírnod.)

- köztársaság;
- a Bastille ostroma;
- a polgárság követelései (l.: előző óra);
- »A nagy félelem hetei«;
- alkotmányos királyság.”

Lehetséges, s néhány az érzelmi ráhatás szempontjából kimagaslóan fontos anyag rész esetében célravezetőbb is a direkt tanári irányítás az egész óra folyamán – ilyenkor a munkafüzet feladatai közül azokat, melyeket szükségesnek tartottunk feldolgozni – óravégi összefoglalásként oldatunk meg. Ilyen alkalom lehet például A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme című 8. osztályos anyagegység.

Sikerrel alkalmazhatjuk óra végi összefoglalásként a munkafüzet azon feladatait, melyek feltételezik az adott órán sőt a megelőző órákon megszerzett történelmi tények és összefüggések ismeretét, megkívánják ezek ismételt számbavételét, ugyanakkor újabb összefüggések meglátásához vezetnek el a tanulókat. A Tanácsköztársaság leverése. Jelentősége és tanulságai című anyagegységet például összefoglalhatjuk a munkafüzet feladatok 7. feladata alapján:

„Bizonyítsd be, hogy 1919-ben a magyar nép az emberi haladás első soraiban állt!”

A kísérleti munkafüzetek szerzői talán a legnagyobb gonddal a *téma végi összefoglalásokat* állították össze. Szükségesnek tartottuk ezt egyrészt azért, mert jelenlegi tankönyveink kevés segítséget nyújtanak a téma végi összefoglaló órák szervezéséhez, másrészt, mert megítélésünk szerint éppen ezek az órák lehetnek döntő jelentőségűek a megismert történelmi anyag elmélyítésében, szelektálásában, rendszerbe foglalásában, a végső következtetések levonásában, állásfoglalásra készítetésében – vagyis a tanulók meggyőződése, marxista-leninista társadalom- és történelemszemlélete ezeken az órákon formálódhat leginkább.

Éppen ezért a téma végi összefoglalásoknál igyekeztünk a feladatokat formailag is a legváltozatosabb összeállítani, ugyanakkor a téma legfontosabb adatait, fogalmait és összefüggéseit új körülmények között alkalmaztatni, s az egész téma ismeretét feltételező következtetéseket levonatni.

TANÁRI VÉLEMÉNYEK A KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ  
ÖSSZEFOGLALÁSOKRÓL

Munkafüzeti összefoglaló órák típusai	Csak pozitív	Pozitív és negatív	Elsősorban negatív
	elemeket tartalmazó válaszok		
Téma végi összefoglalások feldolgozása	49	6	0
Év eleji ismétlések feldolgozása	27	6	0
Év végi ismétlések feldolgozása	15	2	18

A táblázat világosan mutatja, hogy a téma végi összefoglalások munkafüzeti feldolgozásáról a kollégák döntő többségének véleménye igen pozitív. Idézzünk fel néhány kísérletező tanári véleményt!

- A munkafüzet ilyen feladatai kitűnőek. Az én tanári gyakorlatomban a leginkább hasznosíthatók voltak. Az összefoglaló órán a legfontosabb tényanyag szóbeli összegezése után, a végső általánosítás kimunkálásához használtam fel ezeket.
- Vezérfonalként alkalmazhatók az összefoglalások alkalmával. Új szempontokat ad; nem pusztában hangzott szó marad, hanem az aktív munkáltatással fejleszti a tanulók ismeretanyagát, gondolkodását és szemléletét.
- Rendkívül könnyű és bonyolult feladatok vannak egymás mellett. A differenciálásra jó.
- A téma végi összefoglalásokat általában jónak tartom. Felölelik az egész témát, ugyanakkor kiemelésre, gondolkodásra készítetik a tanulókat.
- Ezeket rendszeresen megoldottuk. A lehető legnagyobb segítséget adta az ismétléshez, rendszerezéshez.

Az év eleji ismétlés tanári megítélését nagymértékben zavarta, hogy mind a 6. osztályos, mind a 8. osztályos munkafüzet nyomdatechnikai okok miatt késett, így lényegében csak a 7. osztályos anyag munkafüzeti feldolgozását tudták elvégezni a kollégák. Erre mutat előbbi táblázatunk is, hiszen az 56 kérdőív közül csak 33-an nyilatkoztak e kérdésben a kartársak.

Valamennyi évfolyam munkafüzetében az egész addig tanult általános iskolai történelem tananyagot feldolgoztuk az év elején. Elsősorban a rendszerezésre törekedtünk, melyet mindenekelőtt áttekintő táblázatokkal oldottunk meg. Ugyanakkor – különösen a 8. osztályban – különböző történelmi források és statisztikai adatok elemzésével kívántuk megkönnyíteni a tanulóknak a legfontosabb összefüggések felidézését.

Többen felhívták a figyelmünket, hogy nem fordítottunk kellő gondot a topográfiára, és a fogalmak felidezésére is kevés alkalmat nyújtanak a feldolgozások.

Az e kérdést részletesebben kifejtő kollégák a kritikai észrevételek mellett az év eleji ismétlések pozitívumaira is rámutatnak:

- Az év eleji ismétlések jól súlypontozzák az előző évek anyagát. A jól összeállított feladatok megkönnyítik a tanulók számára a tanultak felidézését, az összefüggések áttekintését, a lényeges momentumok kiemelését, rögzítését.
- Az alig összefogható, táblai vázlatban nehezen rögzíthető óriási anyagot remek kiemeléssel fogja össze mind a 7., mind a 8. osztályos munkafüzet.
- Segítette az év eleji rendszeres munkába való bekapcsolódást, és rögzíti azt a vázlat, amit egész éven át fejleszteni és bővíteni kell, ezért segíti az áttekintést.

Az év végi ismétlések tanári értékelése már egyáltalán nem megnyugtató. A 18 összességében negatív értékelés mutatja, hogy nem vált be az a törekvésünk, mely szerint a tanév végén egyetlen üres táblázat segítségével, kronológiai rendben, néhány kiemelt szempont alapján (pl. gazdasági élet, társadalmi fejlődés, forradalmak stb.) kívántuk áttekinteni az egyetemes és a magyar történelmi fejlődést. Túlságosan nehéz feladatot jelentett ez tanárnak és tanulóknak egyaránt, annál is inkább, mert tankönyveinkből is hiányzik az év végi ismétlés feldolgozása. Ugyanakkor az is tény, hogy a feszített anyag miatt a legtöbb kísérleti osztályban nem, vagy csak egy-két órában kerülhetett sor a tanév végén az anyag áttekintésére. Azt a megoldást viszont, hogy a 8. osztályos munkafüzet végén kísérletet tettünk az egész általános iskolai tananyag áttekintésére, örömmel üdvözölték kollégáink:

- A 8. osztályos A feladat (t. i. az említett táblázatos áttekintés B. Á.) nem jó. Azt, hogy én lediktáljam, sok értelmét nem találtam. A gyerekek meg – még a jó képességűek sem képesek. A B feladat – az emberiség történetének áttekintése – ez jó. De ez is témánként egy-egy órát igényelt.
- A 8. osztály anyagának összefoglalása nem vonzó, idő sincs rá. Az emberiség története című rész változatosabb, érdekesebb, de kevés időnk volt a kitöltésre.

\* \* \*

Áttekintve a munkafüzet által kínált *lehetőségeket* az oktatási folyamat egyes didaktikai szakaszaiban, és bemutatva a munkafüzet egyes feladattípusait, a továbbiakban néhány – elsősorban szerkezeti – problémára szeretném felhívni a figyelmet:

A munkafüzet szerzői több szempont miatt is törekedtek arra, hogy az egyes anyagrészekhez minél több feladatot szerkesszenek. Pillanatig sem gondoltak azonban arra, hogy egy esetlegesen általános bevezetés esetén a terjedelem a kísérleti munkafüzetekhez hasonló legyen. Az azonban természetesen elképzelhető, hogy a jól bevált feladatok közül egynéhány a tankönyvben, mások a kézikönyvben, ismét mások egy történelmi feladatgyűjteményben lássanak napvilágot, s így legyenek a mindennapi oktató-nevelő munka hasznos segítői. Izgalmas kérdés azonban, hogy a kollégák véleménye szerint milyen is legyen az általánosan bevezetésre kerülő munkafüzet terjedelme. Ezt egyrészt az dönti el, hogy egy-egy tanórán hány feladat megoldatása lehetséges, másrészt pedig az, hogy azok a feladatok, melyeket a tanórán nem oldatunk meg, milyen segítséget nyújtanak a diáknak és a pedagógusnak.

Megkérdeztük kísérletező kollégáinktól, hogy a kísérlet során egy-egy órán átlagosan hány feladatot oldattak meg a tanulókkal, illetve hogy a jövőben hány feladat megoldatását javasolnák egy-egy órára. A válaszokból a következő kép alakult ki:

#### EGY-EGY TANÓRÁN MEGOLDÁSRA KERÜLŐ FELADATOK LEHETSÉGES SZÁMA

	1-2	2-3	3-4	4-5	5-nél több	Nem adott konkrét válasz
A kísérlet során megoldott feladatok száma	1	8	15	15	12	5
A célszerűen megoldható javasolt feladatok száma	2	15	18	7	3	11

A táblázatból kiderül, hogy kollégáink többsége a kísérlet érdekében törekedett minél több munkafüzet feladatát megoldatni, viszont az optimális feladatszám kartársaink véleménye szerint egy-egy tanórán 2-4.

Ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, hogy kartársaink helyesnek tartják-e azt a törekvést, hogy a munkafüzet igyekszik egy-egy anyagegység valamennyi logikai lépéséhez feladatot adni, vagy csak annyi feladatot tartalmazzon a munkafüzet, amennyit egy-egy tanórán meg lehet oldani. E törekvésünket *45-en helyeselték, 8-an nem*, hárman pedig nem adtak konkrét választ. Mindez azt bizonyítja, hogy *hibát követnénk el akkor*, ha a végleges munkafüzetek csak az egy-egy órán optimálisan megoldható feladatokat tartalmaznák. Nézzünk néhány szöveges indoklást e kérdéssel kapcsolatban!

- Feltétlenül helyesnek látom, ha valamennyi logikai lépéshez találunk a munkafüzetben feladatokat. Osztálytól, egyes tanulóktól, a tárgyi feltételektől, a tanár egész metodikai elgondolárendszerétől függhessen, hogy ki, hol, mikor, melyik feladatokat oldatja meg. Csak az eredmény lehet a fontos. Előfordulhat, hogy egy tanár két párhuzamos osztályában más-más feladatokat választ ki.
- Helyes, mert ha nincs idő mindegyiket írásban megoldani, szóban gyorsabban lehet többet. A tanárnak meg nagyon nagy segítség a logikai felépítés.
- Egy-egy anyagrészhez helyesnek tartom a több feladatot. Ez biztosítja a tanári szabadságot, az egyéniség érvényesülését. A munkafüzet eszköz, nem cél. Olyan és annyi eszközt használok, amennyit jónak látok.

De megfontolandó javaslat a következő is: – Mivel az osztályok többségében sok a gyenge képességű tanuló, mindenképpen szükségesnek tartom a feladatok csökkentését. Épüljön az a követelményrendszerre és a leckék végén legyenek kiegészítő feladatok, amelyeket a jobbak képesek lesznek megoldani.

A tanári kérdőívek elemzése tehát azt bizonyítja, hogy kívánatos a kísérleti munkafüzetek feladatainak számát mintegy a felére csökkenteni, ami a különböző alfeladatokat is beleszámítva anyagegységenként 5-7 feladatot jelentene. Az is kiderül az eddigiekből, hogy ennyi feladat megoldása egy-egy órán csak a legkritkább esetben lehetséges és célszerű. Éppen ezért a feladatokon belül növelni szükséges a *szóbeli feladatok* számát. Arról is számot adtak ugyanis a kollégák, hogy jónéhány feladatot szóban oldattak meg, néha időhiány miatt, gyakrabban, mert ezt a módszert az adott feladatok esetében célszerűbbnek érezték.

Jónéhány esetben felmerült a tanári szabadság kérdése is. Teljesen megegyezik véleményünk kísérletező kartársainkkal abban, hogy a munkafüzet nem cél, hanem csupán egy eszköz, egy lehetőség, s maga a tanár döntse azt el, hogy használja-e vagy sem, s ha használja milyen mértékben, s milyen feladatokat oldat meg. Mivel azonban a munkafüzet általános bevezetését valamennyi kísérletező kolléga javasolja, a tanári szabadság kérdése nem is ebből a szempontból merült fel. Ez a *feladatok közötti válogatási lehetőség*re vonatkozik. Ezért is indokolt tehát, hogy a munkafüzetek az optimálisan megoldható feladatok mintegy kétszeresét tartalmazzák. Indokolja ezt továbbá az az igény, hogy *nyújtson a munkafüzet lehetőséget a differenciálásra*.

Érdekes módon vetik fel viszont azok a kollégák is, akik a tanári szabadságot hangsúlyozzák, hogy *kívánatos lenne megjelölni azokat a feladatokat, melyek megoldását erőteljesen javasoljuk* – ezek száma anyagegységenként 1-3 lehetne – és ugyancsak külön jelölni a kimondottan szorgalmi feladatokat. Valóban hasznos lenne ez egyrészt egységesebb követelmények kialakulása miatt, másrészt ezzel talán jó segítséget adhatnánk gyakorlatlanabb kollégáinknak.

Megkérdeztük kísérletező kartársainktól azt is, hogy hogyan tudták kombinálni a munkafüzet tanórai használatát a történelemtanítás rendelkezésére álló többi taneszköz (pl. diapoitív, applikáció, magnó stb.) használatával. Általános volt az a véle-



mény, hogy a „többi taneszköz – a kísérlet miatt – átmenetileg háttérbe szorult”. Ez főleg azoknál a kollégáknál következett be, akik arra törekedtek, hogy egy-egy órán nagyon sok feladatot oldassanak meg. Nagyon *káros lenne*, ha ezek a meglévő taneszközök, melyek az utóbbi időben jelentős segítséget adtak a történelemtanítás céljainak megvalósításához, a munkafüzet miatt háttérbe szorulnának. A munkafüzetnek *e taneszközök mellett és nem előtt* kell helyet találnunk, sőt a munkafüzetten keresztül ösztönözni is kell az említett taneszközök használatát. S hogy ez lehetséges, arról több kartársunk is meggyőződött bennünket:

- A munkafüzet nem tett rabszolgává, sőt sokszor abban segített, hogy az említett eszközöket változatosan használjam. Ha más eszköz és a munkafüzet együttes használatára nem volt elég idő, a munkafüzet és más lehetőségek között választva, hol a munkafüzet, hol más eszközök javára döntöttem.
- A munkafüzet ennek (ti. a meglévő taneszközök használatának B. Á.) nem akadály, esetleg egy-egy órára való felkészülés sokkal tudatosabb tervezést igényel, s ez esetben a munkafüzet és a többi taneszközök kölcsönösen kiegészítik egymást.
- A munkafüzet feladatait az óra folyamatába építettem be. Közben tanári „előadás”, magyarázat, filmdíázás, ritkán applikáció és magnó szerepelt. Tanári magyarázat, rövid felolvasás, térkép, történelmi atlasz, tankönyv és munkafüzet használata szinte párhuzamosan vagy szinkronban vagy szorosan váltogatva állandó jelleggel épültek be óráimba.
- A feladatok körültekintőbb kiválasztásával lehetővé vált a többi segédeszköz használata is. Kiegészítik egymást. Gondosabb előkészület és percre történő szervezés esetén össze lehet hangolni, de volt rá eset, hogy például hangszalag miatt a munkafüzet forráselemzése el is maradt.

A tanári kérdőív két kérdése is utalt arra, hogy a munkafüzetek átdolgozása során milyen új elemekkel bővítsük ezek didaktikai apparátusát, illetve milyeneket hagyjunk el.

Túl azokon, melyeket már az előbbieken említettünk, sokan megfogalmazták azt a kívánságot, hogy a más taneszközök használatát úgy is elő kellene segíteni, hogy a *munkafüzet tartalmazzon feladatokat, feladatsorokat az Iskolatelevízió, az Iskolarádió adásaiboz és legyenek feladatok a magnószalagokhoz, a diapoziívekhez, a fontosabb diafilmekhez, az applikációhoz*. Annál is inkább aktuális ez a felvetés, mert a jelenlegi tanári gyakorlat is több példát szolgáltat arra, hogy ezekhez az eszközökhöz a kollégák önállóan szerkesztenek különböző feladatlapokat, munkalapokat. Azt is elképzelhetőnek tartjuk, hogy néhány esetben párhuzamos óramegoldást tartalmazna a munkafüzet. Így például az egyik variáns „hagyományos” munkafüzeti feladatokkal, a másikat az ITV-adáshoz kapcsolódó feladatokkal lehetne felépíteni.

Nagyobb teret kell biztosítani a *belytörténetnek*. Ennek elemei ugyan fellelhetők a kísérleti munkafüzetekben, de valóban lehetséges volna minden olyan eseményhez, tényhez feladatot szerkeszteni, melynek országosan fellelhetők az emlékei. Többen kéri kísérletező kartársaink közül, hogy a *múzeumlátogatásokra* is gondoljanak a munkafüzetek szerzői. Valóban hangsúlyt kap e tevékenységi forma az új tantervekben is. Ennek munkafüzeti megoldása azonban legfeljebb csak úgy elképzelhető, ha néhány központi múzeumunk (pl. Nemzeti, Hadtörténelmi, Munkásmozgalmi Múzeum stb.) egy-egy állandó kiállításához munkalapot szerkesztene, s ezt mellékletként lehetne a munkafüzetekhez csatolni. Más kérdés, hogy esetleg meggyéknént megoldható lenne osztályonként egy-két órában a múzeumlátogatás kötelezővé tétele, s a megyei múzeumok külön-külön rendelkeznének a tanulók számára készített feladatlapokkal.

Azt viszont megfontolandó javaslatnak tartjuk, hogy *sajtó-órákat* is lehetne a munkafüzetbe tervezni. Ha nem is órákat, de egy-két sajtófigyelő oldalt valóban szükséges lenne valamennyi évfolyam munkafüzetébe beiktatni. El lehetne így jutni az 5. osztály ifjúsági, gyermek újságjaitól, a napilapok gyermekrovataitól a 8. osztályban a napilapok kül- és belpolitikai eseményeinek megfigyeléséig.

Jogos igénynek tartjuk, hogy a munkafüzet tartalmazzon az eddigieknél több *játékos és versenyzeladatot*. Jó szolgálói lehetnek ezek a differenciálásnak, a tanulók szabad idejének hasznos eltöltésének, a tárgyunk iránti fokozott érdeklődés felkeltésének, tantárgyunk megszerettetésének. Oly sok ötletes történelmi játékot alkalmaznak szerzte az országban kollégáink, hogy talán egy e témában meghirdetett országos pályázat is időszerű lenne.

Megoldhatónak és hasznosnak tartjuk azt a javaslatot is, hogy valamennyi anyag-egység esetében tartalmazzon a munkafüzet egy olyan feladatot, mely *az óra egészének áttekintését megkönnyíti*.

Ugyancsak jónéhányan kérik, hogy több olyan feladatra is szükség lenne, mely ösztönzi a tanulók *gyűjtőtevékenységét*. A 6. osztályos munkafüzet a különböző művészeti stílusokkal kapcsolatban tartalmaz ugyan ilyen feladatokat, de a 7. és 8. osztályokban is elképzelhető például különböző cikkek, reprodukciók gyűjtése. E célra a munkafüzet végén esetleg egy tasakot is lehetne rendszeresíteni.

A *tantárgyi koncentráció* következetesebb és jobb érvényesítését sokan felvetették. Az irodalom, az ének, a rajz és a földrajz tantárgyak ennek korlátlan lehetőségeit rejtik magukban. Megjegyezzük azonban, hogy ennek tervszerű véghezviteléhez szükséges lenne előbb kidolgozni – a munkafüzettől függetlenül – a tantárgyi koncentráció rendszerét, ennek lehetőségeit.

Ismételten felmerült a *fogalmi kislexikon* kérdése is. A kísérleti állampolgári ismeretek munkafüzet tartalmaz ilyent, melyet előzetes információink szerint mind a kartársak, mind a gyermekek örömmel fogadtak. Ugyanakkor e fogalmi kislexikon azt a veszélyt is magában rejt, hogy néhány helyen ennek bemagoltatását tekintenek célnak, ha nem is a történelemtanárok, sok-sok szülő bizonyára. Így jelenlegi körülményeink között ennek bevezetését nem látjuk célszerűnek.

Nem érezzük munkafüzetes témának, mégis leírjuk azt a javaslatot, mely szerint szükséges volna az *ajánlott olvasmányok jegyzékének* megjelentetése. Ezt ugyan a munkafüzetben – lévén annak célja más – nem érezzük indokoltnak, ellenben például 2–3 évenként a Történelemtanítás hasábjain feltétlenül hasznos lenne évfolyamokra lebontva az ajánlott olvasmányok megjelentetése.

A *szerkezeti* javaslatok között szerepel a már említett és elemzett nagyobb arányú *szóbeliség* igénye, a feladatok számának erőteljes csökkentése, a sok írást igénylő feladatok helyett a vonalazásos, számozásos feladatok számának emelése, egyáltalán, hogy „a feladatok arányát a nyilazd meg . . . , húzd alá . . . , szedd időrendi sorrendbe jellegű feladatok felé kellene eltolni”.

Ugyancsak szerkesztési problémát vetett fel az a kérdés, hogy „Szükségesnek tartaná-e (a feladatlapokhoz hasonlóan) a munkafüzeti feladatokhoz is a várható tanulói válaszok megfogalmazását?”. Kísérletező kollégáink közül jóval kevesebben – 22-en – válaszoltak igennel, mint nemmel (34-en). Hozzátezzük a számokhoz azonban, hogy a kérdés értelmezése nem volt egységes, tudniillik a szöveges indokolásból kiderül, hogy többen a tanulók szempontjából helytelenítik ezt, arra gondolván, hogy ezeket a válaszokat a munkafüzet tartalmazná. Magunk részéről ezt természetesen csak a tanárok számára gondoltuk esetleg elkészíteni, s hogy nem teljesen indokolatlanul, idézzük az egyik igennel válaszoló kollégát:

- Az egységes követelményrendszer érdekében hasznos volna. (Ti. a várható tanulói válaszok megfogalmazása B. Á.) (És hadd merjem leírni: A tanári tévedést is kizárná.) A tanárnak is segítséget jelentene. (Kezdők vagy régen végeztek vagy nem szakosok esetében.)

Reméljük, az a sok tapasztalat, rengeteg információ, amit kísérletező kollégáinktól kaptunk a munkafüzetekkel kapcsolatban, gyümölcsözően fog érvényesülni jövőendő történelemtanításunkban.



Rónaszegi Miklós:

### KARTAL KALANDOS ESKÜVŐJE

A hős Kartal beleszeretett a híres-neves vitéz leányába, Bankó Virágba. S már-már leánykéréssel kezdődne a regény, hogyha... S ezzel aztán megindul a színes, lélegzetelállítóan izgalmas bonyodalom.

A könyvben kitarul a XIV. század eleji Magyarország a szerelmespár, Kartal és Bankó Virág kalandos történetéről.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Szombathy Viktor:

### KÉT KARD, KÉT OROSZLÁN

A történelmi regény híres felvidéki városokba vezet, amelyeknek derék iparos polgárai vére menő csetepatékat vívtak egymással hol büszkeségből, hol meg csupán anyagi érdekből.

A két szomszéd város, Késmárk és Lőcse harca bontakozik ki az olvasó előtt. Hol a vámjogi vitákból kerekedik valóságos háború, hol másan vitatkoznak. Az ellenségeskedésnek végül is hatalmi szó vet véget. A regény bővelkedik izgalmas részletekben, miközben a szerző hű képet rajzol a történelmi Magyarország két szepesi városának mindennapjairól.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Bárány Tamás:

### RÁKÓCZI ZÁSZLAI

A regény két főhőse sorsán keresztül az egész Rákóczi-korról nyújt kitűnő áttekintést az író.

Almássy Pál földbirtokos nemes két nevelt fia Majos János és Majos Kristóf. János a nép igaz ügye és a fejedelem mellett harcolja végig a szabadságharcot, még a száműzetésbe is követi Rákóczi Ferencet. Kristóf a fejedelem mellett áll, míg az diadalmaskodik, de elhagyja a nehéz napokban, árulóvá válik.

A történet nagyobbik felében János útját kíséri figyelemmel Esze Tamás zászlóbotásától kezdve a bújdóságig.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Lőrincz L. László:

### AZ ÉJSZAKA DOKTORA

Fiatal nő bujkál férfiruhában Bagdad utcáin, külvárosában és a környező vidéken. Az éjszaka doktorai közé tartozik, akik nemcsak gyógyítják a szegényeket, hanem lázítják is őket, hogy keljenek fel testi-szellemi megnyomorítóik, a gazdagok, molla ellen. A fiatal nő nem más, mint az ország egyik leghatalmasabb főemberének a leánya, aki minden vallási törvénnyel és szokással szembeszegülve harcol a nép boldogulásáért.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

Földes Péter:

### MÓKULI

Izgalmas, nemegyszer fájdalmas és elgondolkoztató kalandokon keresztül mutatja be az író egy kisfiú sorsát. Bemutatja a kegyetlen üldözőket és az ostobaságukban közönyös vagy rossz embereket, de mellettük azokat is, akik a legnehezebb körülmények között is harcba szálltak az embertelenséggel. Mi zajlik egy kisgyermek lelkében? Mi zajlik lelkében, akkor midőn az életösztön parancsára boldog, midőn valakit mamának szólíthat, de az édesanyját azért sohasem felejt el.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

Adam Bahdaj:

### A HOLDFÉNY-REND LOVAGJA

Az író a lengyel ellenállási mozgalom névtelen hőseinek állít emléket.

A futárszolgálatot teljesítő főhős számtalan útjainak egyikén egy csomagot visz Budapestről Lengyelországba. Mi van a csomagban? - A kérdést nem teheti fel, nem szabad tudnia a küldemények tartalmáról. Mikor azonban kiderül, hogy az ellenállási mozgalom céljait szolgáló húszezer dollár helyett csak feldarabolt újságpapír van a csomagban, őt teszik felelőssé. A futár elhatározza bebizonyítja ártatlanságát.

(Kozmosz könyvek, Budapest, 1975.)

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF  
Sáropataki

## Korszerű pedagógiai szemlélet — „hagyományos” tanári eljárás

Olyan emberekben, akik valamelyest korszerű pedagógiai elméleti ismerettel s szemlélettel rendelkeznek és közvetlenül szerezhettek tapasztalatokat a tanuló iskolabajlásával, az egyes iskolák feladatmegoldásaival kapcsolatban, sokszor fogalmazódik meg ez az ellentmondás. Egyesek szerint azért lehetséges, jogos sokszor ez a kérdésfelvetés, mert a pedagógia fejlődése messze elmarad a társadalom fejlődésétől. A pedagógiai elmélet csak szerényen követi a természettudomány és a technika gyorsuló fejlődését, a pedagógiai gyakorlat pedig még a pedagógiai elmélet lassú fejlődésével sincs szinkronban, hiszen az elméleti kutatási eredmények csak igen lassan válnak a nevelő-oktató munkában általános gyakorlattá. S bár ebben nyilván nagy szerepet játszik az anyagi ráfordítások korlátozott volta az ipari és mezőgazdasági vonatkozású kutatásokkal, a természettudományokkal szemben, mégis méltán éri elmarasztalás e vonatkozásban a pedagógia elméleti kutatóit és gyakorló szakembereit egyaránt. Ezért is lehet sokszor ellentét a társadalom fejlődésével lépést tartó, abban közreműködő emberek és a fejlődésben azért vagy azért, így vagy úgy lemaradt pedagógusok, iskolák között, a saját gyermekeik optimális fejlődését szem előtt tartó s segítő szülők és az olykor elavult, korszerűtlen pedagógiai szemléletet tükröző iskolai tevékenység, tanári eljárások között.

Nemrég az egyik iskola igazgatója egy értekezleten arról számolt be, hogy tanárai a tananyagcsökkentést az iskolai munka tervezésében — és talán a végzésében is — végrehajtották, de a túlterhelés a kívánt mértékben ennek ellenére sem csökkent, mert a tanárok módszerei keveset változtak, alig fejlődtek, s így a tanórákon az anyag feldolgozása sokszor nem a tanulók szükséges aktivitásával, közreműködésével történik. S bár az iskolák egy részének korszerűtlen szertári, kezdetleges oktatástechnikai felszereltsége sok tekintetben gátolja a korszerű pedagógiai módszerek megfelelő alkalmazását, nincs kellő módszerbeli fejlődés sokszor az olyan — s kevésbé eszközigényes — tantárgyak tanításában sem, amelyekben pedig a korszerű pedagógiai szemlélet következetesebb érvényesítésével a meglévő felszereltség mellett is jóval hatékonyabb lehetne a tanítás-tanulás. S a résztvevők, akik az iskolai neve-

lés-oktatás szakemberei voltak, egyetértettek ezekkel a megállapításokkal. Az értekezleten jelenlevő szülők is hasonlóan vélekedtek. Többségük arról panaszkodott, hogy lelkiismeretes gyermekeik most is csak nagy erőmegfeszítéssel tudják elvégezni a kapott házi feladatokat. Az egyik szülő pl. elmondotta, hogy kitűnő rendű fia a kevés kísérlettel tanított fizika egyik feladatát egy egész délután és este igyekezett megoldani, de hiába: a tankönyvben jelzett eredmény nem akart kijönni. Másnap a tanórán derült ki, hogy a könyv tévesen közölte az eredményt. Mennyi elkeseredéstől, hiábavaló munkától mentesíthette volna a szaktanár ezt és a többi tanulót, ha előre megoldja a feladatot s a házi feladat kijelölésekor kijavíttatja a tankönyv helytelenül megadott eredményét. Bármennyi munkát is fordít ilyen feladatok megoldására a gyermek, ez a tevékenység nem szolgálja a munkára, a munka szeretetére nevelést, inkább elidegeníti attól.

S bár a tananyagcsökkentés végrehajtásában a kezdet kezdetén vagyunk, máris megállapítható, hogy ma még a helytelen pedagógiai szemlélet következtében sokszor nem sikerül eredményesen felhasználni a tanítási óra fel szabaduló idejét, s a tanítási folyamatban kevés szerepet kap a „tevékeny” feldolgozás. A csoport- és egyéni munka következetes, rendszeres alkalmazására több időt kellene fordítani, s ez a többletidő sokszorosan megtérülne a hatékonyabb feladatmegoldásokban, a jobb eredményekben. A kisgyermek szeret kérdezni. Az iskolába kerülő gyermek is „kérdő gyermek”, akinek sok-sok kérdése van szüleihez, minden felnőtthöz. Természetes, hogy az iskolában is lenne kérdése, aktiv is lenne, ha ehhez számára tudatosan, következetesen biztosítanánk a lehetőséget.

Annak, hogy az iskola olykor nem kellő hatékonysággal oldja meg a feladatát, egyik fontos oka éppen az, hogy a nevelők egy részének — kis részének — pedagógiai szemlélete nem eléggé korszerű, az iskolát a társadalomból kiszakítva, független intézménynek látja; nem hisz folyamatosan abban, hogy az egész társadalom nevel s az iskolának az iskolán kívüli nevelő hatások tervszerű összefogása, megfelelő szervezése, a helyes nevelő hatások tudatosítása, megerősítése is fontos feadata. S bár a Rendtartás előírásaiban szocialista fel-

fogásunk jut kifejezésre, az elavult pedagógiai szemlélet sokszor lehet gátja a kötelező normák érvényesülésének. Ennek igazolására egy konkrét megtörtént esetet szeretnék ismertetni, röviden elemezni. Nem tennem ezt, ha az érdekelt nevelők legalább utólag rájöttek volna eljárásuk helytelenségére. Amikor azonban később e probléma nyilvánosságot kapott, az érintett nevelők egy részének csak ennyi volt a véleménye: „Érdemes ezt egyetlen 4-esért szóvá tenni?” Nem tennem szóvá akkor sem, ha csak egyetlen ilyen esetről lenne szó. Sok pedagógus és szülő erősített meg abban, hogy a következőkben leírt pedagógiai szemlélet mást is, a mindennapi gyakorlatban többször is érvényesül. Az elmúlt tanév végén pl. az egyik közeli általános iskola két 8. osztályos tanulójáról mondtak ugyanilyen pedagógiai szemlélettel véleményt. A szaktanár földrajzból mindvégig kitűnő és magatartásában, szorgalmában kifogástalan tanulóknak adott 4-es érdemjegyet. Még félévkor is 5-ösök voltak s a második félévben a jegyek egy kivételével utólag, május végén kerültek a naplóba s nem is egyeztek az Ellenőrzőkönyvbe beirtakkal. S bár a tanterület mérlegelve a gyermekek munkáját, a jeles mellett foglalt állást, a szaktanár mint igazgatóhelyettes, a járási művelődésügyi osztály segítségével érvényt szerzett az előzőleg kellően nem indokolt és nem dokumentált jegyrontásnak. Sok nevelővel történt beszélgetés s ez az eset is arról győzött meg, hogy érdemes szélesebb körben is felhívni e helytelen pedagógiai szemléletre az érdekelt figyelmét. Ösztönzött erre egyébként a nevelésért érzett felelősség, a gyermek szeretete, az iskola féltése is.

Szeretném hangsúlyozni, hogy szocialista társadalmunk, korszerű pedagógiai felfogásunk: optimista. Az ember értékelésénél az egész embert, az ember egész munkáját, magatartását nézi, s egyetlen botlásából, helytelen tetteiből nem von le az egyén értékeit semmibe vevő következtetéseket. Igyekszik jól megismerni az egyedet, gondosan mérlegeli annak minden megnyilvánulását, tevékenységét, s annak figyelembevételével próbál helyes, objektív véleményt kialakítani róla.

Az alábbi eset az egyik vidéki városi iskolában történt. A tanítás befejezése előtt pár nappal az iskola 3 napos „Honvédelmi napokat” szervezett. Az egyik napon a tanulók a határban 10–12 fős csoportokban forgószínpadszerűen oldották meg az egyes állomások feladatait, követelményeit. Az egyik végzős csoport tagjai – vagy azért, mert „diákoknak” érezték magukat, vagy azért, mert a nevelők nem tudatosították kellően a követelményeket – a céllovászat utáni első állomást futás helyett lépésben közelítették meg. Ezért a testnevelő tanár, aki őket mind fogadta, azt mondta nekik, hogy a csoport minden tagjának lerontja

az év végi jegyét. Ezután a csoport már minden további állomásig futva tette meg az utat.

S néhány nappal később, az osztályozó konferencián a testnevelő tanár igazgatói és nevelőtestületi segédlettel érvényt is szerzett hirtelen kimondott „igéretének”. Az elhamarkodott tanári kijelentést, a helyesnek nem mondható állásfoglalást azzal indokolták, hogy ebben az eljárásban, magatartásban a tanulók politikai állásfoglalása, szocialista társadalmi rendszerválsághoz való helytelen viszonyulása tükröződik, melyért az ígért büntetés jár. S „az akkori igazgató egyetértésével és a többi nevelő beleegyezésével minden tanulónak lerontották valamilyen (testnevelés, magatartás, szorgalom) jegyét”.

Természetesen helytelenítjük, sőt: elítéljük a tanulók fentebb vázolt eljárását. Ugyanakkor azonban nem tartjuk szerencsésnek, helyesnek, nevelő hatásúnak ezt a megoldást. Egyetlen megdondolatlan, gyerekes viselkedés nem szolgáltathat kellő alapot ahhoz, hogy iskolai tanulmányai végén, annak befejezésekor egy csoport fiatalra az osztályozó konferencia, mint a nevelőtestület egy része, emiatt ráüsse a társadalomellenesség súlyos bélyegét. Különösen érthetetlen, elfogadhatatlan ez az eljárás, sommás elítélés éppen azoknak a tanároknak a részéről, akik – amikor róluk van szó – igen érzékenyek, s határozottan tiltakoznak az ellen, hogy a szakfelügyelet, a külső látogató egyetlen órájuk vagy csak egy osztállyal kapcsolatos nem megfelelő eredményeik alapján formáljon véleményt róluk, ítélje meg egész tevékenységüket, munkájuk hatékonyságát.

Bár e szűk keretben nincs lehetőségünk arra, hogy részletesebben elemezzük a szóban forgó nevelői eljárásban megnyilatkozó pedagógiai szemléletet, néhány dologra mégis szeretnék rámutatni. Az akkor érvényes Rendtartás is határozottan előírta többek között, hogy „a magatartás és szorgalom elbírálása és minősítése folyamatos nevelési feladat”, hogy ezt „körültekintő gondossággal, a szocialista pedagógia elvei alapján kell végezni”, egyeztetni kell „a tanulói közösség állásfoglalásával” stb. Abban a szemléletben, amelyet a fenti eljárás tükröz, nem érvényesülnek a Rendtartás követelményei, de nem tükröződik benne szocialista pedagógiai felfogásunk sem. Az osztályozó konferencia, az iskola, nem törődve a korszerű szocialista pedagógiai szemlélettel, a pedagógiai pesszimizmus katonájaként „az értékelést, az osztályozást a megtorlás, a büntetés eszközeül használta”. Az osztályban tanító nevelők közül egyik sem, az osztályfőnök sem, az igazgató sem próbálta megkeresni a tanulók eljárásának okát, indító rugóit. Senki nem kérdezte és nem hallgatta meg a tanulókat, a csoport tagjait: az egyik fél véleményét figyelembe véve, a társadalomellenesség bélyegét elfogadva, régi fajta tanári alapállással „szigorúan megbüntették” a tanulókat. A sommás elma-

rasztalás elfogadásával, határozatra emelésével nem voltak tekintettel a csoport tagjaira, az egyes tanulókra sem. Tükröződik ebben az is, hogy a nevelők nem szereztek következetesen érvényt annak a fontos pedagógiai elvnek sem, hogy a gyermekek alapos megismerése fontos feltétele a személyiség hatékony fejlesztésének, s a gyermek ismerete alapján kell megoldani az értékelést is. A csoport legtöbb tagjánál találhattak volna ugyanis olyan pozitívumokat, amelyeket lehetett – kellett – volna mérlegetelni. A tisztább látás, meggyőzőbb érvelés érdekében hasznos lenne mindegyik tanuló addigi tevékenységét, magatartását elemezni, erre azonban nincs lehetőségünk s nem is tartjuk szükségesnek. Hivatkozunk itt mégis az egyik tanulóra, akivel addig soha nem volt semmiféle probléma. Tanulmányai idején mind az osztályfőnökei, mind a tanárai magatartás, szorgalom és tanulmányi munkáért tekintetben egyaránt csak jót mondtak róla. Gyakran adtak hangot annak a véleményüknek, hogy sok ilyen tanulóra lenne szükség. Ez a tanuló – a mindig kitűnő tanulmányi eredmény mellett – konstruktív magatartással igen sok társadalmi munkát vállalt és végzett. Sokféle időigényes ifjúsági mozgalmi feladatot oldott meg. Az osztály propagandista-szervező titkára, az egész évfolyam kultúrfelelőse, az iskolai ifjúsági szervezet vezetőségének tagja volt. Két éven át technikai vezetője volt az Iskolai Híradónak, s ezért az egyéb szervező munkán kívül, hetenként két reggel a műsor sugárzása miatt a szokásosnál jóval korábban kellett mennie az iskolába. Szaktanári irányítással sokszor vett részt az iskolai hangosító eszközök szerelésében és működtetésében az iskolai és iskolán kívüli rendezvények, a városi és külső területi, vidéki ünnepségek alkalmával. Reggeltől késő éjszakába nyúló órákat, napokat töltött a Sárospataki Diáknapok híradástechnikai előkészítésében és a hangosító berendezés működtetésében. A nyári szünetekben önkéntes, önzetlen munkával segítette az iskolai híradással kapcsolatos vezetékek falba vésését, a meglévő szerelés javítását. Saját órarendszerinti óráiról is sokszor hívták más osztályokba filmvetítés céljából. (Mellesleg több szempontból is helytelen ez: Azok a tanárok, akik otthon rendszeresen használják a korszerű háztartási gépeket, az iskolában – távoltartva magukat a korszerű technikai eszközöktől – példájukkal is fokozzák az iskola és az élet közti szakadékot, másrészt pedig más órától vonják el a tanulókat, és sokszor élve a lehetőséggel, esetleg hátrányos helyzetet alakítanak ki!) E tanulókat többször vették igénybe időigényes magnójavításra is. Fentiekben túl szívesen segítette tanulmányaikban osztálytársait is. Volt idő, amikor társadalmi munkában órarendszerűen foglalkozott egy-egy osztálytársával, korrepetálta azt. Osztályfőnökének tudnia kellett mind erről, nevelői is tudtak ezekről, mégis az utolsó év lezárása-

kor, az iskola végső értékelések elfeledkeztek róla, s a korszerű pedagógia helyett vele szemben is a megtorlás, a büntetés pedagógiáját alkalmazták, és szorgalomból „4”-es osztályzatot kapott. Eddig tanulmányai alatt bizonyítványában ez volt az egyetlen nyelvé.

Nem lehet helyeselni, hogy egy iskola befejezésekor, közvetlenül a magasabb iskolai felvételi előtt, egyetlen helytelen, meggondolatlan, gyerekes – amint ezt a csoport tagjai később elmondották – semmi esetre sem szándékos cselekvés miatt ilyen megtorlás alkalmazására került sor. A büntetés kiszabásakor a nevelők nem mérlegettek a feladatmegoldás előkészítését, nem nézték meg a csoport teljesítményét, a honvédelmi napokon felmutatott eredményét. A tanári önkényt, a nem nevelő hatású eljárást, az ellentmondásos megoldást az is mutatja, hogy a csoport tagjai ugyanakkor teljesítményükért, amelybe az előző évek elért eredményei is beszámítottak, a „Honvédelemért” aranyjelvényt is megkapták. Ha a vezetés és a nevelők jól ismerték volna a tanulókat, s gondoltak volna a korszerű pedagógiai felfogásra, továbbá emberségesen mérlegettek volna a helyzetet, a tanulókat eljárásukat, rájöttek volna arra, hogy a kettő kizárja egymást, hogy eljárásuk helytelen és a gyermekeket jobban megismerve más megoldást kerestek volna.

Az ilyen pedagógiai eljárás, pesszimista szemléletből fakadó gyakorlati tevékenység alakítja ki, erősíti meg a tanulókat egy részében a „kiszolgáltatottság” nem kívánatos érzését, s tudat alatt vagy tudatosan a helytelen „felszabadultságra”, felszín munkára, az életben való „könnyebb boldogulásra” ösztönzi őket. „Az ilyen s ehhez hasonló szemléletben, eljárásokban kereshető az iskolai demokrácia lassú fejlődésének, az iskolai demokrácia lassú megvalósulásának egyik oka. Az ilyen helytelen eljárások távolítják el a tanulókat is, a szülőket is előbb-utóbb az „iskolától”, pedig megfelelő társadalmi bázis nélkül az iskola nem tudja megoldani feladatait.

Érdekes, hogy előzőleg a tanulók véleményt nyilváníthattak a tanuló magatartás és szorgalom érdemjegyére vonatkozóan, s most az osztályfőnök, a nevelők az utolsó iskolai értékeléshez, a záró értékeléshez nem voltak kíváncsiak a tanulóknak, az osztály ifjúsági szervezetének a véleményére, nem kérdezték meg az osztály vezetőségét. Nem helyeselték, hogy amikor a legérettebbek a tanulók a véleménynyilvánításra az iskolában, továbbá amikor nehezebbnek vélt probléma merül fel, éppen akkor nem vonják be őket a megoldás helyes módjának kimunkálásába, és elmulasztják ezzel is a nevelő hatás természetű érvényesítését, a tanulói személyiség formálását. Ugyanakkor nem lehet egyértelműen egyet érteni azzal sem, hogy az ilyen és az ehhez hasonló eljárások, korszerűtlen tanári intézkedések ellen sem a ta-

nulók, sem a szülők nem tehetnek semmit, s a tanulók még napjainkban is, a szocialista pedagógia, humanizmus korában „ki vannak szolgáltatva a tanári önkénynek s nincs olyan fórum, amely ilyen esetekben segítséget adna, felbbrzési lehetőséget biztosítana és a tanárokat helytelen eljárásuk megváltoztatására, az iskolát az elkövetett hiba kijavítására kötelezné”.

E rövid elemzés a fejlődés segítésének szán-

dékával készült. Jó lenne, ha az ilyen – ma még előforduló – esetek elgondolkodásra készítenék a – szocialista iskolából száműzött, elavult pedagógiai eljárásokat alkalmazó – nevelőket, nevelő testületeket és a felettes szerveket, s a gyakorlati pedagógiai tevékenységben tudatosan nagyobb szerepet kapna a tanulók sokoldalú megismerése, megértése, a humanum és ezzel együtt erőteljesebben érvényesülne a korszerű pedagógiai szemlélet.



DR. KOVÁCS VENDELNÉ

Eger, 2. sz. gyakorló iskola

## Olvasás és fogalmazás

Amikor az olvasási órák munkáját a fogalmazási készség fejlesztése szempontjából vizsgáljuk, helytelen volna a szókinccs gyarapítást, valamint a mondat szerkesztés és szófordulatok tudatosítását tűzni ki elsődleges feladatul. Az olvasmány gondolatának kifejtését viszont figyelmen kívül kell hagyni, tekintettel arra, hogy ez sajátosan olvasmánytárgyalási probléma.

Az olvasmány mondanivalójának teljes felfogása is legalább annyira fontos – a fogalmazási készség fejlesztése szempontjából –, mint az előbbi. Csak az a szó, és kifejezés válik a gyermek maradandó aktív kincsévé, amely egy gondolat körbe szervesen beillesztődik. Az olvasmányban közölt gondolat teljes megértése nélkül a szó és kifejezés üres marad, következőképpen, mint keveset jelentő szóké, vagy hangcsoport, egyhamar kiesik a tudatból: elfelejtjük.

A gondolat és a mondanivaló teljes megértése pedig a gyermek számára nehéz, ha nem konkrét helyzetben látja a szereplőket, tehát, ha nem emeljük ki az olvasmány alapján megrajzolható képnek azon részeit, amelyekhez elsősorban kapcsolódik a gondolat, a mondanivaló, a cselekvés.

Elsős olvasókönyvünk: Látjátok, éppen ez a hiba! című olvasmányának mondanivalója akkor lesz világos a gyermek előtt, ha sikerülten mutatjuk be azt a viselkedési helyzetet. Ez abból áll, hogy az ugrásra kész kutya előtt egy felborzolt szőrű öklömnyi kismacska kuporog, amelyet Laci és Lajcsi tétlen bámészkodással les.

A helyzet bemutatása egyszerű (a kép hű ábrázolása miatt is) ugyanakkor mégis világos.

A „vadul ugatott”, a „kuporgott és keservesen nyávogott” szavak feszítően érzetik a kismacska szorult helyzetét.

A „lesték” pedig a tétlen fiúk szenttelen bámészkodását. A néni gyors cselekvésével és feháborodásával, mint ellentéttel, fokozza a fiúk tétlenségéből fakadó mulasztás súlyosságát.

A tanulás megértésének mélysége a szituáció elemzésének mélységétől függ. Ez pedig attól, hogy mennyire sikerül a szöveg megbeszélésén keresztül még feszültebbé tenni azt a tanulóban is.

A néni által levont következtetés ugyanis akkor lesz hatásos, ha előbb gondoskodtunk arról, hogy a kép, ami a szemrehányást indokolja, élesen – a fantáziát foglalkoztatóan –, álljon a tanuló előtt.

A párbeszéd szöveg legyen majd a szembeállítás magyarázata is.

A kifejező készség érdekében törekedjünk arra, hogy a mondanivalót adta helyzet részletesen kidolgozott legyen. Ez esetben fog a gyermek cselekvő részese lenni a munkának. Tudatosan törekszik az olvasott szavak használatára, szókincsének gyarapítására, hasonló szavak gyűjtésére.

A gyűjtés szempontja világos, a feldolgozás után rendszerezve áll a tanuló előtt.

Hiábavaló tartalmilag össze nem függő szavakat gyűjtenünk, egymás után íratni.

Szempontot kell adnunk, amely meghatározza a gyűjtésre kerülő szavak körét, és rámutat arra a valóságészre, amely tartalmában is korlátozza, élesebbé teszi a szó jelentését. – Helytelen az olyan lexikai munka, amely így tűzi ki a feladatot: keressük ki az olvasmányból a ritkán használt szavakat, kifejezéseket. – Eltekintve attól, hogy a ritkán használt kifejezés csak nehezen körülhatárolható fogalom, nem ad a keresendő szavaknak jelentésbeli keretet. – Az így megjelölt szempont semmivel sem járul hozzá a kikeresésre kerülő szavak tartalmának meghatározásához. Rendezetlenül kerülnek egymás mellé, s a tudat sincs kényszerítve arra, hogy a keresés közben arra a valóságészre is tekintsen, amelynek pontos leírására a keresett szavak alkalmasak.

Márpedig mind az a szó, amelyhez nem társult a neki megfelelő valóságész és gondolat, másképpen mind az a szó, amely nem a valóságadta szükségből raktározódik el, legfeljebb csak passzív kincsünk maradhat huzamosan. A szöveget és magyar szakirodalmat nem is utal sohasem ilyen feladatra. Az ilyenfajta munkát pl. így jelöli meg: Írjuk ki azokat a szavakat, amelyek a téli időjárásra jellemzőek.

A helyzet, körülmény valóságos megelevenítésére igen alkalmas a dramatizálás. Nem új dolog ez sem, de alkalmazásának eddigi gyakorlatát igen sok esetben szintén helytelennek kell minősíteni. Az avantgardista pedagógia szellemében alkalmazott dramatizálás azért történik, hogy a gyermek ne únja magát, illetve hogy szórakozzék. Találóaan nevezte néhány pedagógus éppen ezért ezt az eljárást pedagógiai rendetlenkedésnek. Nem is volt másra jó, mint arra, hogy komolytalanná tegye a tanítást. A mai pedagógia a dramatizálást eszköznek tekinti. Nem a dramatizálásért dramatizálunk, hanem azért, hogy a gondolat mélyebb megértését segítsük elő. Nem is dramatizáltatunk „ahol csak lehet”, hanem ahol szükséges.

A második osztályos. A jó cselekedet című olvasmányának tanításakor az osztály jó része nem fogta fel azt az ellentétet, ami Gyurka nagymamájának és húgának kérése és Gyurka nyers válasza közt szavakban is kifejezésre jutott. Így természetesen az édesanya kioktatásának igazi értelmét sem fogták fel: ti. hogy ne mélyedjen gondolataiba, ne kívánja a rendkívüli körülményeket, hanem kísérje el kishúgát és segítsen a nagymamának és ez is hősi cselekedet lesz. – Ebben az esetben feltétlenül ajánlatos, hogy a szereplők ellentétes viselkedését szerephelyzetükben is szembe állítsuk egymással. Hogyan szólt a nagymama? Milyen hangon felelt erre Gyurka? Hogyan ült? Milyen volt az arca? Így a „ráripakodott” szó tartalma gazdagabb lesz.

Ha ezután két gyerekkel, az ellentétet éreztető hangsúllyal újra mondatjuk a párbeszédet, az édesanya válasza teljes értelemmel és erővel hat az olvasmány végén. Úgy annyira, hogy feleslegessé válik a hatástalan magyarázgatás: tehát, gyerekek ti se azon gondolkodjatok... stb. Az olvasmány ilyen természetű megbeszélése után hasonló helyzetre könnyen felfigyel a gyermek. Megfigyeléseiket az olvasmány alapján próbálják kiértékelni, azzal egybevetni, s mivel tapasztalataik közben aktív munkát végeztek, lesznek észrevételeik, gondolataik, mondanivalóik. A tanult kifejezéseiket gyakorolják, aktivizálják, ami nem más, mint fogalmazásgyakorlás.

A fogalmazásban gyakorolják magukat a gyerekek akkor is, amikor ezt a feladatot adjuk nekik: milyen képben rajzolnátok meg az olvasmányt? Ennek célja az, hogy a gyermek megtanulja az eseményt egységekre bontani, a lényegest megragadni és azt részleteiben is elképzelni. Elemzéssel is ki lehet hozni gondolatot, de a munka jó ré-



szét akkor a tanítónak kellene elvégezni, az elemzésben járatlan gyerek helyet. Rajz-elképzeléseiről pedig szívesen számol be a gyerek is. Ebbeli munkájában (munka közben) viszont segíthetjük anélkül, hogy passzivitásra kényszerítsenék. A valós szemléltre való törekvésében, a részletek alaposabb kidolgozásában és a lényeg megragadásában pedig előnyösen irányíthatjuk a passzivitásra szorítás veszélye nélkül. Miért így rajzoljuk? Miért nem amúgy? – Egy-egy képet a sorból meg is rajzoltathatunk. A többi képek pedig a szövegét írhatjuk le.

Így a gyermek a mi segítségünkkel ugyan, de erősen személyes aktivitással dolgozza fel az olvasmányt. A helyzet és az esemény sokáig élesen marad meg benne. A mondanivalót tükröző kifejezések sem tűnnek el, mert erősen tapadnak a helyesen és jól átfogott helyzettel megértetett gondolathoz.

A mondanivalót megvilágító szavak az eseményen és mondanivalón keresztül is gazdag tartalmat kapnak. – Ezután, ha más helyzetben és hasonló megvilágításban hallja ugyanezeket a kifejezéseket, vagy ha arra ösztönözzük a gyermeket, hogy ezeket a kifejezéseket hasonló megjelölésnél, helyzetleírásnál alkalmazza is, akkor a gondolkodásuknak és kifejezőkészségüknek fejlesztésén keresztül egyaránt sokat tettünk a fogalmazó készség kifejlődése érdekében.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy lehetne valakinek gondolatai és mégsem látnak sohasem napvilágot, mert nem tanulta meg gondolatait abban a valóságos helyzetben továbbvinni, amelyben az megszületett. Éppen ezért meghal, mert nincs ami termékenyen inspirálja. De ugyanígy lehet valakinek gadag szókinccse, ha nem kapcsolódik erősen a világ valóságos eseményeihez, jelenségeihez, szójátékra lesz alkalmas csupán, mert nincs benne feszítő erő, nincs benne változat és szín, ami más és más helyzetben új és új termékenységekben szökhethetne elő.



OLÁH EMŐD

Hajdúböszörmény, Óvónőképző Intézet

## Eszztétikai nevelés az iskolában énekes mesével

Az „Ének-Zene„ hipotétikus tanterv rendkívül lényeges – zenepedagógiai szempontból korszakalkotó –, újítások bevezetését tervezi. Az első olyan tanterv – tervezet –, amely megvalósítja az „óvodára építés“-t. Eddig ugyanis, különösen az utóbbi években, de évtizedeken keresztül is sok szó esett az óvoda iskolára való elő- és felkészítéséről, mely alapjaiban és lényegében helyes koncepció, de sok esetben amit az óvoda előkészített, az az iskolában néhány évi késéssel valósult csak meg, tehát 1–2–3 évi űr után lett csak folytatása; megszakadt a folyamat. Mire gondolok itt?

A zenehallgatás – ezen belül az énekes mesék bemutatása – az, amivel az iskola alsó tagozata nem, vagy alig foglalkozott.

*Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában* (megjelent 1973-ban) című igen értékes és széles körű munkájában, melyben az általános iskolai zenei nevelés-oktatás egészét vizsgálja, eredményeit közreadja és perspektívát is

nyújt, a zenehallgatás általános iskolai gyakorlatával kapcsolatban elszomorító dolgokat ismert. Lássuk tehát felmérésük adatait, mely a zenehallgatásra vonatkozik.

„A felmérést 37 vidéki iskolában végezve, a bemutatott művek és a bemutatás módszere iránt érdeklődtünk. Itt a művek és a bemutatások mennyiségére vonatkozó adatok néhányát ismertetjük.

Rendszeres zenehallgatás a megkérdezett iskolákban az alábbi osztályokban (évfolyamokban) folyik:

- 3 iskolában a 4–8. osztályokban,
- 9 iskolában az 5–8. osztályokban,
- 3 iskolában a 6–8. osztályokban,
- 4 iskolában a 7–8. osztályokban,
- 16 iskolában csak a 8. osztályban.

Összesen 37 szerző 164 művét, 325 esetben közölték, mint hallgatott művet.”<sup>1</sup>

Amint látjuk, az alsó tagozatban szinte egyáltalán nem volt a 37 iskolában zenehallgatás,

ugyanis az a három iskola, ahol már a 4. osztályban elkezdtek a rendszeres zenehallgatást, szinte elvezetésbe sem vehető, annyira elenyészően csekély a 3, a 37-hez viszonyítva. Egyébként a legutóbbi Tanterv – nem számítva a néhány évvel ezelőtti kiegészítést, módosítást – pl. az 1. osztályban csupán április 4.-ével és május 1.-ével kapcsolatban írt elő zenehallgatást. A hipotetikus tanterv (tervezet és a legutóbbi módosítás) előtt a tantervek meg sem említették a magyar népdalokat, énekes meséket, avagy (szöveges) műdalokat, stb. mint zenehallgatásra alkalmas vagy szükséges anyagokat. Így az óvoda zenehallgatási – énekhallgatási is – munkájának folyamata megszűnt az általános iskola alsó tagozatában. Tehát volt iskolaelőkészítés e téren, de nem volt folytatása, nem volt a zenehallgatás területén óvodára való építés.

A hipotetikus tantervben már e hiányosság teljes mértékben kiküszöbölődött. Levonva a megfelelő konzekvenciákat, ezeket írja:

„A hipotetikus tantervben figyelembe vesszük az Óvodai Nevelési Program ének-zenével foglalkozó részét, feladat- és követelményrendszerét. Összhangot kívánunk teremteni az óvodában vagy az iskolaelőkészítés során elsajátított készségek és az iskolai készség- és képességfejlesztés között.”<sup>2</sup>

Lentebb igen önkritikusan, de a jövőt illetően igen határozottan nyilatkozik a tervezet: „Első ízben határoztuk meg a zenehallgatás követelményrendszerét.”<sup>3</sup>

Úgy hiszem a fentebbi rövid, de annál lényegesebb – a zenehallgatást kellően értékelő – kijelentés után nem árt, ha idézzük a hipotetikus tantervnek az 1. osztályra vonatkozó zenehallgatási elképzelését, tervezetét, koncepcióját: „Különböző hangulatú, egyszerűbb, magyar és más népek gyermek- és népdalai, kisebb terjedelmű műzenei szemelvények meghallgatása (2-3') a tanító énekes vagy hangszeres bemutatásával, más élő zenei előadásban, illetve gépi zenével.”<sup>4</sup>

Kétségtelen előttem, hogy az évek óta kimunkálás alatt levő ének-zenei tanterv-tervezet mérített Péter József már említett átfogó munkájából. Az 1-4. osztály zenehallgatásával kapcsolatban Péter József ezeket írja: „A zenehallgatás itt még csak hangulatkeltő, kedvszerkentő, szoktató alkalmi foglalkozás. A kétszólamú éneklés is inkább csak kánonokra szorítkozik, fellegelő dalokkal, osztatónó kísérettel kiegészítve. Az *egyszólamú dal* és a vele kapcsolatos (népi) játék adja a zeneművek túlnyomó többségét.”<sup>5</sup>

A fentiekkel teljes mértékben egyetértve olyan kiegészítéssel való módosítást javasolok csupán, amely az énekes mesékre vonatkozik. Igaz az, hogy mind az óvodában, mind az általános iskola alsó tagozatában a zenehallgatás *bangulatkeltő, kedvszerkentő, a tudatos, tervszerű zenei megfigyelésre szoktatást* szolgálja. És ha ez így van, akkor ezt semmi nem szolgálhatja

jobban az iskola első osztályában, mint az énekes mesék; azok, amelyeket már az óvoda 3 korcsoportjában is hallott, valamilyen vizuális szemlélettel, „dramatizálással” egybekötve, és más, még addig nem látott-hallott magyar és más népek énekes meséi. Természetesen itt már nagyobb szerepet kaphatnak a különféle modern oktatástechnikai audiovizuális eszközök, berendezések, mint pl. a magnetofon, a diavetítő, ezek szinkronizátorral való összekapcsolása és együttes működtetése, a „hangos dia” – hangosított diasorozatok, valamint esetleg a hangos avagy néma pergő film.

Az idézetek lényegében helyesen szemléltetik a teendőket. Hiszen mit is ér az óvodai élő énekes és hangszeres és gépzenei zenehallgatás, ha az iskolában búvópatakaként 3-4 évre eltűnik, amint azt a Péter József által közreadott reprezentatív – bizonyára az országos helyzetet tükröző – zenehallgatási felmérés is mutatja. A 37 iskolában az 1-3. osztályokban egyáltalán nem volt a felmérés időszakában zenehallgatás. A 4. osztályban is 37 közül csak 3-ban.

„A hipotetikus tanterv új anyag- és eszközrendszert kíván, új tankönyveket, munkafüzeteket, tanári kézikönyveket, segédkönyveket, hanglezmekeket, *manipulációs eszközöket, szemléltető képeket...*, *pergő- és diafilmeket...*”<sup>6</sup>

Az utóbbi idézetből igen lényegesnek tartom a manipulációs eszközöket, a szemléltető képeket, a pergő- és diafilmeket. Valamennyit főként az énekes mesék zenehallgatása szempontjából.

Az óvodában árnyjátékkal, talpall ellátott asztalra kirakott síkbákkal, hurkapalcikára erősített síkbáb-figurákkal, táblára rajzolt, mágneses-avagy filc- applikációs táblára kirakott énekes meséket az általános iskola alsó tagozatában kitűnően meg lehet jeleníteni diafilmekkel, hangosított diasorozatokkal, vagy pl. hangos, pergő „rajzfilmek”-kel. Ez utóbbiakon érdemes elgondolkozni. Véleményem szerint érdemes lenne vele megpróbálkozni.

„A diafilm a mese, ... cselekményét képsorba rendezi, szemléletesen tárja elénk ... a legjellemzőbb mozzanatokot.”<sup>7</sup>

„Az álló és mozgó képsorok új és új pedagógiai situációkat teremtenek, amelyekre a tanulók igen gyorsan és érzékenyen reagálnak. Gyorsabban és érzékenyebben, mintha csak képeket mutogatnánk nekik – vetítés nélkül.”<sup>8</sup>

Az énekes mesék általános iskolai alsó tagozatos, főként 1. és 2. osztályos felhasználásához véleményem szerint kétség nem férhet, sőt tulajdonképpen, ha a hipotetikus tanterv ezt így nem is közli, de a magyar népdalok és más népek népdalainak bemutatása ezt egyenesen meg is követeli, hiszen a népdalok egy jó része elbeszélő, mese jellegű, mely igen közel áll a gyermekhez.

„A vizuális szemléltetéssel hasonlóan a látatlanul élmenyszerűbbek lesznek az ének-zenei foglalkozások; a művészi képek, rajzok, fényképek, bábok az izlésfejlesztést is nagymértékben szol-

gálják.”<sup>9</sup> Természetesen az óvodából az iskolába átkerülő gyermekek zökkenőmentés beilleszkedését segítik elő az énekes-mesék, melyekhez hozzászokott az óvoda ének-zenei foglalkozásain.

„Művészi fényképek, rajzok, vagy akár síkbábok alapján készített diasorozatok hasonlíthatatlanul elmélyítik e kis népzenei remekműveket. ... értelmi, érzelmi és esztétikai hatásuk (szérintem) vitán felüli.”<sup>10</sup>

Mindezek után meggyőződésem, hogy az óvoda zenei iskolaelőkészítése, valamint az iskolának az óvodai ének-zenei nevelésre való építése kétségtelenül igen gyümölcsöző lesz az elkövetkező években, évtizedekben.

#### JEGYZETEK

<sup>1</sup> Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 24–25. lap.

<sup>2</sup> Hipotetikus tanterv. Ének-Zene, Általános iskola 1–8. o. 38. l.

<sup>3</sup> Idézett mű. 38. lap.

<sup>4</sup> Idézett mű. 8. lap.

<sup>5</sup> Péter József: I. m. 27. lap.

<sup>6</sup> Hipotetikus tanterv. (I. m.) 39. lap.

<sup>7</sup> Szabados László: A diafilmek elterjedése a 3–14 évesek körében és felhasználhatósága az óvodában. Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei III. kötet. 1965. 228. l.

<sup>8</sup> Az audiovizuális oktatás kézikönyve. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 18. lap.

<sup>9</sup> Oláh Emőd: Diasorozat az óvodában. Audiovizuális Közlevények 1975/2. 141. lap.

<sup>10</sup> I. m. 141. lap.



MIKLÓS GYULÁNÉ  
Budapest

## „Vers: varázslat, valóság”

### *Egy 7. osztályos irodalmi munkafüzetes kísérletről*

Három éven keresztül folyt az OPI Magyar Tanszékének irodalmi munkafüzetes kísérlete. Ezek a munkafüzetek az 5. és 6. osztály anyagát dolgozták fel, beleillesztve a készség- és képességfejlesztés rendszerét. A három kísérleti év tapasztalatainak összegezése azt mutatja, hogy az e taneszköz alkalmazhatóságával kapcsolatos elképzelés helyes volt, a munkafüzet különösen inspirálóként, szemléletformálóként bevált.

Az 1974 őszen kipróbálásra került 7. osztályos irodalmi munkafüzet nem elsősorban metodikai kísérlet tárgyát képezi – tehát nem a munkafüzetnek mint egy bár igen korszerű, a többivel szerves egészet alkotó taneszköznek szerepét, funkcióját vizsgálja –, hanem *elsődlegesen témakísérlet*. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a nem kísérlet veti fel a munkafüzetes eljárások finomításának, variálásának lehetőségeit.)

A 15 óra alatt feldolgozott téma címe: „Vers: varázslat, valóság”. (Régi igény, hogy megközelítésében élményszerűbb, alapjaiban tudományosabb „verstan” tanításával segítsük a komplexitás felé törő elemzéseket, a teljesebb befogadást, az önállóbb interpretációt.) Bemutatja a verset, mint a valóságból kinövő, annak jelenségeiből, tényeiből, összefüggéseiből táplálkozó, azt tükröző, mégis öntörvényű, saját, szuverén életet élő produktumot – művészi alkotást. Azt a folyamatot vizsgálja – természetesen nem tételelesen –, ahogyan az objektív valóság beépül a szubjektumba, *a lírai én reakcióit*. (Ebből logikusan következik, hogy az epika körébe tartozó versés művek nem képezik vizsgálódásunk tárgyát, nem kapnak helyet a munkafüzetben.)

Korunk jelensége az elidegenedés és elgépiesedés, a dehumanizáló tendenciákat mutató világ fokozott felelősséggel tölti el mindazokat, akik a művészeti nevelést élethivatásként gyakorolják. Minden esztétikum valami etikummal áll kapcsos-

latban. A mi társadalmunkban valósult meg először, hogy a társadalom és a művészeti nevelés (humánus) célja egybeesik. A gyerek lelkét meg kell munkálni, alkalmassá kell tenni a katartikus élmények befogadására, és minden másfajta élményre is, amely hozzátartozik életünkhöz, formálja személyiségünket. Arra is tanítanunk, vagyis inkább nevelnünk kell a gyermeket, hogy ezeket a mindenfajta élményeket magában feldolgozza, rendszerezze, cselekvéseit, magatartását meghatározó motívumá asszimilálja. (A pozitív élményeket elfogadó, a negatívakat elutasító módon.) A mindennapi élet, a természet ezernyi ilyen – sokszor meghatározó – élménnyel szembesíti a gyerekeket – véletlenül. A művészi alkotásban ez a szembesítés tervezetten valósul meg, s a lírában különösen koncentrált, magas érzelmi hőfokon.

A munkafüzet tehát általános nevelési célkitűzéseink irányába hat. Speciális feladatrendszerre a következőkben foglalható össze:

– A gyerekek játékosztönének, alkotóképességének kibontakoztatása fontos feladat. (Gyermekjátékok és egyéb improvizatív jellegű mozgásos feladatok, dallamrögtönzések, szövegimprovizációk...) A gyerek – az esetek túlnyomó többségében – nem alkotóművész, hanem homo ludens. Tudnia kell, hogy a művészi alkotáshoz nagyfokú tudatosság (is) szükségeltetik, a ritmus, a rím, a szavak hangulata, a metrum sohasem véletlenek, hanem a közlendő által szigorúan meghatározottak. A játék nem lép fel ezzel az igénnyel, nem a műalkotás mércéjével mérjük. A játék – játékok az örömeért, vidámságért, az erőpróba örömeért. – Életünket átható élmény, nagy rendező térben és időben a ritmus. Sok mindent tudnak már róla a gyerekek, ösztönösen, és megtanulva is. Rá kell nyitni a szemüket, hogy lényegileg ugyanaz a ritmus van jelen a tenger hullámzásában, a képben, a táncban, a zeneműben, a versben; rá kell ébreszteni őket, hogy van szemük, fülük, s hogy ez érzékszervek milyen finomak. Mennyi mindent látnak, hallanak, éreznek valójában, amit eddig még nem láttak meg, nem hallottak meg soha. Mennyi gondolat, érzélem, alkotó képesség van bennük, amiről maguk sem tudtak.

– Az életkornak megfelelő sokszínű versanyag megismerése, megszerettetése, a költemények lehetőség szerinti komplex megközelítése, megalapozandó a későbbi elemzéseket, értelmezést.

– Néhány alapvető verstani jelenség megismerése, amelynek nevét használjuk, fogalma általában az „értelmezés” szintjén szerepel. E fogalmak közt van olyan, amelyet a hagyományos tanterv szerint csak középiskolában, sőt egyetemen tanítunk teljes fogalmi feltártságában. A munkafüzet gyakorlatrendszerében azonban olyan, hogy ezeket a fogalmakat nagyon életszerű módon, sok szemléleti anyagon, valóban föl-fedezve ismeri meg a gyerek, soha nem a fogalmiságon, hanem a hallás csiszolásán, az esztétikai megközelítésen van a hangsúly.

– Néhány vers összekapcsolása zeneművekkel, képzőművészeti alkotásokkal szerkezetem-tematikusan-stiláris-hangulati rokonság alapján.

– Meg kell tanítanunk a gyerekeket a műsorszerkesztés elemi szabályaira, gyakorlati és esztétikai követelményeire, hiszen ezzel a feladattal gyakran találkoznak iskoláséletük alatt, de az életben is.

\*

1974 szeptemberében öt osztályban indítottuk meg az öthetes kísérletet. Négy normál, és egy zenei tagozatú osztály vett részt a munkában.

Amikor először találkoztak a kísérletet végző nevelők, hogy a munka menetét megbeszéljük, sok aggodalom merült fel mind a gyerekek, mind a tanárokkal kapcsolatban. A gyerekek szempontjából nézve az okozta mindannyiunkban a problémát, hogy a munkafüzet eredményes feldolgozása alapokat kívánna, elsősorban ami a ritmusérzék tervszerű fejlesztését-fejlettségét, a társművészetek nyelvének bizonyos

szintű értését és a csoportmunkában való gyakorlottságot illeti. Az aggodalom másik forrásra az volt: hogyan lehet 13 éves kamasz gyerekeknél a mozgásos játékokat, éneklést, improvizációs feladatokat elkezdni. Félő volt, hogy félszegek, gátlások lesznek, vagy éppen neveltségbe fullad az egész.

Az első probléma megoldásában sokat segített a munkafüzet által tervezett első két óra, amely a ritmusélmény tudatosítása terén a lehetőség szerint elvégezte az alapozást (az életben, a természetben levő ritmus; a dalban, táncban, versben, képekben, szobrokon megfigyelhető lüktetés.) – Csoportmunka már minden osztályban folyt, legfeljebb nem ilyen intenzíven, tervezetten és önállóan. A gyerekeket a feladatok jó elosztására, az időkeret feszes kihasználására kellett bízni. Az első órákon is, a későbbiekben is a képzőművészeti alkotások elemzése, az ezekben megnyilvánuló ritmus felismerése jelentette a legtöbb gondot. A gyerekek látásának nevelése terén még igen sok a tennivaló. Meglepetést jelentett egyértelműen mind az öt osztályban, hogy a gyerekek egyáltalán nem húzódtak a mozgástól, énekléstől, játéktól. Miután az első meglepetésen túlestek, mindenkor örömmel, minden alkalmat megragadva játszottak (a fiúk is), és a műsorszerkesztés – illetve előadás kapcsán újra bebizonyosodott a gyerekek játék- és szerepjátszási igénye. Majd minden csoport választott olyan műsorszámot – ha a gyerekjáték nem illett a témához –, ahol koreografálhattak, megvalósíthatták az egyéni és csoportos előadás váltogatásának, a térformák változtatásának, az egyéni „alkotások” bekapcsolásának, az éneklésnek változatos formáit.

A kísérletet vezető tanárok a következőkben látták a saját tanári személyükkel kapcsolatos problémákat:

– Az előző évek munkafüzetes kísérleteiben más kollegák vettek részt, így a három év során kikristályosodott tapasztalatok csak közvetve juthattak hozzájuk. Azok a metodikai fogások, amelyek egy év alatt már begyakorolódnak (feladatszelekció; az iskolai és házi feladatok variálása; a fakultatív házi feladatok rendszere és szerepe; mikor közöl és kérdez a tanár, mikor értelmezteti a tanulóval a munkafüzet feladatait; mely pontokon áll meg, illetve mikor, milyen mélységben magyarázhat stb.) elméletileg tisztázottan, de gyakorlatilag még nem átélten jelentek meg, és sokszor elvonták a nevelők figyelmét egyéb – jelen esetben központibb problémáktól, olykor felesleges feszültséget okozva az amúgy is óriási felkészülést és koncentrációt kívánó munkamenetben. – A munkafüzet a verstani kísérleteknek olyan már leszűrt eredményeit építi be anyagába, amelyeknek felhasználása az előrelépés érdekében feltétlenül szükséges (különösen, ha tekintetbe vesszük az új tanterv bevezetéséig még majd eltelő éveket), de amelyek az egyetemi tanulmányoknál frissebb, újabb felkészülést a szakmából, és mindenképpen új látásmódot kívánnak. Azokban az osztályokban mutatkozott a legjobb eredmény, ahol a tanárnak sikerült „áthangolnia” önmagát. (Itt elsősorban a ritmusnak, mint elsődlegesnek és rendezőnek felfogásáról beszélünk, amelyhez képest a szabad és különböző metrikus képletek feltétlenül másodlagosak; a bimetrikus hallás- „látás” fejlesztéséről; a ritmusnak, a formai és nyelvi elemeknek funkcióban való látása és láttatásáról.) – A cél érdekében meg kell még tanulnunk az audio- és audiovizuális eszközök zökkenőmentes kezelését. Ennek készségi szintje a technikai hozzáértés, képességminősége a hol, mikor, mit, mennyit elbírálása.

#### *A munkafüzet tartalma, felépítése, az órák száma*

A munkafüzet azokat az ismereteket és képzési mozzanatokot igyekezett megragadni, amelyek adott életkorban szükségesek és elvégezhetők, illetve megoldhatók. A gyerekek mind az öt osztályban képesek voltak a kapott információk befogadásá-

ra, átélésére. Az egyik nevelő így ír erről: „Ez az óra (ti. amelyiket elemzi) is be bizonyította, hogy a munkafüzet feladatrendszere lassú gondolkodású, normál osztályban is elvégezhető, csak itt inkább a „törzsanyagra” kell koncentrálni, egy jobb képességű normál vagy zenei osztályban a „kiegészítő” példatárat is be lehet illeszteni az óra anyagába.” – Valóban, ez az általános tapasztalat kivéve egy-két verset, amelynek cseréjéről lehet és kell is vitatkozni.

A munkafüzet felépítésében a dolgok természetes rendjét követve az eredetileg is együtt levőből, közösből indul ki:

énekbeszéd	metrikus vers	időmértékes
ének-tánc	szabad vers	(monometrikus)
próza-tánc		hangsúlyos szimultán (bimetrikus)

#### *Feldolgozásában:*

eleven átélés, szemlélés (játékok)	elemzések, a művek értelmezése (szintézis I.)	műsorösszeállítás (szintézis II.)
---------------------------------------	---	--------------------------------------

#### *A célok megvalósulása*

Néhány célkitűzés megvalósulásáról már más összefüggésben az előzőekben szó esett. A többire az alábbiakban térünk ki.

Központi célkitűzés volt nemcsak a ritmus megfigyelése, hanem a ritmusélmény átélése, annak a készségnek a kialakítása, hogy a gyerek azután is figyelje, felfedezze, érezze a ritmust, s annak a képességnek formálása, hogy a ritmus szépségét, izgalmas esztétikai értékét éppen a ritmus funkciójának felismerése során fedezze fel. A már elmondottakhoz hozzátéve: a versritmust (amely hangsúlyozottan *a hangzó versben* volt megragadható számukra) élvezték, fülük sokat csiszolódott az öthetes stúdium alatt. Érdekes volt megfigyelni, hogy a szabad versben is felfedeztek metrikus részeket, a prózát könnyedén alakították „szabad verssé”, s igen nagy érzékenységet mutattak a kettős ritmus értékelésében.

Az ismeretanyag elsajátítása nem okozott nehézséget, könnyedén használták, értették a fogalmakat. Valóban minden a pedagógián múlik, a közvetítés minőségén.

Sok verset megismertek a tanulók, olyan költőktől is, akik sohasem szerepeltek általános iskolai tananyagban. Különös gondot fordítottunk a mai magyar költészet néhány alkotásának megismertetésére. Tapasztalatunk, hogy a gyerekekhez rendkívül közel áll a „modern” költészet, sokszor olyan tartalmakat is felfedeztek és kibontottak, amit nem vártunk. Meglepően érzékenyek a bonyolultabb lelkiállapotok, a nyelvi finomságok érzékelésére. A mai gyerek már nem elégszik meg a fekete-fehér látásmóddal. Árnyalatokat kíván. Az egyik kolléganő leírja, hogy lassú gondolkodású normál osztályában a következő versek aratták a legnagyobb sikert:

József Attila: Lopók között szegényember

Nagy László: Sajnálom; Bulgária; Csodafiú-szarvas; Pacsirta.

Minden osztályban megfigyelhető volt a versek iránti megnövekedett érdeklődés – ez természetes – és a versek átélte befogadása, megszeretése. „Úgy érzem – írja az egyik kísérletező tanár –, a mai magyartanításunk egyik legnagyobb hiányosságának eltüntetéséhez ad a munkafüzet segítséget, mikor tudatos alapokkal rendelkező versolvasóvá nevelésre törekszik. Az úrt talán nem annyira a tanárok érzik, hanem azok a tanulók, akik kikerülve az általános iskolából, de talán még a gimnáziumból is (azokról

nem beszélve, akik nem foglalkoznak a későbbiekben irodalommal) értetlenül állanak a mai irodalom egyre több verseskötetet megjelentető világában.” A gyerekek „A 15 óra elvégzése után legalább 8 verset megtanultak kívülről” – teljesen önkéntes alapon.

A valóban tartalom és forma egységében végzett elemzésre minden órán kaptak az osztályok feladatot. Néhány anyagrészt kifejezetten ezt a célt szolgálta. Pl. „Amit látsz, azt hallod is” (ahol sok minden egyéb mellett a versritmusnak a vers érzéki hatásában betöltött szerepét vizsgáltuk, a ritmus szerepét és összefüggését a vers egészével), és „A titokzatos segítő társak” című óra, ahol elsősorban a rímet, a hangszimbolika jelenségeit figyelték funkciójában a gyerekek. Egyénileg csak a legjobb irodalmi érzékkel rendelkező tanulók képesek a sokoldalú kibontásra, de a csoportok „kollektív bölcsessége” is biztató eredményeket hozott. Számptalan példa közül egy: a Sajnálom című Nagy László versben úgy értelmezik a jambikus lejtés szerepét, hogy a rövid szótag a munkának való nekirugaszkodást, a hosszú az erőmegfeszítést idézi fel bennük. Különösen jól és élénken reagálnak a gyerekek a szinesztéziás szókapcsolatok hangulati tartalmára.

Ezeken az órákon sokat játszottak és „alkottak” a gyerekek: hintázó verseket, varázsénekeket, regös-énekeket, művészi prózából szabad verset, dallamokat rögtönöztek, színekkel, rajzban reagáltak egy-egy vers hangulatára, élményére. „Számomra figyelemre méltó tanulságot jelent az a tény, hogy a tanulók többségében – legyén az kiváló vagy közepes képességű – rejtett alkotó készség bújlik meg, amely a jelenlegi irodalmi anyag tanítása közben ritkán kerül ilyen kézzelfoghatóan felszínre.” – írja az egyik kísérletező nevelő. Különösen jól megfigyelhető volt az ilyen jellegű feladatok iránti érdeklődés a közepes, vagy kifejezetten gyöngye (vagy annak tartott) tanulók esetében. Ez is bizonyítja, hogy nem lehet értékelésünk alapja csak és mindig az intellektuális fejlettség.

A kísérleti órák sorát *műsortervező* majd *műsoróra* zárta le. A csoportok a megadott tematikákból önállóan választottak, és a műsorösszeállításban is nagy önállóság mutatkozott meg. (Másfél hónap alatt alaposan összecsiszolódtak a csoportok.) A szép anyagrészt kedvvel és ambícióval előkészített, a gyerekek önállóságát, alkotóképességét, játékgényét valóban tiszteletben tartó, ismereteiket rendszerező szép óra zárta le.

\*\*\*

### *A munkafüzet „utóélete”*

Ennek a munkafüzetnek természetesen az is célja, hogy ezután a gyerek mindig használja, amit megtanult, s szemléletének formálódását más irodalmi művek tárgyalásakor is bizonyítsa. Kevés idő telt el a kísérlet befejezése óta, de bizonyos pozitív hatások máris lemérhetők. „A 7. osztályos irodalmi anyag tanítása során már jelentkezett a kísérleti anyag elsajátítása során szerzett néhány tapasztalat. Pozitív hatás, hogy a kötelező anyagnál többet, változatosabb feldolgozást lehet velük folytatni.”

A soron következő feladat – lehetőleg még a kísérlet kiterjesztése előtt a következő:

- át kell gondolni, hol van ennek az anyagrésznek a helye az irodalomtanítás folyamatában;
- pontosítani kell a követelményrendszert;
- ezzel összefüggésben: fel kell tárni, mik az anyag rész előzményei és hogyan fejlesztjük a témát tovább (a követelményszintet itt is meghatározva);
- mely résztémák módosulnak (részben az új tantervi koncepció, részben a kísérleti tapasztalatok folytán);
- összehangolás az ének- és rajztantervvel;
- technikai jellegű változtatások.

A munkafüzet úgy lesz igazán hasznos, ha a nevelőket felkészítjük használatára. Ennek legfontosabb összetevői:

szaktudományi (verstani és szakágazati esztétikai stúdiumok)

módszertani (óraszervezés, a csoportmunka szervezése, a gépek, eszközök készségi szintű használata).

Ha öt osztályban egy alkalommal végzett kísérlet alapján egyáltalán tanulságot lehet levonni: gyerekek, tanárok igénylik, kérik mielőbb az új szemléletet jelentő, ötleteket felfrissítő és adó munkafüzet (és munkafüzetek) bevezetését, maguknak újból, s másoknak is kívánva a „varázslás sok kedves pillanatát”.

(Köszönetet mondunk Kecskés András verstantukutatónak, aki irodalmárként és tanárként is szívén viselte, tanácsaival mindvégig támogatta a munkafüzet megszületését.)



DR. KISS GÉZA

Pécs, Tanárképző Főiskola

## Gyakorlati tanácsok a helytörténetet feldolgozó vagy kutató szakkörök számára

Ebben a cikkben azoknak a kartársainknak szeretnénk ötlettel szolgálni, akik helytörténeti anyag feldolgozására, esetleg kutatására vállalkozó tagokat gyűjtöttek maguk köré.

Általános iskolai szakköreink gyakran kapják azt a megtisztelő feladatot, hogy vegyenek részt egy-egy aktuális akcióban. Múltat kutató, „nyomkereső” fáradozásaik eredményessége legtöbbször nem a lelkesedésen, vagy a jó szándékon múlik. Egy kis jártasság az anyaggyűjtésben és a feldolgozásban, minden bizonnyal sok szakkört juttatna el a pályázatokon való részvétel lehetőségéhez. Ezért nem lesz haszontalan elsajátítanunk a leggyakoribb feladatok, a visszaemlékezés- és munkáhagyomány-gyűjtés legjobb fogásait, szüntelen gondolva a zsűrik által mindig kiemelt véleményre, hogy a kutatásnak és feldolgozásnak a módszere is fontos!

### *A visszaemlékezések gyűjtése*

A szakirodalom szerint a visszaemlékezés olyan szóbeli elbeszélés, amelynek anyagát az elbeszélők élettörténete, tapasztalata szolgáltatja. Egységes egészzé kerekedő történet, amely nem csupán az események krónikás ismertetésér, hanem a megkérdezett értékelő észrevételeit is tartalmazza.

A visszaemlékezések során először mindig a téma irodalmával és forrásaival kell megismerkednünk. Mire ezzel végzünk, akkorra többnyire elrendeződnek a különböző kérdéscsoportok és kérdések, és kérdőívyszerűen áll előttünk, hogy mire szeretnénk választ kapni. A források

rendszerint azt is elárulják, hogy kiket érdemes megkérdezni. Gyűjtőmunkánkat erősen befolyásolja a megkérdézendő személye, egykori, vagy jelenlegi beosztása. – Az eseményekben fontos szerepét játszott emberek élete annyira összenőtt a történelmi folyamattal, hogy minden megnyilatkozásuk a történelem része. Ebben a ritka esetben a célunk mindenképpen az, hogy minél teljesebben rögzítsük partnerünk emlékeit, mert itt minden szó vagy jelzés fontos adatot szolgáltat a történelmi kutatás számára. – A történelmi események közkeletűen természetesen nem tudhatunk olyan eseményekről, amelyekre a történelemkutatás számot tarthatna. Életük, viselt dolgaik színes előadása azonban mégiscsak megérteti a hallgatóval, hogy a történelemnek ugyanolyan része az általuk elmondott, első hallásra talán érdektelen történet, mint a vezetők nagyobb horderejű emlékezései.

Ugyanakkor partnerünknek is ismernie kell érdeklődésünk célját, mert csak így remélhetjük bizalmát. A nyílt és közvetlen vélemény nyilvánítása szempontjából jobb, ha egyéni beszélgetést szervezünk. Bizonyos problémák megnyugtató tisztázása azonban megkívánhatja, hogy egyszerre több adatközlő legyen együtt.

Az általános tájékozódás után készítsünk személyekre bontott gyűjtési tervet is, hogy már a munka kezdetekor tudjuk, kiknek, milyen társadalmi rétegekhez tartozóknak emlékeit kívánjuk rögzíteni. Az általunk ismert legjobb gyűjtési tervek az alábbi lépéseket rögzítik:

1. A község vezetőinek és a pártszervezet titkárnak megkeresése.



2. A községben élt olyan személyek felkutatása, akik az országos eseményekben is szerepet játszottak. (Volt országgyűlési képviselők, országos pártvezetőségi tagok stb.)

3. A munkásmozgalom internacionalista harcosságainak megszólaltatása.

4. Az egyszerű emberek közül a jellegzetes társadalmi osztályok és rétegek reprezentáns képviselőinek kiválasztása (Gazdasági cselédek, kubikosok, gyári munkások, kisparasztk). A társadalmi rétegeken belül külön tekintettel kell lennünk a szervezett munkások és szervezetlenek, a politizálók és nem politizálók eltérő karakterére. A legfőbb szempont természetesen mégis az legyen, hogy anyagunk alapján válassz tudjunk adni az akció fő kérdéseire.

A munka központi mozzanata ennél a munkafornánál a visszaemlékezések anyagának rögzítése. Ha a technikai feltételek megvannak, legcélszerűbb a magnetofonos rögzítés. Igaz ugyan, hogy a szóbeli közlések minden gondját a magnetofon sem oldja meg (ezért szoktak a felvételekhez jegyzőkönyvet is mellékelni) de olyan kitűnő tulajdonságokkal rendelkezik; hogy fel nem használása ma már számos területen műhibának számít.

Szeretnénk itt figyelmeztetni arra is, hogy a magnetofonos felvétel igen bonyolult feladat, amelynek végrehajtásához nem elegendő a magnetofon működtetésében való jártasság. A gyűjtőnek egy személyben kell ellátnia a riportert, a technikus és a rendező feladatát. Jól teszik tehát a szakkörvezetők, ha riportereiket alaposan felkészítik a magnetofonos gyűjtésre és lehetőleg nem egy tanulóra bízzák ezt a komplex feladatot.

Azt is szeretnénk kiemelni, hogy a felvételek anyagát minden esetben írásba is át kell tenni. A legépelés szó szerint történik. A gépelt szöveget célszerű az emlékező kezébe adni és megkérni, hogy végezze el az általa szükségesnek vélt módosításokat. Az anyagot csak akkor tekinthetjük véglegesnek, ha az emlékező jóváhagyta. Gondoskodnunk kell arról is, hogy az írott szöveget ugyanolyan gondosan őrizzük, mint a szalagokat. Alapelveknek kell tekintenünk, hogy az emlékezések zárt anyagként kezelendők és csak az igazgató hozzájárulásával használhatók.

## A MUNKÁSMOZGALOM TÁRGYI EMLÉKEINEK ÉS HAGYOMÁNYAINAK GYŪJTÉSE

Különösen ipari centrumokban és bányásztelepüléseken kísérheti siker a munkásmozgalom tárgyi emlékeinek és hagyományainak gyűjtésére indított szakköri vállalkozásokat.

A munkáshagyomány gyűjtői számára szinte korlátlan lehetőséget kínálnak a különböző néprajzi útmutatók. Lehet foglalkozni a bányászéletmód, bányász hagyomány gyűjtésével; érde-

kesek lehetnek az ipari nagyüzem munkáshagyományai, vagy valamely iparág műszavai. A kisebb helységekből is adhat érdekes gyűjtési feladatot a vasöntők, rézöntők, reszelővágók stb. egykori munkája és műszókincse. A nagyipar népi elődeinek, a köfajtőknek, malomkővágóknak, mészégetőknek, kékfestőknek, üveg-fűvőknek, molnároknak élete szintén kutatásra csábíthat sok szakkört. — Ráirányíthatjuk a figyelmet a munkásmozgalom politikai történetének legfontosabb tárgyaira, az egyesületek, szervezetek és pártok jelvényeire, felszereléseire, zászlaira, a munkásmozgalom kiemelkedő személyeinek, sőt közkatonáinak használati tárgyaira. Becses zsákmányt jelenthetnek az egykori munkásszervezetek, földmunkásegyletek, pártok helyiségeinek, esetleg illegális találkozóhelyeinek fényképei is.

A gyűjtés lehetőségei gazdagok ugyan, de azért nem árt, ha eleve számolunk azzal, hogy a volt uralkodó osztályok a munkásmozgalom elleni akcióik során az egyes szervezetek iratait, felszereléseit gyakran elkobozták, esetenként el is pusztították. Számos emlék esett áldozatul a háború pusztításainak is. Nem kevés azonban azoknak a tárgyaknak a száma sem, amelyek ma is kallódnak, s felderítésük fontos feladat.

Szakköreinknek elsősorban a munkásmozgalom felszabadulás utáni emlékeinek gyűjtését ajánljuk. Ebben az esetben az üzemek, gyárak igazgatóságai, a párt- és szakszervezeti bizottságok, üzemi kultúrotthonok, nyugdíjas klubok jelentik a gyűjtés kiinduló pontját. Ezek a helyeken előkerülhetnek az MKP, SZDP, MNDSZ, MADISZ egyes megmaradt tárgyai, fényképei stb. Elég gyakran bukkannak elő a versenymozgalom emléket őrző serlegek, szobrok, fényképek, felajánlási albumok, valamint más, e korszak bemutatásához fontos tárgyi és írásos emlékek.

Ez az érdekes kutatási terület nemcsak a szakköri munka becsületét növelheti, hanem megfelelő anyag összegyűjtése után megkönynyíthatja a munkásmozgalom történetének tanítását is.

## A KUTATÓ MUNKA ABC-JE

Meggyőződésünk, hogy csak azok a szakkörvezetők indíthatják siker reményében valamely kutató akcióra diákjaikat, akik gondolnak az ismeretszerzésben való jártaságok-készségek kialakítására, sőt, az eredmények megfelelő formájú rögzítésére is.

Az első lépés itt az olvasóvá nevelés, az olvasás megszerettetése. Az ismert didaktikai elvek közül azonban ebben az esetben feltétlenül ügyelnünk kell a fokozatosságra, a motivációra és a rendszerességre. Kezdő szakköröseinkkel először csak rövidebb részleteket olvastathatunk, hogy a terjedelem el ne riassza őket.

Ügyelnünk kell arra is, hogy tanítványaink maguk fedezzék fel, hogy az általunk ajánlott könyvek sok olyan ismeretet kínálnak, amelyekkel szakkörbe nem járó tanítványaink nem is találkozhatnak.

Az olvasás után az egyszerű jegyzetelésre is meg kell tanítanunk a szakköri tagokat. E célból ajánlatos egy nem túl hosszú, de azért komoly problémát felvető írást mindenkiivel elolvasatni, majd közös munkával megkeresni a szerkezetet hordozó mondatokat, s a hozzájuk tartozó legfontosabb kulcsszavakat. Az így elkészített váz lesz jegyzetük alapja, amelyet minden taggal kiegészítettünk. A következő foglalkozáson azután jegyzeteiket összehasonlítva közösen megvizsgálják, hogy a szerző minden fontos logikai lépését megfigyelték-e, s megértették-e az író gondolatmenetét...?

A tudományos adatgyűjtés évszázadok óta bevált módszere a cédulázás. A történelemkutatói adataikat, észrevételeiket sohasem füzetben rögzítik, hanem leggyakrabban kétfelé vágott ívpapíron. Cédulára kerülnek a szó szerinti szövegrészek, bizonyos részletek kivonatai, a cédulákon rögzítjük a kutatás során szerzett benyomásainkat, észrevételeinket s minden cédulán pontosan feltüntetjük a lelőhelyet is. Milyen remek nevelési eredmény lenne, ha ifjú kutatóink már első adataikat is szakszerűen kitöltött cédulákon rögzítenék!

A gyűjtés munkájának befejezésekor készül rendszerint a vázlat, bár szerencsésebb, ha már kezdetben van valamiféle elképzelésünk. A jó vázlat rendszerint 1-2 oldal terjedelemben adja a készülő dolgozat gerincét.

A részletesen kidolgozott vázlat alapján ke-

rül sor az összegyűjtött céduलाanyag csoportosítására. Ennek legcélszerűbb módja az, hogy a vázlat címszavait minél részletesebben borítékokra írjuk, és a cédulákat egyenkénti elbírálás után ezekben osztjuk be. Így egymás mellé kerülnek a különböző eredetű, de azonos témához tartozó adatok. A rendezés következő lépéseként időrendi, majd logikai rendbe rakjuk őket és kezdődhet a fogalmazás. Fogalmazás közben arra törekedünk, hogy egy logikai egységet lehetőleg mindig egyszerre dolgozzunk fel. Kéziratunk szövegét rendszerint kézzel írjuk. Nagyon fontos, hogy az írólap bal oldalán széles margót, a sorok között pedig tágas helyet hagyjunk, hogy mindig legyen helyünk a bővítések, vagy javítások bejegyzésére.

Az ábrákat, rajzokat ne ragasszuk be a szövegoldalra, még akkor sem, ha munkánk nem kerül nyomdába. Ezek külön lapra készüljenek és megszámozva, megfelelő aláírással kerüljenek a szövegoldalak közé és a szövegben következetesen utaljunk rájuk. A fényképeket a szöveg után, vagy ha sok van belőlük, külön dossziében helyezzük el. Ha a kézirat nyomdába kerül, a szöveget az ábráktól, képektől feltétlenül el kell különítenünk, mert az ábrákról klisé készül, a szöveg viszont szedésre kerül. Az ábrák és a szöveg végleges elhelyezése csak a kész könyvben alakul majd ki...

Jól tudjuk természetesen, hogy csak az országosan legjobb munkák kerülhetnek kiadásra, de azt is tudjuk, hogy az ifjú kutatók szakszerű nevelése később felbecsülhetetlen eredményeket hozhat. Az ismeretszerzés gyermekkorban elsajátított jó módszereinek a leendő felnőtt látja majd igazán hasznát!



KELEMEN BÉLA

Szeged, Tanárképző Főiskola

## A feladatlapos körforgásos foglalkoztatási forma alkalmazása az általános iskolai testnevelésben

A modern élettel együttjáró mozgásszegény életmód károsan hat az ember egészségére, teljesítőképességére, ugyanakkor a tudományok és a technika fejlődése egyre magasabb követelményeket támaszt az emberrel szemben.

Az ifjúság harmonikus fejlődését gátló hatások ellensúlyozásában és a teljesítőképesség növelésében a testnevelés jelentősége napról napra növekszik. A kívánt hatások eléréséhez azonban egyre követelöbben lép fel a testnevelés korszerűsítésének igénye.

Az egyre szélesedő testnevelés-módszertani kutatásokra, a pedagógiai, pszichológiai, élettani vizsgálatokra támaszkodva, még nagymértékben fokozható a testnevelés hatékonysága. A minőségi fejlődés egyik feltétele lehet a minél célszerűbb foglalkoztatási formák keresése, amelyek lehetővé teszik a testnevelésóra keretében a testnevelés feladatainak jobb megoldását, az idő és az intenzitás optimális mértékű fokozásának és a hely jobb kihasználásának szempontjából.

## A KÖRFORGÁSOS FOGLALKOZÁSI FORMA

*A hagyományos foglalkoztatási formák a testnevelés-oktatásban*

A hagyományos foglalkoztatási formák, mint az osztályfoglalkoztatás és a csapatfoglalkoztatás különböző formái, közismertek. Közismertek a hibáik is, a „holt idő”, az élettani megterhelés alacsony szintje, szerigényesség... Ezek a hibák kisebb-mértékben jelentkeznek a csoportonkénti és egyenkénti csapatfoglalkoztatásban. Ez a magyarázata a fenti foglalkoztatási formák gyakori alkalmazásának.

Milyen lehetőségei vannak a csoportonkénti- és az egyenkénti csapatfoglalkoztatási formáknak? Ha csökkentjük a csapatok tagjainak a számát és ezzel egyidejűleg növeljük a csapatok számát, formailag eljutunk a sportirodalomból már jól ismert circuid rendszerhez. Annak a kérdésnek az elemzése, hogy milyen lehetőségei vannak a circuid rendszer alkalmazásának a testnevelési órán, a tudajdonképpeni célja, feladata tanulmányunknak, amelyet három részre tagolunk. Az első részben a feladatlapos körforgásos foglalkoztatási forma módszerét írjuk le, a másodikban a módszer alapján végzett kísérletünket, a harmadikban a kísérlet eredményeit összegezzük és elemezzük.

*Mit értünk körforgásos foglalkoztatási formán?*

A körforgásos foglalkoztatási forma az alapvető mozgásképeségek képzésére és a mozgásanyag oktatására szolgál. A tanulókat kislétszámú csoportokra osztva, első-sorban egyszerű testgyakorlatokat végeztetünk, többször egymás után, több állomáson, előre megtervezve a terhelés és a pihenés időtartamát, egy vagy több körforgásban.

*A körforgásos foglalkoztatás alapformái*

A körforgásos foglalkoztatásnál lényeges tényezőként szerepel a gyakorlási időviszonya az ismétlések számához. Ezt a viszonyt a gyakorlás célja határozza meg.

Időhatárt szab meg a tanár, ha pl. 30 másodperc alatt kell minden munkahelyen az ismétlések lehető legnagyobb számát teljesíteni.

Számhatárt kapnak a tanulók, ha az ismétlések meghatározott számát kell minden munkahelyen végezniök, amilyen gyorsan csak lehet.

Az ismétléseket idő és számhatár nélkül tervezi a tanár, ha a gyakorlást előre láthatólag javítással, magyarázattal, nevelési és oktatási célok megvilágításával kell majd megszakítania.

Megszabhat a tanár egyszerre számhatárt és időhatárt is.

Az általános iskolában az előbbi formák közül az időhatárral végzett körforgásos foglalkoztatás mutatkozik előnyösnek. (Egy munkahelyen annyi ismétlés, amennyi a meghatározott időhatáron belül lehetséges.) A gyakorlatok közötti rövid szünet alatt módjában van a tanárnak egy-egy munkahelyen az irányításra, javításra, magyarázatra.

## *Az ismeretközlés módja a körforgás foglalkoztatási formában*

Nagyszámú munkahely mellett az eddig alkalmazott ismeretközlési módokat nem lehet kielégítően alkalmazni. Azért fontos ez a probléma, mert az oktatás módszerei közül az ismeretközlés az, amely által a tanulók kapcsolatba kerülnek az oktatandó anyaggal. „Mindenek előtt az első szakaszra, vagyis az anyaggal való primer megismerkedés szakaszára kell különös gondot fordítani.”<sup>1</sup>

Az ismeretközlés formái – a testnevelésben elsődlegesen alkalmazott – a szóban közlés és a bemutatás.

Ezek az ismeretközlési formák időigényességük miatt nem alkalmazhatók ugyanúgy, mint a hagyományos felépítésű órákon. A magyarázatot a tanár csak akkor és ott alkalmazza, amikor az egészet áttekintő óravezetése azt szükségessé teszi.

A bemutatás sem alkalmazható elsődlegesen ugyanúgy, mint a szóban közlés különböző fajtái. A természetben való bemutatást minimálisra kell csökkenteni. A bemutatás másik fajtájával, a képes ábrázolással már eljutunk a körforgásos foglalkozáson leggyakrabban alkalmazott ismeretközlési formához.

Az ismeretközlés feladatlapokkal történik.

Amikor a körforgásos foglalkoztatási formát értelmeztük, és azt írtuk, hogy „előre megtervezve” végzik a tanulók a testgyakorlatokat, a feladatlapokra gondoltunk. A feladatlapok segítségével nemcsak egy órára tervezhetjük meg a tanulók feladatait, hanem egy egész időszakra.

### *Mit tartalmaznak a feladatlapok?*

Az oktatási anyagot egy-egy órán feladatlapok sorozata írja le algoritmikusan. Azaz az oktatási anyagot „...elemzik logikai struktúrája szempontjából, feltárják alapvető fogalmát. Minden témát számos elemi oktatási feladatra bontanak, amelyek megoldása meghatározott lépést jelent a megfelelő ismeretek, fogalmak, a szellemi és gyakorlati tevékenység elsajátítása felé. Minden feladat megoldását sokoldalúan el-elő-örzik. Az áttérés a következő feladatra csak az előző teljes elsajátítása, az elkövetett hibák átgondolása, kijavítása után történhetik meg.”<sup>2</sup> Az egymásra épülő feladatok tehát egyenként tartalmazzák a megtanítandó mozgás előkészítő és rávezető gyakorlatait. Ez azt jelenti, hogy a feladatlapokat úgy kell sorba állítani, hogy minden egyes gyakorlat feltételezze az előző feladatlapon szereplő gyakorlat ismeretét, tudását. Minden gyakorlat az előzőnek magasabb szintű megismétlése egészen a kitűzött gyakorlat végrehajtásáig. Így valósul meg az az általános elv, hogy az adott tevékenységet először elemeire kell bontani, majd elemeiből összerakni, hogy az elemek kapcsolataként álljon elő az egész.

Amennyiben az algoritmus egy adott feladatát a tanulónak nem sikerül megoldania, végrehajtania, nem mehet tovább, gyakorolnia kell, mert minden következő gyakorlat a megelőző tudására épül. Azonban „...a sikertelen végrehajtás után történő gyakorlás nem jelenthet gondolkodás nélküli ismételtetést”.<sup>3</sup>

A feladatlapos foglalkoztatási forma szinte kényszeríti a tanulót a gondolkodva tanulásra. A feladatlapról saját maga olvassa le a végrehajtandó gyakorlatot, figyeli meg a képes ábrázolást, igyekszik értelmezni az utasításokat. A végrehajtás sikertelenségét is önmaga ismeri fel, és ezáltal válik képessé kijavítására. Így lesz ebben a foglalkoztatási formában önállóvá és tudatosná a tanulás.

<sup>1</sup> Rubinstein: Gondolkodáséletkani Vizsgálatok – Gondolat 1960.

<sup>2</sup> L. B. Ityelszon: A programozott oktatás néhány alapelve – Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Tk. Bp. 1964.

<sup>3</sup> Kurt Meinel: Volk und Wissen – Volkseigener Verlag, Berlin, 1960.

## *A feladatlapos körforgásos foglalkoztatási forma előnyei*

- a) Az összes tanuló egy időben gyakorol.
  - b) A gyakorlatok egyszerűek, minden tanuló el tudja végezni.
  - c) A tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő terhelést tesz lehetővé. Az erősebb, ügyesebb tanuló ugyanazon idő alatt többször ismétli meg a feladatot, vagy egy meghatározott ismétlési szám esetében kevesebb időt használ fel.
  - d) A szerek felállítására vagy elvitelére fordított idő kevés, mert meglehetősen sok gyakorlatot lehet szerek nélkül, vagy kézi szerekkel végrehajtani.
  - e) Megfelelő gyakorlatkiválasztás és gyakorlatirendezés esetén a körforgásos foglalkoztatás teremben, vagy szabadban is végezhető.
  - f) A teljesítményváltozások teljesítmény-ellenőrzés útján megállapíthatók. Ezek a tanár számára jó képet adnak a tanulók testi fejlődéséről és a tanulókat ösztönzik. A megállapított értékek a gyakorlatok tervezése számára alapul szolgálnak, természetesen nemcsak a körforgásos foglalkoztatás esetében. (Számhatárral megadott kör időre „teszt-kör”-ként alkalmazható.)
  - g) Megköveteli a tanulók önállóságát, aktivitását, fejleszti értelmi képességeiket, jártasságot alakít ki a szaknyelvben, ábrázolás olvasásában.
  - h) A gyakorlatok egyszerűségéből következően segítségnyújtásra nincs szükség, ha van, ezt a társak el tudják látni, s ezzel szintén növekszik ismeretük.
- Ezek az előnyök egyaránt érvényesülnek a *képzési és oktatási feladatok* megoldásakor.

## II.

### TESTI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE A FELADATLAPOS KÖRFORGÁSOS FOGLALKOZTATÁSI FORMA KERETÉBEN

Minden normálisan fejlett gyermek nagy mozgásigénnyel rendelkezik. Az eddig használt foglalkoztatási formák nagy hátránya az, hogy a testnevelési órán egy-egy tanuló terhelése rövid ideig tart. A körforgásos foglalkoztatáson a terhelés ideje növelhető a tanár szakszerű tervezése szerint. A tantervi anyag elsajátításához szükséges a tanulók testi képességeinek bizonyos szintű képzése. Ennek a feladatnak a megoldásához feltétlenül szükséges az 1 órára eső terhelési idő növelése, valamint a testi képességek fejlesztésének tervszerűbbé tétele.

A testi képességek egymás között igen szoros kölcsönhatásban vannak és általában komplex módon hatnak és fejlődnek. Csak az ügyességet, csak a gyorsaságot, csak az erőt, csak az állóképességet külön-külön nem lehet fejleszteni. Ha az ember ezzel szemben egy tulajdonság fejlesztését különösképpen hangsúlyozni akarja, akkor az erre a célra szolgáló módszereket és műveleteket kell hangsúlyozottan alkalmazni.

Körök állíthatók össze például általános erő fejlesztése, illetve speciális erő fejlesztése céljából. Utóbbinál arra kell tekintettel lenni, hogy a gyakorlás hatékonysága egy-két izomcsoportra irányuljon. Lássunk ezekre példát!

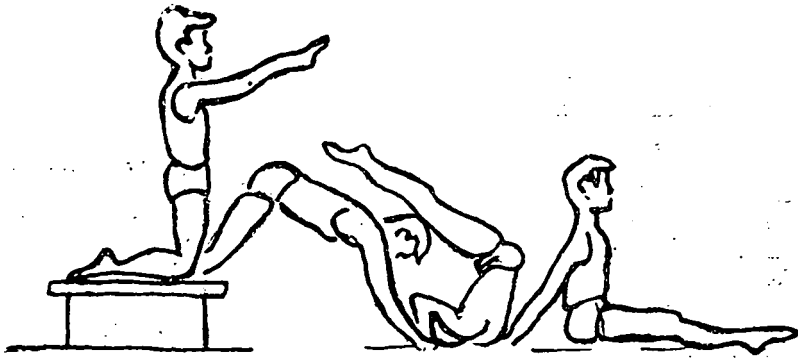
#### *Feladatlapok gyakorlatanyaga képzési feladatok megoldására*

##### *Általános erő fejlesztése*

Egy kör, 30 mp terhelés munkahelyenként és 15 mp pihenés.

(Jelmagyarázat: M munkahelyet jelenti; igénybevétel alatt az adott izomcsoport fő igénybevétele értendő.)

Mintául mellékeljük az első feladatlapot.



1. ábra. Kh. térdelés a zsámolyon, mellső középtartás: dőlés előre, gurulóátfordulás előre nyújtott ülésbe.

- |            |  |                 |
|------------|--|-----------------|
| 2. M. Kh.: | mellső állás, érintőmagas fogás a bordásfalon:<br>karhúzódkodás és ereszkedés kh.-be                     | Karizom ...     |
| 3. M.      | páros lábon szökdelés ugrókötéllel   | Lábizom ...     |
| 4. M. Kh.  | hanyattfekvés, magastartás: emelés ülésbe és dőlés kh.-be  | Hasizom ...     |
| 5. M. Kh.  | fekvőtámasz:<br>karhajlítás és -nyújtás  | Karizom ...     |
| 6. M. Kh.  | oldalülés a padon, lábbeakasztás a bordásfal alsó fokába:<br>ereszkedés hanyattfekvésbe és emelés ülésbe | Hát- és hasizom |
| 7. M.      | mászás rúdon   | Egész test ...  |
| 8. M.      | Szökdelés a pad felett egy lábon előrehaladással   | Lábizom ...     |

*Speciális erő fejlesztése. (A láb- és hasizom fő igénybevétele.)*

Két kör, 30 mp terhelés munkahelyenként és 15 mp pihenés.

- |           |  |             |
|-----------|--|-------------|
| 1. M. Kh. | guggolóállás:<br>felszökkenés test kinyúlásával és kh.                             | Lábizom ... |
| 2. M. Kh. | hanyattfekvés:<br>törzs- és láblendítés pillanatnyi lebegőzésbe és kh.             | Hasizom ... |
| 3. M.     | páros lábon szökdelés a pad felett előrehaladással                                 | Lábizom ... |
| 4. M. Kh. | hátsó függés a bordásfalon:<br>lábemelés vízszintesig és kh.                       | Hasizom ... |
| 5. M. Kh. | terpeszállás:<br>felugrás zártállásba a padra és kh.                               | Lábizom ... |
| 6. M. Kh. | hanyattfekvés, lábbeakasztás a bordásfal alsó fokába:<br>törzsemelés ülésbe és kh. | Hasizom ... |
| 7. M.     | páros lábról felugrás az ugrószekrényre guggolótámaszba és kh.                     | Lábizom ... |
| 8. M.     | Átfutás egy háromlépcsős szekrénylépcsőn   | Lazítás ... |

Lehet sportágak speciális képzési feladataira is köröket tervezni. Pl.: Atlétika: dobóerő vagy ugróerő képzése lehet a cél. Ezen belül az egyéni képességeket figyelembe véve a csapatokat, csoportokra lehet osztani. Például az egyik csoport ugyanazt a gyakorlatot nehezebb súlyzóval végzi.

Képzési feladatokat tartalmazó feladatlapok gyakorlatanyaga általában olyan egyszerű, hogy nem lehet algoritmizálni.

*Képzési célt szolgáló feladatlapos körforgásos foglalkoztatás tervezése és elrendezése*

Minden sportmozgáshoz szükséges a testi képességek bizonyos fejlettsége. A testnevelésben a képzési feladatok bizonyos szintig általában megelőzik az oktatási feladatokat, majd párhuzamosan haladnak azokkal, sőt oktatási feladatokkal képzési

feladatokat is megoldhatunk. Már említettük, hogy véleményünk szerint testnevelés-  
oktatásunk nem fordít elég gondot a képzésre.

Az eddigiekben már szó volt arról is, hogy körforgásos foglalkoztatással miként  
lehetne intenzívebb képzést szolgálni. Ha a képzési feladatokat még oly alapvetőek-  
nek tekintjük is, azoknak mindig alkalmazkodniuk kell az oktatási feladatokhoz.

A tanév kezdetén az őszi időszakban az atlétika oktatási feladatait kell megol-  
danunk. Ehhez alkalmazkodva a képzési feladatoknak a dobóerő, az ugróerő, a gyor-  
saság és az állóképesség fejlesztésére kell irányulnia. A kislabdahajtás-oktatási fel-  
adatú egység előtt hasznos, ha a dobóerő- és a gyorsaságképzési célú körforgásos fog-  
lalkoztatást tartunk. Tehát minden oktatási egység előtt, illetve vele párhuzamosan  
az oktatási célhoz alkalmazkodó képzési célú foglalkozások állíthatók be.

Ha arra nincs is lehetőség, hogy a képzési feladatokra külön órát szánjunk, ar-  
ra mindenképpen van, hogy egy órán 10–12 percet, egy kört, képzési feladattal ter-  
vezünk.

### III.

#### OKTATÁSI FELADATOK MEGOLDÁSA FELADATLAPOS KÖRFORGÁSOS FOGLALKOZTATÁSI FORMA KERETÉBEN

Az eddigiekben azt vizsgáltuk meg, mi módon oldhatók meg képzési feladatok  
a körforgásos foglalkoztatási forma keretén belül. A következőkben oktatási feladat  
megoldására mutatunk példát.

Az oktatás anyaga: repülő gurulóátfordulás (tigrisbukfenc; 1, 13, 14 feladat-  
lapok).

Bontsuk fel ezt a mozgást részösszeteveire, illetve algoritmizáljuk!

Fontos, hogy a tanulók megérezzék a kéz tompító szerepét. Ezért az első gya-  
korlat: térdelés számolyon: dőlés előre, kéztámasz a talajon, gurulóátfordulás előre.  
Ennél a mozgásnál a tanulók kényszerítve vannak arra, hogy a karjukat fokozatosan  
hajlítsák be. Ezzel érzékelik, hogy az esés lendületét fokozatosan kell csökkenteni.

A második feladat célja az első feladat céljának – a kéz tompító szerepének ér-  
zékeltetése – továbbviteleként a repülési fázis megéreztetése. Ezt is számoly segítse-  
gével oldjuk meg. A számolyon guggolóállásból kis elugrással (kis repülésre törek-  
vés) kell végrehajtani a gurulóátfordulást.

A harmadik feladatnál össze kell kapcsolni az előzőeket a páros lábbal történő  
elugrással.

A negyedik fázisban végzik a tanulók a teljes mozgást, a repülő-guruló átfor-  
dulást.

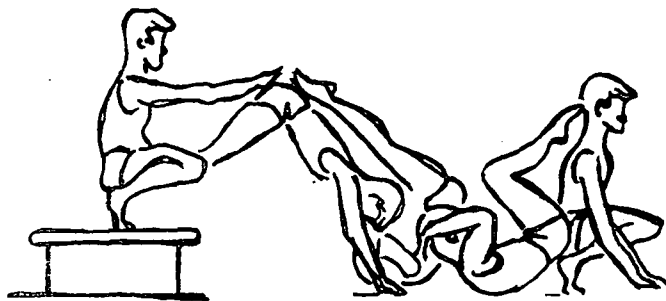
Mintaképpen mellékeljük az oktatási feladatot tartalmazó 4 feladatlapot. (2., 3.,  
4., 5. ábra).

A mozgást még elemibb részekre is felbonthatnánk. Az, hogy milyen mértékben  
kell egy mozgást felbontani, a tanulók előképzettségétől függ.

Más foglalkoztatási formákban is felbontják a megtanítandó mozgásokat előké-  
szítő és rávezető gyakorlatokra.

Ebben a foglalkoztatási formában azonban a tanulók feladatlapokról önállóan, a  
társ és önmaguk által ellenőrizve tanulnak.

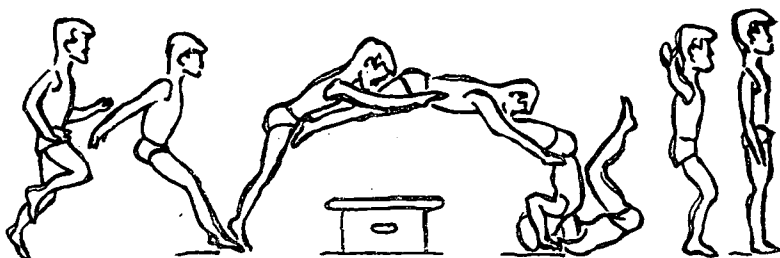
Az oktatási feladatokat szolgáló feladatlapok abban különböznek a képzési  
feladatúaktól, hogy egymásra épülnek. Továbbá, hogy nehézségi fokozatuktól függően  
a végrehajtásra, az ellenőrzés mikéntjére utasításokat tartalmazhatnak.



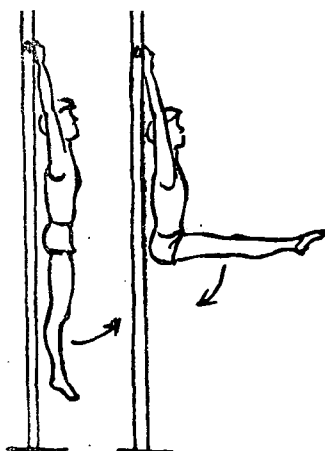
2. ábra. Kh. guggolóállás a zsámolyon, mellő középtartás: dőlés előre, gurulóátfordulás előre guggolótámaszba.



3. ábra. Repülő-gurulóátfordulás néhány lépés lendületvétellel - zsámoly felett - hajlított álláson át állásba.



4. ábra. Repülő-gurulóátfordulás néhány lépés nekifutással hajlított álláson át állásba.



5. ábra. Kh. Hátsó függés: lábemelés vízszintesig és kh.





vább az algoritmus építésében, hanem újrakezdi azt, amikor ismét eljut a megfelelő munkahelyre. Hátránya a megoldásnak az, hogy kevesebb, az oktatási feladat támogatását szolgáló gyakorlatot tudunk beiktatni.

### *Milyen szempontok szerint állítjuk össze a kör gyakorlatait?*

Közismert, hogy egy óra keretén belül meg kell oldani az oktatási feladattal kapcsolatos speciális képzési feladatokat is. Már arról is írtunk, hogy oktatási feladatokat szolgáló gyakorlatokkal is meg lehet oldani képzési feladatokat. Ezért az oktatási feladatokhoz hasonló izommegterhelést kívánó gyakorlási anyagokat is kell az egyes munkahelyekre beállítani. Ezen felül speciális erőfejlesztési gyakorlatokat is.

A repülő-guruló átfordulás elvégzéséhez többek között karizomerő szükséges. Ezért ilyen jellegű gyakorlatok kiválasztására is szükség van. Válogatni kell még gyakorlatokat az egyoldalúság feloldására, az érdeklődés fokozására is, sőt gondoskodni kell szórakoztatóbb gyakorlatokról is.

A repülő-guruló átfordulás oktatási anyagú körökbe a következő gyakorlási anyagú munkahelyeket és speciális erőfejlesztési gyakorlatokat terveztük: (2-, 3-, ... 12-es feladatlap) bordásfalon hátsó függésben lábemelés; kézen átfordulás oldalt; macska- és nyúlgrás padon; macskaugrás szekrényen; medicinlabda-adogatás; fejállás; fejállásból gurulóátfordulás előre; kézállás; fekvőtámaszban karhajlítás és nyújtás; gyűrűn lebegőfüggés; mászás kötélén. (Lásd a 6. ábrát!)

Ezek közül a gyakorlatok közül több nemcsak előkészítést és rávezetést szolgál, hanem az eddig tanult gyakorlatok ismétlését, gyakorlását. Ezen kívül nemcsak a karizom erősítésének képzési feladatát oldják meg. Rávezetésül a macska- és nyúlgrás padon, illetve szekrényen a repülés fázisának megéreztetését jelenti. A macskaugrás a szekrényen a páros lábról történő elugrásra is rávezet. Ugyancsak rávezető gyakorlatként szerepel a fejállásból gurulóátfordulás előre, amennyiben a helyes kéz-támaszra és tarkóletételre, a gördülékeny átfordulásra vezet rá.

Bár a fenti gyakorlatok a repülő-guruló átfordulás nem „hivatalos” rávezető gyakorlatai, mivel már a Tanterv szerint ismertek és megéreztetik a mozgás egyes kulcsmozdulatait, rávezetésül alkalmaztuk. Tervezésünknek ez az elgondolása gyakran alkalmazható.

## IV.

### A FELADATLAPOK RENDSZEREZÉSE

A körforgásos foglalkoztatási forma folyamatos alkalmazása ellen fel lehet hozni, hogy a feladatlapok tervszerű, átgondolt elkészítése rendkívül nagy feladatot ró a testnevelő tanárra. Még a képzési körök feladatlapjainak elkészítése is sok időt, energiát vesz igénybe. Erre a foglalkoztatási formára történő felkészülés sokkal igényesebb munkát kíván, mint bármely más foglalkoztatási forma.

Amennyiben szélesebb körű kísérletek is igazolnák a módszer hatékonyságát, tehát létjogosultságát, szükség lenne központi segítségre a feladatlapok elkészítéséhez és azok rendszerezéséhez. A kidolgozásra szervezett munkaközösségekben tanácsos lenne testnevelő tanárok mellett pedagógusok, pszichológus és sportorvos részvétele.

A munkaközösség feladata lenne először is a Tanterv oktatási feladatainak algoritmizálása. Ezután a képzési feladatok számbavétele következne és a különböző izomcsoportok igénybevételére egyszerű, könnyen elvégezhető feladatok összeállítása.

Ezt a munkát követhetné a feladatlapok elkészítése, természetesen az idő és számhá-  
tár feltüntetése nélkül.

Az elkészített feladatlapokat azonban használhatóvá is kell tenni. Alkalmas mód-  
szernek mutatkoznék a lyukkártyarendszer. Az ugyanis, hogy a munkaközösség eleve  
köröket dolgozzon ki, azt eredményezné, hogy sablonossá válnék a tanárok munkája.

### *Hogyan képzeljük a feladatlapok lyukkártyarendszerbe való foglalását?*

Adva vannak az algoritmizált oktatási jellegű és a nagyszámú képzési jellegű  
feladatot tartalmazó feladatlapok. A feladatlapokat lyukkártyaként kezeljük. Az azo-  
nos oktatási feladatot megoldó algoritmusokat egymásra rakjuk és azonos helyen át-  
lyukasztjuk. Miután az oktatási feladatokkal ily módon végeztünk, újra sorravezük  
azokat.

Egy oktatási feladathoz kiválogatjuk a megfelelő képzési feladatlapokat és az ok-  
tatási feladatlapokkal azonos helyen átlyukasztjuk. Ezután a képzési jellegű feladat-  
lapokat visszahelyezzük a többi közé, mert más oktatási feladatokhoz is alkalmasak  
lehetnek. A következő oktatási feladatok esetében az előbbihez hasonló módon kell  
eljárni. Egy-egy képzési jellegű feladatlap, annyi helyen lesz átlyukasztva, ahány ok-  
tatási feladathoz felhasználható.

Történt már arra utalás, hogy egy-egy oktatási feladat, vagy annak egy algorit-  
musa szerepelhet rávezető vagy előkészítő gyakorlatként más oktatási feladathoz. Épp-  
en ezért ebből a szempontból is sorba kell venni az oktatási feladatokat, és a hoz-  
zájuk illő más oktatási jellegű feladatlapokat azonos helyen kilyukasztani. Így az al-  
goritmizált feladatlapok is több helyen lehetnek kilyukasztva.

Az így elkészített feladatlapokat – lyukkártyákat – dobozba rakjuk és a doboz  
mellső lapjára minden vájathoz felírjuk a megfelelő oktatási feladatot.

Használatkor a tanítandó oktatási feladat vájatába bedugunk egy kötőtűt, vagy  
más alkalmas eszközt és kiemelés után a kötőtűn fennmaradnak az adott oktatási fel-  
adat algoritmusos feladatlapjai, a megfelelő képzési jellegű feladatlapok és a ráveze-  
tő vagy előkészítő gyakorlatként szereplő más oktatási jellegű feladatlapok.

A tanár számára az a feladat, hogy a viszonylag nagyszámú feladatlapokból ösz-  
szeállítsa a saját körülményeinek megfelelő köröket. Nincs megkötve a tanár keze a  
kör felépítésében. Egy körön belül a tanulók előképzettségéhez, tudásához, a felsze-  
reltségéhez mérten vagy több képzési jellegű, vagy több oktatási jellegű, vagy több  
gyakorlást illetve ismétlést jelentő, az oktatási feladathoz illő más oktatási feladatla-  
pot iktat be.

Ez a rendszerezés nemcsak a körforgásos oktatási formához nyújt segítséget. Ez-  
zel egy tudományosan elemzett, jól rendszerezett, könnyen kezelhető tanári segéd-  
eszköz és feladatgyűjtemény kerülne a testnevelő tanárok kezébe. Ugyanúgy segí-  
tené munkájukat, mint más tantárgyak feladatgyűjteményei, bármely foglalkoztatási  
formával dolgozzanak is. A testnevelést tanító, nem szakos kartársak munkáját szak-  
szerűbbé, színvonalasabbá tenné.

### FORRÁSMUNKÁK

*Kelemen Béla:* Milyen lehetőségei vannak a feladatlapos körforgásos foglalkozásnak a test-  
nevelés órán. Szakdolgozat, 1970.

*Kelemen Béla:* A körforgásos foglalkoztatási forma, mint a programozott oktatás lehetősége a  
testnevelés órán. Szegedi Módszertani Központ, 1972.

*L. N. Landa:* Az algoritmusok és a programozott oktatás. A Pedagógia Időszerű Kérdései  
Külföldön, Tk. Bp. 1965.

J. Csepeljev: A programozott oktatás kérdéseinek kutatása az USZSK-ban – Pedagógiai Szemle, 1967. VIII. 7–8.

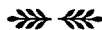
Nagy Tamás: A testnevelés tanításának programozása. A testnevelés tanítása, 1968/4.

Bély Miklós-dr. Kálmánceby Zoltán: Testneveléstudomány – Tk. Bp. 1967.

Kurt Meinel: Mozgástanulás és gondolkodás. A testnevelés tanítása, 1968/1.

Dieter Grimm-Harry Raede: Theorie und Praxis der Körperkultur. 1967/4.

J. Libenek: Telesna Vichova Miadeze, 1965/2.



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## A természettudományos, műszaki-technikai műveltség fejlesztésének korszerű módjai, lehetőségei

(Befejező rész)

II.

### *A természettudományok és a technika fejlődésének főbb eseményei évszázadunkban*

A fontosabb természettudományi, műszaki-technikai felfedezések, találmányok történeti rendszerben való összesítésével.

- a) szeretnénk bemutatni a XX. század, vagyis évszázadunk természettudományos, műszaki fejlődését, a technikai forradalom kibontakozását;
- b) az adatok közlésével egyúttal konkrét segítséget is kívánunk nyújtani a természettudományi, műszaki versenyeken, vetélkedőkön nagyon eredményesen alkalmazható érdekes, változatos tudománytörténeti, technikatörténeti kérdések összeállításához.

1900:

- Lebegyev (orosz) megméri a fénynyomást;
- Villard (francia) felfedezi a gamma-sugarakat;
- Baekeland (angol) megindítja a bakelit gyártását;
- Kondakov (orosz) a műkaucuk előállítására kísérleteket végez;
- Planck (német) felállítja a róla elnevezett formulát;
- megjelennek a kohérert felváltó detektorok.

1901:

- Marconi (olasz) rádióadása az Atlanti-óceánon át;
- Izsevszkij (orosz) villamos olvasztókemencét épít;
- Rotary-fúrás az olajbányászatban (USA).

1902:

- Rutherford és Soddy (angol) atomszerkezettel magyarázzák a radioaktivitást;
- Heaviside (angol) felfedezi a róla elnevezett réteget;
- Csapligin (orosz) megalapozza a nagysebességű aerodinamikát.

1903:

- A Wright testvérek (USA) első repülése;
- Ciolkovszkij (orosz) közzé teszi a sugárhajtásokról írt könyvét.

1904:

- Fleming (angol) feltalálja a diódát;
- Poulsen (dán) új típusú rádióadót szerkeszt;
- Hasenörl (osztrák) megméri az elektromos hullámok energiáját;
- először állítanak elő alumíniumötvözetet.

- 1905:
- *Einstein* kidolgozza a speciális relativitás elméletét és a fotonelméletet;
  - *Wien* (német) rezgéskeltésű módszert talál fel;
  - *Holzwarth* (német) új típusú gázturbinát épít.
- 1906:
- *Zsukovszkij* (orosz) közli aerodinamikai vizsgálatait;
  - *Lee de Forest* (amerikai) feltalálta a triódát;
  - *Ilgnér* (német) a generátormotor-átalakítót tökéletesíti;
  - fémhegesztésre először alkalmaznak acetilént.
- 1907:
- *Wilm* (német) feltalálja a dúralumíniumot;
  - *Rozing* (orosz) elektronsugárcsővet javasol a képek televíziós reprodukciójára;
  - *Buckett és Gin* (USA) kidolgozza a ferroötvözetek elektrotechnikus olvasztási módszerét.
- 1908:
- *Orlov* (orosz) szénmonoxidból és hidrogénből etilént szintetizál;
  - *Lorin* (francia) torlósugár-hajtóművet javasol;
  - *Barklay* (angol) kimutatja, hogy a röntgensugarak elektromágneses hullámok;
  - *Sperry* (USA) elkészíti a giroszkóp ósét.
- 1909:
- *Rutherford és Royds* (angol) megállapítják, hogy az alfa-sugarak ionizált héliumatomok;
  - a *Sperry* testvérek (USA) kidolgozzák a pörgettyűs önműködő stabilizátort;
  - *Minkowsky* (lengyel) megalkotja a relativitáselmélet matematikai alapjait;
  - *Wolfan* izzószál készül az USA-ban.
- 1910:
- *Zsukovszkij* (orosz) közli a szárnyprofilokra vonatkozó elméletét;
  - *Roring* (orosz) „katódsugaras távcsővet” szerkeszt;
  - *Kettering* (USA) villamos önindítót alkalmaz az autókban;
  - *Hunter* (USA) előállítja tisztán a titánt.
- 1911:
- *Krilov és Veitser* (orosz) a differenciálegyenletek integrálására matematikai gépet szerkeszt;
  - *Millikan* (angol) megméri az elektronok töltését;
  - *Rutherford, Geiger és Marsden* felfedezik az atommagot;
  - *Wilson* (angol) felfedezi a ködkamrát;
  - *Fedotjev* (orosz) kidolgozza az alumínium, a nikkelt és a cink elektrokoházatának elméletét.
- 1912:
- *Laue* (német) kiszámítja a röntgensugarak hullámhosszát;
  - *Hess és Kobbhörster* (osztrák) felfedezik a kozmikus sugarakat;
  - Diesel-motoros hajó épül Dániában;
  - Németországban krómnikkelacélt állítanak elő;
  - *Zsukovszkij* közli a légszűrő örvényelméletét.
- 1913:
- *Szilovszkij* (orosz) ultrahanggal javasolja a jéghegyek kutatását;
  - *Petrov* (orosz) új módszert javasol a fenolmúgyanta előállítására;
  - *Ford* gyárában gépesítik a szállítást az autószerelésnél;
  - *Meissner* (német) feltalálja a csillapítatlan rezgéseket;
  - megjelenik a *Haber-Bosch* eljárás az ammóniaszintézisben;
  - *Armstrong* (USA) feltalálja a regeneratív rádióvetélti kapcsolást;
  - belga nagyolvasztókban oxigénnel dúsított fűvószelet használnak;
  - *Soddy és Fayans* (angolok) bevezetik az izotóp fogalmát;
  - *Hevesy* (magyar) és *Paneth* (angol) jelzett atomokat alkalmaznak;
  - *Bohr* (dán) megalkotja atommodelljét;
  - *Franck és Hertz* (németek) kimutatják, hogy az atomok energianívói kvantáltak;
  - *Moseley* (angol) felállítja a róla elnevezett törvényt.
- 1914:
- *Klaszon* (orosz) hidraulikus gépesítést alkalmaz a bányászatban;
  - *Nyikolszkij* (orosz) turbólégszűrő repülőgép-hajtóművet dolgoz ki;
  - az USA-ban önműködő kormányzású repülőgépeket építenek.
- 1915:
- *Junkers* (német) megépíti az első fémrepülőgépet;
  - *Borovik* (orosz) feltalálja a gőzsugárszivattyút;
  - Németországban iparilag állítják elő a műkaucsukot;
  - *Einstein* megalkotja az általános relativitás elméletét.

- 1916: – *Sommerfeld* (német) elméletileg tárgyalja a spektrumvonalakat.
- 1917: – *Rutherford* létrehozza az első mesterséges atommag-átalakulást.
- 1919: – *Boncs-Brujevics* (szovjet) vízhűtéses rádiócsövet készít;  
– *Aston* (angol) feltalálja a tömegspektrográfort;  
– *Eddington* (angol) észleli a fény elhajlását.
- 1920: – Megkezdik az acetátműselyem gyártását;  
– elektroszűrőket alkalmaznak a kőhógáz tisztítására;  
– megkezdődnek a rádióműsor-adások (USA, Anglia, SZU, Franciaország);  
– *Kandó* megszerkeszti fázisváltós rendszerét.
- 1921: – Bemutatják a rövid rádióhullámok jelentőségét;  
– *Stern* és *Gerlach* kimutatják, hogy a mágneses nyomaték is kvantált mennyiség.
- 1922: – *Kapeljusnyikov* (szovjet) megszerkeszti a fejte turbinafúrót;  
– *Loszev* (szovjet) félvezetőkkel rádióhullámokat gerjeszt;  
– Németországban ipari méretekben alkalmazzák a metilalkóhol szintézisét (vízgázból).
- 1923: – *Compton* (amerikai) felfedezi a róla elnevezett effektust;  
– Angliában üzembe helyezik az első automata szárszámgépsort.
- 1924: – Távfűtés indul Leningrádban;  
– *Brogie* (francia) megalkotja az anyag hullámméletét;  
– *Bazarov* (szovjet) turbókompresszoros gázturbinás sugárhajtóművet tervez;  
– szilíciumot alkalmaznak a magnézium redukálására.
- 1925: – A SZU-ban a színesfémek feltárására elektrometriát alkalmaznak;  
– *Bush* (amerikai) differenciálanalizátort épít;  
– az USA-ban rádióhullámokkal mérik az ionizált légréteget;  
– *Heisenberg* (német) megalkotja a kvantummechanikát;  
– *Blackett* (angol) ködkamrában magreakciókat fényképez;  
– a SZU-ban a szeizmometriát alkalmazzák a kőolaj kutatására;  
– *Fischer* és *Topsch* (német) vízgázból paraffin-szénhidrogént állítanak elő.
- 1926: – *Dulcsevszkij* (szovjet) kidolgozza a réz ivhegesztését;  
– *Pauli* (német) felismeri a „Pauli-elvet”;  
– *Schrödinger* (osztrák) felállítja a róla elnevezett hullámmechanikai egyenletet, s összekapcsolja azt *Heisenberg*, *Dirac* és *Jordan* kvantummechanikájával.  
– *Bosch* (német) megveti az életkronoptika alapjait (elektronmikroszkóp).
- 1927: – *Davison* és *Germer* kísérletileg kimutatják az anyaghullámok létezését;
- 1928: – *Dirac* (angol) megalapítja a relativisztikus kvantummechanikát;  
– *Szkobelcin* (szovjet) ködkamrában lefényképezi a kozmikus sugárakat;  
– *Geiger* és *Müller* elkészítik a részecskeszámológát;  
– *Lebegyev* (szovjet) szintetikus kaucsukot állít elő;  
– *Baird* (angol) színes televíziós kísérleteket végez;  
– az USA-ban televíziós képfelvető cső készül („image dissector”);  
– *Zvorikyn* (USA) megalkotja az ikonoszkópot;  
– *Szokolov* (szovjet) kidolgozza az ultrahangos hibakeresést.
- 1929: – A SZU-ban tökéletesítik a geofizikai kutatást;  
– *Ioffe* (szovjet) bemutatja félvezetőkből készült termoelektromos generátorral végzett kísérleteit;  
– *Senfer* (szovjet) villamos erősítőgépes szabályozót épít (metadin);  
– a SZU-ban megindul a keményfémek tömeggyártása.

- 1930:
- *Mandelstam és Papalekszi* (szovjet) rádiófrekvenciás távolságmérési módszert javasolnak;
  - megjelennek az elektrosztatikus lineáris gyorsítók;
  - *Cander* (szovjet) folyékony hajtóanyagú rakétahajtóművet épít.
- 1931:
- *Pauli* feltételezi a neutrino létezését;
  - felfedezik a nehézvizet (USA);
  - megépül az első szovjet előnyűítő hengercsor;
  - *Winkler és Riedel* rakétákat épít Németországban;
  - megoldják a kloroprén-neoprén kaucsuk szintézisét;
  - *Babmutszkij* (szovjet) bányakombájnrt szerkeszt.
- 1932:
- *Chadwick* (angol) felfedezi a neutron, *Adamson, Lawrance és Livingston* (amerikai) cilitront épít;
  - *Ivanyenko* (szovjet) atomelméleti kutatásai jelennek meg;
  - *Coskraft és Walton* (amerikai) végrehajtják az első atommag-reakciót;
  - megindul a műkaucsuk ipari gyártása a SZU-ban.
- 1933:
- folyadékös légkörkutató rakéta készül a SZU-ban;
  - automata esztergákat gyártanak a SZU-ban;
  - *Moszkvin* (szovjet) új ikonoszópot készít;
  - az USA-ban kimutatják, hogy a gamma-sugár pozitron-elektron párrá alakul.
- 1934:
- *Irene Curie és Joliot Curie* felfedezik a mesterséges radioaktivitást;
  - *Cserenkov* (szovjet) felfedezi a róla elnevezett sugárzást;
  - *Fermi* (olasz) felállítja a béta-bomlás kvantummechanikai egyenletét;
  - az USA-ban a villamos hajtás vezérlésére rototrolt építenek;
  - az USA-ban felfedezik a tríciumot;
  - *Watson-Watt* (angol) rádióvísszhang alapján méri be a mozgó céltárgyakat.
- 1935:
- *Joszifjan* (szovjet) tirátronos villamos hajtást dolgoz ki;
  - a SZU-ban a fémek felületi edzésére nagyfrekvenciás áramokat alkalmaznak;
  - az USA-ban ipari katalitikus krakkolóberendezések épülnek;
  - *Vavilov* (szovjet) mikrooptikai vizsgálatokat végez;
  - *Lanfau és Lipsic* (szovjet) kidolgozzák a ferromágnesek elméletét;
  - *Baby* (USA) felfedezi az atommagok mágneses nyomatékát;
  - *Yukava* (Japán) feltételezi a mezon létezését.
- 1936:
- a SZU-ban szénfejtésre hidraulikus módszert alkalmaznak;
  - aeromagnométeriél készülnek repülőgép-felvételek (SZU);
  - megkezdődik a polietilén gyártása Angliában és a SZU-ban;
  - *Carothers* (amerikai) felfedezi a nyilont;
  - *Andersen és Neddermeyer* felfedezik a müonokot a kozmikus sugárzásban.
- 1937:
- elkészül az első antimon-cézium fotókatód;
  - turbógenerátorokban hidrogént alkalmaznak hűtőközegül;
  - *Coudry* módszerével benzint állítanak elő;
  - *Bohr* (dán) megalkotja az atommagok cseppmodelljét.
- 1938:
- *Hahn és Strassmann* (német) felfedezik az uránbomlást, kimutatják a láncreakció lehetőségét, az atomenergia felszabadítását;
  - kidolgozzák a maghasadás elméletét (Dánia, USA, SZU);
  - a SZU-ban mechanikai differenciálanalizátor készül;
  - rádiólokációs berendezések készülnek Angliában;
  - Németországban iparilag gyártják a műkaucsukot.
- 1939:
- a SZU-ban torlósugár-hajtóműves rakétát terveznek;
  - *Rose és James* (USA) feltalálják a tv-képfelvevő csövet;
  - *Perey* (USA) felfedezi a 87-es rendszámú franciumot;
  - több lépcsős turbinafúró készül a SZU-ban.

- 1940:
- a SZU-ban kidolgozzák az acélnak kokillában való vákuumkezelését;
  - *Duskin* (SZU) rakétarepülője először repül;
  - különválasztják az urán 235-ös izotópot (USA);
  - hatvanhatezerszeres nagyítású elektronmikroszkóp készül (SZU);
  - Angliában elkészül az első tétel polietilén.
- 1941:
- sugárhajtóművű gázturbinás repülőgép készül Angliában;
  - magnéziumot állítanak elő nagyüzemi módon a tengervízből (USA).
- 1942:
- *Fermi* (olasz) létrehozza az első láncreakciót (USA).
- 1943:
- az első elektronikus digitális számológép (USA);
  - a szuperortikon (tv-képfelvevő) elkészítése (USA);
  - fémmegmunkálás villamos szikraforgácsolással (SZU);
  - megjelenik az első sugárhajtású amerikai repülőgép.
- 1944:
- az amerícium és a kúrium felfedezése (*Seaborg*, USA).
- 1945:
- elindul az első sugárhajtású szovjet vadászgép;
  - kidolgozzák az atommagok héjmodelljét (USA);
  - atombomba;
  - a Hold rádiólokátoros bemérései (SZU, Magyarország).
- 1946:
- megkezdődik a titán nagyüzemi gyártása (USA);
  - amerikai repülőgép eléri a hangsebességet;
  - vízárasztásos módszerrel indul a kőolajtermelés (SZU).
- 1947:
- szcintillációs számláló készül (USA);
  - felfedezik a pi-mezont (USA);
  - hiperonok felfedezése (Anglia);
  - mezonok mesterséges előállítása (*Gardner-Lattes*).
- 1948:
- *Bardeen* és *Brattain* elkészítik az első tranzisztort;
  - kísérleti atombomba a SZU-ban.
- 1949:
- elkészül az üzbeigiztáni vizlépcső mechanizálása és automatizálása (SZU);
  - centrifugális relé készül (SZU);
  - kidolgozzák az atommagok héjmodelljét (USA).
- 1950:
- gázturbinás személygépkocsi indul Angliában;
  - fotocellás képfelvevő cső készül az USA-ban;
  - elkészül a termonukleáris reakción modellje a SZU-ban.
- 1951:
- elkészül a M-i-1 helikopter (SZU);
  - előállítják a berkeliumot, a kaliforniumot, az einsteiniumot és fermiumot (USA).

### Megjegyzések:

Itt megszakítjuk a részletes történeti felsorolást, hiszen ami később következett, az már a *jelen*, amelyben élünk, amelyet közvetlen tapasztalásból ismerünk.

A technikai fejlődés, a forradalmi változás napjainkban is tartó lendületének érzékeltetésére csak egyetlen terület, az alig másfél évtizedes emberi űrrepülések adatait tekintjük át még röviden.



EMBER A VILÁGŪRBEN

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
1.	Vosztok-1	SZU	Jurij Gagarin	1961. ápr. 12.	1 óra 48 perc	Az ember első űrrepülése.
2.	Liberty-7	USA	Alan B. Shepard	1961. máj. 5.	kb. 15 perc	Az amerikaiak előkészületei; az ún. „ballisztikus űr-ugrások”.
3.	Liberty-Bell	USA	Virgil Grisson	1961. júl. 21.	kb. 15 perc	
4.	Vosztok-2	SZU	German Tyitov	1961. aug. 6-7.	25 óra 18 perc	Az első olyan űrrepülés amelynek időtartama meghaladta az egy napot.
5.	Mercury-6 (Friendship-7)	USA	John Glenn	1962. febr. 20.	4 óra 56 perc	Az első igazi amerikai űrrepülés.
6.	Mercury-7 (Aurora-7)	USA	M. Scott Carpenter	1962. máj. 24.	4 óra 56 perc	Az első kézi vezérléses leszállás.
7.	Vosztok-3	SZU	Andrijan Nyikolajev	1962. aug. 11-15.	94 óra 10 perc	Az első kozmikus kötélké- repülés. Megközelítés 5 km távolságra.
8.	Vosztok-4	SZU	Pavel Popovics	1962. aug. 12-15.	70 óra 44 perc	
9.	Mercury-8 (Sigma-7)	USA	Walter M. Schirra	1962. okt. 3.	9 óra 13 perc	A berendezések tökéletesítése.
10.	Mercury-9 (Faith-7)	USA	Gordon L. Cooper	1963. máj. 15-17.	34 óra 20 perc	Mercury-program befejezése.
11.	Vosztok-5	SZU	Valerij Bikovszkij	1963. jún. 14-19.	118 óra 57 perc	Kötélkérepülés. Megköze- lítés 5 km távolságra. Az első női űrpilóta.
12.	Vosztok-6	SZU	Valentyina Tyereskova	1963. jún. 16-19.	70 óra 41 perc	
13.	Voszhod-1	SZU	Vlagyimir Komarov Konsztantyin Feoktyisztov Borisz Jegorov	1964. okt. 12-13.	24 óra 17 perc	Első ízben van mérnök és orvos a fedélzeten. Az első háromszemélyes űrhajó.
14.	Voszhod-2	SZU	Pavel Beljajev Alexej Leonov	1965. márc. 18-19.	26 óra 02 perc	Az első űrséta, 5 m-es „kötélzsinóron”; 10 perc.

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
15.	Gemini-3	USA	Virgil Grisson John W. Young	1965. márc. 22.	4 óra 53 perc	A Gemini űrhajó berepülése. Az első röppálya-változtatás a világűrben.
16.	Gemini-4	USA	James A. McDivitt Edward H. White	1965. jún. 4-7.	97 óra 56 perc	Űrséta első ízben rakétapisztolyos helyváltoztatással.
17.	Gemini-5	USA	Gordon L. Cooper Charles Conrad	1965. aug. 21-29.	190 óra 56 perc	Az első hosszú időtartamú amerikai űrrepülés.
18.	Gemini-6	USA	Frank Borman James A. Lovell	1965. dec. 4-18.	330 óra 35 perc	A két űrhajó randevúmanőverben 30 cm-re közelítette meg egymást. Kötélekrepülés.
19.	Gemini-7	USA	Walter M. Schirra Thomas P. Stafford	1965. dec. 15-16.	25 óra 51 perc	
20.	Gemini-8	USA	Neil A. Armstrong David R. Scott	1966. márc. 16.	10 óra 42 perc	Randevú és összekapcsolás Agena célrakétával. Üzemzavar miatt félbeszakított kísérlet.
21.	Gemini-9	USA	Thomas P. Stafford Eugene A. Cernan	1966. jún. 3-5.	72 óra 21 perc	Kötélekrepülés ADTA célrakétával.
22.	Gemini-10	USA	John W. Young Michael Collins	1966. júl. 18-21.	70 óra 47 perc	Többszörös randevúmanőver Agena célrakétával.
23.	Gemini-11	USA	Charles Conrad Richard F. Gordon	1966. szept. 12-15.	71 óra 17 perc	Randevúmanőver Agena célrakétával.
24.	Gemini-12	USA	Edwin E. Aldin James A. Lovell	1966. nov. 11-15.	94 óra 35 perc	Befejeződik a Gemini-program.
25.	Szozjuz-1	SZU	Vlagyimir Komarov	1967. ápr. 23-24.	24 óra 17 perc	Az űrpilóta leszállás közben szerencsétlenül járt.

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
26.	Apollo-7	USA	Walter M. Schirra Donn F. Eisele Walter Cunningham	1968. okt. 11-22.	260 óra 10 perc	Föld körüli pályán a hold- utazás előkísérlete.
27.	Szozuz-3	SZU	Georgij Beregovoj	1968. okt. 26-30.	94 óra 51 perc	Megközelítési manőver a pilóta nélküli Szozuz-2-vel.
28.	Apollo-8	USA	Frank Borman James A. Lovell William A. Anders	1968. dec. 21-27.	147 óra 01 perc	A Hold első megközelíté- se űrhajóval. A Hold meg- kerülése 10-szer.
29.	Szozuz-4	SZU	Vlagyimir Satalov	1969. jan. 14-17.	71 óra 21 perc	Randevúmanőver kísérleti űrállomás léterhozására. Jeli- szejev és Hrunov a Szozuz- 4-re átszállt és ezzel az űr- hajóval tért vissza.
30.	Szozuz-5	SZU	Borisz Volinov Alekszej Jeliszejev Jevgenyij Hrunov	1969. jan. 15-18.	72 óra 46 perc	
31.	Apollo-9	USA	James A. McDivitt David R. Scott Russel L. Schweickart	1969. márc. 3-13.	241 óra 01 perc	A holdutazás előkísérlete. A manőverek szimulálása Föld körüli pályán.
32.	Apollo-10	USA	Thomas P. Stafford John W. Young Eugene A. Cernan	1969. máj. 18-26.	192 óra 03 perc	A Hold megközelítése és 31-szeres megkerülése. A le- szállási manőverek szimulá- lása Hold körüli pályán.
33.	Apollo-11	USA	Neil A. Armstrong Michael Collins Edwin E. Aldrin	1969. júl. 16-24.	195 óra 19 perc	Első leszállás a Holdra.
34.	Szozuz-6	SZU	Georgij Sonyin Valerij Kubaszov	1969. okt. 11-16.	117 óra 42 perc	Hármas körelékreplés. Űrtechnológiai kísérletek.
35.	Szozuz-7	SZU	Anatolij Filipcsenko Vlagyiszlav Volkov Viktor Gorbátko	1969. okt. 12-17.	118 óra 19 perc	
36.	Szozuz-8	SZU	Vlagyimir Satalov Alekszej Jeliszejev	1969. okt. 13-18.	118 óra 11 perc	

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
37.	Apollo-12	USA	Charles Conrad Richard F. Gordon Alan L. Bean	1969. nov. 14-24.	244 óra 36 perc	Második leszállás a Holdon.
38.	Apollo-13	USA	James A. Lovell Fred W. Haise John L. Swigert	1970. ápr. 11-17.	142 óra 53 perc	A menet közben fellépett üzemzavar miatt leszállás nélkül a Holdat megkerülve tért vissza.
39.	Szozuz-9	SZU	Andrijan Nyikolajev Vitalij Szevaszjanov	1970. jún. 1-19.	424 óra 59 perc	Űrbiológiai kísérletek.
40.	Apollo-14	USA	Alan B. Shepard Stuart A. Roosa Edgard D. Mitchell	1971. jan. 31-febr. 9.	216 óra 42 perc	Harmadik leszállás a Holdon.
41.	Szozuz-10	SZU	Vlagyimir Satalov Alekszej Jeliszejev Nyikolaj Rukavisnyikov	1971. ápr. 23-24.	47 óra 46 perc	Randevú és összekapcsolás a Szaljut-1 űrállomással átszállás nélkül.
42.	Szozuz-11	SZU	Georgij Dobrovolszkij Vlagyiszlav Volkov Viktor Pacajev	1971. jún. 6-30.	570 óra 22 perc	Randevú és összekapcsolás a Szaljut-1 űrállomással. Visszatérés közben az űrhajósok szerencsétlenül jártak.
43.	Apollo-15	USA	David R. Scott Alfred M. Worden James B. Irwin	1971. júl. 26-aug. 7.	290 óra 12 perc	Negyedik leszállás a Holdon.
44.	Apollo-16	USA	John W. Young Thomas K. Mattingly Charles M. Duke	1972. ápr. 16-27.	241 óra 51 perc	Ötödik leszállás a Holdon.

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
45.	Apollo-17	USA	Eugene A. Cernan Ronald E. Evans Harrison H. Schmidt	1972. dec. 6-19.	301 óra 55 perc	Hatodik leszállás a Hol- don.
46.	Skylab-2 (Apollo) SL-2	USA	Charles Conrad Joseph P. Kerwin Paul J. Weitz	1973. máj. 25-jún. 22.	672 óra 50 perc	Randevú és összekapcsolás a Skylab-1 űrállomással.
47.	Skylab-3 (Apollo) SL-3	USA	Alan L. Bean Owen K. Garriott Jack L. Lousma	1973. júl. 28-szept. 25.	1427 óra 09 perc	Randevú és összekapcsolás a Skylab-1 űrállomással.
48.	Szozuz-12	SZU	Vaszilij Lazarev Oleg Makarov	1973. szept. 27-29.	47 óra 16 perc	A módosított Szozuz űr- hajó kipróbálása.
49.	Skylab-4 (Apollo) SL-4	USA	Gerald P. Carr Edward G. Gibson William M. Pogue	1973. nov. 16- 1974. febr. 8.	2017 óra 16 perc	Randevú és összekapcsolás a Skylab-1 űrállomással.
50.	Szozuz-13	SZU	Pjotr Klimuk Valentyin Lebegyev	1973. dec. 18-26.	188 óra 55 perc	A módosított, napelem nél- küli Szozuz űrhajó kipróbá- lása.
51.	Szozuz-14	SZU	Pavel Popovics Jurij Artyuhin	1974. júl. 3-19.	377 óra 30 perc	Randevú és összekapcsolás a Szaljut-3 űrállomással.
52.	Szozuz-15	SZU	Gennagyij Szarafanov Lev Gyomin	1974. aug. 26-28.	48 óra 12 perc	Randevúkísérlet a Szaljut- 3 űrállomással, csak megkö- zelítés történt.

Sor- szám	Az űrhajó			Az űrrepülés		Jegyzet
	megnevezése	ország	személyek	időpontja	időtartama	
53.	Szojuz-16	SZU	Anatolij Filipcsenko Nyikolaj Rukavisnyikov	1974. dec. 2-8.	142 óra 34 perc	Szojuz-Apollo 1975-ös kísérlethez szovjet rendszerpróba.
54.	Szojuz-17	SZU	Alekszej Gubarjev Georgij Grecsko	1975. jan. 10-febr. 9.	709 óra 20 perc	Randevú és összekapcsolás a Szaljut-4 űrállomással.
55.	Szojuz-18	SZU	Pjotr Klimuk Vitalij Szevasztjanov	1975. máj. 24-júl. 26.	1511 óra 21 perc	Randevú és összekapcsolás a Szaljut-4 orbitális űrállomással.
56.	Szojuz-19	SZU	Alekszej Leonov Valerij Kubaszov	1975. júl. 15-21.	142 óra 29 perc	A technika történetében először került sor két különböző műszaki felépítésű űrhajó találkozására és összekapcsolására.
57.	Apollo	USA	Thomas Stafford Donald Slayton Vance Brand	1975. júl. 15-24.	217 óra 30 perc	Az összekapcsolás 1975. júl. 17-én 17 óra 12 perckor történt.

## Megjegyzések:

Az előzőekben ismertetett táblázat az 1975. december 31-ig befejezett űrrepülések adatait tartalmazza.

Az űrhajók személyzetének felsorolásakor a parancsnok az első személy. Az Apolló – Hol-expedíciókban második helyen az anyaűrhajó pilótája, a harmadik helyen pedig a Hold-komp pilótája szerepel.

Az űrrepülések adatait közép-európai időszámítás szerint tartalmazza az összesítés. Az időtartamok pedig az adott vállalkozás parancsnokaira vonatkoznak.

A Szozuz-4 és a Szozuz-5 kísérletben az átszállt űrhajósok – Jeliszejev és Hrunov – repülési adatai értelemszerűen eltérnek a táblázati értéktől.

A Skylab-kísérletben – függetlenül attól, hogy űrhajóról, vagy űrállomásról van szó –, az egyes eszközök az indítások sorrendjében kerültek megszámozásra.

*A technika történetének, valamint az emberi űrrepülések adatai egyértelműen igazolják, hogy napjainkban folyamatosan tart a műszaki-technikai tudományok fejlődése. Valóban létezik a technikai forradalom, amit a közművelődésben és a közoktatásban is feltétlenül figyelembe kell venni.*

## BEFEJEZÉS

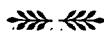
A Módszertani Közlemények 1975. és 1976. évi számaiban ismertetett anyagokkal összefüggésben ismételten szeretnénk kiemelni, hogy

- a) a forгатókönyvek részletes leírásával, a különböző témakörökből összeállított kérdések és feladatok közlésével az volt a célunk, hogy hozzájáruljunk a műszaki, természettudományos versenyek tervezésével, összeállításával és lebonyolításával járó terhek csökkentéséhez, illetve a vetélkedők sikerének biztosításához;
- b) feltétlenül a versenyző tanulók természettudományos, műszaki ismereteinek színvonalától, technikai felkészültségük mértékétől stb. függően, vagyis a körülményeket figyelembe véve, használjuk fel az egyes feladatokat, kérdés-csoportokat;
- c) nem téveszthetjük szem elől, hogy a versenyekkel nem szakképzést kell nyújtaniunk, hanem elő kell segítenünk a természettudományok és a technika iránti általános érdeklődés felkeltését, illetve ennek megerősödését;
- d) tehát az egyre magasabb műszaki műveltséget kívánó társadalmunk igényeinek megfelelőnek olyan versenyzési alkalmakat biztosítsunk, amelyek tényleges technikai tevékenységekre, gyakorlati jártasságok és készségek elsajátítására ösztönzik a résztvevőket. Ezzel is hozzájárulhatunk az emberi alkotókészség maximális kibontakoztatásához;
- e) Bízunk abban, hogy a közlésre került anyagaink egyrészt új ötleteket adnak azok számára is, akik már tevékeny közreműködői, irányítói a műszaki, természettudományi versenyeknek, másrészt pedig új híveket szerez ennek a korszerű és eredményes-művelődési forma alkalmazásának.

## FELHASZNÁLHATÓ SZAKIRODALOM

1. Acs István: A rádió története. Bp., 1952. Népszava Kiadó.
2. Bendick J.: Modern varázstudomány – az elektronika. Bp., 1964. Móra Kiadó.
3. Györi György: Vetélkedők könyve. Bp., 1973. Móra Könyvkiadó.
4. Jeges Károly: Elektrotechnika egyszerű kísérletekkel. Bp., 1961. Gondolat Kiadó.
5. Laue, M.: A fizika története. Bp., 1960. Gondolat Kiadó.
6. Nagy Ernő: Az űrkutatás eredményei. Bp., 1964.
7. Nagy István György: Űrhajózás-űrkutatás. Természet Világa. 1975. 5. sz.

8. *Öveges József*: Érdekes fizika. Bp., 1963. Táncsics Kiadó.
9. *Természettudományok zsebkönyve*. Bp., 1963. Gondolat Kiadó.
10. *Úttörőtechnikások - a technika úttörői*. Magyar Úttörők Szövetsége Országos Elnöksége. - Feladatgyűjtemény.
11. *Vajda Pál*: Nagy magyar feltalálók. Bp. 1958. Zrínyi Kiadó.
12. *Zvorikin-Oszmova...*: A technika története. Bp. 1964. Kossuth Kiadó.
13. *Zukovits Imre*: Korszerű műszaki ismeretek szerzése és a technikai kérdések iránti érdeklődés továbbfejlesztése természettudományos versenyekkel, vetélkedőkkel. I-II. Módszertani Közlemények. 1975. 15. évf. 4-5. sz.
14. *Zukovits Imre*: Az iskolai oktatást kiegészítő formák és lehetőségek felhasználása természettudományos ismeretek szerzésére és a technikai szemléletmód formálására. Módszertani Közlemények. 1976. 16. évf. 1. sz.



DR. VÁRNAGY ELEMÉR  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## Cigánytanulók értékorientációi

A pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szakirodalomban egyre inkább előtérbe kerülnek olyan problémafelvetések, amelyek a cigánytanulók személyiségfejlesztésének különböző irányú megközelítésével foglalkoznak. Kutatásunk során néhány értékorientációs tendencia nyomon követésére vállalkoztunk cigányfiataloknál. Mégpedig az eszmény megjelenési formák vonatkozásában vizsgáltuk a cigánytanulóknak az önérvényesítéssel, a személyes boldogsággal és a munkával kapcsolatos értékorientációt. Méréseinket a Rosen-féle teljesítményszindróma (ismertetik: Musgrave-Reid, 1971) elemeire alapoztuk, némi módosításokkal, melynek során egy sajátosan összeállított felméréspróbát kapunk. Ez az eszköz a megkérdezett, különböző településeken élő 30 gyermek (15 cigány és 15 nem cigány származású nyolcadik osztályos) gondolkodási szintjének megfelelő elbeszélés. (A gyermekek többsége ekkor már tudta, hogy hol szeretne továbbtanulni vagy dolgozni.) A történet elolvasása után feltett kérdések segítségével elméletileg egyrészt a más személyekkel való kapcsolat természetére, másrészt a jelennek a jövővel szemben tulajdonított fontosságára, valamint harmadsorban a környezet feletti uralom mértékére próbáltunk információkat szerezni. Úgy tűnik, hogy az értékeknek ez a három dimenziója hatással van a szocializálódás olyan lényeges mozzanataira, mint például az iskolai eredmények; az életpálya-kialakítási és művelődési törekvések, egyszerűen a cigány szubkultúrát körülvevő mai szocialista kultúra elsajátítása.

A próbában résztvevő gyermekek egyenként és külön-külön a következő történetet olvasták el:

„Pista mindig jól tanult az iskolában. Barátai általában úgy gondolták, hogy kissé más mint ők, a többiek, és nem akar beilleszkedni a közösségbe. Amikor Pista elvégezte az iskolát, olyan állást kapott, amely azzal járt, hogy hetente három alkalommal esti tanfolyamra kellett járnia. Barátai ugyanakkor táncos összejövetelekre jártak és szórakoztak. Megkérdették Pistát, miért fáradozik annyit, mire ő így felelt: »Terveim vannak.« Néhány év múlva Pista elhagyta otthonát, szüleit - nagyon jó állást kapott Budapesten. - Két-három év múlva Pista hazalátogatott, és amikor elbeszélgetett néhány régi barátjával, ezek úgy találták, semmi másról nem tud beszélni, mint a munkájáról. Furcsának vélték ezt, mert az ő szemükben a munka csak a pénzkereset eszköze volt. Az a társaság, amellyel Pista azelőtt járt, igyekezett mindig jól szórakozni, mert ezek az emberek nem tudhatják, mi vár rájuk, és nemigen áll módjukban változtatni az események menetén.»



A szöveg elolvasása után a gyermekek ezt a felvilágosítást kapták: „A következő lapon találsz néhány megjegyzést e történetről. Választhatsz, hogy ezekkel a kérdésekkel nagyon egyetértesz, egyetértesz, nem értesz egyet, nagyon is nem értesz egyet. Minden esetben tegyél egy keresztet abba a kockába, amely kifejezi a véleményedet.” (A válaszokat kódoltuk.)

Az említett megjegyzések a teljesítményszindróma három dimenziójára vonatkoztak (összefüggés-, idő- és tevékenységdimenzió):

1. Pistának igaza volt, hogy kissé más volt mint a többiek, és kimaradt a csapatból.

2. Pistának nem lett volna szabad feladnia a lehetőséget, hogy szórakozzék, csak azért, hogy előbbre jusson.

3. Pista helytelenül tette, hogy egy jó állás kedvéért elhagyta a szüleit.

4. Ha Pista barátai ugyanúgy terveztek volna, mint Pista, valószínűleg ők is többre vitték volna.

5. Pista csak a szerencsének köszönhette jó állását.

6. A legtöbb ember olyan mint Pista, valóban érdekli őket munkájuk.

Kiegészítő megjegyzések:

7. A csoport tagjainak volt igazuk, amikor úgy gondolták, a munka csak arra való, hogy megkeressük a pénzt, amit kiadhatunk.

8. A csoport tagjainak igazuk volt, amikor úgy gondolták, nem sokat tehetünk, hogy megváltoztassuk az életben a dolgokat.

Minden kategóriában közeperedményeket számítottunk ki. Négy pontot kaptak a „nagyon egyetértek”, hármat az „egyetértek”, kettőt a „nem értek egyet” és egy pontot a „nagyon is nem értek egyet” válaszok.

Dimenzió	Kérdés	Cigányok	Nem cigányok
I. Összefüggés: individualista kollektivista	1.	2,8	2,9
	3.	2,1	2,2
II. Idő: jelen jövő	2.	1,8	2,1
	4.	3,0	3,6
III. Tevékenység: aktív passzív	5.	2,0	1,5
	6.	2,8	2,7

Nyilvánvaló, hogy minél nagyobb az átlagpontszám, annál erőteljesebb az egyetértés a megjegyzések kijelentéseivel. Tapasztalat, hogy a jelen-jövő dimenziója nyújtja a legpontosabb prognózist. Ezt a mi adataink is igazolják: az érzéki dominancia következtében a cigánygyermekek jövőperspektívája jóval alacsonyabb a nem cigány tanulóknál (0,6 különbség!). Az egész adatsorban itt a legszélesebb az eltérés a két csoport között. Ezt követően az individualista-kollektivista közepes erősségű, az aktív-passzív dimenzió pedig a legkevésbé pontos előrebecslési lehetőséget biztosítja. Az előbbi a két csoportunknál nagyjából azonos (0,1 eltérésekkel mindössze!). Az utóbbi – alacsonyabb pontossági értéke ellenére is – a cigánygyermekek erőteljesebb aktivi-

zását tükrözi (0,5-ös eltérés!), amit az oktatás-nevelés folyamatában feltétlen figyelembe kell vennünk. Persze az 5. megjegyzéssel való erősebb azonosulás a cigány hiedelemvilág örökségeként is kezelhető, amely sokszor irracionális, a szerencsében bízó, fatalista ízt kap különösen a felnőtt lakosság körében, ami kétségtelen hat a gyermekvilág gondolkodásmódjára is.

A 7. és 8. kiegészítő megjegyzést azért tettük fel még a gyermekeknek, mert egyrészt a munka és a kereset célja, illetve felhasználása után érdeklődtünk, másrészt az életmódváltoztatás igényére voltunk kíváncsiak. A 7. kérdésnél cigányoknál 1,8, nem cigányoknál 1,3 eredményt kaptunk, ami reálisan tükrözi a cigányság jövedelem-felhasználásának alacsonyabb szintjét (jobbára vegetatív életforma, italozás, rendszertelen költségek stb.). A 8. megjegyzésre adott válaszok összegezése meglepő eredményt mutat, ugyanis a megváltoztathatatlanba való belenyugvás szemlélete nagyobb egyetértést mutat a nem cigány tanulóknál (1,9) mint a cigánygyermekeknél (1,7). A különbség ugyan nem sok, mégis biztató, hisz arra utal, hogy a cigány fiatalságban él a vágy, a törekvés eddigi életútjuk aktív megváltoztatása irányába.

Összehasonlítva kapott adatainkat fiatalok, utógondozás alatt álló (veszélyeztettség vagy büntetés letöltése utáni állapot) cigány- és nem cigány populáció adataival, a következő képet kapjuk:

Dimenzió	Kérdés	Cigányok	Nem cigányok
I. Összefüggés: individualista kollektivistá	1.	3,2	2,8
	3.	2,8	2,3
II. Idő: jelen jövő	2.	2,7	2,5
	4.	3,0	3,0
III. Tevékenység: aktív passzív	5.	2,7	2,1
	6.	2,2	2,4

Nagyon lényeges eltérés a gyermek- és a fiatalok csoportok válaszai között nincs. Figyelemreméltó azonban, hogy a fiataloknál az első dimenzióban jóval nagyobb fokú az egyetértés a megjegyzésekkel mint a nem cigány csoport tagjainál. Hasonlóképpen a jövőperspektíva azonos értékeivel kiegyenlítődést mutat a két csoportnál.

A 7. és 8. kiegészítő megjegyzésekre való reagálás majdnem azonosnak mondható a csoportoknál: cigányoknál 2,1, illetve 2,2, nem cigány gondozottaknál 2,2, illetve 2,1. Tehát a környezetnek való alárendeltség és kivetettség tudata megegyező szintű mindkét csoportnál, amely alapvetően sérült személyiségükből következik. A beszélgetések során kiderült, hogy igen erős kétségeik vannak abban a tekintetben, egyáltalán képesek-e ők legyőzni a környezet állította korlátokat. Ezek elhárításában várják a biztató, felemelő segítséget az osztálytársadalmtól.

#### IRODALOM

Musgrave-Réid: Some measures of children's values (Social Science Information, Paris, 1971. fevr.)

## ELŐFIZETŐINKHEZ!

Lapunk 5. számában mellékelt csekklapon szíveskedjenek befizetni a MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK 1977. évi előfizetési díját. (50 Ft)

Ajánljuk olvasóinknak:

„A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában” (30 Ft) és „Petőfi az iskolában” c. (20 Ft) kiadványainkat.

A megrendelők felhasználhatják a posta rózsaszínű pénzes-utalványát is.

Kérjük írják rá:

Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára