

163

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

1983. MÁJ. 2. 0



# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1983. 23. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Horváth Péter (Budapest), Juhász Károly (Baja),  
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr),  
dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. DOBCSÁNYI FERENC: A pedagógiai realizmus képviselője .....	73
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Hazaszeretet, hazafias nevelés .....	75
KOVÁCS DEZSÓNÉ: Szabad időben tervezett kulturális tevékenység kezdeményezése a nap- közi otthonban .....	82
DR. HADHÁZY TIBOR: Egy természetismereti hatásvizsgálat néhány konklúziója .....	89

### ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SIKÓ ÁGNES: Ajánlások a 4. oszt. környezetismeret földrajzi anyagának tanításához II.	95
KRAJCSÓ JUDIT: Pályakezdekként – az új 2. osztályos olvasókönyvről .....	100
DR. GAÁL ATTILA: Az általános iskola harmadik osztálya számára írt „Környezetismeret” munkafüzet használatának néhány tapasztalata .....	104

### MŰHELY

DR. BÓRA FERENCNÉ: Játékos módszerek az iskolaelőkészítő foglalkozásokon .....	107
NYÁRINÉ PANDÚR MÁRTA: Párhuzamosság keresése a 4. osztályos magyar- és rajtitanításban	111
PÁPAY PÉTER: Programozható zsebszámítógép alkalmazása az alsó tagozatos matematikata- nitásban .....	115
ZEKE ISTVÁNNÉ: Dinamikus óraindítások a 7. osztályos kémia anyag tanítása során .....	120
TÓTH ISTVÁNNÉ: A közművelődési intézmények által kínált lehetőségek felhasználása oszt- ályfőnöki nevelő munkában .....	124

### SZEMLE

DR. NAGY ANTAL: A kultúráközvetítés – ifjúságformálás szemléleti szélsőségei .....	127
DR. BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: Módszertani kézikönyv osztályfőnököknek .....	130
BOKÁNYI DEZSÓNÉ DR.: Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában ...	132
DR. LENDVAI ENDRE: <i>Е. М. Берецагин, В. Г. Косиомаров: Лингвострановедческая теория слова</i> .....	134
Találkozás az olvasókkal .....	136
DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA: Tanárok XIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Ta- nárképző Főiskolán .....	137

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

83-723 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## Dr. KERÉKGYÁRTÓ IMRE

1917–1983

### A pedagógiai realizmus képviselője

„Nem bal meg az, ki milliókra költi  
Dús élte kincsét, ámbár napja múlt...”

Arany János

Megdöbrentett és váratlanul ért bennünket a fájdalmas hír, hogy folyóiratunk régi, kedves és hűséges munkatársa: dr. Kerékgyártó Imre nem fogja már küldeni többé a tőle megszokott pontossággal és rendszerességgel olvasóink széles táborához szóló, mindig a legidőszerűbb problémákat elemző, önvizsgálatra készítő és gondolatébresztő pályalélektani cikkeit, tanulmányait. Közvetlen személyisége és alkotó munkássága ismert volt szinte az ország valamennyi pedagógusa előtt. Ezek találkoztak vele különböző tanfolyamokon, előadásokon, s ugyancsak ezek és ezek olvasták műfajilag változatos, tartalmilag friss, gondolatokban gazdag és stílusában élvezetes írásait.

1917. szeptember 18-án született Budapesten. Ő is – mint családjában annyian – élethivatásul a pedagógus pályát választotta. Tanári munkáját 1940-ben kezdte Szentendrén. 1941-től 1950-ig a budapesti Kölcsey Gimnázium tanára, majd igazgatóhelyettese, 1950-től 1951-ig pedig a Toldy Gimnázium igazgatója lett. Ezután 1951–59 között az Oktatásügyi Minisztérium különböző (továbbképzési, általános iskolai, gimnáziumi) főosztályain dolgozott, illetve a Pedagógus Továbbképző Intézet módszertani osztályának vezetőjeként tevékenykedett.

Alkotói munkásságának középpontjában ebben az időszakban a magyar nyelv tanításának – ahogy ő nevezte először –, az anyanyelvi nevelésnek az ügye állt. Megszervezte az első *nyelvtanítási konferenciát*, szerkesztője volt az *Anyanyelvünk az iskolában* c. módszertani folyóiratnak, munkatársak bevonásával megírta *A helyesírás, A fogalmazás tanítása* c. módszertani könyveket, elkészítette a tanítóképzők számára az *anyanyelvi oktatás módszertanának* tankönyvét. De tankönyvet írt az általános iskola alsó (*Édes anyanyelvünk a 4. osztály számára*) és felső tagozata, valamint a szakmunkásképző iskolák részére is. Az anyanyelv tanításának propagálása mellett sürgette – társszerzőként Lengyel Dénessel – *Az irodalomelmélet tanítása az általános iskolában* c. könyvében a művészi élményt nyújtó irodalomtanítást is.

1959-től újra a mindennapok pedagógiai gyakorlatát élte, mint a Rákóczi Ferenc Gimnázium igazgatóhelyettese, illetve igazgatója. Ez azonban egy pillanatra sem jelentette, hogy elszakadt az elmélettől, mint ahogy az elméleti munkában eltöltött években is szoros szálak fűzték az iskolai élet hétköznapijaihoz. Igazgatói emlékei, tapasztalatai alapján készültek el az első *pedagógiai esettanulmányai*, majd később a

*Küzdelmes évek*, folytatásaképpen pedig az *Osztályfőnöki szemmel*. (Mindkét munka A pedagógia időszerű kérdései hazánkban sorozatban jelent meg.) Művének – ahogy ezt a korabeli kritika méltatta – „az időbeli átfogó távolság, az alapos elméleti tájékozottság és igény ad perspektívát”.

Az életpálya harmadik szakasza 1967-tel vette kezdetét, amikor is megválva diákjaitól, a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársa lett. Utolsó állomáshelyén az igazgatók továbbképzését, a pedagógiai vezetőképzés megszervezését és vezetését kapta feladatul. Ebben az időben jelentek meg jelentős tanulmányai a nevelőtestületről, az ifjúsági közösségekről, az értékelésről. Ekkor született meg kutató, kísérletező munkájának eredményeként *A nevelési folyamat vezérlése, a nevelési eredményvizsgálatok* c. munkája, valamint *A pszichológiai ismeretek alkalmazása a pedagógiai intézmények vezetésében* c. kötete is, amelyben a személyiség, az emberi kapcsolatok, a közösség, az információk és a konfliktusok kérdéseit tárgyalta elvi, elméleti megalapozottsággal, de mindig a gyakorlat szempontjait figyelembe véve. Ezt a kötetet a *Szituációk és attitűdök* c. műve tette teljessé.

Hallatlanul gazdag és izgalmasan érdekes tanulmányok sora jelent meg számról számra Kerékgyártó Imre tollából folyóiratunk, a Módszertani Közlemények lapjain is, abból a felismerésből kiindulva, hogy nincs igazi pályaléktanunk, amely hozzásegíthetne bennünket pedagógiai jelenünk számos hibájának felszámolásához. Ezért olvasóinkkal együtt mindig felfokozott érdeklődéssel vártuk hiányt pótló írásait. Csodáltuk bennük naprakész tájékozottságát, az élet által jelzett problémákra való friss reagálását, a legújabb szépirodalmi, szakirodalmi művekre való kitekintését, írásainak szenvedélytől fűtött, mégis fegyelmezetten zárt logikai rendszerét, olvasmányos és színes stílusát. Örültünk annak, amikor boldogan újságot, hogy a Tankönyvkiadó kötetbe gyűjtve és rendezve is meg fogja jelentetni ez év első felében ezeket a tanulmányokat. Annál inkább fájjaljuk, hogy nem élhette meg megjelenését, akárcsak a hozzánk küldött négy tanulmányának közlését.

1983. február 25-én élete és gazdag alkotói munkássága lezárult. Mindig büszkén vallotta magát a pedagógiai realizmus képviselőjének. Ezért is tekintette egész életpályáján legfontosabb feladatának, hogy elvi alapon a pedagógusok napi gondjainak megoldásához nyújtson segítséget.

A mindannyiunkat ért veszteség és a végső búcsú pillanatában hadd köszönjem meg a Módszertani Közlemények szerkesztősege, kiadóhivatala és olvasói nevében is Kerékgyártó Imre fáradhatatlan segítségnyújtását, folyóiratunkhoz ragaszkodó hűségét, és nem utolsósorban azt a hitet, amelyet élete példájával és munkásságával nap mint nap erősített bennünk, hogy a pedagógus értékét nem a külső elismerések határozzák meg, hanem az, hogy mennyire képes a vállalt ügyet eredményesen szolgálni.

*Dr. Dobcsányi Ferenc*

## Hazaszeretet, hazafias nevelés

„Internacionalisták vagyunk, de szívünk legföltettebb szerelme szülőföldünk marad. Ha nem szereted hazádat, ... akkor nem érted az internacionalizmus lényegét”

Zalka Máté

TARTALMÁBAN az egyik leggazdagabb, de egyben legbonyolultabb emberi kapcsolatunk ahhoz a hazához fűz bennünket, amelyről elsőnek Balassi Bálint írta le: édes hazánk, drága Magyarország. Az egyén szempontjából véletlennek tűnhet, hogy épp itt látta meg a napvilágot, ez a véletlen azonban *sorsává, végzetévé* válik, az „itt élned, halnod kell” parancsát tartalmazza, amelyen még az a tény sem változtat, ha egyéni akarata vagy a történelem szeszélye más tájakra sodorja. Az embernek és hazájának kapcsolata nem egyszerűen *személyek és tájak* között jön létre. Szerepet kap benne a földrajzi környezet, amelyet azonban a történelem évszázadai véráztatta *anya-, szülőföldré* magasztosítottak. Radnóti Miklós remek sorai szerint idegeneknek térkép csupán, a haza szülőttének emberekkel vállalt sorsközösség, egyéni és közös múltunk ezernyi emlékével átítatott gyár- és iskolaudvar, játszótér és temető, parkok bokra és utcák szegélyköve. Az *összetartozás* újra és újra felfrissülő élményeinek el-téphetetlen köteléke. Az a bonyolult kapcsolatrendszer, amelyet mindmáig legtömörebben és legkifejezöbben Kölcsey Ferenc fogalmazott meg Parainézisében, s amelyet mi-nél korábban érdemes szó szerint megtanítatni tanítványainkkal.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a nemzeti érzés fellángolásának kora a legeltéphe-tlenebb kapcsolatot tételezte fel *hazafiság és emberiség* között. Erre utal Kölcsey az említett Parainézisben, de Vörösmarty Mihály is, amikor arról vall, hogy legszentebb vallás: haza és em-beriség. A népeket egymással szembeállító nacionalizmus csak későbbi politikai termék.

A haza fogalma történelmileg *változik* tartalmában, mégis rendkívüli károkat okoztak ifjúságunk nevelésében, akik változásait abszolutizálták, és nem mutattak rá időben, hogy ezen a területen is *a változások és az állandóság dialektikája* érvényesül. A haza és vele a hazaszeretet fogalmának vannak szilárd, állandó elemei. *Stefan Pascu* román történész szerint közülük az egyik legjelentősebb a nemzeti öntudat. Ennek szerepét hangsúlyozza az a történelmi tény, hogy Európa évszázadok óta a népek ke-veredésének kohója, benne tiszta etnikumú népek csak elvileg léteznek, s ahogy egyik legnagyobb magyar költőnk Petrovics István és Hruz Mária fia, a szlovák Hviezdoslav Ország Pálként került az anyakönyvbe. Zrínyi Miklós külön fejezetet érdemel nem-csak a magyar, de a horvát irodalom történetében is, mindkét nyelven maradandó értékű műveket alkotott.

Lényeges azonban, hogy ezt a nemzeti öntudatot össze ne tévesszük *a nemzeti ön-teltséggel*. Sokakban mutatkozik hajlam erre a tévesztésre. Különösen azokat kerülgeti veszélye, akik saját személyiségükkel sohase tudnának kiemelkedni a szürke tömegből, egyetlen lehetőségük az marad, ha valamihez, valakikhez való tartozásuk ürügyén ka-paszkodnak magasabbra.

Igy ismerjük történetileg a vallási kapaszkodókat, akik egyszerűen azért tartották különb-nek másoknál magukat, mert protestánsok, katolikusok, stb. Ismét mások labancokká váltak, ha az volt kifizetődőbb, kurucokká lettek, ha abból származott előny javukra. Az igazi nagyságok *voltak valakik*, ez utóbbiak mindig beérték azzal is, hogy *látsszanak valaminek*.

A nemzeti öntudat legfőbb ismertetője a *nemzeti sors vállalása* jóban, rosszban egyaránt. Ez viszont elképzelhetetlen a nemzeti múlt alapos ismerete nélkül. Éppen ezért a hazafias nevelés egyik első követelményét sem jelölhetjük meg másban, mint a nemzeti múlt alapos megismertetésében. Ezen a ponton nyíltan szembe kell néznünk korunk egyik legnagyobb didaktikai tévedésével, amely szerint:

- Az iskolában a gyermekeket arra és úgy kell megtanítani, amit és ahogy valamit a *felbőjtőknek tudniuk kell*. (Ez a torzszemlélet a maximalizmus, a túlterhelés egyik leküzdhetetlen forrása is!) Így lett a nemzeti irodalomból világirodalom, s eredménye, hogy egyiket sem ismerik a tanulók, akik mondatokat olvastak Sapphoról is, de nevét sem hallották Pázmány Péternek, Magyarai Istvánnak, Virág Benedeknek. Korán megismerik a politikai gazdaságtan illusztrált tételeit, de sötét folt marad számukra az egész magyar középkor. Leckéjüké válik a modern magyar irodalom, és még az ízet sem kóstolhatják meg a szellemi staféta izgalmanak, amelyben Ády szegénylegényeket szólaltat meg, a zsoltárok nyelvén fejezi ki korszerű gondolatait. Babits Vörösmarty motívumait szövi tovább, Radnóti Babits közvetítésével az eklogák köntösébe öltözteti humanista, antifasiszta nézeteit. Nyilván szerepe van ennek a didaktikai hibának abban a jelenségben is, amelyet Keresztury Dezső úgy fogalmazott meg: fiatal költőink műveltsége rendkívül hiányos. Tévériportok, rádióadások figyelmettek: frissen végzett egyetemisták Petőfiről alig tudnak valami lényegest (pedig vele foglalkoztak az iskolában eleget), Hunyadi János nevéhez pedig egyszerűen nincs semmi hozzáfűzni valójuk.

- Meggyőződésünk szerint az iskolában azt és úgy kell tanítani a gyermekeknek, ami *képessé teszi őket* arra, hogy később önképzésük, szakadatlan önművelésük folyamatában elsajátítsák mindazt, amit egy igazán korszerűen művelt és szakszerűen képzett embernek tudnia, ismernie elengedhetetlenül szükséges, és ami nevelésüket, érzelmi világukat szilárdan megalapozza.

Nem érthetünk egyet Sötér Istvánnal (ÉS 1982. július 9. p. 3.), aki elismeri, hogy irodalmi tankönyveink „hatalmas anyagot halmoznak össze, s egyetlen túlzásfolt országút vezet Racine-tól Madáchig. Pedig erről a zsúfoltságról... nem a tankönyv tehet, hanem a ragyogó teljesítményekben egyre gazdagodó európai és magyar kultúra”. Ez ugyanis sajátosan a kiemelkedő irodalomtudós logikája, aki megelégedett még saját diákkoráról is. Őt sem az irodalmi lexikon gazdagsága vezette az irodalom rajongásához, valószínűleg egy rendkívül művelt magyartanár, aki képes volt bemutatni a cseppben is a tengert, egy zsoltárfordító, egy Csokonai vagy egy Babits költészetében Európát, az egész emberiséget. Talán különös kapcsolat, de ne felejtsük: nem lehet egy gyermekkel megszerettetni az egész állatvilágot. Előbb a közvetlen környezetben levő madarakon, kutyákon, macskákon kell elkezdni! A bőség rendszerint a csömör érzetét kelti.

Elég gyakran tapasztalhatjuk ezzel párhuzamosan azt a jelenséget is, hogy nagyon sok tanuló henye szóhasználattal bejárta már „olaszt”, tavaly volt „spanyolban”, de saját lakóhelyét, szűkebb pátriáját sem ismeri igazán. Tévedés lenne azt hinni, hogy tanítványaink így kötnek ismeretséget Európával. Valójában csak egy felszínes, parvenü és sznob álkultúra hordozói lesznek korán. Beállnak azoknak a sorába, akik kiküldetésben jártak már Berlinben, de nem látták a Pergamon oltárt, ismerik az olasz piacokat, de sajnálták a belépődíjat az Uffizi, a Pitti vagy épp a vatikáni képtárba. A hazafiság, a hazafias nevelés gátja a túl gyors és nagy távlatokat ígérő kitarulkozás, s a belőle fakadó cinizmus (vö. Kerékgyártó: Unalom, közöny, cinizmus, MK. 1978: 5. p. 257–263.).

Ne tartsuk magunkat sportnagyhatalomnak, se az atomtudósok szülőhazájának, de legyünk büszkék honfitársaink eredményeire tudományban, sportban, művészetben, hétköznapi munkában egyaránt. Büszkeségünket az tegye jogossá, hogy minket is *belytállásra* készteszen példájuk. Ne eredményeik árnyékában kívánjon valaki hűsölni.

NEM LEHET A HAZÁT a benne élő emberek nélkül szeretni. Veszélyes, ha

egy ilyen követelmény egyoldalúan csak az azonosságot (egy nemzet fiai) hangsúlyozná, vagy amint ezt a sovinizmus teszi, a lényegtelen különbségeket felfokozná, hogy elfedje általuk a lényegeseket. Így élezték ki pl. a Habsburgok a nemzetiségi különbségeket, hogy feledtessék az osztályellentéteket, így állította szembe egymással a politikai manipuláció a magyar, szlovák, román parasztot, holott közös ellenségük a bármilyen nemzetiségi földbirtokos lett volna (vö. Pándi Pál: *Nemzet, kultúra, Népszabadság*, 1982. máj. 1. p. 15.). A Csák Mátéknak teljesen közömbös volt, hogy a de-resre vont jobbágyok, Zápolyáknak, hogy a karóba húzott keresztesek milyen nyelven jajgattak, szitkozódtak. A történelem (l. 1848, 1919, 1945) igazolja, hogy a közös sors egygé kovácsolja a különböző nemzetiségeket mindaddig, míg a hatalom érdekei össze nem ugratják őket (l. Habsburg politika). Hibás szemlélet minden leegyszerűsítés is, amely nem hajlandó tudomásul venni, hogy Zrínyiek, Széchenyiek és mások születésüknél fogva arisztokraták lehettek, ennek ellenére a társadalmi haladás és a nemzeti szabadság legkiemelkedőbb harcosai közé tartozhattak. *Kölcsey* fogalmazta meg *haza és haladás* eltéphetetlen kapcsolatát, azt, hogy az igazi hazaszeretet csak progresszív lehet. Ez a progresszivitás azonban nem vezethet a múlt hagyományainak elvetéséhez, hiszen a haza fogalmához a haladással egyenlő adhézióval tapad *a nemzeti hagyomány* tisztelete, megbecsülése. Nem véletlen, hogy költőink műveiben mindig együtt jelentkeznek

az új, a korszerű	és	a múlt örökségének igenlése
Hass, alkoss, gyarapíts		Büszke magyar vagyok én, keleten nőtt törzsoke fámnak (Kölcsey)
S égve honért bizton nézzen előre szemünk		Hős vértől pirosult gyásztér (Kisfaludy Károly)
Naggyá csak fiaid szent akarátja tehet...		... ez a föld, melyen annyiszor (Vörösmarty Mihály)
... ott essem el én a harc mezején...		Büszkén tekintek át A múltnak tengerén (Petőfi)
Dévénynél új idők új dalaival		Dózsa György unokája... (Ady)

Történelmi tanulságunk, hogy csak az az új válik korszerűvé, amelyik *magasabb szinten tartalmazza a régi értékes elemeit is*. Így láthatjuk a differenciált oktatás előzményeit tanyáink iskoláiban, a kabinetekét a régi iskolák jól felszerelt előadóiban.

Így válik a hazaszeretet és a hazafias nevelés egyik nélkülözhetetlen tartozékává *a múlt és jelen tekintélyeinek* tisztelete is. Természetesen ebben a vonatkozásban meg kell szorítanunk a tekintély értelmezési tartományát, csak az emberi helytállás, progresszivitás, áldozatvállalás igazi nagyságait vonjuk körébe, s kirekesztjük belőle azokat a szolgai hódolásokat, megjuhászosodásokat, amelyek nem személyi értékekhez, hanem hatalmi státusokhoz, pozíciókhoz kapcsolódnak, amelyeket bizonyos történelmi szituációkban Caligula lovának és a svájci helytartó kalapjának is meg lehet követelni. Tisztelet illet meg mindenkit, akik

a) a történelem forгатagában a közösségért nagyobb áldozatot vállaltak magukra (a honvédő harcok hőseit, a tudomány előbbre vivőit stb.).

b) munkásságukkal, életükkel a társadalmi progresszivitást szolgálták (I. István, Mátyás királyt, Semmelweist, művészeinket, íróinkat)

c) kortársaink közül többre értékeli a társadalom szolgálatát, mint egyéni érvényesülésük, jólétük elvtelen hajszolását

d) környezetünkben eredményes munkánk feltételeit lelkiismeretes tevékenységünkkel biztosítják, pl. szüleinket, tanárainkat, politikai, társadalmi vezetőinket, akik tevékenységünkkel kiérdemlik.

Közös jellemzőjük, hogy életükkel és alkotásaikkal a helyes életvitel, magatartás *modelljeit* állítják embertársaik elé. Különböző történelmi helyzetekben a helyes viselkedés példáit mutatják meg. Korunk egyik divatja, szinte „szellemi társasjátéka” lett példájukat megkérdőjelezni, nagyságukat emberi gyengéik gombostűhegyre tűzésével megtépázni. *Deheroizációnak* nevezték el ezt a műveletet, holott semmivel sem csökkenteni Hunyadi János, Zrínyi Miklós, Rákóczi Ferenc, Martos Flóra vagy Rózsa Ferenc történelmi nagyságát, ha valaki leemeli őket ércszobruk talapatzáról, és hús-vér emberközelségbe hozza őket bemutatva, hogy erényeik mellett nem voltak híjával gyengéknek sem. Épp így válnak követhető példaképekké, míg a kösziklából vizet fakasztó, Torda hegyét kettéhasító Szent László legfeljebb ámulatunkra tarthat igényt. Deheroizálásra, önmagasztaló mítoszok szétoszlatására inkább önéletíró kortársaink szorulnának, hogy realisabbá váljék nemzeti önismeretünk. Szélsőségek között csapkodó megnyilatkozásaink hihetetlen nehézségeket okoznak nevelésünkben:

a) Nem tesszük lehetővé, hogy fiataljaink, akiknek már szocialista fejlődésünk első szakaszai is messze múltba vesző történések, felismerjék, hogy a történelem megköveteli a *folyamatossgot*, az egyes nemzedékek tevékenységének egymásra kell épülnie (1919 – illegális harcok – 1945).

b) Egyszer azt akarjuk elfogadtatni, hogy „mi voltunk a fasizmus utolsó csatlósai”, másszor szeretnénk elhiteni, hogy Bajcsy-Zsilinszky magányos revolvergolyóján és az aquincumi hídnál őrt álló honvéd puskalövésén kívül a legtöbb partizán és ellenálló a mi hazánkban termett (I. Juhász Gyula: Háború a köztudatban, ÉS 1982: I. 25. 1. 1.).

c) Joggal bírálhatja irodalomkritikánk a szubjektív visszaemlékezések áradatát, amelyekből kiderül, hogy József Attilának ezrivel akadtak felfedezői és támogatói, bár verskötetéből alig fogyott életében, s ha mindegyik „mostani” barátja csak egy példányt vett volna belőle, a csalódás nem járult volna hozzá összeomlásához. Jogos kritika érheti a hőssé magasztosodó bujkálókat, de azokat is, akik utólag mindig minden negatívummal szemben álltak, ennek ellenére minden történelmi szituációt a felszínen (anyagilag, pozícióban) tudtak átvészelni. Az ifjúság nem fogadja el az *álbősöket*, legkevésbé remélhetjük, hogy példaképeit lássa bennük (vö. Szilvási Lajos: Légszomj). Nem tökéletesnek satírozott ideálokra van tanulóinknak szükségük. Emberrekre, akik különböző történelmi szituációban mindig képesek maradtak „embernek maradni még az embertelenségben is”, és elvetni a kényelem, az érvényesülés lehetőségét, hogy helyette a *belytállást* válasszák.

Nevelésünkben nagyjaink életrajzának a jelenleginél lényegesen nagyobb helyet és szerepet kell biztosítanunk, ha ezek a tantervből kiszorultak, vonuljanak be szakköreink, szabadidős foglalkozásaink programjába. Tanulják meg diákjaink leegyszerűsített képletek helyett differenciáltan értékelni múltunkat, jelenünket egyaránt.

A KÖZÖS HAGYOMÁNYOK szerves tartozékai nemzeti öntudatunknak. Nemzeti hagyományaink köre rendkívül széles. Elemei közé sorolhatjuk népdalkincsünket (zenei anyanyelvünket), legkülönbözőbb népszokásainkat, néptáncainkat, de erkölcsi nézeteket is (pl. amikor a magyar ember szemérmességéről szoktunk beszélni), viselkedési, sőt étkezési szokásokat is. Jelentőségüket mutatja, hogy legtöbbször még ak-



kor is görcsösen ragaszkodnak az emberek, amikor földrajzilag egyébként már messze kerültek szülőhazájuktól. Legjelentéktelenebbnek tetszhet közöttük, mégis rendkívül jelentős, hogy a különböző népek fiai idegenben is *a hazai könyv* ízeit keresik. Egyébként ezek a hagyományok adják a reális alapot azokhoz az ítéletekhez, amelyek segítségével az emberek az egyes népeket jellemezni szokták, és túlzott általánosítással minden skótot a fukarság példaképének, minden olaszt az éneklés és valamennyi franciát a szerelem mesterének minősítenek. Mindezeknek a szerepe napjainkban csökken a televízió és más tömegkommunikációs eszköz *uniformizáló hatására*. Soha fiatal korosztályra nem volt ennyire jellemző a tiltakozás minden uniformis ellen, de az sem, hogy közben észrevétlenül a világ legjellegtelenebb uniformisát öltse fel magára. Ellensúlyozására az iskolának minden eddiginél nagyobb gondot szükséges a nemzeti hagyományok ápolására fordítania, mégpedig

- a) a szűkebb lakóhelyismerettel
- b) a helyi hagyományok felderítésével, ápolásával kezdve
- c) haladni a tágabb körű nemzeti hagyományok megismertetése és ápolása felé.

Jelentőségüket fokozza korunk *sajátos népvándorlása*, amely tanyai embereket, falvak lakóit minden fokozatos átmenet nélkül költöztet lakótelepi házak nyolcadik emeletére, hihetetlen gyorsan és kíméletlenül tépi el *a hájszálgyökereket*, újakat teremteni képtelen, így tömegeket tesz – ha átmenetileg is – talajtalanná, hontalanná. Sajátosan érvényesülnek a Himnusz szavai: nem lelik honjukat a hazában. Az iskolára vár az a feladat, hogy a fiatalokban új gyökereket hozzon létre, érzelmileg kapcsolja őket lakóhelyhez, házhoz – hazához. Szerencsére sok ilyen irányú hasznos kezdeményezés tanúi lehetünk.

**TÖRTÉNÉSZEK**, valahányszor arra biztatják őket, hogy vizsgálják meg hazafias nevelésük eredményességét, arra hivatkoznak, hogy képtelenek ennek érdekében megteremteni Eger hősi védelmének, Buda visszafoglalásának vagy az ország felszabadításának megismételhetetlen történelmi szituációit. Elvileg igazuk is van, gyakorlatilag azonban a haza életének, így a hazaszeretnek vannak hétköznapijai is, s azokban ezer alkalom kínálkozik arra, hogy tanúbizonyságot tehessen akárki arról, amit Király István *hétköznapi forradalmiságnak* nevezett. Olyan magatartás, viselkedési forma ez, amelyet sokan félreértettek, nem kevesen félre is magyaráztak. Tiltakoztak az ellen, hogy a szorgalmas tanulásban, a lelkiismeretes munkában bárki forradalmi tettet lásson. Nem is erről van szó. A történelemnek nemcsak revolúciós, hanem *evolúciós szakaszai* is vannak. Ezekben nincs szükség forradalmi tettekre, annál inkább folyamatos helytállásra. Olyan magatartások kialakítására, amelyek tendenciájukban valószínűsítik, hogy képviselői nehéz helyzetekben is meg fogják állni a helyüket. Nagy szólamok puffogatása helyett azt kell megértetni a tanulókkal, hogy a hétköznapi hazaszeretet

- a) egymás kölcsönös tiszteletét, megbecsülését
- b) az egymással szemben tanúsított figyelmet, tapintatot, udvariasságot
- c) egymás figyelmes meghallgatását
- d) és a példaadás erkölcsi kötelezettségét követeli tőlük.

Megdöböntő jeleit tapasztalhatjuk a nemzeti közönynek utcákon, közlekedési eszközökön. A legönzöbb egzisztencializmussal úgy járnak-kelnek egymás mellett az emberek, mintha semmi köztük sem lenne egymáshoz, illetve csak annyi, amennyiben zavarják egymást. Fiatalok ülnek, idősebbek állnak. Áldott állapotú asszony legfeljebb szarkasztikus megjegyzést vált ki belőlük, holott Illyés Gyula látukra kiáltott fel: „Íme, itt jön a hazám!” Súlyos társadalmi feladatunk, hogy ezen a helyzeten változtassunk. Szülők is, akik saját kényelmük biztosítására a gyermekek céltudatos nevelését a szabadnevelés gyakorlatával váltják fel egy olyan történelmi helyzetben, amelyben annak csődjét szülőföldjén is kénytelenek voltak felismerni.

A példaadás erkölcsi felelőssége elsősorban a vezetőket és a nevelőket kötelezi, és nem tűri azokat az ellentmondásokat, amelyek ma még időnként és helyenként tetten érhetőek:

- megható szavakkal ecseteli a demokratizmus szépségeit a zsarnok;
- önfeláldozásról szónokol az elviselhetetlenül önző;
- szocialista erkölcsről beszél a nihilista;
- szavakkal leplezi meggyőződésének hiányát a karrierista;
- a törvénytörés jogosságát igényli önmaga számára a törvényhozó;
- lenézi az „egyszerű embereket”, aki vállukon emelkedett kiemelkedő posztjára;
- vagy éppen liberálisan elnézi saját bűneit (még ha pedagógus is), aki mások legkisebb botlását (pl.: tanítványaiét) sem tudja elnézni, megérteni.

Joggal mondhatja valaki, hogy mindezek *erkölcsi vétségek*, ami nem mond el-lent annak, hogy a hazafiasság elemei is, hiszen a hazafiasság az ember erkölcsi arcu-latának, értékének egyik legjellemzőbb kifejeződése. Benne egyesülnek azok a szálak, amelyek az embereket más emberekhez, munkájukhoz, felelőségükhöz, lelkiismeretük-höz, környező világukhoz fűzik. A két fogalom szoros korrelációját (kölsönös össze-függését) mutatja, hogy az *erkölcsi lazulás* a történelemben mindig a hazafiság ha-nyatlását vonta maga után. Joggal írhatta ezért Berzsenyi Dániel:

... minden ország támasza, talpköve

A tiszta erkölcs, mely ha megvész,

Róma ledül s rabigába görbed. (A magyarokhoz)

Fényesen igazolja mindezt a jóléti társadalom erkölcsi hanyatlása. Az anyagi javak meg-szerzésében az emberek nem válogatnak az eszközökben. Mindennaposá váltak a terrorista cse-lekmények: emberrablások, robbantások, repülőeltérítések. Kortársaink már azon sem lepődnek meg, ha a harctérről hazaszállított „hősi halottak” tetemeiben heroint csempésznek (l. Vietnam). Üzleti számításokból öltött elképesztő méreteket a szexhullám, de ezt is felülmúlta a kábítószer-csempészet. Egyre terebélyesedik a *korruptió*, a tömegkommunikáció rendszeresen leplezi le bűnöz-őket és bűnüldözők nyílt vagy titkos szövetségét (Olaszország, Amerika stb.). A polgári társada-lomban mindezek már megszokottá lettek, hullámai azonban már elérték, helyenként át is lépték saját határainkat is.

A hazafiasság erkölcsi tartalmából következik Veres Péter megállapítása: tisztés-séges ember *bazájáról, édesanyjáról és kedveséről nem mond vicceket*. Jó erre időben felhívunk gyermekeink figyelmét, hisz környezetünkben mindig akadnak, akik erről könnyedén megfelelkeznek, mert szólásaink szerint nem ismernek semmit, ami szent lenne szemükben. Nem véletlenül foglalkozott annyit tanulmányaiban Mesterházi Lajos a jóléti társadalom egyik új jelenségével, amelyet *szupranacionalizmusnak* nevezett el. Hívei egyszerűen minden nemzeti érzésen felül érzik magukat, mindennel szemben, ami a sajátos nemzeti vagy általánosan az internacionalista értékeket (háború és béke) és érdekeket érinti, teljes közönyt tanúsítanak. A pedagógusnak időben fel kell figyelnie, milyen hangnem, beszédstílus uralkodik a kisebb közösségekben, kamasz-korú diákjai vonzódnak a *nagyképű, cinikus beszédhez*, úgy érzik, nagyokká, felnöttek-ké lesznek általa. Szavak és cselekedetek között azonban szoros összefüggés van, a cinikus szavakat hamarosan követik a hasonló tettek, és szinte észrevétlenül bontako-zik ki egy csoporton belül a teljes cinikus közöny. Fel kell erősíteni gyermekeinkben azt a tudatot, hogy aki igazán magyarnak érzi, tartja magát, annak méltó magatartást is szükséges kialakítania.

Ettől az erkölcsi tartástól idegenek a frázisok is. Tudjuk, a szocialista hazafiság lényeges tartozéka a Szovjetunióhoz való viszony, tanulságos azonban számunkra, hogy fejlődésünk során épp a szovjet politika, tudomány és művészet képviselői figyelmez-tettek többször, hogy a Szovjetunió hangoztatott szeretetének is csak akkor van hitele, ha az *saját hazánk szeretetének* szilárd alapjára épül.

EGYIK LEGDRÁGÁBB, legféltettebb kincsünk *nemzeti nyelvünk*. Történelmünk zivatarai között sokszor nemzeti létünk, függetlenségünk egyetlen zálogát láthattuk benne. Ápolása, tisztaságának őrzése nem nyelvészeti, hanem perdöntő hazafias kérdés. Ez az egyik oka, hogy értetlenül hallgathatjuk egyes *tánczenekarok* műsorait, amelyeket úgy adnak elő, mintha angolul kellene ejteni a magyar szavakat is, s mintha a magyar hangsúlyozás alaptörvénye szerint nem a szavak első szótagját kellene nyomatékosan ejtenünk. Olyan nyelvrontás ez, amely a sok hazánkfíára jellemző *parveniségben* gyökerezdik.

Jellemzői: szolgálai módon megcsodálnak mindent, ami idegenből ered. Még saját szülőteinket is jobban tisztelik, ha előbb idegenbe szakadtak, majd onnan térnek vissza látogatóba. Kandó Kálmán, Puskás Tivadar találmányainak előbb a külföldet kellett meghódítaniuk, hogy itthon is elismerést kaphassanak. A külföldről hazatérőt azzal fogadják: mit hoztál, kevésbé lényeges: látott-e valamit?! Fiatalkaink körében is azonnal követőkre talál minden torz viselkedési forma, ha azzal nyugati filmekből, tévéműsorszámokból ismerkedhettek meg. Ismerjük meg és el diákjaink minden nép ipari, tudományos és művészeti eredményeit, szokásait, legyen azonban annyi *önérzet* bennük, hogy büszkék mindig saját eredményeinkre legyenek. Anyagi, szellemi eredményeink miatt nincs miért szégyenkezniük más népekkel való összehasonlításokban.

Nemzeti nyelvünk szoros kapcsolatot létesít politikai, történelmileg változó földrajzi határainkon belül és kívül élő magyarok között is. Több millió magyar él más országokban. Hazafias nevelésünk egyik legnehezebb, néha óvatosan megkerült kérdése *a szomszédainkkal való kapcsolat helyes megítélése*. A pedagógusoknak naponként szembe kell nézniük ezzel a problémával, hiszen

a) tanítás közben nem kerülhetik el *a pozsonyi országgyűléseket*, Rákóczi sírját nem helyezhetik máshová *Kassáról*,

b) Arany János születési helyeül csak *Nagyszalontát* jelölhetik meg, Petőfi *Segesvárnál* esett el a csatában, Ady *Nagyváradon* újságíróskodott, a szabadságharc tábornokait *Aradon* végezték ki,

c) Kosztolányi *Szabadkán* töltötte ifjúságát,

d) és több tanítványuknak ma is élnek rokonai földrajzi határainkon kívül, ők családi körben szerzik információikat.

Az MSZMP kultúrpolitikai munkaközösségének 1975-ben kiadott állásfoglalásában olvashatjuk (A szocialista hazafiság és a proletárinternacionalizmus időszéri kérdései Kossuth, Bp. 1975.): A közép- és kelet-európai szocialista országok társadalmi felszabadulásuk által tudtak kijutni a korábbi történelmi időszakok zsákutcáiból. A szocializmus építésének időszakában ezek az országok történelmük folyamán először kerültek politikailag közös arcvonalba, először kezdhették el azoknak a bonyolult ellentmondásoknak a feloldását, amelyet a múlttól örököltek, és ezzel lehetőséget teremtettek a lenini nemzetiségi politika követelményeinek érvényesítéséhez is" (i. m. 33. 1.). Jelenleg ez még nem mindenütt valósul meg egyformán. Idő szükséges ahhoz, hogy „a harcot, melyet őseink vívtak, békévé oldja az emlékezés”, és mindenhol rendezzük közös dolgainkat (József Attila: A Dunánál).

Kölcsey tanításait megszívelve tanítványainkat úgy kell nevelnünk, hogy egyszerre tudjanak jó magyarokká, európaiakká és a szó igazi értelmében emberekké válni. Ez a három követelmény kölcsönösen feltételezi egymást. Nem véletlen, hogy gondolkodóink nehéz, válságos időszakokban (pl. reformkor küszöbe, szabadságharcunk bukása, 1919 után, a fasizmus térhódításakor) egyidejűleg három kérdésre keresték a megnyugtató feleletet: egyrészt arra: „*Magyarnak lenni*, tudod-e, mit jelent?”. Ettől elválaszthatatlannak tartották a másodikat: „Hogyan őrizhetjük meg a történelem zivatarai közben *európaiságunkat?*”, hogy ne csak fehérek, de a szó mély tartalma szerint európaiak maradhassunk, végül a harmadik: „Miképp őrizhetjük meg *emberiségünket* egy olyan történelmi időszakban, amelyben az elembertelenedés mindennapos tényé, megszokott jelenséggé vált világszerte. Az iskolának ezt a hármas programot

kell megvalósítania annak tudatában, hogy egyidejűleg nagyon sok ellentétes hatás éri a gyermekeket otthon, s a tágabb környezetben. Természetesen az iskola csak akkor teljesítheti ezt a programot, ha a pedagógusok magas színvonalon képesek saját *magyarságuk, európaiságuk és emberségük* együttes fejlesztésére.

Kosztolányi Dezső írja Az író a háborúban c. írásában: „Én a szó és szellem jogán minden porcikámmal és lehettemmel egy közösséghez tartozom, melynek tagjai itt és ott, mindenütt a világon mintegy összeesküvészerűen magyarul beszélnek...” Vállalom ezt a közösséget, ezért nem lehet közömbös számomra életük, sorsuk alakulása. Sorsközösséget válllok kortársaimon kívül történelmi elődeimmel is, hiszen munkájuknak „folytatója vagyok és messze századokból érkező célfutója”, saját életemmel, munkámmal kell arra törekednem, hozzájárulhassak, hogy ez a közösség „az ocsmány és kegyetlen életharcban... mennél erősebb, hatalmasabb és diadalmasabb legyen”. Ezt a programot tettekkel csak az vállalhatja, aki megértette, hogy hazafiságról beszélnie sem lehet annak, akit

a) előbb mély felelősség és érzelem nem fűz családjához

b) akinek közömbös, hogy tetteivel, „hatalmával” könnyeket okoz, vagy töröl embertársainak arcán

c) aki képtelen megbecsülni, tiszteletben tartani mások munkájának eredményeit, legyen az műemlék, műalkotás, park vagy családi ház

d) aki nem érzi át felelősséggel, hogy tollal, szerszámmal, békés hivatali íróasztal és gép mellett is lehet hazaáruló az ember, ha megfélemez az arról, hogy minden mai tette építi vagy rombolja a jövőt.

---

KOVÁCS DEZSÖNÉ  
Budapest

## Szabad időben tervezett kulturális tevékenység kezdeményezése a napközi otthonban

Az egésznapos foglalkoztatást igénylő gyermek szabad idejének jelentős részét az iskolában tölti. A napköziotthon-vezető feladata olyan foglalkozások tervezése, vezetése, amelyek élményszerűvé, vonzóvá teszik a csoportéletet.

Mielőtt a gyakorlati dolgokra rátérnék, ismerkedjünk meg néhány elvi kérdéssel.

*Mi a szabad idő?*

A szabad idő az az idő, amely a biológiai szükségletek kielégítésén és a tanuláson kívül *kényszermentes tevékenységre* főnmarad.

Hogy ki mit tart szabad időnek, azt nem a tevékenység tartalma dönti el, hanem az, hogy *minek éljük át*. Például: van olyan ember, akinek a rajzolás kikapcsolódás, van, akinek ez munka; van, akinek a kézimunkázás a hobbi, másnak ez fásasztó kereseti lehetőség, stb.

*A szabad idő célja, pedagógiai funkciója*

„A napközinek vállalnia kell, hogy képessé teszi a gyerekeket arra, hogy felnőtt segítsége, jelenléte nélkül, a saját személyiségük fejlődése szempontjából optimálisan tudják felhasználni szabad idejüket; természetes életeret ad a gyerekek spontán egyéni és csoportos játékaiknak; megtanítja őket többféle aktív szabadidő-eltöltési formára; kielégíti alkotásvágyukat pihenés- és alkotásigényüket. Kialakítja helyes szabadidő-szokásaikat, vagyis szükségletté teszi az aktív, kreatív szabadidő-elfoglaltságokat, az el-

kezdett tevékenységek befejezését.” (Kereszty Zsuzsa: Bevezetés a napközi otthoni munkába 113. lap)

*Foglalkozástípusok:*

Kulturális tevékenység kezdeményezése; ezermesterség; játék; sport; séta; kirándulás.

*A foglalkozások jellege:*

Az életkori sajátosságokhoz igazodó kiscsoportos és egyéni tevékenység, egy időben többféle választási lehetőséggel, tevékenységajánlattal (ezek közül egyet a nevelő kezdeményez).

*A tevékenység tartalma:*

Újonnan kezdeményezett, otthonról hozott anyagokkal való munkálkodás vagy régebbi dolgok folytatása.

## AZ ÖTLET- ÉS AZ ANYAGGYŰJTÉS RŐL

Év elején tájékozodom a gyerekek szabadidő-szokásairól. Oldott légkörben szívesen megnyilatkozna növendékeim, s a napi, hétfégi élménybeszámolókból, tv-programokból, olvasott-hallott történetekből, a játszott játékokból szerzek tudomást az őket érdeklő-foglalkoztató dolgokról. Az így kapott ötletek egy-egy tevékenységet, majd *magasabb szintű játékot eredményezhetnek*. Például: Másodikosaim – ősszel – a tv-ben látott „Vuk” rajzfilm-részlet hatására lázasan vásárolták az e témával foglalkozó kifestőkönyveket. Ez adta az ötletet Fekete István: „Vuk” című könyvének földolgozására.

A történethez többféle hasznos foglalatosságot terveztem. Dramatizálásra elsősorban az „*Íny kiszabadítása*” című fejezet kínálkozott, mert a gyerekek ezt tartották a legizgalmasabbnak.

A történet után valamennyien *igényelték a film megtekintését*.

Másik példa: Az iskolaudvar sarkában fekvő fatörzs és néhány darab deszka adta az alapötletét a „*Nautilus*” nevű *szerepjátéknak*, amelyet heteken át játszottak. Ezt követően, az udvaron levő selejt padokból és az építkezésből kimaradt dirib-darab deszkákból, rostlemezekből „házat”, „várat”, „hintót” építettek, a tevékenységek körét jelentősen kiszélesítve *folymatosan együtt játszottak*.

E megfigyeléseimnek a tervezéskor nagy hasznát vettem.

Jó dolog az is, hogy az osztálynak én tanítom a rajzot. Az óra – a legtöbb alkalommal – a szabad időben tovább él.

Egy alkalommal például a szülőktől műszörme-hulladékot kaptunk. Növendékeim előzetesen dobozokat gyűjtöttek. Az órán bababútorok egyes darabjait készítettük el. Akinék nem sikerült, újra és újra próbálkozhatott vele a szabad időben. Az ügyesebbek garnitúrákat csináltak, *továbbfejlesztve az óra anyagát új forma-, szín-, technikai megoldásokkal*.

A gyerekeknek nagy örömet jelent, ha a nevelő figyelembe veszi ötleteiket; *rugalmas a szabad idő irányításában*. Például: december 16-án esett a hó. Munkatervemben ezen a napon a „*Sánta tigris*” című játék megtanítása szerepelt. Lacika örömmel újságolta, hogy elhozta a szánkóját. A gyerekek üdvívalgással fogadták. Nem ragaszkodtam eredeti elképzelésemhez, természetesen találtam, hogy szánkóznai szeretnének.

Ha az ötletbörze túl gazdag, *azokat választom ki belőle, amelyeket a csoport fejlődése szempontjából a legfontosabbnak ítélek*.

Az ötlet- és anyaggyűjtést – belső igényünkől fakadóan – szélesíthetjük, ha *figyelembe vesszük a helyi adottságokat is*.

Néhány példa: Egy dunántúli kis falu napközisei a szabad időben különféle gyógynövényeket, betakarításkor kukoricát gyűjtöttek. Értékesítés után különféle anyagokat vásároltak. Bábszak-kört szerveztek. A bábozást egy-két év alatt olyan szintre emelték, hogy népi ihletű műsoraikkal országos vetélkedőn is részt vehettek, a tv-ben is szerepelhettek.

A városi napközis csoportok részére is számos lehetőség kínálkozik. Például, az „Egy üzem, egy iskola” mozgalom keretében kapcsolatot létesíthetnek, *szerveződést köthetnek szocialista brigádokkal*. Egyik fővárosi iskola napközi otthona így szervez rendszeresen agyagot a mintázáshoz; hamarosan megoldódik az agyagfigurák kiegészése is. (Az anyagokat az iskolák egymás között is cserélhetik.)

*Az anyagok, eszközök gyűjtésében jelentős szerepet szánok növendékeimnek*. Kevéssel a *szülők is bozzájarulnak*. Rajzlapot, gyurmát, műszaki és fotókartont, temperafestéket, fakanalat stb. kérek tőlük.

*Az anyagokat a napközi otthon részére gyártott harminc rekeszes szekrényben tárolom*. Mindegyikük kialakította kis hobbi fiókját, amely két év alatt valóságos kincseshányává vált.

A napközis élet akkor igazán vonzó, ha *különféle események* tarkítják. Például: név- és születésnap, vendégség más csoportban, nyílt nap, télapó, fenyőfa ünnepély, anyák napja, mozi-, színház-, múzeumlátogatások, séták, kirándulások. Ezek megszervezését és levezetését is ötlet- és anyaggyűjtés előzi meg.

Az ilyen jellegű eseményekre fölkészülés még tartalmasabbá teszi a szabad időt. Karácsonyi műsorunkat például három hétig próbálták a gyerekek. (Minden alkalommal, mindenki szerepel.) A saját szövegen kívül egymás szerepét is megtanulták, s az ünnepélyt követő hetekben – más szereposztásban – udvaron és teremben egyaránt, előadásokat rendeztek, figyelmeztetve egymást a helyes szövegmondásra, kiejtésre.

*A csoportélmény mélyebb, ösztönzertartja, erősíti, formálja a közösséget.* Ennek érdekében körültekintő gondossággal készítem elő például a kulturális intézmények látogatását. Kiválasztjuk a megtekintendő filmet, színdarabot, tárlatot. Megtervezzük az útvonalat. Megbeszéljük az öltözködést, a helyes magatartást. Hazatérve értékeljük a látottakat, kínáló tevékenységeket szervezünk, például: dramatizálás, bábukészítés, bábjáték, mintázás, rajz a mesenaplóba stb.

## A TERVEZŐMUNKARÓL

A szabad idő hasznos eltöltésére, fölhasználására készítetés nevelő-oktató munkánk „fiatal hajtása”, sem az iskolarendszer, sem a pedagógusok nincsenek megfelelően fölkészülve rá.

Mivel a szabad idős tevékenységek a napközi otthoni foglalkozásoknak jelentős részét képezik, a nevelőtől *alapos fölkészülést, gondos tervezést igényelnek.*

Hogyan fogok munkához?

Előjáróban átolvasom a *tanterv nevelési céljait.* Ezeket az adott évfolyamokra lebontom. Megismerkedem a *tananyag témakörönkénti elrendezésével.* Kijegyzetelem azokat a *kiegészítő anyagokat,* amelyeket be kívánok építeni munkatervembe; harmadik osztálytól az *osztályfőnöki órák szabad anyagú témáit is.*

*Átnézem a zenehallgatási anyagokat.* Behatóan tanulmányozom az *úttörőprogram* középtávé és az adott évre szóló *tevékenység-javaslatait.* Ezt követően – a gyerekek ötleteinek birtokában – a saját és az iskolai könyvtárban sok-sok irodalmi alkotást, a művészeti ágakkal foglalkozó művet, játék- és barkácsolókönyvet olvasok át, válogatok.

Előveszem év elején készített följegyzéseimet (Azt figyeltem egy héten át, hogy ki milyen szabadidős tevékenységbe kapcsolódik be szívesen.), amelyből kirajzolódnak a közkedvelt tevékenységi formák; ennek birtokában *megszabhatom a fejlesztés irányát is.*

A következőket is szem előtt tartom:

A KULTURÁLIS TEVÉKENYSÉG KEZDEMÉNYEZÉSE elnevezésű foglalkozás, *irodalom, képzőművészet és zene ötvözete.* (Nem szorítkozhat olvasásra, beszélgetésre, zenehallgatásra. Ezekre naponta sort kerítek a várakozások alkalmával. Diavetítést, tv-nézést is választhatnak a gyerekek, a nevelő ne kezdeményezze!)

E foglalkozás *fontos mozzanata* a jelzett témákhoz kapcsolódó *tevékenykedtetés,* például: dramatizálás, mintázás, bábozás stb.

AZ EZERMESTERSÉG nevű foglalkozások tervezésekor arra ügyelek, hogy *sokféle anyagot megismerjenek a gyerekek, és minél több technikát alkalmazzanak.*

Megfigyeltem, hogy legjobban az egyszerű használati tárgyak, kis játékok készítését kedvelik, s örömiük akkor teljes, ha a munkadarab az övéké lehet.

Egy alkalommal nemcsak azonos jellegű tevékenységeket ajánlok. Például: az egyik kis-csoport hímez, mások gyöngyöt fűznek, egy társaság jelmezt csinál a farsangi mulatságra, s ha eközben valamelyikük sakkozni szeretne, hát tegye!

A JÁTÉK, SPORTFOGLALKOZÁSOK színhelye – általában – a terem, az udvar és a játszótér. Hogy mikor milyen játékra, sportfoglalkozásra kerül sor, az az *időjárástól, a gyerekek kívánságaitól és fejlesztési szándékaimtól függ.*

Egy héten két új játékot tanítok: egy szabadterit és egy termit – az időjárástól függően.

Az a jó megoldás, ha a *napközis munkaközösség együtt dolgozza ki valamennyi évfolyamra a megtanítandó játékokat,* mert így az egymásra épülés biztosított.

Az a jó terv, amelyben a *játékok sok fajtája föllelhető,* például: figyelemfejlesztő, népi, mozgalmi, sportjátékok stb.

A SÉTA, KIRÁNDULÁS heti egy alkalommal szerepel munkatervemben. Ekkor *több lehetőség kínálkozik a tapasztalat- és az élményszerzésre* – a szórakozás, kikapcsolódás mellett. Nővendékeim általában – *megfigyelési szempontokat is kapnak.* Ezeket, valamint ötleteket a kísérletezéshez, a környezetismeret tanmenetből merítem.

Ha „összeáll” a terv, abból a szempontból is ellenőrzöm, hogy az *egyes tevékenységek a megfelelő arányban szerepelnek-e benne.*

A gyerekek munkálkodásaik során tapasztalatokat szereznek, majd idővel *orientálódnak*. A tevékenység-ajánlatokat ennek megfelelően – menet közben is – módosítom, a változtatásokat cenzúrával jelzem.

## A NEVELŐ SZEREPE

A szabad időben megpróbálom a modellnyújtó társ szerepét betölteni. Kezdeményezek, de lehetőséget adok arra, hogy növendékeim is ugyanezt tegyék. Megengedem, hogy – a többféle ajánlat mellett – a gyerek folyamatosan azt csinálja, ami az előzőekből foglalkoztatja, izgatja.

*A kis csoportok munkálkodása közben azokra figyelek, akik csellengenek, nem köti le őket semmi, mert ügyetlenek vagy egyoldalúan tevékenykedők, játékkultúrájuk alacsony.*

Egyik fontos föladatom a jelzett tanulókkal való speciális törődés, kinek mire van szüksége. A primitíven játszóknak bonyolultabb játékra, az unatkozóknak elsősorban társakra van szükség, vagyis mindarra, ami személyiségfejlődésük szempontjából fontos.

## NÉHÁNY KULTURÁLIS FOGLALKOZÁS

A továbbiakban a kulturális tevékenység kezdeményezéséről kívánok írni, mivel azt tapasztaltam, hogy ezek tervezése és vezetése jelenti a kartársaknak a legtöbb problémát. Pedig e foglalkozás a szabadidős tevékenységek gerincét képezi. Egyes témák *kapcsolhatók a tananyaghoz, a tanult ismeretek elmélyítését szolgálhatják – játékosan; önállóságra, kutatómunkára ösztönöznek. Tartalmassá, pezsgővé teszik a mozgalmi életet.* Az irodalom, képzőművészet, zene területéről kapott impulzusok kihatnak a gyerekek munkálkodásaira, játékaira egyaránt.

A következőkben néhány eltérő témájú, jellegű kulturális tevékenységet mutatok be. Ezekkel azt szeretném érzékeltetni, hogy a *Budapest, X. Sibrik Miklós út 66–68. sz. Általános Iskolában* az ingerszegény lakótelepi környezetből járó gyerekek személyiségformálása érdekében hogyan próbálok valamennyi nevelési lehetőséget kiaknázni.

Azt is leírom, hogyan sikerült egy-egy tevékenységet különféle hasznos foglalatosságokká kiszélesíteni, a csoportban meghonosítani.

Izgalmas kérdés az is, hogyan lehet a 2. osztályosok esetében az olvasás megszerettetését segíteni, gyűjtő-, kutatómunkára ösztönözni.

### 1. FOGLALKOZÁS (1. osztály – október)

*Téma – A. Milne: „Micimackó” („Füles házikója” című fejezet)*

*Zene – Halász Judit: „Kép a tükörben” című hanglemezzel a „Hull a bó és bójik” című dal*

*Kiemelten kezdeményezett tevékenység: mintázás*

*Választható tevékenységek: meserészlet illusztrálása, síkbábkészítés, festés fotókartonra fehér temperával, mozgásimprovizáció*

*A téma földolgozása:*

A foglalkozást megelőző napokban a könyvet (több példányban) a gyerekek kezébe adtam. Megismerkedtünk a szerző nevével és a mű szereplőivel.

A foglalkozás megkezdése előtt elmondtam növendékeimnek, hogy a mesehallgatás nem kötelező. Megbeszéltük, hogy mi mindent lehet csinálni. Figyelembe vettem az egyéni kívánságokat is, például: babázás. Fölmértem, hogy kik azok, akik csak kifestőt akarnak színezni, vagy a tétlenséget választják.

A jelzett fejezetet előadtam, közben a jelenetet fölrajzoltam a táblára. A „Hull a bó és bójik” kezdetű dalt együtt énekeltük. Micimackó mozgását is utánoztuk. Ezt – közös kívánságra – többször megismételtük. A gyerekek jókedvre derültek, és zenehallgatás mellett lázasan fogtak munkához.

Ekkor magam köré gyűjtöttem a passzívakat. Nem kis föladat előtt álltam. A „semmit se akarok”-ból kellett őket kilendítenem. A mesére tereltem a szót. Megengedtem, hogy a *legügyetlenebb kiegészítse a táblai rajtot*. – Gyerekek! – szoltam a többiekhez – akinek kedve van, velem tarthat! Kockákból és különféle építőelemekből *megcsináljuk Füles dorongházikóját*. Keresgélgni kezdtem a játékpólcón. Ketten bekapcsolódtak a játékba. Amikor javában folyt az építkezés, magukra hagytam őket. Három gyerek – egyelőre – néma szemlélődő volt, majd egyikük leemelte a polcról a játékmackót, a malac bábút, s a dorongházikó mellé ültette őket.

A „kifestő könyves” brigáddal azt kellett megértetnem, hogy a mechanikus munkánál sokkal jobb érzés az *alkotás öröme*. Nézegetni kezdtük a könyv illusztrációit, beszélgettünk a szereplőkről. – Malackát én másképp képezem el – mondtam és lerajzoltam. A saját ízlésem szerint fogom fölöltöztetni. Készen is van! *Tulajdonképpen ez bábu is lehetne!* – Kinek van kedve körülnyírni? Megcsinálhatnátok Micimackót és Fülest, s akkor már bábozni is lehetne. Az öt gyerekből hárman ráálltak az ajánlatomra.

Közben elkészültek az agyagmunkák. Voltak, akik csak egy-egy figurát, mások egész állatseregletet alkottak. Akadt olyan gyerek is, aki megmintázta a jelenetet. Valamennyi munkából (az illusztrációkból is) kiállítást rendeztünk.

Másnap reggel sírhatnékóm-nevethetékem támadt, amint a csoportot megpillantottam. A terem „úszott”, de a gyerekek boldogan újságotlák, hogy az állatok már nem szomszások, valamennyien többször kaptak inni. Nem tudtam rájuk haragudni, hisz az általuk életre keltett mesefigurákkal emberi módon bántak.

## 2. FOGLALKOZÁS (2. osztály - szeptember)

*Téma: „A tél örömei” – vetélkedő (önálló gyűjtés alapján)*

*Zene: Galgamácsai népi játékok*

*Kiemelten kezdeményezett tevékenység: Andrea születésnapjának megrendezése (helyzetgyakorlat)*

*Választható tevékenységek: ajándékkészítés, az ajándékok izléses csomagolása; barátságról szóló történetek dramatizálása, a mese illusztrálása*

*A téma földolgozása:*

A barátság fogalmának, tartalmas barátságok kialakításának segítése nehéz földadat. Jó ötleteket találtam erre a jelzett könyvben. E foglalkozást megelőzően a gyerekek már jónéhány kritériummal tisztában voltak. Például: idegen gyerek nem lehet barát, önző embernek nem akad barátja, meg kell osztani a játékok is stb.

Egyik reggel Andrea süteményes dobozzal jött napközibe. – Holnap lesz a születésnapom! – mondta. Anyu küldi, hogy kínáljam meg vele a gyerekeket.

Mint látjuk, remek alkalom kínálkozott az e témához kapcsolható – sok nevelési lehetőséget hordozó –, tevékenységek megszervezésére.

Még aznap előadtam a mesét. Mondanivalója: a barátságban nem a külsőségek a fontosak, hanem a belső tartalom. Ezt követően Andrea tájékoztatott, hogy a csoportban kik a barátai, s azt is megindokolta, hogy miért. Őket hívja meg holnap az ünnepi asztalhoz (ez már hagyomány a csoportban). Újra beszélgettünk az ajándékok csomagolásának módjáról, s arról, hogy ez akkor igazi, ha meglepetés: értékét a befektetett munka növeli. – Aki ajándékot szán Andinak, otthoni szabad idejében is elkészítheti – mondtam. Nagy volt az izgalom.

A munkatervemben jelzett kulturális tevékenység kezdeményezésére másnap került sor. A gyerekek ünnepi asztalt terítettek. Az abroszra játék-kávékészletet raktak és szalvétát. Az iskola kertjében egy csokor törpedáliát szedtünk. Magyaros köcsögben ez is oda került.

Az otthonról hozott virágokat „kihámozták” a papírból (így illik átadni), aki nem hozott, rajzolt. A köszöntők előkészítették esztétikusan becsomagolt kis ajándékaikat. Valamennyien gratuláltak az ünnepeltnek, majd fölidéztük az egyik alkalomra tanult verset, közösen elmondtuk. Meggyújtottuk egy szál gyertyánkat, hetet tapsoltunk hozzá.

Ezután Andi és baráti társasága az ünnepi asztalhoz ült, a többiek kívánság szerint csoportosultak. Elfogyasztották a süteményt, majd ki-ki kedve szerint tevékenykedett. Andrea kívánhatott valamit. – Játsszuk el a nagyravágyó feketerigót! – kérte. A dramatizálás után széthúzódtott a „mezőny”. Festettek, rajzoltak, népi játékot játszottak, táncoltak.

E foglalkozás emlékezetes maradt, mert igen jól sikerült.

Másnap a rajzórán – amikor a gyerekek már önállóan dolgoztak – a táblára tűztem egy rajzlapot; lefestettem a köcsögben pompázó sokszínű dáliacsokrot. A gyerekeket annyira izgatta a valóság ábrázolása, hogy aznap délután a szabad időben mindenki a virágokat festette. A munkák olyan jól sikerültek, hogy szinte valamennyiből kiállítást rendezhettünk.

## 3. FOGLALKOZÁS (2. osztály – január)

*Téma „A tél örömei” – vetélkedő (önálló gyűjtés alapján)*

*Zene: Vivaldi: „A négy évszak”-ból a „Tél” tétel*

*Kiemelten kezdeményezett tevékenység: vers-, prózamonológ, rajz készítése a gyűjtött irodalmi alkotáshoz, benevező lap készítése*

*Választható tevékenységek: rajzolás, festés, papírvarrás, gyöngyfűzés, építés „Modul” és egyéb konstrukciós játékokkal*

*A téma földolgozása:*

A jelzett téma tantervi anyag. A tanmenetben könyvtári órákét szerepel. Megbeszéltem az osztály tanítójával, hogy ennek előkészítését vállalom. Először sorra vettük a gyerekekkel a 2., majd az 1. osztályos tankönyv tételekkel kapcsolatos témáit. Ízelítőt is adtam egy-két könyvtári könyvből, folyóiratból. Azt ajánlottam, hogy rendezzünk vetélkedőt. Kikötésem: az anyagot mindenki önállóan gyűjti. A részvétel nem kötelező.



A vetélkedőre a csoport 55%-a nevezett be. A versenyzők a benevező lapot önállóan készítették el. Ezzel az volt a célom, hogy tudatosítsam: *a szerző nevét s a mű címét meg kell jegyezni.*

A felkészülés kb. két hétig tartott, tartalmasabbá téve a szabad időt. Nagyszerűen sikerült a magyaróra is. Volt, ki háromféle anyagból készült. Búvárkodtak: otthon és az iskolai könyvtárban, gyermeklapokban és folyóiratok gyermekmellékleteiben is.

A *felkészülés akkor jelent a gyerekek igazán örömet, ha munkáját elismerés, siker koronázza.* Ebben a korban sokat jelentenek még a *formaságok, külsőségek.* A vetélkedőt igyekeztem ünnepi hangulatúvá tenni. A szereplők kisdobosruhába öltöztek. A termet földszíttették. A táblákat telerajzolták a tél örömeivel. A falon levő 3 méteres rafiára főtűzték az irodalmi alkotásokhoz készített illusztrációikat.

A zsüri tagjai harmadikos pajtások voltak – előző csoportom legjobb munkásai.

Szerencsénkre, vendégek is jöttek, a napközis alapképző tanfolyam résztvevői. A kartársak élvezettel hallgatták a *kifejező, hangulýos olvasást, szép versmondást.* E kis vetélkedővel azonban nem ez volt a *fő célom,* hanem az *önálló gyűjtőmunka.*

Az értékelés után mindegyik gyerek – a zsüri tagjai is – jutalmat kapott. A könyvek mellett kis játékokkal honoráltam a felkészülést, előadást. (Az összeget a vasgyűjtési pénzből fedeztem.)

E foglalkozás óta azt tapasztalom, hogy növendékeim jobban odafigyelnek a könyvekre, folyóiratokra. Rövidebb lélegzetű írásokat el is olvasnak. Hordják a napközibe a különféle folyóiratokat, önállóan kezdenek olvasgatni, rejtvényt fejteni.

## L. FRANK BAUM: ÓZ, A NAGY VARÁZSLÓ c. könyv földolgozása (1–2. o.)

A következőkben arról írok, hogy egy jól megválasztott mű mekkora élmény a gyerekeknek, milyen tevékenységekre ösztönöz, hogyan gazdagítja a fantáziát, befolyásolja a játszást, egyáltalán, *bogyan hat a szabad időre.*

Előjáróban annyit: *a földolgozandó könyveket augusztusban átolvasom, s csak néhány érdekességnek ígérkező fejezetét építem be munkatervem „Kulturális tevékenység kezdeményezése” c. rovatába.* A többi fejezetet a várakozási idők alatt, tízóraiás közben, esetleg tanulás után köz-kívánatra, jutalomként mondom, olvasom.

„Óz”-t az 1. osztály második félévében kezdtem el. A gyerekeket az első fejezetétől kezdve lekötötte. Hamarosan elkezdődött a tevékenykedés. Eleinte még csak egy-egy. Például: illusztráltak egyik másik szereplőjét, vagy megcsinálták bábu formájában. Ám a mese igen fordulatos, fantáziadús, bőven kínálja a tennivalókat. Hatására lettek csoportomban *az egyes tevékenységből tevékenység sorok, alakult ki a csoportmunka.*

A gyerekek márciusban elhatározták, hogy az „*Útban a nagy Ózhoz*” című fejezetet előadják. – Bábukat magunk fogunk varrni – jelentették ki határozottan. Kicsit megmosolyogtam elsőseimet, de nem vettem el a kedvüket. Többször elolvastatták velem, hogy milyen a Madárijesztő, a Gyáva Oroszlán és a Bádög Favágó. Ezután lázas anyaggyűjtés következett otthon és az iskolában.

Elsőnek a Madárijesztőt készítettük el. Használt türkizkék frottír ingecskéből szabtam ki; megmutattam a gyerekeknek a fércöltéseket. Amikor a teste elkészült, foltokat varrtak a ruhájára. Kalapot – fekete filcből – én csináltam neki. – Arca papírzacskóból van – állapították meg. Aznap zacskófestési versenyt rendeztünk. A legsikerültebb munka lett a bábu arca. – Szalmánk nincs, amivel kitömhetnénk, *milyen természetes anyaggal pótolhatnánk? – Száraz fűvel* – hangzott a válasz, és az iskola udvarán kis kosárba fűvet gyűjtöttek. A bábu derekát, csuklóját rafiával kötöttük át. A Madárijesztő olyan jól sikerült, hogy örömjongással adogatták kézről kézre.

Másnap barna düftint hagytam az asztalomon. – Éva néni – ölelte az anyagot magához Csaba, a legügyesebb gyerek, ebből megcsinálom a Gyáva Oroszlánt. A testet kiszabtam, ő fehér cérnával összevarrta. Amikor kifordítottuk, megjegyeztem: – Barna cérnával szebb lenne. Elsős növendékem képes volt az egészet szétfejtetni, újra varrni, miközben a többiek játszottak. Aztán sárga filcből – teljesen önállóan – szemet, orrot, száját szabott, ragasztott, rafiából pedig bozontos sörényt. Farka hármassal készült. Telitalálat ez a figura! Kettővel már paraván mögé lehetett állni. Bábuzni kezdtek. A tevékenység sor – nagy örömömré – folytatódott, kiszélesedett.

A Bádögember merev. A gyerekek ezt úgy oldották meg, hogy megfelelő alakú flakont kerestek, fóliát ragasztottak rá, hogy fémes csillogású legyen. – A síkbábra fekete fonalat ragasztottak, így lett életszerű Totó kutya.

Miközben a mesét naponta követelték, *kis munkacsoportok alakultak.* Így készült el a jelzett jelenethez *a színpadi báltér,* 70x120 cm-es nagyságban. Mások *kiegészítő kellékeket* csináltak, például: fák, szakadék stb.

Volt, akinek a fantáziáját a pipacsmező gyűjtotta föl, s *textibulladékból – ragasztással* – színpompás *mesejelenetet* varázsolta a rajzlapra. Másokat a Smaragdváros izgatta. Ezt színes *stanioból* keltették életre *játékartonon – mozaikos megoldással*. Volt, ki gallyakat gyűjtött, és megpróbálta összeeskábálni a tutajt, és sorolhatnám . . .

„Óz” színes, különleges szereplőkkel, eseményekkel dús mesevilága – az elmondottakon túl – mescirásra is késztetett.

Tudom, hogy a meserészi próbálkozás tantervi előírás, de nem 1. osztályban. Növendékeimet azonban nem akartam leinteni, elkedvetleníteni. Nagy örömmel töltött el, ha ákom-bákomos írással mesét találtam az asztalomon. Sorra kijavítottam valamennyit, s a szerzők türelmesen másolták, amíg hibátlan nem lett. A türelmetlenebbekét magam gépeltem le. Két kislány – a közelgő anyák napjára – köszöntővel is próbálkozott.

Ezek után került sor a munkatervemben jelzett foglalkozásra. Elhatároztam, hogy e cöppnyit „irodalmi alkotásoknak” is fórumot teremtek.

#### 4. FOGLALKOZÁS (1. osztály – március)

*Téma: „Útban a nagy Ózhoz” c. fejezet előadása bábozással*

*Zene: „Túl, túl . . .” c. dal a filmzenéből a „Neoton” együttes előadásában*

*Kiemelten kezdeményezett tevékenység: Játsszunk bábszínházat!*

*Választható tevékenységek: nem volt rá szükség, mert mindenki „színházast” akart játszani*

*A téma földolgozása:*

A gyerekek kiosztották egymás között a szerepeket. Volt: tanító néni, gyerekek, pénztáros, büfés, bemondó, díszítő, szereplők.

A műsor első részében azt játszották el, hogy színházba készül egy napközis csoport, majd fölcsendült a filmzene, elkezdődött a bábozás. Csupán kétszer próbálták el, mégis remekül sikerült, mert a mese világában éltek két hónapja.

A műsor második felében saját meséiket, versüket adták elő.

2. osztályban „Óz”-t nem terveztem a kulturális tevékenységek sorába. Megjelent azonban mesclemezen, s ez bekrüült gazdag lemeztárunkba.

A dramaturgiailag jól fölépített alkotás a gyerekekhez még közelebb hozta a különleges történetet (a nevelési lehetőségeket jól kiaknázza).

A mese ismét lenyűgözte másodikosaimat. Naponta követelték a másfél órás műsort. Két héten át folyamatosan hallgatták, s közben *egyre több eleme, motívuma épült be játékaikba, tevékenységeikbe.*

Egyik rajzórán például a színkeverésről tanultunk. Bordóból, kékből hogyan lesz lila, mutattam be, s néhány vonallal fölvázoltam a gonosz Nyugati Boszorkányt. A kapott új szín – világosabb és sötétebb árnyalataival – nagy hatást keltett. A szabad időben sok eredeti alkotás született. Akadt olyan gyerek, akit a lemezborító ihletett meg. Egyre többen kezdtek bábozni; az új földolgozásban hallottakat próbálták életre kelteni.

A mese a szabadban is megmozgatta a gyerekek fantáziáját. A homokban Smaragdvárost, Kansast építettek, majd a két területet összekötötték a „sárga téglás út”-tal. Fémdobozokból, drótból irányító központot csináltak a boszorkának. Stb.

A film megtekintése nagy élményt jelentett nekik. Volt, akinek a képzelete túlszárnyalta a filmbeli megoldásokat. A színek varázsa hatalmába kerítette őket, és különféle alkotásokra sarkallt. Ismét „föllangoltak” a levél- és meserészi próbálkozások.

Körülbelül egy hét elmúltával lehigadtak. Ekkor megállapították: – Mégiscsak úgy a legjobb, ahogyan a szerző megírta!

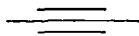
*A legnagyobb eredmény:* A mesckönyvet (mely a saját példányom, és jelenleg sem könyvesboltban, sem antikváriumban nem kapható) kisorsoljuk, hogy ki mikor viheti haza olvasni. A csoport kérte, hogy aki megkapja, mindennap hozza-vigye. – Mindig legyen itt, – mondta Dorka – hátha lesz valakinek ideje egy-egy rész elolvasására. – Így történt. Azóta „Óz” nagy becsben van. Gondosan ellenőrzik az állapotát is: hogyan van bekötve, firkálás, szakadásmentes-e, folt nem esett-e rajta? – Nemcsak *az olvasást sikerült megszerettetnem, megértik azt is, hogy a könyv érték, óvni kell.*

Úgy vélem, hogy cikkemben sikerült érzékeltetnem a kulturált magatartásra, a szabad idő hasznos eltöltésére nevelés számtalan lehetőségét, amelyre napjainkban egyre nagyobb az igény.

Amint láttuk, a napközi otthonban dolgozó nevelőnek bőven van tennivalója. A foglalkozások témáit nem kapja készen, magának kell összeválogatnia a pedagógiai

elveknek, az életkori és a helyi sajátosságoknak figyelembevételével. Ez nagy felelősség, egyben módszertani szabadság is.

Lehetőségeinkkel élni kell, hogy a szabad idő valóban kikapcsolódást, regenerálódást jelentsen. Így is hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a gyermekek személyisége megfelelő irányban, egészségesen fejlődjék.



DR. HADHÁZY TIBOR

Nyíregyháza

## Egy természetismereti hatásvizsgálat néhány konklúziója

### A) Bevezetés

Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága 1975-ben *tartalmi és módszertani* vonatkozásban egyaránt új alapokon nyugvó javaslatot tett a természettudomány tanítására [1], annak tudatában, hogy csak ez a bipoláris célrendszer lehet a feltételezett eredményesség letéteményese. Részletesen kidolgozta az általános iskolák 1–5. osztálya számára egy egyértelműen természettudományos Természetismeret c. tantárgy tananyag-javaslatát, mely a hazai és a nemzetközi pedagógiai-pszichológiai kutatási eredményekkel összhangban a *problémaszituációból* induló, s a *permanens cselekedtetésre* épülő ismeretszerzési utat inspirálva, kívánta biztosítani a gyermeki kreativitás megőrzését és fejlesztését.

A fentiek szellemében összeállított tananyaggal dolgozó nyíregyházi kutatócsoportban már korábban is igényként merült fel, hogy lehetőleg minél megbízhatóbb információkat kapjunk ezen új oktatási eljárás tanulókra gyakorolt hatásairól. Ezek elemzésével a csoport tagjainak több tanulmánya is foglalkozik (pl. [2] [3]). A jelenlegi vizsgálattal – melyben a „hagyományos” környezetismereten,\* ill. a természetismereten nevelkedett 3. osztályos tanulók vettek részt – e széles hatás-spektrum egy kis tartományára szorítkozva azt kívántuk letapogatni, hogy mennyire *aktívizálhatók* műveletileg feldolgozott ismereteik, milyen szintet értek el *ismereteik alkotó alkalmazását* tekintve. Tehát nem az eléggé evidensen következő ismeretmennyiség – különbség megállapítására gondoltunk, s nem kíséreltük meg a tartalom – módszer hatásnak a szétválasztását sem.

### B) A vizsgálat

A vizsgálatot Nyíregyháza, Tiszalök, Fényeslitke kísérletben résztvevő általános iskoláiban végeztük. A kísérleti mintát a természetismeretet tanuló négy harmadik osztály 105, a kontroll csoportot a párhuzamos, környezetismeretet tanuló három osztály 67 tanulója alkotta. Mivel általános tájékozódás volt a célunk, időpontul a tanév végét választottuk. Az alább mellékelt kérdéseken túl az olvasás, matematika, természet, ill. környezetismeret félévi érdemjegyeit is összegyűjtöttük, (tőlük bizonyos összevetési alapot remélve), bár tudtuk, hogy ezek nem „abszolút” mérőszámok. A kérdések részét képezték a negyedik természetismereti anyag tanítását megelőző

\* A vizsgálatban résztvevő tanulók még nem az új (melybe a kísérleti természetismeretben feldolgozott anyagrészeket szinte változtatás nélkül beépítették) környezetismereti tantárgyat tanulták.

szintegyeztető felmérésnek. Összeállításukkor (l. melléklet) – ajánlásai alapján, s standardizált voltak miatt is – felhasználtuk Báthory Zoltán munkáját [5], törekedve a különböző ismeretelsajátítási szintek letapogatására nekik megfelelő tevékenységet biztosító feladatokkal. [6] Ezeknek megfelelően pontoztunk a mérőlapok értékelésekor is.

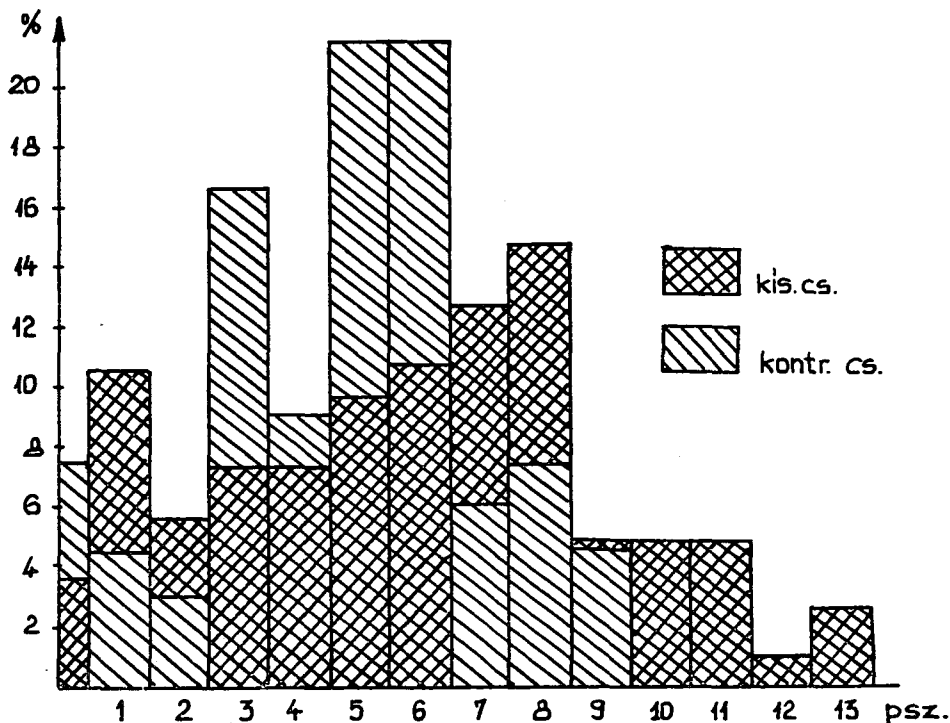
Alkalmazott pontértékek:

Feladat	1/a	1/b	1/c	1/d	2	3
Pont:	1	1	2	3	2	4

Az 1/a kérdés ráismerést, 1/b, 1/c kérdések reprodukálást, 1/d, 2. ismert szabály alkalmazását (tanult ill. újszerű situációban), végül a 3. alkotó alkalmazást, eredeti, önálló megoldásokra törekvést is kívánt. (A harmadik feladat pontértéke összhangban van az ismeretelsajátítás ilyen szintjénél szokásossal, s ezért négyféle pl. mechanikai, hőtani, egyszerű érzékszervi, ill. mágneses kölcsönhatáson alapuló „vizsgálati módszert” vártunk el. A statisztikai vizsgálat alapjául szolgáló pontozásnál a felsoroltakon túli javaslatokért nem adtunk plusz-pontot(-kat), a minőségi vizsgálat során azonban ez a feladat árnyaltabb elemzés tárgyát képezte. (l. D pont)

### C) Kvantitatív eredmények

A kísérleti és kontroll csoport eredményeinek mennyiségi összehasonlításához az adatokat a kiértékelt felmérőlapok szolgáltatták. A két minta összesített eredményét az alábbi ábrán tüntettük fel, melynek vízszintes tengelyén az elérhető pontszámokat, a függőlegesen az illető pontszámot elért tanulók százalékos arányát ábrázoltuk:



Láthatjuk, hogy a kísérleti csoport eredményei a magasabb pontszámok tartományában jobbak, ami az átlagpontszámokban úgy realizálódik: kísérleti csoport 5,78, kontroll csoport: 4,67. Statisztikai elemző munkánk (amelynek itt csak a végeredményeit említjük) arra irányult, hogy megvizsgáljuk, a minták számtani közepeiben mutatkozó különbözőség jelentős-e, s igenlő válasz esetén tehetünk-e olyan – valószínűségi értelemben megalapozott – kijelentést, hogy ez az új tartalmú-módszerű tananyag hatása.

A fentiekre vonatkozó hipotézisvizsgálatokat a d-, F- és t-próbákkal (5<sup>0</sup>/o-os szignifikancia-szint mellett) – a normalitást  $\chi^2$  próbával (10<sup>0</sup>/o-os szig. szint) – végeztük.

Megállapíthattuk:

a) Az előzetes összehasonlítás alapjául tekintett, s a feltételezés szerint az érdemjegyekben reálisan tükröződő természet- és környezetismeret-, valamint matematika-tudásuk alapján a minták egyformák, az olvasás jegyeik alapján eltérőek. (F- és t-próba)

b) Az utófelmérés eredményeinek értékelésekor csak az előző kettőnél „gyengébb” d-próbával dolgozhattunk, az adatok elég szélsőséges szóródása miatt. E próba az 5<sup>0</sup>/o-os szignifikanciaszint mellett a mintaátlagok jelentős eltérést jelezte, azaz itt nem csupán véletlen mintavételi ingadozás hatását érzékeltük. A tapasztalt eltérés tehát elég nagy valószínűséggel az új tartalmú-módszerű természetismereti tantárgy hatásának tulajdonítható.

#### D) Az eredmények minőségi értékelése

A statisztikai vizsgálatok szolgáltatta konklúziókon túl az egyes kérdésekre adott tanulói válaszok elemzése még jó néhány – megemlítésre számottartó – következtetésre vezetett, különösen, ha a bevezető részben megfogalmazott céljainkra gondolunk:

1. Ha a harmadik feladat eredményeit nem tekintjük, a két minta jó közelítéssel ténylegesen azonos eredményt produkált. (A pontszámátlagok eltérése csak 5,6<sup>0</sup>/o az összesített eredményben mutatkozó 23<sup>0</sup>/o-kal szemben, a kísérleti csoport javára.)

Az első feladat a), b) és c) része korábban már tanult ismeretek, eljárások felidézését célozta. Már az első osztályban készítenek időjárási naptárt, leolvasnak hőmérőt, később, harmadik osztályban többször mérnek vele, megismerkednek a grafikus ábrázolással stb. Eléggé nem várt módon e területeken a természetismeretet tanulók nem nyújtottak vitathatatlanul jobb eredményt, mint társaik. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a munkafüzetek készségfejlesztő, bizonyos eljárásokat automatizáló hatása nem az optimális, ill. a természetismeret nem oldotta meg e területeken a környezetismeretnél lényegesen jobban a feladatot.

Az 1/d és a 2. kérdés megválaszolásához is korábbi tanulmányaik vagy más forrásból származó tapasztalataik aktivizálása, új szituációban történő funkcionáltaása szükségeltetett. Az ilyen korú gyerekeknek az élő természet iránti nagyobb fokú érdeklődését és vonzalmát szem előtt tartva tettünk mégis a pontozásnál különbséget a két feladat között, figyelembe véve egyúttal az 1/d konstruktívabb voltát is. A két mintára jellemző erények és hiányok e kérdések kapcsán is nagyon hasonlóak. A fentebb említetteket igazolandó magas (65<sup>0</sup>/o feletti) százalékértékű jó választ kaptunk a 2. feladatnál. Az 1/d nehezebbnek bizonyult, az alaposabb elemzést nélkülöző feladatok sorozata jellemezte megoldását, némileg egy belső függetlenségvizsgálat szükségességét sugallva.

2. A harmadik feladatban egy problémaszituációból indulva vártunk megoldási lehetőségeket.

Az elemző munkát három szempont alapján végeztük: [4]

a) Számba vettük az összes elfogadható választ. A kísérleti csoportnál 130, a kontrollnál 28 ilyen találtunk, melyek egy tanulóra vetített átlaga 1,23 ill. 0,41.

b) A tanulói gondolkodás hajlékonyságának jellemzésére a vizsgálati javaslatokat csoportosítottuk. Az azonos szempontok szerint végzett csoportosítás eredményeként a kontroll csoportnál 8, a kísérletinél 14 vizsgálati eljárás-csoport volt képezhető, mely utalás a tanulók gondolkodásának ötletdúsabb voltára. (Jellemzőként: javasolnak mechanikai eljárásokat: rugalmasság, törekenység, keménység, úszás stb., hőtani vizsgálatokat: hővezetés, olvadás, lágyulás, gyulladás, mágneses kölcsönhatást, annak megfigyelését, hogy rozsdásodik-e stb.) Részletesen nem minden javaslat egzaktnak leírt, de ebben a korban egy-egy „esetlenebb” mondat, esetleg rajz is utal szerzőjének gondolataira.

c) Megvizsgáltuk a válaszok eredetiség-értékét is, mely az önálló gondolkodás fontos minőségi értékmérője. Ehhez meghatároztuk minden elkülöníthető válasz relatív gyakoriságát az adott mintára vonatkozóan százalékokban, s az alacsonyabb százaléktértekhez (ritkább válaszok) magasabb pontértéket rendelve kiszámíthattuk a mintákhoz rendelhető oroginalitás-érték átlagpontszámát. Ez a kísérleti csoportnál 1,18 o. p., míg a kontrollnál 0,34 o. p.

Összegezve a fentieket: Akár az összes felsorolt választ tekintjük, akár azok sokszínűségét ill. eredetiségét, a természetismeret tanuló (kísérleti) csoport fölénye itt szembetűnő.

Mindezek alapján úgy tűnik, nem indokolatlanul mondhatjuk, hogy a Természetismeret tantárgy tartalma-módszere nagyon sok olyan transzferálható tapasztalattal gazdagította a tanulókat, melyek a problémák elvi és gyakorlati megoldásának vonatkozásában egyaránt fontosak. Folytonosságot biztosítva az iskoláskor előtti gyermek főleg önálló problémamegoldásból táplálkozó tanulása és az iskolai tanulás között, fejleszti az ismeretek önálló, alkotó alkalmazásának képességét.

Végezetül még egy megjegyzés:

Az értékelő-elemző munka során nem kerülte el figyelmünket az a néhány burkolt vagy direktebb formájú jelzés, mely a kitöltésre adott idő rövidségére utalt. Ez az időhiány lehet tényleges – ami a mérés hibája –, és abból ered, hogy előzőleg nem mértük be az időszükségletet. Lehet azonban „látszólagos” is, ami abból adódik, hogy a tanulók meglehetősen lassan, „nem értelmesen” olvasnak, így aránytalanul hosszú időt vesztenek a kérdések megértésére.

Ez, 9 éves tanulókról lévén szó, *reális nehezésként* jelentkezik az ilyen típusú felméréseknél.

Hogy ez a meglehetősen nyilvánvaló megállapítás mennyire valós, nagyon következetesen végigvitt statisztikai vizsgálatokkal esetünkben is igazolható volt. Megvizsgáltuk az olvasási eredmények és az utófelmérés eredményei közötti kapcsolatot, kiszámolva ennek erősségére jellemző korrelációs együtthatót. Ez természetesen csak az összefüggés tényére utalt, milyenségére nem. Lineáris kapcsolatot tételeztünk fel, azaz aki gyorsabban, „értelmesebben” olvas, az ezen előnyének birtokában jobb összeredményt is produkál. A számolásokat a kísérleti mintára elvégezve valóban jelentős kapcsolatot kaptunk, melynek függvénye egyenes, azaz a regresszió lineáris. Megállapítható volt, hogy az olvasási készség kihat a felmérések végső eredményeire, mely hatást a hasonló típusú mérési és kiértékelési eljárások finomításakor célszerű valamilyen korrekcióba venni. Nagyon valószínű, hogy hasonló hatású a válaszadás írásbelisége is.

A FELMÉRŐLAP KÉRDÉSEI

III. OSZTÁLY

1. A következő kérdések megválaszolásakor az alábbi táblázat adatait figyeld! A táblázatban három egymás utáni nap különböző óráiban végzett mérések eredményeit rögzítettük:

	reggel 6 óra	délelőtt 9 óra	déli 12 óra	délután 3 óra	délután 6 óra
Hétfő	15°C	17°C	20°C	21°C	19°C
Kedd	15°C	15°C	15°C	10°C	9°C
Szerda	8°C	14°C	14°C	14°C	12°C

Karikázd be annak az állításnak a betűjelét, amelyik szerinted igaz:

a) Ezekhez a mérésekhez szükség volt:

A: vonalzóra és hőmérőre

B: légnyomásmérőre és órára

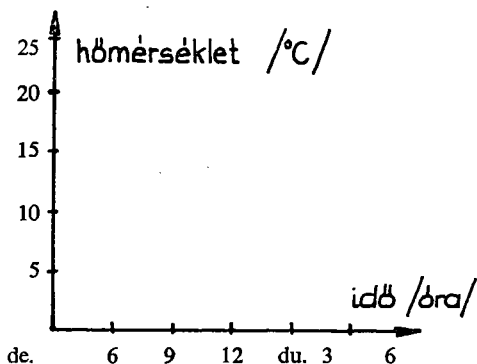
C: vonalzóra és órára

D: hőmérőre és légnyomásmérőre

E: hőmérőre és órára

b) Rajzolj le egy hőmérőt, mely a szerda délután 6 órakor mért hőmérsékletet mutatja!

c) Ábrázold grafikonon a hőmérséklet alakulását a hétfői nap során! Az ábrázolt pontokat egyenesekkel kösd össze!



d) Egyik nap hűvös szél kezdett fújni. Mit gondolsz, mikor? Karikázd be a megfelelő betűt!

A: hétfő reggel

B: hétfő délután

C: szerda délután

D: kedd délután

E: szerda reggel

2. Jancsi egy állatkoponyát hozott az iskolába. A tanító néni azt mondta, hogy nem tudja, milyen állat koponyája, de bizonyos benne, hogy valami ragadozóé. Mit gondolsz, miből következtetett erre? Karikázd be a megfelelő válasz betűjét!

- a) a szemüregek oldalra álltak
- b) a koponya hosszú és keskeny volt
- c) a koponya tetején kiálló, tarajszerű képződmény volt
- d) négy foga hegyes és hosszú volt
- e) az állkapcsok nemcsak felfelé és lefelé, hanem oldalirányban is mozogtak

3. Egy, a légkörbe visszatérő, részben megsemmisült űrhajó földre hullott darabkáját megtaláltad. Felülete kormos. Írj le néhány olyan műveletet, esetleg kísérletet, amelyet elvégezve nagy valószínűséggel el tudod dönteni, hogy a talált darabka milyen anyagból, fémből, műanyagból, stb. készülhetett?

#### IRODALOM

- [1] TERV a természettudomány tanítására az általános iskolában és a gimnáziumban. MTA EKB, Budapest, 1975.
- [2] Madácsi Mária: A „Természetismeret” kísérleti tantárgy pedagógiai-pszichológiai tapasztalatai. ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE NYIREGYHÁZIENSIS, TOM 8/B. Pedagógia-Pszichológia, Nyiregyháza, 1980.
- [3] Tantárgyi és tantárgypedagógiai kutatások. MM. Baja, 1979.
- [4] Klein Sándor.: A komplex matematika tanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata, Akadémiai Kiadó Bp. 1980.
- [5] Báthory Zoltán: 7 Standardizált tantárgyteszt, OPI-IEA, Bp. 1973.
- [6] Ágoston-Nagy-Orosz: Mérések módszerek a pedagógiában, Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- [7] Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára, Akadémiai Kiadó, Bp. 1971.



# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SIKÓ AGNES  
Pécs

## Ajánlások a 4. osztályos környezetismeret földrajzi anyagának tanításához

### II.

#### ÉLET A HAZAI TÁJAKON

1. *A mi hazánk* – téma feldolgozásánál a hazaszeretetre nevelés lehetőségeit kell kihasználni. A 9–10 éves tanulókat eredményesen motiválhatjuk, a haza fogalmának kialakításakor az irodalom és zene segítségével, illetve a tanár saját bensőséges meggyőződését tükröző élményeinek az átadásával. A téma bevezető órájának hangulata a későbbi órákhoz való kötődést nagymértékben befolyásolhatja. Tisztázzuk azt is tanulóikkal, hogy a tankönyvben jelzett gyűjtőmunkát hogy szervezzék, és hogyan fogjuk azt értékelni.

Ezen az órán kell felidézteni a térképismeretek témakörnél már tanult tájbeosztást. Az elhelyezést, iránymeghatározást gyakoroltassuk, a transzparens sorozat 7–8. lapjai jól segítik ezt a munkát; több irányból történjen a viszonylagos iránymeghatározás pl.: a lakóhelytől, Budapesttől vagy egymástól milyen irányban helyezkednek el az egyes tájak. Gondunk legyen a pontos lehatárolásra – ezt a tanulók könnyen elvégzik, ha tanári bemutatás után a munkatankönyv 80. oldalára visszalapozva ismételt elvégzik a térkép vázlat és térkép azonosítását. Az óra feladata az első nagytáj, az Alföld két részének és azok felszínének megismertetése.

A *Duna–Tisza köze* és a *Tiszántúl* felszínének megkülönböztetésére a keresztmetszeti rajz ad lehetőséget. Első feladatunk az, hogy a térképen azonosítsuk, mutatópálca segítségével bemutassuk azt a területet, amelynek metszetét ábrázolja a tankönyv. A magassági számokat ellenőrizzük a térképen. Ha ez hiányzik, fólia-rajzra vigyük át a tankönyvi ábrát, és ott tüntessük fel a magassági számokat, és ezeket olvassuk le a tanulókkal. A magassági különbséget kapcsoljuk össze az ábrázolásmóddal, azaz a színekkel. A jó módszertani megoldás a kép, dia bemutatása a két különböző magasságú táj külső megjelenésének érzékeltetésére. A tapasztaltak alapján kerestethetjük tanulóinkkal a „miért”-et, azt, hogy miért különbözik az Alföld két részterülete egymástól. Felidéztetjük a 3. osztályos környezetismeretben tanultakat a szél és víz felszinformáló szerepéről. Természetesen a részletes feldolgozás majd a következő órákon a kistájak tanításánál következik.

A két táj külső megjelenésének, magassági különbségének megértését a munkatankönyv 99. old. 5. feladatával a homokasztalon vagy tálcán ellenőriztetjük.

2. *A napfényes Alföld* – tanítási egységben összegezzük az éghajlattal kapcsolatosan az 1–3. o. környezetismeret anyagában tanultakat. Bemutatjuk, hogy az *időjárás* elemeiként megismert napsugárzás, hőmérséklet, csapadék, szél, egyben egy terület *éghajlatának* elemeit is alkotja. Tovább fejlesztjük a speciális térképek elolvasásában való jártasságot a tankönyv 100–101. oldalon levő térképeinek olvasásával. A térkép-olvasás a feladatsorok megoldásával fejleszthető. De magunk is adhatunk megfigyelési szempontokat, hogy meggyőződjünk a speciális térkép-olvasás szintjéről.

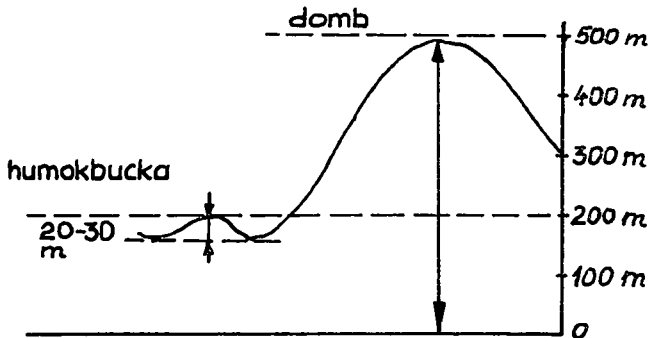
3. A homokbuckás Kiskunság – tanítási egység az első olyan téma, amelynek feldolgozásánál tudatosan kell törekedni a *regionális földrajzi feldolgozási algoritmus* kialakítására. A logikai lépések megismertetésével, majd a következő tájegységek feldolgozásánál való következetes alkalmazásával készítjük fel tanulóinkat a csoportos és önálló munkavégzésnél alapfeltételként jelentkező műveleti rendszerre.

Ennek szerkezete a következő:

TERÜLET:	I. HELYZETE	TERMÉSZETI VISZONYAI
Táj,	HATÁRAI	
Ország	FELSZÍNE < KIALAKULÁSA SZERKEZETE	
Földrész	ÉGHAJLATA	
	VÍZRAJZA	
	NÖVÉNYZETE, ÁLLATVILÁGA	
	TALAJA	
	II. LAKÓI	
	IPARA < ÁSVÁNYKINCSEI IPARÁGAI – KÖZPONTOK	GAZDASÁGI ÉLET
	MEZŐGAZDASÁGA – NÖVÉNYTERMESZTÉS	
	KENYÉRGABONA NÖV.	
	IPARI NÖV.	
	– ÁLLATTENYÉSZTÉS	
	– ERDŐGAZDÁLKODÁS	
	– HALÁSZAT, VADÁSZAT	
	KÖZLEKEDÉS, KERESKEDELEM SZOLGÁLTATÁS – IDEGENEORGALOM	

Természetesen a fenn vázolt logikai rendszert nem minden táj tanításánál kell teljes egészében felhasználni. A tájak speciális jellemzőinek bemutatása a tantervi követelmény, tehát a szelektálást a *földrajzi jellemzőség* elvének betartásával végezzük.

A Kiskunság felszínének tanításánál ügyelnünk kell arra, hogy a tanulók dialektikus gondolkodásának fejlesztése érdekében a táj kialakulását fejlődésében, változásában mutassuk be. Tehát a homok származását, az Ős-Duna hordalékából való eredetét feltétlenül emeljük ki. Ehhez kapcsoljuk a szél felszínformáló szerepét. A homokbuckák méretét szintén tisztáznunk kell, mert a tankönyv 103. o. ábra alapján a gyeereket azonosíthatják a már tanult „domb” fogalmával. Táblai rajzon vagy fólián mutassuk be a homokbucka és a domb magassági különbségét:



A *szél felszíninformáló munkájának* megértéséhez a tankönyv által javasolt homokasztali kísérleteket feltétlenül végezzük el. A tanulók közvetlen tapasztalat alapján érthetik meg az alapvető törvényt, hogy a szél a száraz homokot mozgatni képes. A megértést segíti, ha a homokasztalon enyhén nedves homokra szitált száraz homokot helyezünk, és azt mozgatjuk, így megfigyelés alapján vonják le az előbbi következtetést, hogy csak a száraz homokot képes elvinni a szél. Ezen következtetéshez a későbbi földrajzi tanulmányaikban a száraz, sivatagos területek, illetve az épülő tengerpartok szél által alakított térszíneinél lesz majd szükségük a tanulóknak. A folyamat megértését ellenőrizhetjük transzparencsorozat 31. lapjával. A Kiskunság gazdasági életének megismertetésénél vissza kell térni a szél munkájára és a homoktalaj tulajdonságaira. Ezek alapján magyarázzuk el a homok megkötésének jelentőségét. A megértést nagymértékben fokozhatja a tankönyv 105. o. 2. feladatában jelzett kísérlet végrehajtása.

A homokmegkötés szükségessé válását megmagyarázhatjuk, ha összekapcsoljuk a pásztorokodás és erdőirtás környezeti hatásával. A természetes növénytakaró megköti a homokot, az ember irtotta az erdőt, és a legelő állat a füves területeket pusztította, így a szél a homokot el tudta szállítani. Ezért volt szükség a homok újramegkötésére. Ezen gondolatssal érzékeltetjük a tanulókkal a környezetvédelem fontosságát is.

A Kiskunság mezőgazdasági termelésének bemutatása ad lehetőséget arra is, hogy az *élelmiszeripar* alapvető jellemzőit kialakítjuk – fontos a gyors piacra szállítás, a hűtés és a konzerválás. Ezt kell kiemelnünk a tankönyv 106. o. 4. feladatának ábrásora segítségével.

4. A *Nagykunság* tájának bemutatásával a *tökéletes síkság* képét és fogalmát alakítjuk ki a tanulóknál. Bemutatjuk, hogy a síkságnak ez a formája a *folyók felszínátalakító tevékenységének* az eredménye. Itt is támaszkodhatunk a 3. osztályos környezetismeret anyagára. Már megismerték a víz munkavégző tevékenységét, és ezt kell a Tisza és mellékfolyói munkájára alkalmazni. A terület éghajlatának jellemző jegyeivel gyarapítjuk az éghajlati elemek általános fogalmi körét. Újra használtassuk a speciális térképet, és a tankönyv 109. o. 3–4. feladatát azzal is bővítjük ki, hogy vizsgálják meg a tanulók az összes tájunk csapadékértékeit, mert csak így tudják levonni azt a következtetést, hogy a Nagykunság hazánk legszárazabb területe. Esetleg az *aszály* időtartamára bemutatathatjuk az éves csapadékmegoszlást ábrázoló diagramot (tk. 30. o.) és az ilyen időszakban készült képet, diát a táj képéről. A témához kapcsolódó olvasmányhoz szükséges az aszály fogalmának felidézése, mert csak így értik meg az öntözés nagy jelentőségét. A tankönyv 116. o. levő ábra és képsor megfelelő képzetalkotásra, de a területi ábrázolás teljessé tételéhez szükséges a térképpel való azonosítás is, ezért a 116. o. 2. feladatára feltétlenül figyeljünk.

5. Az *összefoglalásoknak* külön jelentőséget ad, hogy általuk megvalósítható – a komplex szemlélet. Rendszerbe foglaljuk a földrajzi jellemzőket, és szervesen kötjük hozzá a biológiai ismereteket.

Az Alföld földrajzi jellemzőinek összefoglalását, azaz rendszerbe foglalását a Kiskunság és Nagykunság összehasonlítása alapján végezzük. Itt adjuk meg az Alföld fogalmának 4. osztályos szintű szintézisét. Tehát a fogalom lényeges jegyeinek vizsgálatánál a bemutatott algoritmusszerezert most is alkalmazzuk. A munkatankönyv 127–128. o. feladatsora ezt megfelelően segíti.

6. *Kisalföld* földrajzi ismereteinek megtanításánál már nagymértékben támaszkodhatunk a tanulók előzetes ismeretére. Összehasonlítás gondolati művelete segítségével felidézhetjük az Alföld felszíne és kialakulása ismereteit, és alkalmazhatjuk logikai térképolvasás segítségével a Kisalföld megismerésénél. A *logikai térképolvasás* a földrajzi helyzet, a területen átfolyó Duna és a felszín kialakulása közötti kapcsolat létre-

hozására vonatkozik, a tankönyv 128. o. 2. feladatának megoldásával összekapcsolva. Az éghajlati jellemzők megismerését biztosítja a tankönyv 130. 4., 5., 6. feladata, de ajánlható az elemzés teljessé tétele érdekében az Alföld más tájainak hőmérsékleti és csapadék értékeinek leolvastatása is a speciális térképekről. Így tovább fejleszthető a térképolvásás, és egyértelmű az általánosítás, amelyet a tankönyv 131. o. összegez a Kisalföld éghajlatáról.

A Kisalföld mezőgazdasági termelésének legjelentősebb terményeit, tenyésztett állatát már biológiai ismeretekkel szoros összhangban ismertetjük meg a tanulókkal. A cukorrépa-termelés bemutatásakor emeljük ki a földművelés feltételeit, a kedvező éghajlatot, időjárást, a jó talajt, a gondos művelést. Nagy gondot kell fordítani a dialektikus gondolkodást fejlesztő összefüggésekre:

mint:



Győr városának földrajzi helyzete és funkcióinak bemutatásával kezdjük kiépíteni a település fogalmkörét. Mintaként szolgál arra, hogy egy város egyedi forgalmának megismerésekor milyen jellemző jegyeket kell kiemelni.

*Győr földrajzi jellemzői:*

- folyók városa
  - közlekedési központ
  - ipari funkció
- kiemelkedő ipari létesítmények

A munkatankönyv 133. o. 7. feladata és az Atlasz felhasználásával ezeket a tulajdonságokat megismerhetik a tanulók, és a feladat megoldásával rögzíthetik.

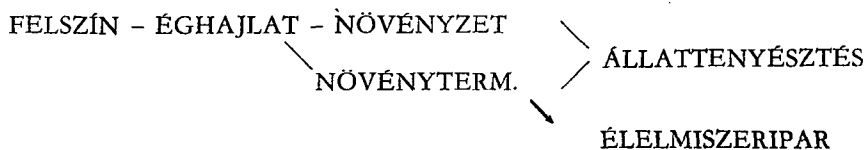
7. Az *Alpokalja* területének feldolgozásakor az előzetes ismeretek még szélesebb köre áll a tanulók rendelkezésére. Növelhetjük az önálló munka mennyiségét a feldolgozás során. A munkatankönyv 146. o. 1. feladatának megoldásánál, valamint a 147. o. 2. feladatánál a térképvázlat és keresztmetszet-elemzés önálló elvégeztetésével lemérhetjük, mennyit fejlődtek tanulóink a földrajzi szemléltetés e két fontos rajzi formájának megfigyelésében. A tankönyv 147. 3. feladata a térképi mérés készség-fejlesztő gyakorlata, amelyet feltétlenül végeztessünk el.

A terület éghajlati jellemzőjének megállapítására a tankönyvi feladat mellett itt is a speciális térképek elemzése adhatja meg a következtetés levonásához a megfelelő tényanyagot. Ha csak a Nagykunsághoz hasonlítjuk az *Alpokalját*, akkor nem érthető a tanuló számára a tankönyv megállapítása „Az *Alpokalja* hazánk egyik legcsapadékosabb tája”.

Bár a könyv szövegében utalás történik arra, hogy a csapadék mennyisége és a hőmérséklet értéke a magassággal változik, itt a feladatok alapján még csak a *begy-*

oldalak változó növényzetének jelenségét mutatjuk be, utalással arra, hogy változó éghajlati elemekhez kapcsolódik (tk. 148. o. 6. f.). A terület éghajlata, növényzete, felszíne, magassági viszonyai és az állattenyésztés közötti kapcsolatok kiépítésével tovább mélyítjük a földrajzi összefüggésrendszer, alkalmaztatjuk tanulóinkkal a Kisalföldnél kialakított logikai sort, tehát fejlesztjük a dialektikus gondolkodási készségüket.

A kialakítandó összefüggésrendszer:



8. A *Dunántúli-dombság* – tanítási egység ismét a térképi alapismeretek megerősítésére, gyakorlására alkalmas feladatokat nyújt a tankönyv 149. o. 1., 2., 3. feladatainak megoldása alapján. A 3. feladatnál célszerű a dombság relatív magassági viszonyai mellett a magassági számok leolvastatása is, csak ekkor kap teljes képet a tanuló a térkép domborzati ábrázolásáról. A dombvidék felszínének megismeréséhez a dia vagy kép, film nyújthat megfelelő képet. A kialakulás folyamatához fel kell idéztetni a folyóvíz munkájáról tanultakat, és homokasztalon vagy táblai rajz, írásvetítő transzparens segítségével elmagyarázni a dombság kialakulási folyamatát. Ezután rögzítésként megoldatni a tankönyv 149. o. 4. feladatát.

Az összehasonlítást igénylő 150. o. 5. feladatnál a Kiskunság tanításánál ajánlott fóliaábrát is használjuk, mintegy felidézésként a már tanultaknak. A területhez kapcsolódó Mecsek hegység az általános *hegység*-fogalom felidéztetésére ad lehetőséget. Homokasztalon formáltassuk meg a tanulókkal, és ismét tisztázzuk a hegy, hegység fogalmát az összetett domborzati forma részeit és a térképi jelölési módot. Feltétlenül hasonlítottassuk össze a két domborzati típus, a dombság és a hegység képi megjelenését is, hogy a valóságban is fel tudják ismerni a tanulók. A táj gazdasági életének jelentőségét a már kialakított összefüggések segítségével sok önálló tanuló munkával taníthatjuk meg. A tankönyv 151–153. o. feladatsora szinte programozza a megoldás minden lépését. Meggyőződhetünk arról, hogy a tanulók a Kisalföld, Alpok-alja tájegységek tanulásánál milyen mennyiségű és mélységű földrajzi ismeret tettek szert. A jelenségek mögötti folyamatok, összefüggések megfigyelésének birtokosai-e, vagy ezen a téren további feladatok megoldásával még az induktív anyagfeldolgozás alapján meg kell erősíteni tudásukat. A módszertani feldolgozásnál a tankönyvi munkát applikációs tábla vagy írásvetítő transzparens használatával célszerű kiegészíteni az ismeretek rendszerezése érdekében. Különösen ki kell emelnünk a 153. o. 5. feladatában szereplő csoportosítást, amely az élelmiszeriparról eddig tanultak rendszerezését szolgálja.

9. A *Zalai-dombság* ismeretanyaga az eddig ismertett táj földrajzi feldolgozással tanítható. Felszínének megbeszélésekor felhasználjuk a Dunántúli-dombságnál tanult előzetes ismereteket pl.: homokasztalon megformáltatjuk a tanulókkal, vagy táblai rajzon elhelyeztetjük a dombság kialakulásának folyamatát, és el is magyaráztatjuk. A Kiskunság homoktalaja után itt tanítunk ismét *talaj*típust az agyagos, barna erdőtalajt. Jó, ha gyűjteményből bemutatjuk, esetleg kísérlet segítségével azt is érzékeltetjük, hogyan viselkedik víz hatására a két talajtípus. *Településföldrajzi* szempontból fontos kiemelnünk a zalai falvak jellegzetes elhelyezkedését. A homokasztali munka befejezésekként, kis házmodellek segítségével ez térben is jól rögzíthető. A terület gazdasági értékei a *kőolaj* és *földgáz* keletkezése, feltárása és feldolgozása megisme-

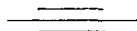
résével a tankönyv 155–156. o. feladatsora megfelelő logikai sorrendet biztosít. A térképjel és a valóság kapcsolatát úgy valósíthatjuk meg, ha a gyűjteményben található kőolaj és a kitermelést mutató dia vagy kép bemutatása szorosan kapcsolódik a jelhez. A keletkezés magyarázatához szükséges kiegészítés, hogy a kőolaj magas hőmérséklet és nyomás hatására különböző tengeri élőlények elhalt maradványaiból keletkezett a tengerekben, levegőtől elzártan. A felhalmozódás helyét jól jelzi a tankönyv szövege, de meg kell még említeni, hogy csak ott maradt meg a kőzetek li-kacsáiban, ahol a fedőréteg tömör kőzet, amely nem engedi tovább felfelé mozogni a kőolajat. Ha a magyarázat mellett még a 155. o. levő metszetrajzon a földgáz, kőolaj fedőrétegét be is színezzük a „kőolaj csapdát”, biztos, hogy minden tanuló megérti. Nagy gondot kell fordítani arra is, hogy a kőolaj, földgáz fogalmához kapcsoljuk az *energiahordozó* fogalmát.

▲ kőolaj	}	Hő - villamosáram = energia
△ földgáz		

10. *A mecseki szén vidéke* c. téma feldolgozásánál felidézhetjük a Mecsekről tanultakat, hasonló megoldási móddal, mint ahogyan a Dunántúli-dombság témánál javasoltuk. A *feketekőszén* fogalmának elemzésekor a *feketekőszén-gyűjteményből* való bemutatása, majd porcelán lapon a szén karcolatának, színének megfigyeltetése és a jelének bemutatása a megismerés útja. Ezután a tankönyv olvasmányának (157. o. 1.) a felhasználásával beszéljük meg a szén keletkezését. Ha tisztáztuk, hogy a kor és a nyomás alapján a szenesedés mértéke különböző, akkor célszerű a barnaszenet is bemutatni, megvizsgáltatni a karcolatokat és az esetleg megtalálható növényi nyomatokat, bizonyítékká az olvasottaknak.

A *szén bányászatának* módját a tankönyv által biztosított tényanyag: kép, ábra, szöveg alapján dolgozzuk fel. A 158. o. 5. feladatának megoldása tisztázza a szén felhasználását, és azáltal elvégeztetjük a besorolását az energiahordozókhoz. A csoportosítás rögzítése érdekében applikációval, táblai ábrán vagy fólián tüntessük fel az eddig tanult energiahordozókat. Ezzel az ásványkincsek rendszerezését segítjük elő. A gyakorlati tapasztalat az, hogy a tanulók szívesen keverik az ásványi nyersanyagokat is az energiahordozók közé.

ENERGIAHORDOZÓ	/ ▲ (folyékony) — △ (gáz) \ ■ (szilárd)
----------------	---



KRAJCSÓ JUDIT  
Kaposvár

## Pályakezdőként — az új 2. osztályos olvasókönyvről

Közel 2 éve, még tanítóképző főiskolásként, szakdolgozatom témájaként az új 2. osztályos olvasókönyv elemzését, „bírálatát” választottam. Azóta, túl az első tanítási éven (melyet 2-os osztálytanítóként töltöttem el), újabb tapasztalatokkal gazdagodva, szeretném elmondani észrevételeimet, véleményemet a könyvről, — természetesen — segítő szándékkal.

Az új 2. osztályos olvasókönyvet az 1979/80-as tanévben vezették be. A tankönyvet lapozgatva szembetűnik, hogy szinte valamennyi lapja színes rajzokkal illusztrált. A rajzok forma- és színvilága, mozgalmassága, humora, a szereplők ábrázolása szinte vonzza a gyermek szemét, elindítja képzeletét, fantáziáját. A szövegfeldolgozásokat gyakran képolvasás előzi meg. Ha a tanuló szívesen beszél a képről, többféle történetvariáció hangzik el, az adott válaszok szókincse gazdagabb, és passzív elemei is mozgásba jönnek, – jelzi, hogy a kép motiváló hatású. Az olvasókönyv illusztrációi gyakran vázlatpontokként megrajzolt ábrák a hosszabb lélegzetű olvasmányok esetében (pl. Egy töltőtoll története, Hegedű az osztályban) vagy a versek eseménysorát, szereplőit kíséri végig (pl. Sehallselát Dömötör, Mit beszél a vízimalom...). Néhány esetben a történet egy jellemző mozzanatát, főbb szereplőjét varázsolja elénk. A tankönyv illusztrációinak érdeme, hogy azok szervesen kapcsolódnak a szöveghez, sohasem öncélú dekorációk.

A rajzokon kívül a különböző betűtípusok, a címrendszer, a bekezdések szerkezete, a sorközök távolsága és az iniciálészerű kiemelések teszik tagolttá, jól áttekinthetővé az olvasmányokat, – s az egész könyvet. A tankönyv kiállítása, kivitelezése megfelel a tanulók életkori sajátosságainak, megfelelően tükrözik a valóságot (eltekintve néhány rajzbéli aránytalanságról), szín- és formavilága esztétikai szempontból nem kifogásolható.

A „külső” után nézzük a tankönyv belső értékeit vagy éppen hiányosságait! Az olvasókönyv szerkesztői láthatóan igyekeztek a régi tankönyv hibáit elkerülni vagy javítani. Ennek egyik jele, hogy csökkentették a tanmese jellegű olvasmányok számát. A korábbi szájbarágós, a tanulást készen tálaló történetek eltűntek, s helyükre színvonalasabb olvasmányok kerültek (pl. Hegedű az osztályban, Egy töltőtoll története, A szeplős kislány). A pedagógiai célzatú tanulságok burkoltan jelentkeznek, s a történetből való kibontásuk logikus, következtető gondolkodásra, ítéletalkotásra és önálló véleménymondásra serkentik a tanulót. A helyes vagy helytelen magatartások, viselkedések bemutatására kiváló példákat találhatunk a mesék különböző típusaiban is. A tankönyvben szereplő 97 prózai mű közül azonban mindössze 8 a népmese, s ez megdöbbentő számadat.

Köztudott, hogy 6–8 éves korban a gyermekek irodalmi anyagának mintegy 3/4 részét alkotják a mesék. Természetesen sokan mondhatják, hogy az általános iskolai olvasókönyv, – nem mesekönyv, s a mesék gyakori olvastatása idealista, irreális világnézet kialakulásához vezethet. Tapasztalatilag igazolt tény azonban, hogy már óvodás kor végén el tudja határolni a gyerek a mesék csodálatos elemeit a valóságtól, észreveszi a mesevilág képtelenségét, és az iskolai tanulmányok során tovább erősödik a valóság érzékelése. Az olvasókönyv összeállítói – véleményem szerint – lebecsülték a népmese pedagógiai értékét és fontosságát, holott gazdag téma- és formavilága, sajátos, ízes nyelvezete, egyszerű és világos szerkezete, – kifejezetten alkalmazásuk mellett szól.

Aránytalan a tankönyvön belül a 8 népmese elosztása is. Az első 4 témakörben „sűrűsödnek”, pedig az érdekes állatmesék, tréfás és csalimesék folytatásaként szívesen láttunk és olvastunk volna néhány novellamesét is.

Megjelenésük (legalább az utolsó 2 témakörben) jó átmenetet képezhetnek a 2. osztályos népmesék és a 3. osztályban olvasható mondák között. Az előbbieken hiányolt népmeséket talán kárpótolni igyekszik a színvonalas, a gyermek olvasási kedvét felkeltő szépirodalmi válogatás. A tanulók szívesen olvassák Mikszáth, Móricz, Móra, Gárdonyi és Benedek Elek történeteit, melyek akár ismeretközlő, akár morális jellegűek, – mégis meseszerűek, esztétikai és irodalmi élményt nyújtoak. Néhány történet egy-egy regény vagy elbeszélés részlete, szemelvénye. Többségükben önállóan is

megállják helyüket, kerek, értelmes egészt alkotnak, melyet a regény ismerete nélkül is megért a tanuló (pl. Móra: Hogyan tanultam meg írni?).

Mándy Iván: A láthatatlan horgászbót c. írása azonban már „se füle – se farka” történetnek tetszik, holott maga a regény izgalmas és érdekes olvasmány. A tanulók könyv iránti szeretetét, olvasási kedvét tovább lehetne fokozni, ha megismerkedhetnének a művel (akárcsak vázlatosan is), amelyből a részlet való.

Javaslatom erre vonatkozóan a következő:

– Segítséget jelentene tanulónak és pedagógusnak egyaránt, ha a szerzők összeállítanának és a tankönyv végén közölnének egy olyan irodalomjegyzéket, amely tartalmazná legalább 8–10 (az olvasmányok vagy témakörök tartalmához kapcsolódó) könyv, folyóirat, regény, elbeszélés, vers címét és szerzőjét. Az olvasási feladatlapban már találkozhattunk néhány könyvajánlással, melyeket ha tovább bővítenénk, rendszereznének, – jó segédanyagként bizonyulnának.

– Javaslom, hogy az egyes szemelvények és versrészletek után tüntessék fel a regény vagy a vers szerzőjét és címét is, – amelyből való.

S ha már a verseket említettem, hadd szóljak néhány szót erről a csoportról is. A versanyag első látásra színvonalas válogatásnak tűnik. Jól beépülnek az egyes témakörökbe, az olvasmányok közé sajátos nyelvezetükkel, ritmusukkal és szerkezetükkel. Ugyanez mondható el a közmondások, találós kérdések, szólások, nyelvi játékok nagy csoportjáról is, – melyek vidám, kedves hangulatot tükröznek, s jól felhasználhatók beszédtechnikai gyakorlatokként is. A közmondások és szólások értelmére is könnyebben rájön a tanuló, mert a megfelelő szöveg környezetében találja.

Nem a versanyag színvonalát, csupán a tálalás mikéntjét kifogásolom. Számos hibával bővelkedik a tankönyv. Címcserek (59. old. A bohóc köszöntője és a Vásár), szóváltoztatások és elírások, önkényesen átírt verssorok, versszakok számos példája is figyelmeztet, – elkerülésükre nagyobb gondot fordíthatnak volna a tankönyv szerzői. A megfelelő szépirodalmi válogatás emelné a tankönyv színvonalát, ha nem szerepelnének mellettük „le húzó erőként” a többségükben gyenge és értelmetlen, feldolgozásra alkalmatlan olvasmányok is. Ezek a több szempontból is kifogásolható „darabok”, úgy tűnik, lebecsülik a gyermek értelmi képességeit, ismereteit, és szűknek képzelik érdeklődési körét. Amellett, hogy gyakran tartalmatlanok, semmitmondóak, – stílusuk is kifogásolható. A tankönyvi szövegeknek példát kell (kellene!) mutatniuk kifejezőmódjukkal, szóhasználatukkal, hogy azok valóban fejlesszék a tanulók már meglévő nyelvi tudását. Nem szabad leragadni a 6–10 éves gyermek nyelvhasználati szintjén és követni hibás szóhasználatukat. (pl. Mi van Bandi zsebében?, Elmegyünk a világ végére, Az új fiú.)

Korábban már említettem, hogy kedvezően csökkent a „tanmesék” száma – az új könyvben. Csökkent azonban az ismeretközlő olvasmányok száma is, s ez újabb hiányosságokhoz, hibákhoz vezetett. Az iparral, kereskedelemmel, mezőgazdasággal foglalkozó, továbbá a különböző munkafolyamatokat bemutató olvasmányok hiánya miatt, a – tantervi követelményeknek sem felel meg a tankönyv. Kevés olvasmányról állítható, hogy az előkészíti vagy éppen kiegészíti a környezetismeret tantárgy témaköreit, és segíti azok feldolgozását. Tanulnak a gyerekek az ipar, mezőgazdaság, kereskedelem kapcsolatáról, egy-egy munkafolyamat során (ruhakészítés, házipítés) ismereteket gyűtenek a termék előállításának módjáról, körülményeiről, a gyakori, de kevésbé ismert foglalkozásokról. A tapasztalat is igazolja, hogy bár a téma érdekli őket, kevés az ismeretük ezekről a dolgokról. Nagy segítséget nyújtana a feldolgozáshoz egy-egy hasonló témájú olvasmány, mellyel a régi tankönyvben szép számmal találkoztunk (A rend öre, Fűrésszel szabott ruhák, Az új ház). Némi átirással, a pedagógiai célzat elhagyásával és természetesen a mai technikai színvonalhoz igazítva, – he-



lyük lehetne a könyvben. A történelem, a régmúlt szele, csak néhány szépirodalmi szöveg olvasásakor érinti a tanulókat (Csoszogi az öreg suszter, A kis bice-bóca, A nehéz négykrajcáros). A környezetismeret tantárgy keretében azonban sokkal több és magasabb szintű információkat szereznek (pl.: a közlekedési eszközök fejlődéséről, a régi iskolarendszerről, lakásokról, a világítás és a fűtés kialakulásáról stb.). Az ismeretközlő olvasmányok között nem találtam egyet sem, amely csak érintené is e témák valamelyikét.

Több (12) olvasmány tartalmaz a természetre, a növény-, és állatvilágra, az évszakokra vonatkozó hasznos ismereteket, melyek jól beépülnek a környezetismeret „Mit tudunk a természetről?” c. témakörébe. Kiemelem Herman Ottó írásait, melyek a hasznos ismereteken túl, – érdekesek, változatosak, irodalmi értékűek (Varjúkár, varjúhaszon; A kis pacsirta is szánt). Kevésbé színvonalasak a gyermek születéséről, a kisgyermekkorról és a családról szóló történetek (Falatka faggatózik; Amikor még kicsi voltam; Vendégségben; Estefelé). A stilisztikai és nyelvhelyességi hibákon kívül, a téma ábrázolási módjában, reális voltában is vannak kivetnivalók. Iszlai Zoltán: Vendégségben c. története sem fedi igazán a valóságot. Nem hiszem, hogy ez a kissé idealizált, túlharmonizált „játékosdi”, oly sok mai családra jellemző lenne.

Kevés az olyan olvasmány, amely a város és a falu életének egy-egy sajátos oldalát mutatná be.

Az ismeretközlő olvasmányok esetében – úgy érzem – nem valósul meg az integráció, a pedagógia által olyannyira szorgalmazott tantárgyak közötti kapcsolat. Súlyos hiánynak tekinthető, ha öncélú a tankönyvi szöveg, ha nem nyújt – más tantárgyak keretében is – eredményesen alkalmazható ismereteket.

Hosszasan és bővebben lehetne még sorolni az olvasókönyv hibáit és pozitívumait; én a lényegesebb, a legszembeűnőbb dolgokra igyekeztem felhívni a figyelmet.

Végül essék néhány szó arról is, hogyan kapcsolódik az 1. és a 3. osztályos olvasókönyvhöz! Az első osztály végén elért szinthez, színvonalhoz megfelelően igazodnak az első két témakör szövegei, versei, mondókái stb. A probléma a 3. osztályos könyvhöz való viszonyában mutatkozik meg. A 2. osztályos olvasókönyv elég homogén. Sem a szövegek terjedelme, sem a közölt ismeretek színvonala, sem a nyelvhasználat nem közelít a 3. osztályos év eleji szinthez. Harmadik osztályban hosszabbak, ismeretet nyújtanak, melyek mindenféle „előzmény” nélkül zúdulnak a tanulóra. Óriási ütemben kell haladnia, s közben pótolnia a hiányosságokat. Nagy a színvonalbeli különbség a két könyv között, melyet csökkenteni lehetne, ha a 2. osztályos olvasókönyv utolsó 2–3 témakörébe jóval tartalmasabb, hasznos ismereteket nyújtó (pl.: történelmi, földrajzi) olvasmányok kerülnének az eddigiek helyett. (Kiegészítő anyagként néhány monda vagy novellamese is szerepelhetne.)

## Az általános iskola harmadik osztálya számára írt „Környezetismeret” munkafüzet használatának néhány tapasztalata

Az 1978-ban bevezetett általános iskolai tanterv célkitűzéseinek a megvalósítása a tartalmi változás mellett módszerbeli változtatást kíván a tanítótól. A tanítás-tanulás folyamatában többek között rendszeresen tervezni és szervezni kell a tanulók önálló munkáját. A környezetismeret tanítása során ennek egyik eszköze a munkafüzet. A megfigyelés, a kísérlet összetevőit, eredményét a munkafüzet kérdéseinek segítségével tudatosítja, rögzíti a tanuló a tanító irányításával. Ennek során elsajátítja az önálló ismeretszerzés módszereit, fokozódik a jártassága a gondolkodási műveletekben.

A Bajai Tanítóképző Főiskola gyakorló általános iskolájában az 1981/82. tanév végén átnéztem az egyik harmadik osztály tanulóinak Környezetismeret munkafüzetét. Azt vizsgáltam, hogy a kölcsönhatás fogalmát az élettelen természet néhány jelenségének a megfigyeltetésével előkészítő fejezet kérdéseit milyen eredménnyel válaszolták meg. Az egyes kérdések oldalszámát és sorszámát zárójelben közlöm. Tapasztalataim a következők.

A kölcsönhatás fogalmának alakítását elindító képen (7. o.) látható fő eseményben résztvevő személyek és tárgyak megnevezése után további egymással kapcsolatban levőket karikáznak be a tanulók. 40% három kapcsolatban levőt jelölt, közülük 50% ezen belül kettőt külön is. 60% két kapcsolatban levőt választott. 73% az antennát is bekarikázta, mert a szóbeli indokolás szerint kapcsolatban van a tv-készülékkel.

A felsorolt tárgyak közül az egymásra hatni tudók kiválasztásakor 93 % az első feladat hatására egy helyen hármat írt (8/4). A harmadik átdolgozott kiadásban a feladat megjelölése egyértelmű.

A kölcsönhatásokkal együttjáró változások időrendjének megállapítására vonatkozó feladatot házi feladat keretében 97% azonos módon oldotta meg (9/9).

A különböző anyagok ütközésekor tapasztaltakat 93% pontosan jegyezte le (10/1).

Az órán végzett kísérletek alapján a házi feladatként kapott 10/8-as feladatot 44% oldotta meg. A jól felismerhető rajzok esetében 67% válaszolt jól, a kevésbé kifejező képre vonatkozó válaszok 25%-a pontos. A feladat: képeken ábrázolt ütközések milyenségének felismerése. A harmadik átdolgozott kiadásban a képek kifejezőek.

A mágneses kölcsönhatás alapeseteit 67% felismeri a kísérleteket követően (12/2).

A 13/3-as feladatot – felsorolt tárgyak csoportosítása anyaguk és ezzel összefüggésben mágnesezhetőségük alapján – mindannyian megoldották. A válaszadást, miként a többi esetben is, kísérlet előzte meg.

A cukor és az oldószer kölcsönhatását a tanulók 50%-a jelölte a feloldódik szóval (14/1).

Az olvadás-oldódás jelenségek közötti különbségek leegyszerűsített megbeszélése után példákat láttak, majd írtak az olvadásra (15/3/a). Szobahőmérsékleten és annál magasabb hőmérsékleten oldódó anyagokat egyidejűleg említett a munkafüzetben láttott példák arányában 67%, szobahőmérsékleten olvadókat 27%, szobahőmérsékletnél magasabb hőmérsékleten olvadókat 7%.

Az oldószer, oldandó anyag és az oldat fogalmak tudatosítását szolgáló táblá-

zat kitöltésekor az első feladatot 93<sup>0</sup>/<sub>0</sub> oldotta meg, a második és a harmadik kettős feladatot 87<sup>0</sup>/<sub>0</sub>. A hibás választ adók azonosak (16/6/b).

A kémiai kölcsönhatás fogalmát előkészítő beszélgetés alapján a rézgálicoldat és a vas egymásra hatásakor tapasztalt változást „új anyag keletkezett” kifejezéssel jelölte 80<sup>0</sup>/<sub>0</sub>. A többiek azt írták, hogy „réz keletkezett” (16/1).

A szódabikarbóna–ecetsav kísérlet eredményét a következő szavakkal jellemezték „buborék keletkezett” 47<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, „légnemű anyag keletkezett” 47<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, „új anyag keletkezett” 7<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (16/2). Ez a kísérlet példa arra, hogy a kémiai kölcsönhatások során két új anyag is keletkezhet. Már az első kísérletnél is két új anyag jön létre. Ezt mutatja az oldat színváltozása. A harmadik átdolgozott kiadás erre is ráirányítja a figyelmet.

Néhány anyag elégetésekor tapasztaltakra vonatkozó feljegyzések helyesek. Pontosán írta le a változást 37<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, a kiindulási anyagokat 100<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, a visszamaradt anyagot 73<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, a más anyaggá alakulást 47<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (17/3/b). Ez a kérdés a keletkezett anyagok közül csak a láthatóra vonatkozik. A harmadik osztályban a feladat a kísérletező készség fejlesztése a közvetlenül megfigyelhető változások tanulmányozásával. Ezért nem történik utalás a széndioxid keletkezésére.

A további két kísérlet célja az égés feltételeinek vizsgálata (17/4,5). A választ a közös munka során adták meg (17/6).

A fűtőanyagokat korábbi tapasztalatok alapján felsorolták, és helyesen csoportosították halmazállapot szerint (18/1).

A tűzoltás anyagaira vonatkozó kérdést jól válaszolták meg (18/2).

A kísérletek alapján a gyors égés jellemzőit 67<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nevezte meg.

A végzett kémiai kísérletek tapasztalatainak tudatosítását szolgáló kérdésekre jól válaszolt, a kísérletek sorrendjében: 87<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, 80<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, 87<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (19/8). A kölcsönhatás típusát 67<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nevezte meg.

Két különböző hőmérsékletű, azonos tömegű vízmennyiség összeöntésekor kialakuló hőmérséklet becsült és mért értéke közötti eltérés 53<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nak 1°C–2°C, 27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nak 5°C, 20<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nak 9°C–10°C (20/2).

A hideg és a meleg víz kölcsönhatásának kísérleti vizsgálata után a tapasztalásokat önállóan jegyezték le (21/4). Jól válaszolt 33<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, hiányosan 53<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, nem válaszolt 14<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

A jég olvasztási kísérlet végzése során egy csoport jól észlelte a meleg víz hőmérsékletének fokozatos csökkenését, két csoport közepes pontossággal, egy csoport pontatlanul (21/1).

Arra a kérdésre, hogy a vízmennyiség növekedésének mi az oka 87<sup>0</sup>/<sub>0</sub> jól válaszolt, 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt (23/2).

A 24. oldal képei alapján felsorolt fényforrásokat helyesen csoportosították annak alapján, hogy mesterségesek vagy természetesek. Egy-egy tanulónak a gyertya és a Hold besorolása okozott gondot.

A meghajlított gumicsövön keresztül figyelt fényforrás nem látszik. Az elvégzett kísérlet eredményét 33<sup>0</sup>/<sub>0</sub> megindokolta, 53<sup>0</sup>/<sub>0</sub> válaszként a kísérletet ismételte, 14<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt (24/b).

A fényáteresztés szempontjából vizsgált anyagokat helyesen csoportosították (25/4/c).

Az árnyék kísérleti létrehozása alapján az árnyék fényforráshoz viszonyított helyzetét 67<sup>0</sup>/<sub>0</sub> helyesen írja le, 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub> pontatlanul, 20<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt (25/5/c).

Az árnyék keletkezésének oka az első és a második fénytani kísérlet alapján megfogalmazható. A tanulók általában csak az elsőt említik, a másodikat természetesen veszik.

A fény és tükör kölcsönhatását jól írta le 60<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, pontatlanul 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, nem válaszolt 27<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (26/10).

A felfújtt léggömb és a kiáramló levegő közötti kölcsönhatás anyagait 64<sup>0</sup>/<sub>0</sub> leírta, 7<sup>0</sup>/<sub>0</sub> hiányosan válaszolt, 29<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt (27/1).

Az eleresztett nyitott léggömbbel történő változást 57<sup>0</sup>/<sub>0</sub> leírta, 29<sup>0</sup>/<sub>0</sub> leírása pontatlan, 14<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt (27/3).

Azt, hogy a zárt áramkör létrehozásakor az izzólámpa világít, az elvégzett kísérlet alapján mindannyian megállapították (28/3).

A zárt áramkör elkezdett rajzát egy tanuló kivételével helyesen befejezték (28/4).

A kísérletileg vizsgált elektromos kölcsönhatás anyagait – egy tanuló kivételével – felsorolták (29/6).

Az elektromos kölcsönhatás két alkotórészét házi feladat keretében 64<sup>0</sup>/<sub>0</sub> leírta, pontatlanul válaszolt 7<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, nem válaszolt 29<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (29/11). A közöttük levő kapcsolat megszűnésének következményét 36<sup>0</sup>/<sub>0</sub> megnevezte, 28<sup>0</sup>/<sub>0</sub> a kérdést félreértette, 36<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt.

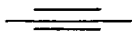
A kísérletileg tanulmányozott kölcsönhatások rajzaihoz a megfelelő kifejezés kiválasztása a következőképpen sikerült, a jó válaszok százalékban kifejezett csökkenő sorrendjében: fénytani kölcsönhatás 100<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, rugalmas ütközés 93<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, olvadás 93<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, oldódás 93<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, rugalmatlan ütközés 87<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, kémiai kölcsönhatás 80<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, mágnesen kölcsönhatás 73<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, elektromos kölcsönhatás 73<sup>0</sup>/<sub>0</sub> (30/1).

A látott kölcsönhatások fogalmait tudatosító rejtvényt házi feladat keretében minden tanuló megoldotta (31/2).

Az élettelen természet néhány kölcsönhatását bemutató és vizsgáló fejezet kérdéseire adott tanulói válaszok összesített eredménye: 78<sup>0</sup>/<sub>0</sub> jó, 9<sup>0</sup>/<sub>0</sub> hibás, 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem válaszolt. Az elért legjobb eredmény 94<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, a leggyengébb 57<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

A vizsgált esetre vonatkozólag megállapítható, hogy a harmadik osztályos Környezetismeret munkafüzet kérdései fejlesztik a kísérletek leírásában, eredmények megfogalmazásában, összefüggések meglátásában való jártasságot, a természettudományos gondolkodást. Arról azonban nem szabad megfeledkezni, hogy jó eredmény csak akkor várható, ha a tanító megszervezi a szóbanforgó jelenségek közvetlen tanulmányozását, lehetőleg tanulói kísérlet keretében. A válaszokat közösen értékelik, javítják, majd rögzítik a tartalmilag és formailag is helyes megállapításokat.

Amint említettem, teljesen önkényes volt ennek a harmadik osztálynak a kiválasztása. Ebben az átlagosztályban tapasztaltakat azért tartottam érdemesnek a közreadásra, hogy kinek-kinek munkája során legyen legalább egy összehasonlítási alapja.



DR. BÓRA FERENCNÉ  
Kaposvár

## Játékos módszerek az iskolaelőkészítő foglalkozásokon

A gyerekek a környezetismeret keretében, a játékon keresztül értékes tapasztalatokat szereztek az iskolaelőkészítő foglalkozásokon. Tisztázták, ki hol lakik, s a család hogyan él együtt otthonukban. Elég volt egy kalap, hogy a csoportból valaki az apa szerepét játssza, s egy női holmi az anya szerepének „jelzésére”. A „nagyapa” papucsot húzott, a „nagy mama” fejkendőket kötött. A család jellemző munkáit „elevenítették meg” így tanítványaim, s pontosan utánózták az egyes családtagok otthoni munkáját. Azok, akik „kivülről” nézték társaik tevékenységét, véleményüket egy-egy mondatos értékelés keretében fogalmazták meg. Az sem zökkentette ki a játékokban résztvevőket, ha szemlélő-figyelő társaik közül valaki megmutatta a képzeletbeli szülők és gyerekek jellegzetes tennivalóit. Nagyokat derültek, amikor az egyik kislány a palacsintasütést imitálta, s a résztát a „nemlétező” süteőedényből feldobta és megfordította. A játékban szereplő család tagjai még az ujjukat is megnyalták, amikor az ízletes ebédet „elfogyasztották”. A helyükön ülők rászóltak a csámcsogó „gyerekekre”, s bemutatták – a szerepben levő családi „asztalhoz ültek” – hogyan kell szépen enni. A pszichológiából ismert utalás mechanizmus a későbbiek során (és hasonló esetekben) éreztette hatását. Elég volt, ha valaki egy mozdulattal emlékeztette társait a „palacsintasütésre”, a diafilmen látottra, a dramatizált mesére, egy-egy humoros élményre, máris „láncszerűen” utánózták.

Bábjáték alkalmazására is sor került a család egymáshoz való viszonyának érzékeltetésekor. Először magam játszottam le néhány mondatos – erkölcsi indítékot magába foglaló – kis epizódot, s többek között azt is éreztettem, hogy két gyerek nem köszön szüleinek, tiszteletlen, amikor az előkészítő foglalkozásról hazamegy. A csoport feladata az volt, hogy a szülőkkel kapcsolatos helytelen magatartást észrevegye. Önként jelentkezés alapján azonnal bemutatták a bábuk megszólaltatásával a helyes magatartást. Aztán két, majd három, végül négy gyerek „adott elő” néhány mondatos – a családi kapcsolatokra vonatkozó – „negatív példát”. Kezdetben nehezen, sok segítséget igényelve, irányítással tudtak bábozni. Később fesztellenül, egyre több ötletet felvonultatva voltak képesek az előbbihez hasonló „példákat megjeleníteni”. Az együtt játszás, az utánzás öröme kívül a kezdetleges bírálat és önbírálat érvényesült növendékeim megnyilvánulásaiban. A beszédkészségük is fejlődött, s közben a családdal kapcsolatos ismereteik bővültek. Tisztázódtak a látottak és megbeszéltek alapján a családon belüli pozitív és negatív magatartásmodellek, s lehetőség nyílt a helytelen viselkedés elítélésére. A nevelés terén a szülőkhöz, testvérekhez való helyes viszony került elemi fokon tisztázásra, s a szeretetet, a tiszteletet, a durvaságot, az udvariasságot és udvariatlanságot; „mimézis” segítségével mutatták be a legügyesebbek. Az utánzást produkáló gyerekek aktívak voltak, s a foglalkozásba azok is tevékenyen bekapcsolódtak, akik „kivülről” mondtak véleményt, bírálatot a játékról és az általa bemutatott szituációkról.

Testünk, érzékszerveink című anyag tárgyalását rajzolással kezdtük. A gyerekek olyan „babát” rajzolnak, amelyen a fej, a törzs, a kar, a kéz, a láb megtalálható.

Eldöntötték, kinek a rajza a legszebb és a „legpontosabb”. A legjobb „alkotásokat” rajzszöggel a táblára erősítettük, s felhasználásukkal beszélgettünk a test részeiről. A negyedikeselek kemény papírból készített „tornázó Paprikajancsiját” is bevittem a foglalkozásra, és a madzag húzogatóásával megmutattam, milyen mutatványokra képes. Fel-szólítás nélkül is utánozták mozdulatait az előkészítőseim. Éppen az volt a célom, hogy egy kis mozgással biztosítsam a foglalkozás változatosságát és a gyerekek fel-frissülését. Nagy nevetés közepette – felszabadultan – ugrabugráltak tanítványaim a játék groteszk mozdulatait utánozva. Később is gyakran motiválta a gyerekek mozgá-sát, testnevelési foglalkozását a „Jancsi-torna”. Az érzékszervek működésének meg- ismerését szolgáló beszélgetéseken is használtam a játékos gyakorlást. Különböző hangokat, ízeket, illatokat „találtak ki” tanítványaim bekötött szemmel. A „tapintás- játék” – ismert tárgyak, használati eszközök felismerése – volt a legizgalmasabb, me- lyek megismétlését többször is kérték tőlem. A házi állatok, a baromfiudvar lakóinak hangját magnóról kellett felismerniük. Május végén mindenki által ismert virágokat neveztek meg bekötött szemmel. A villamos, a motorbicikli, az autó, a repülő hang- jainak „kitalálása” is nagy közkeveltségnek örvendett. Kiderült, hogy a kisfiúk hihe- tetlenül nagy érdeklődést tanúsítanak a technika iránt. Autómárkák berregését vettem fel magnóra, s ők meglepő bizottsággal ismerték fel a személygépkocsik márkáit a motor működése alapján. Az ügyes gyerekeket megdicsértem, társaik pedig tapsal ju- talmazták őket. A játék ebben – és a többi – esetben is a gyerekek tudásáról adott visszajelzést. A játékban való részvétel viszont sikerélményt biztosított mindenki szá- mára. Legszívesebben a gyümölcsök tapintásos felismerését „jászották” a növények. Színük, illatuk, ízük alapján felismerték a szilvát, az almát, a szőlőt, s az ügyesek jutalomként elfogyaszthatták a játék tárgyát. Az egyre erősödő játékvágy következté- ben a passzivitás fokozatosan felszámolódt. Az utánzás, a „kitalálás” minden eset- ben nagy élénkséget eredményezett, s biztosította a személyiség derűjét és érdeklődé- sét. A hasonló játékba való bekapcsolódás erősítette az érzékelést, a figyelmet, az utánzáshoz nélkülözhetetlen emlékezetet és a gondolkodást.

A mozgássorokat utánzó játékok (gyakorló játékok) számtalan lehetőséget kínál- tak a környezetismereti foglalkozásokhoz. A mozgással járó örömeiket érezték a gye- rekek, amikor csoportosan a kézmódot, a fogmosást, a hajfésülést gyakorolták. Emlé- kezetes maradt számukra, amikor a téli, a tavaszi „öltözködési bemutatóra” került sor. Hazuról hozott ruhákban –, öltöztetők és „tanácsadók” közreműködésével – az évszaknak megfelelő öltözködést mutatták be az önként jelenkezt „manókenek”. A többiek bírálták társaikat, s elemi fokon indokolták véleményüket.

Az önkiszolgáló verseny „igazi” cipőfűzést követelt meg, egyforma cipők befűzé- sének pontosságát és gyorsaságát vettem figyelembe, s jutalomban részesítettem a „bajnokot”. Papírból „kitüntetés” készítettem, s zeneszó mellett, ünnepélyes keretek között – kézfogások közepette – adtuk át az első, második és a harmadik díjat. Örömmre szolgált, amikor a szülők elmondták, hogy gyermekeik testvérükkel, édes- apjukkal is rendeztek hasonló „versenyt”. Ezt a megoldást, – a „KITÜNTETÉS- SEL” jutalmazást – máskor is igénybe vettem, s segítségével a hatéves gyerekeket ér- zelmileg motiváltam. A „kitűnés”, a „megmutatom, mit tudok” elhatározás, nagy erő- kifejtésre, fokozott összpontosításra készítette a versenyben résztvevőket, s közben ki- tartásuk és akaratuk is edződött a nagy igyekezet következtében. A kislányok és a kisfiúk papír „kitüntetésüket” hosszú ideig kitűzték a ruhájukra. Eljárásommal elér- tem, hogy az önkiszolgáláshoz szükséges szokások és készségek gyakorlása is értele- mel párosult. A gyerekek meg akarták tanulni, – s ezért önszántukból sokszor meg- ismételték – a megkívánt mozdulatokat, ezáltal az önkiszolgálást segítő tevékenységük sokat javult.

A lakóhely, a helyi közlekedés megismerését, az ábrázolás és a kézimunka tapasztalati bázisát szolgálták a városban tett „kirándulások”. Ki lesz a legjobb vezető, ki talál el az orvosi rendelőbe, a gyógyszerárba, a húsboltba, az ABC-áruházba? – kérdéssel indult el a játékos barangolás. Nem tudtam és nem is akartam megakadályozni, hogy a fiúk társaik sálját megfogva bizonygassák, hogy „nyomozókutyájuk” segítségével ők mindenhová odatalálnak, s a játékos útkeresés közben váltogassák a „kutyaszerepet”. A közlekedésben való részvételük is sok tapasztalatot eredményezett, s lehetővé vált, hogy hazatérve lejátsszák, amit láttak. Ebben a játékban az volt a legnagyobb eredmény, hogy mindenki szerepelt. A gyerekek voltak az autók és egyéb járművek, miközben megálltak és elindultak, a gépkocsi működésének hangját utánózták. A „járművek” egyúttal sofőrök szerepébe is „belebújtak”, s nagy szakértelemmel vezették a közlekedési eszközöket. Még a közlekedési lámpát is utánózták. Az egyik fiú piros, narancsszínű és zöld korongokat mutatott fel a közlekedési szabályoknak megfelelően. A „rendőr bácsi” játszotta a legnagyobb és legirigyeltebb szerepet. Mindenki közlekedett, s hogyan? Olyan udvarias közlekedést, mint amilyent csoportom produkált, szívesen látnék a felnőttek világában is. A szabályok betartásának „utánzására” került sor a közlekedési játék keretében. A kiránduláson szerzett élmények az ábrázolás és kézimunka foglalkozásokhoz is alapot nyújtottak. Emlékező után lerajzolták az iskola utcáját, ábrázolták a közlekedési eszközöket és szituációkat, szabadon is választhattak témát a kirándulás élményanyagából. Növendékeim számára a lakóhely valóságával való ismerkedés játékos eszközökkel történt, s a személyiség gazdagodását jelentette: növekedett és realisabbá vált ismeretanyaguk, az óvatosság-vakmerőség, gyávaság-bátorság modellhelyzeteinek megfigyelésére és lejátszására nyílt lehetőségük. A közlekedés megismerése a szabályok megtanulását is jelentette. A gyerekek tapasztalták milyen fontosak a közlekedésben és milyen nagy jelentőségűek a szabályok betartása. A bemutatott példák is bizonyítják, hogy egyéni tapasztalatok alapján lassan megalapozódnak, új és új elemmel gazdagodnak a játék\*következményeként a személyiségkomponensek: az ismeretek, a szokások, a jártasságok és készségek. Jól megfigyelhetővé váltak az érzékelés, az észlelés, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, az érzelem, az akarat terén az egyéni szintek. A játék hevében fel-felvillant a gyerekek temperamentumának egy-egy jellemzője is; mélynek ismeretében eredményesebben végezhettem a személyiség további formálását.

A többször megismételt mozgásos játékok „külső algoritmus” megadásával kezdődtek. Elmondtam a gyerekeknek, mit kell tenniük, s később állandóan figyeltem, hogy a szükséges mozgásokat elsajátították-e. Mozgással egybekapcsolt játékok megszervezésére került sor a testnevelés foglalkozásain. A járás, szökdelés gyakorlataiban a „katona bácsikat”, mászás közben a mókust, futás közben a kutyát és az egér gyors „szaporázását”, a veréb páros lábú szökdelését, a kötéláncos egyensúlyozó járását, a medve cammogását, a róka sompolygását stb. utánózták. Közben az utánzott állatok hangját is „megszóltatták”, s ezzel is fokozták a vidám hangulatot. A szökdelésből, futásból, dobásból, ugrásból, gurulóátfordulásból, kúszásból, kötélhúzásból versenyt rendeztünk. A gyerekek mozgásigényét elégítették ki ezek a versengések, s előkészítették az iskolai testnevelést. Általa a személyiségfejlődés szempontjából fontos akarat és kitartás erősödött. A testnevelés mozgásorainak, játékaiknak végrehajtása elemi szintű fegyelmet követelt meg tanítványaimtól. Rájöttek, hogy akkor igazán „jóízű” a játék, a mozgás, ha betartják a szabályokat. Tapasztaltam, hogy a fegyelem megtartása érdekében gyakran figyelmeztették egymást. Fokozatosan – kis lépésekben – történt javulás, míg a gyerekek nagyjából megtanulták, hogy mikor, mit kell és ajánlatos tenniük.

Több gyereknél problémát jelentett, hogy nem tudtak társaik igényeinek megfelelően folyamatosan játszani, vagy egyáltalán nem voltak képesek a játékba bekapcsolódni. Félrehúzódtak, vagy a közös játéktól függetlenül mással foglalkoztak. Kényszerítést nem alkalmaztam, mert tudtam, hogy ezek a növendékeim nem szokták meg a közösséget, s képtelenek az együttes tevékenységre. Sok apró fogással igyekeztem bevonni őket a foglalkozásokba, s legtöbbször a játék hozta őket közelebb társaikhoz. Észre sem vették, máris belefeledkeztek a játékba. A gyakorlást igénylő mozgások testnevelés keretében akkor váltottak ki igazán érdeklődést, amikor meseszituációba foglaltuk a gyakorlást. Alapul szolgált az ilyen helyzetekben a tévében látott, a szülei által elmondott mese, s egy-egy közkedvelt játékszer. A félrehúzódo gyerekek játékba való bekapcsolását jelentős eredménynek tartom, hiszen a korábbiánál „összeszedettebbé” váltak, mérséklődtek szorongásaik és félelmeik. A sírást és a kisebb indulati kitöréseket is gyakran a játék szüntette meg. A leendő 1. osztályosok megismerték a foglalkozások, a játék egyszerű szabályait, elfogadták és igyekeztek betartani azokat. Fegyelmeztségük fokozatosan javult, s a játékból történő kikapcsolódásuk teljesen megszűnt.

Az anyanyelvi foglalkozásokon adódott a legtöbb alkalom a szerepjátékok megszervezésére. Szinte minden mese lehetőséget teremtett, hogy a gyerekek önként vállalt szerepeken keresztül meglevenítsék élményeiket. Az önkéntesség és az önállóság, a kezdeményezés figyelembevételével került sor egy-egy mese „lejátszására”. Növendékeim az „eseményekre”, megfigyeléseikre, korábbi tapasztalataikra – kezdetben biztatást és segítséget várva – „formálták meg” szerepeiket. „Döntöttek, hogy melyek az ellenszenves vagy rokonszenves mesealakok. Bírálták vagy helyeselték a szereplők által bemutatott cselekedeteket, s nagy biztonsággal ismerték fel a szerepjátszás során a „jót” és a „rosszat”. Az anyanyelvi foglalkozások egyik legtöbb örömet adó alkalmi a mesék olvasása és dramatizálása volt, s humort és játékoságot biztosítottak a találós kérdések, a mondókák és a zenei hatást kiváltó gyermekversek is. A versek ritmusát, a találós kérdések furfangját, a mondókák summás csattanóit és a mesék képzeletet mozgató erejét nagyon szerették a gyerekek. A matematika foglalkozásokat is a játékoság jegyében vezetem be. A „kisebb-nagyobb” a „hosszabb-rövidebb” stb. ismereteit „manipulációs játék keretében sajátították el tanítványaim. A tárgyak térbeli elhelyezkedésével, átrendezésével kapcsolatos, „Mi változott?” – játék nagy közkedveltségnek örvendett, de az összehasonlítások és mérések is sok játékoságot és játékot igényeltek.

Az iskolára előkészítőn részt vettek számára nagy élményt jelentett az a játék-lehetőséget biztosító látogatás, melyet az 1. osztályba és a napközi otthonba tettek. Ajándékokat vittünk a vendéglátó osztálynak, mely vers, ének és játék volt. Kellemebbé tette az együttlétet, hogy mi egy gyermekverssel és a hozzá kapcsolódó játékkal ismertettük meg őket, az 1. osztályosok pedig egy dalt „tanítottak” meg számukra. Az iskolások és a leendő 1. osztályosok külön-külön – és közösen is – báboztak, mely kreativitást és fantáziát igényelt tőlük. Az előkészítő órákon való jelenléte többirányú nevelőhatást eredményezett. Lehetővé tette az iskola megismerését, érdeklődést alakított ki iránta, s vágyat ébresztett a gyerekekben a sok élményt biztosító iskolai élet iránt. A tanító aktivizálta növendékeimet az órákon. Olyan témát dolgoztatott fel, amelybe az előkészítő is be tudtak kapcsolódni. Tanítványaim szóhasználata szerint „igazi iskolát játszottak”, ahol „felszólították” őket, és ahol „feleltek”. A nevelőtársammal együtt gondot fordítottam arra, hogy a gyerekek sikerélményben részesüljenek. Dicséretet kaptak a bátrak, s felkeltettük a vágyat, hogy igyekezettel, „iskolás magatartással” ők is jussanak el arra a tudásszintre, amellyel az 1. osztályosok rendelkeznek.



## Párhuzamosság keresése a 4. osztályos magyar- és rajztanításban

### I.

A komplex anyanyelvtanítási kísérleten belül az olvasóvá nevelés, a rajz- és anyanyelvtanítás közös lehetőségei, a játékos nyelvtanítás foglalkoztat. Kiemelten alkalmazom a differenciált és csoportos oktatási munkaformákat a jobb képességűek (B) továbbfejlesztésére, a hátrányos helyzetűek és gyengébbek (A) felzárkóztatására; motivált feladatrendszerben.

„Most az a fő cél; hogy a gyerek birtokba vegye anyanyelvét, azonosuljon vele, s alkotó módon tudja alkalmazni.” (1)

A kísérlet kettős komplexitásra épül: 1. minden anyanyelvi órán minden anyanyelvi terület fejleszhető, de heti tervek szerint, a teljesítmények alapján határozzuk meg a domináns órai feladatokat. 2. a témával kapcsolatos csoportos (egyéni) könyvtári gyűjtőmunkára építve zenei, irodalmi, képzőművészeti, néprajzi alkotások kerülnek bemutatásra, elemzésre (elemi szinten).

„Kísérletünkben az irodalmat, az irodalmi élménynyújtást (látási és hallási megalapozottság, fantáziaébredés) tekintettük alapvetőnek, meghatározónak. Ehhez kapcsoltuk a képzőművészeti (látásra alapozott) és a zenei (hallásra épített) élményt, melyet gyakran kísért mozgásos tevékenység is.” (2)

A helyi nagyközségi könyvtárral szoros munkakapcsolatot alakítottunk ki (évente kb. 30 órát töltve ott); magyar, rajz, környezetismeret, rajzsakkör, kisdobosfoglalkozás, osztályfőnöki órák kapcsán. Tudatos olvasásirányítás mellett a tanulók jól tájékozódnak a katalógusok, a „szabadpolcok” könyvei között (rendszeresen kérdeznék érdekességeket a Bölcs Bagolytól). Osztálykönyvtárunk könyveit is innét szerezzük be évente, (80–120 db) az életkor, az olvasási motivációk, az olvasótípusok, a tananyag ismeretében.

A dialektikus szemlélet kialakítása, a „szép” és a „rút” tartalmi jegyeinek az összehasonlító elemzése során pontos szómagyarázatok, szótárak, lexikonok gyakori használata mellett. A bemutatott alkotások is igényes és színes nyelvhasználatra szoktatják a tanulókat. Olyan képességek fejlesztése a célunk, amelyek birtokában a gyerekek felfogják, átérzik, helyesen értelmezik a szépet, a természetben, a társadalomban és a művészetekben. Az elgépiesedés, a közöny, az elidegenedés ellenpontjaként fejlett érzelmeket kell kialakítanunk.

### II.

A magyartanítás segítségével a következő indokok alapján törekszem a rajzos közlönyelv fejlesztésére:

1. A gyerekek megismerése (2 házas teszt, családi élményrajzok),
2. gátlások oldása,
3. különféle technikák birtokában a személyiség jobban kibontakoztatható,
4. olvasási kedv fokozása (illusztráció: mese, vers),
5. azonnali sikerélmény (zsírkéretarajz),
6. a meglévő szókincs bővítése, árnyalása (műelemzések, mese-, versélmények során),

7. képszerűbbé, egyénibbé vált fogalmazások,

8. szógyűjtések, csoportosítások, festmények alapján (pl.: történet kifejező igék gyűjtése Rubens „Oroszlánvadászat” c. képéről).

„A mű megértésében, annak befogadásában az intenzív képzelet- és képzetasszociációs tevékenységnek meg a belső vizualitás képességének is jelentős szerepe van... Az ilyen rajzos megoldás, amelyet a gyerekek egyébként mindig örömmel csinálnak, összekapcsolva a vers stílusképeivel, hanghatásaival, érzékletesen szolgálhatja a belső látás fejlesztését.” (3)

9. történet összeállítás sorrenddel gyerekrajzokból, a hiányzó pótlása,

10. vázlatpontok megfogalmazása rajzzal, képregény,

11. kritika-önkritika fejlesztése saját munkaviszonyításával, didaktikai feltételek mellett.

„A rajzórák témarendszerének a felépítésénél a vizuális nyelv használatát, vagyis a vizualitást, az optikai tényezőket kell előtérbe helyezni, és mozgás-változás-fejlődés centráltságra kell törekedni... Mivel a vizuális üzenetek szemantikai információkat is hordoznak, és ezeket a továbbhaladás miatt tudatosítani szükséges, ezért élni kell vele a verbális nyelvi megformálási lehetőségekkel is.” (4)

12. jelzések jelmezek, kellékek, bábok készítése dramatizáláshoz,

13. párhuzamkeresések (pl.: magány-emberiség problematikája: Beethoven IX. szimfóniája (Örömóda) – Csontváry: Magányos cédrus – József Attila: Tél; Török hódoltság: Székely Bertalan: Egri nők, Tinódi Lantos Sebestyén: Eger vár viadaláról),

14. rajzos magyarzatok jelentésvizsgálatoknál.

A kommunikációt ne szűkített tartalmú kategóriaként értelmezzük, hanem bővítjük a nyelvi kommunikációt a gondolkodást tükröző vizuális jelek segítségével is! Ne ismerethalmazokat tanítsunk, hanem összefüggést látassunk meg! Eligazodni segítségünk az információáradatban, sőt alkalmazni a megismert grafikai, festői, plasztikai jeleket! A könyvtár legyen az egyik ismeretbővítési lehetőség, ahol tájékozódni tudnak!

„Az irodalmi élmény felerősítése, elmélyítése érdekében mindenképpen indokolt és hasznos a társművészetek, a terstvérművészetek (a zene, a képzőművészet, a film) segítségével hívása.” (5)

### III.

Kiemelt tantervi és kísérleti lehetőségek a magyar és rajz tanítása során.

1. Szabad légkör biztosítása választással (technika, mű); értékeléssel, illusztrációk, rejtvények, feladatsorok; könyves környezet biztosítása; kellékek készítése szituációsjátékokhoz, „olvasó térkép” (6), gátlások oldása rajzban.

2. Differenciált és csoportos munkaformák alkalmazásának helye: új anyag önálló feldolgozása feladatlappal néma olvasás mellett (az A csoporttal külön foglalkozom); gyakorlaskör versenyszerűen; témazáraskör; ismétléskör; az órák részeként (a gyengék segítése, a jók rendszeres ellenőrzése, értékelése mellett) 4 állandó csoportunk van (29 fő), az elégségestől a jelesig, de alkalmi összeállításban is szívesen tevékenykednek. A szociometriai felmérés eredményét felhasználom a nem egyértelmű kapcsolatkeresés tekintetében. A csoportvezető szervez, irányít, javít összeszokottan, kritikusan. Konkrét eredmény: hogy tavaly a B csoportban 2, az idei tanév során 3 gyerek került árt, de átmeneti nehézségek miatt visszaesések is bekövetkezhetnek. A folyamatosságot, az érdeklődést, a fegyelmet fenntartását, a verseny formával, vagy az egy-

másnak (csoportonként) feltehető kérdések, illetve válaszok értékelésével biztosítjuk. Rajzórakón a partner mindig választható.

3. Alkotásuk értékelésére pontozólapocskáink vannak (1–5). Mindenki egyidejűleg szavazhat! (Időt nyerünk, s az egész osztály véleményét látjuk.) A szélsőségeket indokoltatjuk, de a megfelelően értékeltetével tesszük helyére a feladatmegoldást. A bírálókat során önkritikára is adunk lehetőséget! Csak a helyesen leírt, jó tartalmi megoldásokat vesszük figyelembe a csoportversenyeken is.
4. Játékosan; könyvismertetés, könyvajánlás, riport, illusztráció; könyvtári vetélkedők, expedíciók (felismerő próbák: „idézet”, rajz), azonosító próbák: mesekellékek; képzeletfejlesztés, variációkkal a jó megoldás tisztázására; megjelenítés bábokkal; (sajátkészítésű; iparművészeti készlet); mesefigurák megmintázása agyagból; történetírás a leíró részekkel zenére; mese-tv; mesefüzet rajzokkal (szereplők-színek); csillagverseny (80 db csillagért jeles jár); könyvjutalom; találós kérdések; népi mondókák (+ beszédművelés); rajzos közmondásrészek folytatása; versírás rímekre; csalimesék stb.; címadás rajzhoz; téma, motívum szerinti rokonmű keresése; műsorszerkesztés (iskolai ünnepélyek, dekorációtervek, kivitelezés); képversek keresése (Nefelejcs); szóláskérés színekre; klasszikus nyelvi játékok stb.
5. Rajz bekapcsolása tematikus képpel. A felméréskor azonnal összetett problémarendszer látható egyénenként is; térábrázolás forma-, színgondok, technikaismeret, kompozíciós készség. A látvány alapján egyénenként célokat fogalmazunk meg.
6. Tapasztalataim: leszűkített tér fogalomhasználata (előtér, középtér, háttér) a végtelen tér, s a téri rétegek helyett! Rosszul rögződő sematikus formák alkalmazása (seprűfák-, nap, báránnyelű, rossz arányok és rossz kompozíciós elrendezések).

„...bensőséges forrásai vannak egy átlagos gyermekben a képi fantáziának; amíg az elbátortalanodás, a meg nem felelő oktatás és a hozzájuk nem illő környezet – néhány szerencsés kivételtől eltekintve – egykettőre tönkre nem teszi bennük az egészet.” (7)

Konkrét eredmény: tavaly a 3. osztály elején a saját munkáikban is fellelhető sematikus elemeket saját maguk fedezik fel társaik munkáiban, és javítják bírálataikkal. A megfigyelt formák problémarendszere helyett a vélt gondolatok fogalmazódtak meg a munkáikban.

„A szánkót húzó alak megrajzolásához semleges alaklemez adok... Mivel a test felső része nehezen rajzolható, főként nehezen téphető ki, valamint ezzel az alak nagyságát kívánom egységesíteni, itt szükségesnek tartom az alaklemez használatát.”

(8) Módszertanilag nem értek egyet a cikkel, ugyanis véleményem szerint éppen az egyéni megfigyelést, a mozgás dramatizációját, a gyerek egyéni élményszabadságát zárja ki, s halad a formalizmus felé, egy adott szempont szerint fogadja el az uniformizált, vélt látványt, a tanító által szabott érthetetlen korlátok között! Elbátortalanítjuk, eljlesztjük a gyereket az ilyen vélt nehézség áthidalásától, megtörjük a gondolatmenetét. Egyszerűbb a probléma elkendőzése, mint megoldása! Elgondolkoztató, hogy 3. osztályig nem alkalmazzák a színkeverést, a színeltalálás módszerét! Csak teletített alapszínekkel dolgoznak.

A felületekhez nem egyértelműen rendelik az eszközt! (Pl.: színes ceruza vagy filc nagyméretű rajzlapon!) Érdemes lenne már óvodában indítani a technikai ismeretek skáláját az életkorhoz kötöttem. Rosszul kezelik a zsikrátát. Alsó tagozaton az egyik leghálásabb technika! Gyors, mutató, azonnali sikerélményt nyújt. Lehet grafikus és festői módon dolgozni vele, festékkel keverhető és visszakartható. (Felület-

játékok.) Ha magyarórán is rajzoltatunk, ne közhelyekkel dicsérjünk: „jó, ügyes, szép”. Miért? Ítéleteket fogalmaztassunk meg a gyerekekkel! Mi a negatívum? Hogyan javítható? Minden esetben konkrét tanácsok, összehasonlítható elemzések kellene egyénre szabva, a didaktikai cél szerint! Különben nem lesz javulás a teljesítményben.

A problémák kiküszöbölésére mutassunk be, elemezzünk műalkotásokat! Az órák didaktikai céljai szerint bontsuk a képet!

7. Ajánlható: forma-, felület-, színtanulmányok készítése, kiemeléssel, képi mozgatóval, grafikai jelek megfogalmazással (nagyító használata), ceruza, toll, diópác, ecset, filc, agyag, gipszöntés stb. segítségével; az alak és párhuzamosan a csontvázmodell mozgatójának megfigyeltetésével, mozgásábrázolással először foltszerűen, pl.: zsírkrétával, társaik, önmaguk megjelenítésével. Használható pl.: Barcsay Jenő: Művészeti anatómia c. könyve, vagy Ember és drapéria c. műve. Az amorf és humanizált formák összehasonlítása, szerkezeti elemzése, több nézetű ábrázolása, több rajz készítése egy rajzlapra! Lehetőségek: térépítés síkokból, térplasztika (járműterv; forma-funkció), fázisrajzok (rajzfilm); folyamatábrázolás (virágnylás, száradás); képregény, nyomatok, textiltervek, bőrmunkák, batikolás, szövés-fonás, kecsua, gyöngyfüzés, különféle ritmusképzések, papírtépés, papírragasztás, mozaik természeti formákból, plakáttervek, csendéletek festése, külső és belső terek fények változásai szerint stb. Bevált a guache és a tempera alkalmazása. (Vidéken az aquarellhez nehezen beszerezhető a megfelelő minőségű papír.)

„Kinetikus elemzőmódszerek tanítása, pl.: szoborjáték (emberszobrászat, kézzel: körvonal, épület, szobor, erővonalak)... amellyel a műértékelő gondolkodás, a műelemzés szellemi folyamatát próbáljuk feljeszteni.” (9)

Sajnos, az iskolák tárgyi feltételei mögött gyakran anyagi gondok állnak, de a patronáló szocialista brigádok jól szervezhetőek a segítséghez (máris nem formális a kapcsolat)!

„...vajon élmény-e valóban, mindenki számára vagy a megszokás, a közhely kényelmessége, amivel rábólintunk, hogy igen, nagy művész, nagy mű – és fut tovább mindenki a maga útján, anélkül, hogy meghallgatná, megnézné, vallatóra fogná, az életében” (10)

#### IV.

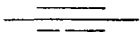
Véleményem szerint segíteni igazán csak szemléletváltoztatás (szülők, kollegák, felnőttek) mellett lehet, ha hiszünk a tanítványainkban! Eredményeket felmutatva kell rangot adni a rajztantárgynak, hogy a megbecsülést illetően a többivel „egyszintre” kerülhessen!

A tanterv szabadságot ad a helyes értelmezés, az igényes és a változatosra épített tanítás alkalmazására, ez a mi feladatunk! A leírt (bevált és javasolt módszerek) segítik a kísérleti munkát, de alkalmazásuk során megkönnyíthetik a szabadidő hasznos eltöltését, a napközis munkafoglalkozások gondjait, fenntartja az érdeklődést a gyerekekben. Gondolkodtat, összefüggéslátásra nevel, sikerélményt nyújt, kezűgyességet fejleszt, tartós érzelmeket alakít ki, megbecsülésre szoktat a klasszikus és mai műalkotásokat illetően.

Tegyük ki a gyerekek elé a megvalósított feladatsorokat, hogy a tanulságokon elgondolkodhassanak, átalakíthassák saját munkáikat, több megoldáshoz juthassanak a látottaknál!

Használjuk ki e tantárgyak által nyújtott lehetőségeket, hiszen a transzferhatás eredményessége, tapasztalataim bizonyossága alapján is megéri!

1. *Dr. Szirmai Endre*: Kreativitás az anyanyelvi nevelésben = Módszertani Közlemények 1978. 18. évf. 5. sz. (274–279. 1.)
2. *Baltási Judit*: Milyen szintet értek el negyedikesek a kiváló esztétikai nevelés eredményeként? = Módszertani Közlemények 1979. 19. évf. 2. sz. (121–127. 1.)
3. *Dr. Dobcsányi Ferenc*: Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról = Módszertani Közlemények 1980. 20. évf. 5. sz. (300–306. 1.)
4. *Horváth Dénes*: Gondolatok az első osztályos rajz tantárgyhoz = Módszertani Közlemények 1979. 19. évf. 1. sz. (31–40. 1.)
5. *Dr. Dobcsányi Ferenc*: Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei = Módszertani Közlemények 1979. 19. évf. 5. sz. (295–303. 1.)
6. *Dr. Solymár Istvánné*: Könyvtársarok a tanteremben = A Tanító 14. évf. 1976. 3–4. sz. (14–16. 1.)
7. *Horváth Dénes*: A formák sokfélesége = Módszertani Közlemények 1981. 21. évf. 1. sz. (36. 1.)
8. *Szabó Józsefné*: Rajzóra a második osztályban = A Tanító 13. évf. 1980. 2. sz. (20. 1.)
9. *Kárpáti Andrea*: „A képzőművészet nyelve” = Módszertani Közlemények 1979. 19. évf. 5. sz. (280–284. 1.)
10. *Zentai Mária*: Műalkotáslemzési órák a Magyar Nemzeti Galériában = Módszertani Közlemények 1982. 22. évf. 1. sz. (45–53. 1.)
11. *Baktay Patricia*: Rajztanmenet: negyedik osztály (kézirat)
12. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 2. kötet OPI, Bp. 1977. (54–80. 1.), (230–236. 1.)



PÁPAY PÉTER  
Győr

## Programozható zsebszámológép alkalmazása az alsó tagozatos matematikatanításban

Napjainkban tanúi vagyunk a számítástechnika rohamos fejlődésének. Ennek egyik legkézzelfoghatóbb jele az, hogy ma már egyre több család birtokában található zsebszámológép. A néhány éve még különlegességnek számító eszköz mindennapos lett. A szülők saját vagy nagyobb gyermekük számára beszerezik ezt az eszközt, amelyet az alsó tagozatos tanuló is kézbe vesz, ismerkedik vele, használja. Struccpolitikát folytatnánk akkor, ha erről nem vennénk tudomást. A tanulók az iskolába is elviszik a gépet, megmutatják társaiknak, tanítójuknak, akiktől tanácsot kérhetnek, hogyan, mire használják.

A zsebszámológépeknek rendkívül széles skálája kapható a boltokban a legegyszerűbb, csak az alpműveletek elvégzésére képes típustól a sokféle függvény értékeit megadni képes, sőt programozható típusokig. Áruk csökkenő tendenciát mutat, így további elterjedésük várható.

A matematika módszertanával foglalkozó szakembereknek tehát el kell gondolkozniuk azon, hogy mikor, milyen formában kerüljön arra sor, hogy a tanulókkal megismertessük kezelésüket. Egy bizonyos, hogy az alsó tagozatban kell elkezdni az ismerkedést, hogy a számológép használata a későbbiekben természetessé váljék a gyermek számára, sőt igényelje annak használatát. Biztos, hogy aki megismerte a gép használatának előnyeit, többé nem tud lemondani róla.

A számolási készség fejlesztésének problémáiról sok szó esett az elmúlt néhány évben, az új matematika tanterv bevezetése során.

Többször elhangzott az az érv a tanterv összeállítótól, hogy a számolási készség fejlesztése ma nem olyan fontos, mint akár húsz évvel ezelőtt, hiszen a zsebszámológépek megmentik az embert az időrabló, hosszas számolásoktól.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy a tanulóknak nem kell megtanulni számolni. A számológéppel végzett műveleteket is célszerű fejben, kerekített adatokkal végezni, hiszen pl.: ha bizonyos számadatokat tévesen billentyűzünk be a gépbe, vagy más műveleti jel billentyűjét nyomjuk meg, a gép természetesen helytelen eredményt ad. Vagyis a gépet is ellenőrizni kell, az pedig fejszámolás nélkül nem megy. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a számolás megtanulásának komoly értelemfejlesztő szerepe is van. A számológép használata akkor kerül előtérbe, ha a sok adattal, nagy számokkal való műveletvégzés már feleslegesen hátráltatja a tanulót a problémák megoldásában. Negyedik osztályban nem lesz – már most sincs! – szükség hosszabb számoszlopok összeadásának gyakorlására.

Mint említettem, a számológépek felhasználása a számolási készség fejlesztésére ma még kidolgozatlan kérdés. A számológép bevitele a tanítási órára elsősorban azért vált ki vitát, mert csak erre az egyetlen felhasználási lehetőségre gondolnak. Vannak azonban másféle alkalmazási területek is, amelyek nem ilyen problémásak. Ezek a területek a következők: nyitott mondatok, számrendszerek, szabályjátékok, sorozatok, számelméleti feladatok. Ezen témákban való alkalmazáshoz programozható számológépre van szükség. Előnyt jelent még, hogy az általam ismertetendő alkalmazáshoz elegendő egyetlen darab gép. Az pedig, hogy egy iskolában legalább egy ilyen gép legyen, hamarosan bekövetkezik, hiszen a gép széleskörűen alkalmazható az oktatási folyamaton kívül is. Nagyon megkönnyíti a pedagógus órai felkészülését, illetve az iskolai adminisztrációs munkájában is széleskörűen alkalmazható (gondoljunk arra, hogy a gép egyetlen gombnyomással átlagot számít!) Nyilvánvaló, hogy ha a számológépet a számolási készség fejlesztésében akarjuk felhasználni, ez csak úgy lehetséges, ha minden tanuló kezébe gépet adunk. A gyakorlatban ez azt jelenti: a legolcsóbb nem programozható gépek ára, amivel lényegében csak a négy alapművelet végezhető el, kb. 800 Ft, beszorozva 30 tanulóval: 24 000 Ft befektetést igényel. Míg egy darab programozható gép ára 5 000 Ft, ráadásul, mint említettem, ez nem csak oktatási célokra használható.

Igy már napjainkban realitásnak látszik az a helyzet, hogy egy iskolában legyen egy darab programozható gép.

A cikkben a PTK 1072-es típusú zsebszámológéppel foglalkozom. Ez az a típus, amely a távlati tervek szerint leginkább használatos lesz Magyarországon. A készülék leírásával, a programozás módjával itt nem foglalkozom, hiszen a géphez mellékelte használati utasítás tartalmazza ezeket. Azt kívánom bemutatni, hogy különösebb hozzáértés nélkül, egy adott mintaprogram ismeretében hogyan használhatja a tanító ezt az eszközt, hogyan változtathatja meg a kezdeti adatokat új feladat gyártása érdekében.

A sokféle alkalmazási lehetőség közül itt a szabályjátékok területén történő alkalmazásról lesz szó. Ezek közül is csak egyetlen fajtáról, éspedig ahol az  $y=mx+b$  alakú, lineáris függvény felismeréséről van szó. Ilyenek alkotják az alsó tagozatos szabályjátékok többségét.

Ezeket a szokás szerint úgy adjuk meg, hogy felrajzolunk a táblára egy „matematikai gépet”, amely bizonyos szabály szerint dolgozik. A tanulóknak ezt a szabályt ki kell találniuk. Mennyivel más ez a „játék”, ha nem táblára rajzolt gép, hanem valóságos gép szolgáltatja a megfelelő értékeket! Ez egyébként világnézeti kérdés is, a valóság és a matematika kapcsolatát mélyíti az, hogy tényleges géppel oldjuk meg a feladatot.

Lássunk tehát egy szabályjátékot valódi géppel végrehajtva. A tanító feladata, hogy óra előtt a gépbe belevigye a programot.

1. A gépet a tanuló kezébe adja, és megkéri, hogy adjon be egy számot a gépnek a megfelelő billentyű(k) lenyomásával, majd nyomja meg az R/S feliratú gombot. (Ezt a gombot egyébként leragaszthatjuk valamilyen elütő színű (pl. piros) papírral, ekkor az utasítás ez: nyomd meg a piros gombot!) Elmagyarázzuk, hogy ekkor a gép dolgozni kezd, és az általunk előzőleg beprogramozott szabály szerint kiadja a beadott számhoz tartozó értéket. A kapott értéket nem kell törölni, be lehet írni az új számot, és megnyomni a piros billentyűt. Ily módon a tanuló tetszőlegesen sok értékpárt meghatározhat. Ezeket a számpárokat a tanuló táblázatba írhatja. A tanuló mindaddig folytathatja a számpárok képzését, amíg rá nem jön a szabályra, azután a saját maga által meghatározott értékpárok helyességének ellenőrzésére használja a gépet.

A programot tehát a tanító óra előtt teszi bele a gépbe, ez jelen esetben kb. fél percet vesz igénybe. Ennek menete a következő. Bekapcsoljuk a gépet (a készülék jobboldali, felül levő gombját olyan állásba helyezzük, hogy a piros jel legyen látható). Ezután a programkapcsolót LD állásba helyezzük (ez háromállású kapcsoló: RUN, LD, CLR állások vannak). Ekkor a kijelzőn megjelennek a számok, amelyek a programlépések számát és az éppen bevitt programlépés kódjelét mutatják, ezek magyarázatával itt most nem foglalkozom, a feladat megoldásához itt most erre nincs szükség. Sorban billentyűzzük az (1) program lépéseit. Ezután a programkapcsolót RUN állásba állítjuk, majd lenyomjuk a GOTO, 0, 0 billentyűket. Ezzel a számológép alkalmazásra kész. Megjegyzem, hogy célszerű egy-két számmal kipróbálni, hogy az általunk kívánt program van-e a gépben. Ha nem, kapcsoljuk ki a gépet, és kezdjük előlről a programozást!

Az (1) program az  $x-2x+1$  függvény értékeit szolgáltatja, másképpen: ha a beadott számot  $\triangle$ -gel, a kijövőt  $\square$ -gel jelöljük, a szabály:

$$\square = 2 \cdot \triangle + 1.$$

Ily módon tetszőleges elsőfokú ( $x = mx+b$ ) függvény értékpárjait előállíthatjuk. A programon akkor csak a 4., 5. és 6. lépésben kell értelemszerűen változtatni. Pl.: ha a  $\square = 3 \cdot \triangle - 2$  fv. értékeit akarjuk előállítani, akkor a program a következő (2).

Fontos megjegyzés: A program úgy van összeállítva, hogy csak egész eredményt jelez ki. Vigyázzunk tehát arra, hogy a gépbe mi csak egész együtthatókat vigyünk bele, illetve a gépbe „bedobott” számok is egészek legyenek, különben a gép hamis adatokat adhat ki. Ezen természetesen lehet változtatni a program módosításával, de ehhez ismerni kell a tizedes szám fogalmát, így alsóbb osztályokban ez nem alkalmazható.

A következő megjegyzések olyan olvasóknak szólnak, akik maguk kívánnak további programokat konstruálni, így meg kívánják érteni a programlépések szerepét.

1. F, FP, O: ez a három lépés biztosítja azt, hogy az eredmény „szokásos” alakban jelenjen meg a kijelzőn (pl.: a három 2gy:3). Ugyanis alapállapotban a gép a hármat így jelzi ki: 3,00 (két tizedesjegyet kiír). Ha ezt a három lépést elhagyjuk, akkor áll elő az előző megjegyzésben említett eset, hogy a gép (két tizedes pontossággal) bármilyen értékkel helyesen számol.

2. x, 2, +, 1: bevittük az általunk kívánt függvényt ( $2 \cdot x + 1$ )

3. =: a gép kiszámítja ennek értékét.

4. R/S: a gép leáll: a kijelzőn megjelenik a kiszámított függvényérték (y).

5. GOTO, 0,0: a gép a program elejére áll, minden beavatkozás nélkül kész a számítás újratekésztésére.

Az előbbi alkalmazás olyan volt, hogy az osztály egésze részt vehetett a szabályjáték lebonyolításában. A most következő módosítással oly módon használhatjuk a gépet, hogy egy tanulóknak adjuk ki önálló munkára, szabályjáték kitalálására. Ilyen feladatot adhatunk jutalmul, ha a tanuló előbb elkészült valamely feladat megoldásával.

Teendők most a következők: Belevisszük a gépbe a (3) programot (LD állás!). A tanuló kezébe adjuk a gépet (RUN állás!), és egy táblázatot, amely a szabályjáték néhány összetartozó értékpárja.

Pl.:  $\triangle$  1 3 4 6 7  
 $\square$  1 7 10

Ezen számpárok alapján a tanulóknak ki kell találnia a szabályt, és saját magának kell újabb értékpárokat meghatározni. A  $\triangle$  jelű számot bebillentüzi, és megnyomja a piros gombot, ezután bebillentüzi a  $\square$  jelű számot is. Ezután ismét megnyomva a piros gombot a gép kijelzi, hogy a számpár a szabályjátéknak megfelelő-e, ha helyes volt a számpár, a kijelzőn ötösök, ha helytelen, egyesek jelennek meg.

Mindkét esetben tovább folytatható az eljárás. A program úgy van összeállítva, hogy közben a gép maga számolja, hogy hányszor próbálkozott helytelen számpárral a tanuló. Ha megnyomjuk az MR 3 gombokat, a megjelenő érték mutatja a rossz próbálkozások számát. Ha a gépet tovább adjuk másik tanulóknak, akkor, ha az ő rossz próbálgatásainak számát is számlálni akarjuk, be kell nyomni a 0 M 3 gombokat, ha nem, nincs semmi teendőnk.

Itt a gépet tehát tulajdonképpen ellenőrzésre használjuk. Ismeretes az a tény, hogy akárhány számpárt megadva végtelen sok szabály írható fel, amelyek kielégítik a feltételeket. A gép azonban csak azt az egy szabályt fogadja el helyesnek, amelyet beleprogramoztunk. Ezt a tanulóknak meg is mondhatjuk.

Az egyértelműbbé tétel érdekében több számpárt célszerű megadni, amely a létező sok szabály közül az általunk beírt „legegyszerűbbre” irányítja a figyelmet.

Ez az utolsó program már meglehetősen bonyolult, kihasználja a programtár adta összes lehetőséget, a 72 lépést. Ilyen programbeírás hosszabb időt vesz igénybe, de úgy gondolom, megéri a fáradságot egyszer-egyszer, ha ilyen érdekes alkalmazásról van szó.

A program összeállításának módját itt nem részletezem, de a program leírása mellett röviden utalok az egyes lépések szerepére.

Ezen két példa csak töredékét adja annak a számtalan felhasználási módnak, amelyre egy programozható zsebszámológép alkalmazható. Úgy gondolom, hogy a gép ilyen érdekes feladatokra való alkalmazása jó arra, hogy megszerettesse a tanulókkal a számológépeket, hozzászokjon használatához.

Az olvasó számára remélhetőleg az is kiderült, hogy nem ördögösség a programozás, és akik hozzájutnak az említett géphez, kipróbálják az előbbieknél alkalmazását.

(1)		(2)
00	F	F
01	FP	FP
02	0	0
03	x	x
04	2	3
05	+	-
06	1	2
07	=	=
08	R/S	R/S
10	0	GOTO
10	10	0
11	0	0



(3)

00	F	}	kijelzés beállítása (egész)		
01	FP				
02	0				
03	M	}	$\Delta$ értéke az MO-ban		
04	0				
05	R/S	}	<input type="checkbox"/> feltételezett értéke az M1-ben		
06	M				
07	1				
08	MR			}	<input type="checkbox"/> helyes értékének kiszámítása
09	0				
10	x				
11	3				
12	-				
13	2				
14	=				
15	M	}	<input type="checkbox"/> helyes értékének tárolása az M2-ben		
16	2				
17	-	}	<input type="checkbox"/> helyes - <input type="checkbox"/> feltételezett		
18	MR				
19	1				
20	=				
21	SKIP				
22	GOTO			}	ha <input type="checkbox"/> helyes - <input type="checkbox"/> feltételezett = 0
23	4				
24	7				
25	C/CE			}	ha <input type="checkbox"/> h - <input type="checkbox"/> f < 0, akkor a <input type="checkbox"/> f biztosan rossz számlálja a rossz próbálkozásokat
26	MR				
27	3				
28	+				
29	1				
30	=				
31	M				
32	3				
33	x $\leftrightarrow$ y	}	a műveleteket lezárja, lehetővé teszi az egyesek beírását		
34	x $\leftrightarrow$ y				
35	1				
36	1				
37	1				
38	1				
39	1				
40	1				
41	x $\leftrightarrow$ y	}	lehetővé teszi az új értékpár beírását		
42	x $\leftrightarrow$ y				
43	R/S				
44	GOTO	}	kezdi a programot előlről		
45	0				
46	3				
47	MR	}	<input type="checkbox"/> f - <input type="checkbox"/> h		
48	1				
49	-				
50	MR				
51	2	}	ha ez is = 0, akkor <input type="checkbox"/> f helyes érték		
52	=				
53	SKIP				
54	GOTO				
55	6	}			
56	0				

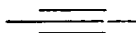
57	GOTO	}	ha $\square f - \square h < 0$ , akkor $\square f$ rossz az egyesek kijelzése következik
58	2		
59	5	}	
60	5		
61	5		
62	5		
63	5		
64	5		
65	5		
66	x ↔ y		lehetővé teszi az új értékpár beírását
67	x ↔ y		
68	R/S		
69	GOTO	}	az egész folyamat újra kezdődik
70	0		
71	3		

A (3) program futtatásához szükséges ismeretek:

1. Bekapcsoljuk a gépet
2. A programkapcsolót LD állásba állítjuk
3. Bebillentyűzzük a programot
4. A programkapcsolót RUN állásba állítjuk
5. GOTO 0 0 bebillentyűzése

A gép működésre kész.

Ezután a tanulóval ismertetjük a szabályjáték táblázatát. A próbálgatás kezdhető.



ZEKE ISTVÁNNÉ

Pécs

## Dinamikus óraindítások a 7. osztályos kémia anyag tanítása során

### *Az órakezdő feladatok rendeltetése*

Nagyon fontos feladat, hogy a tanítási óra minden percét hasznosan töltsük el. A naplóba történő beírás, a felelők kiválasztása, ha csak egy-két perces munka is, a tanítási óra elején bizonyos „üresjárat”-ot eredményezhet. Részben ennek elkerülése végett, részben pedig a tanulók gondolkodásának a kémia tantárgy irányába terelése érdekében jó, ha már az óra elején rövid, érdeklődést keltő feladatokat adunk tanulóinknak.

Ezek a feladatok általában a megelőző tanítási egységből állíthatók össze, de gyakorló órákon lehet nagyobb egységet átfogó kérdéseket is feltenni.

A következőkben néhány feladattípust említenék, melyek rövid idő alatt is megoldhatók.

### *1. fejezet: Kémiai alapismeretek*

Különösen fontos, hogy betartsuk a fokozatosság elvét. Meg kell szeretetni az új tantárgyat a gyerekekkel, s ez csak akkor sikerül, ha egészen egyszerű feladatokkal kezdünk. Eredményesen használhatók a játékos feladatok is.

Feladat

Megjegyzés

1. Állítsatok össze a következő betűkből az anyagok tulajdonságai-  
val kapcsolatos szavakat! Igyekezze-  
tek minél több betűt felhasználni!

A sor: TDLOAOPÁVSN

B sor: SEOÉAÉTGÓGH

A TV közkedvelt „Játék a betűk-  
kel” c. vetélkedőjének alapján játsz-  
szuk. Minden betű 1 pontot ér.

Megoldás:

A sor: OLVADÁSPONT 11 p

B sor: ÉGHETŐSÉG 9 p

2. Az oldatok c. egységet követő  
órán:

C sor: SLDÓOVDÁI

D sor: EÉKRKEEKV

E sor: SDEEÓROZL

F sor: MÖYGÉÉTSN

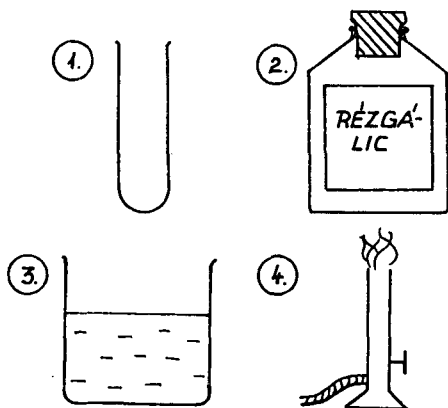
C sor: OLDÓDÁS 7 p

D sor: KEVERÉKEK 9 p

E sor: OLDÓSZERE 9 p

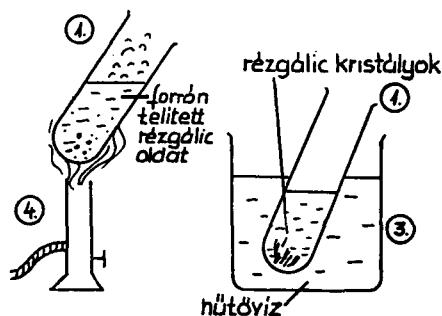
F sor: TÖMÉNYSÉG 9 p

3. A következő kísérleti eszközök-  
ből állítsd össze a kristályosítás kí-  
sérletét!



Rajzkészség fejlesztése.

Visszacatoláskor elmondhatjuk az  
eszközök nevét is.



4. Döntsd el a következő állítások  
igaz – hamis voltát! Ha igaz, az „i”  
mellett álló, ha hamis, a „h” mel-  
lett álló betűt írd le!

1. A kén égésekor kéndioxid ke-  
letkezik.

i: S h: K

2. A tengervíz egykomponensű  
anyag.

i: P h: Á

3. A magnézium-oxid fehér por.

i: T h: E

Megoldás:

SÁTLOZÚT

Ha a végéről visszafelé haladva  
olvassuk el, értelmes szót kapunk:

TŰZOLTÁS

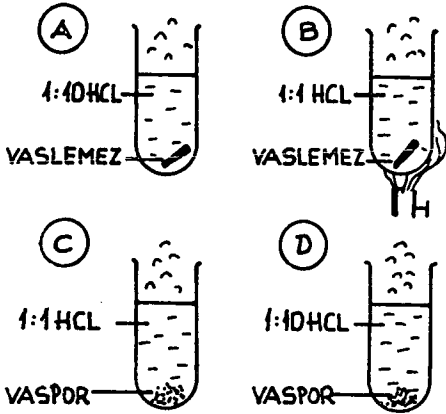
A megfejtés egyben lehet a célki-  
tűzés előkészítése is.

Feladat	Megjegyzés
<p>4. A nitrogén a levegő fontos alkotó része. i: L h: D</p> <p>5. A réz egykomponensű összetett anyag. i: A h: O</p> <p>6. A réz oxidációjának terméke a réz-oxid. i: Z h: H</p> <p>7. Az oxigén előállítható a vas-oxid melegítésével is. i: C h: Ű</p> <p>8. Az anyagok tiszta oxigénben hevesebben égnek. i: T h: A</p>	
<p>5. Keresd a kakukktójást! (Az előtte álló betűt írd le)</p> <p>A) kén B) kéndioxid C) oxigén D) hidrogén-oxid</p> <p>E) durranógáz F) desztillált víz G) levegő H) tengervíz</p>	<p>Kakukktójás az az anyag, amely valamilyen oknál fogva nem illik a többi közé. (Visszacatoláskor természetesen indokoltatunk is.)</p> <p><i>Megoldás:</i></p> <p>A) kén (sárga, a többi színtelen) F) deszt. víz (egykomponensű összetett anyag, a többi többkomponensű anyag).</p>
<p>6. Az öt megadott válasz közül csak egy a jó, annak sorszámát írd a kipontozott részre!</p> <p>1. levegő 2. desztillált víz 3. hidrogén 4. cukor 5. oxigén</p> <p>A) ... a Nap anyagának túlnyomó része B) ... kb. 21 %-a oxigén C) ... egykomponensű összetett anyag, nem oxid</p>	<p><i>Megoldás:</i></p> <p>A/3 B/1 C/4 D/1 E/2</p>

Feladat

Megjegyzés

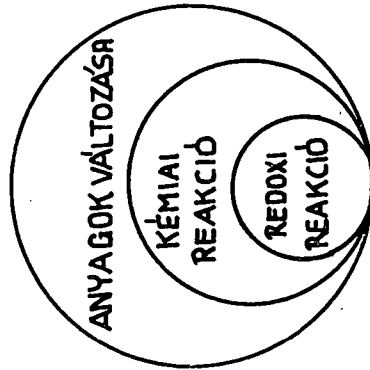
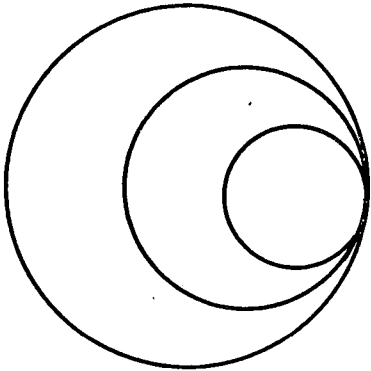
7. Állítsátok a hidrogén fejlődés hevedségének csökkenő sorrendjébe a következő kísérleteket!



Megoldás:  
C; B; D; A

8. Helyezzétek el a halmazokban a következő kifejezéseket:  
redoxi reakciók  
anyagok változása  
kémiai reakció

Megoldás:



FELHASZNÁLT IRODALOM

Dr. Sárík Tibor: A tanulók tudásának ellenőrzése, értékelése és osztályozása az általános iskolai kémiaoktatásban

Kísérleti tankönyv és munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára

„Üttörő-vegyeszek” vetélkedőjének feladatai

## A közművelődési intézmények által kínált lehetőségek felhasználása osztályfőnöki nevelő munkámban

Az osztályfőnök feladata, hogy a tanulóközösség nevelésében résztvevő iskolai és iskolán kívüli nevelési tényezőkkel kapcsolatot építsen, nevelő hatásukat koordinálja.

Ennek érdekében a gyermekek szabad idejét szerveznie kell. A szabadidős foglalkozások pihenésre, játékra, élmények gyűjtésére, a gyermekek érzelmi életének kibontakoztatására, egyéni gyűjtő és hasznos munkák végzésére, a társas kapcsolatok gazdagítására és a közösségi életben való mind cselekvőbb részvételre hivatottak. A jól szervezett és tervezett szabadidős programok kiegészítik, elmélyítik, továbbfejlesztik a tanórák nevelő hatását, s a nevelőtevékenység egységes rendszerének kialakítását biztosítják.

Olyan lehetőségeket aknázzunk ki, amelyek segítik és ösztönzik a kisdobosok mozgalmi életét, sokirányú kapcsolatot teremtenek a gyermekek számára az iskola közvetlen társadalmi környezetével. A szabadidős programokba jól illeszkednek a közművelődési intézmények által nyújtott lehetőségek. Már a tervező munkában keressünk és teremtsünk találkozáspontokat az osztályfőnöki órák láncolata és a mozgalmi foglalkozások szervezett tanulói tevékenysége között.

Teremtsünk szinkront a napközi otthon évi foglalkozási tervével, az iskolán kívüli nevelési tényezőkkel (közművelődési intézmények programjával). Tervező munkánk épüljön az iskola köznevelési koncepciójára, azt bontsa le közösségünk sajátosságaira.

Hogyan építem fel osztályfőnöki tervem? Már a tervezés időszakában koordinálok azt osztályom napközis nevelőjével. Vannak olyan témák, ahol a napközi előkészít, segít az előzetes tanulói tevékenység megszervezésével, vagy hozzájárul az órát követő tanulói tevékenység végeztetésével, hogy az ismeretek beépüljenek a tanulók szokásrendszerébe. Ilyen téma:

- Az egészséges életrend, napirend
- A jó pajtási kapcsolatok
- Lakóhelyünk múltja és jelene
- Környezetünk védelme, szépítése

A szülői munkaközösség vezetőivel közösen dolgozzuk ki, mely tevékenységek megoldásában tudnak feladatokat vállalni. Vannak olyan témák, amelyek feldolgozásában jelentős a szülők szerepe.

- Így: - Az egészséges életrend, napirend
- Iskolán kívüli kulturálódás
  - A szabad idő hasznos eltöltése

Két témát meghívott szülők közreműködésével dolgozzunk fel.

A „Hazánkban béke van” című foglalkozást katona szülő vezeti. Rendkívüli hattással van ez a gyerekekre. A szemléletes képek katonáink életéből a fegyelmeczettségre, kitartásra motiválnak.

„A felnőttek munkája” című témát patronáló szocialista brigádtag közreműködésével tárgyaljuk meg. Megelőzi, majd követi ezt a foglalkozást üzemlátogatás. Mély

benyomásokat szereznek itt a tanulók a munkáról, megismerik a különböző foglalkozásokat. A munka produktumát maguk előtt látják. Meggyőződhetnek, hogy a jó munkavégzéshez kitartásra, fegyelemre, erőfeszítésre van szükség. A látottakat, tapasztaltakat tanóra keretben – környezetismereti órán – kisdobos akciók keretében jól tudjuk hasznosítani. Olyan ösztönzők ezek a lehetőségek, hogy hatásukra a gyerekek is tevékenykednek. A kulturális intézmények nyújtotta lehetőségek kiaknázásába jól kapcsolódnak a szülők. Viszik a tanulócsoportot közös színház, mozi és hangversenylátogatásra. Kirándulások alkalmával látogatják a múzeumokat is.

Igen jól kamatoztatható „az egy őr, egy család” akció. Színesek, sokrétűek, tartalmasak ezek az összejövetelek, az élmény a gyerekek számára maradandó. Korábban a „Három nemzedék” találkozóját természetvédelmi környezetben rendeztük meg. Tudatosította ez a program a természet védelmének fontosságát, felkeltette a tanulók igényeit a természetjárás és megismerés iránt. A játékos versenyeken együtt versengett itt felnőtt – gyerek, s együtt örült a sikereknek is.

A tanulás és munka iránti igényt, szeretetet, anyanyelvi kultúrájukat fejlesztik a szabad időben rendezett vetélkedők, gyűjtő és versengésekkel járó játékok. A közművelődési intézményekben (Katona József Ifjúsági Könyvtár, Katona József Múzeum) rendezett vetélkedőkre való felkészülés során széles körű tájékozottságra tesznek szert tanulóink, s maradandó emlékekkel gazdagodnak.

Az iskolán kívüli nevelési tényezők között jelentős szerepet töltenek be a közművelődési intézmények, amelyek jól ösztönöznek a szabad idő tartalmas eltöltésére. Programjukat, mivel nem éves tervezésben kapjuk, folyamatosan építem be. Jól segíti munkám a közművelődési csoport irányító, tervező munkája. Az iskolai összekötők az intézmények programjáról részletes tájékoztatást adnak, így módomban áll válogatni a lehetőségek felhasználásában.

Az olvasás megszerettetését, az olvasóvá nevelést ösztönzik a könyvtári látogatások.

A múzeumok kiállítási anyaga jól segítette oktatási céljaim elérését. A településről, a múlttól kiállított képsorok kapcsolódnak a tananyaghoz, s sok új ismerettel gazdagítják a tanulókat.

Nagyon hasznosak a régmúlt időkről összehozott kiállítások. Pl.: A kecskeméti tanyák című kiállítás, mely visszavezette őket a múltba. Megismertette elődeink életét. Jól illeszkedett a környezetismeret építészeti anyag részéhez. Segítik a látottak a tanulók kiegészítését, elmélyítését, s felkeltik igényüket a múzeumlátogatások iránt.

A Megyei Művelődési Központ egyre több lehetőséget kínál az alsó tagozatos tanulók foglalkoztatására. Megtekintettek itt a tanulók rajz, játék, és sok más kiállítást. Részt vettek népitánc-tanításon, játékkészítésen. Önmagában a sokoldalú, közös tevékenység folyamatos gyakorlása is lehetővé teszi, hogy a tanulók megszokják a kulturált viselkedést, a közösségi élethez, annak szabályaihoz való alkalmazkodást.

Környezetvédelmi óráinkat a Kiskunsági Nemzeti Parkban tartjuk. Tavaszi és őszi időszakban felkeresünk természetvédelmi területet, ahol közvetlen szemléltői lehetnek a környezetvédelmi munkának. Téli időszakban foglalkozásainkat a Kiskunsági Nemzeti Park Igazgatósági épületében szervezzük. Az előadó szemléletes diaképek segítségével mutatja itt be a közvetlen és a távolabbi környezetünkben fellelhető nemzeti értékeinket. Az órákat követően sokkal nagyobb lelkesedéssel kapcsolódnak gyerekeim az iskolaközösség által szervezett környezetvédelmi munkába. A tisztasági őrjáratokat rendszeresebben, öntevékenyebben indítják, jobban felfigyelnek a környezet-szenyező negatív jelenségekre.

A Naiv Művészek Múzeumának kiállítási anyaga, a Képcsarnok bemutatói, iskolák által megrendezett egy-egy kiállítás (hangszer, bőrdíszmű, faintarzia, grafikai,

szóttsek) a művészetek különböző ágaiba engedi bepillantani a tanulókat, s egyéni kezdeményezésekre ösztönzi őket. A tanulók által készített produktumokból megrendezett kiállítás „Szabad időmben teszem” címmel jól bizonyítja az élmények alkotásra ösztönző hatását. A szabad idő hasznos eltöltésére jó ötleteket ad az „Ötletvásár”. A felelősök összegyűjtik a tanulók ötleteit, rendezik az ötletvásár elnevezésű táblán. Itt minden tanuló saját igényének megfelelően vásárolhat ötleteket. Nagyon sok segítséget adnak ezek az ösztönzők a változatos ajándéktárgyak elkészítéséhez, s természetesen a szabad időt is jól kitöltik.

Tanulóim szabad idejükben szívesen sportolnak, vállalkoznak vidám versengésekre. Iskolánkban az időnként megrendezésre kerülő „Mozog a család” tömegsport vetélkedő ezt a kedvet még fokozza.

Osztályom tanulóinak többségét a szülők rendszeresen viszik országjáró túrákra, ahonnan képes levelezőlapokat küldenek az osztálynak. Visszatérve, a látottakról beszámolnak társaiknak. Az ismertető és a képekből összeállított tablók felkeltik az érdeklődést hazánk szép tájainak megismerése iránt. A gyerekek ösztönzésére egyre több szülő kapcsolódik be a kulturált szabad idő eltöltésébe.

Tanulóim a gyermekújságokat rendszeresen igénylik. Az olvasottakról „Kisdobos” és „Pajtás” hírek címmel beszámolnak. Forgatják a Kecskeméti Műsorfüzetet, ajánlásokat készítenek programokra, rádió és televízió műsorokra.

Összegezve: Az iskola és közművelődési intézmények által irányított szabadidős programok jól szolgálják a tanulók sokoldalú személyiségfejlesztését. A szervezés időt és nagy körültekintést igényel, de eredménye vitathatatlan.

A gyermekek közvetítésével hatást gyakorolnak a szülői ház életmódjára. Így az iskolán kívüli életükbe beépítve folytatódnak a nevelő által megalapozott, illetve kialakított művelődési szokások.

---

---

## Az orosz nyelv tanítása az általános iskola

### 4. osztályában

A Módszertani Közleményeknek ez a kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyrészt a 4. osztályban beinduló nyelvoktatást, másrészt pedig a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munkát kívánja elősegíteni. Így a kötetet nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is. A szerzők – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

*A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*



DR. NAGY ANTAL  
Szeged

## A kultúraközvetítés — ifjúságformálás szemléleti szélsőségei

A társadalmi kultúrában megfogalmazódó értékek, minták, modellek részben közvetlenül, részben közvetve jutnak el az ifjúsághoz. Közvetlenül és egységesen kapja az új nemzedék a társadalmi kultúrát a tömegkommunikációs eszközökön és az iskolákon keresztül. Közvetve jut el a társadalmi kulturális öröksége hozzájuk a társadalmi hovatartozásuk szempontjából. Az ifjúság beletartozik a társadalom osztályaiba, rétegeibe, ezeknek kisebb csoportjaiba, amelyek közvetítik felé a kultúrát. A különböző osztályok és rétegek, sőt csoportok azonban sajátos társadalmi helyzetükből következően viszonylag „önálló” kultúrával rendelkeznek. Ez a viszonylag „önálló” osztály-, réteg-, csoportkultúra az ő „szubkultúrájuk”, amely a társadalmi kultúrával megegyező és tőle eltérő vonásokkal rendelkezik.

Az ifjúság, mint a társadalom osztályainak, rétegeinek, csoportjainak tagja, a társadalmi kultúrával „a szubkultúrák” közvetítésével kerül kapcsolatba. Az egymástól és a társadalmi kultúrától eltérő „szubkultúrák”, mint elsődleges elsajátítandó követelmények hordozói heterogénné teszik az ifjúság mint generációs csoport szociális tartalmát. Ezért az ifjúság nemcsak hovatartozása szempontjából heterogén, de a csoportok által közvetített kultúra tartalma szerint is. Az ifjúságot tehát egységes, homogén kulturális hatások érik az állami intézményeken keresztül (sajtó, rádió, televízió, könyvek, iskola ...), másrészt heterogén hatások a szűkebb és tágabb csoportthovatartozása miatt.

A társadalmi kultúra közvetítésének sokféleségét még tovább színezi az, hogy az ifjúságnak is megvan a maga „szubkultúrája”, amely sajátos csoportjain, szervezetein keresztül alakítja őt. A „szubkultúrájában” található érték-, modell-, mintarendszer részben azonos, részben eltérő vonásokkal rendelkezik, ha a társadalmi kultúrához viszonyítjuk. Az egyes „szubkultúrák” hatása az ifjúságra attól függ, hogy milyen a csoporthoz tartozás, csoportszolidaritás. A csoporttagságnak feltétele-e az adott „szubkultúrából” adódó követelmények teljes elfogadása, az egyén csak részben, vagy teljes személyiségével kapcsolódik-e a csoporthoz? Vannak olyan tapasztalatok, hogy az ifjúság szívesebben vesz részt az egykorúak csoportjaiban, keresik az azonos korúak társaságát. Ez felveti a kortárs csoportok, ezen keresztül az ifjúság „szubkultúrájának” szerepét a szocializációs folyamatban, az osztályszolidaritás jelentőségét az iskolai nevelés hatékonyságában.

A kultúraközvetítés a fentiek miatt nemcsak a közvetlen és közvetett hatások, a homogén és heterogén tartalmak, hanem a külső és belső, azaz a determináció és öndetermináció, nevelés és önnevelés egységeként megy végbe.

Az ifjúság „szubkultúrája” egyike a rájuk ható tényezőknek, csoportjaik is csupán egyik részét adják azoknak a társadalmi közösségeknek, amelyekbe beletartoznak. Ezért „szubkultúrájuk” és csoportjaik szerepének eltűlése „az öntörvényű ifjúsági világ” polgári elmélete. Hirdetői között található Siedelmann, Spengler, legne-

vesebb ellenzője pedig Schelsky, aki alapos bírálatnak veti alá. Kimutatja, hogy az „öntörvényű ifjúsági világ” elmélet abból a hiedelemből származik, hogy a fiataloknak önálló társadalmi értéke van, ami alapján jogot formálhatnak önálló társadalmi pozíciókra. E felfogásba belefér annak a lehetősége is, hogy az ifjúság elkülönüljön a felnőttek világától, különálló „szociális térben” nevelkedjen. Ez olyan „szociális tér”, amelyben a felnőttek világának társadalmi követelményei még nem érvényesek, s ezért az „önrendelkezés” jegyében új életformákat, élettartalmakat valósíthat meg. Így az ifjúság olyan szociális csoporttá válna, amely életkorának természetes különjogából vezeti le a társadalmi autonómiáját.

Mint látjuk, Schelsky a fenti elmülethez mikroszociológiai, vagyis a szerepek rendszere oldaláról közelít. Ő is kimutatja, hogy az ifjúság egyidőben, s egymásután is, egyszerre több csoportba tartozik, amelyekben különféle szerepet játszik. A szereprendszerén belül az, hogy fiatal, csupán egyike szerepeinek. Ezért nem alkothat totális rendszert, mert akkor ez azt jelentené, hogy ifjú szerepe maga alá rendeli társadalmi szerepeinek mindegyikét. Ez pedig nem lehetséges. Az ifjúság csupán egyik árnyalat – írja Schelsky – az ember egymástól viszonylag független szerepeinek rendszerében. Elfogadva ezt, ezért beszélhetünk egy-egy vállalat, szervezet, intézmény, iskola stb. ifjúságáról, amelynek csupán a társadalmi szerepek egy-egy ifjúsági változatát jelentik, s mint ilyenek szereprendszerré kombinálódnak. Mindez meggátolja, hogy az ifjúság mint csoport társadalmi viselkedési egységet, összetartozást jelenthessen.

Az ifjúság egyes csoportjai ma nálunk is törekzenek a felnőttek világától való különállásra, társadalmi autonómiára, amely „az öntörvényű ifjúsági világ” elméletét látszik igazolni. Úgy érezzük, annak ellenére, hogy Schelsky ezen elmélet bírálata kapcsán elmondtuk a mi marxista kritikái megjegyzéseinket is, a cikk első része pedig végeredményben nem más, mint ennek az elméletnek a marxista kritikája, mégis foglalkoznunk kell direktvebb formában röviden marxista kritikájával két fentebb már említett szempont: az ifjúság társadalmi szerepe, szociális tartalma külön kihangsúlyozásával.

Az ifjúság társadalmi helyét és szociális lényegét illetően megállapíthatjuk, hogy még csak készül a társadalomba való belépésre, vagy éppen most lépett be, ezért a munkamegosztásból fakadó közös státuszán kívül, hogy fiatal, további közös társadalmi pozíciója nincs, önálló keresettel a többség nem rendelkezik, csupán a kisebbség. Kizárja önálló szociális rétegjellegét az is, hogy minden osztály, réteg alapvetően azonos érdekszerkezetűvel rendelkezik, s társadalmi helyzetüket, szociális lényegüket a társadalmi szerkezetben ezek az érdekvizonyok határozzák meg. Ezekről függ az elkülönülésük, a szembenállásuk, a szövetségeik egész rendszere. Az ifjúságnak ilyen homogen, viszonylag állandó, a társadalmi szerkezetben objektív helyét kijelölő érdekszerkezetűje nincs, hiszen belső szerkezete (fiatal munkás, fiatal termelőszövetkezeti tag, fiatal értelmiség, tanulóifjúság csoportjaik) a társadalom szerkezetét követi. Az ifjúság mindenekelőtt életkori, generációs csoport, közel egykorú emberekből áll, tagjai kortársak, életkoruknál fogva közös biológiai, pszichikus jegyekkel és szociális tapasztalattal rendelkeznek. Az életkorból következő közös jegyei elkülönítik a felnőtt társadalom csoportjaitól, és erősítik saját csoportja kohézióját, de az ifjúság társadalmi szerkezetét követő belső tagozódás az előző elkülönülést semlegesíti, másodrendűvé teszi, az életkorból következő csoportkohézióját pedig nemzedéki, kortársi csoporttá változtatja át, amely már nemcsak az ifjúság sajátja, hanem a társadalomban élő emberek mindegyikének. Ezért „az öntörvényű ifjúsági világ” elmélete elsősorban az életkorból következő jegyek alapján konstruált kortárs csoportnézőpontú elmélet, s nem veszi figyelembe a társadalom szerkezetes sajátosságainak ifjúságra tett hatását, vagyis azt, hogy

az ifjúság a társadalomban él és nem önmagában. Ez az elmélet az ifjúságot önmagában vizsgálja, a marxizmus pedig az egész társadalom nézőpontjából.

„Az öntörvényű ifjúsági világ” polgári elmélete az ifjúság közösségeinek szerepét is túlértékeli, többek között azzal, hogy a szülői ház, valamint az iskola mellett a közösségeket a harmadik nevelési szféraként tünteti fel. Ebben az a szándék nyilatkozik meg a polgári társadalomban, hogy az ifjúság számára olyan szociális horizontot teremtsenek, amilyenek a modern társadalomban már csak a gyermekeknek van. Ez a szűk közösségi horizont megvédené az ifjúságot a felnőttek világával szemben. A harmadik autonóm nevelési szférát azért követelik, mert a gyermek a szülői házból kimarad, az iskolát is befejezi, s az autonóm közösségei teremtik meg azt a szociális védett teret, a felnőttek világától való zártságot, amelyben az öntörvényű fejlődése végbemehet. Ez a követelés a gyermek szociális terét hosszabbítaná meg, s az önszocializációt a szocializáció elé helyezné. Az egyes polgári pedagógiai irányzatoktól eltérően az egyes polgári szociológiai irányzatok e kérdésben azt a megoldást látják, hogy az ifjúság helyzetét a gyermek és a felnőtt helyzete közötti átmenetnek kell tekinteni, amit a marxista pedagógia is vall, amelyben érvényesülnek még a gyermekkor követelményei, de már megtalálhatók a felnőttek egyes szerepei is. E kettősség feszültséggel jár. Az a polgári pedagógiai és szociológiai elmélet, amely a fiatalok közösségeinek szerepét túlhangsúlyozza, a fentiekben jelzett feszültségtől, kettősségtől kívánja az ifjúságot úgy megóvni, hogy meghosszabbítja a gyermeki szociális teret, megvédi a felnőttek szerepeitől.

A fiatalok közösségei, mint elsődleges szociális környezet elméletének gyakorlati megvalósítása azzal járna, hogy késlekedne a szocializáció, a nevelés, késlekedne az ifjúság felnőttek világába való átmenete, s növekednek az átmenet konfliktus-lehetőségei. Igaz, e nézetnek megvan a maga antropológiai alapja, hiszen az ifjúkori közösségek iránti igény a fiatalokban a fiatalkor kezdeti szakaszában valóban megvan. Ennek az igénynek általánossá tétele, társadalmi lehetőségek széles körű megteremtése azonban a fentiek mellett nemcsak az átmenet eltolódásával, de váratlan és felkészületlen lezajlás formájában is jelentkezne, amelynek árát az ifjúságnak kellene megfizetni a felnőtsége idején.

„Az öntörvényű ifjúsági világ” elméletének ellentéte a „fiatalhoz illő” modell, vagy általánosan elterjedt elképzelés. Az egész elképzelés alapja az ifjúság tevékenységének társadalmi értékelése. Az ifjúság tevékenységének irányát, értékét egész életmódját tanítója, a felnőtt nemzedék ítéli meg. Ebben az értékelésben a felnőtt generáció alapvetőnek tekinti azt, hogy az ifjúság tevékenysége mennyire felel meg a társadalmi, a felnőtt generáció által megfogalmazott társadalmi követelményeknek. Az ifjúsággal szembeni társadalmi követelményekben mindig az fogalmazódik meg, ahogyan a felnőtt generáció a „fiatalhoz illő”-t elképzei, vagyis az a modell, amelyet kialakított magának. E modell mindenekelőtt a „kell”, amilyenek lennie kell a felnőttek szemében – mutatja meg, amivel a van, az ifjúság valóságos arculata nem mindenben azonos. A modell és a valóság, az elvárás és a valóságos tevékenység kettősségének több oka van. Az egyik az, hogy a társadalom kultúrája és az ifjúság „szubkultúrája” nemcsak megegyezik, de el is tér egymástól. A másik ok, hogy a „fiatalhoz illő”-ről a felnőtt generáció mellett az ifjúságnak is megvan a maga elképzelése. Ez az elképzelés részben eltér a modelltől.

Hiba lenne azonban a fentiekben jelzett eltéréseket abszolutizálni. Ez a forrása annak, hogy a modernség és a maradiság, mint egyoldalú, merev szembeállítás, korosztályokhoz kötötten megszületett. Valóban van olyan társadalmi jelenség, hogy a felnőtt generáció a „fiatalhoz illő”-t a maga ifjúságának mintájára, fiatal korában szerzett tapasztalatai, tevékenysége, életmódja alapján igyekszik megfogalmazni, s ettől

mindazt, ami az ifjúságban eltérő, elmarasztalja. Ebben az esetben nem veszi figyelembe azokat a lényeges társadalmi változásokat, melyek az ő ifjúsága óta végbementek. Ha az egymás után következő generációk nem különböznenek egymástól, ha az ifjúság nem lenne más is, mint a felnőtt generáció a maga ifjúságában, nem lenne mozgás, fejlődés sem a társadalomban, sem az emberiségben belül.

Megtalálható az a tendencia is a felnőtt generációnál, amikor éppen a fiatal koruktól végbement társadalmi változásokat veszi figyelembe, s a „fiatalhoz illő” modelljébe azokat az álmait, vágyait fogalmazza belc, amelyeket ő a maga ifjúságában a társadalmi körülmények miatt realizálni nem tudott. Közismert a túlterhelt gyermek, aki az általános iskola mellett zeneiskolába, sportkörbe, szakmai és idegennyelvű magánórákra is jár egyszerre. A mindennel való foglalkozás elveszi a gyermekkor és az ifjúkor egy részének szépségét, eredménye a mindenhez értés felületessége, a munka robottá válása, a tehetség kibontakoztatásának, az érdeklődésnek megfelelő elmélyülés megakadályozása.

A felnőtt generáció tehát egyrészt az önmaga fiatal korának reprodukálását, másrészt éppen ennek elutasítása miatt vágyainak, álmainak realizálását a „fiatalhoz illő” idealizált formájában követeli meg. Mivel a „fiatalhoz illő”-ről a felnőttek mellett az ifjúságnak is megvan a maga mércéje, tevékenységét önmaga is értékeli, de mindezt úgy teszi, hogy közben értékeli a felnőtt társadalom, a felnőtt generáció tevékenységét is. A két generáció egymást értékelő tevékenységének közös vonása, hogy mindkettő többet és jobbat vár a másiktól, mint amit nyújt. Ez viszonyukban konfliktus lehetőség, vagyis tényleges konfliktusok létrejötteinek alapjául szolgálhat. A két generáció között kialakult konfliktus, amely a családon, munkahelyen, a társadalmi közéletben egyaránt megjelenhet, nem bír az osztálykonfliktusok jelentőségével, s nem terjed ki a generációk egészére sem, megmaradnak emberek közötti, korosztályi csoportok közötti konfliktusoknak.

---

## Módszertani kézikönyv osztályfőnököknek

A pedagógiai könyvkiadás hozzászoktatott bennünket az olyan kiadványokhoz, amelyek megírására szakemberek társulása vállalkozik. Nemegyszer előfordul azonban, hogy a közös könyvet publikálók nem valóságos szerzői (alkotói) kollektívaként készítik elő kiadványukat. Nem mindig a téma és az olvasók igényeit követve születik meg a mű – mint ezt gondolnánk – hanem a már elkészült egyenként egyébként érdekes és színvonalas tanulmányokat pusztán formális egységbe fűzi a szerkesztés, a nyomda és a köteteszt munkája. Ilyen tapasztalatok alapján érthető talán, ha az óvatosabb olvasó kétkedve veszi kézbe a több szerzőjű, közös cím alá rendezett kiadványokat, és olvasás közben óhatatlanul azokat a gondolatokat, azokat az összefüggéseket keresi, amelyek az egybegyűjtött dolgozatokat közös munkává, egységes mondanivalójú művé avatják.

„Az osztályközösség megismerése” (Szege, 1981.) megírására a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének négy munkatársa: Gácsér József, Farkas Katalin, Riesz Béla és Varga Sándorné közösen vállalkozott. Jelen recenzió a könyv fejezeteinek ismertetése közben mindenekelőtt arra igyekszik választ keresni, hogy a szerzők Gácsér József által köteté szerkesztett munkája képes-e tartalmi, gondolati és szerkezeti egységben szólni az általános iskolai osztályközösségek megismerésének gazdag problematikájáról.

A szerkesztő rövid előszava világosan felvázolja a kötet céljait és szerkezetét. Olyan módszertani kézikönyvet ígér amely az általános iskolai nevelők munkáját az osztály társas világának megismerése terén kívánja segíteni. Módszertani szemléletet és módszerbeli választékot kínál, amelyet a felhasználók, az osztályfőnöki feladatot ellátó pedagógusok a mindennapi munkában alkalmazhatnak. A fejezettervből kitűnik, hogy a szerzők nem kötelezik el magukat a metodikai kiadványok egyik vagy másik szokásos megoldása mellett sem. Nem módszertani tankönyvet, nem gyakorlati példatárat, de nem is csupán saját kutatásaik ismertetését ígérik az olvasónak. A mű-

fajban számításba vehető eszközök számos változatát igénybe veszik mondanivalójuk kifejtése érdekében.

Előljáróban megállapíthatjuk azonban, hogy a műfaji sokszínűség a kitűzött célok elérését segíti és végsősoron – a szerkesztés, tagolás logikája révén – alapvetően egységes munkát eredményez.

Az *első fejezet* lényegében a kötet elvi, koncepcionális vázlatát adja. Arra vállalkozik, hogy a szerzők által meghatározott közösségi értékelzők, közösségi ismérvek együttesébe illessze a tanulóközösségek fejlettségének mutatóit, és megjelölje e mutatók feltárásának módszereit.

A közösség jellemzőinek rendszerét négy alapvető ismérvből vezeti le. Értelmezi

- a közös cél,
- a célnak megfelelő feladatrendszer,
- a közösségi viszonyok és kapcsolatok, valamint
- a demokratikus önkormányzati rendszer

jelentőségét az általános iskolai tanulóközösségek fejlődésében. A kialakított közösségi ismérv – és mutatórendszer a témára vonatkozó szakirodalom eredményeire támaszkodik. A szerzők ebben a részben elméleti elemző munkájuk eredményeit tárják az olvasó elé, mégpedig olyan formában, amely szerencsésen kerül el az ilyenkor kínálkozó műfaji szélsőségeket. Nem kerülnek bele a közösségi értékek moralizáló fejtegetésébe, de elkerülik az „előíró” jellegű megfogalmazások leegyszerűsítő megoldásait is. A feldolgozott műnek (valljuk be korántsem egyenletes és ellentmondásmentes) mondanivalóját úgy közvetítik a gyakorló pedagógusok számára, hogy sajátos fogalmi és vizsgálati mutatórendszerükbe illesztik a főbb megállapításokat, eredményeket.

A közösségi ismérv- és mutatórendszer, ill. a hozzájuk rendelhető feltáró módszerek összefüggéseit a 17–26. oldal táblázatai összegzik.

A *második fejezet* az osztályközösség vizsgálatának módszereit ismerteti. Az osztályfőnökök tevékenységéhez szükséges, jól hasznosítható eljárásokat a szerzők a hazai és külföldi módszertani szakirodalomból válogatták össze. Bár a legtöbb közölt vizsgálati eljárás átvett, máshol tehát már megjelent, mégsem csupán ismételt közreadásról van szó, mivel ebben a munkában a szerzők szempontrendszeréhez illesztve, saját anyagokkal kiegészítve és az osztályfőnöki feladatokra vonatkozó példákkal színezzve kerülnek az olvasó elé. Ebben a szellemben ad áttekintést a fejezet a megfigyelés és a beszélgetés változatairól, a kérdőív-szerkesztésről, a pedagógiai helyzetteremtésről, a szociometria alkalmazásáról és még egy sor további feltáró módszerről.

A hangsúly a módszerek ismertetésekor általában nem a technikára, nem is a módszerek előnyeinek vagy korlátainak mérlegelésére esik, hanem az alkalmazásra, az osztályfőnöki hasznosíthatóság kérdéseire. Ez a praktikus tárgyalásmód gyors tájékozódást, könnyen áttekinthető leírásokat eredményez, ugyanakkor számos metodikai kérdést nyitva is hagy. Ezekre részben a további fejezetek, részben pedig a közölt szakirodalom adhat választ.

A *harmadik fejezetben* „Részletek egy osztályközösség vizsgálatából” címmel szellemes vizsgálat leírását olvashatjuk. Egyik 7. osztály közösségének szerkezeti és tartalmi mutatók szerinti jellemzését tárja elénk a leírás. Többféle módszer, mérőeszköz alkalmazása és az eredmények egymáshoz való viszonyítása révén mutatja be a vizsgálat a kiválasztott osztály társas viszonyainak, tevékenységeinek és közösségi értékeinek rendjét. Mindezzel egyben bemutatja azokat a felhasználási lehetőségeket, amelyeket az alkalmazott technikák egy konkrét helyzetben kínálnak. A fejezet záró összegzése (119–120. 1.) a kötet elméleti alapvetésének szellemében a közösségi célok, tevékenységek, viszonyulások és az önkormányzat jellemzőinek szemszögéből foglalja össze a tanulócsoportról gyűjtött tapasztalatokat. A fejezet mindezzel kettős értelemben is híven valósítja meg a kötet átfogó célkitűzéseit. Egyrésztől funkciójában mutatja be a javasolt módszereket és közösségi mutatórendszerét, másrészt pedig gyakorlati példán illusztrálja a felhasználás lehetőségeit a pedagógiai jelenségek elemzésére és a fejlesztésre vonatkozó következtetések terén.

A fejezet összegző jellege egyben azt a kérdést is kiváltja az olvasóból, hogy nem lett volna-e szerencsésebb ezt a részt a kötet végére helyezni, nem kellett volna-e felcserélni a IV. fejezettel, amely így szerkesztési szempontból kissé elkülönül a kötet eddig követett logikájától.

Újabb színnel és a korábbiakban kevésbé tárgyalt tartalmakkal gazdagítja a kötetet a *negyedik fejezet*, amely egy nagyobb vizsgálat részleteit ismerteti.

A közösségi értékek és a tanulók értékélté tevékenységének összefüggéseit, azok változásait nyomon követő, tartalmában és módszereiben is figyelemre méltó kutatás körvonalai a neveléstudományi szakirodalomban is csak kevésbé feltárt témát jelenítenek meg. Úgy tűnik azonban, hogy a vizsgálat sokrétű módszereinek és eredményeinek bemutatása a viszonylag kicsiny terjedelmre szűkítést nehezen viseli el. Első olvasásra nem tűnnek ki eléggé az alkalmazott módszerek erőnyei és a gyakorlati hasznosítás pedagógiai előnyei, amelyekre az előző fejezetek különös gondot fordítottak. Így azzal, hogy egy olyan folyamatos végigvitt és összetett metodikai apparátust alkalmazó kutatásról tudósítanak a leírtak, amely néhány ponton a bevezetőben felvázolt közösségi jellemzők továbbépítését is jelenti, a fejezet beillik a kötet legátfogóbb célkitűzéseinek

rendszerébe. Kevésbé tudja viszont betölteni a módszertani kézikönyvnek azt a funkcióját, hogy közvetlenül alkalmazható módszereket nyújtson olvasóinak.

Nem tagadhatjuk, hogy a kötet egészének az említettekén túl is vannak ellenvéleményt kiváltó, esetleg szakmai vitát érdemlő részletei, amelyek vagy a felhasználást, ártott példák avulásából, vagy a még nem teljesen kiérlelt módszerek és következtetések bemutatásából adódnak. Ezek megvitatása azonban semmiképpen sem a könyvismertetés feladata.

*Összegzésként* megállapíthatjuk, hogy a szerzők a maguk elé állított feladatot színvonalasan oldották meg. Munkájuk olyan kötetet eredményezett, amely a szerzőgárda szemléleti egysége mellett azt a közös szándékot is tükrözi, amellyel a szakma módszertani kultúráját, benne saját kutatásait tapasztalatait és a nevelőmunka gyakorlatának szolgálatába kívánják állítani. Törekvésük jó példa arra, hogyan járulhat hozzá saját eszközeivel egy tanszék alkotó kollektívája a mindennapi pedagógiai munka közvetlen segítéséhez, a gyakorlati nevelői feladatok megoldásához.

„Az osztályközösség megismerése” c. kézikönyvet a leendő és gyakorló pedagógusok könyvtárába egyaránt ajánlhatjuk. A kötet megjelenése végül azt is bizonyítja, hogy a helyi, intézményi könyvkiadás szélesebb körben is érdeklődést keltő és szélesebb körű terjesztésre érdemes kiadványokat eredményezhet.

*Dr. Brezsnýanszky László*

---

---

## Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

- ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI ÚTMUTATÓ -

Az 1982/83. tanévben általános bevezetésre került egy korábbi kísérlet: tanulóink már kisiskolás kortól – 4. osztálytól tanulják kötelező jelleggel az orosz nyelvet. Hogy ez a szakmailag is jelentős változtatás elérje célját, hogy jó alapul szolgáljon egy hatékonyabb nyelvtanításnak – nagy feladást jelent ról tanárainkra. A bevezetést kísérletek, különböző szintű előkészítések előzték meg. A Módszertani Közlemények könyvtára 8. kötete, amely jól időzítve, augusztusban jelent meg, ehhez az előkészítéshez kívánt segítséget nyújtani. Az útravalónak szánt előszóban Hanga Mária művelődési miniszterhelyettes köszönetét fejezte ki a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola szakembereinek a kiadvány tartalmas és gyors közreadásáért, majd a nyelvtanulás kiterjesztésének két jelentőségére mutatott rá: 1. politikai jelentőség, mely szerint „helyünk és szerepünk a szocialista országok közösségében, a világ gazdasági, politikai és kulturális életében” sürgeti orosz nyelvtudásunk szélesítését; 2. a tanulók későbbi nyelvtanulásra való hatékonyabb felkészítésének lehetősége.

A kötet szerkesztőit – Fülöp Károlyt és Lengyel Zsoltot – dicséri az egyes fejezetek gondos sorrendezése, a szerzőkollektíva összeállítása. A kiadványban hármas tagolás figyelhető meg: a) tanulmányok; b) szervezési jellegű kézikönyv; c) elméleti tájékoztató cikkek.

A cikkek sorát Fülöp Károly „Az orosz nyelv tanításának feladatai az általános iskolában” című munkája vezeti be. A szerző elsősorban az orosz nyelv tanulásának szerepét emelte ki, rámutatva, hogy a gyermek életkori fejlődésében, érzelmi, akaratfejlesztésében is szerepet játszik az orosz nyelv 9–10 éves korban kezdett tanulása. A második részben a tantervet, mint a tárgy tanításának dokumentumát elemzi, kiemelve a legfontosabb módszertani alapelveket is.

A kötet kétharmad részében található azok a cikkek, amelyek a 4. osztályban beindult orosz nyelvtanítás munkájának megtervezésére, gyakorlati végrehajtására vonatkoznak, valamint olyan anyagokat tartalmazóak, amelyek segítik tanárainkat az egyes fázisok levezetésében és a szemléltetésben. Soltész Judit, a 4. osztályos tankönyv egyik szerzője, „Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához” címmel ismerteti a tankönyv felépítését, tanácsokat ad az egyes anyagrészek feldolgozására, a könyvben található valamennyi lecke vázlatát közli, és közzétesz egy irányító tanmenetet. A nyelvtanító tanárok részére ez a munka nagyon sokat nyújtott, hiszen a legtöbben először találkoztak a kisiskolás oktatási formával, a tankönyvet is csak a nyári folyamán kapták kézhez, és Soltész Judit ezt a feszültséget oldotta fel. Nem csökkenti a cikk ér-

tékét, hogy nyomdába kerülése óta az óraszámok megváltoztak, (a tanítási napok száma csökkent), ezért az irányító tanmenetet is változtatni kellett, (ez egyébként természetes is, hiszen minden hasonló kiadványt alkotóan, az adottságoknak megfelelően kell kezelni).

Vihar Judit, a tankönyv másik szerzője, az auditív-lexikai előkészítés problémáival foglalkozik, a szóbeli kezdő szakasz módszertani kérdéseivel. Cikkében rámutat, hogy ez a szakasz különösen fontos, miután a gyerekek ekkor még „nem tudnak olvasni, és csak az órákon szerzett ismeretekre képesek támaszkodni”. Megállapításait az egyes anyagrészek feldolgozásának módszerére tett javaslatok követik. Cikke második felében röviden kitér az olvasási és írási szakaszban történő auditív-előkészítő munkára is.

A szóbeli kezdő szakasz nagy jelentőségű, sok gondolat járó óráinak levezetéséhez nyújt segítséget Szilágyi Erzsébet „Kevés szóval oroszul” című munkája, amely kiegészítésül szolgál a televízió képernyőjén már megtekintett bemutató órák anyagához.

Az olvasástanítási szakasz problémáival és annak módszertani ismertetésével foglalkozik Virág Sándorné. Az egyes leckék anyagának összeállításán kívül gyakorlati tanácsokat és bőséges példát ad, amelyek megkönnyítik nevelőink munkáját. Cikke végén rámutat annak fontosságára, hogy az olvasástanítási szakasz lezárása után is fordítsanak gondot a rendszeres olvasásra, hiszen ez nem fejeződik be a néhány lecke alatt.

A kisiskolások pszichológiai adottságaiból indul ki Szilágyiné Hódosi Zsuzsa, amikor „Játékok és játékos elemek a kisiskolás korúak orosznyelv-oktatásában” című munkájában rámutat a játékos tanulás szerepére, amelyek során a tanulók sikerélményhez jutnak, s ezáltal kedvet kapnak a további munkához. Kiemeli, hogy ezek megtervezése, az óra megfelelő mozzanatában való alkalmazásuk s nem kevésbé a tanár személyisége azok a feltételek, amelyek biztosítják az eredményességet. Az oktatás valamennyi momentumára ad példákat, amelyek alapján más oktatók is alkalmazni tudják ezt a módszert.

A játékos elemek alkalmazásán kívül a nyelvtanítás hatékonyságát fokozzák a különböző taneszközök. Ezek fejlesztése, az új 4. osztályos tananyag áttétele hangnnyaggá, hangsított diasorozattá, valamint azok beépítése az oktatás folyamatába áll Sallai Mária „Audiovizuális taneszközök a 4. osztályos orosznyelv-oktatás szolgálatában” című munkájában. A háromórás hanganyag felosztását, jellegét és alkalmazása módjait ismertetve nyújt segítséget nyelvtanárainknak.

A kiadványt dicséri, hogy egy olyan tanulmány is helyt kapott benne, amely a nehéz körülmények között, osztatlan iskolákban oktatók munkáját segíti. Selb Györgyné „Magnóvécérlésű orosz nyelv tananyag az összevont tanulócsoporthú 4. osztályok számára” címmel tette közzé tapasztalatait, tájékoztatást adva ezzel a tananyag sajátosságairól, az értékelés, osztályozás, ellenőrzés, valamint a pedagógus szerepének kérdéseiről. Jó támpontul szolgál a példaként közölt tanmenet és szöveggyűjtemény is.

Papp Ferenc a kiadványban közölt munkájában az írástanítás elméleti kérdéseivel foglalkozik, rámutatva az első és második írásrendszer kialakulásakor észlelhető nehézségekre. A második nyelv tanulásakor két variáció lehetséges: 1. a másik nyelv is latin betűvel ír – kevesebb problémával találkozhatunk az írástanításnál; 2. a másik nyelv más, pl. cirill betűvel ír. Itt tragikusnak nevezi a nyelv elsajátítása szempontjából, hogy a hangok betűkké formálása során azok kiejtése kerül előtérbe, a gyerekekben ez erősebben rögződik, és ezzel számára az írott nyelv lesz elsődleges. A cikk második pontjában a fonéma problematikájával foglalkozik anyanyelvünk és az orosz nyelv összevetése útján, gazdag példasorral illusztrálva. Nem mulasztja el, hogy az egyes iskolák – moszkvai és leningrádi – felfogására utaljon, és ajánlást tegyen külföldi és hazai kutatók munkájára. A harmadik pontban „Néhány gyakorlati következmény” címmel az új 4. osztályos tankönyvre – mint annak egyik bírálója – ad az írástanítással kapcsolatos gyakorlati tanácsokat, majd egy találó megállapítással fejezi be cikkét: „Nincs külön „kisiskolás”, vagy pláne „óvodás” és „nagy” tudomány, ákombákom és oppozíciók külön. Valamennyien egy nagy futószalagon dolgozunk, csak annak különböző pontjain,” hangsúlyozva ezzel, hogy minden munkát csak elméleti felkészültség és tudományos megalapozottság mellett, az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával, eredmények közreadásával lehet végezni a nyelvtanítás bármely fázisában, és csak a teljes kép alapján lehet következtetéseket levonni.

Lengyel Zsolt két – egymással szoros kapcsolatban levő – tanulmánnyal kívánt elméleti szinten hozzájárulni a nyelvet oktatók szakmai tájékoztatásához. Az elsőben a nyelvész ill. a pszicholingvista szemszögéből hívja fel a figyelmet a ma nyelvtanításának néhány problémájára, és utalást tesz azok elhárításának szükségességére. A továbbiakban nyelvészeti, pszicholingvisztikai fogalmakat magyaráz, tisztáz.

A második tanulmányban – „Pszicholingvisztikai etüdök a kezdethez” – az előző megállapításokból kiindulva, három témakörben végzett kísérlet leírását és összegzését adja közre. Az első az idegen nyelven történő beszédhallás, a második a szókincs kiválasztásának problémája, a harmadik pedig a mondatalkotás kérdései. Mind a három esetben a kísérletek anyagát, feltételeit is közli, s az eredmények alapján levont következtetésekkel hívja fel az oktatók figyelmét a nyelv-

elsajátítás egyes fázisaiban található nehézségekre és lehetőségekre, valamint arra, hogy az oktatás során nagyobb teret kell biztosítani a tanulók „fejében” kialakuló nyelvtan ellenőrzésére, hiszen az oktatási momentumok alapján a gyerekek grammatikai rendszert építenek fel, s a sikerebb nyelvoktatás érdekében nem közömbös, hogy az milyen.

A kötet rövid idő alatt keresett kézikönyve lett orosz szakos tanárainknak, ezt bizonyítja a kiadó címére érkezett számtalan köszönőlevél is, amelyekben kifejezésre jut, hogy milyen sokat jelentettek a közzétett tanácsok, anyagok a kezdeti nehézségek elhárításában. Ez a tény meghatározza a könyv értékelésének szintjét is. Hozzáértően, alkotóan kezelve a publikált feldolgozásokat, sok segítséget kaphatnak munkájukhoz a gyakorló nyelvtanárok. Ugyanakkor a tanárjelölteknek még hosszú ideig ajánlható mint tankönyv, hiszen a most bevezetésre került 4. osztályos anyag metodikai tapasztalatainak közzétételéig nem áll más írásos segédeszköz rendelkezésünkre, pedig ez a munka is komoly felkészültséget igényel.

A Módszertani Közlemények eddigi kötetei – köztük a 8. kötet is – bizonyítják, hogy érdemes figyelemmel kísérni a „vidéki kiadványokat” mind elméleti, mind gyakorlati területtel kapcsolatos közleményeik színvonaláért.

*Módszertani Közlemények Könyvtára 8. Szeged, 1982.*

*Bokányi Dezsőné dr.*

E. М. ВЕРЕЩАГИН, В. Г. КОСТОМАРОВ

## Лингвострановедческая теория слова

„Русский язык”, Москва, 1980.

A könyv a szerzőpár munkásságának újabb szintézise<sup>1</sup>, melyben az olvasó egy – a gyakorlatban is viszonylag könnyen alkalmazható – szemantikai koncepcióval ismerkedik meg. Megközelítésük középpontjában a hagyományos lexicológia és főleg a lexikográfia által „elhanyagolt” ún. kultúrkomponens áll.

A szó jelentésének kultúrkomponensét adekvát módon regisztráló szótárak szükségessége már korábban is felvetődött<sup>2</sup>, de az orosz idegen nyelvként való oktatása most kap kézhez elsőként elméleti alapot és gyakorlati módszereket kínáló koncepciót a fenti cél elérésére.

A mű lexicológiai ihletésű első részében Verescsagin és Kosztomarov kifejti a jelentésre vonatkozó nézeteit. Felfogásukban a szó jelentése ugyan nem azonos a fogalommal, de – minthogy azzal determinatív kapcsolatban áll – éppúgy komponensekre bontható, mint maga a fogalom. A lexikai jelentést a szerzők két részre bontják: az ún. „lexikai fogalomra” (лексическое понятие) és az ún. „lexikai háttérre” (лексический фон). A lexikai fogalom a valóság valamely tárgyának legfontosabb ismerveit tükröző – nem tudományos, hanem köznap mélységű – leírása. A lexikai háttér azokat a jelentésszervezőket írja le, amelyek a

fentieknél ugyan kevésbé fontosak, de azért mindig jelen vannak az anyanyelvi beszélők tudatában, s bármikor felidézhetők. Pl.:

lexikai egység	МОЛОКО	ТЕЖ
lexikai fogalom	жидкость белое ... от коров продукт питания и т. д.	folyadék fehér tehéntől származó emberi táplálék stb.
lexikai háttér	бутылочное пакетное шестипроцентное сгущенное ∅ ∅ и т. д.	(üveges, zacskós ∅ (sűrített, kondenz-) tartós, utalványos stb.

Megjegyzések:

1. Zárójelések még (már) nem aktuális komponensek.



2. A 'ПАКЕТНОЕ' tkr. piramis alakú papírdobozban levő tej.

Hagyományos értelmező szótáraink általában kielégítő módon írják le a lexikai fogalom jelentéskomponenseit, a lexikai háttér leírására azonban nem mindig képesek. A szerzők hangsúlyozzák, hogy e hiány felszámolása nem lehet feladata egy értelmező szótárnak, mert az anyanyelvi egén, akinek számára a szótár készült, erre maga is képes. (Magától értetődőnek tartja, pl.: hogy a „TEJ” szónak mi a lexikai háttére.)

Nem így az idegen anyanyelvű tanuló! Ő a lexikai fogalomra ösztönösen mintegy ráhúzza az ekvivalensként megjelölt anyanyelvi szó lexikai háttérét. A mai nyelvoktatási gyakorlatban tulajdonképpen ez történik. Ez a gyakorlat egy fokról fokra erősödő szemantikai torzuláshoz vezet a tanulóknál. (A szerzőknél **ЛИНГВОСТРА-ВОВЕДСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ.**)

Az interferencia megelőzésére a szerzők kidolgozták a lexikai háttér megfelelő leírásának módjait, amelyek jól kiegészítik az értelmező szótárak szócikkeinek anyagát. E módszerek az alábbiak:

1. *Kérdőíves módszer*, melyben az adatközlők pl. azt a feladatot kapják, hogy jegyezzék le, mit tudnak a МОЛОКО-ról. Eredményül megkapják a lexikai háttér jelentéskomponenseit: **бутыльное, пакетное, парное, топленое, шестипроцентное, густое...**

2. *Asszociatív kísérlet*. Ennek segítségével további jelentéskomponensek gyűjthetők be. Az adatközlők feladata: Írják le mindazt, ami pl.: a МОЛОКО szóról eszükbe jut: **белое, коро- ва, парное, вкусное, свежее, холодное, кипя- ченое (...)** стакан, хлеб, бутылка...

3. *Megfigyelések a tanult nyelv országában*. Az orosz (és a magyar) ember nem kis csodálkozással állapítja meg, hogy pl. az „angolok este 7-8 óra körül ebédelnek”. E ténynek helyt kell kapni az angol „dinner” szó jelenté- feltárásában. Ugyanígy, amikor a „самовар” szót szemantizáljuk magyarok számára, a jelentésfeltá- rásban helyt kell adnunk a заварка (teasűrít- mény), подстаканник (fémből készült díszes pohártartó, alátét vagy foglalat) és más, a самовар jelentésköréhez tartozó szavak magya- rázatának is, mert a tanulók csak így tanulhat- ják meg azok adekvát használatát.

4. *A szövegekben „megbúvó” jelentéskompo- nensek gyűjtése*

Az alábbi szövegben pl. fellelhetők a 'первое сентября', 'начало учебного года' kifejezések járulékos jelentéskomponensei. „Из подъездов и калиток выходили девочки в белых фар- тучках и мальчики с белыми под- воротничками. И несли цветы”.

(M. Прилежаева. "Осень" im. 40. о.)

Az ily módon felhalmozott szemantikai kom- ponensekből rendszerezés útján összeállítható és kommentár formájában a „lexikai fogalommal” együtt szótári cikké szerkeszthető a szó jelen-

tése. E munka során – amint azt a szerzők hangsúlyozzák – fontos az egybevett nyelvben is meglévő szemantikai komponensek elhagyása a banalitás elkerülése végett.

A „lexikai háttér” ilyen típusú szótári köz- lése újdonság a szótárirás gyakorlatában. Ter- minológiai jelölésére a szerzőpár az **ИЗЪЯСНЕНИЕ** szót ajánlja, szemantikai koncepcióját pedig kontinikusnak (L. lat. continencia – tartalom, lényeg) nevezi. A kontinikus szemantikai felfogás nem előzmény nélküli a nyelvészeti irányzatok történetében. Verescsagin és Kosztomarov ezek áttekintő összefoglalásának szenteli a könyv harmadik fejezetét. Kimutatták, hogy a szó már egyes ókori filozófusoknál is olyan fenomén, amely nemcsak a gondolatok átadásának, ha- nem az ismeretek tárolásának is eszköze. E gondolat – különböző értelmezésekben – végig- vonul a nyelvtudomány és a filozófia történe- tén. Kiemelkedő képviselőiként említhető meg Wilhelm von Humboldt és A. A. Potyebnya.

A szerzők végül megállapítják, hogy a szó „felhalmozza a nyelv által folytonosan átöröki- tett kollektív társadalmi tudást”. (298. o.) Ezzel kapcsolatos a megismerésben betöltött funk- ciója, amelyet a „megőrizve meghaladni” elv alapján tölt be. A szó és a hozzá kapcsolódó ismeretek összefüggése dialektikus: legerősebb a kapocs a társadalmilag-történelmileg legaktuáli- sabb szemantikai komponensekkel – nyilván ezek alkotják a fogalmi jegyeket –, már gyen- gül és történelmivé (archaikussá válik a kötö- dés az aktualitásukat veszítő/vesztett összetevők- kel, s ugyanakkor még gyenge, de erősödik) erősödhet a kapocs az aktualizálódó komponen- sekkel. Utóbbiak a „lexikai háttér” elemei. Ezt az alábbi ábra szemlélteti:

T E J (lexikai egység)
---------------------------

baba — ~	→		
tartós ~	→	zacskós ~	→ üveges ~
utalványos ~	→		

(a lexikai háttér jelentéskomponensei)

A kontinikus jelentéstani koncepció a szeman- tizációs gyakorlat számára is előír egy fontos követelményt, illetve lehetőséget: a valóságot utánozva – a nyelvtanítás sok követelményének figyelembe vételével – az idegen nyelv szó- készletének szemantikai „feltöltése” is *fokozatos* kell, hogy legyen.

Elméletéből kiindulva a két szerző újtípusú szótárak létrehozását sürgeti: egy nonekvivalen- cia-szótárt és egy, a „lexikai háttér” is ma- gába foglaló értelmező szótárt

A szerzők a mű lexikográfiai fejezetében egy sor, az eddigi gyakorlatból hiányzó elvre hívják fel a figyelmet. Közülük megemlítjük az aktualitás (az éppen aktuális nyelvi tudatra építés), a filológiai (értsd: nem tudományos, hanem köznapi) jellegű szemantizáció és a vizualitás elvét. Szerzőink ez utóbbit oly nagy jelentőségűnek tartják, hogy a denotátum „vizuális komponenseit” egyenesen a szó szemantikai komponenseihez sorolják. (1. rész, 12. fejezet) Szerintünk e momentum gyengíti elméletük alapjait. A vizuális kép ugyan fontos szerepet játszik a fogalom kialakításában, utóbbi pedig determinálja a szó lexikai jelentését, de e három tényező – ezen belül a vizuális kép és a jelentés – sem részben, sem egészben nem eshet egybe. A nyelvtudomány közvetlen kutatási tárgya pedig csak a jelentés lehet. (E megjegyzésünk a legkevésbé sem tagadja a vizuális szemléltetés fontosságát.)

A szerzők 320 oldalas művét egy kb. 350 egységet tartalmazó bibliográfia egészíti ki.

Az orosz nyelv magyarországi oktatása nehezen nélkülözhetné Verescsagin és Kosztomarov újabb összefoglaló művét. Az országismerettel kapcsolatos, felettébb ellentmondásos nézetek visszaszoríthatók lennének, ha a könyv magyar fordításban is megjelenhetne. Ugyanígyen meg-

gondolásból és oroszoktatásunk minősége javítása céljából szükséges lenne olyan szótárak megszerkesztése is, amelyhez az ismertetett mű nyújt elvi és gyakorlati alapot.

#### J E G Y Z E T E K

1. Korábban 1.: Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва, 1973, 1976.

2. Nida E. A.: Analysis of Meaning and Dictionary Making. International Journal of American Linguistics, vol. 24, 1958, pp. 279–92.

3. A szerzők szerkesztésében eddig két ún. nyelvészeti-országismereti szótár jelent meg: Фелиция В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. (Народное образование в СССР) „Русский язык,” Москва, 1979.

Лингвострановедческий словарь. (Народное образование в СССР) „Русский язык,” Москва, 1978.

*Dr. Lendvai Endre*

## Találkozás az olvasókkal

A Módszertani Közlemények Szerkesztő Bizottsága a Bessenyci György Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Intézetének és a Magyar Pedagógiai Társaság Szabolcs-Szatmár megyei tagozatának szervezésében *olvasótalálkozót* tartott *ez év március 17-én Nyíregyházán*. A találkozóon jelen volt *dr. Szendrei János* főigazgató, a szerkesztő bizottság elnöke, *dr. Dobcsányi Ferenc* főszerkesztő és *dr. Veszprémi László* szerkesztő. A közvetlen, kartársias és tapasztalatokban hasznos megbeszélés körülményű, pontos megrendezése *dr. Papp János*, a Neveléstudományi Intézet vezetőjét és *Orosz Gábornét*, a szerkesztő bizottság nyíregyházi képviselőjét dicséri.

A rendezvény hozzájárult a szerkesztőség és az olvasók kapcsolatának elmélyítéséhez, a legidőszerűbb gyakorlati problémák megoldásához. Az olvasók nagy elismeréssel szoltak a lap és a különkiadványok jelentőségéről, amelyek a pedagógusok mindennapi munkáját segítik, hozzájárulva ezzel az új dokumentumok országszerte történő minél színvonalasabb megvalósításához.

# Tanárok XIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyék és Szeged városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a megyei pedagógus továbbképzési intézetekkel együttműködve rendezi meg a Tanárok XIII. Nyári Akadémiáját:

## Szegeden 1983. június 27-től július 1-ig matematika és környezetismeret tagozaton

A nyári akadémiák célja: az egyes tudományterületeken elért, az általános iskolai oktatás szempontjából jelentős, legújabb szakmai és módszertani eredmények bemutatása. A továbbképzés során biztosítani kívánjuk azt, hogy eleven kapcsolat legyen a korszerű pedagógiai kultúra és a szaktárgyi ismeretek között, a témák tartalmukban és módszereikben a pedagógusok valóságos munkaproblémáiból induljanak ki, továbbá építeni kívánunk a szakirodalomra és a résztvevők tapasztalataira.

A nyári akadémia programjában mindkét tagozaton *szakmai, elméleti jellegű és módszertani témák* szerepelnek. A témakörök azokat a kérdéseket ölelik fel, amelyek a tantervek bevezetésének jelenlegi időszakában mind a gyakorló pedagógusokat, mind az elmélet szakembereit egyaránt foglalkoztatják.

Az előadásokat a tudományterület és a szakterület kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói tartják. Számos előadást *konzultáció* követ, a programban jelentős szerepet kap a *képmagnó-felvételekkel illusztrált tanítási tapasztalatok ismertetése és megbeszélése*.

A nyári akadémia igazgatósága mindkét tagozat számára  *fakultatív programokról* is gondoskodik. Az előző évek gyakorlatának megfelelően a kollégák a több napos együttlétet felhasználhatják *aktuális oktatási-nevelési problémák megvitatására, kölcsönös tapasztalatcserére*.

A jelentkezés lehetőségeiről a nyári akadémia igazgatósága ad felvilágosítást.

**Címe: Nyári Akadémia Igazgatósága,**

**6701 Szeged, Április 4. útja 6.**

**Jelentkezési határidő: 1983. május 30.**

Minden érdeklődőt szeretettel vár a nyári akadémia igazgatósága.

Dr. Siposné Dr. Kedves Éva  
főiskolai docens