

54822

1057/D

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



1977. 17. évfolyam

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1977. 17. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

**Dr. Riesz Béla**

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Belyei 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. Salamon Zoltánné, dr. Szendrei János (Szeged),  
 dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

**Németh István**

## TARTALOM

|  |     |
|--|-----|
| DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A tehetségek kibontakoztatása .....  | 130 |
| JUHÁSZ KÁROLY-POLLÁK RICHÁRD: Felkészülés és felkészítés az új általános iskolai dokumentumok bevezetésére .....   | 138 |
| GALICZ TIBORNÉ: Kísérletek az általános iskola tervszerű nevelőmunkájának lemérésére .....                         | 154 |
| PIRISI JÁNOSNÉ: Az 1. osztályos környezetismereti munkafüzetről .....  | 160 |
| DOBCSÁNYI FERENCNÉ: A tanulás eredményességet befolyásoló tényezők, módszerek; eljárások a napközi otthonban ..... | 165 |
| DR. SZÖRÉNYI JÓZSEFNÉ: Egy nevelési eredményvizsgálat tanulságai .....   | 171 |
| KELENDI GYULÁNÉ: Az önpazarlás művészete .....   | 177 |
| MŰHELY .....   | 180 |
| DR. VEIDNER JÁNOS: Az új fizikatantervben használatos SI mértékegység-rendszerről .....                            | 180 |
| SÜTŐ KÁROLYNÉ: Hängyegy utáni daltanítás az alsó tagozatban .....  | 183 |
| SZEMLE .....   | 189 |

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

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

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

77-1990 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## TANÁROK AKARTAK LENNI...

1977. április 30-án tragikus közlekedési baleset történt a Székesfehérvár és Seregélyes közötti úton. A baleset következtében a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola II. éves matematika-kémia szakos hallgatói közül négyen életüket veszítették:

**BORUZS ILONA** 1957. március 28-án született Berettyóújfaluban. Iskoláit Debrecenben kezdte, majd Budapesten fejezte be. Hivatásszeretettől áthatva jött 1975-ben a főiskolára, matematika-kémia szakos tanár szeretett volna lenni.

**KALMÁR EDIT** 1956. november 11-én született Makón. Szegeden a Radnóti Gimnáziumban érettségizett. Elhivatottságot érzett a pedagógus pályára, s arra készült, hogy jó tanár legyen.

**KROMMER ÉVA** 1957. február 17-én született Baján. A gimnáziumot is Baján végezte, özvegy édesanyja egyedüli támasza volt. Szorgalmasan, nagy szeretettel, igen szép tanulmányi eredménnyel készült jövődi hivatására.

**TÓTH MARGIT** 1955. április 15-én született Kunszentmártonban. Itt végezte a gimnáziumot is. Gyermekkor álmát akarta valóra váltani, kedvenc tantárgyát, a kémiát szeretne volna tanítani.

Alig múltak 20 évesek. Életvidám, kedves diákok voltak, tele optimizmussal, vágyakkal, tervekkel. A szépre, a jóra, a felelősséggel végzett munkára szeretnék volna nevelni leendő tanítványaikat, de a felelőtlenség kioltotta életüket.

Emléküket szeretettel őrzik diáktársaik, tanáraik.

## A tehetségek kibontakoztatása

„Ön összetéveszt két fogalmat, a kérdés megoldását s a kérdés helyes feltevését... Az esküdtzék köteles helyesen feltenni a kérdést, de a döntés az esküdtek dolga.”  
Csebov

MINDEN VALÓDI tudomány *a kérdések helyes felvetésével* kezdődik. A Lukács György-i „válaszoló ember” viszont nem kerüli meg a kérdésekre adandó *válaszokat* sem. Más probléma, hogy mindazok, akiket szenvedélyesen izgat a *valóság megközelítése*, tisztában vannak azzal, hogy az élet nagy kérdőjeleit csak azért merhetik ponttá (a kérdéseket feleletté) átalakítani, hogy mások a pontokból újra kérdőjeleket hozzanak létre, és a tézis antitézisének megteremtve jussanak közelebb a szubjektív vélemények ellentmondásainak ütköztetésével az objektív igazsághoz. Kérdőjelek nélkül csak kinyilatkoztatások élnek, amelyeket az egyik ember elhisz, a másik tagad, vagy legalább titkon a fejét csóválja. A pedagógus pálya egyik legnagyobb kérdése az *iskola és a tehetség* egymáshoz való kapcsolata. Olyan kérdés ez, amelyik a kérdőmondatok tömegét szegi feltevőjénék:

1. Egyáltalán mit értünk tehetségen?
2. Gyakori, vagy épp ellenkezőleg rendkívül ritka jelenség-e a tehetségek jelentkezése, kibontakozása?
3. Képes-e egy átlagember arra, hogy tanítványaiból tehetségeket neveljen? Annyira elfogultak ugyanis nem lehetünk szakmánkkal szemben, hogy azt hihessük, hogy népünk legkiválóbb emberei, legnagyobb tehetségei mind nevelőként működnének.
4. Honnan állapíthatjuk meg egy általános iskolai tanulóról, hogy van-e valamihez tehetése? Ha van, mit tehetünk fejlesztése érdekében? stb., stb.

A tudomány alapvető követelménye, valamint a helyes kérdezés és a legegyszerűbb válaszolás alapfeltétele, hogy tisztázzuk azokat a *fogalmakat*, amelyekre követeltetéseinket, áttételesen egész munkánkat építjük.

Igaz, emberek milliói használják a civilizáció vívmányait anélkül, hogy meg tudnák fogalmazni lényegüket. A villanykapcsolót az is használhatja, akinek fogalma sincs az elektromosságról. Az már nehezen képzelhető el, hogy egy ilyen ember transzformátorokat termeljen, még kevésbé, hogy valami újat tárjon fel az emberiség számára az elektromosság elméletének vagy gyakorlatának köréből. Elfogadhatjuk, hogy egy talponállóban az egyik vendég megcsodálja a másik tehetségét, mert egyetlen kézmozdulattal ereszti torkára a pohár egész tartalmát. Aligha bizhatjuk rá tehetségek gondozását, fejlesztését anélkül, hogy tudná, mi az, amit gondoz, amit fejleszteni kíván. Ez akkor sem engedhető el, ha két szakember *másképp értelmezi* ugyanazt a fogalmat, mert vitatkozni is csak akkor lehet és érdemes, ha tudom, vajon az én értelmezésem miben tér el a másik értelmezésétől.

A tehetség egyik legpontosabb meghatározását magyar nyelven mindmáig Czuczor-Fogarasi: A magyar nyelv szótára (Pest, 1874.) VI. kötetében olvashatjuk. Eszerint a tehetség „testi vagy lelki erő, anyagi vagy szellemi *képesség*, melynél fogva valamit művelhetünk, eszközölhetünk, végrehajthatunk”. A végtelenül egyszerű és tömör

megfogalmazás tartalmazza, hogy a tehetség erőt és képességeket feltételez. Az *erőt* fizikai, fiziológiai, pszichológiai szempontból értelmezi (II. 392. l.), lényege, hogy hatni tud, munkát végez, cselekvést indít, leküzdí a nehézségeket, az ellenállást, elviseli a szükséges szenvedéseket, és legyőzi az ösztönöket, önuralommal rendelkezik. A *képességet* olyan tulajdonságnak minősíti (III. k. 537–8. l.), amelynél fogva valamit rátermetten, hajlamosan, kiképzetten tud elvégezni az ember. A különböző szótárak, lexikonok és szakkönyvek lényegében hasonló módon határozzák meg a tehetséget, sőt néha vissza is lépnek: „tehetség=természetadta, velünk született hajlam valamire” (Értelmező Szótár VI. 562. l.).

Bármilyen pontos és tömör ez a meghatározás, nyilvánvaló, hogy tehetségen nagyon sokféle emberi sajátosságot, tulajdonságot, tulajdonságok szervezett együttesét értjük. Ugyanezzel a szóval jelöljük, ha valakiben *hajlam* van valamire, de azt is, ha valaki eredeti, alkotó *egyéniség*, és ezért az élet valamelyik területén az átlagot messze meghaladó teljesítményeket tud létrehozni. A fogalom összekapcsolja Michelangelo remekműveit és egy óvodás gyermek rajzait, mert az egyik alkotója *zsenialitásáról* vall, a másik a későbbi lehetőségekre tesz *ígéretet*. Az iskola sajátos helyzetéből következik, hogy a diagnózisok tévedési százalékaival csak ezeket az ígéretek tudja felismerni. Messze túllépi azonban a megengedhető hibaszázalékot, mihelyt az ígéretek is csak *leszűkítve* értelmezi. A tehetségek ugyanis nemcsak mennyiségi és minőségi különbségeket hordoznak. Irányuk is annyiféle lehet, ahány *társadalmi feladat* hárulhat az emberekre. Az emberek lehetnek általában tehetségesek, de tehetségük mindig konkrétan valamilyen feladat megoldása közben nyilvánul meg. Az egyiké a sportban, a másiké a tudományban, a tanulásban. Vannak, akiknek a művészetben, ismét másoké a technikában vagy éppen a fizikai munkában. Az iskola azzal gátolja igen gyakran a tehetségek kibontakozását, hogy csak azokra figyel, akik átlagon felüli szinten oldják meg dolgozataikat, tantárgyi feladataikat, és lelki nyugalommal a *tehetségtelenek* közé sorol mindenkit, akinek ereje és képességei nem szoríthatók egyetlen tantárgy ketrecébe sem. Hozzátehetjük, hogy az iskola még a tantárgyak között is szelektál. Szívesen elismeri, ha valaki kiváló matematikus, azt legfeljebb megbocsájtó kézlegyintéssel veszi tudomásul, hogy a legkiválóbb atléta.

A tehetség értékét mindig a társadalmi feladathoz való viszonya szabja meg. Ha egy tengeri hajó be akar futni Rotterdam kikötőjébe, nem a legkiválóbb nyelvészre, hanem a legjobb révkalauzra van szüksége a kapitánynak. Közhely, hogy a süllyedő hajón a legkiválóbb matematikussal szemben előnyben van a legtökéletesebb úszó. Tekintve, hogy az általános iskolában a jövő nemzedék valamennyi tagja helyet foglal, súlyos hiba, ha képességeiket, tehetségüket csupán néhány társadalmi feladatra korlátozzák. Érthető ezzel szemben, ha egy szakirányú képző intézményben már elvárjuk, hogy a képességek, a tehetségek az iskola képzési irányával essenek egybe.

A TEHETSÉG a személyiség megnyilvánulása, amiből szükségszerűen következik, hogy elszakíthatatlan szálak kapcsolják a *személyiség minőségének* más tartalmi összetevőjéhez. Nem beszélhetünk tehetségről, tehetség fejlesztéséről

– *magatartás* és a magatartás fejlesztése (tehát a megismeréshez, az élet jelenségeihez, a munkához, más emberekhez való viszony fejlesztése),

– *az erkölcsiség* (az élet jelenségeinek, önmagunk és mások cselekedeteinek normatív megítélése, az értékrend kialakítása, valamint a belső tudati tartalom és a külső viselkedési forma összhangja),

– *a műveltség* (ami nem azonos a tudás, főleg a szaktárgyi tudás matematikai összességével, az csak tudáshalmaz),

– *a világnézet* (amely ugyancsak nem egyszerűen a világról szerzett ismereteink

összege, hanem műveltségünk és erkölcsiségünk integrált egysége, magatartásunk meghatározó alapja),

– és a *jellem* (tulajdonképpen az egész személyiség értékmérője, a gondolkodó és tevékenykedő ember gondolkodási és tevékenységi irányának meghatározója)

vizsgálata és fejlesztése nélkül. Nem véletlenül hangsúlyozza Rubinstein, hogy a tehetség csak az egész személyiséggel együtt, azon belül fejlődik, és legalább három összetevő egyidejű meglétét követeli: a képességek magas szintjét, az akarat fejlett minőségét és a teljesítmények eredetiségét. A tehetség fejlesztésének *sajátos* programja éppen ezért esik egybe a személyiség fejlesztésének *általános* programjával.

A pályalektan egyik alapvető feladata, hogy valamennyi pedagógussal megértesse, hogy a nevelés feladatairól külön-külön kell *beszélni és írni*, eredményes pályatevékenységet viszont csak az képes végezni, aki ezeket *integráltan* (együttesen) tudja *megvalósítani*. Ha tehát az elmélet a személyiség megismeréséről, az érzelmi nevelésről, az akarat fejlesztéséről, a kérdéskultúra emeléséről, vagy éppen a tehetségek kibontakoztatásáról vitatkozik, nem újabb és újabb feladatokat fogalmaz meg a nevelők számára. Egyrészt azt az igényt jelenti be, hogy a didaktika és a szaktárgyi módszertanok ezeket felhasználva, alkalmazva munkálják ki az oktatás, illetve a tantárgyi oktatás általános és sajátos elveit, hogy azok értelemszerűen érvényesüljenek, a tantervben, a különböző dokumentumokban még az irányító tanmeneteket és módszertani ajánlásokat is beleértve (csak ez teszi jogosulttá, hogy szaktárgypedagógiáról beszélhessünk). Másrészt, hogy a tantárgyi témákat, órákat megtervező tanár ne csak szakmájának logikáját vegye figyelembe, és csupán *lekicsinyített tudományt* tanítson, hanem még az időhatározókat, az egyenletesen gyorsuló mozgást is úgy tanítsa, hogy az a tudáson kívül a tanuló egész személyiségét fejlessze. Gazdagítsa érzelmvilágát, eddze akaratát, fejlessze műveltségét, erkölcsiségét, jellemét és. Pedagógiánk egyik alapproblémája, hogy ez az igény ma még csak óhaj, a didaktikák, szaktárgypedagógiai munkák is belterjességre törekcsenek (Elegendő megnézni „felhasznált irodalmuk” jegyzékét!), s ezért a gyakorló pedagógus joggal tekinthet minden újabb kérdésfelvetésre úgy, hogy „már megint új feladat teljesítését várják tőlünk”. Világosan kell ezért látnunk, hogy a legjobb órafelépítés és a legjobb tantárgyi módszer alkalmazása, de még a legkorszerűbbnek hitt tanterv is értékét veszti, ha belterjesen készül az integráció igénye nélkül.

Az iskolának ügyelnie kell arra is, hogy a későbbi tehetség *nem egyidejűleg* jelentkezik. Van, aki korán nagy reményeket kelt a környezetben, amelyek sohasem válnak majd valóra. Másik végletként találkozunk reménytelen esetnek minősített gyerekekkel, akik – gyakran épp egy jó pedagógus vagy nevelőtestület hatására – az életben kibontakoznak és zsenikké is válnak. A nevelőnek éppen ezért mindenképp előtt a gyermekben dinamikus meglévő vagy csak szunnyadó *hajlamokat* szükséges felismernie (a spontántól a szenvedélyes érdeklődésig) és fejlesztenie. Ez akkor is igaz, ha a pedagógus matematikus, a gyerek pedig épp a matematika iránt fogékony legkevésbé, de már korán elárulja, hogy művészi fokra képes fejlődni pl. az üvegcsiszolásban. Aktív és meghatározott irányú érdeklődés nélkül tehetség nem alakulhat ki. Ez az egyik oka, hogy az iskola szürke kítűnői (akik gyakran csak az osztályzatok iránt érdeklődnek, speciálisan semmi más iránt), az életben eltűnnek, legfeljebb a bürokraták, esetleg a könyöklő karrieristák számát szaporítják.

Az érdeklődés ön maga mégsem elegendő. Tehetség csak akkor fejleszthető, ha a személyiség környezetében érdeklődésével egybeeső, képességeit próba alá vető *feladatokhoz* juthat. Ismét lényeges ebben az iskola szerepe, ha a feladatok értelmezését nem szűkíti le 10–12 matematikai példa, a különböző címen megírt fogalmazások stb. elkészítésére. Az ilyen feladatok nem ritkán gátolják a tehetség kibontakoztatását, mert energiáit számára gyötrelmes munka végzésére kötik le. Ki kellene dolgozni a feladatok képességfejlesztő és a jelenleginél sokkal differenciáltabb rendszerét. Lehet, hogy az a tanuló, aki kinnal szüli a tél örömeiről szóló fogalmazását, az élmény szenvedélyével festene róla (ez is a kifejező készséget fejleszti), vagy mindeki mást túlszárnyalva faragná ki a szánkó modelljét. Természetesen ez is olyan

igény, amelyet lehetetlen azonnal a gyakorló pedagógus számlájára írni. A szaktárgy-pedagógiák feladata lenne, hogy minden tanári egyéniséget gúzsba-kötő módszertani előírás kiagyaltása helyett erre keressenek gyakorlati megoldást.

Az egész életben, így az iskolában is számolnunk kell azzal, hogy a tehetség legpontosabb meghatározása mellett is a fogalom az ember műveltségének, teljesítményeinek szinte áttekinthetetlen ivét fogja össze.

1. Tehetésnek nevezzük azt is, aki *ért valamibe*, tud valamit, mások eredményeit el tudja sajátítani, és alkalmazni képes. Iskolai gyakorlatban, aki jeles. Az életben, aki kiemelkedően végzi munkáját a gyakorlatban: tehetséges énekes, sportoló, orvos, tudós, művész.

2. Tehetésnek tartjuk azokat is, akik *kiemelkedő képességgel*, nagy szenvedéllyel egész életüket egy nagy célnak rendelik alá: alkotnak a maguk területén. Kiemelkedő íróként, művészként, orvosként, mezőgazdasági, ipari dolgozóként. Nem dolgoznak, alkotnak. Eredetiek, eredetiségüket még harcok és vereségek árán is megőrzik.

3. És tehetségeseznek minősítjük *az életművészeket* is. Akik mindig többnek tudnak látszani, mint amit valójában érnek.

Nem felesleges hangsúlyoznunk, hogy a nevelési szempontok fokozott érvényesítése az iskolában nem jelenti a *tanítás-tanulás* jelentőségének degradálását. Az iskola egyik alapfunkciója mindig a lényeges alapismeretek elsajátíttatása volt és lesz. Ezt a funkcióját tömeges méretben csak akkor tudja teljesíteni, ha *az eredményes tanulásra* neveléssel teszi képessé a gyerekeket, mindenekelőtt kialakítja bennük ennek legbiztosabb alapfeltételét: a *vasszorgalmat*. Egy illúziótól meg kell azonban szabadulnunk. Az a tény, hogy minden épkeztláb, testileg, lelkileg egészséges gyermek különböző képességek kibontakoztatásának lehetőségét hordozza magában, nem jelenti, hogy *bazánk az utolsó évtizedekben a rendkívül tehetséges tömegek országává vált volna*. Egy korosztályra, de egy-egy foglalkozási ágra ma is az átlag a jellemző. Veszélyes, ha abból a hamis adatból kiindulva, hogy ez az átlag magasabban áll, mint egy előző évszázad csúcsa, megfeledezünk a képességeken alapuló tehetségek tényleges *szóródásáról*:

|  |  |   |                            |   |
|--|--|---|----------------------------|---|
| Vannak <i>tehetségtelen</i> emberek (sérülttek biológiailag, pszichésen) | vannak <i>tanulékonyak</i> (megtanul, elsajátít dolgokat, az élet valamelyik területén szorgalmával kiemelkedő eredményeket ér el: tudomány, ipari munka stb.) | <i>jó képességűek</i> (aránylag könnyen, jól sajátít el új dolgokat is) | <i>reproduktív alkotók</i> | <i>kiemelkedően tehetségesek</i> (zseni, lángész) |
|--|--|---|----------------------------|---|

A két végpont ritka, az átlag mindig a kettő között helyezkedik el, és teljesen független a betöltött, illetve elfoglalt pozíciótól, életkortól, nemtől, az elismertség fokától, a választott életpályától stb. Az is hamis illúzió, hogy egyes foglalkozások vonzzák, mások taszítják a tehetségeket. Az orvosok, a színészek és írók, a tévészerelők között semmivel sem több, de nem is kevesebb a kiemelkedő tehetségek száma, mint a tanulékonyaké, amint nem nagyobb az arányuk a pedagógusok és más foglalkozásuk belső arányaihoz képest sem.

MEGNEHEZÍTÍ feladatunkat, hogy a tehetség *a személyiség belső tartalmának* egyik tartozéka, és róla éppen ezért a műveltséghez, világnézethez, erkölcsiséghez, jellemhez és magatartáshoz hasonlóan csak *külső megnyilvánulásai* alapján szerezhetünk tudomást. A tehetség mindig konkrét cselekvésekben, alkotásokban nyilvánul meg. Ez viszont magában rejti azt a veszélyt, hogy a tehetséget összetévesztjük *az érvényesüléssel*. Hiába állapítjuk meg elvileg, elméletileg helyesen, hogy a tehetség és az

érvényesülés között nincs szükségszerű korreláció, sőt ellentmondásban is lehetnek, gyakorlatilag az átlagember mégis összefüggést fog keresni közöttük. Szemében a tehetség feltételezi az *elismertséget*, a hivatali vagy a tudományos rangot, az iskolában a jó osztályzatokat, fel sem tételezi, hogy esetenként épp a tehetség léte számúzi ezeket az emberek életéből. Szükséges ezért, hogy ebből a szempontból három tényező kölcsönhatását vizsgáljuk meg:

1. Rendelkezik-e valaki potenciálisan olyan tehetséggel, tehát a *képességek* (K) olyan sajátos és egyéni rendszerével, amelyek őt valamilyen feladat magas szintű, eredeti megvalósítására teszik *alkalmassá*?

2. Hozzájut-e olyan *feladatokhoz* élete egyes szakaszaiban, amelyek potenciális képességeit kibontakoztatják, fejlesztik, s amelyek elvégzésével tanúbizonyságot szerezhet, és adhat, hogy azok elvégzésére biofizikailag, pszichésen és szociálisan valóban *alkalmas* (A)?

3. Milyen *lehetőségek* kínálóznak számára az adott történelmi szituációban arra, hogy valóságos (=tehát tehetségének megfelelő) illetve látszat (=tehát valódi tehetségét esetleg messze meghaladó, de a megoldásban mások munkáját fel-, illetve kihasználó) eredményeket érjen el? (L)

Az érvényesülés bármelyik formájában 6 variánssal számolhatunk:

| Az adott eredmény eléréséhez |    | megvan (+), vagy hiányzik (-) az |              |               |
|------------------------------|----|----------------------------------|--------------|---------------|
|                              |    | A (alkalmasság)                  | K (képesség) | L (lehetőség) |
| pl. státus                   | 1. | +                                | +            | +             |
|                              | 2. | +                                | +            | -             |
| tudományos cím               | 3. | +                                | -            | +             |
| ...                          | 4. | +                                | -            | -             |
|                              | 5. | -                                | +            | +             |
|                              | 6. | -                                | +            | -             |

Az első variáció kézenfekvő: megfelelő ember került a megfelelő helyre, akinek a lehetőségei egybeestek alkalmasságával és képességeivel.

A második: a Zrínyik sorsa, akik alkalmasak egy történelmi, társadalmi feladat maximális teljesítésére, lehetőségük azonban nem nyílt erre: „Sors bona, nihil aliud.”

A harmadikra azoknál találunk gyakorlati példát, akik alkalmasak ugyan, lehetőségükkel eredményt is érnek el, de épp ez teszi őket olyan elbizakodottá, hogy képességeiket tovább nem fejlesztik, s így a meglévőket is elvesztik, értekezleti, tárgyalási rutinnal végzik munkájukat.

A negyedik: valaki alkalmas lett volna, de nem kínálkozott számára semmilyen érvényesülési lehetőség, ezért elszürkült (elvesztett tehetség).

Az ötödik sajátos variációban valaki olyan lehetőségekhez jut, amelyekre nem alkalmas, de okosan élve lehetőségeivel végtelen szorgalommal, igyekezettel kifejleszti a feladathoz szükséges képességeket önmagában. Klasszikus példájuk Demosztenész.

Végül a hatodik csoportba tartozók képességekkel rendelkeznek ugyan, de egyéb tulajdonságaik miatt feladatok elvégzésére, alkotásra nem válnak alkalmassá, és lehetőségeik sincsenek. Ezekből lesznek az emberiség nagy kártevői, akik azután képességeiket mindig és mindenben rombolásra használják fel.

Természetesen mind az egyén, mind a társadalom számára káros, ha az érvényesülés nincs összhangban a képességekkel, a tehetséggel, amint az is azzá válhat, ha nem a meglévő képességek irányában konkretizálódik valakinek az érvényesülése. Az *egyéni* kár nehezen ismerhető fel, a *társadalmi* hosszabb-rövidebb ideig leplezhető. Előbb-utóbb azonban mindenképp felszínre jut, még akkor is, ha a következmények forrását, előidéző okát ilyenkor másra szokták áthárítani. Az egyén szükségszerűen válik neurotikussá, és rendszerint környezetét is neurotikussá teszi.



Az alkalmasság, képességek és lehetőségek konfliktusait már az iskola is megteremtheti. Az iskola nem mindig számol azzal, hogy *valamennyi tanuló* alkalmas sokféle feladat magas szintű teljesítésére, alkalmasságuk területei azonban igen nagy szóródást mutatnak. Az egyik rendkívüli fizikai erővel rendelkezik (társaihoz viszonyítva), a másik ügyességgel (ez is különböző irányú lehet), a harmadik valamelyik tantárgy irányában bontakoztatja ki szellemi erőit. A gyakorlatban ma még rendszerint csak ezt a harmadikat értékelik, s csak azokat a gyerekeket tekintik tehetségeseknek, akik a *tanulmányi munkában* mutatnak fel kiemelkedő teljesítményeket. Ezt a munkát iskoláink öt osztályzattal ismerik el, megállapíthatjuk azonban, hogy számuk lényegesen kevesebb, mert a közepes, az elégséges jegyeket már kudarcnak tekintik, az elégtelenben pedig egyenesen katasztrófát látnak. Ez a szemlélet torzulásokhoz vezethet, mert

a) akaratlanul is az *osztályzatok kiegyenlítését* eredményezheti, azokat egymáshoz és nem a valódi teljesítményekhez igazítják (így válik tipikussá, hogy valaki mindenből jeles, jó, közepes, vagy megszakadva sem tud elégségesnél jobb jegyet szerezni!),

b) helyenként *liberalizmushoz* vezet (Ez az egyik oka, hogy a látszólag azonos érdemjegyek között két egészen eltérés is lehet, mert ami az egyik iskolában még jeles, a másikban már legfeljebb közepes, de hasonló eltéréseket tapasztalhatunk ugyanakkor az iskolának különböző osztályai között is!),

c) még a *magaviseleti elbírálás* is a tantárgyi osztályzatok átlagát követi, s így hamis egyenlőséggel a jó tanuló = jó viseletű, a gyengébb csak rossz lehet, mintha nem ismernénk az életben nagyszű gonosztevőket és szerényebb tudású jellemeket;

d) még veszélyesebb, hogy a tanulók jelentős hányada nem kap alkalmasságának megfelelő *feladatokat*, így képességeit épp azokon a területeken nem képesek fejleszteni, amelyeken potenciálisan megvannak,

e) már az iskolában megszokják a tanulók, hogy a starthelyzettől kezdve az egész életen át *különböző lehetőségek* kínálkoznak számukra, illetve egyeseknek azokat az iskolán kívül kell megszerezniük (protekción, érvényesülés).

Hangsúlyoznunk kell, hogy a tehetség a személyiség integráns része, elszakíthatatlan kapcsolatok fűzik a világnézethez, műveltséghez, erkölcsiséghez, magatartáshoz és jellemhez. *Valós értékét* ezek határozzák meg, ami nem zárja ki, hogy esetenként, egyedenként ne lehessen *disszonancia* közöttük. Ezt a zavart fejezzük ki, valahányszor tehetséges gazemberekről, kártékony emberekről beszélünk. Jelezzük, hogy nem önmagában tehetséges valaki, hanem tehetségét *valamire* fel is használja: mások megtévesztésére, megalázására, saját önző érdekeinek féktelen érvényesítésére. Szólhatunk arról is, hogy egyesek tehetsége abban nyilvánul meg, hogy *mások tehetségét önző érdekeik szolgálatára* fordítsák. Tehetséget éppen ezért csak az egész személyiséggel együtt lehet kibontakoztatni, másképp Goethe Varázsinásával csak a szellemet szabadítjuk ki az üvegből.

A tehetség *egy feladat önálló megoldására mozgósított képességek egyéni rendszere*. Megköveteli több fejlett képesség egyidejű érvényesülését, ezek egyéni rendszere eredményezi, hogyha két azonos szintű tehetséggel rendelkező egyén azonos időben azonos feladatot old meg, nem ugyanazt, és semmiképp sem ugyanúgy fognak cselekedni. Természetesen döntő a tehetség kibontakoztatásában a *feladat jellege* is, mert az egyik elsősorban fizikai erőt, álló vagy ellenálló képességet, a másik a befejezés, a részvét, a türelem, az önuralom képességét, koncentrált vagy megosztott figyelmet, fokozott akaraterőt igényel, a harmadikhoz pedig elsősorban a gondolkodással és a nyelvi közléssel kapcsolatos képességek magas szintjére, illetve a felsoroltak *sajátos kombinációjára* van szükség. Így érthetjük meg, hogy lehet valaki egy-

szere okos, és mégis alkalmatlan egy intellektuális feladat elvégzésére, de azt is, hogy még a pedagógusok körében is gyakori jelenség, ha valaki gyakorlati munkáját magas szinten végzi ugyan, de ha azt le is kell írnia, egyszerre a lapos közhelyek útvesztőjébe téved. Más ugyanis, ha valakinek a gyakorlati munkában, más ha annak elméleti általánosításában, és ismét más, ha a tudományos máz felöltésében nyilvánul meg a tehetség. A tehetség egyik lényeges jellemzője, hogy általa mindig az egész személyiség nyilatkozik meg (ezért beszélhetünk egyetlen remekmű alapján az alkotó világnézetéről, jelleméről stb.).

NINCS MÉG EGY pálya, amelyre ilyen bonyolult feladatok hárulnának. Megoldásukat éppen ezért nem is bízhatjuk kizárólag a mindennapos, nagyon gyakran felesleges munkával megterhelt gyakorló pedagógusokra. A pedagógia elméletének és a tanügyigazgatásnak fokozott segítséget kellene nekik nyújtania. Erre történtek is kísérletek, így pl.:

a) a *differenciált foglalkozások* hangsúlyozása; kevés szó esik azonban arról, hogy ehhez több feltétel megváltoztatása is szükséges, mindenképp elkerülhetetlen az osztálylétszámok csökkentése (Ezt a problémát érinti didaktikai megközelítésből Nagy Sándor a *Ped. Szemle* 1976. 10. számában),

b) újabban *klubszerű foglalkozások* bevezetésével kívánnak teret biztosítani a különböző érdeklődések kielégítéséhez. Ennek a nemes szándékú próbálkozásnak ma még nincs kialakult koncepciója; nagyon sok anarhisztikus kísérő jelenséget hoz felszínre; a fogalom értelmezése iskolánként változik; az érdeklődés felkeltése helyett a meglévő érdeklődés kielégítését tűzi maga elé célul, s így a tanulók nagyon kis csoportjára terjed ki hatósugara, bár valamennyinek iskolai életét felborítja; eltereli a figyelmet jól bevált szervezeti formák pl. a napközi korszerűsítéséről; megnehezíti a mozgalmi tevékenységet stb. Ma még több vele kapcsolatban a negatív, mint a pozitív tapasztalat.

c) *tagozatos osztályok, rendbogyó csoportok* (pl. iskolaotthon) szervezésével tehetség szerinti homogén elosztásra tesznek kísérletet. Megfontolandók velük kapcsolatban Esposito, D: *Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping... Review of Educational Research* 1973: 2. p. 163–179. tanulmányának következtetései. Ezek szerint a tehetség szerinti csoportosítás kedvez a tehetséges tanulóknak, de kedvezőtlen az átlagra. Növeli: a tehetségesek egyébként is túlzott önbizalmát, megbélyegzi, és kedvét szegi a gyengébbeknek, és kikerülhetetlenül a tanulók társadalmi, anyagi helyzetét, etnikai hovatartozását tükrözi, mert pl. egyre kevesebb fizikai dolgozó vagy cigány származású tanulót találhatunk bennük, végül gátolja az általános fejlesztést, és konzerválja a módszereket (vö. kizárólagos, kötelező módszerek kialakulását).

Megnyugtató megoldást – szerintem – a *közművelődési törvény* következetes megvalósításától remélhetünk. A törvény szellemében véget kell vetni annak a folyamatnak, amely az iskolával szemben irreális követelményeket támaszt. El kell határolni a *társadalmi nevelés különböző alanyainak*, tehát:

a) a *családnak* (Már-már az a nézet kezdett kialakulni, hogy nevelési funkciója megszűnt, teljes egészében áthárította az iskolára.),

b) az *iskolának*,

c) a *tömegkommunikációs eszközöknek* (pl. a tévének, rádióknak, amelyeknek a mai iskola-rádió, iskolatévé megoldásainál sokkal korszerűbb és létszerűbb módszereket kellene keresnie azon a nyomdokokon, amelyeken pl. egyes élményszerű, de nem iskolás biológiai, földrajzi adások már elindultak. Semmi értelme sincs, ha ezek helyett órákat közvetítenek – személytelenül a pedagógus és a tanuló vonatkozásában is. A tömegkommunikáció akkor tanít a legjobban, ha megelégedezik arról, hogy tanítani akar.),

d) a *közművelődési intézményeknek* (könyvtár, múzeum, színház, mozi),

e) a *mozgalmi szerveknek, intézményeknek* (pl. csak nálunk van, hogy az ifjúsági mozgalom kizárólag követel az iskoláktól. Moszkvában az Úttörő-pionír-házak a klubélet lehetőségeit maguk teremtik meg a gyerekek számára),

f) *sportlétesítmények* feladatait. Ma mindezeket az iskolában szeretnénk megvalósítani, ezzel a meglévő lehetőségeket felaprózzuk, s elvonjuk az iskola idejét, energiáit a valóban csak rá háruló feladatok megoldásától.

Természetesen ez az elhatárolás nem bezárkózást követel, sőt fokozottan igényli az *életszerű kölcsönhatásokat* iskola és család, üzem, intézmények között. Ebben a kölcsönhatásban az iskola határozza meg a pedagógiai programot, szakemberek biztosításával könnyít más intézmények gondjain (akik ott több iskola 20–25 azonos érdeklődésű gyerekeivel foglalkoznak szakkörökben külön óradíjért, s nem szétforgácsolva 8–9 tanulóval túlóradíjért saját iskolájukban), a különböző intézmények, szervek pedig felelősséggel (amely az iskolára át nem hárítható) *teljesítik saját feladataikat*. Társadalmilag így valósítható meg az általános képzés és a speciális tehetség kibontakoztatásának egymással összefonódó, mégis elkülönülő feladata.

Mindez nem jelentheti, hogy az iskola saját tevékenységét ne szervezze át a korszerű igényekhez alkalmazkodva. Az egyes részkérdéseknél már utaltunk arra, hogy a tehetség fejlesztése, kibontakoztatása milyen szemléleti és gyakorlati változtatásokat igényel. Mindenekelőtt azt, hogy szójáték helyett komolyan vegye a *személyiség sokoldalú fejlesztését*. A gyermek szempontjából az iskolai munka tanítási órákra, különböző foglalkozásokra oszlik. Személyiségét sokoldalúan ezek önmagukban nem fejlesztik, ehhez az szükséges, hogy mindegyiken

- azonos elvek alapján azonos *követelményekkel* találkozzék,
- tantárgyi ismereteinek bővítésén kívül *érzelmi világát* is gazdagítsák, *akarátát* is eddzék, *képességeit* is fejlesszék, (de ne csak az épp soron levő szaktárgyhoz kapcsolódókat),
- *osztályozzák* lecketudását, de egész személyiségét *értékeljék* anélkül, hogy a kettőt a legkevésbé is összetévesztenék,
- olyan *feladatokat* bízzanak rá, amelyeknek eleget tud tenni (érvényesítve a szerkezet és funkció összefüggésének elvét: minden sikeresen megoldott feladat újabb, magasabb szintű teljesítményre tesz képessé; minden kudarc csak a kedvet szegi),
- meglévő értékeinek elismerésével késztessek, hogy *transzfer hatással* más területeken is eredményt érjen el (Ha megdicsérem kezűgyességét, még az idegen nyelvet is jobban fogja tanulni),
- ne kívánják tőle lehetőségeit messze meghaladó *teljesítményt* (Ha szorgalommal közepes eredményre jut, ezt is maximálisan értékeljem, se az iskola, se a család ne gyötörje a jeles mérce elérésével.).

A lángészt, a korszakalkotó zsenit nem az iskola termeli, bár elkerülhetetlenül neki is koptatnia kell az iskola padjait. Az iskolán múlik azonban, hogy a jövő nemzedékben növekedjék a lelkiismeretesen dolgozók, becsülettel élők, képességeiket a társadalom hasznára fordítók száma. Őket kell a pedagógusi munka középpontjába állítani úgy, hogy közben a néhány átlagon felüli, rendkívül tehetséges tanulót se tegye tönkre.



## Felkészülés és felkészítés az új általános iskolai dokumentumok bevezetésére

A tanítóképző főiskolák létrehozása, az új tanterv és vele a differenciált képzés bevezetése a kor követelményeihez igazodva biztosítja a feltételeket a jövő tanítójának neveléséhez. Az új képzési rend alkalmazása több lehetőséget nyújt a tanítói munkára való közvetlen felkészítéshez. A pedagógus továbbképzés is lépést tart a korszerűsítési követelményekkel, s a legújabb tartalmi és metodikai kérdésekkel foglalkozik.

Miniszteri rendelkezés is intézkedik, hogy napjaink és az elkövetkezendő évek legfontosabb feladata az új általános iskolai dokumentumokra való felkészítés. Ebbe a munkába főiskolánk is bekapcsolódott. Mind a nappali és levelező tagozatos képzésben, mind a működő tanítók továbbképzésében érvényesítjük az új ált. iskolai tanterv bevezetését célzó felkészítést.

A nyíregyházi előkészítő tanácskozás és a főiskolai tanszékvezetői értekezlet közvetlenül is ráirányította figyelmünket a legsürgősebb tennivalókra, feladatokra. Ezen céltudatos és fontos lépéseinket, tanácskozásunk anyagát tárjuk fel a tanítók és tanítójelöltek számára szélesebb körben.

### I.

#### AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI DOKUMENTUMOK BEVEZETÉSE

A pedagógusok érdeklődésének előterébe kerültek az új dokumentumok, melyek 1978-ban kerülnek bevezetésre.

Ez az érdeklődés természetes, hiszen a működő pedagógusaink többségét nagyon is érdekli milyen teendők várnak rájuk, milyen változások várhatóak az előző tantervhez képest, mikor és hol kaphatnak ilyen irányú útmutatást.

De nagy érdeklődéssel várták és várják az új dokumentumokat a jövő tanítóit felkészítő tantárgypedagógusaink is, akiknek már a következő évben olyan tanítókat kell szárnyra bocsájtaniok, akik ismerik az új dokumentumok anyagát, értik azok új szellemét. A mielőbbi tájékozódás céljából vett részt főiskolánk képviselője is a Nyíregyházán, az OPI által szervezett egyhetes tanfolyamon.

E néhány sorban szeretnénk számot adni arról, a) melyek azok a számunkra is fontos területek, melyekben változás áll be, b) milyen teendők várnak főiskolánk oktatóira, de különösen a tantárgypedagógusokra az elkövetkezendő időben.

Rá akarjuk irányítani a figyelmet az új dokumentumok legjellemzőbb vonásaira és kiemelni az eltérő új vonásokat.

A tanterv főbb új vonásai között elsősorban a dokumentum *nevelésközpontúságát* kell kiemelnünk. Az eddigi dokumentumaink rendszerében ez új szakaszt jelent. A nevelés elsődlegességét a tanterv célrendszerének egysége is biztosítja. E célrendszer a tantervi célok, feladatok és a követelmények összefüggő egysége. A tanterv a szocialista ember személyiségének a megalapozását, a harmonikus személyiség fejlesztését tűzte ki célul. A feladatok és követelmények kidolgozásában is az egész

személyiségre kiterjedően a fenti cél megvalósítása irányában fogalmaz a tanterv. A feladatrendszerben tágabb teret kap a politikai, esztétikai, egészségi nevelés.

Abból az alapelvől kiindulva, hogy nem lehet mindent az iskolában megtanítani, a tanterv az alapvető ismeretek elsajátítása mellett a gondolkodás fejlesztését, az önművelés készségének kialakítását a jövőre való felkészítést tekinti fontos feladatnak. A nevelés fő feladatai egységesek abban, hogy azok tartalma a tanulói tevékenység kibontakoztatásával tartós személyiség jegyeket készítenek elő.

A követelmények a tartalmi és teljesítményszintekkel együtt neveltségi szinteket is tartalmaznak.

Új vonás a tantervben a tanulói terhek csökkentése érdekében a *rugalmasság*. Ennek egyik legfőbb megnyilvánulása a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges törzsanyag, és a szabad választást biztosító kiegészítő anyag szétválasztása.

E tantervi „minimumok” kijelölése arra is módot ad, hogy a tanítás-tanulás folyamatában elősegítse a pedagógusok önállóságát, de magában rejti az igénytelenség és a maximalizmus veszélyeit is. Éppen ezért igen fontos feladata minden pedagógusjelöltnek, hogy az új tanterv cél- és feladatrendszerét világosan lássa, jól elsajátítsa. Új vonása a tantervnek az is, hogy eddigi „tantervi utasítások” helyett a tanterv „*módszertani alapelveket*”, útmutatást ad.

A tanterv tartalmazza a taneszközöket is, ezzel is bizonyítva, hogy a tanterv a tankönyvekkel és egyéb segédeszközökkel együtt alkotnak egységes koncepciót.

Amint ez köztudott 1978-ban az általános iskolában 3 új dokumentum bevezetésére kerül sor.

1. Alapelvek az ált. isk. nevelőmunkájához
2. A tanórán kívüli és iskolán kívüli nevelés terve
3. Az ált. iskola alsó tagozati tantervei

Az új tantervből a következő tantárgyak kerülnek fokozatosan bevezetésre az alsó tagozatban. Itt is csak a leglényegesebb sajátosságokat, új vonásokat emelnénk ki.

*Magyar nyelv és irodalom:* az 1978-ban az első osztályban majd pedig folyamatosan belépő tantárgy sok új elemet tartalmaz. Ezt már a névváltozás is jelzi, amely jobban kifejezi azokat az elgondolásokat, melyeket a tantárgy tanításával a tanterv célul tűz ki. Jobban elősegíti az integráció megvalósítását a tantárgyon belül a beszélt és az írott nyelv között, de más tárgyakkal is koncentrálni (rajz, ének, testnevelés stb.). Ez azonban módszerekben is integrációt kíván. Főleg azokat a módszereket kívánatos előtérbe helyezni, amelyek a kollektív alkotást viszik előbbre. Az anyanyelv tagolása nehezíti az integrálást, ezért a tanterv egységes tárgynak tekinti.

A magyar nyelv és irodalom tanítása alapvető fontosságú a személyiség kialakításában.

A nyelvhasználat, a *beszéd* előtérbe kerül. Az olvasás, írás eszköz a nyelvhasználat gazdagítására. A beszédképesség tudatosabb fejlesztése érdekében a beszédművelés és beszédfejlesztés a tantervi feladatokban és követelményekben külön hangsúlyt kap.

Az *olvasás* tanításában is érvényesül a pedagógus szabadsága. Az ajánlott hangoztató–elemző–összetevő módszer mellett más pl. a globális jellegű olvasás tanítási módszer is beépíthető. A kis és nagybetűket együtt tanítjuk, s fokozatos fejlesztéssel a szótagolás nélküli olvasást helyezzük előtérbe. Az olvasás anyaga gazdagodott, lineárisan épülnek egymásra az olvasmányok, a témakörök. Új a 3. osztályban a történelmi témákat felölelő olvasmányok belépése. Céljuk nem a történelmi fogalmak kialakítása, hanem a múlt hagyományainak megismerése.

A tanulók első találkozása a szöveggel *néma* olvasással történik. Nemcsak az a cél, hogy a gyermek megtanuljon olvasni, de az is, hogy szeresse meg az olvasást.

Az olvasmányok feldolgozásakor a szövegelemzésekben tudja kiemelni az értékeket, a lényegeset. Ezért a nyelvi elemzés területén jelentősen előre kell lépni.

Az *írás* funkciója, követelménye is változott. Cél, hogy tanulóink minél előbb érezzék az írás funkcióját, minél előbb írassák le gondolataikat.

Az írás felhasználását tanítsuk. Ezért már az első osztályban követelmény az eddigiektől eltérően néhány betűből álló szavak emlékezetből való leírása, rövid mondatok írása tollbamondásra.

A *nyelvtan* tanításában is új elemek találhatóak. A második osztályban a mondatból kiindulva a hangokig jut el. A harmadik osztálytól lineárisan adja a tanterv a szófajok elsajátításának rendjét a főnévvel indítva.

Az *ige* a negyedik osztály anyaga. A tanterv nem tér vissza az egyes szófajokra mint azelőtt.

A *fogalmazás* tanításánál az önálló alkotások, az egyéni fogalmazás van előtérben.

Az 1978-tól évenként egy-egy osztályban belépő *környezetismeret* célkitűzéseivel és feladataival összhangban van az általános célkitűzésekkel és jelentősen hozzá fog járulni a tanulók reális világgépének kialakításához, tájékozódásához a természet és a társadalmi környezet jelenségeiben, a dialektikus materialista szemlélet megalapozásához.

A tantárgy keretén belül a társadalomtudományok és a természettudományok oktatásának aránya az első három évben 50–50%-os, majd pedig a természettudományok irányába tolódik el. Mindkét tudományág alapozását az integrált szemlélet jellemzi és azokat komplex módon vizsgáljuk. A tantárgy cselekedtető jellegét az önálló feladatmegoldásokat kell előtérbe helyezni. Gondot kell fordítani a kis csoportokban végzett kollektív munkaformák alkalmazására. Mindezek csak művelt, dialektikus materialista világnézetű nevelőkkel valósíthatók meg maradéktalanul.

A *matematika* oktatásának az új tanterv szellemében való tanítására már hosszabb ideje folyik a nevelők átképzése, a hallgatók képzése. Az idei tanévben az iskolák 50%-ában került bevezetésre az új matematika tanterv, jövőre mintegy 86%-ában és 1978-ban a még kimaradt általános iskolákban is bevezetésre kerül.

Az *énekezen* új tanterv szerinti oktatása 1978-ban az első, 1979-ben a második és ötödik, 1980-ban a harmadik és hatodik stb. osztályban kerül bevezetésre. Nem tartalmaz teljesen új koncepciókat tanításának egyik fontos célja az esztétika alapjainak megalapozása a zene sajátos eszközeivel, segíteni a fogékonyság kialakítását a vokális és hangszeres zene befogadására. Új vonások még a tananyagban az improvizáció által a zenei képzelet fejlesztése, az első osztálytól kezdve a zenei írás-olvasási készség fejlesztése. A zenehallgatás jelentős szerepet kap a célok és feladatokban a gondolkodás, fantázia, észlelés, stb. fejlesztésében. Új eszközök segítik majd a megnövekedett feladatok és célkitűzések elérését. Az anyag 2/3-a törzsanyag.

A *rajz és műalkotás* az énekezenhez hasonlóan kerül bevezetésre. A tárgy a nevelésközpontú tanterv célkitűzéseinek megvalósítását kívánja szolgálni. Anyagában és módszereiben nagy lehetőségek rejlenek a világnézeti, az érzelmi nevelésre, a művelt, modern ember kialakítására.

Szoros kapcsolat kialakítására törekszik az egységesebb esztétikai nevelés érdekében a magyar nyelvvel, környezetismerettel, énekezenével, technikával. Az első osztályban is bevezetésre kerül heti egy órában. Az évi órakeret felosztása: törzsanyag 75% kiegészítő anyag 25%.

A *testnevelés* 1978-ban az 1–4. osztályban, 1979-ben a 2–5. osztályban, 1980-ban 3–6. osztályban, stb. lép be. Az új tanterv 3 órára tervezi. A gyakorlatcsoportok száma is növekszik. A gimnasztika nem változik lényegesen.

Fontos célkitűzések: a cselekvőképesség fejlesztése, a játékkultúra szintjének emelése. A követelmények sok nevelési célt tartalmaznak. A törzsanyag elvégzésére 64 óra, a kiegészítő anyagra 32 óra áll rendelkezésre.

A *technika* 1978-tól folyamatosan lép be osztályonként. 1–8. osztályig összefüggő tantárgy. Oktatásának célja nemcsak az anyag átalakíthatóságának, hanem alkalmazhatóságának megismerése, annak megértése a tanulókkal, hogy az egész élet alapja a munka. Új tantárgy az *osztályfőnöki óra*. Bevezetése egyszerre történik a 3–4. osztályokban 1978-ban. A tanulók személyiségének kialakításához jelentősen hozzá járulhat. Négy integrált téma köré csoportosítja a feldolgozásra váró anyagot, mely között és választásra javasolt témákat tartalmaz. Ezen belül helyt kapnak aktuális témák is.

Új tantárgyként kerül bevezetésre előreláthatóan 1981-ben a negyedik osztályban az orosz nyelv tanítása. A heti 2 órával bővült általános iskolai orosz nyelvoktatásnak nem célja az anyag bővítése, hanem annak jobb elmélyítése. A 4. osztályos orosz nyelvoktatás célja az orosz nyelv megszerettetése, játékos elemek felhasználásával. A 150 produktív és 50 receptív szókinccs lehetővé teszi a gyermek érdeklődési köréhez közelebb álló szövegek kiválasztását (versikék, dalok, játékok stb.).

Az anyag elméleti nyelvtani ismereteket nem tartalmaz. Az olvasás írás alap-elemeinek megismerése a követelmény.

## II.

### AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI DOKUMENTUMOKRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS A FŐISKOLÁN

– A hallgatók korszerű felkészítését szolgálja a főiskolán 1976. szeptember 1-én bevezetett módosított tanterv és nevelési program. Alapelveiben és óraterveiben érvényesül a jövő tanítójának differenciált felkészítési rendszere.

– Az általános iskolai tantervre való felkészítést biztosítják az alapozó (szaktárgyak) tárgyak, a szakkollégiumi speciális (elmélyültebb) képzés és a tantárgypedagógiák. A nevelési program megvalósulásának nagyobb hányadát a marxizmus–leninizmus és a pedagógiai-pszichológiai tárgyak adják.

– A szakkollégiumi rendszer bevezetése új helyzetet teremtett, mert az alapozó (szaktárgyak) tárgyaival és gyakorlataival elmélyültebb felkészítést ad, szemléletes anyagot nyújt a tantárgypedagógiák korszerű oktatásához, tanulásához. Ezért számolunk azzal, hogy a hallgatók nem szakkollégiumi tantárgyaik esetében csak a tantárgypedagógiai tanulmányaik és a kiképzés során készülnek fel egy-egy tárgy általános iskolai oktatására.

– A nappali tagozatos hallgatók közvetlen felkészítését szolgálja az új gyakorlati kiképzési rendszer, amely folyamatos hospitálást és tanítási gyakorlatot jelent számukra.

– A működő pedagógusok felkészítése az új tantervre matematikából 3 éve folyik, amely a több mint 10 éve működő Tanítók Nyári Akadémiájában és 1971-től az egyéves módszertani tanfolyamokban gyökerezik. Ez a munka a területünkhöz csatlakozó Bács-Kiskun és Csongrád megyék továbbképzési intézeteivel szorosan együttműködve történik.

A jelenlegi helyzetet és feladatainkat a következőkben rögzíthetjük:

1. *Magyar nyelv és irodalom*: a hallgatók felkészítése a beszédművelés, nyelvtan, nyelvművelés és az irodalom terén folyik. Az anyanyelvi tantárgypedagógia oktatói a

II. félévben figyelembe veszik az új tantervre való felkészítés követelményeit. A gyakorlóiskolában a hagyományos nyelvtanítás mellett, országos szintű komplex nyelvtanítási kísérlet folyik, amelybe a hallgatók is bekapcsolódnak.

2. *Matematika*: A felkészülés mind a főiskolán, mind a gyakorlóiskolában több éve előírás szerint folyik. A tantárgypedagógiai felkészítés is a legkorszerűbb eljárásokkal történik. A működő pedagógusok átképzése is ütemterv szerint halad.

3. *Környezetismeret*: A tantárgy megalapozása a természetismereti tantárgy bevezetésével a II. félévben kezdődik (a II. félévben fizika, kémia, a III. félévben biológia, földrajz). A tantárgypedagógiát párhuzamosan a régi és a fokozatosan belépő új általános iskolai tanterv szerint a IV. félévben végzik. A gyakorlóiskola 1–4. osztályában természetismereti kísérlet is folyik.

4. *Ének-zene*: Az általános iskolai tantervben bekövetkezett minimális változás inkább csak átrendezése az anyagnak, nem jelent változást a tantárgypedagógia oktatásában. Az eddig is jól bevált Kodály-módszer elsajátításával készülnek fel a hallgatók a tantárgy tanítására.

5. *Rajz*: Legfontosabb teendők az új tanterv tanulmányozása alapján az új koncepciók összevetése a régi tantervvel, annak tantárgypedagógiai megfogalmazása, ismertetése. Feladat a gyakorlóiskolában folyó rajztanítás szinkronjának biztosítása, különös tekintettel az 1. osztályban folyó rajzi kísérletre.

6. *Technika*: A tantárgypedagógiai felkészítés a 4. félévben történik és 1978-ban a fokozatosan folyó új általános iskolai tanterv anyaga szerint folyik.

7. *Testnevelés*: Az új általános iskolai tanterv a gyakorlóiskolában 1976 őszén az 1–4. osztályokban bevezetésre került. Ez a tény alkalmas a gyakorlati képzés új koncepciójának kialakítására. A tantárgypedagógia oktatása az új tanterv anyagának figyelembevételével történik.

8. *Orosz nyelv és nemzetiségi tagozat*: A hallgatók felkészítése szaktárgyukban külföldi nyelvi gyakorlatokkal kiegészítve korszerűen folyik. Tantárgypedagógiai felkészítésük biztosított. Gyakorlati kiképzésük a gyakorlóiskola 5. osztályában, illetve a város és járás területén – a nemzetiségi tagozatokon – történik.

Legfontosabb tennivalóinkat az Irányelvek-ben foglaltak és sajátos feladataink szabják meg, amelyek részben a szaktárgyakban, de főként a tantárgypedagógiák tanítása során oldhatók meg. A hallgatók esetében feladatunk, hogy

1. a korszerűsítés nem lehet akció, folyamatos javító tevékenységre van szükség;
2. alapvető fontosságú a tanítási órák intenzív és gazdaságos kihasználásának fokozása;
3. a tanulók rendelkezésére álló munkaeszközöket (munkafüzetek, feladatlapok stb.) a lehetőségekhez mérten tanítási órán a tanulók önálló munkáltatására kell felhasználni;
4. a házi feladatok kijelölésében érvényesíteni kell a differenciálás elvét minden osztályban;
5. az értékelés (szóbeli, szöveges) véleményezés, a kollektív ellenőrzési módokig, a munkaformákon át a személyes nevelői ellenőrzésig megtervezendő;
6. ki kell küszöbölni az osztályzatközpontú szemléletet, s előtérbe kell állítanunk az értékelés hatékonyabb, differenciált módszereit. Fokozatosan, folyamatosan ki kell alakítani a tanulóknál az önellenőrzést, és értékelést.

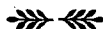
Az oktatók viszonylatában feladat, hogy

1. az alapozó (szaktárgyakat) tantárgyakat és tantárgypedagógiákat oktatók ismerjék meg tüzetesen az új általános iskolai dokumentumokat, a hallgatók felkészítésében működjenek együtt, segítsék egymás munkáját;



2. a működő pedagógusok új tantervre való felkészítése ugyan nem közvetlenül a főiskola feladata, de a két érintett megye felkérése és saját kapacitásunk szerint részt vállalunk e fontos munkából.

A főiskola oktatói kara, a gyakorlóiskola nevelői vállalják, hogy az új általános iskolai dokumentumok zökkenőmentes bevezetésére felkészülnek, a hallgatókat is azok szellemében képzik, hogy már 1978-ban olyan ifjú pedagógusok kerüljenek az iskolákba, akik azonnal képesek az új tanterv feladatainak megfelelni.



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## A tanítási órák megfigyelésének és elemzésének didaktikai, metodikai összefüggései

Az eredményes iskolai oktató-nevelő munka fontos feltételei közé tartozik, hogy az oktatási folyamat megfigyelésében és elemzésében minden pedagógus megfelelő gyakorlatra tegyen szert.

Az óraelemzési tevékenység egyaránt nélkülözhetetlen a pedagógusképzésben, az igazgatói, a tanulmányi felügyelői, a szakfelügyelői munkában, az önképzésben, a szakmai továbbképzésben, a tapasztalatcseréken, bemutató tanításokon, valamint a pedagógiai kutató munkában.

A gondos és alapos megfigyelésekre épülő óraelemzés világossá teszi a tanítási óra nevelési célját, didaktikai feladatait, a tartalmat, a szervezeti felépítést, az alkalmazott módszereket stb. Az egyik legjobb eszköz az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának érzékeltetésében és tudatosításában.

Az oktatási folyamat elemzése tesz képessé arra, hogy felismerjük saját tevékenységünkben és mások munkájában is azt, ami jó és előremutató, amit tovább kell fejleszteni, vagy amit változtatni, módosítani szükséges. Az óra pozitív és negatív oldalainak kiemelése jelentős segítséget ad ahhoz, hogy a pedagógus iskolai munkáját megalapozottabban, hibáinak felszámolásával és eredményeinek megszilárdításával végezhesse.

Ha az egyes tanítási órákat nem elemezzük elég alaposan, akkor sok olyan értékes tapasztalat marad feltáratlan, amelynek felhasználásával az oktató-nevelő munka színvonalát nagy mértékben lehetne emelni. Ha az oktatók nem tudják a tanítási-tanulási folyamatot kellőképpen megfigyelni, elemezni, értékelni és ezáltal a hasznos tapasztalatokat közkinccsé tenni, akkor a pedagógusok a meglévőből élnek, állandóan a kitaposott utakon járnak, és ha munkájuk nem is mondható rossznak, de nem is fejlődnek a szükséges mértékben.

Különösen súlyos következményekkel járhat, ha a fiatal oktatók nem kapják meg így az idősebbektől, a nagyobb tapasztalatokkal rendelkezőktől a szükséges segítséget. Súlyos problémák forrásává válhat az is, ha a kezdő nevelők mechanikusan veszik át és szinte „receptként” használják fel az évtizedes gyakorlatú nevelőtársaik munkamódszereit, vagy ha az önállóságra hivatkozva a saját kárukon, tehát a tanulók rovására szerzik meg a szükséges tapasztalatokat.

## AZ ÓRALÁTOGATÁSOKRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS

A tanítási órákon folyó oktató-nevelő munka pontos megfigyelése és sokoldalú elemzése csak az óralátogatások gondos megtervezésével és széles körű felkészüléssel biztosítható.

*Az általános felkészülés keretében megvalósítandó feladatok közé tartozik:*

- a Tanterv és Utasítás,
- a tanmenetek, a tankönyvek,
- a tanári kézikönyvek és a módszertani útmutatók,
- a pedagógiai, a pszichológiai és a szaktárgyi könyvek,
- a szakmai és a módszertani folyóiratok stb. folyamatos tanulmányozása.

A kellő színvonalú óraelemzés feltételezi a biztos szakmai tudást és a szocialista pedagógia elméletének alapos ismeretét. Az elmélet világítja meg az utat előttünk, az vet fényt a hibáinkra. Az elmélet segíthet csak ahhoz, hogy az órán folyó munka elemzésekor annak lényegét ragadjuk meg, az egyes problémákat mélyebben, sokoldalúbban és rendszeresebben világíthassuk meg. A pedagógiai és a pszichológiai tudományok elsajátítása nélkül nem lehet szó az óraelemzés tudományos színvonaláról. Márpedig az elemzésnek csak akkor van igazán haszna, ha tudományos színvonalon folyik.

*A közvetlen óralátogatási felkészülés során történik:*

- a konkrét tanítási anyag tantervi követelményeinek megismerése;
- a tanmenetben való tájékozódás;
- a tankönyvi anyag elemzése;
- az osztályra vonatkozó feljegyzések átnézése;
- az előző látogatásokról készített feljegyzések tanulmányozása.

*Az igazgatói, felügyeleti ellenőrző óralátogatások tervezésekor vegyük figyelembe, hogy*

a) a tanév elején a tanulócsoportok induló szintjének felmérésére, megismerésére feltétlenül meg kell látogatni az egyes osztályokat;

b) az esetleges nehézségek, problémák időben történő felismeréséhez nélkülözhetetlenek a rendszeres óralátogatások;

c) a tanév végi óralátogatások nagy segítséget adhatnak az iskolai munka objektív értékeléséhez, illetve a nevelők minősítéséhez.

*Az óralátogatások tervezésének lényeges mozzanatai közé tartozik annak az eldöntése, hogy a körülmények alapján melyik óralátogatási fajtát célszerű alkalmazni.*

*Az óralátogatások lehetnek:*

- tematikus óralátogatások;
- látogathatunk egy-egy nevelőt teljes tanítási napon;
- az óralátogatás történhet szaktárgyi, vagy osztályfőnöki órán;
- ellenőrizhetjük az adott osztályt egy tanítási napon, vagy csupán egyetlen tanítási órán;
- megfigyelhetjük a tanulók reggeli érkezését az iskolába;
- figyelemmel kísérhetjük a tanulók magatartását a tanítási órákon és az óraközi szünetekben;
- a látogatás kiterjedhet a napköziotthoni tevékenységre, vagy az úttörőfoglalkozásokra stb. is.

## AZ ÓRALÁTOGATÁSOK MEGFIGYELÉSI, ELEMZÉSI SZEMPONTJAI

A tanítási órákra történő felkészülés és az oktatási folyamat elemzése is egyaránt a didaktikai és a metodikai ismereteknek az adott órára való alkalmazását jelenti.

A tanításra való felkészüléskor munkánk középpontjában az óra célját, tartalmát és feladatait tartjuk szem előtt. Az óra elemzésekor a célnak és a feladatoknak a megvalósítása, tehát az eredményesség szempontjából vizsgáljuk meg az órát. Az elemzéskor először azt a kérdést kell felvetnünk, hogy a pedagógus helyesen tűzte-e ki az óra célját, és ezt a célt mennyire sikerült megvalósítania? Továbbá foglalkozni kell az óra tartalmával, felépítésével, az órán alkalmazott módszerekkel, a tanulók magatartásával és a nevelő tevékenységével.

Az oktatási folyamat elemzésének eredményes megvalósításához nélkülözhetetlen feltétel, hogy az óralátogatás tervezésekor a megfigyelési, *elemzési szempontokat* pontosan meghatározzuk.

Vannak olyan *általános szempontok*, amelyek minden óra megfigyelésénél, elemzésénél felhasználhatók. Szeretnénk azonban hangsúlyozni, hogy nem minden óraelemzési tervnek kell tartalmaznia az órák megfigyelésének valamennyi lényeges szempontját, mert gyakoriak az olyan esetek, amikor egyes kérdések *speciális elemzésére* van szükség. Pl.: a tanítási óra lélektani, vagy logikai elemzése esetén stb.

Az órák teljes (komplex) elemzésében az összes alapvető szempontot figyelembe kell venni, mégpedig lehetőleg egyenlő arányban. A *speciális elemzéseknél* viszont egyes különleges szempontok érvényesülnek. Természetesen ez nem zárhatja ki azt, hogy vázlatosan a többi szempontot is ne érintsük. Megfigyelési, elemzési tervünk összeállításában a következő szempontcsoportokat vehetjük figyelembe.

### A) AZ ÁLTALÁNOS ÓRAELEMZÉS SZEMPONTJAI

#### I. Az óra céljával kapcsolatban

Helyesen határozta-e meg a nevelő az óra oktatási-nevelési célját? Elérte-e ezeket a célokat?

A tanítási óra közvetlen célkitűzései összhangban álltak-e a távolabbi oktatási, nevelési célkitűzésekkel?

Hogyan segítette az óra a személyiség minden oldalú kialakítását, a szocialista ember nevelését?

#### II. A tanítási óra tartalmát tekintve

Az óra anyaga megfelelt-e a szocialista eszmeiség követelményeinek?

Milyen volt az óra tartalma szakmai szempontból?

A feldolgozott ismeretek megfeleltek-e a tudományosság elvének?

Az óra anyagának tartalma és terjedelme megfelelt-e a tantervi követelményeknek? Összhangban volt-e a tanulók életkori sajátosságaival?

Elegendő és megfelelő anyagot használt-e fel a tanár a különböző didaktikai feladatok megoldásához? Felismerhető volt-e az órán a tények és az általánosítások egysége?

Alkalmas volt-e a tananyag a jártasságok és készségek kialakítására és a képességek fejlesztésére?

Az anyag feldolgozása során hogyan sikerült fejleszteni a tanulók értelmi erőit?  
 Az órán feldolgozott anyag mennyiben szolgálta az élet és az iskola kapcsolatának korszerű követelményeit? Megvalósult-e az elmélet és a gyakorlat egysége?  
 Felhasználta-e a nevelő a helyi vonatkozású és az egyéb kiegészítő anyagokat?  
 Mi volt az óra helye a tanórák rendszerében?  
 Hogyan valósult meg az óra összefüggése a megelőző és a következő órákkal?  
 Helyesen tűzte-e ki a nevelő az óra didaktikai feladatait?  
 A tanítás felépítése megfelelt-e a tartalomnak, a tanulók előzetes ismereteinek, valamint az oktatási folyamatban szükségszerűen adódó didaktikai feladatoknak?  
 Helyesen történt-e az óra anyagának rögzítése? (A táblán és a füzetben.)

### III. Az oktatás módszereire vonatkozóan

Milyen módszereket alkalmazott a pedagógus és helyesen választotta-e meg azokat a tartalomnak, a didaktikai feladatoknak, a tanulók életkori sajátosságainak és meglévő ismereteinek megfelelően?

Érvényesült-e az órán a módszerek kombinálása? (Előadás, elbeszélés, leírás, magyarázat, beszélgetés, bemutatás, a tanulók önálló munkája stb.)

*Hogyan alkalmazta az oktatás egyes módszereit?*

- a) A magyarázat elősegítette-e a világos fogalmak kialakulását?
- b) Helyesek voltak-e a beszélgetés kérdései? Nem fordult-e elő eldöntendő, sugalmazó kérdés?
- c) Milyen volt a bemutatás, a szemléltetés? A szemléletesség elvét hogyan szolgálta a modern technika eszközeivel?
- d) Alkalmazta-e a nevelő és hogyan a megfigyelést és az önálló munka módszereit?
- e) Miként használták a tanulók a tankönyvet és a füzetet a tanítási órán?
- f) A gyakorlás elősegítette-e a készségek megszilárdítását? Milyen módon történt mindez?

Mennyiben biztosította a módszerek megválasztása a nevelő vezető szerepét, illetőleg a tanulók akitvítését?

Hogyan alkalmazta a nevelő az órán – a lehetőségektől függően – az erkölcsi nevelés módszereit: a meggyőzést, a követelést, a gyakorlást, a szoktatást, a buzdítást és a büntetést?

Szem előtt tartotta-e a szaktárgy sajátos módszertani elveit?

Hogyan folyt az órán a tényanyag ismertetése, az általánosítás, a gyakorlati alkalmazás? Milyen volt az órán a tanulók önálló munkája?

Hogyan ellenőrizte a tanulókat a nevelő?

A feleltetés, számonkérés tervszerű volt-e?

Hogyan osztályozott a pedagógus?

Megmagyarázta-e a nevelő a házi feladatot?

### IV. Az óra felépítését és szervezését tekintve

a) *A házi feladat ellenőrzése:*

Valamennyi tanuló elkészítette-e a házi feladatot?

Megállapították-e – amennyiben az előfordult – miért nem végezték el a feladatot?

Kijavították-e, és megbeszélték-e az elkövetett hibákat?  
Ellenőrizte-e a pedagógus, hogy milyen mértékben volt önálló a tanulók otthoni munkája?

b) *Osztályfoglalkoztatás:*

A gyakorolt anyag megfelelt-e az óra céljának és programjának?  
A gyakorlat formája megfelelt-e az óra céljának? Felkeltette-e a tanulók érdeklődését?

A tanulók elég tevékenyen és önállóan dolgoztak-e?

c) *Az új anyag tárgyalása:*

Helyes volt-e az óratiszta megválasztása?

Az óra felépítése megfelelt-e a tartalomnak és a didaktikai feladatnak?

Milyen volt a célkitűzés? Az óra fő célkitűzését helyesen bontotta-e fel a pedagógus rész-célkitűzésekre?

Megvalósították-e az új anyagnak a régivel való kapcsolatát?

Sikeresen választotta-e ki a nevelő a szemléltető eszközöket?

Jól felhasználta-e azokat? Biztosítva volt-e az összhang és a rendszeresség az anyag megmagyarázásában?

Mindig világosak, pontosak, helyesek voltak-e a kérdések?

Nem voltak-e szakmai hibák az anyag előadásában?

Elegendő mértékű volt-e a tanulók tevékenysége és önállósága az új anyag tárgyalásakor?

Hogyan tagolta a nevelő az anyagot? Hogyan elemeztek egy-egy logikai egységet?

Hogyan szervezte meg a pedagógus a tanulók munkáját?

Hogyan szervezte meg a saját tevékenységét? Milyen volt az óra technikai szervezése?

Milyen volt az időbeosztása?

V. *A nevelő és a gyermek együttes tevékenységével kapcsolatban*

Hogyan jellemezhető az óra alapján a tanulók munkája és magatartása? Milyen volt az érdeklődés, az aktivitás, a figyelem, a fegyelem, egymás helyes segítése stb.?

Hogyan jellemezhető az óra alapján a pedagógus munkája és magatartása? Milyen volt fellépése, hangja, a gyermekekhez való viszonya, a munkához való viszonya, munkafegyelme, a felkészülésének színvonala stb.? Szereti-e a munkáját, rendszeresen és lelkiismeretesen készül-e rá?

Hogyan érvényesült a tanítási-tanulási folyamatban a nevelő vezető szerepe?

Megfontoltan, gondosan, leleményesen dolgozott-e?

Mennyi érzelmet visz a pedagógiai munkájába?

Van-e tekintélye a tanulók előtt?

A nevelő és a tanulók közötti viszony hogyan felelt meg a szocialista pedagógia követelményeinek?

A nevelő személyisége milyen fokon tükrözte a szocialista pedagógus személyiségjegyeit?

## VI. *Eredmények, következtetések*

*A pedagógus és a tanuló együttes tevékenysége milyen eredményre vezetett?*

*A kitűzött cél megvalósult-e?*

*Milyen a tanulók tudása mennyiségi és minőségi szempontból?*

*Elsajátították-e a szükséges ismereteket, jártasságokat és készségeket?*

*Milyen volt az óra nevelő hatása?*

*Hogyan lehet megszilárdítani az eredményeket és felszámolni a hiányosságokat?*

*Ezek az óraelemzés általános szempontjai. Természetesen ezek még bővíthetők, vagyis nem teljeseek. Azt is látnunk kell, hogy ezek a szempontok dialektikus összefüggésben állnak egymással. Egyik sem szemlélhető külön, elszigetelten a másiktól. Pl.: az óra tartalma szoros kapcsolatban áll a felépítéssel, a célja a tartalmával, és valamennyi a módszerekkel stb.*

### B) A KÜLÖNLEGES (SPECIÁLIS) ÓRAELEMZÉS SZEMPONTJAI

A speciális óraelemzés alkalmával részletes vizsgálat alá vethetjük az általános óraelemzés egy-egy szempontcsoportját. Elemezhetjük az órát abból a szempontból is, hogy az egyes nevelési, illetve didaktikai alapelvek mennyiben érvényesültek a tanítás alkalmával. A különleges óraelemzéshez tartozik annak a vizsgálata is, hogy a nevelő mennyire valósította meg a szocialista nevelés fő területein jelentkező feladatokat. A különleges didaktikai óraelemzés fontos területe az óra tartalmi kérdéseinek az óratípusok szerinti vizsgálata. A pszichológia, vagy a logika köréből is kiemelhetünk speciális elemzési szempontokat, irányelveket.

#### I. *Különleges óraelemzések nevelési szempontból*

##### 1. *Értelmi nevelés*

*Helyesen határozta-e meg a pedagógus az óra oktató-nevelő céljait?*

*Megvalósult-e az oktató-nevelő célok egysége?*

*Helyesen építette-e fel a nevelő az oktatási folyamatot, illetve annak szakaszait?*

*Felhasználta-e a téma tartalmának nevelő értékeit?*

*Mit tett a pedagógus az önálló, illetve a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése érdekében? Fejlesztette-e a tanulók megfigyelőképességét, képzelőerejét, érdeklődését?*

*Mit tett annak érdekében, hogy a tanulók önállóan is tudjanak ismereteket szerezni és ezeket önállóan is alkalmazni?*

##### 2. *Erkölcsei nevelés*

*Milyen példát mutatott a nevelő?*

*Mit tett az akarat és a jellem nevelése területén? Küzdött-e az akarat és a jellem hibái ellen?*

*Hogyan törekedett a téma feldolgozásának egészében, illetve annak adott szakaszán a munkához való szocialista viszony, a köztulajdonhoz való helyes viszony kialakítására?*

*Mit tett a tudatos fegyelem, a szocialista hazafiság, a proletár nemzetköziség és a szocialista humanizmusra való nevelés érdekében?*

### 3. Politechnikai nevelés

Hogyan történt az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása az oktatási folyamatban?

Volt-e lehetőség az órán a gyakorlati jártasságok és készségek kialakítására?

Hogyan történt a gyakorlati jártasságok és készségek fejlesztése?

Mit tett a pedagógus a tanulók kezűgyességének, illetve műszaki-technikai szemléletének fejlesztése érdekében?

### 4. Esztétikai nevelés

A pedagógus példája mennyiben nevelt esztétikai szempontból?

Mit tett a nevelő annak érdekében, hogy a tanulók felismerjék, megértsék és élvezzék a szépet a természetben, a művészeti alkotásokban, a munkában, a játékban?

A tanterem rendje, tisztasága, díszítése mennyiben járult hozzá a tanulók esztétikai neveléséhez?

Mit tett a nevelő a tanulók ízlésének fejlesztése érdekében?

Hogyan fejlesztette a tanulók esztétikai alkotóképességét?

### 5. Testi nevelés

Hogyan valósította meg a pedagógus a testi nevelés céljait, feladatait?

Gondoskodott-e a testi fejlődéshez szükséges feltételekről?

Rendszeresen figyelemmel kísérte-e a tanulókat a testi nevelés eredményessége szempontjából? Milyen intézkedéseket tett a testi nevelés érdekében? Helyesek és célravezetők voltak-e a pedagógus intézkedései, ténykedései?

## II. Pszichológiai vonatkozású különleges elemzési szempontok

Hogyan fejlesztette a pedagógus a tanulók érzékelését, észlelését, illetve megfigyelőképességét?

A tanulók figyelmének és emlékezetének alakítása, fejlesztése érdekében mit tett a nevelő?

Hogyan és milyen módon történt a gyermekek képzeletének fejlesztése?

Az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának milyen módszereit alkalmazta a pedagógus?

Hogyan és milyen módszerekkel, valamint eszközökkel fejlesztette a tanulók összefüggés-felismerő és problémamegoldó gondolkodását?

## III. Logikai különleges elemzési szempontok

Milyen logikai műveleteket alkalmazott a nevelő a fogalomalkotás során?

Milyen fogalmakat alakított ki a nevelő a tanítási órán?

Hogyan történt a lényeges jegyek kiemelése? Milyen meghatározási formát alkalmaztak a fogalomalkotáskor?

Sor került-e felosztásra, rendezésre, rendszerezésre, osztályozásra? Helyes felosztási alapot választott-e a pedagógus?

A fogalmakkal, ítéletekkel milyen műveleteket végeztek a tanulók?

Milyen következtetési formák alkalmazására került sor a tanítási órán?

Helyesen, illetve indokoltan alkalmazták-e az induktív, valamint a deduktív következtetési eljárásokat?

Alkalmazták-e az oktatási folyamatban a bizonyítást, vagy a cáfolást? Helyesen végezték-e el ezeket a logikai eljárásokat a tanulók?

#### IV. Különleges elemzési szempontok a didaktika területéről

A didaktikai alapelvek hogyan érvényesültek a tanítási-tanulási folyamatban?

Hogyan biztosította a pedagógus a tanulók aktivitását és alkotó közreműködését a tanítási órán?

Milyen módszerek alkalmazására került sor az oktatási folyamatban?

Hogyan szervezte meg a nevelő az órát? Alkalmazott-e csoportmunkát?

Hogyan valósult meg az órán az oktatás, a képzés és a nevelés kapcsolata?

Hogyan érvényesült a tanítási órán az oktatási folyamat dialektikus felfogása?

Alkalmazott-e a nevelő különböző programozási eljárásokat a tanítási órán?

Milyen oktatási szervezeti formák és munkaformák alkalmazására került sor?

Milyen oktatási eszközök felhasználására került sor? Alkalmazásuk megfelelt-e a didaktikai követelményeknek?

#### V. A testnevelési órák sajátosságából adódó elemzési szempontok

##### a) Gyakorlatvezetés

A pedagógus közlésével világos, elképzelhető képet nyújt-e a végzendő gyakorlatokról és alkalmazkodik-e magyarázatával a gyakorlat természetéhez?

Nem magyaráz-e sokat és feleslegesen?

Helyesen alkalmazza-e a magyarázatot és a megmutatást?

Ütemezése megfelel-e a gyakorlat természetének és a tanulók fejlődési sajátosságainak?

A nevelő a mozgás indításakor helyesen érzékelteti-e a gyakorlat ütemét? Ütemével uralkodik-e a növendékek mozgásán?

A pedagógus irány- és oldalmutatásával segít-e a növendékeknek?

A végrehajtás minőségét javító megjegyzéseit helyesen és eléggé változatosan alkalmazza-e?

*Az alkalmazott foglalkozási formák megfeleltek-e:*

1. az idő és a hely gazdaságos kihasználásának;

2. a munka – mozgáselem – természetének, és

3. a kellő mértékű fizikai megterhelésnek?

Az alakzatok megalakításánál, változtatásánál és mozgatásánál helyesen és gazdaságosan járt-e el a nevelő?

Kellő gondot fordított-e a külső rendre és a rendgyakorlatok egyöntetű, egységes végrehajtására?

Megkönnyíti-e a rendgyakorlatok sikeres végrehajtását? Nem túlozza-e el a rendgyakorlatok jelentőségét?

Ismeri-e és helyesen alkalmazza-e a vezényszavakat?

Helyesen fogalmazza-e meg a pedagógus a vezényszóhoz nem kötött utasításokat és parancsokat?

##### b) A testnevelés helyének megválasztása

A testnevelés helyének gondos megválasztásával elősegítette-e a nevelő munkájának sikerét?

Törődött-e azzal, hogy mindenkit lásson, illetve mindenki lássa és hallja őt?

Gondot fordított-e arra, hogy a hely célszerű megválasztásával biztosítsa, hogy bemutatásait a tanulók a legmegfelelőbb síkban, vagy tükröképben szemlélhessék?



### c) *A felmentett tanulókkal kapcsolatos magatartás*

A pedagógus gondot fordít-e a tornaterem, illetve a testnevelési hely külső rendjére?

Figyelembe veszi-e az egészségügyi, a higiéniai követelményeket: a talaj és a levegő tisztaságát, az öltöző és a gyakorlólhely rendjét, a növendékek ruházatát, a tanulók egyéni tisztaságát stb.?

Gondot fordít-e a tornaszérek, és eszközök elhelyezésére és kiméletére?

## VI. *Óratípusok szerinti megfigyelési, elemzési szempontok*

### 1. *A vegyes típusú (kombinált) órák elemzésének szempontjai*

Milyen tényanyagot dolgoztak fel az órán? A tényanyag milyen formában került a tanulók elé?

Milyen szempontokat adott a pedagógus a tények elemzéséhez? Hogyan történt az analízis és a szintézis?

Hogyan jutottak a tanulók az általánosításokhoz? Milyen tételeket, szabályokat állapítottak meg? Történt-e fogalomalkotás és hogyan?

Az ismereteket hogyan rögzítették?

Volt-e gyakorlati alkalmazás? Ennek milyen módjait figyelték meg?

Hogyan történt az ismeretek ellenőrzése? Hogyan értékelte a tanár a tanulók ismereteit, jártasságait, készségeit?

### 2. *Az ismeretek alkalmazására szánt órák elemzésének szempontjai*

Helyesen választotta-e meg a nevelő azt az ismeretanyagot, amit gyakoroltatni kíván?

A gyakorlati alkalmazáshoz szükséges legmegfelelőbb ismereteket idézték-e fel az órán?

Megfelelő volt-e tartalmilag és terjedelmileg a gyakorlás anyaga? Változatos gyakorlási anyagot gyűjtött-e össze?

Milyen területekről válogatta össze a pedagógus a gyakorlási anyagot?

Gondolt-e a nevelő arra, hogy a gyakorlás anyaga nevelő hatású is legyen?

Helyesen tűzte-e ki a kialakítandó jártasság, illetve készség fokát?

Az alkalmazott módszereivel elérte-e a tantervileg meghatározott jártassági, illetve készségi szintet?

Érvényesítette-e a gyakorlás során a tudatosságot, a fokozatosságot és a változatosságot?

Ismeri-e a pedagógus a készségfejlesztés lélektani összefüggéseit és ezeket helyesen alkalmazta-e munkájában?

Milyen volt a gyakorlás során a tanulók tevékenysége?

Kialakult-e a szükséges jártasság, illetve készség az óra végére?

A jártasságok és készségek továbbfejlesztését elősegítő házi feladat tartalmilag és terjedelmileg megfelelő volt-e?

### 3. *Az ismétlő, rendszerező órák elemzésének szempontjai*

Helyesen határozta-e meg a nevelő az ismétlendő ismeretek körét? Sikert-e kiemelni az anyag alapvető összefüggéseit?

A felidézett kiegészítő anyag szükséges volt-e? Beilleszkedett-e a régi ismeretek rendszerébe?

A hiányos részek felszínre kerültek-e és tisztázódtak-e?

A tanulók előzetesen ismerték-e azt, hogy az anyagnak melyek a legnehezebb részei?

Konkréten ismerte-e a nevelő az egyes tanulók problémáit, nehézségeit?  
Adott-e előzetes szempontokat a pedagógus az egyes tárgykörök ismételéséhez?  
Az ismétlési szempontok helyesek voltak-e?

Az anyag részei közötti belső összefüggéseket helyesen ismerték-e fel?

Az anyagot megfelelő szempontok szerint rendszereztek-e? A rendszerezés, összefoglalás a tanulók aktív részvételével történt-e?

Milyen eszközökkel biztosították a tanulók érdeklődését, figyelmét, aktivitását?

Mit tett a nevelő annak érdekében, hogy továbbfejlessze a tanulók ismereteit az ismétlés során?

Milyen ismétlési módszereket alkalmazott és ezeket hogyan kombinálta? Helyesen használta-e fel az ismétlés, a rendszerezés módszereit?

#### 4. Az ellenőrző órák elemzésének szempontjai

A pedagógus a legfontosabb, a legnagyobb jelentőségű anyagrészeket ellenőrizte-e?

Az ismeretek ellenőrzése a tények és az általánosítások egységében történt-e?

Az ellenőrzés módjai közül melyeket alkalmazta?

Megfelelően kapcsolta-e össze a különböző eljárásokat?

Az alapvető összefüggéseket tudatosította-e a tanulóknak?

Gondoskodott-e a szükséges kiegészítő, vagy pótkérdésekről?

Az egyes nagyobb témakörök anyagát sikerült-e feltárni összefüggő feleletekben?

Szükséges esetekben megfelelő kiegészítő kérdéseket, feladatokat alkalmazott-e?

Helyesen kapcsolta-e be az egész osztályt a munkába? Nem vált-e a feleltetés egyszerűen párbeszéddé a nevelő és a felelő tanuló között?

Az egyes fő kérdések anyagát megfelelően kiegészítette, összefoglalta-e?

A ténybeli anyagon kívül az ellenőrzés kiterjedt-e a gyakorlati alkalmazásra?

Helyesen értékelte-e az egyes tanulók, illetve az egész osztály tudását, felkészültségét?

Az előzőekben felsorolt *speciális óraelemzési szempontok* nem teljeseek. Vagyis, különböző körülmények között módosításukra, további kiegészítésükre van szükség.

#### *Elemzési és értékelési vonatkozások*

Az egyes tanítási órákkal kapcsolatban elsősorban azokat a kérdéseket vizsgáljuk meg, amelyek a *legnagyobb problémát jelentik* vagy amelyekre nézve az óra alapján a *legtöbb tanulságot*, megállapítást tudjuk levonni.

A megfigyelések, tapasztalatok írásban való rögzítése különböző módokon történhet.

#### *Egyik megoldás:*

Az *óralátogatási füzetben* a fő elemzési szempontoknak megfelelő helyet biztosítunk és előre felírjuk a címszavakat, pl. tartalom, módszer, szervezés, a nevelő és a tanulók tevékenysége stb. Az óra folyamán a különböző megállapításokat a kapcsolódó címszavak alá írjuk le. Így az egyes szempontokkal kapcsolatos megfigyeléseket, illetve megjegyzéseket egy helyen találhatjuk meg.

#### *Másik megoldás:*

A tanítási órát kronológikus sorrendben jegyezzük le és a megjegyzéseinket a *lapszálon* rögzítjük.

Az óralátogatást követően, lehetőleg még ugyanazon a napon, a szerzett tapasztalatokat beszéljük meg az órát tartó pedagógussal.

#### *A tanítási órák elemzése, értékelése történhet:*

- a) megadott szempontok alapján, vagy
- b) kronológiai sorrend szerint.

*Gyakorlati tapasztalatok alapján az elemzés általános felépítéséért a következő javasoljuk:*

1. Az órát tartó nevelő tájékoztatása a tanítási óra oktatási és nevelési céljairól, feladatairól.

2. A nevelő rövid önértékelése, bírálata.

3. Az adott óra részletes megbeszélése az elemzési szempontok alapján.

– Az elemzés során ne az legyen a fő szempont, hogy „én így tanítottam volna”.

4. Hallgatói gyakorló tanítás, illetve igazgatói, vagy szakfelügyelői ellenőrzés során útmutatások adása a további munkához.

Felügyeleti látogatás esetén az óralátogatási füzetben a megjegyzéseket egészítjük ki azokkal az utasításokkal, amelyekhez az órát tartó pedagógusnak a továbbiakban alkalmazkodnia kell.

A nevelői tekintély fenntartása érdekében az igazgató, a szakfelügyelő feltétlenül vegye figyelembe azt az elvet, hogy tanítás közben megjegyzést nem tehet, a tanítással kapcsolatos észrevételeket a tanulók előtt megtenni nem szabad és a tanítást nem veheti át.

Természetesen az órát tartó nevelővel történt *előzetes* megbeszélés alapján a tanítási óra végén az igazgató, illetve a szakfelügyelő kérdéseket tehet fel a tanulóknak, vagy a pedagógus jelenlétében az egész órát levezetheti.

*A tanítási órák elemzése során objektív követelményként érvényesítsük a tárgyilagosságot.* Kerüljük a túlzottan általános jellegű megjegyzéseket, pl. „Az órán a pedagógus megvalósította a tartalom és a módszer dialektikus egységét”, vagy „A tanítás során a módszereket jól alkalmazta”, stb.

*A tanítási órák elemzése nagy figyelmet, az elméletben való alapos jártasságot és sok gyakorlatot kíván.*

Ne felejtjük el „még a legrosszabb órában is találhatunk jó részleteket”.

A megfelelő hangnemű értékelés, amely segítőkészséggel és a munka megbecsülésével párosul, alapja a nevelő továbbfejlődésének.

*A pedagógiaiilag megmondott elemzés, értékelés fejleszt, ösztönöz, hatása pozitív.*

Az egész nevelőtestületet érintő óraelemzési tapasztalatokat és az ezekből folyó következtetéseket feltétlenül tantestületi értekezleten vitassuk meg.

A közös megbeszélések, óraelemzések azonban csak akkor járnak sikerrel, ha a közösségben él és egyre fokozódik az önkritika és a kritika szelleme. Sokszor nem az a hiba, hogy nem vesszük észre egymás hibáit, hanem az, hogy helytelenül értelmezett kollegalitásból, vagy egyszerűen oppórtunizmusból nem beszélünk a hibákról. Természetesen a kritikának segítő szelleműnek kell lennie, az egymás munkája iránt érzett felelősségből és nevelőtársaink segítségének szándékából kell fakadnia.

Ahol nem segítik egymást és nem lépnek fel egymással szemben a legnagyobb következetességgel, ahol az egyik nem tárja fel őszintén a másik hibáit, és ahol ezeket nem tudják meghallgatni sértődés nélkül, ott nincs és nem is lehet szó igazi, alkotó szellemű iskolai közösségről.

## IRODALOM

*Kiss Gyula:* Az igazgató a pedagógusközösségben. Pedagógus Szakszervezet. Bp. 1966.

*Pedagógia* (szerkesztette: Dr. Nánási Miklós): Didaktika. XIII. fejezet. Tankönyvkiadó. Bp. 1973.

*Z. Pietrasinszki:* A vezetés pszichológiája. Gondolat Kiadó. Bp. 1968.

*Zukovits Imre:* Az iskolai oktató-nevelő tevékenység vezetésének, irányításának pedagógiai és pszichológiai kérdései. Módszertani Közlemények. 1977. 17. évf. 2. sz.

## Kísérletek az általános iskola tervszerű nevelőmunkájának lemérésére

*Óra menete:*

*Gyerekek megnyilatkozásai:*

### I. Jelentés.

Tanári bevezetés (Szükség van az önismertetre és a segítőkész bírálatra. Nagy szükség van erre a pályaválasztásnál is.)

### II. Miért?

Házi munkák felolvastatása.  
„Mi szeretnél lenni?”

Jól választottak-e a felolvasók?

Kell-e az országnak annyi autószerelő, ahányan jelentkeznek?

Ha nem ismeri valaki saját hibáját, fel kell rá hívni a figyelmét.

A figyelmeztetés legyen őszinte, segítőkész.

Ismerni kell tehetségünket, és azt is, hogy szeretünk-e dolgozni?

Cukrász szeretne lenni, mert tiszta, jó munka. Nincsenek rézember az üzletben, és jól lehet keresni.

Gimnáziumba majd egyetemre akar menni. Szeret lovagolni, és járt már termelőszövetkezetben is, ezért választja a mezőgazdaságot.

Régen labdarúgó akart lenni, most magyar tanárnak készül.

Szerelő szeretne lenni, de nem tudja pontosan, hogy mit kell ott csinálni.

Autószerelő szeretne lenni, mert az elvégzett munka után ki lehet próbálni az autót.

Attila jól, mert nagyon jól tudja a magyart.

Az autószerelés elég piszkos munka, ezt is számításba kell venni, nemcsak az autózást.

Karambolos kocsikat is kell szerelni.

Az egyik fiú hiába akar autószerelő lenni, mert nagyon rossz a tanulmányi eredménye. Számtanból bukásra áll.

Nem kell.

Sokan protekcióval jutnak be az ilyen iskolákba.

Igazság szerint minden szakma igényét ki kellene elégíteni.

Tanári felolvasás.

A mester még a házi munkát is vele végeztette.

„Egy cukrászinas élete 1936-ban”

a) Milyen volt az élete?

Nagy akaratereőre volt szüksége, hogy mindent eltűrjön.

b) Milyen ma az ipari tanulók élete?

Ma már kollégiumban lakhatnak a vidékről városba került ipari tanulók.

Ma egyetlen dolguk, hogy becsületesen tanuljanak.

III. Mi szükséges a helyes pályaválasztáshoz?

Képességeink ismerete.

Több pálya iránt érdeklődjünk.

Tanuljunk, hogy elérhessük célunkat!

Meg kell hallgatnunk mások tanácsát is!

8. o. vegyes

Erkölcsi beszélgetés témája: Helyes önbírálat, mások igazságos értékelése.

6. Tantervi téma.

Cél: Az önbírálat és bírálat jelentőségének magasabb szintű indoklása.

I. Felelősök jelentése.

- Beszámoló az ügyeletesek munkájáról.
- Legújabb események hazánkban.

II.

- Pályaválasztás. (Céljaink – képességeink)
- Milyen követelményeket támaszt a társadalom? (család – iskola)
- Hogyan alakult ki az osztályközösség?
- Próbáljuk meg önmagunkat és társainkat igazságosan értékelni.
- Részlet a Pál utcai fiúk-ból. (Nemecsek a közösségben.)
- Mikor beszélhetünk felelősségteljes magatartásról, cselekedetről.
- Hogyan tehetsz szert önismeretre?
  - önvizsgálat
  - mások bírálatának megszívlelése
  - önellenőrzés
- Felelősök vagyunk másokért is.
  - mások igazságos értékelése
  - segítő szándék (Bojka: Mégis derék fiú vagy Geréb!)
- Milyen tulajdonságok kialakítására van szükségünk?
  - akarat
  - állhatatosság, bátorság
  - lemondás (Magyar Nemzetből cikk)
  - határozottság, megfontoltság

II. Összegezés, tanulság. (Jó közösségben a bírálat és annak elfogadása természetes.)

## I. Felelősök jelentése.

- a) Beszámoló az ügyeltesek munkájáról.
- b) Legújabb csemények hazánkban.

## II. Pályaválasztás.

Kinek mi a célja?  
Milyen a képessége?

Aszódi szakközépiskolát választja. Utána üzembe szeretne menni dolgozni, mert családjának szüksége van a keresetére.

Középiskola után híradástechnikával szeretne foglalkozni. Ehhez több szorgalomra lenne szüksége.

Mire van szüksége a szocialista hazának? Szakképzett, szocialista gondolkodású emberekre.

Tanulni, tanulni, tanulni.

Iskolákban, üzemben egyformán szükség van a közösségért dolgozni tudó emberekre!

Milyen a jó közösségi ember?

Fegyelmezett legyen!

(Nemecsek a közösségben.)

Tűrje el, ha nyesegetik a rossz tulajdonságait!

Legyen segítőkész!

Fontos a jó magatartás, akkor mindenki tiszteli.

Ismerje önmagát!

Hozzon áldozatot a közösségért! (faliújság, tabló készítések)

Milyen az egyén és a közösség viszonya?

Sok önfegyelemre van szükség.

Szükséges az igazságos, jóindulatú bírálat.

Személyes érzések nem irányíthatják bírálatainkat.

A Pál utcai fiúk-ban Boka bírálatára Geréb őszinte megbánását eredményezte.

Erős akaratra van szükség, hogy mindig a közösség javát nézzük.

Házi munkák felolvasása: (Önbírálat)

K. Anna: Szereti a divatot. Szeret olvasni. Szeret sportolni, csak akkor tanul, ha hangulata van. Szereti az iskolai közösséget. Szereti, ha a jól végzett munka után megdicsérik. Nem szereti, ha beleszólnak a dolgaiba. Ilyenkor makacs lesz. Tudja, hogy meg kell fogadni mások bírálatát, csak ez még nehezen megy.

J. Imre: Nem szeret tanulni, csak beat zenét hallgatna egész nap. Nem tűri mások bírálatát. Nem irigy senkire, igyekszik mindig őszinte lenni.

### *Óra menete:*

Mi a következménye a helytelen bírálatnak, önbírálatnak?

III. Cikk a Magyar Nemzetből: „A sírásó fia”  
(Egy kétszeresen kiváló dolgozó életútja, aki 15 éves kora óta dolgozik. Munkáját sokszor rosszindulatúan bírálták. Akadályokat legyőzve haladt célja felé.)  
Mi a véleményetek?

Milyen tanulságot lehet levonni.

### *Gyerekek megnyilatkozásai:*

Mindig másokban látja a hibát.

Elveszti önbizalmát, kishitű lesz.

Ha valakinek megbízatása van, még nagyobb szüksége van önismeretre.

Aki rosszul ismeri magát, könnyen összevész másokkal.

A felismert hibát igyekezni kell kijavítani!

A hibák mellett meg kell látni a jó tulajdonságokat is!

Szükség van a jó, segítő bírálatra, de ő nem szereti, ha a hibáit hánytorgatják.

Aki nem ismeri el a hibáját, felelőtlenységével súlyos bajt is okozhat.

Nagy hasznot hozott az újítása.

Csak azért érte el a célját, mert ismerte magát, és volt akaratereje.

Sokat dolgozott. Céltudatos volt.

A rosszindulatú bírálatok nem keserítették el.

Nem vesztette el önbizalmát, a jó bírálatokat megfogadta.

Csak jó munkával érhetjük el célunkat!

A megtartott órák után megbeszélés következett. Természetesen az egyes órák után is rengeteg vita volt. Kiderült, hogy a nem osztályfőnök szaktanároknak (ilyenek is vannak!) fogalmuk sem volt, hogy mi folyik egy osztályfőnöki órán. Egyesek nem ismertek rá az általuk is tanított osztályra.

Az osztályfőnöki órák jelentősége szinte napról-napra nőtt. Nagyon érdekes volt figyelni a reagálásokat. Kiderült, hogy X. Y., aki matematika órán használhatatlan, igen szépen, választékosan tudott hozzászólni az önismeret jelentőségéhez. Az eddigi tanórai eredmények mögül előléptek az emberpalánták véleményeikkel, kétségeikkel együtt.

A nagy megbeszélés azonban csak a 4. óra után következett. Igyekeztem mindent, amit megfigyeltem, papírra rögzíteni, rendszerbe foglalni. A megtekintett osztályfőnöki órák mindenki számára élményt jelentettek. Ebben mindenki egyetértett. Néhány vélemény a 4. óra után megtartott megbeszélésről.

1. Csodálatos volt a gyerekek őszintesége!
2. Eddig azt hittem, hogy gyermekeinknél az őszinteség évről-évre csökken. Most egészen mást tapasztaltam.
3. Nem vagyok osztályfőnök. Nem is tudtam, hogy osztályfőnöki órán ilyen komolyan foglalkoznak erkölcsi fogalmakkal. Meglepett, hogy a gyerekek milyen világosan, pontosan fogalmazznak.
4. Az órák hallgatása közben egy régen látott kép merült fel bennem. Kodály a gyerekek között. Minden órán bensőséges jó kapcsolat volt tanuló és osztályfőnök között. Enélkül nem lettek volna ilyen őszinték.
5. Ötödik osztályban spontán őszinteség nyilatkozott meg, látszott a romlatlan gyermeki gondolkodás. A 7-esek már pallérozottan, de őszintén beszéltek. Ismerik már az életben előforduló protekció és pénz szerepét.
6. Most látszott, milyen nehéz megtartani egy osztályfőnöki órát. Ez soha nem lehet rutinmunka.
7. Tovább kell folytatni a kísérletet. Jó volt látni a nevelők és tanulók aktivitását. Egyetlen órán sem volt erkölcsi prédikáció. Áttekinthettük az egész felsőtagozatot két hét alatt. A gyerekek megnyilatkozásaiból kiderült, hogy mennyi élményük van már. Most látszott, hogy több osztályfőnöki órára lenne szükség, mert minden percre szükség volt az órákon.
8. A főiskola nem adott kellő útmutatást, segítséget az osztályfőnöki órák tartásához. Mint kezdő nevelő rengeteg tapasztalatot szerzett az órák alatt.
9. Jó osztályfőnöknek lenni nem könnyű, de érdemes. Gyermekeink a látott órák alapján néha túlságosan is őszinték. Nagyon hasznos óravezetési módszereket látott. Tetszett a 8. osztályban hallott cikk a Magyar Nemzetből. Igen fontos állandó kapcsolatot tartani az élettel. A gyerekek ismerik az erkölcsi fogalmakat, de vajon szeretik-e, teszik-e őket?
10. Az osztályfőnöknek ismernie kell az általános iskola teljes Nevelési Tervét. Csak így tud osztályra, évfolyamra bontva nevelni. Erre nagyon jó példa volt a most lefolytatott kísérlet. Több osztálypéldát szeretett volna hallani az irodalmi példák mellett.
11. Nagyon-jó volt végigkísérni az erkölcsi fogalom kitágításának útját. Sajnos, a gyakorlat azt mutatja, hogy középiskolában ezen a téren (tervszerű nevelés), sokszor törés következik be. Jó lenne, még több erkölcsi fogalom útját követni hasonló módon!

Saját feljegyzéseim, elképzeléseim alapján fentiekhez a következőket teszem hozzá. A látott órák, tapasztalatok, kartársak megnyilvánulásai azt igazolták, hogy érdemes volt lépni egyet. Nevelőmunkánk sarkalatos pontja tisztán látni, milyen határig lehet és kell elvezetnünk a gondjainkra bízott gyermekeket a személyiség fejlődésének útján.

Az előbbi tétel megköveteli, hogy 4 év alatt végzett nevelőmunkánk tervszerű, valóságos tényeken alapuló és céltudatos legyen. Saját munkánkon kívül azonban számot kell vetnünk a létező társadalmi környezettel is. Makarenkó szerint: „Az igazi pedagógia az, amely megismétli egész társadalmunk pedagógiáját.” A mi társadalmunk azonban még nem érett szocialista rend, ezért a gyerekek tapasztalatai, élményei bizony nem minden esetben szocialista jellegűek. Ezt tudomásul kell vennünk. (Pénz szerepe a pályaválasztásnál, protekció stb.) Nagy szükség van arra, hogy gyermekeinket őszinte szellemben neveljük, kifejlesszük bíráló készségüket önmaguk-



kal és másokkal szemben. (Az előbbi elérése a nehezebb.) A megtartott órákhoz az 1963-ban kiadott Nevelési Terv adta az alapot.

A Nevelési Terv szerint a kialakítandó szocialista embereszményt csak lépésről-lépésre tudjuk megközelíteni. Ez megköveteli az osztályfőnöki munkában is a tervszerű munkát.

*Szocialista társadalmunk embereszménye* a minden oldalúan és harmonikusan fejlett, edzett, elméletileg és gyakorlatilag képzett, művelt, a dialektikus materializmus és a szocialista erkölcs alapján gondolkodó és cselekvő, munkaszerető, életvidám, jó ízlésű, tevékeny, közösségi ember.

Az általános iskola felső tagozatában azonban a személyiség fejlődésének csak egy szakasza zárul le. A végeredményt, melynek alapjait mi rakjuk le, csak évek múltán láthatjuk.

Ézért láttuk szükségesnek, hogy felmérjük lehetőségeinket, eredményeinket egy meghatározott erkölcsi témában. Céltudatosság nélkül nincs nevelés. Tények nélkül viszont nincs céltudatos, tervszerű nevelés.

A megtartott órákat elsősorban a gyermekek megnyilvánulásain keresztül figyeltük meg. Kerestük a fejlődést értelmi szinten, de arra is kíváncsiak voltunk, hogy az ötödikesek gátlástalan őszintesége mivé válik. Megállapítható tény, hogy határozott fejlődés mutatkozott az erkölcsi tényezők tartalmi kibontásánál. Ez a tény a rendszeres nevelői munkát bizonyította, hiszen egy órán keresztül több év munkáját tudtuk lemérni. Más kérdés, hogy gyermekeink a tudás mellett gyakorolják-e a fogalmak tevékenységi formáit. Ez egy másik vizsgálat tárgya lesz.

Az őszinteség terén nem fejlődést vártunk, hanem azt, hogy megmaradjon, amit ötödikben tapasztaltunk. E téren is sok kartársunk kellemesen csalódott. A nyolcadikosok önvallomásai társaikon kívül 17 nevelő jelenlétében hangzottak el. Ezek az írások őszinték, önismeretről tanúskodók és formailag is színvonalasak voltak. Hogy van mit tennünk még, arról mégis ez az óra győzött meg. Az egyik kislány ugyanis az óra vége felé azt vetette társa szemére, hogy másokban a hibát meglátja, azt azonnal bírálat formájában közli is. Ezt a maga részéről nem tartotta helyesnek. Az óra első részében azonban ő is elfogadta elméletben a mások igazságos értékelésének szükségességét. Ez a kis megnyilatkozás felhívja a figyelmet a már említett ismeretanyag és annak gyakorlása közti kapcsolatra vagy ellentétre.

Érdekes volt hallani a családon belüli anyai nevelés bizonyítékait. Majdnem minden esetben az édesanyáról szóltak, ha a szülők szerepe került előtérbe. Érdekes, bár nem örömdetes tény az is, hogy hetedikben már megjelenik a pénz, mint életet meghatározó tényező.

Élmény volt az ötödik osztályosok sodró lendületű, őszinte megnyilatkozása. Jó volt hallgatni a jól megválasztott irodalmi szemelvényeket, és jó volt látni nevelő hatásukat.

Érdekes felfedezés volt, hogy míg Boka Jánosért mindenki lelkesedett, Zója alakja (6-os óra) sokakban ellenszenvet váltott ki. Megéreztek az erős egyéniséget, és visszariadtak tőle. Túl okosnak, túl tökéletesnek tartották. Érzéseiknek hangot is adtak. Erre valamennyien felfigyeltünk, és hasznosítani fogjuk a szemelvény választásoknál.

Az önbírálat hiánya a pályaválasztással kapcsolatos órákon került előtérbe. Megmutatkozott az is, hogy a szülők egy része egyáltalán nem törődik gyereke képességével, érdeklődési körével. Ha az iskola nem segítene, sokan nagyon nehezen találnák meg a számukra kedvező pályát.

A bevezetőben említett vegyes osztály vitája is jórészt eldőlt. Mindenki megállapította, hogy azok az órák voltak igazán hangulatosak, amelyekben mindkét nem képviselve volt. (5. és 8. osztály.)

Az egyik nyolcadikos kislány megállapította, hogy a felnőtteknek nagyobb felelősség van a vállukon, ezért nagyobb szükségük van önkritikára. Igaza van. Amikor tehát számbavettük eredményeinket, sikertelenségeinket, egyetlen lehetőség áll előttünk: tovább kell haladnunk a megkezdett úton.

Váci Mihály ezt a tételt mindenkinél szebben fogalmazta meg:

„Nem elég a célt látni;  
járható útja kell!  
Nem elég útra lelni,  
az úton menni kell!”

*Felhasznált szakirodalom:* Nevelési Terv. Módszertani Közlemények 6. évfolyam 2. szám. Osztályfőnöki segédkönyv.



PIRISI JÁNOSNÉ

Pécs

## Az 1. osztályos környezetismereti munkafüzetéről

Az új 1. osztályos környezetismereti munkafüzetnek a régitől lényegesen eltérő vonásait alapvetően két tényező határozza meg. Az egyik a *tantervi anyag tartalmának változása, bővülése*. A másik az *új, korszerű tantárgypedagógiai koncepció*, amely a 6–7 éves gyermekek a pszichológia által újabban feltárt, és kísérletekben megmutató tények által bizonyítottan tekinthető pszichikus sajátosságaira épül.

Az új tanterv két nagy tárgykörbe rendezve, csoportosítva írja elő az anyagot.

I. Természeti környezet

II. Társadalmi környezet

Ugyanez a szerkezet jellemzi a munkafüzetet is.

A leglényegesebb változás a bővülés, amit az 1. osztályban a tantárgy heti két órában való tanítása is kifejez (a korábbi heti egy órával szemben). A változást elsősorban mégsem a sok, szinte teljesen új anyag jelenti, hanem az a tény, hogy *más szemléletet igényel, új követelményeket támaszt a pedagógiai munkával szemben*.

Az új szemlélet lényege, hogy olyan természettudományos nevelést tűz ki célul, amely a *tudományos kutatás metodikájával ismerteti meg a gyerekeket*, a tudományos kutatás módszerei elsajátításának előkészítését, megalapozását írja elő és teszi lehetővé.

Egyik fő törekvése a füzetnek is, hogy támogassa, segítse megvalósítani az új tantervnek azt a fontos célkitűzését, hogy már az 1. osztályban meghaladjuk a hétköznapi, mindennapi gondolkodásnak azt a (nagyon alacsony) szintjét, ami a korábbi tantervet és füzetet is jellemezte.

A *Természeti Környezet tárgyköre* egyaránt tartalmaz olyan elemeket, amelyeket a tradicionális szemlélet a fizika, kémia, földrajz, csillagászat, biológia témakörébe tartozónak ítél. A természetismeretnek azonban általában sem, de az 1–2. osztályban még kevésbé szakismeretek közvetítésével kell előkészíteni a későbbi szaktárgyak tanulását, hanem *természettudományos nevelési céljaink megalapozásával, a problémátalálás és problémavállalás kifejlesztésével, a világ természettudományos megismeréséhez szükséges készségek kifejlesztésével, a gyermekek természet és a természet-*

*tudományok iránti pozitív érzelmi kötődésének kialakításával.* Olyan alapvető természettudományos szemléletmód kialakítását kezdjük meg, amely segíti a gyermeket a környező világban való tájékozódásban, a környezetükben levő tárgyak és jelenségek közötti összefüggések felismerésében, hogy otthonosan mozogjanak a számukra ismerős, barátságos anyagi világban. A világ természettudományos szemléletét a gyerekek közvetlen tapasztalataiból kiindulva úgy kell felépítenünk, hogy a gyermek *a természetet szépek lássa, a természetkutatást érdekesnek, izgalmasnak találja, s már nagyon korán felismerje, hogy abban ő maga is érdekelt.*

Az 1. osztályban legfontosabb feladatunk az anyag objektivitásának megfigyeltetése, felismertetése, *már megszerzett tapasztalatainak tudatosítása, rendszerezése és bővítése.*

Azt igyekszünk elérni, hogy ami számára közvetlen tapasztalatai alapján anynyira természetes, hogy „észre sem veszi”, azt *észrevéteessük, tudatosabbá tegyük.*

Az ismert, szinte mindennap használt *tárgyakkal végzett tevékenység közben* megfigyelések, összehasonlítások, csoportosítások végzésén keresztül egyszerű, természetes felismerések során kell eljutnia minden gyereknek a bizonyossághoz, hogy a környezetükben található tárgyak *mind anyagok*, megfigyelhetjük, megfoghatjuk, leírhatjuk ezeket, *és akkor is léteznek, amikor nem látjuk, nem tapintjuk őket.* Ezzel a gyereket rávezetjük, hogy az anyag tőlünk, a mi (a szubjektum) észlelésünktől, gondolkodásunktól (tudat) független. Lényegében tehát az elvont megfogalmazás nélkül, de eljutunk annak tapasztalati alapon történő felismertetéséig, hogy az anyag a tudatunktól függetlenül létező valóság. És fordítva, hogy minden ami tőlünk (tudatunktól) függetlenül létezik, anyag. Ehhez a munkához nyújtanak segítséget – többek között – a munkafüzet természetismereti fejezetének oldalai.

Ezeknek az oldalaknak egyik fontos feladata „rányitni” a gyerek szemét az objektív valóság tárgyaira, érdekes jelenségeire, tudatos megfigyelésre, a megfigyelték leírásaira készítenni őket.

Mivel a megfigyelés és gondolkodás alapvető műveletei *az analízis és szintézis*, illetve *az ezekre épülő és ezeket feltételező összehasonlítás*, a füzet rendkívül sok olyan feladatot tartalmaz, amelyek megoldása ezeknek a műveleteknek a gyakorlását szolgálja. Ezeket a műveleteket végzi a gyerek akkor is, amikor különböző hozzárendeléseket, csoportosításokat, rendezéseket végez.

Különös figyelmet fordítottunk a *több szempont* (több rendezési elv) *alapján való csoportosításra*, bár a gyerekeknek ez ebben az életkorban még nehéz. Ugyanaz a tárgy, növény, állat más szempontú csoportosítás alapján más csoportba kerülhet, más növényekkel, állatokkal kerülhet egy csoportba. (Pl.: A vadon élő növények közül néhány azon az alapon, hogy ehető részei vannak, a természetett növények csoportjába kerülhet stb.) Megkönnyíti, – mert megelőzi és párhuzamosan is folyik – ezt a munkát az, hogy a gyerekek a matematikában és az élettelen természettel foglalkozva is végeztek, végeznek ilyen több alapú (szempontú) rendezést, csoportosítást.

Igyekeztünk a füzet készítésekor azt is megvalósítani, hogy *azonos gondolkodási műveletek végzését többféle technika* felhasználásával gyakorolják a gyerekek. Pl.: a rendezést, (csoportosítást) a következő feladattípusokkal végeztetjük a füzetben:

- Azonos (hasonló) tulajdonságok jelölése összekötéssel.
- Azonos (hasonló) vagy megkülönböztető tulajdonságok különböző jelekkel való jelölése.
- Ugyanezek szóbeli, írásbeli megfogalmazása stb.

*Egy-egy oldalon a gyerekek többször, vagy több órán visszatérően is dolgoznak*, mert ezeknek a feladatoknak a megoldásánál nagyon fontos a fokozatosság elvének

következetes betartására ügyelni. A gyerek ebben az életkorban egyszerre több tulajdonság és több jel között még nem tudja figyelmét megosztani, ezért minden tulajdonság jelölését külön feladatként, esetleg nem is ugyanazon az órán, vagy az óra egy másik szakaszában kell elvégeztetnünk. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozni kell azt is, hogy ez nemcsak a kis terjedelem miatti kényszermegoldás! Mert bár valóban nehezebb a gyerekeknek az újabb tulajdonságokat olyan oldalon felismerni és jelölni, ahol már más jelölések is vannak, az említett fokozatossággal és elkülönített, szakaszos tevékenységgel ez a nehézség áthidalható. Végül azonban az a tény, hogy a különböző jeleket egy oldalon, együtt is megfigyelheti, megkönnyíti olyan *összefüggések meglátását*, amelyek felismerése egyébként sokkal nehezebb lenne.

A korábbi demonstratív jelleg helyett ahhoz igyekszik minél több lehetőséget nyújtani a füzet, hogy a gyerekek a természetben közvetlenül *megfigyelteteket* az életkoruk és képességeik aktuális szintjétől meghatározott optimális önállósággal *rögzítsék, rendszerezzék* (rendszerbe foglalják). Ezzel olyan összefüggéseket, törvényszerűségeket ismerjenek fel, amelyek a megfigyelés számára csak közvetve a gondolkodáson keresztül hozzáférhetőek. (Ez. pl. az évszakokkal foglalkozó oldalak fő sajátossága).

A munkafüzet szolgálni igyekszik a *konkrét, szemléletes gondolkodástól az absztrakt gondolkodás felé való baladás megalapozását is*. (Pl. A konkrét tárgyi forma hozzárendelés az elvont geometriai formához, a lényeges tulajdonságok kiválasztása (megkülönböztető jegyek) a lényegtelenebbtől való elvonatkoztatás stb.)

Az oldalak nagy része tartalmaz olyan részleteket, amelyek *problémaszituációt, vitát idézhetnek elő*. (Pl.: olyan tárgyak rajza is szerepel, amelyek anyaga nincs képviselve, és olyan tárgyak is, amelyek többféle anyagból is készülhetnek. Vagy – egy-egy tárgy különböző részei más – más alakúak lehetnek 4. sz. melléklet stb.) Jó ezeket előre nem közölni, hanem ha a gyereket a problémahelyzetbe állítja, vita körében velük felismertetni az összefüggéseket. Pl. a fentiek alkalmasak annak felismertetésére és elmélyítésére (vagy a probléma felvetésére), hogy különböző tárgyaknak vannak azonos tulajdonságaik, azonos tárgyaknak különböző tulajdonságaik, s hogy a tárgyakat azoknak a tulajdonságoknak alapján ismerjük fel, amelyek más tárgyaktól megkülönböztetik. (Sajátos, megkülönböztető tulajdonságok.)

A *gondolkodás rugalmasságának* fejlesztését igyekszünk szolgálni azzal, hogy olyan problémaszituációk, feladatok is szerepelnek, amelyeknek *nemcsak egy helyes megoldásuk van*. (Minden elképzelhető megoldást el kell fogadnunk, nemcsak a legkonvencionálisabbat!)

Más részek jellemző sajátossága, hogy *egyszerű kísérletek elvégzésére ösztönöz* problémák felvetésével, illetve a kísérletek fázisainak, folyamatának leírására, a megfigyelték rögzítésére, a megfigyelték alapján levont következtetések rögzítésére alkalmas. A kísérletek legfontosabb tényezőinek és menetének ismertetésére gyakran alkalmazunk rajzokat, jelzéseket hosszú, bonyolult szövegek helyett.

Az *önállóságot, alkotóképességet* közvetve is igyekszik fejleszteni a füzet azzal, hogy a feladatokkal kapcsolatos tennivalókat, nem közli a gyerekekkel „szájbarágó” és a tudottat, ismertet is állandóan ismételtető módon. Többféle jelet alkalmazunk, nem „szükségmegoldásként”, nemcsak addig és azért, mert még nem tudnak olvasni! Tehát nem írjuk le minden feladat után külön-külön, hogy „Írd le”; „Válaszolj rajzban!”; „Mondd el!” stb., mert feltételezzük: a gyerek rájön, hogy ha a kérdés után vonalazott sort lát, akkor írásban, ha üres helyet rajzban, ha pedig semmi más módot nem ad a füzet a válaszolásra, akkor szóban kell válaszolnia. A füzet elején, egyszer adunk útmutatást ehhez, ott ahol a jeleket is magyarázzuk.

Változást jelent, hogy rövid szöveget közöl a füzet (kérdések, feladatok) akkor

is, amikor még nem tudnak olvasni. A kevesebb szöveg lehetővé teszi azt is, hogy szótagoltan nyomtatott szöveget ne alkalmazzunk. Találunk a füzetben olyan feladatot is, amit a feldolgozás időszakában még csak szóban oldanak meg, írásban csak az ismétléskor, összefoglaláskor vagy koncentrációt teremtve más anyaghoz kapcsolódva végezhetnek el.

Kifejezi mindez azt is, hogy a munkafüzet nem akarja a pedagógust helyettesíteni. *Számít, épít a tanító munkájára, több módszertani szabadságot enged meg, több alkotóképességet igényel a pedagógustól is.*

Kivágható, beragasztható mellékletet is tartalmaz a füzet, *ezzel lehetőséget nyújtunk a manipulációra is.*

A kérdések megfogalmazásánál, az oldalak (anyagrészek) címének megválasztásánál arra törekedtünk, hogy a gyerekekben problémát ébresszünk, olyan kérdést tegyünk fel, amelyre a választ az objektív valóság megfigyelésével vagy egyszerű kísérletek elvégzésével maga találja meg (az önállóság természetesen a pedagógiai vezetés aktuálisan optimális szintjétől meghatározottan viszonylagos). Más esetekben olyan kérdést teszünk fel, amely valamely bizonyos fokig ismert jelenség a gyerek számára ismeretlen érdekességére (összefüggésekre, amelyek a naponta látottak esetén is rejtettek a gyerek előtt) irányítja a figyelmüket. Vagy olyan tevékenységre ösztönzünk, amely során a gyerek, „megtud valami érdekeseget a világról”. Kerüljük azonban az erőltetettséget, az anyag lényegét közlő, kiemelő címeket is alkalmazzunk.

Foglalkoznunk kell még – részben a címekkel kapcsolatban is – az *élményszerűség és játékoság* kérdéseivel.

Meggyőződésünk, hogy az élményszerűség formális elemeinek (színesség, demonstratív jellegű képek esemény-keret) és a játékoságnak nem szabad funkciójukon túlmenővé, öncélúvá válni.

A valóság megismerése („titkainak felfedezése”) önmagában is öröm, vonzó élmény a gyerek számára! Nem szabad „elkonspirálni”, hogy valami érdekeseget, újat tudott meg, fedezett fel. Nyitott, kíváncsi, minden iránt érdeklődő, állandóan tanulni, még többet megismerni vágyó felnőttek csak azokból a gyerekekből lesznek, akik a felfedezés, megismerés örömeit nagyon korán átélik, igénylik, s ez nem fásul el bennük.

Ezért arra törekedtünk, hogy *a tevékenység, a megismerés, a feladatmegoldás élménytartalma, a sikerrel megoldott feladat örömforrás-jellege* minél nagyobb szerepet töltsön be a füzet motivációs rendszerében.

Emellett természetesen a füzetnek formailag (összhatásában és részleteiben is) *pozitív érzelmeket* kell keltenie a gyermekben. Ennek megvalósítására törekszünk a színesség, változatosság, érdekesség, játékoság mellett sok egyéb eszközzel is. Szeretnénk szép fényképeket és vidám karikatúra jellegű rajzokat is alkalmazni. Hogy ezt hogyan sikerül megvalósítani az függ a grafikai munkától és a technikai lehetőségektől is.

A munkafüzet készítésénél igyekeztünk – a tanterv és a terjedelem által erősen korlátozott lehetőségek között – figyelembe venni a Magyar Tudományos Akadémia a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére 1973–1976-ban kidolgozott állásfoglalásainak és ajánlásainak már most érvényesíthető elveit.

Ez a természetismeretre vonatkozóan nagyobb mértékben megoldható, mert a Tanterv is tartalmazza a Pálffy Györgyné által kezdeményezett természetismereti kísérlet anyagának nagy részét. A társadalomismereti anyagnál ezt sokkal kisebb mértékben, szinte csak nyomaiban tudtuk megvalósítani, mert az akadémiai koncepció megvalósításához szükséges tantervi anyag nagyrészt hiányzik az 1. osztályban. (A többi osztályokban már több lehetőséget látunk erre.)

A környezetismeret „Társadalmi környezet” c. tárgyköre lényegében történelmi, földrajzi, néprajzi, szociológiai, jogi, politikai, közgazdasági stb. ismereteket generalizál, s ezzel nemcsak előkészíti a tanulókat arra, hogy az ezek közül később szak tárgyként megjelenőket tanulják, hanem – ha jól tanítjuk – elősegíti, hogy a tanulók a később külön tantárgyakban tanult, de szorosan összefüggő anyagot összekapcsolni, szintetizálni tudják.

Ez a tárgykör a gyereket a közléről övező *intézményes társas környezettel ismerteti meg*, egyben szolgálja a *magasabb szintű norma és szabálytudat kialakítását*.

Legfontosabb követelményként arra figyeltünk, hogy biztosítsuk a *szűken értelmezett köznapiságból való kiemelkedést*, ugyanakkor amikor továbbra is a gyerekek közvetlen tapasztalataira, megfigyeléseire építjük munkánkat. Ennek érdekében a füzet is igyekszik elősegíteni, hogy a konkrét megfigyeléseket, tapasztalatszerzést úgy szervezzük, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű esetek tanulmányozása, elemzése révén jussunk el a gyerek életkorának megfelelő szintű és megfogalmazású általánosításhoz, s ne megtanult, „bemagolt” elvek (ismeretek) illusztratív példatára legyen a megfigyelt, tapasztalt konkrét valóság, illetve a munkafüzet.

Abból indultunk ki amit a MTA ajánlásai is hangsúlyoznak, hogy ebben az életkorban fel kell tölteni a gyermekeket a *konkrét szemlélet, tapasztalat későbbre is kibató energiájával*. Az iskolában a *társadalmi környezet megfigyelésének keretében olyan szerkezeti váz felépítését kell biztosítanunk*, amelyre szinte természetes módon ráilleszkednek az *iskolán kívül* (televízió, rádió, olvasmányok, utazások stb.) szerzett ismereteik, élményeik. De egyben indítéka is iskolai és iskolán kívüli *konkrét tevékenységeknek*. (Gyűjtés, játék, olvasás, rajzolás-mintázás, múzeumlátogatás, természetjárás, sport stb.) Ugyanakkor alkalmas arra is, hogy a gyerekekben a *többi tárgy keretében mérő hatások integrálódást* elősegítse.

A társadalmi tények bemutatása nem nélkülözheti *fejlődésük korábbi fokozatainak jellemzését*. Ennek a követelménynek a 3–4. osztályos tanterv a tétéles anyagmegjelölésben is (legalább részben) eleget tesz. Az 1. osztályban az anyagból ez még hiányzik, mégis ahhoz, hogy meghaladjuk a mindennapiság szintjét, hogy a tekintéssel vertikálisan is biztosítsuk, valamint már az 1–2. osztályban is meg kell valósítani a *fejlődéselv érvényesítéséből*. Szisztematikusan technika és életmódtörténet tanítására nincs lehetőségünk. De *azokat az egyszerű, a konkrét megfigyelés, tapasztalat számára elérhető elemeket, amelyekből a szisztematikus ismeretek majd kiindulnak és felépülnek, már ezekben az osztályokban is fel-felvillantgatjuk a tanulók előtt*. A történelmi kiindulópont *nem mint anyag, hanem mint didaktikai elv, didaktikai kiindulópont kerülhet megvalósításra*. Egyszerű tevékenységformákra épülve, egyszerű eszközökkel operálva, akár az óvodás korú gyerek is megértheti az életmód, az ezekhez tartozó eszközök, ezeknek előállításuk módjával szorosan összefüggő fejlődését. A fejlettebb eszközöknek a termelékenységére gyakorolt hatása *konkrét megnyilvánulási formáiban* nemcsak, hogy érthető a 6–7 éves gyermek számára, hanem ez feltétele annak, hogy mai életmódunk, mai lakásunk, építkezési, termelési módunk tantervben előírt ismereteit valóban megértse, a mögötte meghúzódó tartalommal együtt, ne csupán üres általánosításként sajátítsa el.

Ugyanilyen egyszerű, konkrét, a gyerek számára teljesen érthető elemeken keresztül közelíthetjük meg, illetve használhatjuk fel *mint didaktikai eljárást az emberi gazdálkodás alapelvét is*. Az „Ahhoz, hogy az ember megéljen, ennie, innia, ruházkodnia és laknia kell” tételből kiindulva oly törvények megértéséhez biztosítunk *előkészítő, alapozó jelleggel empirikus anyagot*, amelyeket majd csak későbbi osztályokban fognak a fogalmak, törvények szintjén elsajátítani.

Mindennek megoldására természetesen nem vállalkozhat a füzet önmagában – többek között a terjedelmi korlátok miatt sem. – De *néhány ötlet, megoldási mód*

*felvillantásával* ösztönözni igyekeznek a didaktikai elvek, a helyes szemlélet megvalósítására!

Nagyon megnehezíti munkánkat, hogy amikor az itt elemzett követelményeknek szeretnénk eleget tenni, nagyon következetesen kell *óvakodni* ezeknek a tényezőknek az általános, elvont megfogalmazásától, mert ezek egyrészt a *túlzott szimolifikálás*, másrészt a *szólammá sekélyesedés* veszélyét hordják magukban! Ezért nem közlünk „Tudnivalókat” (általánosított szinten megfogalmazott ismereteket) hanem *kérdésekkel, problémák felvetésével igyekszünk a figyelmet azokra a tényezőkre irányítani*, amelyek a pedagógiai munkában segítők (sajnos semmiképpen sem biztosítékaik!) lehetnek a fent elemzett szemlélet megvalósulásának. (6. sz. melléklet.)

Mindebből talán levonható már a következtetés, hogy a füzetoldalak többsége:

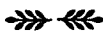
- a problémafelvetéshez,
- a megszilárdításhoz,
- rendszerezéshez,
- alkalmazáshoz nyújt elsősorban segítséget.

Néhány oldalon megkíséreljük a gyereket a lehetséges legtöbb (viszonylagos) önállósággal végigvezetni a *fogalomalkotás folyamatán* is. (Az élő-élettelen megkülönböztetése, az élőlény fogalmának kialakítása.) Ezt a megoldást általánossá tenni több ok miatt nem lehet, nem is szükséges. Az idő, gazdaságosság tényezőin túl azért sem, mert a *környezetismeret tanításának alapja a tanulási folyamat fő tényezője, lényege, gerince maga az objektív érzékelhető, észlelhető (megfigyelhető) valóság*, nem a munkafüzet.

A munkafüzet ugyan segíti, támogatja a tantervi anyag feldolgozását, *de semmi esetre* sem léphet a valóság megfigyelésének, elemzésének helyébe, semmiesetre sem *lehet a füzet az alapja, fő tényezője a tantervi anyag feldolgozásának*.

Azért tartjuk szükségesnek ezt itt is kiemelni, mert az elmúlt években a gyakorlatban sok hiba forrása volt a munkafüzetek értékelésében kialakult két szélsőség: a füzetek lehetőségeinek túlértékelése, abszolutizálása, illetve szinte teljes mellőzése (esetleg csak formális felhasználása, „kitöltése”).

A munkafüzet sok segítséget nyújthat a jó pedagógiai munkához, de semmiképpen sem lehet eleve biztosítéka annak, csak az igényes, jó pedagógiai munkával együtt szolgálhatja sikeresen a környezetismeret tantervi célkitűzéseinek eredményes megvalósítását.



DOBCSÁNYI FERENCNÉ  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## A tanulás eredményességet befolyásoló tényezők, módszerek; eljárások a napközi otthonban

Az ismert angol író, Maugham szerint az élet egyik legmerészebb vállalkozása „mások életébe beleavatkozni”. Ez a merész vállalkozás azonban a pedagógus számára társadalmi kötelesség. Nyilvánvaló, hogy éppen ezért ezerszeresen fontos, hogy ne csak általában beszéljünk róla, hanem a lehető legaprólékosabban és a gyakorlaton tartva a szemünket. Annál is inkább, mivel a nevelési folyamatból adódó feladatainkat csak gyakorlati tevékenységek útján lehet megvalósítani.

A pedagógiai tevékenység nem egyszerűen cselekedetek halmaza. A cselekvéstől éppen az különbözteti meg, hogy magában hordozza a cselekvés előzményeit és következményeit, egy meghatározott cél elérésére törekszik. Másik kritériuma a folyamatosság, harmadik pedig a rendszeresség. Pedagógiai munkánk csak akkor lesz eredményes, ha e három alapelv figyelembevételével végezzük. Csak ilyen elvi alapon tudjuk azonos célú, hatékony tevékenységgé szervezni a mai iskolában folyó számos individuális cselekvést. (A didaktika lassú forradalmában sok elvi eligazítást kapunk, de ennél jóval kevesebb gyakorlati útmutatást. Tehát nem kizárólag a gyakorló pedagógus munkája az elszigetelt individuális megoldások tömege az iskolákban).

A továbbiakban ismertetem azokat a tényezőket, amelyek leginkább befolyásolják ma a napközi otthonban dolgozó pedagógusok eredményes oktató-nevelő munkáját. Nem térek ki valamennyire, de szeretnék foglalkozni azzal a néhányval, amelyek közvetlenül erősítik vagy gyengítik a napközi otthonban folyó tanulmányi munkát (előrebocsátom, tudom, hogy a napközis tanulmányi munka és a napközis nevelőmunka között evidens összefüggés van).

A pedagógusok jól ismerik az általános iskola tantervmódosító rendeletét. Mégis ebből kell kiindulni, mivel a napközis munka egyik fő feladata az iskolai oktató-nevelő tevékenység folyamatossá tétele. Mit kíván tehát a módosítás?

a) Kívánja az alsó és felső tagozat szervezesebb egymásra építését. Több iskolában – nálunk is – úgy segítik elő, hogy délután egyazon napközis csoportban tanulnak a 4. és az 5. osztályos tanulók. A közelítésben nemegyszer nagyobb érdeme van a napközis tanárnak, mint a szaktanárnak.

b) Az irányelvek megkívánják a túlterhelés csökkentését, és ennek színteréül elősősorban a tanítási órát jelölik meg. Csakhogy, amíg órán a szaktanár ezt egyszerű anyagátszervezéssel el tudja érni, addig a napközis tanárnak hosszas, kitarító munkával kell megtanítania a fáradt tanulót szinte egyénenként arra, hogyan lehet gazdaságos tanulással optimális eredményt elérni:

A napközis tanárnak meg kell terveznie a tanuló számára a tárgyak tanulásának helyes sorrendjét. Néha csak szigorú ellenőrzéssel tudja elérni, hogy a tanuló előbb a szóbelit tanulja meg, csak azután írja a tárggyal kapcsolatos írásbeli házi feladatot. Küzdelmek gyakori forrása az is, hogy a tanuló az első tantárgyakra sokszoros időt fordít, s a tanulási idő végén kapkod. A túlterhelés csökkenthető azzal is, ha a gyermeki bioritmust figyelembe véve a gyermeket akkor ültetjük le tanulni, mikor szellemileg a legaktívabb, tehát délelőtt 9–12-ig és délután 3–6-ig.

Gazdaságos időbeosztásra csak akkor tudjuk rászoktatni a tanulókat, ha a „termelés”-ben érdekeltté tesszük őket. Ha a gyermek tudja, hogy munkája rendes elvégzése után fölállhat az asztaltól, és mehet olvasni, pingpongozni, barkácsolni, egy szóval pihenni, szívesebben tanul. A szaktanár az órán is motiválja a munkát egy-egy odaillo mondattal, a gyakorlati életre való utalással stb. Úgy tűnik, a napköziben a motiváció sokkal komplexebb dolog, hiszen a munkára való belső késztetéseket itt nemcsak az életkorra kell tekintettel lenni, hanem egyénenként más-más módon kell megoldani. Itt nincs osztályozás, de itt is van értékelés. A napközis tanár több oldalról ismeri a tanulót, mint a szaktanár. Ezért motiváló munkája sokszor eredményesebb is, mint szaktanáré. Ő jobban tudja, melyik tanulót mi fűti, melyikre mi hat. Hogy csak néhányat említek: jutalom, büntetés, viszonya a közösséghez, a nevelőhöz, a szülőhöz, a közvéleményhez, az osztályfőnökhöz. Ismeri a tanuló igény-szintjét, ambícióit, versenykedvét, hiúságát, életcélját – és azt használja fel, amit éppen legcélszerűbbnek tart. A napközis tanár sokszor magasabbrendű erkölcsi motivációval dolgozik, mint a szaktanár. Gyakran előbb érzi meg azt is, mikor lehet valamely tárgyban magasabb fokú önállóságot bevezetni egy-egy tanulónál. Gyöngé



gyermekeim permanens önképzésre való igényét is napközis kartársaimnak köszönhetem;

A tantervmódosítás további, a napközi otthonra is vonatkozó igényeiről a tanulókkal kapcsolatban szeretnék szólni. A tanulás itt *előkészítés*-sel kezdődik. Ennek egyik feladata a zavartalan munka feltételeinek megteremtése. Magában foglalja a levegőzés, pihenés, wc-használat, kézmosás, a tankönyvek, füzetek, üzenőfüzet, lecke-füzet, ellenőrző előkészítésének mozzanatait. Ilyenkor hallgatja meg a nevelő az osztályok vagy csoportok beszámolóit az iskolai teljesítményekről, munkájukról, magatartásukról. Ilyenkor alakítja ki az önállóan együttműködő csoportokat, alacsonyban pedig ilyenkor végez ún. előgyakorlásokat a házi feladat anyagából. Minthogy az előkészítés nagymértékben determinálja a tanulás határfokát, vegyük kissé jobban szemügyre!

Sok napközis nevelő – nagyon helyesen – év elején összegyűjti a tantárgyak tanmeneteit, ebben figyeli a haladás ütemét, és előre kidolgoz magának több matematika–kémia–fizika feladatot, hogy az előkészítés során ezeket megoldassa a tanulókkal. Többen ezt teljesen mellőzik, ami természetesen nem helyes. Egy alkalommal alsó tagozatos csoportnál láttam egy vidéki iskolában, hogy az előkészítés során a nevelő papíron és táblán hosszasan gyakoroltatta a betűkapcsolásokat. A dolog szépséghibája abban rejlett, hogy csak az előkészítés után nyitotta ki a tanulók iskolai munkafüzetét, és csak akkor döbrent rá, hogy a tanító néni egészen más jellegű tipikus hibákat fedezett fel a gyermekek munkájában. Neki egészen mást kellett volna gyakoroltatnia. Előbb tehát mindig tájékozódjunk az iskolai teljesítményről, csak azután lássunk hozzá az előkészítéshez! Különben nem tudjuk folyamatossá tenni a fejlődést.

Gyakori hiba a beszámoltatásnál, hogy időben elnyúl, mert az osztály vagy csoport egy tagja hosszasan elismétli a házi feladattal kapcsolatos, órán hallott instrukciókat. Ennek a módszernek az a hátránya, hogy az azonos osztályba járó gyermekek többi tagja már nem is figyel oda óra végén a szaktanárra, hiszen a megbízott úgymond elmondja délután még egyszer, és különben is – mindjárt csengetnek... Célszerű egy csoportnak minden tantárgyát beindítani, hogy ne kényszerüljenek többé abbahagyni a munkát.

Az előkészítés során okvetlenül kérdezze meg a napközis nevelő, hogy óráig melyik tárgy megértése okozott nehézségeket. Ezt a tárgyat különleges bánásmódban kell részesíteni. A „különleges bánásmódot” illetően az általam áttanulmányozott szakirodalom ellentmondásosan nyilatkozik. Többen úgy vélik, a hiányokat magyarázza meg a napközis nevelő. Mások kategorikusan kijelentik, hogy erre nincs idő, ezért szó sem lehet újratanításról. Ilyenkor a házi feladatot a tanulók ne írják meg, a leckét ne tanulják meg, majd csak rádöbben a szaktanár, hogy hiányosságok vannak a munkájában. Még elképzelni is szörnyű, micsoda atrocitások lennének ez utóbbi megoldásból egy-egy iskolában. A szakirodalom ellentmondásossága ellenére sem láttam még napközis nevelőt, aki a megértésbeli csőd mellett közömbösen elment volna. Magam is őriztem délutánonként hosszabb-rövidebb ideig napközis tanulókat, amíg napközis kartársam kezében a gyermek füzetével elszaladt szaktanárt keresni, hogy tanácsot kérjen tőle.

Viszont: ha többször kiderül, hogy egy tárgyból a szóbeli megtanulása átlagon felüli nehézséget okoz, hogy az írásbeli megírásához nem rendelkeznek a tanulók kellő önállósággal, akkor mégiscsak kinos kötelessége a napközis nevelőnek, hogy megteremtse a szaktanárral a kívánt és a napközis szakirodalomban oly gyakran emlegetett „kapcsolat”-ot. Ami ezt a kapcsolatteremtést illeti, sokkal ideálisabb lenne, ha a szaktanárok hívás, instalás és jelzés nélkül legalább havonta egyszer bemenné-

nek a napközi otthonba, és tájékozódniuk róla, milyen nehézséget okoz a közepes vagy annál is gyöngébb gyermeknek szaktárgya tanulása és az általa feladott házi feladatok elkészítése.

Az előkészítés során elkészül szóban a tanulási sorrend, a ráfordítható idő terve, kap a gyermek kiegészítő olvasmányt, kézikönyvet, lexikont, esetleg audiovizuális eszközöket. Tisztázzuk a tankönyv ábráinak szerepét a rögzítésben, az egyes tárgyak tanulási követelményeit. Ilyenkor mondjuk meg a tanulónak, hogyan kell a tárgyról számot adni, vagy a lecke párok hogyan kérdezzék ki egymást.

Előkészítéskor a nevelő személyisége, bátorító, bizalmat sugárzó szavai jelentős hatással vannak a gyermekek munkakedvére. A jó pedagógus csoportjában élénk a munkatempó, és bizakodó munkakedv alakul ki. A tanár tehet legtöbbet a tanulás kedvező légkörének megteremtéséért. Kellő belső fölőkészítés a tanulóban belső egyensúlyt hoz létre, sikerérzés, a jól végzett munka öröme kíséri munkáját már kezdetben is, és nem érzi a végtelen perspektíva szürke unalmát.

Az *önálló csendes tanulás* a napközi otthonban folyó tanulmányi munka leglényegesebb tényezője.

A tantervmódosítás valamennyi pedagógus elé azt a célt tűzte ki: szüntesse meg az emlékezetre alapuló túlterhelést, erősítse meg az alapvető ismeretek megértését és alkalmazását, növelje a gondolkodás fejlesztésének, a tanulók öntevékenységének, valamint az egyéni hibák javításának lehetőségeit. Mi vonatkozik ebből a napközis nevelőre? Egy az egyben – az egész. E kívánalomnak csak akkor tudunk eleget tenni, ha főlészámoljuk a jelenlegi gyakorlatban még meglévő hibákat.

Néhány napközis nevelő tökéletes szilenciumot teremt a tanulás ideje alatt. A gyermek magára hagyatva birkózik a könyveivel. Csak a kikérdezéskor derül ki, ha valamelyik tanuló valamit nem értett meg, ennek következtében nem tudta megtanulni sem. Közben eltelt az idő, uzsonnáznak, hazaindulnak, korrekcióra már nincs idő. Ennek már elvárva sem lehetne előfordulnia. Csöndes tanuláskor nincs szükség direkt irányításra, annál inkább szükség van indirektre. A tanuló közben kérdezhet, mert a nevelő jelen van, csöndben, elérhető módon. Az asztal szélére kitett füzeteket szó nélkül ellenőrzi. Az elakadt gyermeket továbblendíti, gondosan ügyelve arra, hogy a tanuló maximális önállósággal végezze munkáját.

Gyakori gond a napköziben, hogy egyes tanulók a tanulási feladatot pusztán emlékezetbe vésés segítségével kívánják megoldani. Ezeket meg kell győznünk arról, hogy a megértés, az átgondolás, a lényeg kiemelése, az alkalmazás fontosabb, mint a szavak, a szövegek szó szerinti memorizálása. Sok tanulót nehézségek elé állít az a hajlama, hogy minden szabályt (helyesírást, matematikait egyaránt) csak mechanikusan akar alkalmazni, alkotó gondolkodásra képtelen. Sajnálatos, hogy sok esetben a napközis nevelőnek kell megtanítania a gyermeket egy alapvetően fontos tudnivalóra, hogy tudniillik minden tárgyat másképp kell megtanulni. Sokszor a szegény gyermek az egymástól eltérő jellegű tantárgyakat is azonos módon teszi magáévá, és azonos módon reprodukálja. Pedig különbséget kell tenni még egy tárgyon belül is az alapvető tényanyag, a magyarázó szövegrészek, a terminus technikusok, a szabályok, törvények, definíciók, az ábrák magyarázata között. Csak így fog kialakulni bennük a megfelelő lényeglátás és a tudatos, kevesebb energiát igénylő tanulás képessége.

Gyakran tapasztalják a napközis nevelők, hogy a gyöngye képességű gyermek is meglepően intelligens a szaktanárhoz való alkalmazkodás tekintetében. Kiismeri a tanár feleltető szisztémáját – igényességét vagy igénytelenségét –, és csak úgy hajlandó készülni, ahogy a tanárnak kell. Az esetek többségében ez nem is baj. A baj ott kezdődik, hogy a szaktanárok feleltetési módszere, igény szintje, követelményrendszere oly széles skálán helyezkedik el, hogy az néha korszerűnek már nem is mondható. Ha pedig a következetesség elmeit is nélkülözi – mert sajnos ilyen is van –, akkor egy-

egy tantárgyból a napközis nevelő egyszerűen nem képes tudatos tanulási technikát kifejleszteni a tanulóknak.

Több napközis szakkönyvben talákoztam az alábbi mondattal: „Legfontosabb feladataink közé tartozik a tanulókat megtanítani tanulni.” – Ilyen megfogalmazásban nem tudok a gondolattal egyetérteni. Hogy hogyan kell a tárgyat helyesen tanulni, erre tanítsa meg a tanuló a szaktanár. Ez az ő dolga. A napközis legfeljebb besegít a megértésbe, a rögzítésbe, elősegíti a gyakorlást, egyszóval folytatja azt, amit a szaktanár a tanítási órán elkezdett. A *szakórán* el kell jutni a világos fogalom kialakításáig, az ismeretek rendszerébe való beillesztésig, az elsődleges rögzítésig, az összefüggések feltárásáig, az egyszerűbb gyakorlásig. Óra végén minden gyermeknek tudnia kell, mennyi és milyen fajta munkát kell még az anyagba fektetnie, hogy az fejében maradandó és hasznos ismeret legyen. A tanítási órákon éppen azért tesszük a tanuló az ismeretszerzés aktív részesevé, hogy a birtokbavétel már az órán megtörténjen. Már az órákon is a tanítás-tanulás egysege folyik.

A napközis nevelőnek a csendes tanulás során fontos segítsége lehet az egyes tárgyak tanmenete. Persze csak akkor, ha szakszerűen készült. Csak akkor, ha minden óra anyagához odaírtuk az elsajátítás szintjét: Mit kell definiálni? Mit csak felismerni? Mit kell gyakorolni? Milyen mélységben? Mekkora önállósággal? stb. Föl kell benne tüntetni a követelményrendszer *akkor és ott* érvényes kívánalmait, *akkor és ott* elvégezendő gyakorlatait – minden órára. A gyakorló iskolában ilyen aprólékosan megtervezett tanmenetekkel dolgozunk, mert erre van szüksége a tanárjelölteknek a tanítási órán és akkor is, amikor napközis gyakorlatát végzi. Ezenkívül szükségessé teszi az ilyen jellegű tanmenetet az a körülmény is, hogy 1978-ig, az új tanterv beindulásáig még régi könyvekkel dolgozunk, de bizonyos tantervi reform figyelembevételével. Régi tankönyvet tanul a gyermek is, és az otthoni tanuláshoz már egyáltalán nem biztos támpont az, hogy a könyvben mi van aláhúzva, bekeretezve vagy vastag betűvel szedve. A szó szerint memorizálandó anyag alaposan lecsökkent, és ezt csak a tanmenetből tudja meg a napközis tanár.

Ha a napköziben a szöveg tanulása ily módon rövidebb időben megoldható, akkor a nevelőnek jó alkalma nyílik a sokoldalú szóbeli gyakoroltatásra. Biológiából, földrajzból, kémiából, fizikából házi feladat nem adható. Mégis, ha azt akarjuk, hogy a tanulók ismeretei alkalmazás-képes tudás alapjául szolgáljanak, kívánjuk meg tőlük, hogy a tankönyv jó feladatrendszeréből oldják meg azokat szóban vagy írásban, amelyekre már nem került sor az órán. Erre a célra nagyon megfelelnek a jelenleg használt tantárgyi munkafüzetek is, és ezek feladatait sem tudjuk mind megoldani a tanítási órán. Ami kimaradt, oldassák meg a napközis nevelők a tanulókkal. Ezek olyan gyakorlatok, hogy egyedül meg kell tudni oldania a gyermeknek. Ez is az egyéni hibák korrekciójának vagy a differenciált foglalkoztatásnak egyik lehetősége, melynek előnye az önállóság fokozása is. Ha az iskolában kötelességünk a tanuló önálló ismeretszerzésének forszírozása, a napköziben folytatódnia kell e folyamatnak.

A napközis tanár munkájának egyik legnehezebb teendője az, hogy gazdaságos tanulási szokásokat kell kialakítania nemcsak egyes csoportoknál, hanem szinte gyermekenként is. Ismeretes a szöveges tárgyaknak az a feldolgozási módja, hogy a tanuló globálisan elolvassa egyszer a szöveget, aláhúzza a lényegét, esetleg vázlatot ír belőle, és a vázlat alapján próbálja reprodukálni a szöveg lényegét. Minthogy a sok ismeret vázlatpontokba való tömörítése igen nehéz dolog, ennél könnyebb és igen gyakran eredményesebb mód az, ha a tanulókkal kérdéseket iratunk a megtanulandó anyagról. Ez feltételezi az egyszeri elolvasást, majd a szakaszonként történő újraolvasást. Ilyenkor a tanuló kérdés, kérdéseket szerkeszt, amely kérdések mintegy hívó szóként szerepelnek a szövegben szereplő alapvető megállapítások reprodukálásához. (Előfordul-

hat, hogy másnap a szaktanár feleléskor ugyanezeket a kérdéseket teszi fel.) A tanuló az általa alkotott kérdéseket leírja, a tankönyvet becsukja, és a kérdések alapján kezdi önmaga kikérdezését, vagy a szöveg összefüggő felmondását. Budapesten, a dr. Lénárd Ferenc által vezetett kísérleti iskolában láttuk e módszer gyakorlati alkalmazását és igen komoly eredménnyel. Ott az órán megtanulták a tanulók a történelmet, az óra végi összefoglalás a tanulók által összeállított kérdésekre történő próbafelelés volt. Ez a módszer nagyban elősegíti az anyag összefüggéseinek megértését és rögzítését.

Szintén jó tanulási módszerként alkalmazható a napközi otthonban egy-egy tárgy frontális tanulása a tanár vezetésével. A lényegét együtt tanulják, a gyakorlati alkalmazást már differenciáltan végzik egyénileg vagy tanulópárokkal.

Szerencsés, ha szaktanárok korrepetálnak a napközi otthonban, mert akkor maradéktalanul biztosíthatják az iskolai követelmények elérését, emellett a tanulónak alkalma van kérdezni.

A házi feladatok megírásáról nem szóltam. Nem hiszem, hogy a mai gyakorlatban előfordulhat a jobb tanulók füzetének lemásolása. A reform szerint nem kell mindig házi feladatot adni. Ilyenkor lehetne a gyöngébbekkel egy kis felzárkóztató írásbelit íratni a napköziben.

A napközi otthonban folyó tanulmányi munka szerves része az *ellenőrzés* és az *értékelés*. A gyakorlatban e két mozzanat szervesen összefonódik egymással. Ellenőrzéskor a tanulók munkája már nem egységes, és nem is csendes. Elképzelhető tanári kikérdezés, tanulópáros, tantárgyfelelőssel megoldott, önfelmondásos vagy mindez szimultán. Több osztállyal foglalkozó nevelő esetleg naponként más-más osztályt kérdez ki. Ellenőrzéskor az a legfontosabb, hogy a kikérdezés követelményei és módszerei lehetőleg azonosak legyenek a szaktanáréval. (Amit sajnos csak a személyes hospitálás sorozatával tud biztosítani a napközis nevelő.) Az ellenőrzés a napköziben osztályozás nélkül történik, szerencsére. Nincs szorongás, viszont van komoly rögzítés, van erősödő önbizalom a tanulóban. És ez nagyon fontos.

Az ellenőrzés mozzanatának legnagyobb hibája, hogy az értékelés gyakran kimarad belőle. A „kész”, „jól van”, „ülj le”-féle befejezése a kikérdezésnek éppen nem korszerű. Egy-egy mondattal értékelnem kell a tanuló teljesítményét, fejlődését, munkatempóját, szorgalmát, hozzáállását stb., mert ez didaktikai, nevelési, lélektani szempontból nagyon fontos. A gyermeket különben is arra neveljük, hogy minden tevékenységét – nemcsak a tanulást – értékeli a környezete, amelyben él. Éreznie kell, hogy a megbecsülés, amelyet környezetétől kap, egyedül tőle függ: attól tudniillik, hogy ő hogyan dolgozik, hogyan beszél, hogyan viselkedik. A tanulónak éreznie kell az ilyen értékelések során, hogy öröme a mi örömünk is, kudarcán mi is bánkódunk. A fölkészülésében tapasztalt hiányosságok fölszámolásához a nevelő okos tanáccsal szolgálhat, a munkáját nehezítő szubjektív tényezők hatását csökkentheti. A gátlásos gyermek a napköziben sokkal inkább szerzhet önbizalmat, mint a tanítási óra zárt rendszerében. Az értékelés ne csupán a verbális teljesítményre korlátozódjék! Legyen benne dicséret és tapintatos elmarasztalás is, de mindig tárgyilagosan! Értékeljük a tanulás önállóságát, eredményességét, a fegyelmet, az egymásnak való okos segítséget, mert mindez a közösségi munkában megvalósítható erkölcsi-esztétikai nevelést is szolgálja. Ha a napköziből a tanár is, a diák is a jól végzett munka örömével megy haza, mindketten örülni tudnak majd az otthon töltött esti óráknak is.

Befejezésül szeretnék néhány szó erejéig ismét visszatérni az irányelvek egyik megállapításához, amely leszögezi: a reform csak a tanulók munkáját tette könnyebbé, a pedagógusok munkája nehezebb lett. Ez igaz. És sokszorosan igaz a napközis nevelő munkájára vonatkoztatva. A napközis nevelő ugyanis csak közvetve, az iskolai munkán keresztül, a tanulón keresztül, az igazgatóság vagy a szakfelügyelet fejszólásából

érzékeli nemegyszer, hogyan csapódott le ez a kísérleti jellegű részleges reform a gyakorlatban, és hogyan kell ehhez hozzáigazítania saját eljárásait. Még szerencse, hogy a didaktika forradalma viszonylag lassú ütemű. A napközis nevelőnek így is a szabad idejében történő hospitálásokkal kell szaporítania a hivatalosan szervezett továbbképzések mellett egyéni továbbképzése lehetőségeit.

Szeretnék szólni a magyar közoktatásügy legszerencsésebb tényezőjéről: arról, hogy napközis nevelőink átlagon felüli gyermekszeretettel, átlagon felüli felelősségérzettel és átlagon felüli humanizmussal rendelkező tanárok. Ők tudják, érzik, hogy a mai gyermek mögül sajnos sokkal inkább hiányzik a család mindent megtartó, biztonságot nyújtó közössége, mint a tegnapi mögül. A mai gyermekek közül sajnos sok a magános, akinek mindent jelentő mércéje, szeretetforrása, legjobb barátja a napközis tanár néni.

S jól esik látni, hogy áldozatos nevelőmunkájukat a szülők zöme is magasra értékeli. Tavaly egy alkalommal megkeresett engem egy napközis kisfiam édesapja, aki egyedül nevel – anya nélkül – három fiúgyermeket. A beszélgetés után velem kezét fogott, majd megkért egy szívességre: a napközis tanárnőnek adjam át nevében a rám bízott cserép muskátlit, mert ő dolgozni megy, nem ér rá megvárni. Ő is, én is természetesnek találtuk, hogy a cserép virágot a napközis tanár néni kapja. A magam részéről szeretném látni, hogy mind nagyobb megbecsülés övezi hivatalos és nem hivatalos részről napköziben dolgozó kartársaim munkáját.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:

1. Az általános iskolai tanterv módosítása. Köznevelés, 1973/23.
2. Dr. Abrudbányai János: Ismerkedjünk az iskoláinkban folyó egész napos neveléssel. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp., 1971.
3. Kerékgyártó Imre: Az iskola, a pedagógus tevékenységei. Módszertani Közlemények, 1974/3.
4. Korszerű tanulás a napközi otthonban. Szerkesztette: Szabadkai Simonné-Zombory László.



DR. SZÖRÉNYI JÓZSEFNÉ

Szeged, Ságvári Endre Egyetemi Gyakorló Általános Iskola

## Egy nevelési eredményvizsgálat tanulságai

Az erkölcsiség fejlődése szempontjából a serdülőkor döntő életszakasznak tekinthető. Ebben a korban a tanulók fokozott mértékben érdeklődnek az erkölcsi kérdések iránt, és sok esetben már saját erkölcsi nézeteik is kialakulnak. Az erkölcsi követelmények belsővé válásának ez a legfontosabb időszaka. A 12–14 éves tanulóknál az erkölcsi tudatosság magatartást meghatározó hatása is már erősen kifejezésre jut. Ezeket a magatartási megnyilvánulásokat az ember mint osztályfőnök éveken át megfigyeli: órákon, klubdelutánokon, kirándulásokon, kollektív fizikai munka végzése során, és különféle szituációkban elbeszélgetve velük. Mérlegeljük azokat a hatásokat is, amelyek naponként érik őket otthon, tanórákon, óráközi szünetekben, a napköziben, őszi összejöveteleken. Kutatjuk, hogy az együttlét sok-sok élménye miként formálja, erősíti fel azokat a motívumokat, amelyek – tanulmányi és közösségi munkában egyaránt – pozitív magatartásra ösztönzik tanítványainkat. Igyekszünk tehát minél

többet megtudni róluk, hogy személyiségüket fejleszthessük, és beiskolázásuk is az egyén és a közösség érdekeinek megfelelően valósulhasson meg.

A 8. osztályosokról készített jellemzésnek már reális képet kell adniuk egy-egy tanuló erkölcsi arculatáról, hiszen csakis így teremthetünk lehetőséget magatartásuk további fejlesztéséhez, és ahhoz is, hogy értékeléseinkből az új iskola osztályfőnöke a nevelés módjára nézve következtetéseket tudjon levonni.

Ha – netán közmegelegedésre – sikerül minden tanítványunkat beiskoláznunk, egy kissé talán meg is nyugodhatnánk. Mégis a ma holnap elballagó tanulók iránt érzett felelősségünk felvet még egynéhány kérdést. A jellemzések elkészítésekor, igaz, tárgyilagosságra törekedtünk, mégis az értékelés – úgymond – tág teret ad az osztályfőnöki szubjektivitásnak. Hogyan is lehetne eloszlattunk az ezzel kapcsolatos aggodalmakat? Az a kis közösség, amelynek a tagjait jól megismertük, hiszen a négy év alatt sokszor megnyitlak előttünk, és örömeiket, gondjaikat megosztották velünk, jövőre már egyedeire tagozódik: ki-ki új iskolába kerül. Vajon mindegyik helyt tud-e majd állni az új közösségben? Rendelkeznek-e azokkal az ismeretekkel, magatartásformákkal, amelyek az új közösségbe történő beépülésüket megkönnyíti? Szimbolikus megfogalmazással: eléggé tisztában vannak-e szocialista társadalmunk „erkölcsi KRESZ-előírásaival” ahhoz, hogy a további évek során „balesetmentesen” közlekedhessenek az emberi érintkezések területén?

Az így felvetett kérdésekre a jellemzésekből kirajzolódó összkép megnyugtató választ adhat. A tanulók közösségi magatartása általában erősen pozitív jellegű. Ennek a feltevésnek a helyességét az a kérdőíves felmérés is igazolni látszik, amellyel tanítványaink erkölcsi tudatosságának fejlettségét vizsgáltuk. Abból indultunk ki, hogy az erkölcsi tudatosságnak a magatartást illetően meghatározó szerepe van. Ha tehát tudatosságuk is kimutatható, vagyis az, hogy a tanulók ismerik az erkölcsi fogalmak jelleget, van erkölcsi ítélőképességük, és a morális jelenségek összefüggéseit is megértik, akkor a magatartásukkal kapcsolatos megállapítások még inkább elfogadhatókká válnak. Azt is elmondhatjuk akkor, hogy a jellemzések a tanulói személyiség fejlettségi szintjét megnyugtatóan tükrözik, bár tudjuk, hogy a nevelés eredményeit lemérni nagyon nehéz.

Annak érdekében, hogy tanítványainkat minél jobban megismerhessük, nevelési eredményvizsgálatot – tervszerűen kidolgozott szempontok szerint – az 1976/77-es tanévben is végeztünk. Ennek eredményét az áprilisi nevelési értekezleten értékeltük, és a szükséges tennivalókat megvitattuk. A nevelési kérdéseket ilyen módon állandóan felszínen tartjuk. A velük való foglalkozás önképzésre és alkalmas nevelő hatások megszervezésére ösztönöz.

A nevelési eredményvizsgálat során figyelmünket ez alkalommal a tanulók fegyelmeztségére, kulturált magatartásukra és a közösséghez való viszonyukra fordítottuk. Hogy a vizsgált magatartásformák mögött milyen fokú tudatosság rejtőzik, azt kérdőív útján kívántuk feltárni. A kérdéseket az osztályfőnöki munkaközösség állította össze az 5–6, illetőleg 7–8. osztályosok számára. A jellemzett 8. osztályban a kapott válaszok a tudatosság színvonaláról az alábbi adatokat szolgáltatták:

A) 1. A *felgyelmmeztség*-gel kapcsolatos 1. kérdés azt tudakolta, hogy mi szabályozza viselkedésüket. A tanulók 50%-a a *meggyőződést* tekintette viselkedése szabályozójának. Az emberi érintkezéssel kapcsolatos normákat ezek a tanulók nemcsak ismerik, nemcsak jelentőségükkel vannak tisztában, hanem az objektív követelményekhez pozitív módon is viszonyulnak. Az osztály másik fele a *szokást* jelölte meg szabályozónak. A szokásnak azért nagy a jelentősége, mert a tevékenység előtti mérlegelést szinte feleslegessé teszi.

2. A helyes viselkedés legfőbb jellemzőinek felsorolásában az értékelés skálája – pozitív irányban – egészen széles. A leggyakrabban ismétlődő értékelések az iskolai viselkedéssel kapcsolatban:

- „a közösségi szellemnek, a közösségnek megfelelő”;
- „a házirendnek megfelelő”;
- „fegyelmezettség”;
- „udvariasság a tanárral szemben”.

Minden esetben a szocialista társadalom mércéjével mérnek, hiszen akár segítőkészségről, szerénységről, önfegyelemről is legyen szó, mindig pozitív élmények, motívumok vannak a háttérben.

Az otthoni viselkedés jellemzői érzelmekben árnyaltabbak. Olyan jellemzők fordulnak itt elő, amelyek az előzőekben egyáltalán nem szerepeltek. Így pl.: bizalmaság, családiasság, az otthon kis közösségének megfelelő, megértés, szófogadás, közvetlenség, segítés a háztartási munkában.

A felnőttekkel szembeni viselkedés legfontosabb jellemzőjének legtöbbször (70%) az udvariasságot, majd az illendőséget (25%), továbbá az előzékenységet, kedvességet, figyelmességet és az öregekkel szembeni segítőkészséget tekintették. Figyelemre méltó, hogy az iskolai viselkedés döntő jellemzője a „községnek megfelelő”, az otthoni a „tisztelttudó”, a felnőttekkel szembeni az „udvariasság”. Ez a differenciálás általában helyes erkölcsi ítélőképeségre utal. Az iskolai, az otthoni és a felnőttekkel szembeni viselkedésben egyaránt a másik ember iránti felelősségérzet nyilvánul meg. Az a körülmény, hogy a helyes iskolai viselkedés jellemzőjeként a „községnek megfelelő”-t, az otthonival kapcsolatban pedig a „kis községnek megfelelő”-t említik, azt mutatja, hogy a tanulók felismerik a fegyelmezett viselkedés és a község közti kapcsolatot, azaz a morális jelenségek közötti összefüggést, ami ugyancsak összetevője az erkölcsi tudatosságnak.

3. A helyes viselkedés hiányosságait saját magukkal kapcsolatban csak általánosságban jelzik. Pl.: „Nem tartom be a házirendet.” „Nem mindig vagyok szófogadó.” Az osztálytársakkal kapcsolatos hiányosságok már konkrétabbak. Ezen a fokon el is várhatjuk tanítványainktól, hogy képesek legyenek mások viselkedését helyesen megítélni.

4. A házirend normáival való teljes azonosulás (Milyen mértékben tartod be a házirendet? – volt a kérdés.) 18%-ban jut kifejezésre. A többség (82%) csak „időnként” tartja be azokat. A követelmények a válaszok szerint nem mindenben felelnek meg elképzeléseiknek, jöllehet ezeket a normákat annak idején a diákszemélyek maguk is elfogadták. A kérdés indoklást is kívánt. A válaszok éppen ezért morális gondolkodásukról is tájékoztatást adtak. Megnyilatkozásaik szerint a házirend szabályozó szerepe bevált. Kifogásaik alapján kisebb módosítások esetleg még keresztülvihetők rajta.

5. Az iskola fegyelmeire vonatkozó követelményeit 82%-ban szigorúnak, 18%-ban következetesnek minősítik a tanulók. „Enyhe” értékelés nem szerepel. Mind a „szigorú”, mind a „következetes” minősítések között olvasható indoklások szerint (pl.: „Szigorúnak is kell lennie, mert különben az egész fegyelem felborul.” vagy: „A rendeletek az iskola érdekében lettek meghozva. Megfelelnek igényeinknek és kötelességeinknek.”) tanítványaink jól látják, hogy az élet minden területén (iskolában, sportpályán, utcai közlekedésben stb.) és mindenki érdekében szigorú követelmények szabják meg viselkedésünket.

B) 1. A kulturált magatartás alapvető követelményeinek felsorolásából kivehető, hogy a tanulók szerint a társadalmi érintkezés szabályaiban az embertársak tisztelete és megbecsülése jut kifejezésre. Az udvariasság szerepel a legtöbbször. Ez fordul elő a

válaszok 50%-ában. A felsorolások jól summázzák az alapvető követelményeket. Ezek: udvariasság, előzékenység, illedelmesség, fegyelmezetttség, megfontoltság, szerénység, művelt beszédmodor, pontosság stb. Örvedetes, hogy a felsorolásban ilyen követelmény is szerepel: „közösségnek megfelelő”, „a másokkal szembeni felelősségteljes viselkedés”. Ezekben a válaszokban ugyanis a hangsúly nem a formán, hanem a tartalom van: a szemléletmódon, a beállítódottságon. Az jut bennük kifejezésre, hogy magatartásunkban tükröződniük kell a társadalmi követelményeknek. Hogy ez a megvalósításra törekvés milyen formát ölthet, arra a felsorolt tulajdonságok (szerénység, pontosság stb.) utalnak. A válaszok kapcsán talán arra is gondolhatunk: nevelőmunkánk során még jobban tudatosítanunk kell tanítványainkban, hogy az emberi érintkezésben is érvényesülnie kell a *tartalom* (a közösség, az embertársak megbecsülése, a szülők, tanárok tisztelete stb.) és *forma* (szerénység, előzékenység stb.) *összhangjának*. A már belső szükségletté vált tisztelet és megbecsülés rendszerint megfelelő formában is jelentkezik.

2. Arra a kérdésre, hogy „Összeszeded-e a szemetet, ha nem Te szórtad szét?”, a tanulók többsége (65%-a) „igen”-nel válaszolt. Határozott elutasítás csak 23,5%-ban mutatkozott. Némely válaszban afféle „középutas” magatartás jut kifejezésre. Pl.: „Harmadik lehetőség is van: akkor nem szedem fel, ha sietek vagy ha rossz a hangulatom.” „Az utcán nem, az iskolában és előtte igen.” Ez az utóbbi válasz különösképpen elgondolkodtató. Az, amit a fiatalok az utcán (pl.: villamosmegállónál, üzletek, italtoltok előtt stb.) látnak, követésre csábít. A megismétlődő ingerek erősítő hatása törvényszerűen érvényesül. Más szóval: amit jelen esetben kívánunk a tanulóktól, az nem egyezik meg az általa többször is megfigyelt valósággal. Jóllehet az utcán látotaknak a szemétfelzedéssel kapcsolatban csak ritkán van megerősítő hatásuk, a tanulók többsége mégis pozitív választ ad. Természetesnek kell tartanunk, hogy ez a megnyilatkozás elsődlegesen az iskolára vonatkozik. Pl.: „Mert én is itt tanulok, és nekem sem mindegy, milyen környezetben.” „Azért, hogy osztályunk első legyen a tisztasági versenyben.” Az etikai gondolkodás szép megnyilatkozását kapjuk az alábbi indoklásban: „Mert a takarítónőnek így is elég dolga van, és nekem is érdekem, hogy rendes, tiszta iskolában tanuljak.”

3. A következő kérdés így hangzott: „Melyek a jól ápoltság jelei a Te korosztályodban és pedig a) iskolában, b) otthon, c) összejöveteleken.” A mindhárom hellyel kapcsolatos válaszokban csaknem kivétel nélkül a *tisztaság* és a *rendes ruha* szerepel. Csupán a megfogalmazásban van némi eltérés. Így pl.: *otthon*: „Tisztaság, rendes otthoni köntös” vagy: „Gondozottság, mindennapi fürdés.” *Összejöveteleken*: „Tisztaság, az alkalomnak megfelelő öltözet.” vagy: „Tisztaság, divatos, de kulturált öltözék.” Egynéhány válaszban az is szerepel, hogy „Ne legyek izzadtságsgazú.” Ezek a megjegyzések azért érdemelnek figyelmet, mert azt fejezik ki, hogy a jól ápoltság nem választható el embertársaink megbecsülésének kérdésétől. Ez a nézet még korántsem általános, bár szórványos jelentkezése is örvedetes. Éppen ezért az ápoltsággal kapcsolatban azt is tudatosítanunk kell tanítványainkban, hogy ezzel tartozunk egymásnak, hiszen nincs jogunk ahhoz, hogy ápolatlanságunkkal kellemetlen érzelmeket váltunk ki embertársainkból.

4. A „Milyen hangnemet használsz?” kérdéssel kapcsolatos válaszok a következők:

a) Az iskolában:

tanulótársaikkal szemben legtöbbször „barátságos”, „baráti”;

a tanárokkal szemben 50%-ban „udvarias”, 50%-ban „illetmudó, tisztelettudó”;

a hivatalosokkal szemben ugyancsak 50%-ban „udvarias”, 50%-ban pedig „illetmudó” hangot használnak.



b) A hangnem *otthon*:

a *szülőkkel* szemben is általában „udvarias” és „tisztelettudó”. Egnéhány tanuló azt is szövé teszi, hogy szüelével tegező viszonyban van. Pl. így: „Udvariasan tegezödöm.” Vagy: „Tegezve, de tisztességgel.” Finoman érékelterve ezzel a közvetlen, megtisztelő bizalmas kapcsolatot.

A *testvérek* közti hangnem skálája eléggé széles. Legtöbbsben a „barátságos”, „baráti” jelzővel illetik. Gyakran szerepel a vidám, közvetlen, játékos, megértő, emberséges megjelölés is.

A *nagyszülőkkel* szemben szinte kivétel nélkül „tisztelettudó” hangnemet használnak.

c) *Utcán*:

a „*baverok*” közötti hangnem általában „barátságos”, szerepel még a „közvetlen”, „vidám” és „bizalmas” megjelölés is.

*Idegen felnőttekkel* szemben a hangnem csaknem azonos arányban „tisztelettudó”, illetőleg „illelmes” és „udvarias”.

*Ismertősökkel* szemben a hangnem általában „udvarias” és „tisztelettudó”.

A hangnemmél kapcsolatban a tanulók a „kell”-t fogalmazzák meg, tehát az emberi érintkezés hangnemével kapcsolatos normákkal tisztában vannak. Abban nincs is okunk kételkedni, hogy az otthoni, az utcai és iskolában a tanárokkal meg a hivatalsegédekkel való érintkezésben a „van” a „kell”-nek teljesen meg is felel. Az iskolában a tanulóársakkal való érintkezésben azonban bizony nem ritka a durva hangnem, a gúnyolódás, „*haverok*” között pedig a szabadszájúság. E negatív jelenségek elleni küzdelemben leginkább az anyanyelv iránti felelősség élményesítésére, a zsargon, a szellemi restségből származó közhelyek következetes elutasítására és általában az anyanyelv iránti nagyobb érdeklődés felkeltésére kell törekednünk.

C) 1. A *közösség iránti felelősségtudat* szintjét vizsgálva először erre a kérdésre feleltek: „*Miért tanulsz?*”

A többség (90%) azt válaszolta, „*hogy célokat elérjem*”. 10% „*érdeklődésből*” tanul. Az indoklásokból megállapítható, hogy a tanulók tisztában vannak a társadalmi követelményekkel. Ez jut kifejezésre pl. az ilyen típusú feleletekben: „A közösségbe való belépést segíti elő, könnyíti meg.” Vagy: „A mi világunkban csak az az ember érvényesül, aki tanul.” „Bármilyen célt csak tanulással lehet elérni.” Stb. A közös cél összhangban van a társadalmi követelményekkel, a közösség tagjaiban pedig megvan az előrehaladás igénye.

2. A „*Melyek az osztályodra mint közösségre jellemző jó tulajdonságok?*” kérdéssel kapcsolatban válaszokból szépen összeáll a jó közösség modellje. Ennek jellemzői:

„Közösségi munkát szívesen végzünk.”

„A közös cél elérése érdekében a munkából mindenki kiveszi a részét.”

„Ha komoly dologról van szó, akkor összetartunk.”

„Segítjük egymást a tanulásban.” Stb.

A *rossz tulajdonságok* felsorolása realisabb megvilágításba hozza az előbbi képet. Főként az összetartás terén módosul a helyzet:

„Nem mindig tartunk egységesen össze.”

„Nem mindig dolgozunk rendszeren az órákon. Pl.: szombaton alig jelentkezünk.”

„Kistanárnál rossz a magatartás.” Stb.

Ezekből a mozaikokból kirajzolódnak a közösség életének sűrke hétköznapjai, de az is megmutatkozik, hogy a kölcsönös függés szükségességét a közösség tagjai erősen érik, és jól látják az együvértartozás közösségi légkört meghatározó szerepét.

3. A „Mit tennél az osztály jobb közösséggé formálása érdekében?” kérdésre adott válaszok szinte egyöntetűen a közösségi élmények jelentőségére hívják fel a figyelmünket. A sokoldalú együttes tevékenység iránti igényüket a következőképpen fogalmazták meg:

„Több közös összejövetelt szerveznék. (Klubdelutánt.)”

„Még több klubdelutánt szerveznék.”

„Több közös programot szerveznék. Pl.: otthoni összejövetelt.”

„Több időt kellene együtt töltenie a fiúk és lányok táborának.”

Abból, hogy sürgetik az olyan helyzet megteremtését, amelyben a közösségi tudat megerősödik, az egymás iránt érzett felelősség pedig elmélyülhet, joggal lehet az eddigi rendezvények sikerére következtetni. A szükséglet jelentkezése öröndetes, és kielégítését a közösségi nevelés elsőrendű feladatának kell tekintenünk.

4. A „Mi az alapja barátod megválasztásának?” kérdés nyomán nyilvánvalóan azokat az értékeket sorolták fel, amelyek azonosak szükségleteikkel. Ez pedig megnyugtató, mert értékelésük a társadalmi szempontból kívánatos magatartásformákat tükrözik. Bár a barát megválasztása a legkezdetlegesebb közösségi kapcsolat, mégis igen jelentős, hogy ebben a kapcsolatban a tanulók mit tekintenek értéknek. A barát modelljét a következő 5 tulajdonság jellemzi: (Minden tanulónak 3 tulajdonságot kellett megjelölnie.)

„Érdeklődésünk megegyezik.” (100%/o-ban szerepel.)

„Megértő, bajban is mellettem áll.” (77%/o.)

„Őszinte.” (53%/o.)

„Figyelmeztet hibáimra.” (35%/o.)

„Tanulásban is segítjük egymást.” (35%/o.)

5. A „Milyen tulajdonságok, érdemek alapján adnál Ságvári-érmet?” – kérdés nyomán megállapítható, hogy a közösségben milyen közvélemény alakult ki. A válaszokból kitetszik, hogy a tanulók a közösségi munkát helyesen értékelik, és tagjai közül a közösség csak azt becsüli, aki a személyével kapcsolatban támasztott követelményeknek is példamutatóan tesz eleget. Az odaítéléssel kapcsolatos közösségi állásfoglalást az alábbi megnyilatkozások tükrözik:

„Jó közösségi munka, jó tanulás, szorgalom.”

„Kiváló közösségi munka, kiváló tanulmányi eredmény.”

„Jó közösségi ember, tanulásban, magatartásban példát mutat.”

Más-más megfogalmazásban, de lényegileg minden válasz ezt tartalmazza.

6. Az ismertetett *élethelyzettel* kapcsolatos állásfoglalásukat a tanulók a megadott 6 válasz alapján fejezték ki. (Csak egy választ kellett megjelölniük.) A szituáció hőse elorozza más munkáját, idegen tollakkal akar ékeskedni. Kivétel nélkül felismerik, hogy közösséggelens magatartásról van szó, és ezért csak kétféle választ adnak: „Rábeszélem, hogy jelentkezék.” és „Megbeszélem a dolgot az osztállyal.” Az egyöntetű állásfoglalás azért öröndetes, mert a közösségi szemléletmód az egoista magatartás elleni harcot is jelenti.

A kérdőív alapján feleletet kaptunk arra, hogy a vizsgált három területet illetően milyen szintű az osztály normaismerete, erkölcsi ítélőképessége és morális gondolkodása. Erkölcsi tudatosságuk szintje általában megnyugtató. A társadalmi követelményekkel tisztában vannak. A fegyelmezetttség, a kulturált magatartás és a közösség iránti felelősségtudat összefüggéseit is felismerik. Indokolásaik helyes értékeléseket tartalmaznak.

Ha az ember ezek után az osztály jellemzésébe újból belelapoz, akkor megnyugtató összhang mutatkozik tudatosságuk szintje és a magatartásukra vonatkozó, általában pozitív jellegű, efféle megállapítások között:

„Magatartására a feltétlen megbízhatóság, az önmaga és mások iránt érzett nagyfokú felelősség jellemző.”

„Tartalmas kiselőadásaival sokszor hozzájárult az osztályfőnöki órák és az őrsi foglalkozások sikeréhez.”

„Fáradhatatlan, ha az osztályért, a közösségért kell dolgoznia. Társainak szívesen segít az iskolai munka minden területén.”

„Nemcsak saját célja eléréseért tud kitartóan, erős akarattal küzdeni, hanem társai sikeréért is feloldottan, őszintén lelkesedik.” Stb.

A vizsgálat összessítése szerint ez a közösség az iskolai 8. osztályok átlagos szintjét képviseli. Az összkép, amely a távozó 8. osztályosok erkölcsi tudatosságáról és közösségi magatartásáról pillanatnyilag kialakítható, azt sugallja, hogy fejlődésük iránya megnyugtató.

#### IRODALOM:

1. *Bábosik István*: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.
2. *Kelemen László*: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.
3. *Dr. Kerékgyártó Imre-Kiss Katalin*: Mit tehet az osztályfőnök? Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
4. *Kósáné Ormai Vera-Járó Katalin-Kalmár Magda*: Fejlődéslelektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
5. *Erdélyi Judit*: Kísérleti vizsgálatok a 8–16 évesek közösségfogalmáról. Ifjúság és pszichológia. Pszichológiai tanulmányok, XIV. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.



## Az önpazarlás művészete

A PEDAGÓGUSOK tevékenységét Németh László nevezte az önpazarlás művészetének. Ezt a művészetet képviseli korátrsaink közül kimagasló szinten *dr. Kerékgyártó Imre*, aki most ünnepli hatvanadik születésnapját. Méltatlan lenne, ha szó nélkül haladnánk el az évforduló mellett. Kerékgyártó Imre szinte az ország valamennyi pedagógusának jó ismerőse és tanító mestere. Ezek találkoztak vele tanfolyamokon, előadásokon. Alig van Magyarország térségében város, nagyobb község, amelyben a magyar nyelv tanításának problémáiról, a nevelés módszereiről vagy az iskolavezetés kérdéseiről ne beszélgetett volna igazgatókkal, pedagógusokkal. Kiváló *előadóként* ismertük meg mindannyian, aki az élőszó varázsával éppen úgy lekötötte hallgatóit, mint *műfajilag* változatos, *tartalmilag* friss, *gondolatokban* gazdag és *stílusában* élvezetes *írásaival*.

1917. szeptember 18-án Budapesten született. Családfáján, amint egyik írásában említette, úgy sorakoztak nemzedékről nemzedékre a pedagógusok, mint Illyés Gyulán a juhászok. Pedagógus pályáját 1940-ben Szentendrén kezdte. 1941–1950 között a budapesti VI. kerületi Kölcsey gimnázium tanára, majd az utolsó években igazgatóhelyettes. Kronstein Gábor jegyezte fel a Köznevelésben ezekről az évekről, hogy már a felszabadulás előtt is diákönkormányzatot valósított meg osztályában, amelynek tanulói között az egykori évkönyvek szerint ott találhattuk Pataki Ferencet (Szentendrén), a szociálpszichológust, Erdélyi Miklóst, az Operaház karnagyát, Szász Pétert, a TTK rektorát stb. 1950–51-ben a budapesti I. kerületi Toldy gimnázium igazgatója, majd 1951–59 között az oktatásügyi minisztérium különböző (továbbképzési,

általános iskolai, gimnáziumi) főosztályain dolgozott, illetve a PTI módszertani osztályának vezetője volt. 1953-ban a miniszter a tantervi bizottság tagjává nevezte ki. Ennek a bizottságnak volt a feladata, hogy az általános iskolák alsó tagozatának első korszerű tantervét elkészítse. A bizottság munkája alapozta meg azt az egy életre szóló barátságot, amely Kerékgyártó Imrét *Gaál Gézával*, a szegedi főiskola gyakorló iskolájának akkori igazgatójával és *Németh Istvánnal*, a szegedi Tanárképző Főiskola tanárával összekapcsolta.

Ez az időszak Kerékgyártó Imre életének első jelentős alkotói korszaka. Ebben az időben munkásságának középpontjában *a magyar nyelv tanításának* propagálása volt. Tervszerűen lépésről lépésre igyekezett az anyanyelv oktatásának – ahogy ő nevezte először: *az anyanyelvi nevelés* ügyének – megnyerni az ország pedagógusait. Megszervezte az 50-es évek első tantárgyi konferenciáját: *a nyelvtanítási konferenciát* (Ennek anyaga az ő szerkesztésében a Szocialista Nevelés Könyvtárában jelent meg.), majd munkatársak bevonásával megírta *A helyesírás, A fogalmazás tanítása* c. módszertani könyveket. Az előbbiről Ágoston György a Pedagógiai Szemlében azt írta, hogy az első jelentős magyar szocialista tartalmú módszertani munka. Egyik szerzője *Az irodalomelmélet tanítása az általános iskolában* c. munkának, amelyben hadat üzen a két végtetnek: a sematikus és a formálisan esztétizáló irodalomtanításnak, hogy helyettük a művészi élményt nyújtó tanítást sürgesse. Szerkesztője volt az első szaktárgyi módszertani folyóiratnak: az *Anyanyelvünk az iskolában* c. lapnak; az első szocialista tanítói kézikönyvnek. Tankönyveket írt az általános iskola alsó tagozata részére (Édes anyanyelvünk a 4. osztály számára), a felső tagozatnak és a szakmunkásképző iskoláknak. Elkészítette a tanítóképzők számára az anyanyelvi oktatás módszertanának tankönyvét. Ennek az életrésznek lezárásaként 1959-től a Rákóczi Ferenc gimnázium igazgatóhelyettese, majd hamarosan igazgatója lesz.

ÉLETÉNEK lényeges egyedi vonása, hogy az elméleti munkában eltöltött közel egy évtized alatt sem szakadt el a mindennapi pedagógiai gyakorlattól. Amikor egy intézmény módszertani osztályának vezetője volt, *alsó tagozatos bemutató tanítást* tartott Alsónémediben, *felső tagozatos* Ózdon. (Ezekről részletes elemzés jelent meg a Köznevelésben.) Amikor viszont a mindennapok gyakorlatát kellett folytatnia, egy pillanatra sem szakadt el az elmélettől. Igazgatói tapasztalatai alapján írja meg az első *pedagógiai esettanulmányokat*, felmérések és a statisztika adatainak elemzésével hívja fel a pedagógiai közvélemény figyelmét arra, hogy a közösségről mondott szép szavak mögött egyre magányosabbak lesznek a tanulók. Írása széles körű visszhangot váltott ki, hatására Hermann Alice lelkes cikket írt a Köznevelésben *Végre elhangzott az első szó!* (1965:18.) címmel.

Igazgatói emlékeit, tapasztalatait elemzi később *Küzdelmes évek* c. munkájában. Ezt a munkát folytatja *Osztályfőnöki szemmel*. (Mindkét munka A pedagógia időszerű kérdései hazánkban sorozatban jelent meg a Tankönyvkiadónál, az utóbbi Kiss Katalin tanulmányával egy kötetben: *Mit tehet az osztályfőnök?* címmel.) Röviden idézzük a könyv méltatásából, kritikáiból: „Dr. Kerékgyártó Imre, az ismert pedagógiai szakíró művének az időbeli átfogó távolság, az alapos elméleti tájékozottság és igény ad perspektívát. Írása – mint ahogyan ezt megszoktuk – izgalmas, gondolatébresztő, olvasmányos és színes.”

AZ ÉLETPÁLYA harmadik szakasza 1967-tel kezdődik, amikor megváltik diákjaitól, és a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársa lesz. Új munkaterületén *az igazgatók továbbképzését*, majd a pedagógiai *vezetőképzés* megszervezését és vezetését kapja feladatul. Jelentős tanulmányai jelennek meg az *Iskolavezetés* c. munkában a nevelőtestületről, az ifjúsági közösségekről és az értékelésről. Ő írja meg a marxizmus-

leninizmus esti egyetemének Pedagógia tankönyvében a közösségekről, a közösségi nevelésről szóló fejezetet. Érdeklődéssel fordul ebben az időszakban a *nevelési folyamat vezérlésének* kérdései felé. Kutató, kísérletező munkájának eredményeként írja meg *A nevelési folyamat vezérlése, a nevelési eredményvizsgálatok* c. munkáját. Felismeri, hogy a pszichológia elvont téziseit nehezen, nem egyszer torzán alkalmazza a gyakorlat, megírja *A pszichológiai ismeretek alkalmazása a pedagógiai intézmények vezetésében* c. kötetét, amelyben a személyiség, az emberi kapcsolatok, a közösség, az információk és a konfliktusok kérdéseit tárgyalja elvi, elméleti megalapozottsággal, de a gyakorlat szempontjait figyelembe véve. Ezt a kötetet teszi teljessé a *Szituációk és attitűdök* c. munkája. (Mindhárom a Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadásában, a második a Fejér megyei Tk. kabinet – második kiadásában is –, jelent meg.) Terjedelmünk nem engedi meg, hogy ezeket a munkákat részletesen ismertessük, kiemeljük belőlük azokat a lényeges megállapításokat, amelyek nagyon sok nevelési kérdést új megvilágításban állítanak a pedagógia elméleti és gyakorlati művelői elé.

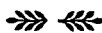
EGYIK TANULMÁNYÁBAN Kerékyártó Imre kifejtette, hogy pedagógiai jelenünk számos hibája abból a forrásból fakad, hogy nincs igazi neveléstörténetünk (csak intézmény és dokumentum történetet ismerünk) és pályaléktanunk. Ez a tézis alapozta meg Kerékyártó és a *Módszertani Közlemények* tartós kapcsolatát. A folyóirat szerkesztője Németh István felajánlotta: írja meg a pályaléktan egyes fejezeteit. Azóta évek teltek el, s folyóiratunk olvasói a tanúi, hogy a fejezetek számról számrá napvilágot látnak. Egyesek még abban is reménykednek, hogy egyszer majd a Tankönyvkiadó is felfigyel rájuk, s kötetbe gyűjtve és rendezve a pedagógusok kezébe adja ezeket a tanulmányokat.

Külön elemzést igényelne Kerékyártó pedagógiai műveinek stílusa. Á többnyire jellegtelen szakmai írások tömegében ez a stílus egyedi, utánozhatatlan. Feltűnő benne a naprakész tájékozottság. Téziseinek illusztrálására mindig a legújabb szépirodalmi, szakirodalmi művekből hozza a példákat. A *friss reagálás* az élet által jelzett problémákra az egyik jellemző sajátossága. Meg kell említenünk még írásainak szenvedélytől fűtött, mégis fegyelmezetten zárt logikai rendszerét. Mindegyikben megtalálunk egy alap gondolatot, amely a lényeges mondanivalót hordozza. A többi mind ennek rendelődik alá: előkészíti, taglalja, fokozott formában megismétli. Kevés olyan pedagógiai írónk van, akinek műveit ilyen szempontból érdemes lenne elemezni.

AMIKOR az évforduló alkalmából Kerékyártó Imre egyik tanítványa szerény kísérletet tesz arra, hogy egy gazdag pedagógiai tevékenység eredményeit csokorba gyűjtse, megmélékezését nem fejezheti be méltóbban másképp, mint tanítójának egyik gondolatával. Kerékyártó Imre sokszor elmondta, leírta, hogy pedagógiánk negatív vonása *az állóvíz látszólagos nyugalma*. A felszínen gyakran mindenki mindennel egyetért. A mélyben azonban ellentétes szemléletek élnek. Előadásában, írásaiban vitára, a nézetek ütköztetésére késztet. A pedagógiai realizmus képviselőjének vallja magát, s ezért feladatának mindig azt tekintette, hogy elvi alapon a pedagógusok mai gondjainak megoldásához nyújtson segítséget.

60. születésnapján pedagógusok százaival köszönöm, hogy életének példájával segített hivatásunkba vetett hitünket megőrizni. Eötvös Józseffel vallotta és életével példázta, hogy a pedagógusnak értékét nem külső elismerések határozzák meg, hanem az, hogy mennyire képes a vállalt ügyet eredményesen szolgálni.

KELENDI GYULÁNÉ



DR. VEIDNER JÁNOS  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## Az új fizikatantervben használatos SI mértékegység-rendszerről

A Minisztertanács 8/1976. IV. 27. számú rendelete a mérésügyről 1976. július 1. napján lépett hatályba. A rendelet a mérések pontossága és egységessége érdekében a nemzetközi mértékegység-rendszer – *System International*, jele SI (es-i) – mértékegységei használatát rendelte el. A rendelet intézkedik az SI-n kívüli törvényes egységek használatáról is.

Miután az új tanterv bevezetésére a rendelet hatályba lépése után kerül sor, evidens, hogy az új tantervben csak a fenti rendeletnek megfelelő mértékegységeket használhatjuk. Az előző tanterv az MKS mértékegységrendszer egységeivel dolgozott. Célszerű az általános iskolai fizikatanításban használatos SI mértékegység-rendszer mértékegységeit áttekinteni azért is, mert a tanterv csak a legfontosabb mértékegységeket jelöli meg.

### I.

*Az SI mértékegység-rendszer alap-, kiegészítő és származtatott egységekkel dolgozik.*

#### *Alapegységek*

A nemzetközi mértékegység-rendszer *bét* alapmennyiségre, egységre épül. (1. táblázat.)

#### *Kiegészítő egységek*

- Síkszög, egysége radián, jele rad.
- Térszög, egysége szteradián, jele sr.

#### *Származtatott egységek*

Az alap- és kiegészítő egységek hatványainak szorzatai vagy hányadosai.

A bevezetett alapegységek többszöröseit és törtrészeit is használjuk. Ezeket az alapegységek elé helyezett latin vagy görög eredetű *prefixumokkal* (előtétsszókkal) képezzük. Az SI mértékegység-rendszerben használt prefixumok a következők. (2. táblázat.)

A prefixum jelét a mértékegység jelével egybe kell írni. Pl.: km, dm, kA, mA stb.

### II.

A 3. táblázatban az általános iskolában használt legfontosabb fizikai mennyiségeket, egységeket és jelöléseket adjuk SI mértékegység-rendszerben ábécé sorrendben.

A rendelet alapján a jelenleg használatos mértékegységek (pl.: LE, q, Hgmm, cal stb.) csak 1980. január 1-ig törvényes mértékegységek.

### III.

Szólunk kell a származtatott mértékegységekről is.

A származtatott egységekkel az eddiginél nagyobb mértékben dolgozunk majd. Ezt az új tanterv a használt, bevezetett fogalmakkal szembeni magasabb igénye követeli meg. Pl.: a régi tantervben a kalorimetrikus számításoknál a táblázatok felhasználásával, az azokban szereplő fizikai fogalmak logikai értelmezése alapján egységesen csak kcal-ban gondolkoztunk, dolgoztunk. Az új tanterv igényli pl.: a fajhő fo-

galmához  $\frac{\text{kJ}}{\text{kg}^\circ\text{C}}$ , az égéshő fogalmához a  $\frac{\text{kJ}}{\text{kg}}$ , a forráshő fogalmához a  $\frac{\text{kJ}}{\text{kg}}$ , fajlagos ellenállás fogalmához az  $\frac{\Omega\text{mm}_2}{\text{m}}$  származtatott mértékegység ismeretét.

Ebből következik, hogy az új tanterv lényegesen igényesebb lesz a mértékegységek tudásával és használatával szemben. A következő példa megoldása tükrözi ezt az igényesebb követelményt.

Mennyi hő szükséges a 8 kg rézüstben levő 25 liter 15 °C-os víz forráspontra melegítéséhez?

Megoldás a régi tanterv alapján.

Rézüst (8 kg)



85 °C  
 víz (25 l) 16 °C 100 °C  
 Mennyi hő kell?  
 Terv: melegíteni kell a vizet,  
 melegíteni kell az üstöt.

Tudom, hogy

1,00 kcal 25,85 = 2125,0 kcal  
 0,09 kcal 8,85 = 61,2 kcal  
 Összesen 2186,2 kcal kell.

Megoldás az új tanterv alapján.

Rézüst (8 kg)



85 °C  
 víz (25 l) 15 °C 100 °C  
 Mennyi hő kell?  
 Terv: melegíteni kell a vizet,  
 melegíteni kell az üstöt.

$$m_r = 8 \text{ kg} \quad c_v = 4,2 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}^\circ\text{C}}$$

$$m_v = 25 \text{ kg} \quad c_r = 0,4 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}^\circ\text{C}}$$

$$\Delta t = 85 \text{ }^\circ\text{C}$$

$$Q_v = c_v \cdot m_v \cdot \Delta t = 4,2 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}^\circ\text{C}} \cdot 25 \text{ kg} \cdot 85 \text{ }^\circ\text{C} = 8925 \text{ kJ}$$

$$\frac{Q_r}{Q_v + Q_r} = c_r \cdot m_r \cdot \Delta t = 0,4 \frac{\text{kJ}}{\text{kg}^\circ\text{C}} \cdot 8 \text{ kg} \cdot 85 \text{ }^\circ\text{C} = \frac{27,2 \text{ kJ}}{8952,2 \text{ kJ}}$$

IV.

Az SI mértékegység-rendszerre való áttérés elsősorban nekünk, oktatóknak jelent átmeneti problémát. Le kell szoknunk a kp, az mkp, az  $\frac{mkp}{s}$ , az at, a kcal mértékegységek használatáról, bele kell nőni az N, a J, a W, a Pa és egyéb új mértékegységek használatába.

Az SI mértékegység-rendszerre való áttérés a tanulóknál nem jelent különösebb nehézséget. Új mértékegységet tanulnak meg és ezekben az új egységekben gondolkoznak, ezekkel dolgoznak. A tanulóknál a problémák a feladatmegoldásokban a mértékegységekkel, továbbá a nagyobb mértékszámokkal való munkában jelentkeznek majd, mely a műveleti hibák növekedéséhez vezet. (Pl.: 1 at helyett 98 066,5 pascállal, az 1 kcal helyett 4186,8  $\frac{J}{kg^{\circ}C}$  vagy 4,2  $\frac{kJ}{kg^{\circ}C}$ -kal dolgozik a tanuló.)

A tankönyvírókra, a módszertani szakemberekre, a tanárookra hárul a feladat, hogy ezeken a nehézségeken minél kisebb hibaszázalékkal átsegítse a tanulókat.

1. táblázat

| Mennyiség                  | Jele | SI egysége | SI jele |
|----------------------------|------|------------|---------|
| Hosszúság                  | l    | méter      | m       |
| Tömeg                      | m    | kilogramm  | kg      |
| Idő                        | t    | másodperc  | s       |
| Elektromos áramerősség     | I    | amper      | A       |
| Termodinamikai hőmérséklet | T    | kelvin     | K       |
| Anyagmennyiség             | M    | mól        | mol     |
| Fényerősség                | I    | kandela    | cd      |

2. táblázat

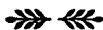
|              |                  |                  |                  |                  |                  |                   |                   |                   |
|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Szorzófaktor | 10 <sup>18</sup> | 10 <sup>15</sup> | 10 <sup>12</sup> | 10 <sup>9</sup>  | 10 <sup>6</sup>  | 10 <sup>3</sup>   | 10 <sup>2</sup>   | 10                |
| Előszó       | exa              | peta             | tera             | giga             | mega             | kiló              | hekto             | deka              |
| Jele         | E                | P                | T                | G                | M                | k                 | h                 | da                |
| Szorzófaktor | 10 <sup>-1</sup> | 10 <sup>-2</sup> | 10 <sup>-3</sup> | 10 <sup>-6</sup> | 10 <sup>-9</sup> | 10 <sup>-12</sup> | 10 <sup>-15</sup> | 10 <sup>-18</sup> |
| Előszó       | deci             | centi            | milli            | mikro            | nano             | piko              | femto             | atto              |
| Jele         | d                | c                | m                | μ                | n                | p                 | f                 | a                 |

3. táblázat

| Mennyiség             | Jele | SI egysége                     | SI jele          | Használható még |
|-----------------------|------|--------------------------------|------------------|-----------------|
| Áramerősség (elektr.) | I    | amper                          | A                | mA, μA          |
| Ellenállás (elektr.)  | R    | ohm                            | Ω                | kΩ, MΩ          |
| Energia               | W    | joule                          | J                | Wh, kWh         |
| Erő                   | F    | newton                         | N                |                 |
| Feszültség (elektr.)  | U    | volt                           | V                | kV              |
| Frekvencia            | f    | hertz                          | Hz               |                 |
| Gyorsulás             | a    | méter/másodperc<br>a négyzetén | m/s <sup>2</sup> |                 |



|                       |                       |                     |                     |   |
|-----------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---|
| Hosszúság             | l                     | méter               | m                   | km, dm, cm  |
| Hőmennyiség           | Q                     | joule               | J                   | kJ  |
| Hőmérséklet           | T                     | kelvin              | K                   | °C  |
| Idő                   | t                     | másodperc           | s                   | min, h, d (nap)   |
| Munka                 | W                     | joule               | J                   | Wh  |
| Nyomás                | p                     | pascal              | Pa                  | bar (foly., gáz)  |
| Potenciálkülönbség    | U                     | volt                | V                   |   |
| Sebesség              | v                     | méter/másodperc     | m/s                 | km/h  |
| Síkszög               | $\alpha, \beta \dots$ | radián              | rad                 | °, ', ''  |
| Sűrűség               | $\rho$                | kilogramm/köbméter  | kg/m <sup>3</sup>   |   |
| Teljesítmény          | P                     | watt                | W                   | VA, kW, MW  |
| Terület, felület      | A                     | négyzetméter        | m <sup>2</sup>      | dm <sup>2</sup> , cm <sup>2</sup> , mm <sup>2</sup> , ha          |
| Térfogat (űrtartalom) | V                     | (liter)<br>köbméter | m <sup>3</sup><br>l | dm <sup>3</sup> , cm <sup>3</sup> , mm <sup>3</sup><br>hl, dl, cl |
| Töltés (elektr.)      | Q                     | coulomb             | C                   |   |
| Tömeg                 | m                     | kilogramm           | kg                  | g, cg, mg, dkg<br>(dakg), t                                       |



SÜTŐ KAROLYNÉ

## Hangjegy utáni daltanítás az alsó tagozatban

Napjainkban a tudomány rohanó léptekben haladó fejlődése megköveteli, hogy a mindennapi munkát végző ember tudásban fejlődjék, szakmában gyarapodjék. Ez a fejlődés csak állandó tanulással, önképzéssel érhető el. A korszerű oktatás és társadalmunk mai igénye: „Aktív, öntevékeny, önállóan gondolkodni tudó” embereket nevelni, akik képesek önálló ismeretszerzésre. Zenei nevelésünk sokoldalú személyiségfejlesztő hatása ma már bebizonyított tény. Ezt ismerték fel a külföldi zenepedagógusok, akik fáradhatatlanul, nagy energiárafordítással képesek tanulmányozni a magyar ének-zene oktatás módszereit. Szívesen látogatnak hozzánk, összegyűjteni a tapasztalatokat, melyeket aztán saját hazájukban is meg akarnak valósítani.

Ének-zene tanításunk egyik módszere a jelrendszerről tanítás (kézjel, betűjel, hangjegy). Míg a hallás utáni módszernél a tanulás „fül” után történik, a hangsúly a többszöri bemutatáson van, addig a hangjegy utáni módszernél a tanulók a tanító irányításával önállóan tanulják meg az új dalt a kotta segítségével, s a bemutatás csak az óra végén, a kidolgozásnál kerülhet sorra.

Ha a *hangjegy utáni daltanítás* módszerét alaposan megvizsgáljuk, rádöbbenünk, hogy ez a *módszer* – bár az alsó tagozaton ritkábban előforduló – *igen nagy jelentőségű*.

*Megfelel a korszerű oktatás feladatainak:*

1. Fejleszti a tanulók képességét az önálló ismeretszerzésben. Önállóságra nevel.
2. Fejleszti a gondolkodóképességet: az összefüggések meglátásában, felismerésében, lényeges dolgok észrevételezésében.
3. Alkotó, problémamegoldó gondolkodásra készítet.
4. Megtanít korszerűen tanulni – olvasni.

## A módszer alkalmazása

Alkalmazhatjuk egy dal tanításánál teljes egészében, vagy gyakrabban a hallás utáni daltanítás módszerével kombináltn.

Pl.: Elvesztettem páromat... 3. o. A fá és dallamfordulatainak gyakorlása időszakában az első sort hangjegy után, a második sort hallás után taníthatjuk. Hogy mikor, mely dalok tanításánál alkalmazhatjuk teljes mértékben, *ezt előírni nem lehet*. A tanítónak *dolga eldönteni, s az osztály tudásszintjének megfelelően alkalmazni*. Jól végzett hallásfejlesztő munka mellett a módszer már a második osztályban is alkalmazható. Pl.: Ess, eső, ess... , Arok szélén... kezdetű daloknál, továbbá 3. osztályban: Bányászdal, Hol lakik kend?, Jó éjszakát!, Mit mos?, Szabad május, Anyánk köszöntése, Szélről legeljete. 4. osztályban: Búcsú a tábortól, Azért sír a gerlice, Széles az én kedvem ma, Széles a Duna, Békegalamb, Regősdal, Tréfás kánon, Hajnali köszöntő, Szállongó szél, Kakukk, Erdő szélén... daloknál.

Mielőtt kiválasztjuk azokat a dalokat, amelyeket az említett módszerrel akarunk tanítani, alapvető szabályként vegyük figyelembe, amit Kodály Zoltán a „333 olvasógyakorlat”-hoz is ajánlott: „*A tanulók mindenkor tudásánál valamivel könnyebbet adjunk, olvasópróbára, hogy lehetőleg sikerüljön.*” Gyakran hallani olyan véleményt, hogy ezzel a módszerrel nehezebb a tanítás, mert a tanulók nem szívesen veszik. A tanítójelöltek is bátortalanabban alkalmazzák, úgy vélik, „az ilyen jellegű órákon nehezebb biztosítani az élményt”.

Vajon miben rejlik a hangjegy utáni daltanításnál az óra élményjellege? Ha a tanuló nem azt érzi, hogy egész órán erejét meghaladó feladatokat kellett végeznie, küzdenie sikertelenül vagy kevés sikerrel, akkor örömet leli önálló munkájában. Tehát a hangjegy utáni daltanítás *élményjellege elsősorban a tanulók sikerélményén alapul*. A tanítón múlik, hogyan juttatja tanítványait a kottából tanulás során sikerekhez! A módszer alkalmazása tudatos tervezést igényel az óra vezetésében. Előre kell gondolnunk a nehezebb részek (pl.: nehezebb hangközők tiszta éneklése) megvalósítására, gyakorlására, előkészítésére. Az önálló ismeretszerzés irányításánál a fokozatosságot kell követnünk!

### A hangjegy utáni daltanítás folyamata

Az új dal előkészítése.

Hangulati előkészítés az új élmény befogadására.

Célkitűzés.

Az új dal feldolgozása az kotta alapján.

Elemzés a tanító irányításával.

A szolmizált éneklés előkészítése.

A dal éneklése szolmizálva.

A szöveggel éneklés előkészítése.

Éneklés szöveggel.

Estétikai elemzés. – A szövegtartalom és a zenei kifejezés egységének feltárása.

Bemutató.

A szép éneklés megvalósítása – kidolgozás.

### Az új dal előkészítése

Régebben tanult dalokból, olvasógyakorlatokból idézzük föl azokat a ritmus- és dallammotívumokat, amelyek az új dalban is előfordulnak! A különböző motívumok felidézésénél törekedjünk a változatosságra! Felismertethetjük a motívumokat hangszerről, kottaképről, betűjelről, kézzelről. Olvasógyakorlatot énekelteünk bújtatással

(két ütemet énekkel, két ütemet ritmustapssal hangoztatva). Ez a gyakorlási forma fegyelemre szoktat, figyelemre nevel és fejleszt a belső hallást, amely a jó kottaolvasás feltétele.

Az új dalban várható nehezebb ritmikai és dallami feladatok megoldását itt van lehetőségünk előkészíteni, gyakorolni.

Pl.: Széles a Duna (4. o.) népdal a d-t-l, m-l-m és a m-d-l dallamfordulatok gyakorlását igényli. Célszerű felidézni a régebben tanult dalokból: Udvarom, udvarom. Szegény legény vagyok én, Reggel korán kezdetű dalokat.

Betűjelről, kézjelről, hangjegyről gyakorolni azokat a dallamfordulatokat, amelyek az említett hangközöket tartalmazzák. Végül az F-dóban való olvasás megkönnyítése céljából gyakorolhatjuk az írást! Pl.: A tanító szolmizált énekkel diktáljon dallamot (m l m r m d l, r d t, l, m l), miközben a tanulók füzetükbe lejegyzik azt.

Ellenőrzést a dallamkírákón végezhetjük:



A nehezebb hangközök tiszta éneklését legcélszerűbb kétszólamú gyakorlattal felidézni. Pl.:

1. l, m l m l,
2. l,
1. m d l,
2. l,

#### *Hangulati előkészítés az új élmény befogadására*

Énekeltehetünk az új dal hangulatához alkalmas ismert dalokat. Pl.: Szabad május c. dalhoz a munkáról, a május elsejei ünnepel kapcsolatos dalokat idézhetjük fel.

Ismételhetjük azokat a dalokat, amelyeknek ugyanaz a szerzőjük. Pl.: 2. o. Kodály Zoltán: Árok szélén dala tanításához, Eresz alól, Mély erdőn, Száll a madár dalokat.

#### *Célkitűzés*

Ha az új dal jellege megkívánja, ismertessük a szöveget, a verset pl.: Csalogh. Enikő: Hajnali köszöntő c. verse.

Jelöljük meg az új dal hovatarozását! (Gyermekdal, népdal, műdal, más népek dala.) Ha az új dal megnevezése magyarázatot igényel vagy ismeretlen fogalmat tartalmaz, közöljük a vele kapcsolatos tudnivalókat. Pl.: Regösdal 4. o. – Ismertessük a népszokást! Lehet csak címet vagy kezdő sort megjelölni és mindjárt a kotta megfigyeltetésével kezdeni a tanítást, s a szöveggel csak később foglalkozni a dallammal együtt. Ez azért fogadható el, mert a dalok csak szöveggel együtt teljes értékűek! Sokszor elegendő a szövegről annyit mondani, amennyi a mondanivalóhoz, tartalomhoz tartozik. Pl.: 3. o. Jó éjszakát! c. dalhoz: Hogyan köszönünk el lefekvés előtt szüleinktől, testvéreinktől? (Jó éjszakát!) Ha új dalunkat megtanuljuk, énekkel is elköszönhetünk este családtagjainktól.

Lényeges, hogy a *célkitűzés*kor ráhangoljuk tanulóinkat az új dal önálló megtanulására. Az óra elején végzett ismétlő feladatok elvégzésekor buzdítsunk, dicsérjünk! Próbáljuk a további feladatokat úgy megadni, hogy a tanulók érezzék önálló munkájuk

*jelentőségét!* Pl.: „Az előbbi hibátlan kottaolvasások azt bizonyította, hogy ügyesek voltatok, a »holt« kottát élő muzsikává varázsoltátok! Azt szeretném, ha a mai órán eddigi ismereteiteket úgy hasznosítanátok, hogy az új dalt önállóan tanulnátok meg kottából!”

### *Az új dal feldolgozása a kotta alapján*

„Globálisan kell olvasni, egész szót, majd többet, egész mondatot átfogni egy pillantással, az egészből indulni a részletek felé!” – tanítja a mester, Kodály Zoltán.

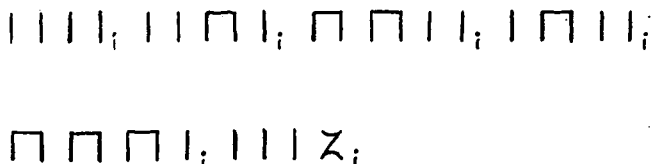
*A tanulók megfigyelik a kottát, elmondják észrevételeiket.* Hogy mennyi mindent tudnak elmondani a ritmusról, dallamról, az egészről, az mindig attól függ, hogy hogyan szoktatjuk, tanítjuk őket. Ez pedig az alábbi munkából kiderül.

### *Elemzés a tanító irányításával*

Az elemző munka során igen fontos a *fokozatosság elvének alkalmazása*. A sorrend: ritmikai, dallami, (szövegtartalmi).

#### *Ritmikai elemzés*

A sikeres kottaolvasás alapfeltétele a ritmusban való jártasság, ezért a *ritmust célszerű külön gyakorolni*. Lényeges, hogy a tanulók megfigyelésüket ne a hang értékeire tegyék, ne „tá”-kat és „ti-ti”-ket, nyolcadokat, negyedeket, szüneteket *vegyenek észre*, hanem elsősorban *ritmusmotívumokat!* Meg kell tanítani őket motívumokban gondolkodni. Ezt a gondolkodást elkezdjük már az első osztályban:



Ritmusok gyakorlásánál, tanításánál, csak tovább kell fejleszteni! *A motívumokban gondolkodás az általános gondolkodást fejleszti, a tanuló hamarabb felismeri az összefüggéseket, a hasonlóságot és az azonosságot.* Így a kottakép megfigyelésekor ezek felfedezésére törekszik, izgalommal szemlélődik, búvárkodik, mert fel akar fedezni benne valamit, amit csak neki sikerült legelőször észrevenni!

Tudatosítsuk a hasonlót, vetessük észre a kis különbséget, számoltassuk meg, hányszor fordulnak elő az ismételt motívumok! Szemléltessük (táblára írással, ritmuskártya segítségével), hogy a tanuló jól lássa az összefüggéseket! Pl.: Hol lakik kend? 3. o. nd.

Two staves of musical notation are shown. The first staff has the lyrics: - Hol la - lak kend, hűgom asszony? - Keresztúr - ba'. - Ki id - nya kend, hűgom asszony. keresztúr - ba'. The second staff has the lyrics: - A bí - ró - c vagyok én Keresztúr - ba'. Pi - ros csizmat hordok én

Rítmusmotívumok: □ □ □ □  
 □ | | Z  
 □ □ □ |

hasonló: □ □ □ □ azonos: □ | | Z  
 □ □ □ |

Rítmuskártyán az egész dal ritmusa:



A megfigyeléseket rögtön fejezzék ki hangos olvasással, tapssal vagy kopogva! Rítmusnévvel olvassák az egészet, majd némán csak tapsolják! Ha a ritmikai elemzést a fent említett módon irányítjuk, sokat segítünk a dal megtanulásában!

### Dallami elemzés

A motívumokban való gondolkodást itt is követjük, de mielőtt erről beszélénk, tájékozottnak kell lennünk a hangokban. A dó helye, kezdőhang, a legmagasabb, a legmélyebb hang ismeretében tudjuk csak a dal hangkészletét megállapítani!

A tanulók megállapítják a hangkészletet, a tanító betűjellel felírja a táblára, majd kézjelről éneklük. A hangkészlet felírását kiegészítjük hangjegyes lejegyzéssel:



A szolmizált éneklést előkészítjük kézjelről. Mindig a dallam „vázát” énekeltejük. Pl.: Hol lakik kend? „dallamváza”:

d r m d f m r f m r d r d

tagolva:

drmd fmr f mrd

a nehezebb hangközökre többször visszatérhetünk (d-f, r-f). Az említett dallamot betűkről is énekeltejük, végül takarjuk le a betűket és hangjegyről énekeltejük! Így alaposan előkészítetük a dal éneklését kottából.

### A dal éneklése szolmizálva

Itt is lényeges, hogy a motívumokban való gondolkodásra szoktassunk. Az említett dal motívumai:

dr mm mm md ff m r  
 ff mm rr d rd r d

A motívumokban való gondolkodás fejleszti a tanulók formaérzékét, könnyebbé teszi a dal részeinek felfogását, könnyű úton vezet a memorizáláshoz, a megtanuláshoz!

A szolmizált éneklés alapszabálya: A tanító ne előénekes legyen, a tanulók önállóan szolmizáljanak. A tanító csak kezdőhangot adhat! Csak így biztosíthatjuk az önálló éneklést. A sikeres olvasás a helyes előkészítésen múlik és az anyagfeldolgozás jó irányításán!

A szolmizált éneklés első látásra is ritmussal együtt történjék lassú tempóban.

## A szöveggel éneklés előkészítése

A szolmizáció csak „mankó” a kottaolvasáshoz, a leénekléshez. Ezt követi a dúdolás.

A szöveges éneklés előkészítése történhet nemcsak dúdolt énekléssel, hanem a dal hangulatához választott szavakkal, különböző hangzókkal. Pl.: Ess, eső ess! dalhoz „csepp” szóval énekeljük a dallamot, vagy a tavaszi hangulati daloknál utánozva a madár csicsérgését csíp, csíríp szavakkal (a tá-ra csípp, a ti-ti-re csíríp) játszhatunk. A gyerekek igen örülnek az ilyen játéknak, szívesen élik bele magukat egy-egy szerepbe.

### Éneklés szöveggel

Tulajdonképpen itt kerülhet sorra a szöveg feldolgozása. Fontos, hogy dallammal együtt történjék. *A dal szövegét ritmizálva soba ne olvastassuk*, a szöveget zenével együtt fogjuk fel! Tehát a tanulók tekintsék át a szöveget, s a fülbe ült dallammal együtt képzeljék el a megszólaltatását! Ez a módszer fejleszti a zenei képzeletet, a belső hallást.

Az első szöveges éneklés után, ha felmerülnek a szöveggel kapcsolatos problémáik (ismeretlen kifejezések), ezeket megmagyarázzuk. A másodszori szöveges éneklésnél már irányítsuk a figyelmet a szép kiejtésre, majd figyeltesük meg a tartalmi mondanivaló és a zenei kifejezés összefüggéseit!

### Esztétikai elemzés – A szövegtartalom és a zenei kifejezés egységének feltárása

Annak feltárása, hogy a dal hangulata milyen zenei eszközökkel hogyan fejeződik ki, pl.: a táncos jókedv a feszes egyenletes ritmusok  $\square \square \square \square$  ismétlődésében, a Széles az én kedvem ma kezdetű dalnál. Vagy éppen a dallam lefelé hajlása a szomorú hangulat kifejezője pl.: Azért sír... kezdetű dalnál stb. A tanulók önállóan fogalmazzák meg az előadás tempóját, dinamikáját, ők válasszák ki a legmegfelelőbbet a szép éneklés megvalósításához.

### Bemutatás

A tanító mintaszerűen bemutatja a dalt. A bemutatás el is maradhat, ha a tanulók a szép, kifejező éneklést enélkül is meg tudták valósítani. Bemutathatjuk juttatva a dalt előadóművész előadásában vagy kórusfeldolgozásban.

A tanulók élményét fokozhatjuk jól választott zenehallgatási anyaggal.

### A szép éneklés megvalósítása – kidolgozás

A bemutatás szerint, a tanulók a helyes tempó és a dinamika megvalósítására törekednek.

Bátrabban élhetünk a *hangjegy utáni daltanítás* módszerével, ha lényegét, jelentőségét, alkalmazásának lehetőségét s a tanítás folyamatát jól ismerjük. A hangjegy utáni daltanítás során érzékelik a tanulók leginkább, a kottaismeret és a folyamatos kottaolvasás szükségességét, amely nélkül a zeneértés és az új megismerése nem lehetséges.

Dr. Kóbor Jenő:

## AZ ALKOTÓ PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS ÚTJÁN a XIII. OTDK pedagógia-pszichológia- közművelődés szekciójáról

Legutóbb négy évvel ezelőtt köszöntötte a szegedi Tanárképző Főiskola a pedagógusjelöltek országos szakmai konferencia és az Országos Tudományos Diákköri Konferencián részt vevő felsőoktatási intézmények küldötteit. Külön megemlékezésnek tekintettük, hogy a tudományos diákköri mozgalom megalakulásának negyedszázados jubileuma alkalmával idén megrendezésre került XIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia pedagógia-pszichológia-közművelődés szekciójának ismét a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola adhatott otthont.

Az országos konferenciákon azok a pályadolgozatok kerülnek bemutatásra, melyeket a bíráló bizottságok tartalmi értékük, eredményeik és kivitelezésük alapján országosan történő bemutatására, megvitatására méltónak ítélték. Ezek a pályamunkák tükrözik azokat a kötelező tanulmányi feladatokon túl vállalt és végzett vizsgálódásokat, amelyeket a különböző felsőoktatási intézményekben a tudományos kutatómunka felé fordult fiatalok végeztek. Tükrözik azt a nagyfokú érdeklődést, amellyel ifjúságunk a választott témák problémái iránt tanúsították, az időt és fáradságot nem kímélő aprólékos kitartó munkát, amellyel fiataljaink témáikat feldolgozták. Tükrözik azt is, hogy a kutatómunka iránt érdeklődők elsajátították a kísérletező, kutatómunka korszerű módszereit. Mindezek alapján a pályamunkák sok esetben olyan eredményekről adnak számot, melyek szélesebb körű nyilvánosságot, publicitást érdemelnek.

Felsőoktatási intézményeink hallgatói 1977 tavaszán 12 országos szekción (marxizmus-leninizmus, pedagógia-pszichológia-közművelődés, oktatástechnológia, társadalomtudomány, természettudomány, állam- és jogtudomány, közgazdaságtudomány, orvostudomány, mezőgazdaság- és fagazdaságtudomány, műszaki tudományok, kémia, számítástechnika) adhattak számot a megelőző két évben végzett kutatómunkájuk eredményeiről függetlenül a képző intézmény jellegétől, bár érthető, hogy az egyes szekciókban az előadások zömét a szekció profiljának megfelelő intézmények hallgatói tartották.

A pedagógia-pszichológia-közművelődés szekcióhoz küldött 273 dolgozattól az országos bíráló bizottság előszűritése alapján 319 hallgató 238 dolgozata került bemutatás megvitatásra az 1977. április 6-8-án rendezett konferencián. A

dolgozatok szakágankénti megoszlása az alábbi volt: pedagógia 76 (tematikai csoportok: iskolai és kollégiumi közösségi nevelés, családi, esztétikai, világnézeti, egészséges életmódra nevelés, gyógy- és kriminálpedagógia, közoktatáspolitikai, nevelésmélet és -történet, didaktika); mozzalmi nevelés 15 (úttörő és KISZ-mozgalom); tantárgypedagógia 52 (anya- és idegen nyelv, készségi tárgyak, matematika, kémia, fizika, biológia és technika tantárgypedagógia); pszichológia 60 (pedagógiai, gyógypedagógiai, filozófiai pszichológia, kriminál- és szociálpszichológia, kreativitás, tanulás és pályaválasztási pszichológiája, pszichológiai metodika); közművelődés 36 (közművelődés-politika, művelődésmélet, honismeret, helytörténet, könyvtár- és olvasómozgalom, munkásművelődés, zenei, népzenei és képzőművészeti ismeretek).

A tudományos diákköri konferencia jelentőségét nemcsak a pályadolgozatok minősége fémjelzi, hanem fontos körülménynek kell értékelni azt a tényt is, hogy a diákköri munkák nagy számban jelentkeztek. Az előadásoknak ez a nagy száma azt is mutatja, hogy ifjúságunk egyre fokozottabb mértékben fordul a tudományos alkotómunka felé. A dolgozatokban a felsőoktatás korszerűsítése folyamatának az a célkitűzése is realizálódik, amely az ismeretek alkotó alkalmazását célozza. A pályamunkák mennyisége és komoly értéke, elismerésre méltó minősége tette felsőoktatási intézményeink számára ünneppé az alkotó-kutató ifjúságunknak ezt a seregszemléjét. Különös jelentőségét, főleg az adta a konferenciának, hogy az azon részt vevő intézmények képzési céljuknak megfelelően éppen a pedagógia, pszichológia és az ifjúságmozgalom kérdéseivel kapcsolatos témák kutatása iránt mutatkozott meg ez a nagyfokú érdeklődés. Ezen belül különösen örvendetes, hogy a korábbi évekhez viszonyítva fokozottabb mértékben előtérbe kerültek a tantárgypedagógiai kérdésekkel foglalkozó dolgozatok. Indokoltnak látszik, hogy ezen folyóiratban a mozzalmi nevelés és a tantárgypedagógia területtéről néhány dolgozat címét megemlítsük.

**Mozzalmi nevelés:** A főiskolai hallgatók közeleti aktivitásának és úttörővezetői beállítódásainak vizsgálata; Az évközi úttörővezető gyakorlatok pedagógiai problémái; Úttörővezető-képzés a Győri Tanítóképző Főiskolán; A szombathelyi járás úttörőparlamentjének tapasztalatai; Az úttörőmozgalom története a tüzérgárdatagok levelei tükrében; A kisdobos törvény tudati és érzelmi feldolgozásának lehetőségei a mozzalmi nevelésben; Mozzalmi nevelés-módszertanunk és alkalmazásának elvi alapjai a táborozások során; A napközi otthon és az úttörőcsapat kapcsolata; Az úttörőmozgalom szerepe a KISZ-tag-ságra való előkészítésben.

**Anyanyelv és idegen nyelv tantárgypedagógia:** Az óvodáskorú gyermek beszédének fejlődése (hangtani, szótani, mondattani vizsgálata); A 6 éves tanulók szóbeli nyelvhasználatának főbb sajátosságai; Három elsőosztályos lány szóbeli nyelvhasználatának főbb sajátosságai; Hátrányos helyzet és a nyelvhasználat kapcsolatának vizsgálata az 1. és 2. osztályos cigánygyerekek körében; A komplex nyelvoktatás hatásának vizsgálata a közösségi kapcsolatok és a tárgyhoz való viszony alakulása szempontjából; Törekvések az egységes (integrált) anyanyelvi nevelés megvalósítására; Az olvasóvá nevelés lehetőségei az alsó tagozaton; Az olvasási készség felmérése falusi és városi iskola 3. osztályában; Az alsó tagozatos nyelvoktatás néhány pszichológiai és pedagógiai kérdése; Teljes körű eredménymérés és tapasztalatai az orosz nyelvi tudásszint értékelésében; Az orosz nyelvi beszéd jártasságainak és készségeinek fejlesztése nyelvi laboratóriumban; Az orosz melléknévi igenevek tanítási programjainak generatív grammatikai szempontú alapozása.

**Matematika tantárgypedagógia:** Problémaszerűség, műveltség az óvodai matematikában; A szimbólumok szerepe, jelentősége és jelentkezése az alsó tagozatos matematika tanítás-tanulás folyamatában; Az ideiglenes és hagyományos tanterv szerinti folyó matematikatanítás eredményességének összehasonlító elemzése az általános iskola 1. osztályában; Kísérlet geometriai anyag programozott oktatására az általános iskola 6. osztályában; Szakköri tervezet az általános iskola 8. osztálya számára; A trigonometria tanítása szemléltetőeszközök alkalmazásával.

**Biológia tantárgypedagógia:** Környezetismeret szakkör az 1. osztályban; A környezetismeret nevelő-személyiségformáló hatása különös tekintettel a nevelőoththonban élő gyermekekre; A témazáró biológiaoktatás néhány tanulsága; A csoportmunka hatékonysága és módszertani vizsgálata az élővilág tantárgy 7. osztályban; Középszikolai mikrobiológiai praktikum tervezete; Eredménymérés a gimnázium I. osztályában.

A konferencia ünnepélyes megnyitóján Horváth Márton, a pedagógiai tudományok doktora: „A pedagógusok szerepe a köznevelési rendszer továbbfejlesztésében” című plenáris előadását hallgatták meg a résztvevők, majd két napon át tíz ülésteremben történt az elfogadott dolgozatok tizenöt-húszperces bemutatása és azok vitája. Az előadó hallgatók mind külső kiállításban, előadásmódban, mind felkészültség, vitakészségben a korábbi évekhez viszonyítva sokat fejlődtek, az esetek nagy részében a velük szemben támasztható legmagasabb igényeknek is megfeleltek. Elismeréssel kell szólni azokról a felsőoktatási szakemberekről, akik témaadással és vezetéssel segítették a munkát, az országos bíráló bizottság tagjairól, akik kritikai észrevételeikkel még érté-

kesebb további alkotásokra ösztönözték fiataljainkat.

A szekcioulések befejezése a végzett munka értékelésével, az eredmények ismertetésével zárult. A szekcióelnökök és a vitavezető üléselnökök a témaválasztás, az alkalmazott vizsgálati módszerek, az eredmények, következtetések kérdésével, a bemutatási, előadási módokkal foglalkoztak, majd egyéni értékelést és útmutatást adtak a megkezdett munka folytatásához. A legértékesebbnek ítélt pályadolgozatok készítői az ünnepélyes záróülésen az OM és a KISZ KB által biztosított fődíjban, illetve főhatósági szervek, intézmények, szakmai-társadalmi szervezetek, üzemek-vállalatok által felajánlott különdíjban (összesen 107) részesültek. Ugyancsak az ünnepélyes záróülésen történt a munkát irányító oktatók részére rendszerezett emléklapok és elismerő oklevelek átadása, majd a XIV. OTDK pedagógia-pszichológia-köznevelés szekciót rendező Kaposvári Tanítóképző Főiskola meghívásával a XIII. OTDK szekcioulésai befejeződtek.

Remélhetőleg a pedagógia, pszichológia és köznevelés tudományágak szakértői és irányító szervei a konferencia tartalmi értékelésével, tudomány- és kultúrpolitikai vonatkozású észrevételeikkel segítik a további munkát, a pályára induló fiatalok pedig megőrzik szakmai alkotó kedvüket. Kívánjuk, hogy munkahelyi vezetőik segítsék, ösztönözzék, a pedagógia-pszichológia tudományos szakmai szervezet-társaságok pedig fogják össze őket és értékes írásokkal a következőkben is találkozunk. A konferencia a tudományos diákköri munkának próbaköve volt és egy kissé tükröképe felsőoktatási intézményeinknek is. Érdemes beletekinteni.

## MAGYAR ÍRÓK PEDAGÓGIAI NÉZETEI

– *Gondolatok Hegedűs András könyvének olvasása közben.* –

Ahogy telnek az évek, egyre több olyan kötet kerül kezünkbe, amelynek olvasásakor lelki szemünk előtt megjelenik a szerző, az ismerős, a jóbarát. Arany János a katedrán, Győr irodalmi örökségéből, Gárdonyi a néptanító, Robot és szolgálat, Gyermek- és ifjúsági irodalom, Legkedvesebb íróim c. kötetek szerzője, Hegedűs András most ísmét olyan írással örvendeztetett meg, amire oda kell figyelni. „Könyvemben a reformkortól máig, közel 150 esztendő történetében vizsgálom a magyar írók pedagógiai nézeteit... írja bevezetőjében. A nagy író nagy nevelő is. Azokról az írókról szövegek, akiknek – mint Vajda Péternek, Gárdonyi Gézának, Juhász Gyulának, Móra Ferencnek, Németh Lászlónak – egész életét átható szen-



vedélyévé vált a pedagógia kérdéseivel való foglalkozás... Mindannyian hittek a nevelésben... Egy demokratikusabb, emberibb pedagógiai kultúra népszerűsítésére, tudatosítására vállalkoztak."

A szerző által kiválasztott hét író, irodalmunk reprezentáns képviselői közül valók, de ez esetben Hegedűs András kutatásai nyomán nevelőként állnak az olvasó előtt. Jeles írónk pedagógiai gondolatok hordozóiként, a nevelői elhivatottságot testesítik meg. Rangot, tekintélyt adnak személyiségükkel, tehetségükkel annak a hivatásnak, amit azonos értékűnek vélték az írói, művészi, alkotói tevékenységgel. E kötetben olyan író-pedagógusok gondolataival találkozhatunk, akik számára a nevelőmunka a szebbé, a jobbá, az eredményesebbé folyó kísérletezést jelentette, akik állandóan újítani igyekeztek, tehetségükkel, személyiségükkel iskolát teremtettek.

Hegedűs András e könyvében jelentkező írók másik jellemzője az, hogy reálisan élték meg a pedagóguspálya problémáit, feladatait, gondjait és nehézségeit is. Gárdonyi pl.: „buzgó, lelkes, fáradhatatlan tanítókat” és nem az „órára pillantgató hivatalnok”-okat kívánta katedrára, hiszen ahogyan írta: „a gyermek az öröm, a reménység”. Arany elítélően szól azokról a pedagógusokról, akiket ha „jobb kenyérré hívnak”, megválnak pályájuktól. Annak ellenére ítéli el őket, hogy tapasztalhatta: „a tanítói hivatal... terhes foglalatosság”.

Figyelmet érdemel Juhász Gyula, aki szerint „a tanárt nem a pápaszem, a notesz és a tekintély teszi, hanem a lélek és az értelem csodálatosan egyesült fogékonysága, a gyermek álmai és vágyai”. A kötetben a pedagógiai rendszert is megváltoztatni szándékozó Vajda Péter önvallomása szerint mottóul szolgálhat: „... másoknál jobb csak a többtevévesben és a többet adásban akartam lenni”. A Gárdonyi által kitűzött cél a ma pedagógusának is programot ad: „a lélek fejlesztése”, „a szív nevelése”. „A népművelésen nem csupán az ismeretszerzést, hanem egyéniséget, jellemet, gondolkodásmódot, családok és idegenek együttélését formáló nevelést értette.” A jövő tantervi koncepcióját alakító körében is érdeklődésre tarthat számot Babits Mihály és Juhász Gyula az irodalmi neveléssel foglalkozó nézeteit tartalmazó fejezet, valamint Németh László sajátos elképzelése a művelődésügy megreformálásával kapcsolatban. Rendkívül korszerűnek tűnnek Móra Ferenc gondolatai is a pedagógia és a tankönyv emberformáló szerepéről.

Irodalmunk e kötetben felsorakozó kiemelkedő személyiségeinek hatása rendkívül jelentős volt Hegedűs Andrásra is. Többek között tőlük merített hitet, lelkesedést, belőlük táplálkozott mindvégig töretlen optimizmusa.

Könyvének olvasásakor annyi kedves élmény idéződik fel az emlékezetbe, hogy a sorok között a szerzőt véli az olvasó felfedezni. He-

gedűs András, a pedagógiai szakírót, a művelődéspolitikust, a neveléstörténészt, az irodalmárt, a szerkesztőt, az intézményvezetőt, a mindenkor nevelőt, az édesapát, a jóbarátot, a szuggesztív hatású közéleti személyiséget, a folyton lánggal égő, éppen ezért magát gyorsan fogyasztó embert; Hegedűs András, aki ma már csak kötetiben és emlékeinkben él.

A bevezető gondolatok arról is árulkodnak, hogy ezt a kötetet követték volna a többiek, amelyekben irodalmunk nagy alakjai sorra szólaltak volna meg, mondták volna el véleményüket az emberformálással, a neveléssel kapcsolatban. Sajnos a tervek csak tervek maradtak! Ez a munka is posztumusz műként jelent meg, dr. Grezsa Ferenc segítségével.

A közel 500 oldalas kötet, ez, amely a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg, dr. Simon Gyula írt figyelmet érdemlő előszót.

dr. Nagy Andor

*Bessenyei György Tanárképző Főiskola  
Tudományos Közlemény  
„FÖLDRAJZ” szériaszé*

Szerkesztő: Frisnyák Sándor

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola 1973-tól jelenteti meg nagy érdeklődésre számot tartó tudományos közleményét. A főiskola oktatóinak tudományos munkái az alábbi szaktárgyakból jelennek meg: 1. Marxizmus–Leninizmus–Történettudomány; 2. Pedagógia–Pszichológia; 3. Irodalom- és Nyelvtudomány; 4. Biológia; 5. Fizika-kémia; 6. Földrajz; 7. Matematika. A *Tudományos Közlemény felelős kiadója Margócsy József, a főiskola főigazgatója.*

Legutóbb a földrajztudományokból jelent meg „Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis Tom 6/F FÖLDRAJZ” címen (1974) A közlemény szerkesztője Frisnyák Sándor tanszékvezető főiskolai docens, a főiskola helyettes főigazgatója.

A közlemény ismertetőt ad az oktatók külföldön végzett tudományos kutatómunkájáról, másrészt a Nyírség és az Alföld természeti és gazdaságföldrajzi kutatásának eredményeiről.

*Frisnyák Sándor* belső-ázsiai kutatásait tárja elénk. Belső-Ázsia állattenyésztés-földrajzi típusait írja le, valamint az itt levő országokban nagyon fontos s mind nagyobb teret hódító „fehéraryról” a gyapottermelésről ír. Az állattenyésztés és gyapottermelés hatalmas léptű fejlődését térképek, grafikonok, diagramok formájában is szemlélteti.

*Gőz Lajos*, a Nyírség földtani, geofizikai kutatásának néhány sajátos problémáját írja le.

*Kuknyó János* Szabolcs-Szatmár megye téli-alma-termelésének területi viszonyait összegezte. Az almatermelés több évtizedes fejlődését mutatja be területi és faállomány megoszlásban, valamint terméseredmények alakulásában.

*Kormány Gyula*, a Rétköz gyümölcsstermesztésének természeti és gazdaságföldrajzi viszonyait vizsgálja. Összehasonlítja a különböző gyümölcsfajtákat a mezőgazdaság szerkezetében, területi és szektorok szerinti megoszlásban, valamint rámutat a gazdaságosabb termelhetőség feltételeire.

*Süli Zsák István* fejlődésében és sokrétű összefüggésében mutatja be Magyarország kőolaj-feldolgozását, valamint a hajdúszoboszlói földgáztermelés gazdaságföldrajzi jelentőségét. Munkáját értékessé, áttekinthetővé és szemléletessé teszik a jól szerkesztett grafikonok, diagramok.

A kötet jó szolgálatot tehet a földrajz szakos tanárok szakmai továbbképzésében is.

*Dr. Bagdi Sándor*  
Szeged

*Öveges József-Molnár Ottó:*

### SZÍNES FIZIKAI KÍSÉRLETEK A „SEMMIBŐL”

Öveges József írásai a kísérletező gyermekek számára feljethetetlen élményeket nyújtanak. Ezen könyve alapján a fényvel „játszhatnak” a gyermekek, s közben csodálatos felfedezéseket tehetnek, tapasztalatokat szerezhetnek, iskolai ismereteiket elmélyíthetik, sok esetben bővíthetik.

(*Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1977.*)

*Fjodor Vasziljevics Gladkov:*

### CEMENT

Ebben a kötetben színesen elevenedik meg az 1921-es esztendő, a fiatal szovjet állam, az új világ felépítésének küzdelme. A regény hősei szinte emberfeletti feladatra vállalkoznak, de ezekkel meg is birkóznak. A tragikus fordulatokon, ellentmondásokon keresztül vezet az út a győzelemhez.

(*Kozmosz Könyvek, Budapest, 1977.*)

*G. Beke Margit:*

### BÁRDOK, MESEMONDÓK

A „walesi bárdok” világa kissé távol áll tőlünk térben és időben, mégis az európai népek közös hagyományának egyik fontos fejezete.

Sokan ismerik Arthur király nevét, Trisztán és Izolda szerelmét, sokan hallottak Parszifálról, a Grál-lovagról, Lear királyról. A walesi bárdok történeteit ma a világ Mabinoigon néven ismeri.

(*Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1977.*)

*Edith Nesbit:*

### AZ ELVARÁZSOLT KASTÉLY

Az idő múlásával mindenki kinő a mesék varázslatos világából, de nem szakad el tőle. Él mindenkiben az a vágy is, hogy vissza-visszaálmondja a varázslatokat, a mesék csodálatos világát. A könyv olvasása közben egy mesebeli csodálatos, varázslatos világ bontakozik ki sok izgalmas kalandon keresztül.

Edith Nesbit, az angol gyermekirodalom klasszikus mestere vezeti az olvasót a fantasztikus és izgalmas kalandokon át.

(*Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1977.*)

*A. Szerajimovics:*

### VASÁRADAT

Véres polgárháború dül a fiatal szovjet államban a hatalom megtartásáért. Az ellenforradalom erői Krímbe bekerítették a tamanyi hadserget. Megütözní a túlerővel kudarcra ítélt vállalkozás lenne. Ki kell törni. Kivonulnak a katonák, a lakosság asszonyostul, gyerekestül, öregestül, mindenki aki nem akar a régi módon élni, útrakel.

A Fekete-tenger partvonalán haladva átkelnek a kaukázusi hegyeken. A hősi erőfeszítés hatására az éhez, lerongyolódott tömegekből harcban edzett közösség válik, a „vasáradat”.

(*Kozmosz Könyvek, Budapest, 1977.*)

*V. P. Katajev:*

### TÁVOLBAN EGY FEHÉR VITORLA

A kötetben az 1905-ös forradalom odesszai eseményei elevenednek meg. Két kislány, két jóbarát nézi tágra nyíló szemekkel a körülöttük zajló, változó világot. Döbbenet és megrendülten állnak a gyermekkor idilljét szétrobantó események előtt. Azonban megtalálják helyüket a furcsa kavarodásban és fontos feladatot vállalnak magukra. A gyermekek felnőtt éréseinek változásai tükröződnek a műben.

(*Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.*)

### GORILLÁK ÉS GITÁROK

Sokat és mégis nagyon keveset tudunk a közel 300 millió lakosú Latin-Amerikáról. A könyv bemutatja, hogyan élnek a hatalmas földrész falvaiban és városaiban, bányáiban és egyetemein az ottani fiatalok, indián parasztok, mexikói diákok, chilei munkások, felszabadult kubaiak, riportok, dalok, interjúk, beszédek, nyilatkozatok, dokumentumok tükrében.

(*Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.*)

## *„Hogyan használom fel a Kincskereső irodalmi folyóiratot oktató-nevelő munkámban?”*

témakörből meghirdetett pályázat eredménye

A Magyar Úttörők Szövetsége, az Oktatási Minisztérium, a Pedagógusok Szakszervezete, valamint a Kincskereső és a Módszertani Közlemények Szerkesztősége által meghirdetett pályázat elbírálása megtörtént. A bíráló bizottság a beérkezett 18 pályamunkát áttekintette, s a következő díjakat ítélte oda, melyeket a Csongrád megyei Lapkiadó Vállalat biztosított:

I. díj: (2500 Ft): nem került kiadásra;

II. díj: (1500 Ft): Szoboszlai Ferenc Hajdúszoboszló;

III. díj: (1000–1000 Ft): Jambrik Gézáné Nyíregyháza, Könyves-Tóth Lilla Budapest;

500–500 Ft jutalomban részesült: Magassyné Molnár Katalin Szombathely, Ödry Lajosné Zalaegerszeg, Tóth Károlyné Gávavencsellő;

Dicséretben részesítette a bíráló bizottság az alábbi 2 pályázatot: Fodor Katalin Szolnok, Karakai Józsefné Csorna.

Biztatjuk továbbá azokat a fiatal kollégákat (Csorba Piroska Szuhakálló, Kovács Márta Mátészalka, Tóth Jánosné Boros Rozália Szelevény), akik már pályájuk kezdetén ígéretesen próbálkoznak az irodalmi nevelés munkájával.

A pályaműveket, illetőleg a belőlük kiemelhető tanulságos részleteket (a szokásos szerzői díj ellenében) közzétesszük a Módszertani Közlemények című folyóiratban.

A nyertesek a pályadíjakat postán kapják meg, ünnepélyes kihirdetésére pedig saját iskolájuknál, a pedagógusnapon kerül sor.

Szeged, 1977. május 5.

A bíráló bizottság nevében:

Dr. Deme László

Trencsényi László

Dobcsányi Ferenc