

54854

163

1979. OKT. 23.



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1979. 19. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),
Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

MIKLÓSVÁRI SÁNDOR: „A második tanév”	197
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: Jubiláló gyakorlóiskolánk köszöntése	201
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Hatalom és nevelés	208
ZÁTONYI SÁNDOR: Szóban vagy írásban?	215
DR. LÉNÁRD FERENC: A képességek fejlesztése a tanítási órán	218

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN: „Játsszunk a hangunkkal!”	223
KISS SÁNDOR: A kombinatorika tanításának néhány problémája alsó tagozaton	225
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Tapasztalatok az elektromosságtan 7. osztályban történe tanításáról	231
DEÁK GYÖRGY: A 7. osztályos kémiai ellenőrző feladatlapok ismertetése	238

MŰHELY

KELENDI GYULÁNÉ: A beszélgetés művészete	244
LŐRINCZNÉ SZABÓ MARGIT: Teljesítménymérés az olvasástanulás kezdetén	247
ERDEI SÁNDOR: Rendhagyó oroszórak az általános iskolában	252

SZEMLE

M. A. DANYILOV-N. I. BOLDIREV: Pedagógiai metodológia és kutatómódszertan (dr. <i>Bereczki Sándor</i>)	256
Nevelés, művelődés (dr. <i>Laczó Katalin</i>)	258
Tanítványainknak ajánlhatjuk	borító 3

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

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

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7000 példányban

ISSN 0544-7224

79-3806 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

MIKLÓSVÁRI SÁNDOR
minisztériumi főtanácsos,
az OPI főigazgatója

„A második tanév”

Az 1979/80-as tanév a *második* abban a folyamatban, amelyben az *Általános iskolai nevelés és oktatás tervének* bevezetését újabb osztályokban és újabb tantárgyakban folytatjuk. Most egy éve e lap hasábjain fogalmaztam meg azokat a feladatokat, amelyek teljesítése objektív alapját képezi a nevelő-oktató munka minőségi javulásának, a jobb nevelési és oktatási eredményeknek.

A „második tanév” ürügyén megkísérlem – bizonyos tapasztalatok, felismerhető tendenciák figyelembevételével – konkretizálni azokat a további tennivalókat, amelyek a nevelés-oktatás minőségét javíthatják, amelyeknek éppen e cél érdekében állandósulniuk kell az iskolai gyakorlatban.

Hangsúlyozni szeretném, hogy nem vállalkozom az elmúlt év értékelésére. Az a véleményem ugyanis, hogy a nevelő-oktató munka természetéből következően csak hosszabb idő után lehet vállalkozni reális értékelésre. A nevelés-oktatás új terve alapján ugyanis ki kell bontakoznia a végrehajtás gyakorlatában egy olyan igényes módszertani kultúrának, amely nélkül elképzelhetetlen a minőségi munka. Ehhez pedig időre van szükség, biztosan néhány tanévre, hogy a nevelők alaposan megismerhessék az új tanterv mellett az új tankönyveket, munkafüzeteket, taneszközöket, s hogy legyen alkalmuk javítani, tökéletesíteni alkalmazott módszereiket. Mint mondtam vannak azonban bizonyos tapasztalatok, jelzések, amelyek alapján biztonsággal lehet következtetni a végrehajtás gyengébb pontjaira.

Mindenekelőtt azt kell megállapítanunk, hogy az *Alapelvek* ismerete, az *egész iskolai életet átható szelleme még nem érvényesül teljes mértékben*. A nevelés-oktatás tervének ez a fejezete kétségtelenül újszerű a pedagógusok számára. Időre és türelemre, nem utolsósorban az iskola igazgatója részéről határozottabb, a tantestület számára világos és érthető irányításra van szükség. A mindössze 20 oldalnyi terjedelmű alapelvek röviden és egyértelműen megfogalmazzák az általános iskola célját és feladatait: az általános iskolát végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelményeket, megmagyarázzák a különböző nevelési tényezők szerepét a nevelés céljának elérésében; rávilágítanak az iskola koordináló tevékenységére, és végül elvi magyarázatát adják a tananyag szerepének, arányainak a nevelési cél elérésében. Ezek ismerete, értéke, elfogadása és érvényesítése nélkül nem lehet szó tudatos nevelő-oktató munkáról.

Az alapelvek érvényesülésének fontosságára egyetlen idézettel hadd utaljak: „Az iskola maga is összetett szervezetű, bonyolult, sok nevelési tényezőt magában foglaló intézmény. Ezért mindenekelőtt az iskolán belül van szükség az együttes, egységes ráhatás megszervezésére. A nevelőtestület pedagógiai egysége alapvető feltétele a nevelés sikerének, az iskolaközösség fokozatos kialakításának. Az iskolán kívüli nevelési tényezőket az iskola csak akkor tudja hatékonyan koordinálni, ha szoros együttmű-

ködés, egység jön létre, az intézményen belül, mindenekelőtt a tanítók, a szaktanárok, az osztályfőnökök között." Úgy gondolom, szükségtelen ezeket a megállapításokat és összefüggéseket magyarázni, ezek helyességéről bárkit is meggyőzni. A tantesület minden tagjának ismernie és érteni kell az alapelveket, és azok szellemében kell szerveznie munkáját. Így igaz ez az iskola vezetésére nézve is. A tantesület minden tagjának tisztában kell lennie azzal, hogy amit csinál – miért csinálja. A tudatos munka alapfeltétele az igényességnek, a megbízható eredményeknek. Változatlan és időszzerű feladat tehát továbbra is az alapelvek gondos tanulmányozása, a velük való azonosulás – az eszmei-politikai-pedagógiai meggyőződéssel végzett tudatos nevelés.

Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének ugyancsak újszerű fejezete *A tanítási órán és iskolán kívüli nevelési terv*. Ez az egész dokumentumrendszer legregebbi része, amely csak akkor válik az egész tanulóifjúság számára értelmes és hasznos tevékenységgé, ha a terv mondanivalóját maximálisan adaptálják, illetve konkretizálják a helyi viszonyokra, arra a társadalmi és termelési környezetre, arra a feltételrendszerre, amelyben az adott iskola szükségképpen működik.

A terv adaptációjában minden helyi lehetőséget ki kell használni, mert csak így alakulhat ki minden egyes iskola sajátos egyéni arculata, s csak így erősödhet és emelkedhet az iskola híre-rangja az adott helységben. Az adaptáció gondossága és pontossága elősegíti azt, hogy az iskola a társadalom nyilvánossága előtt és kritikája mellett végezhesse nevelő-oktató munkáját. Ez ösztönzi és erősíti az iskola vezetését, a pedagógusok munkáját a magasabb színvonal elérésére. Ha ez az adaptáció sikeresen oldódik meg, akkor egyértelműen érvényesül az iskola és a társadalom kapcsolatában az az összefüggés, hogy miközben az iskola a társadalmi célok érdekében végzi munkáját, egyúttal munkájának eredményeivel a társadalmi haladást szolgálja.

Ami az egyes tantárgyak új tanterveit illeti, az elmúlt tanév sok jó tapasztalatot hozott felszínre. Ezekben szerepük van az új tankönyveknek, munkafüzeteknek, amelyek általában megnyerték az illetékes kollégák és a tanulók tetszését – elősegítették az eredményesebb munkát.

Talán a legtöbb kritika az első osztályba bevezetett új matematika tantervet illette. Szerencsére kevésbé az újtól való félelem és idegenkedés jellemzi a helyzetet, mint inkább az első osztályos tanítónök áldozatvállalása és szakszerű munkája. Az idegenkedés nem is annyira a pedagógusok, mint inkább a szülők (újságírók) körében tapasztalható. Ez bizonyos mértékig érthető: a szülő, aki felelősséget érez gyermekéért, egyszerű konkrétumokon akarja lemérni gyermekének tudását, praktikus szempontok vezérlik: tud-e a gyerek számolni, összeadni, kivonni. Szerencsére a pedagógusok tudják, hogy a matematika új tanterve megbízhatóbb alapokat nyújt a praktikus eredményekhez is. Szívós munkára és türelemre van szükség, a jó példák, a jó tapasztalatok általánosítására, s nem a riadalmat, ijedtséget és zavart keltő elrettentő példákra.

Általános egyetértés fogadta a *rajz bevezetését az első osztályban*. A nevelés és oktatás új terve ezzel az 1973. évi tanterv egy kétségtelenül jelentős hibáját korrigálta. Azzal ugyanis, hogy az 1973. évi tanterv nem írta elő a rajz első osztályos tanítását, megszakította az óvoda és az iskola közötti kapcsolatot. Az óvodában a gyermek sokat rajzol, fest, kifejezi magát. Hiba volt, hogy ez a lehetősége (a gyermek természetes igénye) nem folytatódott az általános iskola 1. osztályában. Az új tanterv a gyermek érdekeit szem előtt tartva vezette be a rajz oktatását az 1. osztályban.

Általános tapasztalat, hogy a 6. osztályos fizika tanításához az új tankönyv, a részletezett követelményrendszer és a tanári kézikönyv együtt jelentette a jobb felté-

teleket, de a fizikatanárok jó felkészültsége, módszertani munkája is segítette az új szemléletű fizika elsajátítását.

A második tanévben további teret kap az új tantervek bevezetése. Az 1979/80-as tanévben a következő osztályokban és tantárgyakban vezetjük be az általános iskola nevelési és oktatási tervét:

Magyar nyelv és irodalom a 2. és 4. osztályban,
Környezetismeret a 2. osztályban,
Matematika a 2. osztályban,
Fizika a 7. osztályban,
Kémia a 7. osztályban,
Technika a 2. osztályban,
Rajz a 2. osztályban,
Ének-zene a 2. osztályban,
Osztályfőnöki óra az 5. osztályban,
Testnevelés a 2. és 5. osztályban.

A második tanévben tehát az 1. és 2. osztály valamennyi tantárgyában az új nevelési és oktatási tervek alapján folyik a munka.

A jelenlegi tanév legkritikusabb tantárgya a 7. osztályos *kémia* lesz. Az e tárgyat tanító tanárok nagyon komoly feladat előtt állnak, mivel e tárgy tanítása új szemléletet igényel. Igen sok függ a tanárok felkészültségétől, a módszerek megválasztásától és alkalmazásától. Ezért is hívom fel a kémiatanárok figyelmét az OPI-nak arra a kiadványára, amely a kémiatanítás korszerűségének történetét írja le, számot ad az elvégzett kísérletekről, és meggyőzően magyarázza a kémia korszerű tartalmát, az új szemlélet fontosságát.

Itt teszem szóvá azt a fontos követelményt is, hogy csak alapos felkészültséggel lehet az új tantervek gyakorlati végrehajtásához fogni. Úgy érzem, hogy az OPI ehhez minden lehetséges segítséget megadott, minden felkészítési útmutató megjelent, mindenkinek alkalma volt felkészítő tanfolyamokon részt venni. Anélkül, hogy alábecsülném a kollektív felkészülés fontosságát, sőt azt vallom, hogy a jövőben erősíteni kell a *szakmai munkaközösségek* tevékenységét, hiszen a szakmai viták segítik a jó álláspontok kialakulását, a tapasztalatcsere érvényesülését. Mégis azt állítom, hogy senki sem nélkülözheti az egyéni felkészülést. Ezért juttattuk el minden érdekelt kollégához a saját munkájához szükséges dokumentumokat: a tantervet, a tantervi útmutatót, a felkészítő útmutatót. Ezek egyéni tanulmányozása elengedhetetlenül szükséges a felkészüléshez, a tervező munkához.

További segítséget jelentenek a *pedagógiai szakajtóban* megjelent cikkek, tanulmányok, minta-tanmenetek. A Köznevelés külön rovatot nyitott az új tantervek bevezetését segítő cikkek közlésére. Éljen mindenki a lehetőséggel, olvassa a szakajtót, javára válik!

Ebben a tanévben a jó felkészültséggel megkezdett munkához több irányban szükséges további jobb feltételeket teremteni. Az egyik: a tapasztalatok alapján feltétlenül javítani kell a tervezőmunkát, *realisabb tanmenetet kell készíteni*. Érdemes figyelembe venni az irányító tanmeneteket. De csak figyelembe venni érdemes, szolgáló módon, kritikátlanul lemásolni és végrehajtani nagy hiba. Többen panasztáltak, hogy egyes tantárgyak irányító tanmenetei erős ritmust kényszerítenek a pedagógusra. Ez téves felfogása az irányító tanmenetnek. Minden pedagógus maga készítsen ön-maga számára tanmenetet. Nem az a cél, hogy végigrohanjunk a tananyagon, ha-

nem hogy megtanítsuk a gyerekeket a tananyagra. Az iskolák körülményei sokfélék, a pedagógusok módszertani felkészültsége nem azonos mindenütt. A tanmenet akkor jó, ha ténylegesen vezérfonal, ütemterv saját munkánkhoz. Nem szabad megspórolni azt az időt és energiát, ami a tanmenet összeállításához kell! Jó viszont, hogy van ehhez a munkához segítség: az irányító tanmenet. Az vegye igénybe, akinek szüksége van rá!

A másik feltétel: a *tanítási óra védelme*. Ne maradjon el egyetlen tanítási óra sem! Mindent, ami az iskolában, az iskola és a társadalom kapcsolatában történik, ennek a szemléletnek kell alárendelni. Ez ne csak az iskola igazgatója számára jelentsen határozott fellépést minden zavaró körülmény ellen, hanem a nevelők is ragaszkodjanak az óratervben előírt órák megtartásához. A tanítási óra könnyelmű elhagyása bűn a tanulóifjúság ellen. Itt nem lehet szó fontosabb érdekektől, bárholonnan és bárkitől eredjenek is a zavaró körülmények. Ezeket éppen az ifjúság érdekében kötelessége mindenkinek elhárítani. Ehhez természetesen nemcsak meggyőződés kell, hanem időnként bátorság is. Még valamit ezzel kapcsolatban: határozza el minden tantestület, hogy tiszteletben tartják egymás munkáját, és semmilyen címen nem zavarják a tanítási órákat. Ha valakinek tisztában kell lennie azzal, hogy mit jelent a tanítási óra megzavarása a tanulók számára, akkor ez a pedagógus elsősorban.

A harmadik terület, ahol a jobb feltételek biztosítása elengedhetetlen: a *fegyelem, a munkaerkölcs megjavítása*. Az OM a tanévnnyitó utasításban nem ok nélkül rendelkezett úgy, hogy a tavaszi nevelési értekezleteken „*A fegyelem, a munkaerkölcs helyzete és javításának feladatai*” című témát kell megbeszélni. Meg kell mondanunk nyíltan: sok iskolában (nem mindegyikben) laza a tanulók (néhol a tanárok) munkafegyelme. Sok helyen súlyos bajok vannak a tanulók magatartásával. A lazaság további lazaságot szül. Mintha egyes igazgatók, tanárok gondolkodásában elhomályosulna az iskolának az az alapvető feladata, hogy a tanulóknak keményen és szorgalmasan tanulniok kell, hogy a *tanulás: munka*. Nem elég, ha a gyerek „jár” iskolába, tanítani, nevelni kell őket, nekik pedig tanulniok kell, ez a legfőbb és minden egyebet megelőző feladatuk. Az iskola dolga nem az, hogy az üzenőfüzet útján regisztrálja, és a szülőket értesítse, hogy mit csinál a gyerek az iskolában, hogy beszélgetett a szomszédjával, hogy forgolódtott, rendetlenkedett, hanem az, hogy nevelje a gyereket! Nagy tévedés azt hinni (és e szerint cselekedni), hogy az iskolának védekeznie kell. Ezért kérni joggal sok szülő: mit csinál az iskola, miért nem neveli a tanulót fegyelmezettségre, jó modorra, jó szokásokra stb.

Ideje, hogy a nevelőtestületek megtárgyalják a munkafegyelem, munkaerkölcs iskolájukat jellemző állapotát, és állást foglaljanak abban, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel kell és lehet a fegyelmet, a rendet megszilárdítani.

Amire ezzel kapcsolatosan mindenekelőtt gondolni kell, az a következő: a tanulóifjúságnak óráról órára tapasztalnia kell, hogy akik a fegyelmet megkövetelik, maguk is fegyelmezettek, akik a munkaerkölcsről beszélnek, maguk is rendelkeznek ezzel, akik követelnek, azok teljesíteni is tudnak. Véleményem szerint itt kezdődik a dolog, a jó példa is hat, ha van, ha észre lehet venni.

Az új nevelési-oktatási tervek sikere erőfeszítést követel az iskolától, a pedagógustól: mindig színvonalas felkészülést, igényes munkát, következetességet, a lemaradók, a gyengébbek segítségét! Nincs ebben semmi rendkívüli, semmi új: ez a *pedagógiai hivatás lényege*.



Jubiláló gyakorlóiskolánk köszöntése

- Fél évszázados a Jubász Gyula Tanárképző Főiskola
1. sz. Gyakorló Általános Iskolája -

A Jubász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Iskolája 1929. szeptemberétől tölti be funkcióját: az első 20 évében a polgári iskolai, majd folyamatosan az általános iskolai tanárképzéshez kapcsolódott organikus egészként tevékenysége. S ez a munka kezdettől fogva igényesen színvonalas és fogaskeréknyi illeszkedéssel támogatta a tanárképzés elgondolásait, célkitűzéseit. Ezt igazolják a korabeli sajtótermékek, de hosszú évtizedeken keresztül a különböző szempontból megfogalmazott megállapítások is. A tanárképzés elért sikereiben, eredményeiben mindig egyenrangúan benneértették a gyakorlóiskola munkáját is.

A gyakorlóiskola létrejötte

1873–79 között nem volt önálló gyakorlóiskolája a polgári iskolai tanítóképzőnek. A tanítási gyakorlatokat – a két intézet hallgatói számára – a fővárosi polgári iskolában szervezték, de már az első években elég tapasztalatot gyűjtöttek a polgári iskolai tanítóképző vezetői, hogy belássák: ahhoz, hogy jól felkészült, kellő gyakorlattal rendelkező tanítókat bocsássanak ki, önálló gyakorló iskolára van szükség. Ezért nyílt meg Budapesten 1879. szeptemberében a Pedagógiumban – Győri út – a fiú, az Erzsébet Nőiskolában – István út – a leány gyakorló polgári iskola.

Szegeden a gyakorlóiskola

A két budapesti tanárképző intézet egyesítése és Szegedre helyezésével (1928) a gyakorlóiskola is Szegedre került.

Az 1928–29-es tanévben a gyakorlati képzést átmenetileg négy szegedi állami polgári iskolában szervezték meg:

a Dugonics – és Margit utcai polgári leány iskolában,
valamint a Madách utcai és III. kerületi polgári fiúiskolában.

Új épületben a gyakorlóiskola

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző közvetlen szomszédságában építették fel 1929. szeptember 5-re a kétemeletes impozáns stílizált épületet.

Budapestről – a fiú gyakorlóiskolából – mindössze ketten jöttek le Szegedre, Szenes Adolf igazgató és Radnóti Dezsőné Hrabovszky Irén, a magyar nyelv és irodalom szakvezető tanára. (A többi nevelő pályázat alapján az ország különböző polgári iskolájából miniszteri kinevezéssel került az iskolába.)

A gyakorlóiskolai tanárok alkotó munkája

A gyakorlóiskolai tanárok a pedagógia elméletének, gyakorlati megvalósításának számtalan területén kiemelkedő alkotó módon tevékenykedtek. Kétségtelenül a legtermékenyebb – a számunkra is sok szempontból példamutató – munkásságot az 1929–1944. közötti évek jelentették.

A következő területen, formában és tartalommal jelentkezett a szakvezetők alkotó tevékenysége:

- Oktató-nevelő munkájuk magasszintű tudatos elemzése;
- Sajtóorgánum létrehozása, felhasználása;
- Rendszeres önképzésük szervezése;
- A külső iskolák tanárainak segítése, továbbképzési igényük felkeltése, támogatása; a közoktatás aktuális problémái megoldásának segítése;
- Pedagógiai múzeum megalkotása.

A felsoroltakból is látható, valóban igazolódtak Gyertyánffy István szavai: „A gyakorlóiskola felállítása kiváló hatással volt az egész polgári iskolai intézményre, s mindazon nagy országos érdekekre, melyek azzal kapcsolatban állnak.”

Nincs lehetőség arra, hogy ez alkalomból kissé részletesen mutassuk be a nagy-szerű művet, csupán két területét emelem ki a gyakorlóiskolai tanárok alkotó munkájának:

Módszeres értekezletek

Az 1920–21. tanévtől kezdve havonként módszeres értekezletet tartottak, amelyen rendszerint a szakvezető tanárok felváltva adtak elő a pedagógia, a szakdidaktika elméleti-gyakorlati kérdéseiből, saját kutatásaikból olyan színvonalon, hogy leg-többjük különböző folyóiratokban, önálló kiadványokban meg is jelent. Az értekezle-ten – ahol a kezdeti években a főiskola igazgatója elnökölt – résztvett a pedagógia tanára, az összes harmadéves (később negyedéves) hallgató, a meghívott fővárosi (1928-ig) majd a szegedi és környékbeli polgári iskolai tanárok (1929-től).

Továbbképzési, önképzési igény felkeltését jelentette ez a jelentős fórum mind a gyakorlóiskolai, mind a külső iskolában működő tanárok számára. Neves kutatók, egyetemi tanárok is megtisztelték jelenlétükkel, egy-egy előadás megtartásával ezeket az értekezleteket.

Ezek az értekezleteken kezd kialakulni az egységes szemlélet: a tevékenység-, az aktivitás-, a munkaiskola elve, itt alapozzák meg, alakítják ki a *Cselekvés Isko-lája* programját. A két világháború közötti nevelésemélet jelentős, sok tekintetben példamutató, hézgapótló kezdeményezése volt ez a didaktikai, módszertani, peda-gógiai folyóirat, amely 1933–1944 között 12 évfolyamban jelent meg. *Szerkesztője*, a folyóirat koncepciójának kialakítója dr. Kratofil Dezső, az alkotó-kutató kiváló pedagógus; *kiadója pedig a gyakorló polgári iskola tanári testülete*. A folyóirat or-szágosan nagy népszerűségnek örvendett: valamennyi polgári iskolába járt, rövidesen 750 előfizetője volt. (Érthetően folyóiratunk, a Módszertani Közlemények gondolata is ennek alapján fogalmazódott meg.)

A gyakorló polgári iskola könyvtára

Az első kezdeményezés a 20-as évek elejére (1923) nyúlik vissza: dr. Lux Gyula gyakorlóiskolai igazgató egy módszertani kiadvánnyal próbálkozik. Öt évet várat magára: a sorozat első kötete. (1928-ban Budapesten nyomtatták „Az élet iskolája” címen Szenes Adolf igazgató szerkesztésében és elgondolása alapján.) Összesen 34 kötet jelent meg a „Gyakorló Iskola Könyvtára” című sorozatból, és elmondható, hogy valamennyi tantárgy módszeres feldolgozásához, oktatásához szükséges tudnivalókat meg lehetett bennük találni.

Sem a kiadványokhoz, sem a pedagógiai folyóirathoz központi támogatást nem kaptak, azt saját felelősségükre jelentették meg. Egyedülállónak mondható az a sok-oldalú munkásság, amelyet a Szegedi Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájának nevelői ezekben az években megvalósítottak. Ebből az iskolából sugároztak szét az egész országba a hatékonyabb és eredményesebb tanítási módszereket meghatározó pedagógiai, pszichológiai és didaktikai elvek.

A gyakorlóiskola Értesítője

A publikációs lehetőségeket jelentette az évente megjelenő iskolai „Értesítő” is, mert benne – a módszertani értekezletek anyaga mellett – egyéb tanulmányok, kutatási eredmények is napvilágot láttak.

A gyakorlóiskoláé az iskolaépület egésze

1949. március 11-én az iskolaépület keleti részén elhelyezett Állami Szent Imre Általános Iskola egyesült a Gyakorlóiskolával, az épület egésze a Gyakorló Általános Iskola igazgatóságához tartozott. A megszűnés után – az 1. sz. Gyakorlóiskolában – megszervezték a harmadik párhuzamos osztályt, így 1955/56. tanévtől – a jelenlegi létszámnak megfelelően – iskolánkban 24 osztály működik.

A szocialista tanárképzés szolgálatában gyakorlóiskolánk nevelőinek pedagógiai törekvései, alkotó munkája napjainkban

A vázlatosan bemutatott törekvések is jelzik: tartalmasan szép hagyománya alakult ki gyakorlóiskolánkban az oktató-nevelő munka, a jelöltképzés, a neveléstudomány színvonalas művelésének. Hivatásukat szerető, azért tenni akaró és tudó, alkotó pedagógusok hoztak létre napjainkban is felhasználható értékeket a jelzett évtizedekben. Erre építhettünk, ezt felhasználva fogalmazhattuk meg tennivalóinkat a megváltozott körülmények között: az általános iskolai tanárképzés számára. A továbbiakban a jelenleg kialakult képzésrendszer, az iskolai gyakorlat tapasztalatait, nevelőink alkotó munkáját mutatom be.

Az iskolai gyakorlat jelenleg érvényben levő rendszere 1973–76. között alakult ki.

Főbb jellemzői

- A hallgatók a VI. félévben (tehát egy félévvel korábban) kezdik a tanítást.
- 2 hétre emelték – a korábbi 1 héttel szemben – az összefüggő iskolai gyakorlatot.
- 4 hetes időtartamú a külső iskolai gyakorlat a pedagógiai tevékenység önálló szakaszában (korábban 3 hét volt).
- Kötelező napköziotthoni gyakorlaton vesznek részt a jelöltek.
- A zárótanítást nem csoport előtt tartják a hallgatók.
- Az úttörővezetés külön szakvezetőt kapott.
- Az I–V. félév pedagógiai–pszichológiai–tantárgypedagógiai hospitálásai egy egységes rendszert alkotnak.

Ennek megfelelően gyakorló iskolánkban a következő időkeretben szerveződik a gyakorlati képzés.

- *A pedagógiai tapasztalatszerzés szakasza: I–V. félév* (hospitálások, megfigyelések)
- *A pedagógiai tevékenység kezdő szakasza: VI–VII. félév*
 - a) csoportos tanítási gyakorlat
 - b) az egyéni 2 hetes iskolai gyakorlat
 - c) az úttörő gyakorlat
 - d) a napközis hospitálás, önálló gyakorlat
- *A pedagógiai tevékenység önálló szakasza: VIII. félév*
külső iskolai gyakorlat: 1 hónap
Zárótanítás.

A képzés jelenlegi rendszerét több vonatkozásban jobbnak tartjuk az előzőeknél. Helyes, hogy egy félévvel korábban biztosíthatjuk a hallgatóknak, hogy az oktató-nevelő munkában közvetlenül részt vegyenek, abba aktívan bekapcsolódjanak. Ezáltal még biztosabban fejlődnek szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai ismereteik, és alakul marxista világnézetük, még jobban erősödik nevelői hivatástudatuk.

A szakvezetők alkotó-kísérletező munkájának bemutatása

Az iskolai gyakorlat elsősorban az alapok lerakására hivatott. Ez érthető, de nem elegendő, ugyanis a nevelés iránt a társadalmi elvárások arra készítetik a pedagógiát, hogy a jobb eredmények érdekében az elméleti rendszer kidolgozása mellett kísérletekkel is fejlessze a nevelés és oktatás hatékonyságát.

Gyakorlóiskolánk egésze természetszerű aktivitással kapcsolódott bele ezekbe a munkálatokba:

Központilag irányított kísérletek, saját kezdeményezésű pedagógiai próbálkozások, bemutató tanítások, tapasztalatok elemzése, annak továbbadása, tanulmányok közzététele, önképzésük intenzitásának fokozása, pedagógiai pályázatokon való eredményes részvétel, feladatlapok önálló készítése, tankönyvírás, módszertani kultúrájuk fejlesztése, disszertáció készítése mind-mind jelzése az alkotás, a tudatos pedagógiai felkészülés egy-egy területének. *Összességében a következő formában és tartalommal kapcsolódnak be – segítjük – a rövid és középtávú pedagógiai kutatásokat, kísérleteket:*

1. Részvétel a tantervi munkálatokkal közvetlenül összefüggő

országos kísérletekben 1972-től

– *Matematika: 1–8. osztály*

(A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Matematika Tanszékének irányításával.)

– *A természettudomány egybehangolt tanításának kidolgozása és kísérleti ellenőrzése*

(Az MTA Természettudományi Albizottsága kezdeményezése alapján a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kutatócsoportjának irányításával.)

A következő tárgyak korszerű művelődési anyagának egybehangolását, továbbfejlesztését végzik: természetismeret, földrajz, fizika, kémia, biológia.

Részvevő osztályok: 1–8. osztály.

– *Az új tantervekhez készülő tankönyvek, munkalapok kipróbálása*

Irányító szerv: Országos Pedagógiai Intézet

<i>Tantárgyak:</i>	<i>Osztályok:</i>
technika	1. és 4.
környezetismeret	4.
orosz nyelv	4.
magyar irodalom	5.
történelem	6.

2. Részvétel egyéb pedagógiai kísérletekben, módszerek kipróbálásában

A tantervvel közvetlenül összefüggő kísérletek mellett szinte valamennyi szakvezető részt vett az elmúlt években olyan „alkotó” tevékenységben, amely egy-egy módszer, oktatástechnikai eszköz, elméleti feltevés helyességének kipróbálásával volt

kapcsolatos. Ezeket részben országos szervek (OPI), a főiskola tanszékei, de több esetben gyakorlóiskolánk nevelői kezdeményezték.

Néhányat megemlítek közülük:

- Szakosított tantervű matematikaoktatás 7–8. osztályosok számára.
- A kémia új tantervi anyaga kísérleti tankönyvének kipróbálása.
- A differenciált megterhelés lehetőségei testnevelés órán.
- Témazáró feladatlapok készítése: magyar, fizika.
- Kiegészítő munkafüzet, feladatlap készítése: matematika.
- Természetismeret kísérleti tantárgy tananyagához rajzok készítése.
- Kísérleti tankönyvpótló jegyzet összeállítása természetismeretből.
- ITV-adások összeállítása, órarészletek felvétele természetismeretből, fizikából.
- Az új tanterv és munkafüzet kipróbálása: mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás.
- A napköziotthoni nevelőmunka vizsgálata: a vizuális nevelés, a kulturális foglalkozások a szabadidőben, a hazafiságra és internacionalizmusra nevelés témakörében.
- A nevelőmunka elemzésének, a neveltségi szint mérésének korszerű módszerei.
- A szakvezetők tudatos tervező, pedagógiai tevékenységének vizsgálata: különböző alternatívák kipróbálása a VI–VII. félévben.

3. A pedagógiai alkotó-kísérletező tevékenység megfogalmazása, közzététele

Jelentős gyakorlóiskolai nevelőinknek – elsősorban a szakvezetőknek – az irodalmi munkássága, az a tevékenységük, amely tapasztalataiknak megfogalmazásában, publikálásában jut kifejezésre: pályázat, tanulmány, disszertáció formájában.

A továbbképzés segítése: bemutató tanításokkal, előadások tartásával

Nevelőink számottevő segítséget nyújtanak Csongrád, Békés, Bács-Kiskun, Szolnok megye és Szeged város pedagógusainak továbbképzési rendezvényeiken. Ez érthető is, hiszen szakmájukat szerető, azt tudatos pedagógiai-szaktárgyi elemzéssel bemutatni is képes pedagógusok végzik nevelő-oktató munkájukat iskolánkban. Néhány szaktanár pedig az OPI, az Oktatási Minisztérium, a Magyar Tudományos Akadémia vagy a Magyar Pedagógiai Társaság szervezésében országos rendezvényeken is rendszeresen közreműködik. Évenként átlagban 30–40 bemutató tanítás, előadás megtartására kerül sor.

Az oktatáspolitikai határozatot követő évek gyakorlóiskolánk számára igen kedvező körülményeket teremtettek. A tantervi anyag kialakítása jelenti az egyik nagy területét munkánknak: tankönyvírás, jegyzetpótló elkészítése, feladatrendszerek kidolgozása, azok kipróbálása formájában. Kiemelkedőbb jelentőségű nevelőinknek az a tevékenysége mégis, amely a módszertani kultúra továbbfejlesztésére, az oktatástechnikai eszközök felhasználására, a különböző szervezeti és munkaformák alkotó alkalmazására irányul. Ebben a – gyakorlati képzést is mindig szem előtt tartó – munkában meghatározó elvként húzódik végig: **Biztos alapot nyújtani a tanárjelölteknek, ugyanakkor kaput nyitni, utat mutatni a jövő tendenciáinak.**

Melyek azok a tendenciák, amelyek napjainkban a didaktikában jelentkeznek, és melyek azok a korszerűsítési törekvések, amelyek a mértéktartó realitáson belül megvalósíthatók? Mindenféle korszerűsítési törekvés alapja, hogy a tanítás-tanulás folyamatát egy egységnek fogjuk fel. Ebben az egységes szemléletben a hangsúly

egyre inkább eltolódik a tanulás irányába. Ebből következik a pedagógus megváltozott szerepe: a folyamat irányítása, lehetőségteremtés, a tanúláshoz szükséges feltételek és az egyénekhez is szóló motívumok biztosítása.

Érthetően ezek az elvek nagyobb arányban igénylik az eddigieknél a tanulói tevékenységre, aktivitásra épülő ismeretszerzést és azok alkalmazását. Ebből természetesen következik, hogy az önálló öntevékeny ismeretszerzés számára szükséges a csoportos és egyéni munkaformában szervezett oktatás is. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy az önálló tanulói tevékenységre épített ismeretszerzés legtöbbször lényegesen időigényesebb. Ezért kutatják, keresik gyakorlóiskolánk nevelői egy-egy témán, éves tantervi anyagon belül annak helyes arányát, hogy melyik anyagrészhöz, didaktikai feladathoz milyen módszerek, módszer-kombinációk a legeredményesebbek abban az adott osztályban, melyben tanítanak. Ugyanakkor azt is tudatosabban tervezik, tapasztalatilag ellenőrzik, hogy mikor milyen szervezeti forma a legeredményesebb: az individuális, a csoportos vagy éppen a frontális. Számottevő törekvéseket találunk nevelőinknél a tanulók tanítási órán kívül szerzett ismereteinek felhasználására, számbavételére.

Közismert tény, hogy olyan nagy arányú információmennyiséget szereznek a tanulók tanítási órán kívül, amire számítani kell, fel kell használni, illetve szükség szerinti mértékben át kell alakítani a tankönyvi egyéb segédeszközök szerepét – arányát – egy-egy tanítási órán vagy témánál – attól függően, milyen mérvűen tájékozottak éppen annak az osztálynak a tanulói. Öröndetes az iskolai könyvtár egyre nagyobb arányú felhasználása a különböző tárgyak tanításához, illetve a szabad idő kultúrált eltöltéséhez. Az is egyértelműen pozitív, hogy a városban megtalálható kiállításokat, múzeumokat is felhasználják szakvezetőink mind a tanulók neveléséhez, oktatásához, mind a tanárjelöltek képzéséhez. Országosan is elismerésre méltó vizsgálódást végeztünk az értékelés-osztályozás korszerűsítésével kapcsolatban. Több oldalú, komplex vizsgálódással, tényfeltáró, elemző módszerekkel kerestük annak pedagógiai funkcióját.

Munkálkodásunk a téma két jól elkülöníthető területére irányult: az egyik az objektivitás, a teljesítménymérés gyakorlati lehetőségeinek kidolgozása, a másik a pszichés komponenseknek az alkalmazása a didaktikai szituációban. Ezzel igyekeztünk létrehozni az egyensúlyt anélkül, hogy a teljesítménymérés fontosságát tagadnánk, ugyanakkor a kérdést mélyebb összefüggésben a személyiségfejlődés egészébe helyeztük. Az értékelés-osztályozás legfőbb feladata ugyanis, hogy úgy nyújtson információt a személyiségfejlődésről az oktatás-nevelés folyamatában, hogy valamennyi tanulót jobb munkára serkentsen, ösztönözzön. Pozitívumnak számít a „problémakiindulású” a probléma-célkitűzésű ismeretfeldolgozás”, a gondolkodást, gondolkodó képességet fejlesztő oktatás egyre nagyobb térhódítása. (Több tanulmány is bemutatja ezt a tendenciát.) Ugyancsak említésre méltó tantestületi közösségünknek az a törekvése, amely a tanítás-tanulási folyamatban az oldottabb légkör kialakítására törekszik: pozitív tanár-diák viszony, a tantárgytól függően közvetlenebb kapcsolatot teremtő módszerek alkalmazása (vita, referátumok, előzetes megfigyelési szempontok után beszélgetés, televíziós óra).

Tanulóifjúságunkról

Gyakorlóiskolánk 50 évében sok jó adottságokkal rendelkező tanulónak bontakoztatták ki képességét a megfelelő szintre a hajdani és a jelenleg működő pedagógusok. Jóleső érzéssel tapasztaljuk, Szeged város lakói szeretik iskolánkat, szívesen hozzák ide gyermeküket. Az is megnyugtató számunkra, hogy a középiskolák is elismeréssel nyilatkoznak arról a tudásról, amelyet a továbbtanulók részére nyújtunk.

Új színfoltot jelent az a tény, hogy 1977/78-as tanévtől a közelünkben felépült megyei diákotthonból mintegy 30 kollégistával bővült tanulóifjúságunk létszáma. A tehetséges – de hátrányosabb körülmények között tanuló – diákok rövid idő alatt alkalmazkodtak kialakult szokásainkhoz, de kötelességtudásban, szorgalomban, magatartás terén a legjobbak közé tartoznak. Szívesen végeznek közösségi megbízatásokat, fegyelmük példamutató. Érthetően az eltérő tantervi anyag pótlása egyénenként jelent különböző mérvű gondot, problémát, de a személyre szóló helyzetelemzés után mind a szakvezető tanárok, mind a főiskolai hallgatók megfelelő segítséget adnak az adottságukhoz mért eredmények eléréséhez.

A gyakorlóiskola a „visszapillantó” tükör szerepét tölti be a tanárképzésben: meglátható belőle, milyen minőségű a főiskolai oktatás, a hallgatók felkészítése:

- Melyek az eredmények, hiányosságok?
- Milyen a választott szakma, „hivatás” gyakorlásához alapul szolgáló adottsága, képessége a jelölteknek?
- Itt szembesítheti a hallgató, jól választott-e pályát,
- Itt bizonyosodik meg arról, képes-e az elvárásnak megfelelni;
- Ugyanakkor a szakvezetők felelőssége itt a legnagyobb mérvű; segíteni, irányítani, korrigálni, példát mutatni.

A gyakorlóiskola a hivatásra nevelés terén is „kulcspozíciót” tölt be: ahogy a szakvezető tanár bemutatja a pedagógus hivatás egészét, szépségét, a realitás talaján a gondokat, problémákat, ezek megoldásának lehetőségeit, ahogy bemutatja az iskolát, amilyen szeretettel beszél tanítványairól, tisztelettel kartársairól, saját pedagógus pályájáról, életéről, ahogy felvillantja a „jövőt”, amilyen emberközébe tud kerülni a hallgatókkal, mind egyszeri, megismételhetetlen hatású a tanárjelöltek hivatástudatának kialakulására.

Kétségtelen, hogy egyetlen képzési intézmény sem adhat ki – éppen napjainkban – „kész”, mindent tudó szakembert, de az is bizonyos, hogy a pedagógusképzés hatékonyságának fokozásához, az eddigieknél tudatosabb és sokoldalúbban átgondolt elméleti és gyakorlati munkára van szükség. Ehhez látnunk kell az előző évtizedek munkáját, törekvéseit. Van honnan merítenünk, hiszen értékes tradíciója kristályosodott ki évszázadnyi időtartamban a tanárképzés egészén belől a gyakorlóiskolának. Jogos büszkeséggel vizsgálhatjuk az elmúlt évtizedek törekvéseit, elődeink – a gyakorlóiskola igazgatóinak, a szakvezető tanárok – alkotó munkáját, akik közül többen emelkedtek a főiskola – egyetem – egy-egy tanszékének élére, lettek főiskolai igazgatók, szereztek tudományos fokozatot, akik kiemelkedő szaktárgyi, pedagógusi tudásukkal, világnézeti elkötelezettségükkel eredményesen nevelték tanítványaikat, akik fáradhatatlanul, önzetlenül adták át tapasztalataik javát a főiskolai hallgatóknak, tanártársaiknak. Van honnan merítenünk, van honnan erőt gyűjtenünk, példát keresnünk a következő fél évszázad kezdetének küszöbén.



Hatalom és nevelés

- Miért vonzza a mágnes a vasat?
- Miért rohan a patak a folyóba?
- Miért repül bele az éji bogár az öt elemésztő gyertyalángba?
- Miért üdül fel a természet az eső hatására?
- Miért nincsen császár örömosterek nélkül?

ÉLETÜNKET a természet és a társadalom törvényei szabályozzák. Tudásunk gyarapodásának elengedhetetlen feltétele, hogy az észlelt hétköznapi jelenségekből kérdéseket szűrjünk ki, s ezek a kérdések kényszerítsenek a helyes válasz megkeresésére: a törvények felismerésére, megfogalmazására. Ilyen – elhanyagolt, figyelmen kívül hagyott – törvényszerűség, hogy *minden nemzedék nevelését csak térben és időben meghatározott társadalmi környezetben teljesítheti a nevelés társadalmi szervezete: az iskola*. Nem követhetünk el éppen ezért súlyosabb és tipikusabb hibát, mint ha ifjúságunk nevelését az adott társadalmi környezet, a felnőtt világ gondolkodásmódjának, elveinek, életgyakorlatának elemzése nélkül kívánnánk szabályozni. Gyermekeink viselkedését, szokásait, erényeit és hibáit nem érthetjük meg, ha nem vesszük tudomásul, hogy *minden megnyilvánulásuk reagálás*, azonosulás, egyetértés vagy éppen tiltakozás és lázadás a környezetükben élő felnőttek viselkedése, szokásai, erényei és hibái ellen.

Pályalélektani tanulmányunk egyes fejezeteiben ebből a szempontból vizsgáltuk a hatalmat: *Hatás, kölcsönhatás, hatékonyság* (MK 1976:1. 3–10. l.). Elemeztük, miképp biztosíthat hatalmat, hatóképességet magának a pedagógus: *A pedagógiai hatás titkai* (MK. 1973:1. 5–13. l.). Feltártuk, hogy ebben a hatásban jelentős a közvélemény szerepe: *Közvélemény és nevelés* (MK. 1978:4. 197–204. l.). Ebben a fejezetben azt kívánjuk megvizsgálni, miképpen hat a gyermekre, az ifjúságra környezetüknek a hatalomról alkotott felfogása és vele kapcsolatos hétköznapi gyakorlata.

Hatalmon azt a *hatást* értjük, amelyet az egyik ember a másik felett gyakorol, az egyik a másiktól kivált. Ez a hatás emberek között nemcsak *személyes tulajdonságok* (szépség, erő, bölcsesség, a személyiség varázsa) eredménye lehet, származhat *társadalmi helyzetből*, szerepekből is. Ennek értelmében forrásai között találhatjuk:

a) a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyet, a *státust* (ehhez ugyanis jogilag szabályozott lehetőségek kapcsolódnak: kinevezhet, jutalmazhat, mellőzhet és büntethet másokat),

b) egy társadalmi *szervezethez* való tartozást (pl. honvédség, rendőrség, de a nevelő hatalmát is ide sorolhatjuk tanítványai felett),

c) az egyén *anyagi helyzetét* (amelynek segítségével hozzájuthat olyan javakhoz, amelyek mások számára elérhetetlenek),

d) egyes személyek agresszivitását, erőszakosságát (ezzel szemben gyakran épp a közösségi normák tisztelői védtelenek),

e) a *klikkek, bandák* összetartó erejét (legszélsőségesebb megnyilvánulásai a nyugati terrorizmus vagy a maffia, enyhébb formái a galerik).

Mindezeket tanulóifjúságunk nemcsak a felnőtt társadalomban észlelheti, csírájában már saját közösségeiben is felütik fejüket, amint ezt művészién ábrázolta Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk c. regényében is. Pedagógiai, pszichológiai szempontból azért kell foglalkoznunk különböző jelentkezési formáival, hogy idejében felismerhesük őket, pozitív formáit megerősíthessük, a negatívokat pedig leküzdhesük. A jövő

ugyanis mindig a tegnap talaján a mában érlelődik. A nevelés a ma viselkedésére reagáljon, ha célját a holnap megváltoztatásában kívánja látni. Ez teszi szükségessé, hogy a hatalom forrásain kívül jelentkezési formáit is elemezzük, s ebben sohase azt vegyük figyelembe, amit valaki a hatalomról *mond*, mindig azt, amit a hatalom érvényesíthetőségének szituációiban *cselekszik*.

Vizsgálódásaink előtt szólnunk kell a hatalom *konformizáló hatásáról*, mert ennek emléke gyakran kísért még nevelési gyakorlatunkban is. Jókai Mór A szélkakas c. írásában mutatja be ennek groteszk megvalósulását. Olyan embertípust ábrázol benne, amelyik mindig mindig korszertne lenni, de mindig lemarad egy lépéssel.

Rónay György Párdus és gödölye c. regényében festi meg azt a típust, Stoll figuráját, amelynek életét kitölti a státus, a vagyon, a kiváltságok féltése. Ezt a típust könnyű zsarolni, mert „van már gyakorlata a gyáva megalkuvásban, a cinkos némaságban, tétlenségben”. Nem ismeretlen ez a diákok között sem, sőt – sajnálatosan – nem ritkán közülük kerülnek ki a tanárok kedvencei. Természetesen körükben osztályzatféltség formájában jelentkezik mindez, bár nem feltétlenül a nevelőkhöz konformizálnak a tanulók, néha saját társaságuk hangadóihoz. Minden esetben *a személyiség torzulását* idézi elő. Akkor érhetjük tetten, ha a gyermekekre feladatokat bízunk, s ezek társaik fölé emelik őket. Érdekes megfigyelni ilyenkor az egyes tanulók pozitív, illetve negatív irányú viselkedés-változásait.

Jellemző, hogy tudatunkban a konformizálódás azonnal negatív asszociációkat ébreszt. Szinte megdöbbenést vált ki, ha azt mondjuk, hogy ismerünk *pozitív konformizálódást* is. Ha pl. egy közönség arra kényszeríti tagjait, hogy a társadalompolitikai, etikai, esztétikai normáit tartsa tiszteletben, konformizálódjék (alkalmazkodjék) viselkedésében hozzájuk, kétségtelen, hogy a közösség pozitív hatalmat gyakorol egyénei felett. Egyébként nincs olyan lázadás, amely az adott konformizációval szemben újat ne hozna létre: az illegális harcos lázad az uralkodó osztály hatalma ellen, ez a harc azonban csak akkor lehet eredményes, ha aláveti magát az illegalitás törvényeinek, „hatalmon kívüli” hatalmának. Ugyanezt tapasztalhatjuk a nyugati „lázádo ifjúság” különböző mozgalmaiban, amelynek tagjai elvetik a hivatalos normákat, hogy személyiségük teljes feladása árán is konformizálódjanak különböző szervezeteik normáihoz. (Erről kaptunk jelzést a guayanai szektairtásban, de a különböző újfasiszta terror-szervezetekről szóló információk útján is.) Életünk egyik tipikus ellentmondása egyes tanulók konform lázadása: egyszerre harcolnak a szülői juttatások felemeléséért (zsebpénz stb.) és életük legkisebb szabályozása (hazatérés, időpontja stb.) ellen.

A HATALMAT csak akkor érthetjük meg, ha figyelembe vesszük, hogy az ember egyre inkább hangsúlyozza *természeti lény* voltát, szabad érvényesülést követel ösztöneinek. Feszültség keletkezik, különösen a fejlődésben jelentkező retardációk esetén, a természeti és *a társadalmi ember* között: a társadalom által biztosított hatalmat gyakran ösztöneinek érvényesítésével kívánja gyakorolni. A közösség emeli fel, de hajlandó azt hinni, hogy kizárólag saját képességeinek köszönheti minden eredményét. Fokozza a feszültséget az a tény, hogy a felszabadított és felfokozott ösztönöktől vezérelt természeti lény felett változatlanul *társadalmi törvények* érvényesülnek.

a) Közülük az egyik legjelentősebb, hogy a természeti lények természetes kiválasztódásával szemben *manipulált kiválasztódás* eszközévé válik. Hagyományosan ezt a manipulációt nevezzük sorsnak, amely Kölcsey szerint kénye szerint emel és ejt mindannyiunkat.

A természet világában az erős legyőzi a gyengét, az ügyetlent az ügyes, az ostobát az okos. Az ember világában a gyenge győz, ha fegyveresen fordul az erősebb ellen, az ostobának pedig elég esze lehet ahhoz, hogy mások tudását kihasználja. Minél jobban uralkodik a manipuláció, annál nehezebb *eszmény-, példaképeket* állítani a gyermekek elé, mert azok még ki merik mondani, hogy a helytartót csak kalapja helyettesíti, a király pedig meztelen (Andersen, Ránki György).

b) Az állatok öröklött programjuk szerint viselkednek, az ember ezzel szemben nemcsak követi, hanem *fel is fokozza* ösztöneit.

Ranschburg írja, hogy a macska játszik az egérrel, de nincs tudatában, hogy ezzel az egérnek fájdalmat okoz. Az ember *évezni képes* azokat a kínokat, amelyeket másoknak okoz, gyönyört érezhet mások kiszolgáltatottsága, megpróbása felett. Olyan emberi képesség ez, amely nagyon korán jelentkezhet a gyermekek életében. Baj, ha ilyenkor könnyedén megünneljük el mellettük, mert *a szadizmus* beépül a személyiségbe még akkor is, ha később nyílt megnyilvánulásait gyávaság vagy megfontolások fékezik. Még ilyenkor is megmarad halvány formája: *a káröröm*.

Élesen mutatkozik meg ez a különbség az állati és az emberi szexualitás eltérései között. Az állatok egy adott periódusban követik párzási ösztönüket, az ember ezzel szemben időtlenül szexualitását is arra képes felhasználni, hogy mások kiszolgáltatottsága, bánata, sérülése árán vásároljon örömet magának (a prostitúció hagyományos nyílt és modern, burkolt formái).

c) Egyedül az ember képes „*a valamit valamiért*” szemlélet kialakítására és érvényesítésére, s ezzel könnyedén elmosza a legellentétebb fogalmak, jelenségek között is a határvonalat.

A jó és a rossz, az erkölcsös és az erkölcstelen határai mosódnak el, ha elveszítjük *a mércét*, s nem teszünk különbséget, hogy:

Meddig	mettől tekinthetünk valamit
a különös törődést, figyelmet elismerő hálapénznek	a felületes kötelességteljesítés ellenére is közelebb borraivalónak
egymás tiszteletét kifejező kölcsönös megbecsülésnek	a „kéz-kezet mos” elv elvtelen érvényesítésének
a társadalom érdekében végzett kiemelkedő tevékenység elismerésének	a magasra helyezett karosszékéből leereszkedő vállonveregetésnek
a társadalmi elismerés státusból fakadó tolmácsolásának	egyéni kegyosztásnak, különböző más szolgálatok honorálásának
bírálatnak	hízelgésnek vagy intrikának
szocialista szabad szerelemnek	vagy „ <i>a ius primae noctis</i> ” modern hivatali, munkahelyi változatának...

Olyan jelenségek ezek, amelyek a felnőtteket is bizonytalanná teszik, az őket észlelő gyermekek kialakuló világképét pedig teljesen összekuszálják. Megteremthetik számukra *az erkölcsileg helyes és az érvényesüléshez hasznos* ellentétét, amely évszázadokon keresztül falat emelt élet és iskola közé.

d) Egyedül az ember képes arra, hogy saját viselkedésének igazolására *elméleteket teremtsen*. Ezt a jelenséget már Arany János is szatirikusan ábrázolta: „... az erősebb ha mi csinyt tesz – Összeül és – helyben – hagyja.” Így tudhatja meg a hétköznapi embere, hogy benne van a hiba, ha elavult szemlélettel elutasítja a „korszerű” dolgokat.

Egy színikritikából idézzük: „... szikrázott női fenék pucéran és sejtelmesen áttetsző harisnyanadrágban, ugráltak a jóllakott meztelen cicik... Volt, aki szörnyülködött az erkölcstelenség... Egy jól rendezett, flott, könnyen pergő, elegáns, mindenből viccet csináló, mindenből gúnyt úzó előadás nézői voltak a Várszínházban.” A filmkritikusnak az tetszik legjobban, s azt tartja Fellini Casanova filmje legművészebb jelenetének, amikor Casanova a nyílt színen „közösülési versenyt” folytat egy iparos legénnyel. A természetes ember ösztönös felháborodását ilyenkor az

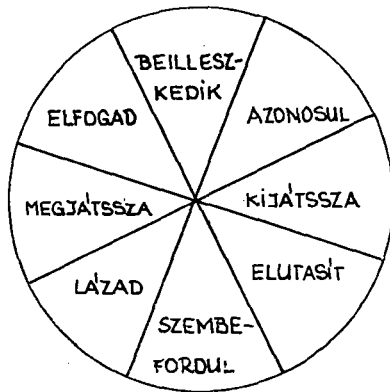
elmélet szorítja gúzsba: ha tetszik mindez, nem értesz a modern művészethez, prüd kispolgár vagy... Bár jogosan felmerülhet a józan emberben az is, hátha az elméletben lehet a hiba! Nem közömbös azonban, hogy a gyermekeket, a fiatalokat torz elméletekkel is *korrumpálni lehet*. Az elmélet látszólagos hatalmával.

e) Igazat kell adnunk azoknak, akik szerint az *ember-fogalom* éppoly minőségi különbségeket gyűjt össze, mint az állat. Az utóbbi a csúszómászókat éppúgy magába foglalja mint az oroszlánokat. Ember és ember között a személyiség minősége: világnézete, műveltsége, magatartása, erkölcsisége és jelleme hoz létre gyakran az előbbieknél is távolabb eső különbségeket. Ráadásul már az a) pontban vizsgáltuk, hogy az emberek között nem törvényszerű, hogy a minőségi különbségek határozzák meg a hatalomban való osztozkodást. A korrupció, a visszaélés, az önkényeskedés, de a terrorizmus, a faszizmus – sajnos – *sajátosan emberi jelenségek és fogalmak*. Közös forrásuk, hogy az embervilágban hatalom létezik, s ezzel élni, de visszaélni is lehetséges. Mindannyian büszkén valljuk embernek magunkat, pedig vannak, akiknek szégyenkezniük lehetne emiatt. József Attilával mondhatjuk, nem minden fehér európai is (József A.: Thomas Mann üdvözlése).

f) Sajátosan emberi jelenség, hogy a *szocializálódás folyamatában* (társadalmivá, személyiséggé válásában) nemcsak ember és társadalmi környezete között jön létre az egyénre jellemző kölcsönhatás, hanem *az egyén és a hatalom között* is. Legegyszerűbb megnyilvánulásait az osztálytársadalmakban érhetjük tetten, amelyekben

- egyesek a hatalmi körön *belül*, mások azon *kívül* helyezkednek el, elsősorban a termelőeszközökhöz való viszonyuk alapján;
- egyesek *azonosulnak* a hatalom érdekeivel, mások *szembefordulnak* vele (az egyszerű bírálattól a forradalmi fellépésig).

A kölcsönhatásnak sok egyéb formáját is ismerjük:



Ezekben az embernek és a hatalomnak intellektuális, emocionális és akaratvi viszonya egyszerre jut kifejezésre. Ezzel kapcsolatban tehetjük fel azt a kérdést, vajon mi az oka, hogy a fiatalok általában fogékonyabbak a negatív, mint a pozitív hatásokra. Az elmondottak alapján már könnyű felelnünk. Ezzel fejezik ki, hogy az észlelt dolgok *nem tetszenek* nekik, *mások* akarnak lenni, mint amilyen a környezetük. Hozzátehetjük azonban, hogy ezen a területen is érvényesül a manipuláció: film, irodalom és környezet többnyire vonzóbb színekkel állítja eléjük a negatív, mint a pozitív viselkedési mintákat. Iskolai és iskolán kívüli nevelés között gyakran ez teremt ellentéteket.

A HATALOM KÜLÖNBÖZŐ értelmezése, a *hatalmi viselkedés* különböző környezeti és iskolai formái azonos töre vezethetők vissza. Emberi természetünk egyik sajátossága, hogy lehetőségeinket, képességeinket és eredményeinket általában nem önmagukban, hanem mindig *másokhoz viszonyítva* értékeljük. Ezen a ponton a hatalomról vallott felfogásunk, emberi kapcsolataink tartalmának is meghatározó tényezőjévé válik. Hatalmat gyakorolni ugyanis csak személyek, dolgok és tárgyak felett lehet, *érzéséhez* pedig elengedhetetlen mások visszajelzése:

- a parancsolásnak csak mások engedelmessége;
- a vagyoni helyzetnek mások elismerése, esetleg irigysége;
- a tetszésaratásnak mások tetszésnyilvánítása stb.

biztosít értelmet. Hozzátehetjük azt az eléggé általános törekvést, amellyel az élet különböző területein mások *elé* kívánunk kerülni. Ez a motorja minden nyílt és burkolt versengésnek a sportversenyektől a szellemi vetélkedőkön át a munkahelyi rivalizálásig. Ez a tendencia már az iskolákban jelentkezik, s ott is a versenyektől a vetélkedésig terjed a hatása. Versenyen érve a fizikai, szellemi erők összecsapását, versengésen a minden tisztességes és tisztességtelen eszközt felhasználó legyűrését. Lát-szólag mindkettő *erőpróba*, a hatalmi érzés egyik legfontosabb kelléke, a kettő között mégis áthidalhatatlan az ellentét, amit érzékletesen fejez ki az az egyszerű tény, hogy az igazi *versenyző* szomorúan, de képes elviselni, ha mások megelőzik, a *versengő* képtelen megnyugodni, míg társát legyőzöttnek, megalázottnak, kivetetnek nem láthatja.

A versengés teremti meg a hatalom torz formáit, amelyeknek történetileg kialakult közös vonásuk, hogy a másik embert *eszközükké* degradálják, mint az oktatógépek a helyes választ igazoló visszajelző lámpáikat. Ez a magatartás érteti meg, ha a gázoló cserbenhagyja áldozatát, az erőszak elkövetője testileg, lelkileg megöli azt, akit megerősített (lelkileg: következményeinek viselésében önmagára hagyja). Választóvízként vonhatjuk meg: a pozitív hatalom *társakat* keres és talál, a negatív-nak csupán *eszközökre* van szüksége.

Vannak, akik a hatalmon saját *akaratauk korlátlan érvényesítését* értik. Az ilyen embereket szoktuk „öntörvényűeknek” nevezni, mert nem ismernek semmilyen más normát, mint saját érdeküket, tetszésüket, szándékat. Sajátos jellemzőik: a nagy hangerő, a meggyőzhetetlenség (még a tényeket sem hajlandók tudomásul venni), jogtalan előnyök kergetése és megszerzése. Számolnunk kell azzal, hogy tanítványaink közül többen családi környezetükben ismerkednek meg a hatalommal ezzel a formájával, különösen ott, ahol több nemzedék él együtt „kényszer-együttélésben”. Egyesekre taszítólag hat ez a modell, de vannak, akik a náluk gyöngébbek között utánzására törekednek. Ezt a szemléletet erősítik, akik a gyermekek jogait egyoldalúan és főként a szülőkkel *szemben* hangsúlyozzák.

Valahányszor egy gyermek jogának tekinti, hogy szülei anyagi, erkölcsi stb. áldozatot hozzanak érte, megelégedezik, hogy áldozatot csak *a szeretet jogán* remélhet az ember, egyébként akár állami gondozásba is küldheti gyermekét. Ha valami ellen küzdenünk szükséges, akkor az éppen az, hogy anyagiakban ne kényeztessék egyes szülők (magnótól a gépkocsig) a gyermekeiket, mert így hasznosleszre, fogyasztói szemléletre nevelik őket.

Mások hajlamosak arra, hogy a hatalomban *a mások feletti uralkodás* lehetőségét lássák. Nem lehet véletlen, hogy szókincsünkben az ehhez kapcsolódó szavak a hadviselésből származnak: meghódít, elhódít, betör stb. Céljuk a tökéletes akaratátvitel, a másik ember önálló akaratvesztése. Rendszerint kompenzáció, megnyilvánulása a gőg, az önteltség.

Agárdi Péter írja erről a viselkedésmódról, hogy: „a hatalomvéde bennfentesség fölényével leplezett és kompenzált gyávaság” (Kritika, 1979:3. 27. l.), Kolozsvári Grandpierre Emil szerint:

„Ez az emberfajta ösztönösen érzi, hogy fogyatékoságaira egyetlen orvosság: a hatalom. Ez az a sámli, amin állva, nagyobbak látszik, mint amekkora valójában. A szomorú az, hogy a közönség ritkán lát át a csaláson” (Béklyók és barátok. Kortárs, 1979:1. 15. 1.).

Gyakran találkozunk az iskolában is ezzel a típussal. Hatalmuk biztosítékát néha szüleik társadalmi státusában vélik felfedezni (Nekik szabad, amit másnak nem lehet csinálnia), máskor a felnőttektől kapott anyagi, tárgyi eszközökben. Már óvodás-korú gyerekek körében is tapasztalhatjuk, hogy a birtokos (játék, kerékpár, táskarádió stb.) birtokának élvezetét hajlandó megosztani más gyermekekkel, ha azok eleget tesznek meghatározott feltételeiknek. Ezek a feltételek nem a játék, a kerékpár stb. megővésére vonatkoznak, olyan cselekvés végrehajtására kényszerítik a másikat, amelyre a kilátásba helyezett *juttatások nélkül* nem lennének hajlandóak:

- Ráülhetsz, ha ...
- Bekapcsolódhatsz a játékba, ha ... Mark Twain Tom Sawyerje társainak minden értékét bezsebeli a kerítés festése engedélyezésének cseréjébe.
- Megvédelek, ha ...

Belőlük lesznek később, akik státusukat ugyancsak jogtalan előnyök szerzésére fogják felhasználni, s mindazt, amit *társadalmi kötelességük* lenne becsületesen ellátni (lakáskiutalástól kinevezésen át vizsgáztatásig), *személyi kegyként* meghatározott ellenszolgáltatások ellenében (anyagaik, biológiaiak stb.) osztogatják. Velük, viselkedésmódjukkal szemben fogalmazta meg élesen Kádár János: tudomásul kell venniük, hogy a szocialista társadalomban minden hatalom *a nép szolgálatát* és nem kiszolgáltatott helyzet megteremtését követeli. Természetesen mindaddig lesznek, akik a néptől kapott hatalmukkal nem élnek, hanem *visszaélnék*, amíg a kiszolgáltatottságot egyesek természetesnek tekintik, és eleget tesznek a megkövetelt jogtalan feltételeknek.

Sokszor olvashatjuk – főleg pszichológiai művekben –, hogy a gyermekek még mindig kiszolgáltatottak egyes pedagógusok önkényének. Kevesebb szó esik, noha jellemzőbb, hogy *agresszív, erőszakos társaik* uralkodnak felettük, akik pl. pszichés erőszakkal (Nem vagy modern, korszerű stb.) befolyásolják viselkedésüket. Az iskola egyiket sem nézheti tétlenül.

Egyre növekedik azoknak a tábora, akik nyíltan vallják, hogy a XX. században a hatalom egyetlen biztosítéka *a pénz*. Ezeket az embereket a „pénzért minden elérhető – farkastörvénye” (Mátrai László: Az alapját vesztett felépítmény. Mv. 1976.) vezérli. Eszményük az elegáns öltözék, a fényűző lakás, a gépkocsi, a hétvégi nyaraló, minden, ami megvásárolható készpénzért vagy pénzre váltható bármilyen szolgáltatásért.

Talán ez jelentkezik legélesebben az iskolában, ahol a pedagógusok naponta érzékelhetik a pénzen megváltott szeretet minden jelenségét. A túlméretezett zsebpénz szinte általános jelenség, de egyes rétegekben a minden álmat teljesítő (magnetofon, drága külföldi farmer, gépkocsi stb.) szülői ajándékozás is tipikus. Sajnos, ezekkel a gyermekek alapvető szükségleteit (szeretet, védettség, törődés...) kielégíteni egyetlen szülő sem képes, így mindezek természetes járandósággá, osztálytársaik lenézésének indokaivá válnak a tanulók szemében, fennmaradó hiányukat pedig felfokozott agresszivitással, követelőzéssel kompenzálják.

Nem marad hatás nélkül társadalmi környezetünkre és ifjúságunkra az a polgári életszemlélet sem, amely Vance Packard megfogalmazása szerint a hatalom élvezésének utolsó területét *a szexben* jelöli meg. A szexualitás túlburjánzása nem szükhithető le biológiai kérdéssé, épp ezen a ponton válik az egyik legjelentősebb társadalmi problémává. Benne ugyanis nem a normális emberi kapcsolatok örömei válnak meg: az adás, a megosztás vagy a részvétel érzelmei, hanem a megalázás, a kiszolgáltatottság, mások értékeinek *elszerzéséből* fakadó indulatok.

Erre utalnak olyan jelenségek, mint a bandába szerveződés vagy az önkjárás. Ezt ábrázolja Palotai Erzs Piroška c. elbeszélésében, amelynek hősnője férfiakon „próbálja ki a hatalmát”, Urbán Ernő: Egy készülő regény margójára c. írása (Új Írás, 1974:1.), amelyben a tézisek azért akarja megszerezni Zsuzsikát, mert másoktól kell elhódítania, s így közvetlenül érezheti általa – hatalmát. Sokszor a tanulók körében is hatalmi szimbólummá, s ezzel aljas játékká válik a szexualizmus.

A HATALOM A LEGCSODÁLATOSABB dolog a világon, az ember kezében azonban veszélyes, kétélű fegyverré válhat. Említettük már, hogy egyaránt lehet *élni és visszaélni* vele. Jóra és rosszra egyformán felhasználható. Az ember valós vagy vélt értékeinek *visszajelzése*, tükröt tart eléje, amelyből megláthatja, mit képes más emberekben kiváltani: szenvedélyt vagy szenvedést; bizalmat vagy félelmet; egyetértést vagy elutasítást; meggyőzést vagy elrettentést; tiszteletet vagy teljes undort. A hatalom értelmezésében, a hatalmi lehetőségek felhasználásában nyilatkozik meg legteljesebben a személyiség. Ez viszont azt is jelenti, hogy a személyiség sokoldalú fejlesztésének pedagógiai feladata tartalmazza a *hatalomhoz való helyes viszony* kialakítását is. Ebben a viszonyban az egyik alapkérdés a személyiség *intro-*, illetve *extrovertáltsága*.

Az introvertált csak azzal törődik, hogy	az extrovertált azzal is, hogy
egy cselekvés milyen hatást vált ki benne vagy belőle (Ez lehet együttérzés, csodálat, sajnálat is!)	a cselekvés milyen hatást vált ki másokból (hatásnak tekintve a következményeket is!)
kap, elvesz, rabjává tesz, lekötöleztet	ad, segít, megoszt, bevon . . .
a mások bánatán szerzett öröm neki milyen élvezetet nyújt	mások bánatpénzén örömet nem szerezhethet magának
saját szokásait, elveit másoknak is el kell fogadniuk	tiszteletben kell tartani mások szuverenitását
a hatalom neki nagyobb előnyöket biztosít	a hatalommal megnő a felelősség, a kötelesség és a kötelező példaadás terhe is
a hatalom mások fölé emeli őt	a hatalom mások elé emeli őt.

Az iskolában, az ifjúsági mozgalomban számtalan lehetőség kínálkozik arra, hogy a hatalom gyakorlását megtanulják a gyermekek. Különböző hivatali (hetes, térképfelelős stb.) és mozgalmi tisztségeket (őrsvezető, krónikás, játéklefelelős stb.) bíz rájuk a közösség, nevelésük szempontjából nem közömbös, miképp látják el ezeket. Betöltik-e a közösség bizalmából rájuk háruló szerepeket, vagy korán megátusszák-e azokat, magukra öltve a hatalom egyik legelrűtítőbb álarcát: a pózt. Idejében hozzá kell szoktatnunk tanítványainkat, hogy tevékenységükről *a közösség előtt, a közösségnek* kell számot adniuk. A Bronnen írja A püpos frigiái c. regényében: „. . . minden hatalom annak szolgál, aki gyakorolja, és az ellen érvényesül, akitől kapták; ha csak az, aki adta, nem veheti ugyanúgy vissza is”. Pedagógiai gyakorlatunknak arra kell törekednie, hogy

- a) környezetük pozitív és negatív jelenségeit legyenek képesek észrevenni,
- b) helyesen értelmezni, megérteni a tanulót,

c) de jelenünkben és egykor társadalmunk jövőjében ne a ma negatív jelenségeit utánozzák, hanem a szocialista hatalom birtoklására és gyakorlására váljanak alkalmassá.

Szóban vagy írásban?

A kísérleti tanítások eredményeinek elemzésekor, szakfelügyelői ellenőrzéskor, a témazáró feladatlapok értékelésekor gyakran merül fel az a kérdés, hogy mennyiben tekinthető mérvadónak az írásbeli ellenőrzés révén nyert kép a tanulók tudásáról. Sokan úgy vélekednek, hogy a tanulók írásbeli ellenőrzés során gyengébb eredményt produkálnak, mint amikor szóban felelnek; következésképpen az írásbeli ellenőrzés adatainak összegezése alacsonyabb tanulói teljesítményt tükröz, mintha szóban adtak volna számot tudásukról a tanulók. Ha valóban ez a helyzet, akkor ennek figyelembevételével kell értékelnünk az írásbeli ellenőrzés révén kapott eredményeket.

E kérdés megválaszolásához kívántunk hozzájárulni azzal a vizsgálattal, amelyet a soproni Orsolya téri általános iskolában végeztünk két 8. osztályban az 1977–78. tanévben fizikából és földrajzból. A vizsgálatot azért tartottuk célszerűnek ki-terjeszteni a fizikán kívül más tantárgyra is, hogy egy időben ugyanazokra a tanulókra vonatkozóan több témakörből, s a fizikán kívül más tantárgy anyagának elsajátításában elért eredményekből is nyerjünk adatokat az elemzéshez. Választásunk azért esett a földrajzra, mert e tantárgyból is több éves hagyománya van a feladatlapok alkalmazásával végzett írásbeli ellenőrzésnek és az ezt megalapozó részletes követelményrendszer használatának (1., 2.).

A vizsgálat alapjául szolgáló témakörök a következők voltak:

Fizika

- I. Az elektromos áram;
- II. Az elektromos áram hőhatása, teljesítménye és munkája.

Földrajz

- I. A Föld és a világegyetem;
- II. Magyarország természeti földrajza.

A vizsgálat módszere

A vizsgálat módszerét úgy határoztuk meg, hogy csak az ellenőrzés módjában legyen eltérés, minden más tényező megegyezék. Így az eredményekben mutatkozó eltérésekből közvetlenül következtethettünk az írásbeli és a szóbeli ellenőrzés révén nyújtott tanulói teljesítmény azonosságára vagy különbségére. Ezért ugyanazokat a kérdéseket tettük fel írásban és szóban ugyanazoknak a tanulóknak olyan időközben, hogy a két ellenőrzés között ne legyen tanítási óra az adott tantárgyból.

Ugyanakkor számolnunk kellett azzal is, hogy az azonos tananyagra vonatkozó második kérdésfeltevés alkalmával a tanulók jobb eredményt érhetnek el abból adódóan is, hogy időközben elgondolkodnak az adott válaszokon, beszélgetnek társaikkal, megkérdezik a helyes választ. Az ebből keletkező – s vizsgálatunk szempontjából nem kívánatos – esetleges eltérések kompenzálása végett mindkét tantárgyból a második témakör ellenőrzésekor az előzőhöz viszonyítva fordított sorrendben végeztük az írásbeli és a szóbeli ellenőrzést.

Az ellenőrzéshez mindkét tantárgyból az iskolákban általánosan elterjedt, a Tankönyvkiadó által megjelentetett témazáró feladatlapokat alkalmaztuk (2., 3.). Az írásbeli ellenőrzés során mindkét tantárgyból a szokásos módon oldották meg a tanulók a feladatokat, A- és B-csoportban. Vizsgálatunkhoz azonban a feladatok közül csak azokat vettük számításba, amelyek szóban is megoldhatók voltak. El-

hagytuk például fizikából azokat a feladatokat, amelyekben kapcsolási rajzokat kellett kiegészíteniük a tanulóknak, továbbá azokat a számítási feladatokat, amelyeket általában csak írásban tudnak megoldani a tanulók. Az egyszerűbb számítási feladatokban úgy adtuk meg a mennyiségeket, hogy a megoldáshoz szükséges matematikai műveleteket szóban is el tudják végezni a tanulók. (Természetesen ugyanezek az adatok szerepeltek az írásbeli ellenőrzés során is.) Földrajzból elhagytuk azokat a feladatokat, amelyek a térképvázatlat vagy vázlatrajz kiegészítését igényelték a tanulóktól. A témánként elérhető maximális pontszám 16–16 pont volt az írásbeli és a szóbeli ellenőrzés esetén egyaránt.

Mindebből következők, hogy vizsgálatunk nem terjedt ki az írásbeli ellenőrzés valamennyi lehetséges változatára és a szóbeli ellenőrzés gyakorlatában ténylegesen meglévő mindegyik módozatára, hanem csak azokra, amelyeknek alkalmazásával egyaránt ellenőrizhető és összehasonlítható volt a tanulók tudásáról való tájékozódás a fenti témakörökben.

Az írásban megoldott feladatokat az adott osztályban tanító fizika, illetve földrajz szakos tanár (Smidéliusz Zsuzsa és Mike Lászlóné) javította, pontosította és értékelte az előre meghatározott szempontok szerint. A szóbeli ellenőrzést ugyancsak a tanítást végző tanárok segítségével és közreműködésével végeztük. A tanulókat egyenként hívtuk be a szaktanterembe, hogy a többi tanuló ne hallja a kérdéseket, illetve a tanulói válaszokat. Gondoskodtunk arról is, hogy az a tanuló, aki végzett a válaszadással, ne találkozzék a később sorra kerülő tanulókkal. A kérdéseket csak azután tettük fel a tanulóknak, miután biztosítottuk láttuk a kedvező pszichológiai légkört. Ha a tanuló kérte, szó szerint megismételtük a kérdést. Kiegészítő vagy segítő kérdést azonban nem adtunk, nehogy e kérdések ellenőrizhetetlenül befolyásolják a tanulók szóbeli feleleteinek eredményét. Minden tanuló feleletét magnófelvételen rögzítettük, hogy biztosítani tudjuk az ismételt meghallgatást, s az írásos ellenőrzéssel azonos szempontok szerinti értékelést, pontoszást. (Mintegy 760 percnyi felvétel állt rendelkezésünkre a szóbeli feleletek elemzéséhez.)

Az írásbeli és szóbeli eredmények összehasonlításához azonban csak azoknak a tanulóknak a teljesítményét vettük számításba, akik mind fizikából, mind földrajzból valamennyi ellenőrzésen részt vettek; nem hiányoztak egy alkalommal sem. Így a két 8. osztályból összesen 41 tanuló eredményét tudtuk összegezni és összehasonlítani.

A vizsgálat eredményei

A tanulók az egyes témakörök tananyagával kapcsolatos tudásukról az alábbi eredménnyel adtak számot az írásbeli és szóbeli ellenőrzés során:

Fizika I. témakör	szóban: 72,9 ⁰ /o;	írásban: 84,4 ⁰ /o;
Fizika II. témakör	írásban: 85,7 ⁰ /o;	szóban: 84,4 ⁰ /o;
Földrajz I. témakör	írásban: 83,2 ⁰ /o;	szóban: 84,1 ⁰ /o;
Földrajz II. témakör	szóban: 70,6 ⁰ /o;	írásban: 80,3 ⁰ /o.

Amint a fenti adatokból kitűnik, a második kérdésfeltevés alkalmával – feltételezésünkkel ellentétben – nem értek el a tanulók szükségszerűen jobb eredményt (fizika II. témakör). Abban az esetben adtak jelentősen jobb eredménnyel számot tudásukról a tanulók a második kérdésfeltevés alkalmával, ha az írásbeli ellenőrzés került sorra másodsorra (fizika I. témakör), földrajz II. témakör).

Ha külön összegezzük az írásbeli és a szóbeli ellenőrzéssel nyert eredményeket, és összehasonlítjuk azokat, akkor azt kapjuk, hogy fizikából a két témakör együttes eredménye az írásbeli ellenőrzéskor 6,4⁰/o-kal, földrajzból pedig 4,4⁰/o-kal jobb, mint a szóbeli ellenőrzéskor.

A tanulók tudásáról írásban és szóban történt ellenőrzéssel nyert teljesítményát-
lagok között két témakör esetében (fizika II. témakör, földrajz I. témakör) nincs
lényeges eltérés; a két átlag közötti különbség jelentősen kisebb, mint a 4^o/o-os
pontossági követelmény (4.: 304. l.). A másik két témakör tananyagával kapcsolatos
tanulói tudás ellenőrzésekor viszont a tanulók írásban jelentősen (11,5^o/o-kal, illetve
9,7^o/o-kal) jobb átlageredményt nyújtottak, mint szóban.

A bevezetőben feltett kérdésre tehát azt a választ adhatjuk, hogy *ha hasonló
feltételek mellett írásos ellenőrzést végzünk, akkor a tanulócsoport összességére néz-
ve nem kapunk rosszabb eredményt, mintha kiegészítő kérdések nélkül, szóban ellen-
őriznénk a tanulók tudását.*

Fontos kritérium az általunk végzett összehasonlításban, hogy a tanulók a szóbeli
ellenőrzés során sem kaptak kiegészítő kérdést. Általános tapasztalat viszont, hogy akik
szerint a tanulók szóban eredményesebben tudnak számot adni tudásukról, vagy fi-
gyelmen kívül hagyják, vagy a szóbeli felelet természetes velejárójaként tekintik azt a
körülmenyt, hogy a tanár – akarva vagy akaratlanul – segíti a tanulók feleletét egy-
egy fejbólintással, kiegészítő kérdéssel, biztató vagy rosszalló arckifejezéssel. Segíti a
felelőt az osztály reagálása is. Megtévesztő lehet a megítélésben az is, hogy szóbeli
feleletés esetén viszonylag kis számú tanuló válasza alapján következtetünk az osztá-
ly tudására.

További kérdés: Nem befolyásolje-e a tanulók egy részének az elbírálását, meg-
ítélését az a tény, hogy írásban vagy szóban ellenőrizzük a tudását?

A vizsgálat adatai szerint a tanulók többségére nem mondható ki egyértelműen,
hogy írásban, illetve szóban tud jobban számot adni tudásáról. A tanulók általában
a témakörök egy részében az írásbeli ellenőrzés során tanúsítottak jobb teljesítményt,
a témakörök más részében szóban. A vizsgálatban részt vett 41 tanuló közül csupán
4 tanuló volt, aki a négy témakör mindegyikében az írásbeli ellenőrzés során ért el
jobb eredményt. Olyan tanuló viszont nem volt, aki mind a négy témakörben a szó-
beli ellenőrzéskor ért volna el jobb eredményt, mint írásban.

Ugyanebből a szempontból célszerűnek láttuk külön is megvizsgálni azokat a
feladat-megoldásokat, amelyekben jelentős, 20^o/o-nál nagyobb eltérés mutatkozott az
írásbeli és a szóbeli megoldás között ugyanazon tanuló részéről, – akkor is, ha csu-
pán egy témakör megoldásában volt ekkora eltérés. Amint említettük, a vizsgálat ke-
retében 41 tanuló négy témakörre vonatkozó eredményeit értékeltük. Ez összesen 164
feladatlap kétszeri (írásbeli és szóbeli) elemzését jelenti. Ebből 20 esetben tapasztal-
tuk, hogy a tanulók írásbeli és szóbeli teljesítménye között 20^o/o-nál nagyobb eltérés
volt. Ez az összes feladatlap-megoldás számát alapul véve 12,2^o/o-nak felel meg.

E tanulók egyéni elbírálása, értékelése szempontjából tehát egyáltalán nem kö-
zömbös, hogy írásban vagy szóban történik-e az ellenőrzés. Mindezt figyelembe véve,
a tanulók egyéni tudása nem minden esetben ítélnélhető meg biztonságosan csak az írás-
beli, vagy csak a szóbeli ellenőrzés eredményei alapján. Ezért *szükséges az iskolai
gyakorlatban mind az írásbeli, mind a szóbeli ellenőrzés alkalmazása.*

A kétféle ellenőrzési mód alkalmazása olyan szempontból is elengedhetetlen,
hogy a tantervi követelmények egy része elsődlegesen (vagy kizárólagosan) csak
írásban, más része szóban ellenőrizhető. (További probléma ezen túlmenően a gya-
korlati tevékenységben és a neveltségi szintben elért fejlődés ellenőrzése.)

Összegezve vizsgálatunk eredményeit, a következőkben fogalmazhatjuk meg a
választ a címben feltett kérdésre: *ha feladatlap segítségével írásos ellenőrzést vég-
zünk, akkor a tanulócsoport összességére nézve nem kapunk rosszabb eredményt,
mintha kiegészítő kérdések nélkül, szóban végeznénk az ellenőrzést; a kapott ered-*

ményt irányadónak tekinthetjük a tanulócsoporthoz egészére vonatkozó tudásszint megítéléséhez. A tanulók egyéni tudásának megítéléséhez, értékeléséhez viszont szükség van az írásbeli és a szóbeli ellenőrzésre egyaránt.

IRODALOM

1. Dr. Köves József–Magirus Gyuláné: A földrajz követelményrendszere az általános iskola 7–8. osztályában. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
2. Dr. Köves József–dr. Udvarhelyi Károly: Földrajzi feladatlapok az általános iskola 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
3. Gergely Péter–Mezei Mihály–dr. Varga Lajos–Zátonyi Sándor: Témaközi és témazáró feladatlapok. Fizika 8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
4. Ágoston György–Nagy József–Orosz Sándor: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.



DR. LÉNÁRD FERENC
Budapest

A képességek fejlesztése a tanítási órán

Befejező közlemény

A tanulók képességeinek kibontakoztatását eleve gátolja, ha minden figyelmünket a hibák keresésére, a hibák megállapítására és a hibák reflektorfénybe helyezésére fordítjuk. A tanulók által a tanítás-tanulás során elkövetett hibákkal kapcsolatban érdemes tudatosítani, hogy kivétel nélkül valamennyi hibának van racionális magja. Ez megtalálható még a legabszurdabb hibában is. Igen jelentős nevelési lehetőségtől fosztjuk meg magunkat, ha nem építünk valamennyi hibában fellelhető olyan észszerű fogódzókra, amelyek bemutatása a tanulók számára pozitív indítékot jelent. Egy Hajdú megyei általános iskolában magyar irodalomórán előfordult ez a szó: szentimentális. A tanár megkérdezte az osztályt, hogy ez a szó mit jelent. Senki nem jelentkezett. Kis idő múlva az egyik tanuló mégis közli, hogy ez egy tehénfajta. Nem járunk el helyesen abban az esetben, ha a tanulót az ilyenkor szokásos megjegyzések kíséretében leültetjük, és nagyfokú elégedetlenségünknek adnánk kifejezést. Ebben az esetben azt a tanulót büntettük, aki egyedül vállalkozott valamilyen megoldással. Helyesen akkor járunk el, ha a tanulóval azt közöljük, hogy válasza jó lenne, ha a kérdéses szó szimentáli lenne. Az egész osztály pedig azzal, hogy rámutattunk a tanuló hibájában rejlő racionális magra, megismertetve két hasonló hangzású szó jelentését, illetve megkülönböztetését. Egyetlen tanuló vállalkozott a válaszára. Ezért elismerést érdemel. Sohase szégyenítsünk meg tanulót, ha valamilyen hibásan mond, máshogyan értelmez, vagy elvétí a választ. Ha nem ilyen módon járunk el, akkor a tanulókat nagyon hamar arra neveljük, hogy jobb nem szólani, jobb nem részt venni a „közügyekben”, mert ebből számukra nem származik semmi hátrány. Hogy a közügyekre mi származik az ilyen magatartásból, azt a tanuló valóban nem láthatja.

A hibákkal kapcsolatos magatartásunk számára mély tanulságot meríthetünk Nagy Lajosnak, az írónak, „A menekülő ember” önéletrajzi írásának József Attiláról szóló soraiból: „Szerettem, kedves fiú volt. Sok kiváló verset írt, nagy költő volt. Megvallom azonban, hogy József Attilával szemben engem egy-két bűn terhel. Az első az, hogy nem ismertem fel, legalább is a maga idejében, költői jelentőségét. Ez azért volt súlyos hiba, mert sokat volt velem együtt, vonzódott hozzám, gyakran ol-

vasta fel nekem a frissében megírt verseit, és bizony több, melegebb dicséret fért volna rá, mint amit adtam neki. Ha visszagondolok erre a mulasztásomra, megfájdul a szívem. Én figyeltem a felolvasását, de mindig azt lestem, hogy hol van a versben valami zökkenő, és akkor lecsaptam rá. – Ostoba voltam, mennyivel igazabb, okosabb, szebb lett volna, ha olyankor, amikor felolvasta egy-két költeményét, és az szép volt vagy nagyszerű, mint például a Külvárosi éj, megöleltem, megcsókoltam volna.”

Ezek a sorok is elárulják azt, amit a mindennapi pedagógiai munkánkban tapasztalunk, hogy az érzelmek igen jelentősek a képességek kibontakoztatása szempontjából. Az érzelmek kísérői a tevékenységnek, így maguk nem sorolhatók a képességek közé. Azt kell elérnünk, hogy a tanulási tevékenység a tanulók többségében érzelmeket váltson ki. Nemcsak pozitív érzelmekről van itt szó, hanem a tevékenység lefolytatásának sikertelenségén érzett negatív érzelmek is kitűnő hajtóerői lehetnek a hatékony iskolai munkának. Érdemes tudatosítani, hogy sokkal erősebb érzelmek kapcsolódnak saját tevékenységünkhez, mint mások tevékenységének megismeréséhez. A tanítási óráról van most szó, a tanulók tanulásáról, és az ezzel kapcsolatos tevékenységekről.

A tanulás során nem elegendő lehetőséget nyújtani sikeres tanulói tevékenységek számára és ezzel együtt biztosítani a lehetőséget pozitív érzelmek átélésére. A tanulóknak kell tapasztalatot szerezni arra vonatkozóan is, hogy a sikertelenséggel együttjáró kellemetlen, negatív érzelmeket, a bosszankodást és a csalódást saját maguk erejéből kedvezőre fordíthatják abban az esetben, ha nem adják fel a munkát, ha újra és újra kísérletet tesznek feladataik megoldására. Ezt kell elérnünk tanulóinknál. Ez a vállalkozásunk abban a pillanatban csődöt mond, amikor a tanulók pillanatnyi elakadását azonnali segítséggel megszüntetjük. A tanulók ezt szeretik, igénylik is, mert ez számukra igen kényelmes. A pedagógus pedig úgy érzi, hogy hivatásához tartozik, hogy a tanulók munkáját állandóan ellenőrizze, és ha elakadnak, azonnal segítsen. Pillanatnyilag ez a segítség hasznos, hosszabb távra már káros. Még károsabb azonban az az eljárás, ha az elakadást szidással, szemrehányással vagy rossz osztályzattal büntetjük.

Kovács András, a filmrendező, „Egy film forrásvidéke” című munkájában (A pedagógia időszerű kérdései hazánkban c. sorozatban, Tankönyvkiadó, 1972) idézi Obrázcovot (55. old.), aki szerint „az emberi boldogság titka az, ha az ember érzi, hogy szükség van rá.” Teremtünk meg minden lehetőséget arra, hogy valamennyi tanuló érezze ott a tanítási órán, hogy szükség van rájuk. A képességfejlesztésnek az a módja, amelyet a fentiekben ismertettem, ezt lehetővé teszi. Ha a tanulóval azt akarjuk megértetni, hogy rájuk, munkájukra majd a jövő társadalmának szüksége lesz, ez olyan „hegyi beszéd”, amely hatástalan.

Eddig három lehetőséget mutattunk be a képességek fejlesztésére. Az első az óra elején feltett kérdések. Ez igénybe vett 10 percet. A második a tanulók által előzetes olvasás nyomában feltett kérdések megbeszélése. Ez is igénybe vesz tíz percet. A harmadik a tanár által irányított kérdések, problémák megvitatása. Itt is és a tanulók problémáinak megbeszélésénél is helye van a szemléltetésnek, a kísérletek bemutatásának és más olyan eljárásnak, amelyet a korszerű metodika számon tart. Mindegyik esetben azonban gondosan ügyeljünk arra, hogy a tanulócsoporthoz egészét foglalkoztassuk. Ez a harmadik képességfejlesztési lehetőség igénybe vesz körülbelül húsz percet. Fel lehet tenni ebben a pillanatban azt a kérdést, hogy az eddig elhasznált negyven perc miatt hogyan oldjuk meg a számonkérést. Negyven perc legnagyobb részében az osztály egésze tevékenykedett. Anélkül, hogy feleltettünk volna, pontos képet kapunk a tanulók telejsítményeiről. Ezt még objektívabbá tehetjük, ha időnként

beszedjük dolgozataikat, munkáikat. Ezekre azonban ne osztályozzunk, csak a magunk számára használjuk fel esetleg szükséges nevelési beavatkozásunk alátámasztására. Ha nagyobb tantervi témakört átvettünk a tanulókkal, akkor ún. témazáró dolgot íratunk. Tekintettel arra, hogy a tanulók a tanítási órák igen jelentékeny részében élőszóval fejezték ki teljesítményüket, ne féljünk a három-négy hetenként sorra kerülő (témazáró dolgozat) írásbeliségtől. A témazáró dolgozat igen nagy előnye, hogy egy adott időpontban szolgáltat adatokat a tanulócsoporthoz egészéről, valamilyen tanulóról. Ez sport-hasonlattal élve „verseny”-nek tekinthető. Ebben az esetben a többi tanítási óra számára biztosítsuk az „edzés” jellegét. Igen nagy jelentőségű eljárások alkalmazásának, amelyet Kiss Árpád már húsz évvel ezelőtt sürgetett, és amelyet „Docimológia, osztályozás, mérés” című tanulmányában 1961-ben közre is tett. (Pszichológiai Tanulmányok III. kötetében a 253–266. oldalak.) Az azonos tartalmú mérés köznevelési szempontból „lehetővé tenné következtetések levonását a nevelés országos színvonalára, az elért közös teljesítmény mértékére vonatkozóan” (264. old.) Ezek a mérések elsősorban a tanító pedagógusok számára hasznosak, mert így objektív képet kap tanulóinak tudásáról és ezzel együtt saját tennivalóiról is.

A korszerű ismeretekkel kapcsolatos képességfejlesztés alkalmával éppen a jövő iskolájának megfelelő megtervezése érdekében érdemes átgondolnunk a tanulók tevékenységére vonatkozó néhány újabb megállapítást. J. S. Bruner „Új utak az oktatás elméletéhez” (Gondolat, 1974) című munkájában mindenkit óvatosságra int a gyermekek tevékenységének megítélésével kapcsolatban. Bruner leírja, hogy két éven keresztül tanulmányozta a tanulási problémákat, a tanulás során felbukkant akadályokat (learning blocka). „Arra gondoltunk, hogy miként az agyvelő károsodásának patológiai vizsgálata fényt vet a megismerőképesség működésére, ugyanígy az értelem fejlődésében mutatkozó rendellenesség is fényt vethet az értelmi fejlődés folyamatára. Ezért a gyermekeket terápiában és speciális oktatásban részesítettük, hogy iskolai nehézségeiken átsegíthessük őket. Eközben egy olyan felfedezésre jutottunk, melynek különös jelentősége volt későbbi kutatásaim szempontjából. E felfedezés lényege az, hogy élesen meg kell különböztetnünk az olyan magatartást, amelyik a problémamegoldás követelményeivel szembenáll, az olyan magatartástól, amely arra irányul, hogy a problémával való foglalkozás elől kitérjen. Olyan különbség ez, mint amikor valaki teniszezik, a másik viszont erőnek erejével kerüli még a pályát is. Ez utóbbi nem az előbbinek valamiféle eltorzult formája, hanem egy egészen másfajta cselekvés, amelyet más szándék és más követelmények szabnak meg.” (16. old.) Bruner úgy találta, hogy ezeknek a gyerekeknek valójában nem tanulási problémáik voltak, hiszen ők egészen mással foglalkoztak, mint amilyen problémákat az iskolában számukra feladtak. Hasonló a helyzet – állítja – a matematika tanulása során elkövetett hibáknál. Ha a gyermek hibás választ ad, az nem azt jelenti, hogy téved, hanem azt, hogy valamilyen más kérdésre válaszol. Arra kellene törekednünk, hogy ilyenkor megtudjuk, milyen kérdésekre is válaszolt a gyermek. Ha a tanuló a problémát úgy érténék, ahogyan mi megfogalmaztuk a számukra, akkor ők is jól tudnának a kérdésekre válaszolni. Bruner megállapításából egy általános és egy konkrét tanulságot kell levonnunk. Az általános tanulság az, hogy meg kell teremtenünk a jövő iskolájában mindazon tevékenységek eredményes lefolytatásának feltételeit, mely tevékenységeket a tanulók fejlődése érdekében a tantervek kötelezően előírnak. Ezeknek a tevékenységeknek megfelelő gyakorlása biztosíték a képességek kibontakozásának. A konkrét tanulság a mi számunkra elsősorban az, hogy a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek fejlődése, a művelődésbeli hátrányban levő fiatalok lemaradása igen nagy valószínűséggel hasonló okokra vezethető vissza. A jövő iskolájának hatékonysága ér-

dekében felül kellene vizsgálni eljárásainkat, kérdező, számonkérő és értékelő gyakorlatunkat és ezzel párhuzamosan a tanulók teljesítményeinek minőségét abból a szempontból, hogy ezek koordináltak-e.

A tanulók teljesítményeinek ilyen megközelítését már 1934-ben L. Sz. Vigotszkij „A tanulás problémája és az iskoláskorúak fejlődése” című posztumusz tanulmányában fontosnak tartotta. Tanulmánya 1956-ban jelent meg válogatott munkái orosz nyelvű kiadásában a 438–452. oldalakon. Ebben a tanulmányban Vigotszkij azt a nézetét fejt ki, hogy a gyermek képességeire vonatkozóan semmit sem állapíthatunk meg abból a tényből, hogy a gyermek valamely feladatot meg tud-e oldani vagy sem. Azt kell megvizsgálni, hogy a gyermek képes-e a felnőtt segítségével kapott megoldási tapasztalatait a továbbiakban felhasználni, értékesíteni. A. N. Leontyev és A. R. Lurija az előbbi kötethez írt előszóban erről a kérdéstről a következőket írták: „A gyermek pszichikus fejlődésének lényegére vonatkozó fentebb említett elképzelésből kiindulva Vigotszkij új eljárást javasolt a gyermek értelmi fejlődésének vizsgálatára. Eszerint a gyermek értelmi fejlettségének megállapítását nem ajánlatos egyszerű és egyszeri vizsgálatra korlátozni. El kell vetni azt, hogy értelmi fejlődésének értékelését egyetlen mutatóval fejezzük ki, ti. azzal, hogyan sikerült a gyermeknek önállóan megoldania a számára adott feladatot. Az alkalmazott pszichológia gyakorlatától eltérően L. Sz. Vigotszkij azt javasolta, hogy az ilyen vizsgálatokat kétszer kell lefolytatni. Először azt kell vizsgálni, hogyan oldja meg a gyermek a számára adott feladatot önállóan. Másodszor azt, hogyan oldja meg ugyanezt a feladatot a felnőttnek segítségével. E két mutató közötti eltérés (nem pedig a feladat sikeres önálló megoldása szerinti abszolút értékelés) lesz a legközelebbi fejlődés zónájának mutatója. Következésképpen ez lesz a gyermek értelmi képességeire vonatkozó általános értékelés egyik fontos alkotórésze. Ha az derül ki, hogy a gyermek a hasonló korú gyermekek számára megoldható feladatot sem önállóan, sem pedig külső segítséggel nem tudja megoldani, ha a felnőttek segítségével nem tud mit kezdeni, s a tanulás folyamán hallott, elsajátított eljárásokat nem tudja a feladat megoldásában önállóan alkalmazni, sok alapunk van arra, hogy a gyermek értelmi fejlődésének defektusáról, a gyermek valószínű értelmi elmaradottságáról beszéljünk. De ha a gyermek, aki az adott feladatot önállóan ugyan nem tudja megoldani, a felnőttel együtt viszont meg tudja oldani, s a továbbiakban elsajátítja az így szerzett tapasztalatot, s önállóan alkalmazni tudja hasonló feladatok megoldása alkalmával, a kutatónak semmi oka sincs arra, hogy leértékelje a gyermek értelmi képességeit. Minden alapja megvan rá, hogy ezt a gyermeket úgy tekintse, mint aki a jövőben megfelelő ütemben fog értelmileg továbbfejlődni.” (I. m. 34–35. old.) A jövő iskolájával kapcsolatban egyre többen hangoztatják az ún. felfedezettető tanítás-tanulás bevezetésének fontosságát. Az amerikai pedagógiai szakirodalom ezt „discovery teaching”-nek nevezi. Tulajdonképpen a felfedezettető tanítás-tanulás természetes ellenhatása az ún. magyarázó tanítás eredménytelenségnek. Mint minden ellenhatás, ez is először abban a formában mutatkozott meg, mely nem adott a tanulók számára pontosan felépített feladatrendszert, hanem a tanulókat teljesen magára hagyta, „mély vízbe dobta”. Amikor ennek az eljárásnak időtálló és csak néhány tanuló számára kedvező sajátosságát megismerték, fellépett egy közvetítő irányzat a magyarázó tanítás és a felfedezettető tanítás-tanulás között. Ezt irányított felfedezettető tanítás-tanulásnak (guided discovery teaching) nevezték. Ennek az a lényege, hogy a feladatokat, a problémákat nem a tanulóknak kell felfedezni, hanem ezeket előre jól megtervezve a pedagógusok készítik el. A tanulók önálló munkája így is biztosítva van.

Bruner rámutatott arra, hogy jól felismerhetők azok az esetek, amikor nem a tanuló felelős a tanulmányi eredménytelenségért. Piaget újabb kísérletei, amelyről a

Perspectives 1972. évi első számában a 13–30. oldalakon számol be, az előbbi megállapítást megerősítik.

Piaget azt vizsgálta, hogy mi okozza a magasabb osztályokban az egyre nagyobb távolságot a „jó” és a „rossz” tanulók között. Itt a „jó” és a „rossz” jelzők a tanulmányi eredményekre vonatkozó minősítések. Piaget munkatársaival több éven át tanulmányozta a tanulók logikai, matematikai műveleteinek fejlődését. Fizikus tudóssal együtt vizsgálta a fizikai okság megértésének kialakulását. 4–5 és 12–15 éves gyermekekkel százhusz vizsgálatot végeztek. Azt találták, hogy néhány leánygyermeket kivéve, akik ugyan értelmesebbek voltak, de nem érdekelte őket a feladott probléma („messze elkerülték a teniszpályát”), nem tudtak megállapítani alapvető lényeges képességbeli különbségeket. A különböző gyermekek – akár a közepes, akár a magasabb értelmiségi szinthez tartoztak, egyforma kezdeményező képességről tettek tanúságot a problémák megértésében és a problémákkal való foglalkozásban. Mindezek alapján Piaget megfogalmazta azt a tételét, hogy például a matematikában vagy a fizikában az úgynevezett „jó” tanulók nem speciális képességek birtokában váltak ilyenekké, hanem egyszerűen azért, mert képesek voltak alkalmazkodni azokhoz a tanítási eljárásokhoz, amelyekben őket részesítették. Az úgynevezett „rossz” tanulók is teljes mértékben képesek lettek volna elsajátítani a fenti tantárgyakat abban az esetben, ha ők a megfelelő ismereteket más úton szerezhették volna meg. Azt a következtetést kell ebből levonni, hogy a tanulók nem a tantervi anyagot nem értik, hanem magát a konkrét tanítási órát.

Piaget vizsgálataiból igen optimista kép bontakozik ki. Ez az optimizmus árad Vigotszkij és Bruner megállapításaiból is. Ennek a több oldalról megerősített optimizmusnak a gyakorlat csak abban az esetben tud megfelelni, ha a képességek fejlesztésére előítéletmentesen megfelelő erőfeszítéseket teszünk, és nem elégedünk meg azzal, hogy a tanulók pusztán ismeretbefogadók, ismeretátvevők legyenek. Adjunk a tanulóknak lehetőséget arra, hogy az ismeretekkel kapcsolatban képességeiket sokoldalúan kifejleszthessék. Ehhez a tanulók önálló aktivitására, megismerő és cselekvő tevékenységeik megfelelő gyakorlására van szükség. Ennek az aktív részvételnek fontosságát Galilei így fejezte ki: „Nem lehet valakit valamire megtanítani, csak hozzásegíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzze meg.” Piaget szerint ezt a nézetet azért nem lehetett a gyakorlatba átültetni, mert voltak, akik nélkülözhetetlenek tartották a tanulók fejlődése szempontjából a tanítók hagyományos tanítását. Voltak mások, akik viszont Piaget gondolatait úgy értelmezték, hogy a gyermeket teljesen magára kell hagyni, és meg kell engedni, hogy minden kötöttség nélkül teljesen szabadon tevékenykedhessen. Piaget mindkét álláspontot hibásnak tartja. A pedagógus feladata, hogy problémákat tartalmazó helyzeteket teremtsen, és adjon megfelelő ellenpéldákat abban az esetben, ha a tanuló elcsúszott hibás megoldási javaslatot tesz. Ezzel a pedagógus irányító, szervező, vezető szerepe még jelentősebbé válik, mint korábban. A pedagógus tekintélye nem csökken azzal, hogy megszűnik előadói szerepe. Előadások helyett a tanulókat kutatásra, erőfeszítésre, gondolkodásra ösztönzi. Nem éri be azzal, hogy egyszerűen közli a tanulókkal a kész eredményeket.

Vigotszkij, Bruner és Piaget kísérleti vizsgálatokkal jutott ezekhez a megállapításokhoz. Iskolai tanítások keretében valósították meg ezeket a jövő iskolája felé vezető gondolatokat a Szovjetunióban A. M. Matyuskin (1972), T. V. Kudrjavcev (1973) és M. I. Mahmutov (1972), Lengyelországban W. Okon (1965):

Néhány gondolatot közöltünk a tanítási órák képességfejlesztő lehetőségeiről. Ha sikerül a tanulókat valóban dolgoztatni, tevékenységüket megfelelően irányítani, akkor jelentékeny lépést tettünk a munkára nevelés megvalósítása irányában a különböző tantárgyak tanítási óráin.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN
Szeged

„Játsszunk a hangunkkal!”

– Néhány megjegyzés a 2. osztályos *Anyanyelvünk* egyik fejezetéhez –

Légzéstechnikai és artikulációs gyakorlatokat már az első osztályban is végeztünk tanítványainkkal. Fontosak a gyorsasági gyakorlatok is, amelyek az artikulációs szervek gyors, könnyed mozgását fejlesztik. Már itt vigyázunk, hogy a tanulók szövegmondásában helyesen hangozzanak a zöngés-zöngétlen mássalhangzók, s a szótagok jó ritmussal különüljenek el gyorsabb tempó esetén is.

A köznyelvi normának megfelelő kiejtés, a hangok időtartamának helyes hangoztatása, a hangkapcsolatok megfelelő ejtése, a mondanivalót érvényesítő hangsúly- és hangjelentésviszonyok azonban csak hosszú évek következetes, tudatosító és fejlesztő munkája során alakulhatnak ki. A második osztályos tankönyv ezért már a bevezető fejezetben sort kerít a legfontosabb beszéddinamikai tényezőkre. Nézzünk meg ezek közül néhányat egy-egy példán szemléltetve!

Olvassátok el a nyelvtörőket!

Tavaszi szél vizet áraszt, őszi szellő utat száraszt.

Mit sütsz, kis szűcs? Sós húst sütsz, kis szűcs?

Próbáljátok egyre gyorsabban mondani őket!

A gyorsaság mellett a hangerővel is játsszatok! (A jelnek megfelelően erősítsétek, utána pedig halkítsátok a hangokat!)

Tavaszi szél vizet áraszt, őszi szellő utat száraszt.



Mit sütsz, kis szűcs? Sós húst sütsz, kis szűcs?

Ebben az életkorban a gyerekek még nehezen tudnak bánni hangjuk érzelmet kifejező színével, dallamával. Ezért különös figyelemmel végeztessük velük azokat a feladatokat, amelyekben a szöveg nem változik, s a beszélő szándékának különbségét csupán a hangszínével, hangjelentésével tudják megkülönböztetni. Ügyeljünk arra, hogy tanulóink arcjátéka, testtartása, tekintete összhangban legyen a közvetítendő érzéssel, gondolattal. Minél előbb tanulják meg saját mimikájukat megfigyelni, ellenőrizni, szabályozni.

Nézzünk erre is egy példát!

Dicséret vagy szidás? Nézzétek meg jól a képeket!

Eltört bögre a földön, lehajtott fejjel áll mellette egy kisfiú, édesapja beszél hozzá.

A kisfiú madáretetőt szerel a fára, édesapja örömmel nézi.

Édesapa: Ó, de ügyes vagy! Ezt aztán szépen megcsináltad!

A képek alapján játsszátok el a történeteket! Figyeljétek társaitok arcjátékát is! Találjátok ki hasonló történeteket!

Tanulóink beszédritmus-hibáit is tudatosan, folyamatosan kell javítanunk. (Leggyakoribb ritmushiba a pattogás és lepeggés. Azaz vagy minden szótagot röviden, pattogva, vagy pedig mindet elnyújtva ejtik tanulóink.) Állítsunk össze csak rövid, illetve csak hosszú szótagokból álló szó- és mondatsorokat, majd vegyesen is! Keressük meg velük egy-egy alkalmas vers ritmusát! Tapsolják is le! (A folyamatos gyakorláshoz ritmusos verseket bőségesen találunk a tankönyvben. – Ebben a fejezetben Weöres Sándor *Kocsi és vonat* című versét dolgoztuk fel:)

Segít a ritmus!

Ha az őrssel meneteltek, ritmusra, ütemesen lépkedtek.

A munka is könnyebb, ha dal ritmusára végezzük. Verseinknek, szövegeinknek is van ritmusa.

Miért könnyebb megtanulni a jó ritmusú verset?

Mondjátok el Weöres Sándor versét! Figyeljétek meg a ritmusát! Így kezdjétek! (ti-ti-ti-ti)

*Megy a kocsi, fut a kocsi:
patkó – dobogás.*

*Megy a vonat, fut a vonat:
zúgó robogás.*

*Vajon hova fut a kocsi?
Három falun át!*

*Vajon hova fut a vonat?
Völgyön, begyen át!*

Segítsétek a ritmust a hangerő játékaival is! Az első versszak végéig erősödjön a hangotok! A második versszakban távolodik a kocsi és a vonat, ezért a hangotok fokozatosan halkuljon!

A hangsúlyozás gyakoroltatására már a tankönyvhöz készült *Útmutató*ban is található példát a kartársak. Most nézzük meg, hogyan folytathatjuk a tankönyvben található hangsúlyozási gyakorlatot!

A gyakorlat kiinduló mondata:

A fiúk a játszótéren labdáznak.

(A nyomatéktalan mondatban három szakaszhangsúlyt találunk. A névelők hangsúlytalan szakaszelőzők.)

A feladat folytatása:

Kérdések:

Válaszok:

- a) *Mit* csinálnak a fiúk?
- b) *Kik* labdáznak a játszótéren?
- c) *Hol* labdáznak a fiúk?

Valószínű, hogy a legtöbb tanulónk egy-egy szóval fog válaszolni: *Játszanak; A fiúk; A játszótéren.* De ha ezeket a válaszokat írják: *Labdáznak a fiúk; A fiúk labdáznak; A játszótéren labdáznak,* akkor sem változik a hangsúly helye, mert a magyar mondatban a főhangsúlyos hely az állítmány előtt van, illetve lehet maga az állítmány a legnyomatékosabb.

Fordítsuk meg a játékot! Eddig ugyanis könnyű volt megállapítani, hogy melyik szó első szótagját kell a legnagyobb hangerővel mondani, mert a kérdés segítette a tanulókat. Most a kész mondatok alapján kell meghallaniok, hogy a beszélő mikor mit kívánt hangsúlyozni.

A hangsúlyhelyek tudatos variálását mint gyakorlási módot a módszertani szakirodalom is ajánlja. (Lásd Zsolnai József, 1978: Beszédművelés kisiskolás korban. Tankönyvkiadó Bp., 192. l. – bibliográfia.) Kerüljük azonban a mechanikus megoldásokat, ahol a hangsúlyhelyek variálása a szórend változtatása nélkül történék:

Kati mesét olvas.

Kati mesét olvas.

A második mondat hangsúlyozása így nem helyes, mivel ha nem az állítmány előtt áll, az alany nem lehet főhangsúlyos.

Helyesen: Kati olvas mesét. vagy Mesét Kati olvas.

A hangsúlyvariációs gyakorlatok során kezdetben még jelöljük meg a szakasz- és főhangsúlyos helyeket! Például:

A kiinduló nyomatéktalan (szakaszhangsúlyos) mondatunk az alábbi:

Ancsi a leckét elvitte Petinek.

Mikor mi lesz a lényeg, amit a beszélő kiemel? Mit hangsúlyozunk legerősebben?

A leckét A n csi vitte el Petinek.

Ancsi a l e c két vitte el Petinek.

Ancsi P e tinek vitte el a leckét.

Figyeltsük meg, hova került mindig az a szó, amelyet a legerősebben akartunk hangsúlyozni! Kerestessük meg a tanulókkal, hogy melyik mondat milyen kommunikációs helyzetben hangozhatott el! (Pl.: Azt hangsúlyozom, hogy Ancsi vitte el a leckét, nem pedig Jóska.)

Azt, hogy nyomatékos mondat, nyomatéktalan (főhangsúly nélküli) mondat, még sokára tanulják meg tanítványaink. Ismert szövegek értelemnek megfelelő hangsúlyozása azonban már ebben az életkorban is követelmény. Tehát az előbbieken bemutatott alapformákban minél előbb meg kell figyeltetnünk és gyakoroltatnunk a hangerő differenciált alkalmazását. A helyes hangsúlyozás fejlesztésére a tankönyv többi fejezetének anyaga is alkalmas, csak ne feledkezzünk el a folyamatos gyakorlásról.

A hangsúlyváltozással szorosan összefügg a hanglejtés változása is. Ezzel az *Útmutató* az egyes mondatfajták bemutatásakor részletesen foglalkozik.



KISS SÁNDOR
Nyiregyháza

A kombinatorika tanításának néhány problémája alsó tagozaton

Írásomban az új matematika tanterv egyik problémakörének néhány kérdésével foglalkozom, amellyel a témakör tudatosabb tanításához szeretnék hozzájárulni. Megvizsgáljuk az alsó tagozatos kombinatorikai anyag szerkezetét, a megoldások lejegyzési

módjait, a tantervi követelményeket, a témakörből adódó matematikai nevelési lehetőségeket.

A kombinatorikai anyag szerkezete:

A kombinatorikai anyag tudatos tanításának elengedhetetlen feltétele, hogy a nevelő ne csak próbálgatással (felsorolással) tudja megoldani a feladatot, hanem legyen képes a feladat matematikai modelljének megalkotására is (konstrukció). Így elkerülheti azt az érzést, hogy bizonytalan az adott feladat összes lehetőségeinek felsorolásában, ill. azok számában.

A kombinatorika a matematikának azon ága, amely adott elemekből elkészíthető, adott tulajdonságú lehetőségek számának meghatározásával foglalkozik. Ebből adódik, hogy a problémák kitűzésekor közvetlenül vagy közvetetten megállapíthatók legyenek a következők:

- hány adott elem van, és azok mind különbözőek-e, ill. vannak közöttük megegyezők;
- egy kombinatorikus lehetőség előállításánál szóbjághető elemek;
- lehet-e az elemeket ismételten felhasználni;
- milyen egyéb feltételek vannak.

Az alábbiakban ismertetünk két olyan leszámplálási eljárást, amely igen sok kombinatorikai feladat megoldásában alkalmazható, főleg az alsó tagozaton szereplő feladatok esetén. Ezen két eljárás ismertetésével nem állítjuk, hogy minden feladat besorolható ide. Arra mindenesetre alkalmas, hogy meglássuk az alsós feladatokban rejlő néhány azonos vonást, s így kiemelhessük a közös matematikai gondolatokat.

1. ÖSSZEADÁSSAL MEGOLDHATÓ FELADATOK

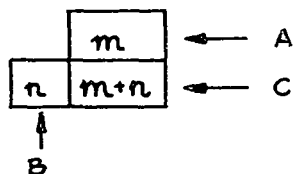
Tekintsünk először két feladatot, s keressük meg a megoldásokban levő közös matematikai gondolatot.

1. feladat. (Pascal-háromszöggel kapcsolatos probléma.)

Hányféleképpen tudod leolvasni a BUKFENC szót, ha csak jobbra és lefelé haladva olvashatsz? (4. oszt. munkalap, 3. o. 2. feladat.)

B	U	K	F
U	K	F	E
K	F	E	N
F	E	N	C

1	1	1	1
1	2	3	4
1	3	6	10
1	4	10	20

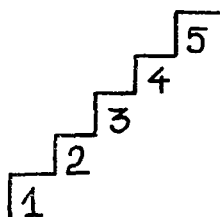


A középső ábrába beírtuk, hogy az egyes mezőkhöz hányféleképpen juthatunk el a feladat feltételei alapján. A jobb oldali ábra mutatja, hogy a C-mezőre akkor és csak akkor léphetünk be, ha előzőleg vagy az A vagy a B mezőn voltunk. Tegyük fel, hogy az A mezőre m -féleképpen, a B-re n -féleképpen léphetünk be, így a C-re $m + n$ -féleképpen.

2. feladat. (Fibonacci-számokkal kapcsolatos probléma.)

Hányféleképpen mehetünk fel egy ötfokú lépcsőre, ha egyszerre egyet vagy kettőt léphetünk?

Lehetőségek:



1;2;3;4;5

1;2;4;5

1;3;4;5

2;3;4;5

2;4;5

1,2;3;5

1;3;5

2;3;5

A lehetőségek lejegyzésénél a lépcsők fokszámát írtuk le, s ezt két osztályra bontottuk. Az elsőbe tartoznak azok, amelyekben a 4-ről lépünk fel az 5-re, a másodikba azok, amelyeknél a hármastól lépünk fel az 5-re. Más lehetőség nem lehet. Ezek szerint az 5. lépcsőfokra akkor és csak akkor léphetünk fel (a követelményeket megtartva), ha vagy a 4. vagy a 3. lépcsőről lépünk fel egyetlen lépéssel. A 4 fokú lépcsőre 5-féleképpen mehetünk, a 3 fokúra 3-féleképpen. Így az 5 fokúra $5 + 3 = 8$ -féleképpen.

A fenti feladatok közös tartalmi jegyeit az alábbiakban jelölhetjük meg: egy bizonyos A objektumot m -féleképpen lehet kiválasztani, egy másik B objektumot n -féleképpen. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a „vagy A, vagy B” kiválasztás hányféleképpen lehetséges. A válasz: $m + mn$ -féleképpen.

2. SZORZÁSSAL MEGOLDHATÓ FELADATOK

Vizsgáljunk meg néhány szorzással megoldható alsó tagozatos feladatot:

3. feladat (babaöltöztetés, Halmazok Descartes-szorzata). Egy babának 3-féle blúza, 2-féle szoknyája van. Hányféleképpen lehet felöltöztetni?

A megoldást többféleképpen is lejegyezhetjük.

Táblázattal

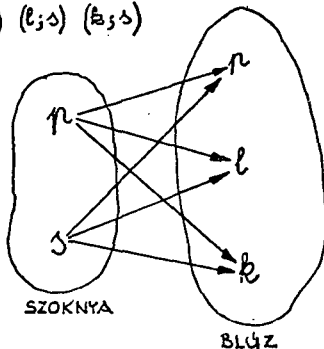
Elem párok felsorolásával:

Gráffal (nyiladiagram)

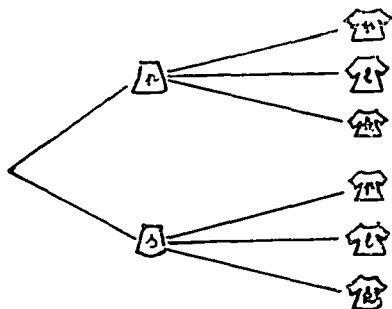
BLÚZ \ SZOKNYA	r	l	k
r			
s			

$(r;r)$ $(l;r)$ $(k;r)$

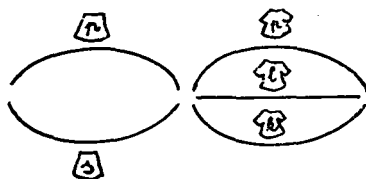
$(r;s)$ $(l;s)$ $(k;s)$



Fadiagram:



Útdiagram:

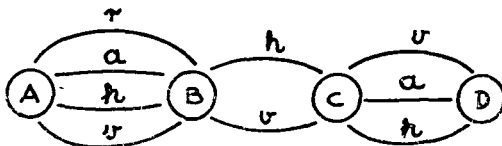


A felöltöztes 3 · 2 = 6-féleképpen történhet.

4. feladat. (Descartes-szorzat.)

A városból B városba repülővel, autóbusszal, hajóval, vonattal juthatunk el. B-ből C-be hajóval vagy vonattal, C-ből D-be vonattal, autóbusszal, hajóval. Hányféleképpen juthatunk A-ból B-n és C-n át D-be?

Megoldás útdiagrammal:



A lehetőségek száma $4 \cdot 2 \cdot 3 = 24$.

5. feladat. (Ismétlés nélküli permutáció.)

Ilyen számkártyáid vannak: $|1|$, $|2|$, $|3|$, $|4|$. Hány olyan négyjegyű számot tudsz kirakni, amelyekben mindegyik szám pontosan egyszer szerepel?

Írd ide az 1-gyel kezdődőeket! _____

Írd ide a 2-vel kezdődőeket! _____

Írd ide a 3-mal kezdődőeket! _____

Írd ide a 4-gyel kezdődőeket! _____

Számold meg, mennyit találtál összesen! _____

Ellenőrizd, hogy mind különböző-e?

Biztos, hogy mind megtaláltad?

(4. osztályos munkalap 10. oldal, 1. feladat.)

Bármelyik számmal kezdünk 6 lehetőségünk van, azaz összesen $6 \cdot 4 = 24$. Megjegyezzük, hogy a feladat több matematikai ismeret birtokában így oldható meg: $P_4 = 4! = 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 24$. Alsó tagozaton ennek kialakítása még nem cél, persze differenciált foglalkozás keretében a legjobbakkal taníthatjuk. Számonkérni, jeggyel értékelni az ilyen többletananyagot nem lehet.

6. feladat. (Ismétlés nélküli variáció.)

Hány kétbetűs monogramot tudsz készíteni a K; L; M; N betűkből, ha egy betű csak egyszer szerepelhet egy monogramban?

Az első helyre a 4 betű bármelyike kerülhet, a másodikra a maradék 3 közül egy. Így a lehetőségek száma $4 \cdot 3 = 12$.

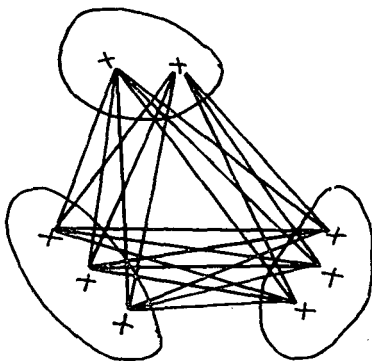
A 3–6. feladatok mindegyikében szorzással is eljuthatunk a megoldáshoz. Tapasztalatainkat az alábbiakban összegezhetjük: ha egy A objektumot m -féleképpen lehet kiválasztani, és bárhogy is választottuk A-t, a B objektumot n -féleképpen lehet választani, akkor az (A; B) elempárt a megadott sorrendben $m \cdot n$ -féleképpen választható. A fentiek általánosíthatók 2-nél több objektum kiválasztásának esetére is.

8–10 éves gyerekek meg tudnak oldani olyan feladatokat is, amelyekben szorzásra és összeadásra egyaránt szükség van. Ilyenre példa a következő:

7. feladat.

Egy társaságban 3 család jött össze szórakozni. Az első 2 tagú, a második és a harmadik 3 tagú. Találkozáskor mindenki mindenkivel kezét fogott (az egy családbeliek egymás között nem fogtak kezét). Hány kézfogás történt?

Megoldás:



A lehetőségek száma a rajzról leolvasható: $2 \cdot 3 + 3 \cdot 3 + 3 \cdot 2 = 21$.

KOMBINATORIKAI FELADATOK MEGOLDÁSÁNAK LEJEGYZÉSE

A matematikatanítás egyik fontos feladata, hogy fejlessze a tanulók konstruktív gondolkodását. Legyenek képesek tárgyi és szellemi konstrukciók létrehozására, a feladat adekvát matematikai modelljének megtalálására, a megoldás eszközeinek megkeresésére.

Bár 1. és 2. osztályban általában megelégszünk néhány kombinatorikus lehetőség felsorolásával, mégis törekednünk kell a megoldások áttekinthető lejegyzésére. Az osztály értelmi fejlettségi szintjétől függően verbálisan is tudatosíthatjuk a lejegyzés alap gondolatát. E téren két irányban kell nevelőhatást kifejtetnünk:

1. A megoldások leírása előtt legyen egy világos, áttekinthető rendszerük, amely következetes végigvitelével minden lehetőséget le tudnak írni. Ez teszi lehetővé, hogy ne maradjon ki lehetőség, másrészt egy lehetőséget ne írjanak le többször is.

2. Legyen bátorságuk a gyerekeknek a céllal adekvát jelrendszer bevezetésére.

Alsó tagozaton az alábbi lejegyzési módokat alkalmazzuk leggyakrabban:

a) elempárok (hármások stb.) felsorolása;

b) táblázatba rendezés;

c) ábrázolás gráffal: útdiagram, fadiagram, nyíldiagram.

Ezen lejegyzési módok mindegyikére találhatunk példát a feladatok megoldása kapcsán.

A KOMBINATORIKA ÉS A TANTERV

A kombinatorika, valószínűség, statisztika témakör feldolgozására az évi órakeret kb. 10⁰/₀-a fordítható. Ez nem nagy időkeret ugyan, de sokan még ezt sem használják ki. Gyakran előfordul tervezési hiba, hogy a kombinatorikai feladatot tartalék feladatként tervezik be, s így gyakran nem fér be a 45 perces tanítási órába. Akik így terveznek, eleve megsértik azt a fontos tantárgypedagógiai elvet, hogy a matematika egységes egész. Ezen elvből adódik, hogy a nevelőnek törekednie kell az egyes témakörök összekapcsolására is. Ez általában könnyen megvalósítható a valószínűség-számítással, de a többi témakörrel is.

Az előbbinél is súlyosabb problémák mutatkoznak a követelmények terén. Sokan eléggé számtancentrikusan állítják össze a felmérések anyagát. Így a tanulói teljesítmények mérésénél nem veszik figyelembe ezt a témakört. A tanterv könnyebb megértése miatt célszerű lenne, ha a pedagógusok kiírnák maguknak a tananyagot, a minimális és optimális követelményeket. Így a tanterv „feltérképezve” állna előttük.

A 4. osztály tantervében kb. ilyen lenne a kombinatorika:

<i>Tananyag</i> (törzssanyag)	<i>Követelmények</i>	
Fadiagramok, útdiagramok, táblázatos elrendezések készítése. Az összes lehetőség áttekintése. Egyszerű esetekben a talált lehetőségek rendszeres felírása számsorozattal, táblázattal.	Minimális: legyenek képesek problémák számadatainak sorozatba vagy táblázatba rendezésére	Optimális: egyszerűbb kombinatorikus esetekben törvényszerűségek megfogalmazása.

A következőkben, három egymásra épülő teljesítménybeli szintet vázolunk fel, amely tapasztalataink alapján jellemző a 6–10 éves tanulók kombinatorikai feladatok megoldásában nyújtott teljesítményére.

1. Tapasztalatai szint.

Fő ismertető jegye, hogy a lehetőségeket a tanulók mindenféle logikai rend nélkül sorolják fel: egy esetet, néhányat, mindet. Gyakran előfordul, hogy egy lehetőséget többször írnak le, illetve kihagynak lehetősége(ke)t. Ez a szint főleg 1. és 2. osztályban fordul elő, illetve a kombinatorikai tanulmányok kezdetén.

A pedagógus nevelőhatásának arra kell irányulnia, hogy valamilyen szempont alapján rendszerezze a lehetőségeket.

2. Rendszerezett felsorolás szintje.

A tanuló képessé válik egyszerű matematikai modell megalkotására. A lehetőségeket betűzés esetén alfabetikus, számozás esetén növekvő vagy csökkenő sorrend szerint, grafikai modell esetén áttekinthető formában gráffal (fa-, út-, nyíldiagram), táblázattal adja meg. Alsó tagozaton kb. 3–4. osztályban találkozunk ilyen jellegű feladatmegoldásokkal.

3. Konkrét szabályok felfedezésének szintje.

A lehetőségek egy részének, esetleg az összes megadása után képes a tanuló számtan nyelven is leírni a megoldást. Pl.: az 1; 2; 3; 4 számjegyekből képezzünk kétjegyű számokat. Hány különböző lehetőség van, ha ismétlődés nem lehet? A lehetőségek

száma $4 \cdot 3 = 12$. 4. osztályban csak a jelesért várunk el ilyen törvényszerűségeket. Konkrét szabályok felfedezése elsősorban felső tagozatos tanulóktól várható el.

Az utóbbi évtized pedagógiai gyakorlata egyértelműen igazolta, hogy a fenti szinteket be kell járattunk a tanulókkal, különben oktatásunk megalapozatlan lesz.

A MATEMATIKAI NYELV HASZNÁLATA

Az 1978-ban bevezetett tanterv fontos módszertani elvként jelöli meg, hogy a matematikatanítás a maga sajátos eszközeivel járuljon hozzá a tanulók anyanyelvi neveléséhez. Ki kell emelnünk a *szabatos fogalmazást*. Félreérthetőség esetén ellenpéldákkal mutassunk rá a pontos beszédmód fontosságára.

A kombináció és variáció fogalmak hétköznapi használata pontatlan. Ezért a pedagógusoknak fokozottan kell figyelnie ezek használatát. Ne mondjunk ilyeneket: „Írjátok fel az összes kombinációt!” Ti. lehet, hogy a feladatban nem kombinációk felírása kell, hanem valami más (pl. variáció, permutáció stb.). Érdemesebb az „Írjátok le az összes lehetőséget!” utasítást adni. Egy rosszul beidegzett szóhasználatot később szinte lehetetlen kijavítani, vagy legalábbis sok munkát igényel.

A tanulók gyakran mondják kombinatorikai feladatok kapcsán, hogy „nagyon sok” lehetőség van. Ez becslésnek nem fogadható el, mert semmitmondó, ti. mihez képest „nagyon sok”.

A nevelőknek problémás lehet a feladatok megszővegezése. Ezekben a permutáció, variáció, kombináció szavakat mellőzni lehet, sőt kell is. A fenti kifejezések helyett a feladatok megszővegezésében érdemes lenne az alábbiakat használni:

permutáció = sorbarendezés;

kombináció = kiválasztás;

variáció = kiválasztás és sorbarendezés.

A fenti magyar kifejezések viszonylag jól kifejezik a matematikai lényegét is. (A permutáció, variáció, kombináció fogalmak bevezetésére csak a felső tagozaton kerülhet sor.)

IRODALOM

- [1] A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában. Módszertani Közlemények Könyvtára 5. Szeged
- [2] Az általános iskolai oktatás és nevelés terve II. k. Tankönyvkiadó Bp., 1978.
- [3] *Kemeny-Snell-Thompson*: A modern matematika alapjai. Műszaki Kiadó Bp., 1971.
- [4] *Lovász-L. Vesztegombi-Pelikán*: Kombinatorika. Tankönyvkiadó Bp., 1970.
- [5] Munkalapok, kézikönyvek a matematika tanításához
- [6] *Varga Tamás*: Játsszunk matematikát! I–II. köt. Móra Kiadó Bp., 1972.
- [7] *Vilenkin*: Kombinatorika. Műszaki Kiadó Bp., 1971.



MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS
Szeged

Tapasztalatok az elektromosságtan 7. osztályban történő tanításáról

Az 1978-tól érvényes fizikatanterv szerint a 6. osztályban foglalkozunk az elektromos kölcsönhatással, a 7. osztály Az elektromos áram című témaköre pedig – módosításokkal, pl. elektrosztatikai ismeretekkel bővítve – az előző tanterv 8. osztályos

anyaga I. és II. témakörének (Az elektromos áram és a Fogyasztók bekapcsolása az áramkörbe) anyagát tartalmazza. Kíváncsian vártuk, milyen tapasztalatokkal jár az elektromos áramra vonatkozó ismeretek egy évfolyammal korábbi feldolgozása, és hogyan épül ezen ismeretanyag a 6. osztályban a kölcsönhatásokról, az elektromos és mágneses mezőről, az energiáról és munkáról, az anyagszerkezetről tanultakra. Először röviden ezen előzményekről szólnak.

1. A kölcsönhatások vonatkozásában sikerült tanítványainkat eljuttatni addig, hogyha változást észlelnek egy test állapotában, keressék a testtel közvetlenül érintkező – a változást létrehozó – testet vagy mezőt. Megértették azt is, hogy a közvetlen érintkezés szükséges, de nem elégséges feltétele a kölcsönhatásnak. A tanulók természettudományos szemléletmódjának formálásához elengedhetetlen, hogy kísérletekre alapozottan ne mutassuk meg, hogy két test között mező is közvetíthet kölcsönhatást, és ilyenkor a mező is változhat. Így kerülhető el a távolhatásnak még a látszata is.

Feladatunk az, hogy annyit tanítsunk a mezőkről, amennyi feltétlenül szükséges bizonyos jelenségek értelmezéséhez. Vigyázva arra, hogy – figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait – úgy értelmezzük a mezőket és azok hatásait, hogy az a mélyebben értelmezett mező fogalomnak ne mondjon ellent. Már három év tanítási tapasztalata győzött meg bennünket arról, hogy egyszerű kísérletekre alapozva lehet a tanulók szemléletét úgy formálni, hogy természetesnek vegyék az elektromos és mágneses mező anyagi valóságát, és energiával jellemzett változtató képességét.

Nem nehéz észrevenni a kétféle elektromos állapotot, értelmezni az elektromos vonzást és tasztítást. Kísérletekre alapozottan azt is könnyű a tanulókkal beláttatni, hogy az elektromos mező bármely testtel kölcsönhatásba léphet, függetlenül annak anyagától, míg a mágneses mező csak bizonyos anyagú testekkel, pl. a közismert anyagok közül a vassal.

Az energiát a 6. osztályban a testek, illetve mezők változtató képességének mennyiségi jellemzőjeként értelmezve megállapíthatjuk, hogy a kölcsönhatás eredményeként bekövetkező változások egyben energiaváltozással is együtt járnak. Az energiaváltozások egyik módja a munkavégzés. Ebből vonatkoztatjuk el a 7. osztályban, hogy fémes vezetőkben a szabad elektronok az elektromos mező hatására elmozdulnak, miközben az elektromos mező munkát végez.

Az anyag részecskefelépítettségének kísérletekhez kapcsolódó tanítása jól alapozza a különböző részecskék, közöttük az elektronok, a protonok elképzelését, rendezetlen mozgásuknak, a szabad elektronok elektromos mező hatására történő rendezett mozgásának, az elektromos ellenállásnak értelmezését. Összegezve: Az elektromos mező létének beláttatása és az anyagszerkezeti ismeretek tanítása lehetőséget ad arra, hogy a 7. osztályban értelmezzük, mit jelent a testek elektromos állapota, illetőleg elemezzük, hogy elektromos kölcsönhatáskor mi játszódik le az anyag belsejében, mi mozog és minek hatására.

2. Fontosnak tartjuk az elektrosztatikai ismeretek beiktatását, mivel a szemléletességgel segítik az elvont fogalmak kialakítását, megértését. (Töltés, elektromos áram, elektromos mező munkája.) Régebben is tanítottunk elektrosztatikát, de ez többnyire független volt a további ismeretektől. A jelenlegi feldolgozásban az elektrosztatikai rész nem különül el az áramköri ismeretektől, hanem tudatosan előkészíti azt. Pl. az elektromos megosztásnál könnyen beláttatható, hogy a megdörzsölt műanyagrud elektromos mezője és az elektroszkóp fémrészének kölcsönhatása csak addig tart, míg a mezőt el nem távolítjuk. Felismerhető, hogy ebben az esetben nem vittünk elektronokat az elektroszkópra, és nem vittünk el róla, csupán megszüntettük a töltéssel rendelkező részecskék egyenletes eloszlását. Az elektromos mező eltávolítása után visszaáll az elektroszkóp eredeti, elektromosan semleges állapota.

Ez a kísérlet segíti annak beláttatását, hogy a töltéssel rendelkező részecskék benne vannak az anyagban.

Az elektromos áram fogalmának elsődleges értelmezése is elektrosztatikai kísérleten alapszik. Ha negatív töltésű elektroszkópot fémmel megérintünk, akkor megszűnik az elektroszkóp elektromos állapota. Ennek az a magyarázata, hogy az elektroszkópon levő felesleges szabad elektronok a fémen keresztül a földbe távoznak. Ahhoz, hogy az elektronáramlást állandósítsuk, állandósítani kell az elektromos mezőt. Ez alapján könnyen belátják a tanulók, hogy zárt áramkörben a tartós elektromos áram feltétele az állandó elektromos mező biztosítása.

Jó átmenet az áramköri ismeretekhez pl. a ködfénylámpás kísérlet, mely alapján megértik a tanulók, hogy míg a megdörzsölt műanyagrúd elektromos mezője csak pár pillanatra képes villogtatni a ködfénylámpát, addig a hálózati áramforrás mindezt tartósan biztosítja. Ez alapján tisztázható az áramforrások szerepe az áramkörben: állandó elektromos mező létesítésére alkalmas berendezések.

A „csilingelő” kísérlet alapján tisztázható, hogy az elektronok mozgása közben a munkát az elektromos mező végzi. Közben a mező gyengül, ezt jelzi számunkra az elektroszkóp mutatója kitérésének csökkenése. Ahhoz, hogy munkavégzés közben ne változzon az elektromos mező, állandóan pótolni kell az elektroszkópról átszállított elektronokat. Zárt áramkörben az átszállított, töltéssel rendelkező részecskék pótlását pl. galvánelem biztosítja, a benne létrejövő kémiai változás során. Ekkor munkavégzés közben csökken az áramforrás energiája.

3. Eddigi tapasztalatunk is az volt, hogy az elektromosságtan tanítása sok lehetőséget adott a gondolkodás és a kísérletező készség fejlesztéséhez. Ehhez képest előrelépést elsősorban a fogalmak és jelenségek mélyebb értelmezésében látunk. Így pl. az új tankönyvben a feszültség fogalmát az elektromos mezőhöz kötjük (nem csupán az áramforrás jellemzőjeként értelmezzük). Tapasztalatunk alapján e fogalom értelmezése az egyik legnehezebb feladat, de több tanítási órán keresztül mind jobban megvalósítható. Kísérletekre alapozottan megértik a tanulók, hogy a különböző elektromos mezők különböző munkavégzés közben áramoltatnak át egyenlő számú elektronokat. Az is beláttatható, hogy az ugyanazon áramforrás által létesített elektromos mező két-két különböző pont közötti része is végezhet különböző munkát ugyanannyi elektron átszállítása közben. Ez alapján értelmezhető a feszültség fogalma: a feszültség az elektromos mező két pont közötti részére jellemző munkavégzés szempontjából. Megmutatja azt a munkát, melyet 1 C töltés két pont mit jelent az 1 V, a 220 V stb.

4. Általában az a tapasztalatunk, hogy egy-egy fogalom csak akkor válik jól használhatóvá, ha azt sokszor és különböző szituációkban gyakoroltatjuk. Ez fokozottan igaz a feszültség fogalmára. A következőkben arról szólnak, hogy milyen ismereteket kell még ezen kívül a folyamatos ismétlés szempontjából felszínen tartani:

a) Mit jelent az elektron és a proton töltése? (Az elektron és proton anyagi részecske, melynek elválaszthatatlan tulajdonsága az elektromos állapot, és ennek mennyiségi jellemzője a töltés.)

b) Mit értünk azon, hogy egy testnek töltése van? (A test töltése az elektromos állapotban levő testre jellemző, a többlet elektronok vagy protonok töltésének összege.)

c) Mit jelent az átáramlott töltés kifejezés? (Átáramlott töltésen a vezető keresztmetszetén átáramlott elektronok töltésének összegét értjük.)

Igen fontos az $I = \frac{Q}{t}$ összefüggés értelmezése. Ennek gyakorlása, hogy az áramerősség az 1 másodperc alatt átáramlott töltést mutatja meg. Ugyanis a fejezet során mindig áramerősséget mérünk, és ebből következtetünk az időegység alatt átáramlott töltésre, illetve az átáramlott töltések különbözőségére.

Fokozottan figyelni kell a fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolásának tanításakor arra, hogy az új ismereteket mindig kapcsoljuk a már megtanítottakhoz. Ugyanis most nem egy óra alatt tanítjuk meg pl. a fogyasztók soros kapcsolására vonatkozóan az áramerősség, a feszültség és az eredő ellenállás alakulását, hanem külön-külön órán. Adott esetben pl. az áramerősség fogalmának kialakítását mélyítjük azzal, hogy a következő órákon megvizsgáljuk az áramerősség alakulását a fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolásakor. A szabad elektronok mozgásával, az anyagszerkezeti ismeretek felhasználásával megmagyarázzuk azt a tapasztalati tényt, hogy soros kapcsolásnál miért egyenlő az áramerősség az áramkör bármely pontján, és párhuzamos kapcsolásnál miért egyenlő a főágban folyó áram erőssége a mellékágakban mért áramerősségek összegével. Amikor a feszültség alakulását vizsgáljuk a fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolásánál, fokozza munkánk eredményességét, ha először átismételjük az áramerősségről tanultakat.

Mivel az új fogalmak kialakításának sorrendje: az elektromos töltés, az áramerősség, az elektromos munka, a feszültség, az ellenállás (Ohm törvénye), ezért tapasztalatunk alapján igen fontos, hogy a fejezet során tanult összefüggéseket az ellenállás fogalmának kialakítása után tovább általánosítsuk, gyakoroltassuk. A következőkben erre példaként azt az utat mutatjuk be, hogy folyamatosan hogyan mélyülnek, bővülnek az ismeretek, míg az egyszerű áramkör összeállításától eljutunk addig, hogy a különböző ellenállású fogyasztókon végzett munkákat hasonlíttatjuk össze. Bár a kísérleteknél fogyasztóként nemcsak izzókat alkalmazunk, de minden fontos lépésnél célszerű az izzók alkalmazása, mert fényerősségük változása, összehasonlítása a tanulók számára igen szemléletes. A tananyag egymásra épülését két különböző izzó (zseb- és karácsonyfaizzó) alkalmazásához kapcsolódóan mutatjuk be.

a) Zárt áramkörben az izzókon – mint fogyasztókon – céljainknak megfelelő állapotváltozás közben energiaváltozás következik be. Az áramkörben az állandó elektromos mezőt az áramforrás biztosítja. Zárt áramkörben a szabad elektronok az izzókon az áramforrás negatív sarkától a pozitív sarok felé áramlanak, mozgásuk rendezett.

b) A tanulók – mindkét izzót külön-külön zsebtelep áramkörébe kapcsolva – megfigyelik az izzók fényerősségét, és mérik az áramkörben folyó áram erősségét. Megállapítják, hogy amelyik áramkörben az izzó fényesebben világít, abban az áramkörben nagyobb az áramerősség. Felidézzük, hogy a nagyobb áramerősség azt jelenti, hogy másodpercenként abban az áramkörben nagyobb az átáramlott töltés, amelyben fényesebben világít az izzó.

c) A két izzót sorosan, illetve párhuzamosan kapcsolva, és az áramerősségeket mérve, a szabad elektronok mozgásával magyarázni tudják a tapasztalatokat.

d) Az elektromos mező munkájának értelmezése után a munkavégzés szempontjából újra értelmezzük (esetleg újra el is végeztetjük) a már előzőekben említett kísérleteket. A zsebizzót és a karácsonyfaizzót egyenlő feszültségű áramforrásra kapcsolva a zsebizzó világít fényesebben, annak áramkörében nagyobb az áramerősség, vagyis nagyobb a másodpercenként átáramló töltés. A tanulók a konkrét kísérletnél a zsebizzó nagyobb fényerősségéből következtethetnek – az időtartamok egyenlősége esetén – a nagyobb mérvű energiaváltozásra és az elektromos mező által

végzett nagyobb munkára. A $W = Q \cdot U$ összefüggés alapján is ugyanezt állapítják meg ($U_1 = U_2$; $Q_1 > Q_2$).

e) A két izzót sorosan kapcsolva, kivezetéseik között a feszültséget mérve a végzett munkák különbözőségére a feszültségek különbözősége alapján következtethetnek. Ugyanis ekkor a karácsonyfaizzó világít fényesebben, és annak kivezetései között mérhető nagyobb feszültség ($Q_1 = Q_2$; $U_1 < U_2$).

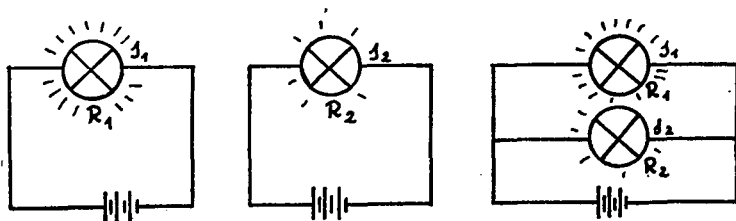
f) A két fogyasztó párhuzamos kapcsolásakor a zsebizzó világít fényesebben, annak mellékágában nagyobb a áramerősség ($U_1 = U_2$; $Q_1 > Q_2$).

A fentiek alapján az általánosításban eljutunk addig, hogy a fogyasztók soros kapcsolásakor az elektromos munkák különbözőségére a feszültségek összehasonlításából következtethetünk, míg párhuzamos kapcsolás esetén a végzett munkák különbözőségére az áramerősségek különbözősége utal. Az ellenállás fogalmának kialakítása után a mért eredmények alapján a tanulók kiszámítják, hogy az $\frac{U}{I}$ hányados

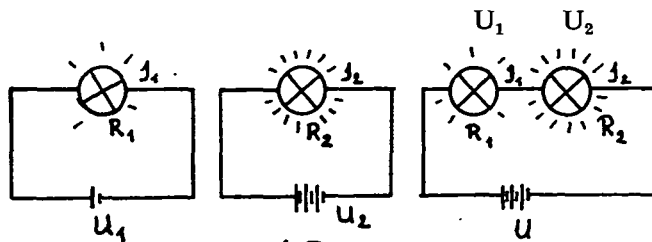
a karácsonyfaizzóra nagyobb. Értelmezzük, hogy a karácsonyfaizzó nagyobb ellenállása azt jelenti, hogy azonos feszültségű áramforrás esetén kisebb a rajta áthaladó áram erőssége, illetve egyenlő erősségű áram fenntartásához nagyobb feszültségű áramforrás kell, mint a zsebizzónál.

g) Mérési eredmények alapján megállapítható a fogyasztók eredő ellenállása soros, illetve párhuzamos kapcsolásakor. Még tudják magyarázni a tanulók azt a korábbi tapasztalatot, hogyha növeljük a fogyasztók számát, akkor soros kapcsolás esetén csökken az áramkörben folyó áram erőssége, párhuzamos kapcsolás esetén pedig a főágban nő.

b) Most már általánosan is megfogalmazhatjuk, hogy az elektromos mező két különböző fogyasztó soros kapcsolásakor a nagyobb, párhuzamos kapcsolásakor – egyenlő időtartamok alatt – a kisebb ellenállású fogyasztón végez nagyobb munkát. Ehhez transzparens vagy táblai felírás hasznosítható:



$$\begin{aligned}
 R_1 &< R_2 \\
 U_1 &= U_2 \\
 I_1 &> I_2 \\
 t_1 &= t_2 \\
 Q_1 &> Q_2 \\
 U_1 \cdot Q_1 &> U_2 \cdot Q_2 \\
 W_1 &> W_2
 \end{aligned}$$



$$\begin{aligned}
 R_1 &< R_2 \\
 U_1 &< U_2 \\
 I_1 &= I_2 \\
 t_1 &= t_2 \\
 Q_1 &= Q_2 \\
 U_1 Q_2 &< U_1 Q_1 \\
 W_1 &< W_2
 \end{aligned}$$

Ismertessük fel, hogy a fogyasztók párhuzamos kapcsolásokor ugyanúgy alakul a fogyasztókon végzett munka, mintha a két fogyasztó külön-külön áramkörben lenne egyenlő feszültségű áramforráshoz kapcsolva. Ez a párhuzamos kapcsolat egyik előnye. Míg a fogyasztók soros kapcsolásokor a fogyasztókon végzett munkák alakulása azzal egyezik meg, mint mikor két különböző fogyasztót külön-külön kapcsolva biztosítjuk, hogy rajtuk egyenlő erősségű áramok haladjanak át. Ez természetesen csak különböző feszültségű áramforrással lehetséges.

6. A tanítás tapasztalatai arra is felhívták a figyelmünket, hogy a gyakorlati lehetőségeket az új tantervi anyag feldolgozása keretében is keresnünk, és hatékonyan alkalmaznunk kell. Így pl. a tanulókísérletekre szánt időt jobban kihasználhatjuk, ha az első időszakban mind a fogyasztók soros, és párhuzamos kapcsolásánál, mind az áramerősség és a feszültség mérésénél az összeállítást táblai rajz vagy transzparens alkalmazásával is segítjük. Az áramkörök összeállításának első időszakában biztosítani kell az egyúttaladást pl. azzal, hogy a kísérletet lépésként diktáljuk, és a kapcsolást minden csoporttal egyidejűleg végeztetjük. Később, a begyakorlottság bizonyos szintjén adjunk arra lehetőséget, hogy a feladatok globális ismertetése után a munkacsoportok önállóan állapítsák meg a részfeladatok sorrendjét és kivitelezésének módját.

A tapasztalatok azt igazolják, hogy a tankönyv biztosította lehetőségen túl is gyakoroltatni kell az összetettebb kapcsolási rajzok elkészíttetését, és ezzel egy-egy kísérleti összeállítás önálló megterveztetését, a belső látás fejlesztését. Ilyen feladat lehet pl. a legösszetettebbek egyikeként a fogyasztós soros (párhuzamos) kapcsolása című tanítási egység után: „Készíts kapcsolási rajzot, mely szerint három helyen mérsz áramerősséget! Az áramkör részei: 1 zsebtelep, 3 áramerősség-mérő, 2 db sorosan (párhuzamosan) kapcsolt izzó és vezeték. Jelöld az áramforrás sarkait és a szabad elektronok áramlási irányát!” Vagy a feszültség mérés című tanítási egységnél: „Készíts kapcsolási rajzot, mely szerint három helyen mérsz feszültséget és áramerősséget! Az áramkör részei: 1 zsebtelep, 2 db sorosan (párhuzamosan) kapcsolt izzó, 3 áramerősség-mérő és 3 feszültségmérő, vezeték. Jelöld az áramforrás sarkait és a megállapodás szerinti áramirányt!”

A sorosan, illetve párhuzamosan kapcsolt fogyasztóknál az áramköri jellemzőkkel kapcsolatos összefüggések aránylag rövid ideig tartó, hatékony gyakorlását szolgálja a közös, részben önálló, illetve önálló munkában kitöltendő táblázatok alkalmazása.

Az ismert mennyiségeket úgy válasszuk, hogy a kitöltéshez szükséges ismeretlen mennyiségeket a tanulók lehetőleg szóban is ki tudják számolni. A végeredmények önálló leírását követő megbeszélésen idéztessük fel, esetleg írassuk le az alkalmazandó összefüggéseket és a lehetséges megoldási sorrendeket!

Írd be a sorosan kapcsolt fogyasztókkal kapcsolatos adatokat!

U	4 V	8 V				600 V
U_1	2 V		8 V			
U_2			16 V	80 V		
$I=I_1=I_2$	0,25 A			2 A	0,5 A	
R_1		10 Ω			200 Ω	
R_2		30 Ω			300 Ω	50 Ω
R			60 Ω	100 Ω		200 Ω

Írd be a párhuzamosan kapcsolt fogyasztókra vonatkozó adatokat!

$U=U_1=U_2$	12 V	48 V			300 V	
I_1	2 A			1 A	3 A	6 A
I_2		4 A				4 A
I	6 A		12 A			
R_1		4 Ω	12 Ω	24 Ω		
R_2				12 Ω		
R			10 Ω		60 Ω	24 Ω

Gyakorlásként jól hasznosíthatók az előző tanterv 8. osztályos I-II. témaköréhez korábban készített diák, illetve transzparenszek. Egy-egy összetettebb feladat megbeszélése – mint pl. a Fizika Tanítása című folyóirat 1977. évi 2. száma 35–37. lapján található javaslatok – elősegíthetik az ismeretek gyakorlását.

7. A kísérleti tanítás során egy időben tanítottuk a 7. osztályban az új fel-
dolgozás szerint, a 8. osztályban pedig hagyományosan az elektromos áramra és a
fogyasztók kapcsolására vonatkozó ismereteket. Örömmel tapasztaltuk, hogy ugyan-
annyi idő alatt az egy évvel fiatalabb gyermekek mélyebben értelmezett tananyagot
sajátítottak el szintén jó eredménnyel. Kerestük, mi lehet ennek a magyarázata. Az
általunk megfogalmazott magyarázatok közül hármat emelünk ki:

a) A munkatankönyv használatával előtérbe került az önálló gondolkodás,
mely a tanulók többségét a tapasztalatok elemzésére, az összefüggések felismerésére,
az ok-okozati kapcsolatok feltárására serkenti. Ezzel maradandóbb ismeretekhez
jutnak.

b) A tananyag egymásra épülése jobban előtérbe helyezte a folyamatos ismétlést.

c) A mélyebben és egységesebben értelmezett fogalmak és jelenségek segítik az
anyag jobb megértését és rögzítését, az alkalmazásra kész tudásszint kialakulását.
Mindez elsősorban a természettudományos világnézet alakítása és a gondolkodás fej-
lődése szempontjából nagy jelentőségű.

Nagyon reméljük, hogy a megfelelően hasznosított munkatankönyv előnyeit fel-
ismerő kartársak száma mindjobban bővül. Mind többen meggyőződünk arról, hogy
ez a forma lehetőséget ad arra, hogy minél több tanuló és minél többször aktív ré-
szese legyen az ismeretszerzésnek. E lehetőség jó kiaknázása pedig hasznosan segíti
mind a fizikatanítás-tanulás hatékonyságát, mind a tantárgyunk tanulóinkkal való
megszerettetését.



DEÁK GYÖRGY

Nyíregyháza

A 7. osztályos kémiai ellenőrző feladatlapok ismertetése

Az előző számokban (1972/2. és 1979/3.) már bemutattunk két ellenőrző fel-
adatlapot a megoldásokkal együtt, mindegyiket két változatban készítettük. A fel-
adatlapok összeállításánál a következő szempontokra ügyeltünk.

Legfontosabb volt, hogy az *ellenőrzésre a tantervben megjelölt törzsanyag kerül-
jön*. Különösen fontos a *tantervi minimum szigorú vizsgálata*. Pl.: „Az általános is-
kolai nevelés és oktatás tervének Kémia” fejezetében a kémiai kötések fajtái címszó
alatt a következő fogalmak szerepelnek. Ion képződése atomból kationok és anionok.
Az ionok jelölése. Ionkötés, ionvegyület, ionkristály. Az ionok töltésszáma. Ionve-
gyületek képlete; az index mint arányszám.” Ez a tematikus egység a 3. ellenőrző
feladatlapon kerül több példa megoldásával ellenőrzésre. A követelmény részletesen
tisztázza, hogy „tudjanak megnevezni (a tanulók) néhány ionvegyületet”. (Ez természe-
tesen a kovalens és a fémes kötésekre is vonatkozik.) Így *először a felismerést ellen-
őrizzük*.

Csoportosítsuk a felsorolt anyagokat kötéstípus szerint!

1. O₂; 2. HCl; 3. Fe; 4. KCl; 5. NH₃; 6. NaF

Ionos: Kovalens: Fémes: (6)

A felsorolt anyagok közül vegyületek a: (1)

A felismerés vagy ráismerés után megvizsgáljuk, képesek e tanítványaink *ismereteiket alkotó módon alkalmazni* a felismerésben.

Milyen a töltése az alábbi összetételű részecskének, melyik atom, melyik kation vagy anion?

- a) $5 p^{+6} n^{\circ} 5 e^{-}$ (1) (1)
- b) $11 p^{+12} n^{\circ} 10 e^{-}$ (1) (1)
- c) $8 p^{+} 8 n^{\circ} 10 e^{-}$ (1) (1)
- d) ha a fluóratom felvesz egy elektront az ionjele (1)

A követelmény megkívánja, hogy tanítványaink legyenek képesek megadott elektronszerkezetű atomokból képződő ionvegyületekben az ionok töltésszámának megállapítására és a keletkező vegyületek képleteinek felírására ismereteiket a *megértés* alapján alkalmazni.

- A nátrium-oxid képlete: (1)
- az ionok aránya: (1)
- a kation töltésszáma: (1)
- az anion töltésszáma: (1)

Az első feladat a tantervi minimumot vizsgálja felismerés szintjén, a második feladat már alkotó alkalmazást kíván a tantervi minimumhoz tartozó fogalmak körében, s a harmadik feladat önálló alkalmazás alapján a törzsanyag megértését vizsgálja.

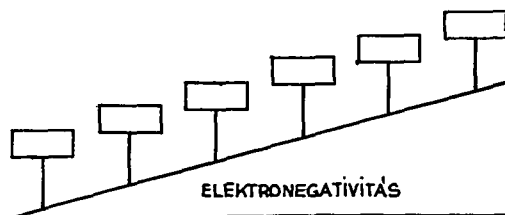
Igyekeztünk az ellenőrző feladatokat úgy összeállítani, hogy egy-egy témakör két változat [A és B] megfelelő feladatai egyenértékűek legyenek. Ezt többféle módon sikerült megoldani.

Azonos feladat kivitelezése mellett *különböző példaanyaggal* vagy adatokkal kell a tanulóknak dolgozniuk.

Határozzuk meg a következő elemek jellemerősségét az elektronvonzó képességük alapján! Írjuk az elemek vegyjelét a megfelelő kockába, az elektronvonzó képességük csökkenő sorrendjében!

(A csoport) oxigén, szén, kalcium, magnézium, fluor, nátrium,

(B csoport) kén, nitrogén, magnézium, nátrium, klór, kálium.



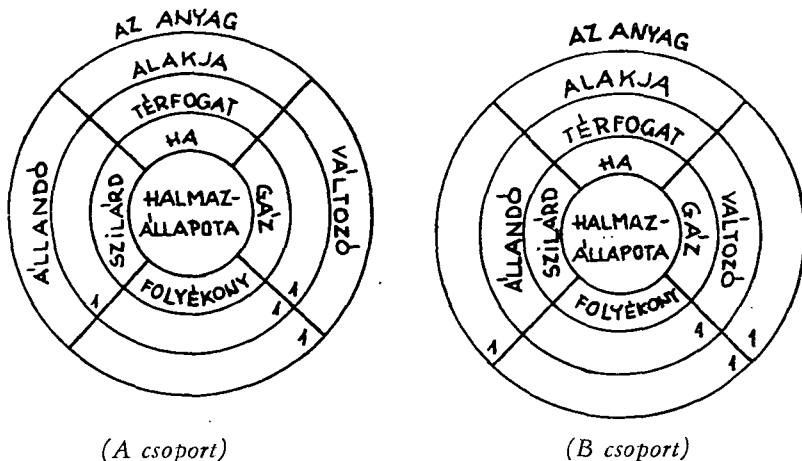
1. ábra

Ilyenkor természetesen a két variáns ábra anyaga megegyezik.

Megoldást jelent a feladatok variánsainak kidolgozásában az is, ha a táblázatokat úgy állítjuk össze, hogy ugyanazt az ismeretet más-más adatok, fogalmi jegyek alapján ismerik fel, értelmezik, vagy alkalmazzák tanítványaink.

A táblázatok szokatlan alakja nehezíti, hogy tanulóink szomszédjaik segítségét igénybe vegyék. Pl.:

Egészítsétek ki a hiányzó részleteket!



2. ábra

Variálási lehetőséget jelent az is, hogy az egyik tanulócsoporttól az általánosabb kategóriához példaként konkrét anyag megnevezését kérjük, míg a másik tanulócsoporttól a konkrét anyaghoz az általánosabb kategória kapcsolását kívánjuk.

Milyen típusú kristályrács alkotja a következő anyagok szilárd halmazát?

- a) kén (1) c) gyémánt (1)
 b) vas (1) d) kősó (1)

vagy írjunk példát olyan anyagokra, melyek kristályrácsa

- a) ionrács (1) c) fémrács (1)
 b) molekularács (1) d) atomrács (1)

Számítással egybekapcsolt feladatok esetében ügyeltünk a kislépések elvének a megtartására. Ez segíti a tanulókat a feladatok megoldásában, és a tanárokat az értékelés egységességének megteremtésében és a módszertani problémák felderítésében.

Hány százalék vas van az Fe_2O_3 összetételű vasoxid ásványban?

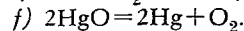
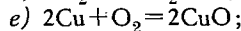
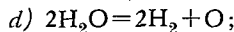
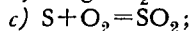
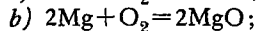
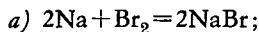
(Fe: 56; O: 16)

- a) Egy mól Fe_2O_3 hány gramm? (2)
 b) Egy mól hány százaléknak felel meg? (1)
 c) Hány százalék a vastartalom? (3)

A kémiai reakciók ellenőrzése is több szinten történik. Az első a tényanyag felismerésének vizsgálata.

Melyik reakció egyesülés, melyik bomlás?

(A reakció betűjelét írjuk le!)



Egyesülés: (3)

Bomlás: (3)

A következő a reakció elemzése, a megértés vizsgálata.

A $\text{Ca} + \text{Cl}_2 = \text{Ca}^{2+} 2\text{Cl}^-$ folyamatban melyik anyag oxidálódott, és melyik redukálódott?

Oxidálódott a (1)

Indoklás: (3)

Redukálódott a (1)

Indoklás: (3)

A válaszokra adható pontok jól tükrözik, hogy a felismerés mellett most az *indoklás elemzése a fontos*. A harmadik lépés a kémiai egyenletek felírása, természetesen a „kis lépések” elve itt is érvényesül. Ezzel az eljárással az ismeretek *alkalmazását vizsgáljuk*.

Írjuk le a nátrium égésének egyenletét!

a) Jelöljük a folyamatot szavakkal!

..... + = (1)

b) A kiindulási és a keletkezett anyagokat jelöljük vegyjelekkel és képletekkel!

..... + = (3)

c) Rendezzük az egyenletet! (Ellenőrizzük a mólok számát és az ionok arányát!)

..... + = (3)

Szükségesnek tartottuk *összefoglaló feladatlap* szerkesztését is. Ez az egész év anyagát már azon a szinten ellenőrzi, ahogyan azt a tantervi követelmény év végén megkívánja. Az összefoglaló feladatlap *elméleti és gyakorlati kérdésekkel* vizsgálja tanulóinak kémiai ismeretét.

Égészítsük ki a táblázat fejrovátát, és írjuk a megfelelő helyre az alábbi anyagok vegyjelét, képletét vagy ha ezekkel nem jelölhető, akkor a nevét!

1. oxigén; 2. hidrogén-klorid; 3. konyhasóoldat; 4. réz; 5. neon; 6. széndioxid; 7. földgáz; 8. kalcium-oxid; 9. kőolaj.

Elem (1)	Keverék

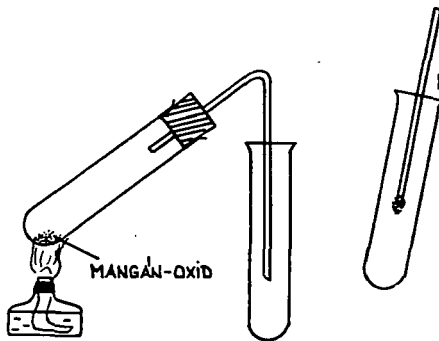
A következő feladat az előző példaanyag további alkalmazásával új feladat, probléma elé állítja tanítványainkat.

Az előző feladatban felsorolt egykomponensű anyagok közül melyik ionos, melyik kovalens és melyik fémes kötésű? Melyik anyag fordul elő a természetben atomos állapotban? (A megfelelő helyre csak a számokat írjuk be!)

Ionkötésű	Kovalens kötésű	Fémes kötésű	Atomos

A gyakorlati feladatokat kísérlettel kapcsoljuk össze. Ezeket a tanulókísérleteket legjobb, ha tanítványaink önállóan egyéni munkával végzik. Ha az egyéni munka szervezési okok miatt nem valósítható meg, a csoportmunka se zárja ki feladat megoldásának eredményes kivitelezését. Ezek a feladatok igen egyszerűek és anyagigényük minimális.

Végezzétek el az alábbi kísérletet a rajz útmutatása alapján! Vizsgáljátok a keletkezett terméket parázsló gyújtó pálcával!



Mit állítottál elő?

.....

Írd le a változást szavakkal!

.....

Ez a változás a kémiai változások melyik csoportjába tartozik?

.....

A feladatlapok megoldása azok kitöltése kb. harmincöt percet vesz igénybe. Így a feladatok megoldása előtt és után lehetőség van néhány perces osztályfoglalkozásra.

A pontértékelés differenciálja a tanulók teljesítményét, de lehetővé teszi a gyengébb tanulóknak is, hogy a tantervi minimum teljesítésével a minimális pontszámot – mely az elégséges érdemjegy megadásához szükséges – elérjék. A jeles érdemjegyet viszont lényegesen nehezebb elérni, teljesítése igen komoly erőfeszítést jelent.

A tantervi kísérletek során végzett mérések a gyakorlatban is alkalmazható tapasztalatokat hoztak, nemcsak az ellenőrző feladatlapok kidolgozásában, hanem az értékelés, osztályozás mércéjének alakításában is. Ezekre a tapasztalatokra épül az a

javaslatunk, melyet most a kartársak elé tárunk.

A dolgozatokat százalékos teljesítmény alapján osztályozzuk. A teljesítmény osztályzattá alakítását egyelőre az alábbi táblázat beosztása szerint javasoljuk.

5	4	3	2	1
100 ⁰ / ₀ –85 ⁰ / ₀	84,9 ⁰ / ₀ –65 ⁰ / ₀	64,9 ⁰ / ₀ –45 ⁰ / ₀	44,5 ⁰ / ₀ –30 ⁰ / ₀	29,9 ⁰ / ₀ –0 ⁰ / ₀

A táblázat csak ajánlás, senkit nem kívánunk ennek alkalmazására kötelezni. Azt is tudjuk, hogy a határok ilyen merev megjelölése vitatható, viszont gyakorlatilag összehasonlításra ad lehetőséget, és segíti, hogy az érdemjegyek azonos értékű mérőszámok legyenek.

A számítások elvégzése nem jelenthet gondot. *A dolgozatok maximális pontszámát úgy adtuk meg, hogy ezzel is könnyítsük a pedagógusok munkáját.*

További javaslatunk, ha az idejük megengedi, hogy az osztály számtani átlagát és szórását számítsák ki. Az így kapott adataikat összehasonlíthatják a tantervi kísérlet eredményeivel, melyet a Kémia Tanítása 1977. évi 2. és 3. számában közöltünk.

Végül pedig ajánlatos az *egyes feladatok elemzése is*. Az egyes feladatok megoldásában elért teljesítményeik jól mutatják, hol és milyen metodikai probléma jelentkezik. Az így végzett elemzés hozzásegíti a pedagógusokat, hogy munkájukat tudatosan tervezzék, hogy az ellenőrzés számukra is visszajelzés legyen.

KELENDI GYULÁNÉ
Budapest

A beszélgetés művészete

GYAKRAN hivatkozunk arra, hogy tanítványaink ellentmondások keresztüzében nevelkednek. Életük egyik sajátos ellentmondása, hogy sokak szerint „*információ-zubatagban*” élnek, és nem kevesebb azok száma, akik szerint képtelenek *beszélgetni*. Megdöbbenően hatott mindannyiunkra, akik olvastuk azt a kriminalisztikai kimutatást, amely szerint a fiatalok között sokan úgy élik át gyermekkorukat, hogy nem sajátíthatnak el sem otthon, sem az iskolában megfelelő beszélgetési mintákat. Otthon a környezetnek erre semmilyen igénye sincs, az iskolában pedig ők a „nehéz esetek”, akik épp ezért gyakorlásban, feleléskor csak ritkán jutnak szerepekhez. Mintájuk éppen ezért rendszerint az utca vagy az a csoport (nem ritkán banda, galeri), amelyben az útszéli hang, a durva beszéd mód biztosíthat tekintélyt számukra. Nem véletlen, hogy ez a stílus azután előnti egész életünket, mindennapivá válik közlekedési eszközökön, utcán és nem ritkán iskoláink folyosóin és udvarain is.

A beszéd, szaknyelven *a verbális viselkedés* a személyiség egyik megnyilvánulása, amelyik híven *kifejezi* a személyiség világnézeti, műveltségi, erkölcsi minőségét, de *vissza is hat* ezek fejlődésére. Kazinczy Ferenc epigrammájának igazságát, amely szerint durva emberről árulkodik a durva beszéd mód, meg is lehet fordítani: akinek szokásává válik a durva beszéd, előbb-utóbb egész személyiségében agresszív, közönséges, durvává válik. A beszéd tanítása éppen ezért sohasem tekinthető szűk tantárgyi kérdésnek, a magyar nyelv és irodalom tanítási problémájának, mindig a személyiségfejlesztés egyik alapfeladatát kell benne látnunk. Ez viszont azt jelenti, hogy nemcsak az anyanyelvet tanítók magánügye, hanem a napközivezetők, szaktanárok, szakkörvezetők stb. *közös feladata*. A kifejező készség fejlettsége vagy fejletlensége meghatározó szerepet tölt be a tanulók iskolai, később társadalmi érvényesülésében is, előnyös és *hátrányos helyzeteket* teremthet a gyermekek számára, akik hátrányaikat észlelve előbb-utóbb *verbális kompenzációkkal* (nagyhangú cinizmussal, trágársággal stb.) igyekeznek hátrányaikat kiegyenlíteni.

Természetes következtetésként vonhatjuk le a tudomány és a gyakorlati megfigyelés tényeiből, hogy a beszélgetésre – bár nem tantárgy – tanítványainkat *meg kell tanítanunk*. Ezen a területen egyértelműen érvényesül a pszichológia törvényszerűsége: tevékenységet tevékenységek útján lehet elsajátítani. Ahhoz, hogy azok a tanulók is megtanulják *a kultúrált beszélgetés* követelményeit, akik ezt szűkebb, családi környezetükben elsajátítani képtelenek, minden kínálkozó alkalommal *beszélgetni kell velük*. Találóa írja ezzel kapcsolatban egyik gyermekírárásában Varga Domokos, legkevésbé vezet célhoz, ha bejelentjük, hogy most beszélgetni fogunk. Természetes *beszédszituációt* kell ehhez teremtenünk, olyat, amelyben a gyermeknek van mondani-, közölnivalója, és a felnőtt (a szülő, a tanár, a napközi vezető) képes türelemmel végighall-

gadni őt. Tapasztalataink szerint gyakran épp ez az utóbbi hiányzik, s ezért eléggé tipikus, hogy épp a nevelők forrasztják a gyermekek torkára a szavakat.

A NAPKÖZI OTTHONBAN sokszor nyílik alkalom beszélgetésekre. Tanulás közben – ha lehetővé tesszük – a gyermekek feltárják, mi okoz nekik megértési vagy rögzítési nehézségeket. Játék közben katonás vezényszavak nélkül gyakorolhatják a beszédfigyelmet. A foglalkozások megtervezésekor, megszervezésekor tudatosan teremthetünk olyan szituációkat, amelyben azok gyakorolhatják az értelmes közlést, akiket egyébként nehezebb szóra bírni. Őket bízzuk meg – kellő felkészülés után –, hogy legyenek társaik „idegenvezetői”. Ők mutassák be a környezet nevezetességeit, ismer-tessék azok életét, akikről az utcákat, a tereket elnevezték, akiknek emlékét esetleg emléktáblákon vagy szobrokkal örökítették meg. A beszélgetésre rendkívül alkalmasak a *beti értékelések*, az önkormányzati élet különböző megnyilvánulásai. A napközive-zetőnek azonban időben fel kell ismernie, hogy tanítványai közül egyesek csak ritkán tudják *szájukat fékezni*, mások viszont látszólag boldogok, ha *helyettük is* mások be-szélhetnek. Nem elég ezt a különbséget egyszerűen tudomásul venni. Nevelési felada-tunkat éppen abban szükséges felismernünk, hogy az egyik csoportot képessé kell ten-nünk *mások szavainak figyelmes meghallgatására*, a másikat pedig arra, hogy gondo-latait *merje és tudja nyelvi formába önteni*. Sajátos transzfer hatás, hogy akit képessé teszünk a kultúrált beszélgetésre, azt egyidejűleg tanulmányi színvonalának emeléséhez is hozzásegítjük. A hallgató gyermekek igen gyakran gátlás alá kerülnek, ha irodalmi, matematikai stb. témákról hangosan kell beszélniük (pl. feleléskor), ugyanakkor ma-nuális feladatok megoldását elsőként végzik el. Hiba lenne ebből azonnal képességeik-re vagy tehetségükre következtetni, egyszerűen a gyakorlottság ütközik ezekben a helyze-tekben a gyakorlatlansággal. Ez akkor is igaz, ha a hamis előítéletek idővel jogos íté-letekké válhatnak, mert a kifejezésben jelentkező nehézségek szinte *tartós kudarchely-zetet* teremtenek egyes tanulók számára, ezért:

- a) feleléskor még arról sem képesek jól beszámolni, amit valójában tudnak;
- b) a folytonosan ismétlődő kudarcok pedig kedvüket szegik, s felhagynak a tanu-lással, vagy éppen komolyan el sem kezdik azt.

Nagy felelősség hárul ezzel minden pedagógusra, aki könnyen *okozója* lehet an-nak, amit *okozatként* bírál el. Megállapítják, hogy a tanuló képtelen magát kifejezni, de nem is tettek semmit annak érdekében, hogy ezt a képességet kibontakoztathassa magában.

KÜLÖNBSEGET tehetünk interperszonális (két személy közötti), csoportos és közösségi beszélgetések között. A nehezen megszólalót először csak interperszonális helyzetben lehet szóra bírni. A napközivezetőnek éppen ezért olyan helyzeteket szük-séges teremteni számukra, amelyekben feloldódnak „a zárak”. Ha azt hangsúlyozzuk, hogy ez csak természetes szituációban képzelhető el, ezen azt is értjük, hogy *a peda-gógus is természetes legyen*, valóban érdeklődjék a gyermek gondolatai, tanulási és egyéb problémái iránt. A tanulók azonnal kiszűrnek a hamis hangokat, és ha a napközivezető nem követi Szabó Lőrinc tanácsait: nem a gyermeket emeli fel magához, hanem le-ereszkedik hozzá, a bezárkózást, az elhárító reagálásokat csak fokozni fogja. Sokszor hallhatjuk ilyenkor a védekezést: „én mindent megkísérleltem – hiába”. Valójában azt kellene következtetésként levonni: *rosszul tettem próbát. Másképp kell csinálni*.

Nagyon sok pedagógiai kudarc forrása, hogy a gyermekvilágot felnőtt nézőpontból közelítjük meg, s nem vesszük tudomásul, hogy ennek a világnak is vannak *szigorú belső törvényei*. A gyermek pl. szívesen beszélget arról, amiről ő szeretne beszélni, s rendszerint abba ütközik, hogy a pedagógus hajlandó beszélgetni vele. de csak arról, amiről ő akar. Nem kisebb hiba az sem – s ez állítólag szakmai ártalmunk –, hogy

beszélgetést kezdve rendszerint mi magunk beszélünk. A beszélgetés művészetének alaptörvénye, hogy meg kell tanulnunk hallgatni, sőt ami ennél lényegesen több: a gyermeket meghallgatni még akkor is, ha közölnivalóját csak nagyon töredékesen, szaggatottan, akadozva képes kifejezni. A felnőtt sem szereti, ha örökké a szavába vágnak, a gyermek legfeljebb kényszerből eltűri, ha a pedagógus teszi ezt vele. Természetes az is, hogy a pedagógusnak kicsinyes, ami a gyereknek nyomasztó teher, nevetséges, ami neki végtelenül komoly. Ha a gyermekben *beszélgető partnerünket* látjuk, ilyenkor mindig az ő álláspontját kell magunkévá tennünk.

Haim Ginott írja magyarul is megjelent népszerű könyvében: „A gyerekekkel beszélgetni – különleges művészet, amelynek sajátos szabályai vannak, az elhangzott mondatok, szavak különleges értelmet hordoznak. A gyerekek kommunikációja többnyire egyáltalán nem gyermeteg. Rendszerint nem nélkülözi a logikát, csupán a benne elrejtett üzenet kódolva van, és ezt a kódot meg kell fejtenünk.” Kijelenti, hogy meg kell tanulnunk a gyermekkel való beszélgetés „új módozatait”, aminek két legalapvetőbb szabályát abban jelöli meg, hogy egyetlen kérdés, közlés sem irányulhat *a gyermek vagy a szülők önbecsülése ellen*, és a különböző tanácsokat vagy utasításokat mindig előzzék meg *a megértésre vonatkozó közlések*. A tanulók gyakran – legalábbis első hallásra – a felnőttek számára érthetetlenül fejezik ki gondolataikat, érzelmeiket, beszédstílusuk is sajátos. Megszólaltatásukban döntő szerepet játszik a pedagógus *hangvétele* (közvetlen és ne patetikus vagy leereszkedő legyen), a beszélgetés *indítása*. (A gyermek közlési szükségletéből és ne saját szándékából indítsa a beszélgetést.)

A NEVELÉS minden területén, így ezen is jelentős *a pedagógus modelláló szerepe*. Számos megfigyelés és vizsgálat igazolja, hogy a kisgyermek utánozni kezdi az általuk szeretett nevelők szójárását, sőt hanghordozását és gesztusait is. Nem közömbös ezért, hogy a nevelőtestület tagjai hogyan beszélgetnek egymással és a gyermekekkel. Az *ingerült* hang gátlásokat alakít ki bennük, a *felemelt* hangerő ijedséget kelt, az örökös parancsolgatás nem készíti bizalmas beszélgetésre őket. Éppen ezért csak akkor kezdeményezzen beszélgetést a pedagógus tanítványaival, ha van gyermekei számára *mondanivalója*, és úgy érzi, hogy képes türelemmel *meg is hallgatni* őket. Nem kevésbé fontos azonban az sem, hogy kellőképp érzékelni tudja, vajon a gyermek közlési hangulatban van-e, mert semmi annyi kárt nem okozhat, mintha *a külső közlési* kényszer helyzetét teremti meg ilyenkor.

Az Élet és Irodalom egyik glosszájában olvashattuk egyik írónk nyilatkozatát a durván beszélgető fiatalokról. „Én, aki a szavak embere vagyok, kis lelkiismeretfurdalással távoztam. Mintha én volnék hibás, hogy a fiatalembert valaha, talán tizenöt éve *elmulasztották megtanítani beszélni*.” Szeretném, ha ugyanezt a lelkiismeretfurdalást egyetlen pedagógusnak sem kellene soha átélnie. Ennek érdekében kívántam felhívni figyelmüket a beszélgetés tanításának és gyakorlatának néhány kérdésére.

IRODALOM

Dr. Gönczöl Katalin kriminológus nyilatkozata. Élet és Irodalom 1979:8.

Ruth Bang: A célzott beszélgetés. Bp. 1975.

Dr. Haim Ginott: Szülők és gyermekek. Medicina, Bp. 1977. 19–44. l.

Dr. Kerékgyáró Imre: A vezetők, a nevelők nyelvi kultúrája. Budapesti Nevelő 1976:

A beszélgetés gyakorlatának kialakításához jó modelleket adnak: Ami a szívet nyomja. 4. 23–32. l.

Móra, 1975. – A. de Saint-Exupéry: A kis herceg. Móra, 1973. – Janikowszky Éva: Ha én felnőtt volnék. Móra 1965. – Ua.: Már megint. Móra 1978. – Ua.: Kire ütött ez a gyerek? Móra 1977. – Varga Domokos: Kutyafülűek Móra 1972. (Közös értékük, hogy a gyermekvilágot belülről ábrázolják.)

Teljesítménymérés az olvasástanulás kezdetén

1973-ban olvashattuk az első közleményt az IEA felmérésének eredményeiről. A felmérés 13 ország által képviselt mezőnyben vizsgálta az olvasási tempót és az „olvasás – megértés” fokát. Kiderült, hogy a magyar iskolások a tizenévesek csoportjában az utolsók között vannak. A megértést illetően a kilencedik, a gyorsaságban az utolsó, hibaszámban a tizedik helyet foglaltuk el. „Nem tudjuk, mikor kezdődött a magyar olvasáspedagógia viszonylagos eredménytelensége, sportnyelven szólva: mikor estünk ki az élvonalból, vagy voltunk-e ott valaha is. Az azonban bizonyos, hogy ezek az eredmények kevésbé zavarták meg nemzeti önérzetünket, mint egyik-másik sportágunk visszaesése.” (Ligeti Róbert: Gyorsaságban az utolsók – Élet és Irodalom, 1976. 1., 4. l.)

Évek óta hangoztatott kíváncsi vagyok az is, hogy az olvasástanítás szakítson a hangos olvasást előnyben részesítő gyakorlattal, és az olvasás útján történő információszerzés alapvető technikájára, a néma olvasásra helyezze a hangsúlyt. Az új tantervi tervezetben aláhúzottan szerepelt a néma olvasás tanítása, de módszertanáról nem történt említés. „Rendkívül munkaigényes feladatot vállaltak magukra azok a tanítók, akik segédeszközök sokaságát készítették és készítik a tankönyv pótlására.” (L.: Ligeti i. m., 4. l.)

Korábbi nevelői gyakorlatomból azt szeretném eredményekkel bizonyítva „közreadni”, hogyan teljesíthető az olvasástanulás kezdetén az a – sokak által megfogalmazott – kíváncsi, hogy az értékelés alapvető tényezője a megértésnek a néma olvasást követő ellenőrzése legyen.

A hang- és betűtanítás időszakában, a hangokat jelölő 2 jegyű betűk megtanítása előtt oldották meg 1. osztályos tanítványaim a következő – „olvasás-értést” mérő – feladatlapot:

Feladatlap

Név:

Időpont:

1. húzd a-lá az a-láb-bi be-tűk kö-zül a ha-to-di-kat!

a á b c a á b c

2. raj-zolj a má-so-dik és a har-ma-dik fek-vő vo-nal-ra há-rom pi-ros pon-tot!

3. húzd a-lá pi-ros-sal a fi-úk ne-vét!

and-rás pi-ros-ka be-á-ta bé-la

4. má-sold a vo-nal-ra a táb-lán lát-ha-tó ne-vek kö-zül az u-tol-só ket-tőt!

5. rajzolj az el-ső és az u-tol-só vo-nal mel-lé két pi-ros kört!



Felhasznált idő: perc

Az olvasó könnyen felfedezheti, hogy az eredményes nyelvi tevékenységet, a néma olvasást, illetve az olvasottak értését majdnem minden esetben egyszerű grafikai jelhez kötött műveltségzesszel kívántam ellenőrizni.

Az eredményes aláhúzás, rajzolás, írás feltétele az írásban adott utasítások gondos „feldolgozása” volt. Nézzük csak, hány információt tartalmazott az 1. utasítás! Először is a tanulóknak érteniük kellett, hogy tevékenységük aláhúzás kell legyen.

Másodszor: meg kellett találniok az aláhúzendők halmazát (... az alábbi betűk közül...).

Harmadszor: egyetlen betűt, éppen a sorban hatodikát kellett aláhúzniok.

Tehát az 1. feladat sikeres megoldásához 3 információt kellett „fejben tartaniok”.

Mi a helyzet a 2. feladat esetében?

5 információt kellett elraktározniok, ha eredménnyel akarták a feladatot megoldani (rajzolj, piros pontot, 3 piros pontot, második vonalra, harmadik vonalra).

A 3. feladat sikeres megoldásáért ismételten 3 információt kellett megjegyezniök (húzd alá, pirossal húzd alá, a fiúk nevét húzd alá).

A 4. feladat sikeres megoldása feltételezte, hogy 4 információt értettek meg a tanulók (másold, a vonalra másold, az utolsó 2 nevet másold, a táblán látható nevek közül másold).

Az utolsó feladat eredményes megoldása újabb 5 információ értését feltételezte (rajzolj, piros kört, 2 piros kört, első álló vonal mellé, utolsó álló vonal mellé).

Az ismertetett feladatlap a némaértő olvasás fejlesztését egy pszichikus funkció, az emlékezés működtetésével párhuzamosan oldotta meg. Hogy mérésnél a teljes objektivitást biztosítsam, a feladatlap megoldatását az egyéni korrepetálás ideje alatt, teljesen egyéni munkában végeztettem.

Az objektivitáson túl *célom volt az is, hogy mérjem, mennyi időt töltenek el a tanulók néma olvasással, azaz feladatonként mennyi időt használnak fel az információk megértésére.*

Az ismertetett feladatlap 1. utasítását az alábbi időfelhasználással oldotta meg a 29 fős osztály:

Az 1. utasításban levő 16 szótagban megfogalmazott információkat:

- a) 3 tanuló 15 másodperc
- b) 12 tanuló 20 másodperc
- c) 6 tanuló 21 másodperc
- d) 6 tanuló 22 másodperc
- e) 1 tanuló 24 másodperc
- f) 1 tanuló 28 másodperc

alatt értette meg. (Mindaddig nem „zártam” stopperrel az időt, míg hozzá nem látott a megfigyelt tanuló a feladatban adott tevékenység elvégzéséhez.)

A 2. utasítás 22 szótagban megfogalmazott információit:

- a) 3 tanuló 27 másodperc
- b) 6 tanuló 29 másodperc
- c) 6 tanuló 30 másodperc
- d) 6 tanuló 42 másodperc
- e) 6 tanuló 51 másodperc
- f) 2 tanuló 60 másodperc alatt értette meg.

A 3. feladatban 11 szótag hordozta az információkat. A megértés gyorsaságára a következő mutatókat kaptam:

- a) 4 tanuló 20 másodperc
- b) 5 tanuló 24 másodperc
- c) 7 tanuló 38 másodperc
- d) 4 tanuló 39 másodperc
- e) 8 tanuló 60 másodperc
- f) 1 tanuló 1 perc 22 másodperc után látott hozzá, hogy piros színessel az 1. fiúnevet aláhúzza.

A 4. feladat 22 szótagban közölte az információkat. A feladat sikeres megoldásához még a táblai nevek közül kettőt el kellett olvasniuk a tanulóknak, s ez újabb 5 szótagot jelentett. A megértés gyorsaságára a következő mutatókat kaptam:

- a) 4 tanuló 16 másodperc
- b) 4 tanuló 23 másodperc
- c) 6 tanuló 29 másodperc
- d) 10 tanuló 41 másodperc
- e) 5 tanuló 49 másodperc alatt látott hozzá, hogy a táblán látható 4 név – andrás, piroska, beáta, béla – közül a két utolsót lemásolja.

Az 5. feladat 20 szótagból álló mondatban közölte a tanulók tennivalóit. A feladatmegoldáshoz

- a) 6 tanuló 16 másodperc
- b) 7 tanuló 21 másodperc
- c) 7 tanuló 24 másodperc
- d) 7 tanuló 27 másodperc
- e) 2 tanuló 41 másodperc után látott.

Az olvasó joggal veheti fel, hogy az idővel csak a néma olvasás gyorsaságát jellemezhettem, de nem mondtam semmit annak eredményességéről. Ez így igaz, ám az időn túl a tanulók teljesítményét a megoldások eredményességével is tudtam jellemezni.

A mérésmetodikai irodalomból ismert a mért teljesítmények kvantifikálásának módja. A végzett feladatok értékelése előtt – ennek ismeretében – elvégeztem a feladatok alternatív egységekre bontását. Így az első feladat a következő alternatív egységekből állt:

- a = aláhúzott,
- b = az „alábbi” betűk közül húzott alá,
- c = csak a 6. betűt, az „á”-t húzta alá.

A második feladat alternatív egységei:

- a = rajzolt,
- b = piros pontot rajzolt,
- c = 3-3 piros pontot rajzolt,
- d = a második fekvő vonalra rajzolt 3 piros pontot.

A 3. feladat alternatív egységei:

- a = aláhúzott,
- b = pirossal húzott alá,
- c = az „andrás” nevet húzta alá,
- d = a „béla” nevet húzta alá.

A 4. feladat alternatív egységei:

- a = másolt,
- b = a vonalra másolt,
- c = a „beáta” nevet másolta,
- d = a „béla” nevet másolta.

Az 5. feladat alternatív egységei:

- a = rajzolt,
- b = piros kört rajzolt,
- c = 2-2 piros kört rajzolt,

d = az első vonal mellé rajzolt 2 piros kört,
e = az utolsó vonal mellé rajzolt 2 piros kört.

(Az alternatív egységekre bontásra vö.: Ágoston-Nagy-Orosz: Mérések módszerek a pedagógiában. Bp., 1974, Tankönyvkiadó, 414. 1. „Eredménymérés az iskolában”.)

A feladatok alternatív egységeinek súlyozását az empirikus súlyok számítására vonatkozó mérésmetodikai tudnivalók alapján végeztem el. Így aztán alternatív egységként a következő törtértékeket kaptam:

A feladat sorszáma	Az alternatív egység betűjele	
1.	a	29/29
	b	29/29
	c	29/29
2.	a	29/29
	b	29/29
	c	29/29
	d	29/29
3.	a	29/29
	b	29/29
	c	29/29
	d	29/29
4.	a	29/29
	b	29/29
	c	29/29
	d	29/29
5.	a	29/29
	b	29/29
	c	29/29
	d	29/29
	e	29/29

Az empirikus súlyoknak (törtértékeknek) megfelelően, azokhoz viszonyítva fordított arányban „ítéltem” oda alternatív egységként az empirikus pontokat. Így aztán az 1. feladat minden alternatív egysége 1 pontot, a 2. feladatból a c) alternatív egység 3 pontot, a többi 1 pontot, a 3. és a 4. feladat valamennyi alternatív egysége 1 pontot, az 5. feladat c) alternatív egysége 2 pontot, a többi 1 pontot ért.

Az elérhető maximális pontszámot az empirikus súlyok és pontok figyelembevételével, az adott osztály teljesítményét alapul véve, 20-ban állapítottam meg. A tanulók egyéni teljesítményét az egyéni pontszám és az elérhető maximális pontszám alapján százalékosan ki tudtam fejezni.

E számítás elvégzése után a következő eredményeket kaptam:

100⁰/o-os teljesítményt ért el 27,

95⁰/o-os teljesítményt ért el 1,

80⁰/o-os teljesítményt ért el 1 tanuló.

Ha ezen teljesítményekhez hozzárendeljük a korábban ismertetett időmutatókat is, teljesen objektív képet kapunk a tanulók néma olvasásának gyorsaságáról és eredményességéről.

Az ismertetett – mérés céljára összeállított – feladatlapot számos hasonló feladatlap megoldása előzte meg és követte. A „követő” feladatlapok közül álljon itt egy a sok közül:

FELADATLAP

1. rajzolj három lombos fát! két fa közé bokrot is!
2. húzd alá pirossal a fiúk nevét!
katalin, kálmán, béla, andrea, andrás
3. másold a vonalra a második feladatból a leányneveket!

4. írd hat írott f betűt a vonalra!

5. húzd alá kékkel az igaz állítást!
télien az udvaron fürödnek az emberek.
a hét utolsó napja vasárnap.

Rendkívül izgatott 1. osztályos tanítványaim néma olvasásának tempója, eredményessége a hang- és betűtanítás azon szakaszában is, amikor megismerték már a hangokat jelölő 2 jegyű betűket, de még nagybetűismerettel nem rendelkeztek. Ebben az időszakban olvasási teljesítményüket az IEA „D” jelű, 40 feladatból álló tantárgy-tesztje első egynegyednyi feladatának megoldásával mértem.

A tanulók szóban – a korábban ismertetett méréshez hasonlóan egyenként – a következő utasítást kapták: „Egy történetet kell elolvasnod! A történet 10 részből áll. Minden rész után 3 szót találsz, de a szavak közül csak 1 illik az olvasott történetbe. Húzd alá a részek után mindig azt az 1 szót, ami a történetbe illik!” (A feladatmegoldás idejét – egyenként – stopperrel mértem.)

A 10 feladatból álló történet a következő volt:

FELADATLAP

1. pé-ter-nek van egy kis ku-tyá-ja. A ku-tya fe-ke-te, a há-tán fe-hér folt van, és fe-hér az e-gyik lá-ba is. Pé-ter ku-tyá-já-nak szí-ne majd-nem tel-je-sen fe-ke-te, bar-na, szür-ke
2. mi-kor pé-ter a ku-tyát kap-ta, az még kö-lyök volt. ma va-la-mi-vel, több, mint két é-ves. hány é-ve van pé-ter-nek ku-tyá-ja?
egy, ket-tő, há-rom
3. pé-ter ku-tyá-já-nak egy folt van a há-tán. pé-ter e-zért ne-vez-te el pöty-työs-nek. a ku-tya ne-vét ar-ról a folt-ról kap-ta, a-mi a há-tán, fű-lén van, lá-bán van
4. a ku-tya két trük-köt ta-nult meg. az e-gyik, hogy el tud fog-ni egy lab-dát, a má-so-dik, hogy a hát-só lá-bá-ra tud áll-ni
tör-té-net, trükk, út

5. mi-kor pöty-työs kö-lyök-ku-tya volt, na-pon-ta há-rom-szor ka-pott en-ni. most már csak egy-szer kap. az e-te-té-sek szá-ma most
sü-rű, ke-ve-sebb, sok
6. pöty-työs ak-kor a leg-bol-do-gabb, ha cson-tot kap. min-den nap sze-ret-ne cson-tot kap-ni, de nem kap i-lyen
ki-csit, é-he-sen, gyak-ran
7. pöty-työs sa-ját kis há-zá-ban lakik. ez egy pi-ros ház, és fá-ból ké-szült. a ház, a-mi-ben pöty-työs la-kik
szür-ke, pi-ros, fe-hér
8. pé-ter ma-má-ja nem sze-re-ti, ha pöty-työs a la-kás-ban van, a-mi-kor pisz-kos a lá-ba, nem ma-rad-hat
bent, éhes, kint
9. né-ha pé-ter lá-ba is pisz-kos. i-lyen-kor any-ja le-tő-ről-te-ti ve-le a láb-tör-lőn. a láb-tör-lő ar-ra va-ló, hogy a la-kás ma-rad-jon
tisz-ta, szá-raz, me-leg
10. pé-ter sze-ret pöty-työs-sel ját-sza-ni. gyak-ran e-gyütt ro-han-gál-nak. pé-ter e-lég gyor-san fut, pöty-työs még-is
gyor-sab-ban fut, most fut, ha-za fut

A feladatmegoldások gyorsaságára a következő mutatókat kaptam:

- a) 6 perc 21 másodperctől 8 perc 39 másodpercig dolgozott a feladatmegoldással 8 tanuló;
b) 9 perc 2 másodperctől 9 perc 49 másodpercig dolgozott 15 tanuló;
c) 11 perc 22 másodperctől 12 perc 8 másodpercig dolgozott 6 tanuló.

Igaz, a korábban említett – IEA „D” jelű – tantárgyest megoldására a 10 éves korú tanulók csak 4 percet kapnak.

Tanítványaim a mérés időpontjában alig múltak 6 évesek, s megítélésem szerint az olvasástanulás kezdetén már meggyőző eredményeket produkáltak a néma olvasás gyorsaságát illetően. Az eredményesség tekintetében teljesítményük ugyancsak meggyőző:

- a) A 6'21"-8'39"-ig terjedő idővel dolgozó 8 tanuló 10 pontos (maximális) teljesítményt ért el.
b) A 9'22"-9'49"-ig terjedő idővel dolgozó 15 tanulóból 13 maximális, két tanuló 9 pontos teljesítményt.
c) A 11'22"-12'8"-ig terjedő idővel dolgozó 6 tanulóból 5 maximális teljesítményt ért el; egy tanuló 9 pontos eredménnyel tevékenykedett.

Végezetül hadd említsem a következőket: volt tanítványaim hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanulták az olvasást, s ezzel a – hagyományos olvasástanítási – módszerrel már az olvasástanulás kezdetén a félév közelében „megdöbentő” teljesítményt produkáltak, mert tevékenységüket módszeresen írásos utasítással szerveztem.



ERDEI SÁNDOR
Nyiregyháza

Rendhagyó oroszórák az általános iskolában

Csulák Mibály a Köznevelés 1975. évi 3. számában írja, hogy sok a probléma az orosz nyelv tanulásában.

Köztudott az is, hogy az 1962-es *Tanterv és Utasítás* elsődleges feladatként „a tanulók beszédkészségének kialakítását és fejlesztését jelölte meg.” (*Tanterv*, 301.)

A jószándékú célkitűzéseket azonban a hatvanas években készült tankönyveknek bizony csak részben sikerült megvalósítaniuk. Ezért a fentebb említett Csulák Mihály-féle megállapítás sajnos napjainkban is igaz. S lényeges változásokra az új tanterv alapján készülő tankönyvek életbe lépéséig nem számíthatunk. De vajon bele kell-e nyugodnunk ebbe a megváltoztathatatlan ténybe? Várjuk meg tétlenül, ölbe tett kézzel az 1980-as évek új orosz könyveit?

Némi leleményességgel – a minden nyelvtanár számára rendkívül hasznos magnetofon tanzalagok felhasználása mellett – teremthetünk alkalmasszerűen *rendkívüli nyelvyakorlási lehetőségeket* is tanítványaink hallás utáni megértésének, beszéd-készségük fejlesztésének elősegítésére.

Ez év júniusában néhány oroszórára – az MSZBT segítségével – meghívtunk iskolánkba egy szovjet katonát.

Gennagyij Melnyikovot – orosz szakos kartársaimmal közösen – „felkészítettük” a rendkívüli oroszórákra.

Elmondtuk neki nagy vonalakban, hogy az általános iskola 5–8. osztályában milyen fontosabb témaköröket ismerhettek meg a tanulók, megmutattuk vendégünknek a tankönyvnek a végén található szójegyzékeket, sőt a tankönyvek olvasmányait is. Megkértük, hogy a tanulókkal való találkozásakor lehetőség szerint szemléltetéssel is színesítse mondanivalóját. (hanglemez, album, jelvények stb.)

A gyerekeket is ráhangoltuk a rendkívüli eseményre: gyakoroltuk a már ismert orosz dalok éneklését, átismételtük a legfontosabb mondatmodelleket, melyekre az orosz anyanyelvű katona látogatásakor várhatóan szükségük lesz.

(Pl. Bemutatkozás; tudakozódás a vendég kereszt-, apai és családnévéről, családjáról, munkájáról, szabad időben végzett tevékenységéről; utazásairól; iskolai tanulmányairól stb.)

E *sokirányú előkészületekkel a tanulók* – idegen ajkúakkal való találkozásakor fellépő – *kultúrsokkját* kívántuk *feloldani*. A vendéget orosz szakos kartársaimmal felváltva hívtuk be egy-egy osztályba, oroszórára.

Az alábbiakban a szovjet katona két látogatásáról kívánok részletesebben beszámolni.

A 6/A osztály tanulói jól felkészültek – tanári irányítással – a vendég látogatására. Az előző évből jól ismert „*A róka és a daru*” című mesét adta elő három gyerek, dramatizálva.

A mesélő tanuló szavaival összhangban cselekvő és beszélő „színeszek” játéka nagy sikert aratott, melyhez a maguk készítette jelmezek, kellékek is hozzájárultak. (gumival felerősíthető rókafej és daruorr.) A szovjet katona megdicsérte őket ügyességükért, jó szövegmondásukért.

Ez a játékos bevezető megadta az óra alaphangulatát. Ezt követően a vendég bemutatkozására került sor. A szovjet katona elmondta rövid önéletrajzát: beszélt szülővárosáról, a családjáról, iskolai tanulmányairól, pályaválasztásáról.

Elmesélte eddigi utazásainak, katonai szolgálatának főbb állomásait és eseményeit. *Elbeszélését* – a beszédmegértést is segítő – *szemléltetéssel kísérte*: a Szovjetunió térképén megmutatta életének eddigi fontosabb színhelyeit; családjáról fényképeket vett elő; szülővárosáról képeslapokat mutatott be a gyerekeknek stb.

Ezután következett a renghagyó oroszóra – a tanulói beszéd-készség fejlesztése szempontjából – legértékesebb része: a gyerekek kérdéseket intéztek a vendéghez. (Jól jött a tanulók előzetes felkészítése, illetve felkészülése: kis cédulákon előre megszerkesztették kíváncsi kérdéseiket.)

Néhány kérdés az elhangzottakból:

- Как тебя зовут?
- Как твоё имя (отчество)?
- Где ты родился?
- Как ты учился в школе?
- Ты любил ходить в школу?

Jóllehet a gyerekek előre megtervezték a kérdéseket, s e munkájukban szótárt, tanári segítséget is igénybe vehettek, mégis nagy *sikerélmény* volt számukra, hogy egy orosz anyanyelvű emberrel beszédbe elegyedtek, s kérdéseikre választ is kaptak.

Igaz, hogy a szovjet katona pergő tempójú feleleteiből csak tanári segítséggel értettek meg mindent, de az általuk „elcsípett” szavak, szókapcsolatok is igen hasznosak voltak, hiszen közvetlen módon érzékelték nyelvtudásuk gyakorlati hasznát.

Mikor a szabad időről esett szó, a vendég elmondta, hogy egy amatőr színtársulat tagja. A tanulók ezt hallván megkérték, hogy szavaljon nekik valamit.

Szimonov: „*Várj reám*” című költeményét választotta bemutatásul a szovjet katona.

A gyerekek feszült figyelemmel hallgatták az érzelemgazdag, művészi előadásban megszólaló verset. Ezután a Lányi Sarolta-féle fordítást ismertettük, bár a költemény ismerős volt a tanulók számára a rádióból.

A Kettőtől-ötig műsorában a vers megzenésített változata is gyakran felcsendül Darvas Iván előadásában. (A gyerekek innen ismerik és szeretik a háborús líra említett gyöngyszemét.)

A katona *hanglemezeket* is hozott magával. A közösen hallgatott számok közül a tanulóknak a „*Moszkvaparti esték*” és az „*Áll egy ifjú nyírfa a réten*” című dal tetszett a legjobban.

Ez utóbbit jól tudják: együtt énekelték a „hanglemezzel”. A rendhagyó oroszóra a gyerekek lelkes nyüzsgésével ért véget: körülvették a szovjet katonát, akitől autogrammot, emléksorokat kértek a raj-, őrsi naplóba és emlékkönyvbe.

A szakosított tantervű 7/A – osztályban – a magasabb órászm következtében – gazdagabb a tanulók szókincse; fejlettebb a beszédkészségük.

Két – általuk igen kedvelt – olvasmányt adtak elő *dramatizálva* a vendég tiszteletére. A „*Hogyan szedte rá Lenin a csendöröket?*” című kis történet valamennyi szereplője igen lelkesen vett részt a szibériai Susenszkoje faluban történt humoros eset megjelenítésében.

„*A baltából jött scsi*” című népmese előadásához jelmezekbe öltöztek a szereplők: az „obsitos katona” régi sapkában, kopott tarisznnyával az oldalán jelent meg a feketekendős „fukar vénasszony” lakásán.

A vendég – hallgatósággal együtt – jót derült a számára gyermekkorából ismerős, humoros mese elhangzásakor. Gratulált a „színészeknek” a könyv nélkül mondott jó szövegtudásért és az ügyes előadásért.

Viszonzásul „*A paraszt és a viziszellem*” című *Lev Tolsztoj-mesét* olvasta fel a tanulóknak. A mese vietnami változatát ötödik osztályból ugyan ismerik a gyerekek, mégis felolvastuk nekik az Áprily Lajos-féle magyar fordítást is.

A szovjet katona önéletrajzi beszámolója az előzőekben elmondottakhoz hasonlóan zajlott le, csak a tanulók tudtak többet kérdezni oroszul. (Itt is voltak előre megtervezett kérdések is.)

Néhány példa a gyerekek kérdéseiből:

- Чем ты занимаешься в свободное время?
- Назови твои любимые романы!
- Любишь ли ты венгерскую бит-музыку?
- Есть ли у тебя брат или сестра?
- Какие предметы ты любил в школе больше всего?

A tanulók többet megértettek a válaszokból, mint a hatodikosok, de a tanári segítségre természetesen szükség volt.

A humor is jelentős szerepet kapott az órán: a „*Tréfák és anekdoták*” című kötetből olvasott fel a vendég néhányat.

Mivel a könyvet a gyerekek többsége elég jól ismerte, gyakran már a tolmácsolás előtt felhangzott a kacagásuk. (Ui. orosz órákon is szoktunk e kötetből szerepek szerint olvasni vagy előadni.)

Az óra befejező részében itt is a zenehallgatásra és az autogramm-gyűjtésre került sor.

Dolgozatomban a tanulók *hallás utáni beszédértésének* és orosz nyelvi *beszéd-készségük fejlesztésének* egy lehetőségéről számoltam be. A rendhagyó oroszórák természetesen egy csapásra nem oldanak meg mindent: általuk az addig passzív vagy félénk gyerekek nem lesznek varázsütésre tolmácsok. De ilyen és hasonló alkalmak feltétlenül hozzájárulhatnak a tanulók önbizalmának fokozódásához, beszédértésük- és -készségük fejlesztéséhez. Kis találékonysággal teremthetünk olyan lehetőségeket, ahol *a gyerekek bemutathatják* egy anyanyelvű vendégnek *orosz tudásukat*, (dramatizálás) kipróbálhatják nyelvtudásukat (beszéd kezdeményezése).

A *közvetlen, érzelmi kapcsolat* pedig feltétlenül hozzájárul az orosz nyelv megszerettetéséhez, ami mindenképpen nyereség mind a tanulók, mind a tanárok számára.

IRODALOM

- [1] *Csulák Mibály*: Új módszer a nyelvtanításban. Köznevelés, 1975/3.
- [2] *Tanterv*: Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.
- [3] *Lev Tolsztoj*: Az aranyhajú királyleány Európa, Bp. 1978.
- [4] *Sutki i anekdoti*. Válogatta és a jegyzeteket készítette: Dr. Horváth Miklós. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

M. A. Danyilov–N. I. Boldirev:

PEDAGÓGIAI METODOLÓGIA ÉS KUTATÁSMÓDSZERTAN

Az 1972-ben megjelent MSZMP KB határozata a pedagógia tudományáról szóló rövid, de nagyon lényeges megállapításaiban ismételten kiemeli a pedagógiai kutatómunka fokozását, kiszélesítését és rendszeressé tevését. A közoktatás és ezzel összefüggésben a pedagógia távlati továbbfejlesztésének feladatainak megvalósításában nagy szerep jut a helyesen megválasztott és jól alkalmazott kutatási módszereknek. Az 1972-es határozat óta eltelt időszak azt mutatja, hogy a nevelés-oktatás terén nemcsak megkezdődtek a szükséges pedagógiai kísérletek, megfigyelések, de több területen már eredmények is mutatkoznak. Ugyanakkor az 1972-es határozatban megjelölt feladatok eredményes megvalósításához további kutatómunkára van szükség. Így lényegében egy permanens tudományos vizsgálódás indult meg, amely elszakíthatatlanul kapcsolódik a nevelő-oktató munka gyakorlatához. Az is természetes, hogy a kutatóintézetek dolgozói mellett az iskolák pedagógusai szükségszerűen vesznek részt az új iskolai dokumentumok, nevelési, oktatási célkitűzések, módszerek, feladatok megvalósításában, a már alkalmazott eljárások átalakításában és újak kipróbálásában. Problémaként vetődik fel azonban az, hogy elegendő kutatási metodikai felkészültséggel bocsátják-e ki a képző intézmények végzett hallgatóikat, illetve a már több éve, évtizede dolgozó pedagógusok megfelelő szinten tudják-e továbbfejlesztési kutatómetodikai kulturáltságukat? Sajnos, sem a képző intézmények tantárgyai sorában nem kap megfelelő hangsúlyt a pedagógiai kutatómetodika, sem pedig nem lehet könnyen hozzájutni a pedagógiai kutatás alapjait és magasabb szintű ismereteit tárgyaló munkákhoz. Az Ágoston–Nagy–Orosz: Mérések módszerei a pedagógiában című könyv többszöri kiadása ellenére sem mindig kapható.

A fentiek miatt éreztük jelentősnek Danyilov–Boldirev könyvének megjelenését. Remélhető, hogy hamarosan újabb kiadásban is megjelenik mivel az első kiadás 1800-as példánya szinte pillanatok alatt elfogyott. Így ismét a hiány az, ami gondot jelenthet.

Már maga az a tény, hogy egy kutatómetodikai könyv hiánycikké válik, azt mutatja, hogy e téma iránt igen nagy az érdeklődés. Erre anélkül is inkább szükség van, mivel sok a pótolni való a kutatási módszerek elméleti és gyakorlati ismeretében. Ennek természetes következménye lett az, hogy egyrészt nem egy helyes pedagógiai elképzelés, kísérlet a rossz, vagy rosszul

alkalmazott módszer miatt vált sikertelenné, másrészt bekövetkezett egy bizonyos fokú misztifikálása a pedagógiai kutatómunkának. Minden szempontból indokolt tehát a pedagógiai kutatási módszerek szélesebb körű ismertetése, elemzése.

Ennek a feladatnak kiválóan tesz eleget a két szovjet szerző munkája. Egyik nagy értéke, hogy témája ellenére népszerűsítő jellegű. Ez vonatkozik stílusára, problémafelvetésére. Így nagy mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy nemcsak a kutatási metodika alapjait tanítja meg, de kedvet is teremt a pedagógiai kutatás végzéséhez.

A könyv szerzői a kutatási módszerek gyakorlatának ismertetése mellett nagy teret szentelnek a pedagógiai kutatások elvi alapjainak elemzésére. Ezzel a megközelítéssel feltétlenül egyet lehet érteni. A kutatási metodikát nem szűkíthetjük le a kutatási technika, eljárások ismeretére. Minden kutatás mögött elméleti megfontolások, célkitűzések húzódnak meg, s önmagában a legtökéletesebben alkalmazott kutatási módszer sem lehet eredményes, ha az elméleti kidolgozottság, indokoltság nem kellően átgondolt. A könyv lényeges fejezeteinek kell tehát tekintenünk azokat, amelyekben egyrészt az egész pedagógiai kutatás filozófiájával, másrészt az egyes kutatási módszerek elméletével foglalkoznak a szerzők.

A könyv felépítése is mutatja, hogy a szerzők nagyon tudatosan helyezik a hangsúlyt az elvi tételekre. A négy nagy fejezet a következő:

I. A marxista-leninista metodológia és a pedagógia.

II. Objektív és szubjektív tényezők az új ember kialakításában.

III. Szociológiai módszerek alkalmazása a pedagógiai kutatásokban.

IV. A tanulók előmenetelének statisztikai vizsgálata.

A négy fő fejezetből tehát kettő az elméleti alapvetést, kettő pedig a konkrét pedagógiai kutatási módszert tartalmazza, természetesen e két utóbbi is elmélyült elméleti elemzést foglal magában. Újszerű a pedagógiai kutatások olyan csoportosítása, hogy a szociológiai módszerek köré vonja össze a következőket: tömeges kikérdezés, megfigyelés, szociometria, dokumentumok elemzése, pedagógiai kísérlet, összehasonlító módszerek.

Valamennyi fejezet részletes ismertetésére természetesen nem térhetek ki. Ez már azért sem lenne célszerű, mivel a könyv egészének elolvasása, tanulmányozása és alkalmazása tudná szolgálni a könyv valódi funkcióját. Néhány gondolat megfogalmazása azonban talán nem szükségtelen.

A könyv szerzői már az első oldalon lénye-

ges megállapítást tesznek: „Mi határozta meg a szovjet pedagógia sikereit és eredményeit? Mindenekelőtt az, hogy a marxista-leninista metodológia alapján fejlődött, s fejlődése során különösen jelentős volt számára a materialista dialektika.” Ebből a szempontból nagyon alaposan elemzik a tudományos megismerés általános metodológiáján belül a materialista dialektika kialakulását, alkalmazását, majd a pedagógiai kutatások dialektikáját. Elsődleges fontosságú az, hogy kialakuljon minden pedagógusban a pedagógiai jelenségek dialektikus materialista szemlélet- és gondolkodásmódja, mert enélkül a problémák filozófiai megközelítése bizonyul tévesnek. Fontos elméleti kérdést jelent a kutatási logika kidolgozása, és ennek megfelelően a kutatás egyes szakaszainak helyes megtervezése. A szerzők külön fejezetben tekintik át a materialista dialektika alkalmazásának útjait és eredményeit a szovjet pedagógiai elmélet kidolgozásában. E fejezetben több olyan névvel is találkozunk, akik a magyar pedagógiai közvéleményben még nem elég ismertek, tekintettel arra, hogy munkásságukat a magyar pedagógiai elemzések még nem végezték el. Így ez a fejezet lényegesen szélesíti ismereteinket a szovjet pedagógia történetében, teljesebb képet kapva így a szovjet pedagógiai elmélet fejlődéséről. Hasznos az, hogy a szerzők bő példamanyaggal, idézettel magukat az eredeti írótak, gondolkodókat szólaltatják meg, s így megkönyvítik a még magyar nyelven hiányzó források tanulmányozását. Nagy teret szentelnek a szerzők a nevelés lényegének értelmezésére, tekintettel arra, hogy a kutatási eljárások érdekében ezt a fontos elméleti kérdést feltétlenül tisztázni kell. Az elméleti kérdések keretében a szerzők az I. fejezetben veszik sorra a kutatás alapvető metodikai problémáit: a kutatási probléma kiválasztását, indokolását, a hipotézist és a tudományos előrelátás szerepét, a kutatás alapvető szakaszait, a pedagógiai kutatások konkrét módszereit. Tanulságos fejezetet jelent az I. témakört záró problémakör: „A pedagógus kutatási tulajdonságai.” Ezt a kérdést általában figyelmen kívül szokták hagyni a kutatási módszereket ismertető könyvek, jóllehet nagyon lényeges az, hogy a kutató pedagógus milyen személyiségvonásokkal rendelkezik. Külön fel kell hívni a figyelmet a pedagógiai kutatások konkrét módszereit tárgyaló fejezetre, amelyben nagyon lényegre mutatóan határolják körül az egyes kutatási eljárások sajátosságait, lényegét. Ezzel ismét elvi tisztázást adnak a sokszor rosszul értelmezett kutatási módszerekre vonatkozóan.

A II. fejezetben (Objektív és szubjektív tényezők az új ember kialakításában) a személyiség fejlődésének és a társadalom határendszerének elsősorban szociológiai összefüggéseit tárgyalják a szerzők. Ismét egy általában hiányzó fejezetet a kutatási metodikákat ismertető művekben. A szerzők által követett koncepcióból viszont szükségszerűen következik, hogy ezt a lé-

nyeges összefüggést nem lehet mellőzni. A szerzők ezért emelik ki: „A marxizmus-leninizmus azt tanítja, hogy a személyiség kialakulása és fejlődése objektív és szubjektív tényezők hatására megy végbe.” Egyik kutatási módszer sem vezethet eredményre, ha erről az összefüggésről megfeledkezünk. Ennek megfelelően a könyv szerzői nagy helyet szánnak a kommunizmus anyagi-technikai bázisának, valamint a személyiség fejlődésének vizsgálatára. Ebben az összefüggésben tárgyalják a kommunista társadalmi viszonyokat, az életmódot, a természeti környezetet, az örökölt hajlamokat, mint az objektív tényezők egyes elemeit. Szeretném kiemelni e gazdag elméleti anyagból Usinszkij idézett megállapításának részletét: „Nevezzenek engem barbárnak a pedagógiában, de életem élményeiből levontam azt a következtetést, hogy a gyönyörű tájké olyan hatalmas nevelő hatással van a fiatal lélek fejlődésére, amellyel nehéz versenyeznie a pedagógusnak; egy nap, amit a gyermekekkel az erdőben és a mezőn töltünk... felér sok-sok héttel, amit az iskolapadban eltöltöttek.”

A szubjektív tényezők között a szerzők a következők elemzését végzik el: a kommunista párt és a szovjet állam, a kommunista gyermek- és ifjúsági szervezetek, az iskolák, a család és a közösség, a kulturális népművelési intézmények, a tömegkommunikációs eszközök.

A II. fejezetet lezáró témakör az objektív és szubjektív tényezők helyes kölcsönhatásának biztosításával foglalkozik.

A II. fejezet is azt mutatja, hogy a könyv szerzői egyértelműen a szociológiai megközelítésben tárgyalják az egyes kutatási módszereket. Ez még jobban kihangsúlyozódik a III. fejezetben – amelyben – mint már említettem – a kutatási módszereket az eddigi csoportosítási gyakorlatól eltérően a szociológiai módszerek fogalmában egyesítették. Ezzel egy egységes szemléleti körbe vonták e módszereket, kiemelve bennük a mindegyikre jellemzően közös vonást. E fejezetben belül az egyes módszerek ismertetésekor a gondos elméleti elemzés mellett az olvasó sok gyakorlati tanácsot és útmutatást is talál a módszerek alkalmazására vonatkozóan.

A IV. fejezetben (A tanulók előmenetelének statisztikai vizsgálata) a statisztikai módszer alkalmazását találjuk az oktatómunka egy leggyakrabban alkalmazható területén: az osztályozásnál. A könyvnek kétségtelen ez a legnehezebb fejezete, ugyanakkor azonban e fejezetben adnak a szerzők példát arra, hogy ilyen témakörben is milyen sokoldalúan kell és lehet a társadalmi, személyiség-elméleti kérdéseket felhasználni a tudományos elemzések és végkövetkeztetések levonása érdekében. A szerzők rendkívül sokféle megközelítésben vizsgálják a tanulók előmenetelének problémáit, összetevőit, és bizonyítják azt, hogy egy kutatási módszer segítségével a pedagógiai tényeket milyen eredményesen lehet vizsgálni. Azt is igazolják ezzel,

hogy a matematikai módszerek felhasználása – amelyekről pedagógiai gyakorlatunkban még most is idegenkedünk – milyen hasznos szolgálatot tesznek az oktató-nevelő munkában. A szerzők azonban itt sem feledkeznek meg koncepciójuk egészéről: a statisztikai módszerek alkalmazása is csak a szociológiai szemléletű kutatásban adhat eredményt.

A könyv elolvasása a fentiekén kívül még felvet néhány gondolatot. A könyvet orosz nyelven 1971-ben adták ki Moszkvában. Magyar fordításban 1978-ban jelent meg. Az eltelt hét év talán rövidíthető lett volna. A fordítást dr. Petrikás Árpádné végezte el. A könyv olvasása az ő fordítási színvonalát is dicséri: élvezetes, gördülékeny, fogalmi rendszere egyértelmű.

A könyv szerzői elsődlegesen a szovjet kutatásokra, irodalomra támaszkodtak. Csak kevés helyen utalnak külföldi szerzőkre. Ez természetesen leszűkíti a téma problémafelvetését. Ugyanakkor azonban rendkívül gazdag a szovjet pedagógia irodalmi és kutatási anyagban. Ha a könyvben idézett, vagy hivatkozott irodalom bibliográfiáját is elolvassuk, akkor meglepődve kell megállapítanunk, hogy milyen sok alapvető szovjet pedagógiai irodalmi anyag nem áll még a magyar olvasó rendelkezésére. Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy miért nem történik meg a

szovjet pedagógiai kutatási eredmények, ismeretek folyamatos magyarra fordítása és közzététele? E hiányokat feltétlenül pótolni kellene.

A könyv kiadásakor figyelembe kellett volna venni azt a fentebb említettényt, hogy a könyv 1971-ben jelent meg. Ennek megfelelően tartalmazza a szovjet pedagógiai kutatás 1971-től 1975-ig terjedő kutatási tervezetét. A magyar nyelvű kiadás viszont 1978-ban jelent meg. Természetesen a már lezárt kutatási eredmény is érdekes lehet – főleg ha ehhez megfelelő értékelés is járul – azonban az 1978-ban megjelent könyvhöz jó lett volna mellékletként csatolni a szovjet pedagógiai kutatás jelenlegi és távlati kutatási terveit.

Így ebben a tekintetben is aktuálissá tenni a könyv nagyon is aktuális, modern szemléleti anyagát.

Jó lenne, ha a könyv minden iskola könyvtárában megtalálható lenne. S az is sok eredménnyel járna, ha a pedagógiai továbbképzések során e könyv egyes fejezeteit gondosan és a magyar iskolák tapasztalatait figyelembe véve feldolgoznák.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 462. l.

Dr. Bereczki Sándor

NEVELÉS, MŰVELŐDÉS

Acta Pedagogica Debrecina, 1977

A Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszéke 1977-ben hét tanulmányt jelentetett meg az egyetem Nevelés, Művelődés (*Acta Pedagogica Debrecina*) sorozatában. Külsőleg is izléses, esztétikus kiadványok, színes fedőlappal, rajta az egyetem emblémája.

A sorozat a Neveléstudományi és a Közművelődési Tanszék oktatóinak tanulmányait adja közre. Eddig az alábbi közművelődési kötetek jelentek meg:

Durkó Mátyás: A felnőttkor sajátosságai (1971)

Soós Pál: A Szabó Ervin-probléma történetéből (1971)

Koczka László: A népművelési szervezetek vezetésének néhány problémája (1971)

Durkó Mátyás: A szépirodalmi művek recepciójának szintje és főbb típusai felnőtteknél (1974)

Sz. Szabó László: A művészeti ízlés fogalomköre (1974)

Soós Pál: Művészet és szocializmus. A munkásosztály művészeti nevelése Szabó Ervin kora publicisztikájában (1974)

Rubovszky Kálmán–Thoma László: Művészet-befogadás-szórakozás (1974)

Durkó Mátyás: A felnőttek szépirodalmi műelemző készségének állapota és fejleszthetősége (1977)

Soós Pál: Szabó Ervin szociáldemokrata és polgári radikális értékeléséhez (1977)

Sz. Szabó László–Rubovszky Kálmán: Ízlés-divat-közvetítés (1977)

Tóth Béla: A közművelődési tevékenység kezdetei Hajdúszoboszlón (1977)

Várbelyi Ilona–Boros Sándor: Felnőttnevelési tanulmányok (1977)

Az egész sorozat áttekintésére nincs lehetőség, ezért csak az 1977-ben megjelent köteteket ismertetem.

Dr. Durkó Mátyás:

A FELNÖTTEK SZÉPIRODALMI MŰELEMZŐ KÉSZSÉGÉNEK ÁLLAPOTA ÉS FEJLESZTHETŐSÉGE

A Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék 1967-től 1970-ig széles körű vizsgálatot folytatott a különböző iskolai végzettségű felnőttek szépirodalmi recepciós képessége jellemzőinek megismerésére. A vizsgálat eredményeit Durkó Mátyás több tanulmányban – különböző szempontból – elemezte.

A vizsgálat első szakasza a szépirodalmi műelemző részkapességek színvonalának mérése volt az eltérő iskolai végzettségű felnőtteknél. Megállapítja, hogy a szépirodalmi mű elsajátításának nélkülözhetetlen feltétele a sajátos kódrendszer megértése (a mű szerkezetének elemzése, a jellemek, hősök megértése, a nyelvi formába öntésnek a felfogása.) Mindehhez nagyfokú szellemi aktivitás szükséges, soha nem elég a művel való passzív azonosulás. Az első vizsgálat feltárta, hogy mely részkapesség fejlesztésére van fokozottabban szükség.

A vizsgálat második szakasza andragógiai jellegű volt. Célja annak bizonyítása volt, hogy céltudatos gyakorlással az alacsonyabb iskolai végzettségű felnőtteknél is továbbfejleszthető a recepciós képesség. A hipotézis verifikálódott: „A recepciós képesség és jártasság... felnőtt korban is fejleszthető, csak ez az eljárásmodok tudatos és aktív gyakorlására koncentrált szellemi tevékenységet követel...” (65. p.)

A felnőttek szépirodalmi recepciós képességszintjének vizsgálatával foglalkozik Durkó Mátyás „Olvasás, megértés” című könyve is. (Gondolat, 1976.)

Dr. Soós Pál:

SZABÓ ERVIN SZOCIÁLDEMOKRATA ÉS POLGÁRI RADIKÁLIS ÉRTÉKELÉSÉHEZ

Dr. Soós Pálnak Szabó Ervinről több tanulmánya jelent meg az elmúlt években. Többek között „A Szabó Ervin probléma történetéből” címmel. (Acta Pedagogica Debrecina. 1974.) Utószót írt Kemény Gábor Szabó Ervinről 1938-ban megírt és teljes terjedelemben 1977-ben megjelent könyvéhez. (Szabó Ervin és a magyar társadalomszemlélet.)

A szociáldemokrata és polgári radikális értékeléseket elemző tanulmánya időrendben tekint át a Szabó Ervinről megjelent emlékeztetéseket, értékeléseket, párhuzamosan szemlélve a két pártnak Szabó Ervinhez való viszonyát. Az általa elemzett értékelésekből kiemelünk néhányat: így Kunfi Zsigmond, Jászi Oszkár, Leopold Lajos, Halasi Béla, Mónus Illés, Kemény Gábor, Révész Mihály, Várnai Dániel, Csécsy Imre em-

lékezéseit, tanulmányait. Részletesen Jászi Oszkár és Kemény Gábor gondolatait elemzi.

Soós Pál tanulmánya is részlet egy nagyobb, Szabó Ervin életművét feldolgozó munkából.

Sz. Szabó László–Rubovszky Kálmán:

ÍZLÉS–DIVAT–KÖZVETÍTÉS

Dr. Sz. Szabó László Ízlés és divat című tanulmányával azóta megjelent könyvének (Ízlés és közművelődés, Kossuth, 1978) egyik fejezetét adta közre. Mint írja, a divat csak annyiban foglalkoztatja, amennyiben az az ízléshez kapcsolódik. Az összefüggést történetileg vezet végig. Rámutat a divat történeti jellegére, társadalmi meghatározottságára, arra is, hogy a piaci szemlélet „a mindenkori érdekviszonyoknak megfelelően befolyásolja a divat, a közízlés alakulását is.” (13. p.) Vizsgálja az ízlés és a divat alapvető különbségét is: „A divat ugyanis szüntelen, önmagát is megújító jelenség. Az ízlés ezzel szemben sokkal állandóbb. Sőt az ízlésnek van bizonyos konzerváló, tartósító, hagyományőrző és norma alakító hatása is.” (17. p.)

Tanulmánya második részében vizsgálja a divat hatását az ízlés alakulására, s megállapítja, hogy a divat adott esetben lehet hasznos, az esztétikai ízlést emelő, serkentő hatású, de lehet a fordítottja is. Nem ért teljesen egyet korunk divatmeghatározásaival, amelyek csak negatív jelenségek hordozójaként említik a divatot. Idézi L. N. Kogan gondolatait: „A jó ízlés mibenléte nemcsak abban áll, hogy az emberek követik a jó vagy új divatot, hanem abban, milyen esztétikai alapról közelítenek a mindenkori divathoz.” (34. p.)

Sz. Szabó László az ízlés elismert kutatója. Jegyzete is jelent meg e kérdéskörben (A művészeti ízlés elméleti alapkérdései és társadalmi vonatkozásai, Tankönyvkiadó, 1977). Előadásokat tartott az ízléssel foglalkozó Szegedi Művelődéstudományi Nyári Egyetemen (1975).

Rubovszky Kálmán „Az ismétlődés jellege az adaptációs közlésben” címmel írt tanulmánya elsősorban az irodalmi művek adaptációjával foglalkozik. Vizsgálja az irodalmi alkotások filmmé, színpadi művé átdolgozását, foglalkozik a rádió, a televízió adaptációs munkájával. „Az adaptáció művelete valójában kétféle folyamatot eredményez az irodalmi kommunikatív helyzetben. Ez azt jelenti, hogy az eredeti tárgy-művet egy másik homogén közegben megismétljük. Az adaptáció tehát voltaképpen ismétlés.” (59. p.) A szerző az adaptációs közlés néhány típusát dolgozta ki, mindegyik típusnál az ismétlődés és a befogadás kapcsolatát tekintette központi kérdésnek.

A befogadásban az előzetes élményanyag segítő szerepet játszik. „A felismerés élménye szüli

a kellemességet" (68. p.), ennek fokát pedig befolyásolja az, hogy a már ismert élményanyag és az új milyen arányban áll egymással. A szerző Franciszek Urbanczyk professzorra hivatkozik e kérdésben: „Ha egy könyv nem nyújt számunkra újat és semmiben sem különbözik attól, amit már ismerünk, akkor hamarosan terhezzé válik, és untat minket. Ha a hasonlóságok és különbségek aránya a legkedvezőbb, akkor az ember a műalkotást teljes odaadással veszi át, és az intellektuális erők feszültsége a mű elsajátításának pillanatában a legkellemesebb érzéseket idézi fel.” (69. p.)

Rubovszky Kálmán tanulmánya is időszerű kérdést vizsgál, hiszen közművelődési tevékenységünket átszövik az adaptációk, szükséges tehát elméleti kérdéseivel is foglalkozni.

Keresztesné Várbelyi Ilona-Boros Sándor:

FELNÖTTNEVELÉSI TANULMÁNYOK

Keresztesné Várbelyi Ilona a finn népművelés rendszerét elemzi. Különbséget tesz a finnknél használatos fogalmak – a felnőttnevelés, felnőttképzés és szabad népművelés – között. Bemutatja a felnőttnevelés rendszerét, a népművelés feladatait, nevelési céljait és ott alkalmazott szervezeti formáit.

Tanulmánya hasznos, hiszen – mint írja – „a különböző országok közművelődési rendszerének megismerése önmagában sem haszontalan, még akkor sem, ha nem hiszünk kész rendszerek áttelepíthetőségében. Azonban e rendszerek belüli tartalmak, tendenciák, formák és módszerek tanulmányozása olyan ismeretekkel gazdagíthatják rendszerünket, amelyek alkalmazásával, meghonosításával közművelődési tevékenységünk újabb és újabb rétegekhez juthatna el.” (3. p.)

Boros Sándor az előítélet fogalmának néhány lényeges elméleti vonatkozásával foglalkozik. Az előítélet kérdésének vizsgálatánál lényeges „az adott társadalmi-történeti fejlettségi fázis, az a társadalmi berendezkedés, amelyben az előítéletet létrehozó mindennapi gyakorlat szerveződik”, másrészt fontos az előítéletet hordozó személyiség vizsgálata is, hiszen „mindig egyes emberek egyes előítéletével találkozunk.” (75. p.) Vizsgálja az előítélet kérdését ismeretelméleti, szociálpszichológiai, pszichológiai szempontból, és megadja az előítélet javasolt meg-

határozását. Kutatási témája a közművelődés szempontjából azért hasznos, mert az előítélet „a művelődési tevékenységben és a képzésben, valamint a világnézetű fejlődésben gátló tényezőként” hat. (73. p.)

A Nevelés, Művelődés sorozat betekintést ad a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék oktatóinak kutatómunkájába. Több tanulmány nagyobb lélegzetű munka része. Durkó Mátyás Soós Pál, Sz. Szabó László a földolgozott témák országosan is elismert szakemberei. A sorozat 1971-től megjelent minden tanulmánya jól felhasználható irodalmat jelent a népművelőképző intézetekben is.

Dr. Laczó Katalin

Dr. Tóth Béla:

A KÖZMŰVELŐDÉSI TEVÉKENYSÉG KEZDETEI HAJDÚSZOBOSZLÓN (1867–1900)

A szerző Hajdúszoboszló művelődési életét vizsgálja a 19. század utolsó harmadában. A könyvtárak ismertetése után bemutatja, hogyan erősödött a kezdetben elsősorban művelődési célokat maga elé tűző olvasókörök politikai funkciója. Elemzi az öntevékeny kulturális egyletek munkáját, vizsgálva azok társadalmi összetételét. Ismerteti a város kulturális életét nem túlzottan befolyásoló vendég színtársulatok szereplését és a városban folyó ismeretterjesztési tevékenység helyzetét.

A szerző összehasonlítja a Hajdúszoboszlón folyó művelődési tevékenységet az országosan kibontakozó kulturális élettel. Utal arra, hogy „egy alföldi kis mezővárosba a központi gondolatok, elképzelések, intézkedések mindig bizonyos késéssel érkeznek meg, s megvalósításukra is csak hosszas huza-vona után kerülhetett sor.” (3. p.) Tanulmányának záró gondolatai is e fáziskéséssel foglalkoznak, utalva arra, hogy az elemzett, kibontakozó kulturális tevékenység is csak szűk körben hatott, hiszen Hajdúszoboszlón „az agrárproletáriátus nem érett még arra, hogy mint a Viharsarokban, kialakítsa a maga szegényparaszti olvasóegyleit.” (37. p.) Így a 19. század utolsó évtizedeire jellemző hazai kulturális fellendülés csak a 20. század elején jelentkezett Hajdúszoboszlón.

Tóth Béla tanulmánya is részlet egy nagyobb művelődéstörténeti dolgozattól.

Lázár Ervin:

A KISFIÚ MEG AZ OROSZLÁNOK

Az író olyan helyre viszi el kis olvasóit a meseregényben, amilyen környezetet bizonyára mindannyian szívesen elfogadnánk. A városban minden utcának virágneve van, s nemcsak a nevéük szép, gyönyörűek az utcák is nagy lombú fáikkal, tenyéryni kis virágágyásaikkal.

Ebben a városban, a Levendula és az Orgona utca kereszteződésében lakik egy kőkerítéses házban védesapjával a meseregény főszereplője, egy vékony, szemüveges, szőke kisfiú. A ház kertjében, egy öreg pajtában pedig a kisfiú oroszlánja, akit Bruckner Szigfridnek hívnak. Különös név egy oroszlának, de nem mindennapi az oroszlan maga sem. Persze az is lehet, hogy csak a kisfiú fantáziája találta ki a kedves, öreg Szigfridet és a többi oroszlant! Mindenesetre jó szórakozást nyújt a gazdag humorú meseregény a nyolc éven felüli olvasóknak. Réber László művészi illusztrációi kedves kiegészítői a történetnek.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Szepes Mária:

BORÓKA NÉNI KINCSE

Valóságosan létezik-e az a kincs az öreg ház alatt, amelyről Boróka néni, Szomorja község mesemondó öregasszonya beszél? Akár létezik, akár nem, mindenesetre igazi kincsre lel Jutka és Ferkó abban a barátságban, amely Gáspár professzor, a régészet tudósa és a két gyerek között szövődik. Az izgalmas, kincskereső történet csupán keret az irónőnek ahhoz, hogy a két érdeklődő, nyílt szívű gyereket különféle emberi kapcsolat részeseivé, megfigyelőivé tegye. A „jót” és a „rosszat” mai történetben ismerheti fel a két főszereplő. Az etikai tanulságok mellett a kincskeresés során kultúrtörténeti érdekességekről is olvashatnak tanítványaink. A kötetet Engel Tevan István illusztrálta.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Végh György:

PULISZKA ÉS JULISKA PLÖMPLÖM KIRÁLYNÁL

Az épphogy olvasni tudó tanítványainknak ajánlhatjuk ezt a mesekönyvet. Puliszka, a kis fekete pulikutya és Juliska, a kedves, vidám kislány Léggömb Alajossal és Míci cicával együtt indulnak útra. Számátalan veszélyes kaland történik velük, míg végül eljutnak Plömplöm királyhoz, aki csigaházban lakik. Útjuk során megismerkednek Kecse Kázmér úti szabóval és a piros napernyővel sétálgató Gida Idával is.

Orosz István borítótérve is sugallja a bábos feldolgozás ötletét, ugyanis ez a mesetörténet nagyon alkalmas erre a célra. Figurái könnyen elkészíthetők, és nyelvi humorban bővelkedő párbeszédei is kínálják a dramatizálást. Kezdő pedagógusok is bátran próbálkozhatnak vele napközis- vagy kisdobos-foglalkozáson.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Csukás István:

UTAZÁS A SZEMPILLÁM MÖGÖTT

A meseregény főszereplője Lackó, aki csak annyiban különbözik a többi gyerektől, hogy egy kicsit álmodozóbb volt náluk, egy icipicit csendesebb és eltűnődőbb, meg egy hajszálnyira élesebb eszű. Egyik nap talál egy csodálatos üveggyolyót, de az esti szürkületben már el is vesztíti.

Álmában is tovább keresi az eltűnt kincset. Álomrétre jut, ahol hosszú barangolás után végre megtalálja az üveggyolyót. S hogy végül meglelte, azt a ráncos öreg bolondgombának, a szőfacsaró sereglényeknek, a vihogós nyulaknak, az igazmondó vakondoknak, a sánta kutyának köszönhette. Az álombeli üveggyolyó-keresés során sok dolgot meg is tanult Lackó. A sereglényektől azt, hogy milyen jól lehet játszani a szőfacsaróval, és hogyan lehet kitalálni a szó hangzásáról, hangulatáról, mit jelenthet; az öreg póktól türelmet, az igazmondó vakondoktól, hogy legjobban az egyenes út, sosem szabad füllenteni, még egészen kicsit sem.

A kedves, vidám regény szereplőit Sajdik Ferenc humoros rajzai segítenek elképzelni az olvasónak.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Heves Ferenc:

A FOGFÁJÓS SÁRKÁNY

Sok helyen játszódó, sokféle mesét olvashatunk ebben a kötetben hét éven felüli gyermekeink. A sokszínű mesevilág azonban közös gondolatot rejt: a józan ész győzelmét, erejét. És még egy közös tulajdonságuk van a meséknek: vidámak, nevetetők. Minden tanítványunk talál benne magának tetszőt, akár az állatokról, akár az emberekről szóló meséket szereti.

Mi, pedagógusok is haszonnal forgathatjuk ezt a kötetnyi derűs mesét. Rövidségük, párbeszédes jellegük lehetővé teszi, hogy óráinkba beépítsük, tanítványainkkal előadassuk egyiket-másikat.

A tartalmi gazdagsághoz méltón illenek Szemes Zsuzsa szemet gyönyörködtető illusztrációi.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.