



1984 NOV 11

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1984. 24. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
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. LÉNÁRD FERENC: A tanulási hibák pszichológiája	197
DR. GLEDURA LAJOS: Felső tagozatos gyermekek tanulási motívumainak vizsgálata	203
DR. BÓRA FERENC: A gyengén tanuló alsó tagozatos gyerekek sikerei a munka- és a játéktevékenységben	212
KEREKES IMRÉNÉ DR.: Újabb tapasztalatok az általános iskolai pályaválasztási fe- lelősök munkájában	218

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BALÓ MIHALY-MOLNÁR PÉTER: A rendszerszemlélet érvényesítése a 8. osztályos technika tanításában	223
PANDURICS ISTVÁN: Az alsó tagozatos tanulók statikus erőmaximumának fejlődése	229

MŰHELY

ZSOLNAI JÓZSEFNÉ: Hogyan tanítottam a globális módszerrel?	235
PAPAY PÉTER: Koncentráció az alsó tagozaton a matematika és a többi tantárgy között	240
SZOMBATHY MIKLÓS: A 4. osztályos környezetismeret egyik nevelési feladata	245
DR. DOBOSS ISTVÁN: Az intenzív tanulócsoport kialakítása, vezetése	248

ORÖKSÉG

DR. OLÁH JÁNOS: Szemere Bertalan, a pedagógiai gondolkodó	252
---	-----

SZEMLE

DR. FARKAS KATALIN: Pedagógiai szempontok az osztályfőnöki órák elemzéséhez	256
DR. DOBOCSANYI FERENC: Hoffmann Ottó: Útkeresés a fogalmazástanításban	258
DR. HAJZER LAJOS: R. I. Avanyeszov: Orfoepicseszkijszlovar russzkovo jazika	259

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

84-2553 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A tanulási hibák pszichológiája

Gyakran tapasztaljuk, hogy a tanulók kérdéseinkre hibás választ adnak. Hibák csúsztatnak be természetesen a tanulók összefüggő feleleteibe, írásbeli dolgozataiba is. A hibákat – magától értetődően – nem fogadjuk el, mert őket rossznak, meg nem felelőnek tartjuk. Ami pedig rossz, azzal nem is érdemes foglalkozni. Különösen akkor nem szánhatunk rá időt, ha úgyis időzavarban, időhiányban szenvedünk.

Ennek a logikai érvelésnek gyenge pontjait csak akkor vehetjük észre, ha az ilyen pedagógiai helyzeteket pszichológiailag, a tanulók oldaláról közelítjük meg. A sommás „rossz” minősítés a tanulóban joggal keltheti a sikertelenség érzését. Ezek az érzések, felhalmozódva, a tanulót az iskolai munkával szemben közömbössé tehetik. Ha az elkövetett hibát rossz osztályzat is kíséri, a tanuló lassanként elidegenedik az iskolától, a tanulástól, a művelődéstől. Mindent megutál, ami az iskolával, a tanulással összefügg. Megutálhatja például a könyveket, a betűket, az olvasást. A sikertelenségekkel kiközvetett úton haladva nem érezheti, hogy az iskola a „második otthona”.

Nem helyes, ha a tudásbeli hibákat egyszerűen rossznak minősítjük. E helyett azt kell vizsgálnunk, hogy a hibák, az elvétések, a tudásbeli gyengeségek milyen nevelési lehetőséget rejtenek magukban. Kísérletileg ki lehetett mutatni, hogy teljesen értelmetlen, megmagyarázhatatlan hibák nincsenek. Ezt kifejezhetjük úgy is, hogy minden hibában – néha könnyebben, néha nehezebben – megtalálható az a racionális mag, az a megmagyarázható csíra, amellyel a tanulók fejlődése érdekében szükséges is és érdemes is foglalkoznunk. Ez a racionális mag számunkra nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók teljesítményéből mit ismerhetünk el, hanem elsősorban azt, hogy milyen lépcsőfokokat használhatunk fel a tanulók fejlesztésére irányuló törekvéseinkben.

A hibák racionális magjának megismerése tájékoztathat bennünket, pedagógusokat a tananyagban található félreértésekről, felfogásbeli nehézségekről, a tanulók gondolkodásbeli sajátosságairól és sok más, a tanítás-tanulás folyamán értékesíthető adatról.

Példákat mutatunk be a hibák racionális magjára vonatkozóan a fizika tantárgy köréből. A példákat úgy válogattuk ki, hogy az olvasó a felsoroltakban könnyen felismerheti a jó és a rossz egybefonódását.

Gyakran halljuk, hogy a sebesség nem más, mint az időegység alatt megtett út. Ebből a megfogalmazásból születik meg aztán az a hiba, hogy egyes tanulók a sebességet útnak értelmezik. Tévesnek tekinthető az is, ha a tanuló a sebességet oly módon értelmezi, mintha itt az időegységnek volna döntő szerepe. Ha a tanulók az időegységet fetiszizálják, akkor hibát hibára halmozhatnak. Nem látják ugyanis azt,

hogy az időegységgel történő meghatározás csupán matematikai leolvasása annak a törtkifejezésnek, amelynek a nevezőjében az idő szerepel.

Vegyünk egy másik példát. Az egyik tanuló például azt állította, hogy a vezeték ellenállása függ a feszültségtől és a vezetéken átfolyó áram erősségétől. Ohm törvényének ilyen értelmezése igen gyakori hiba. Ezt a hibát a függvényszerű látásmód eltorzulásával jellemezhetjük. A gyakorlatban ugyanis egy fogyasztó és a hozzá tartozó vezeték ellenállása konstansnak tekinthető, és ebben az esetben csupán a feszültség és az áramerősség egymástól való függéséről lehet beszélni. Ugyanez a helyzet az elektromos fogyasztók teljesítményeinél is, amely szintén konstansnak tekinthető. Tehát csak arról lehet szó, hogy a feszültség és az áramerősség hogyan függ egymástól.

Ezekkel a példákkal szemléltethetjük, hogy az előforduló hibák tulajdonképpen kis kiigazításokkal kiküszöbölhetők. Kis fáradsággal megtalálhatjuk a hibák okát, és ezzel már lehetőségünk is nyílik a korrigálásra. Érdemes időt fordítani a hibák okainak megkeresésére. Ezzel saját tanítási gyakorlatunk színvonalát is emelhetjük.

Az egyik általános iskolai felső tagozatos osztályban, magyarórán, előfordult ez a szó: szimentális. Egyetlen tanuló sem tudott választ adni arra, hogy mit jelent. Hathatós tanári biztatásra némi várakozás után jelentkezett egy tanuló, aki közli, hogy ez egy tehénfajta. A hibás válasz racionális magja a szimentáli szóban található meg.

Egy ilyen hiba hallatára a tanár többféleképpen reagálhat. Elmondhatja, hogy ilyen vaskos hibát hosszú tanítása során még sohasem hallott, és a tanulót a hiba elkövetése miatt súlyos szemrehányásokkal illetheti. Ezzel – magától értetődően – a jelentkező tanuló kedvét végleg elveheti az egyéni vállalkozásoktól. A tanuló pedig joggal érezheti ezt igazságtalannak, hiszen az egész tanulócsoporthoz egyedül ő tett kérésletet a feltett kérdés megválaszolására.

Reagálhat azonban a tanár másképpen is. Közölheti a tanulóval, hogy válasza jó lenne, ha a szimentáli szó jelentéséről lett volna szó. Ha ezt közli, akkor nem szégyeníti meg a tanulót. Ellenkezőleg, kis elismerés mellett lehetőséget nyújt arra, hogy az egész osztály két hasonló hangzású szót meg tudjon különböztetni.

Valamelyik pedagógiai dokumentációban olvastam a következő esetet: Az általános iskola második osztályában arra a kérdésre, hogy mennyi háromszor hat, a tanuló azt válaszolta, hogy kilenc. Nem vitás, hogy ez a válasz rossz. Megérdemelné a teljes elutasítást. Ezt az eljárást senki sem ítélné el. A tanulót leültethetnénk, és feltehetnénk ugyanezt a kérdést egy másik tanulóknak. Nevelési szempontból azonban helyesebb, ha a hibás választ adó tanulóval – anélkül, hogy kitérnénk a hibájára – megkérdézzük, hogy mennyi három meg hat. Erre azt a meglepő választ kapjuk, hogy az tizennyolc. E jelenség pedagógiai értelmezése nagyon egyszerű. Az első kérdésnél a tanuló csak a három és a hat szavakat fogta fel, és alkalmazta velük kapcsolatban a már jól begyakorolt műveletet, az összeadást. Egyáltalán nem fogta fel, hogy a feladatban szorzásról van szó. A második kérdésnél már észbe kapott, a „meg” szóval tudatosította, hogy előbb nem erről volt szó, hanem szorzásról, és közölte is ez utóbbi művelet helyes eredményét a tanítójával. Láthattuk, hogy a tanuló képes volt a saját erejéből helyesen válaszolni mind az összeadásra, mind a szorzásra még akkor is, ha ezt nem pontosan a maga helyén tette meg. A pedagógiai gyakorlatban ilyen lehetőséggel igen gyakran élhetünk. Ez sokkal hatásosabb, mint bármely intelem, amely sohasem tud olyan szelíd lenni, hogy a tanuló ne érezzen benne korholást, szemrehányást, elmarasztalást. Pascal már nagyon korán észrevette, hogy „a magunk lelte magyarázatok általában jobban meggyőznek bennünket, mint azok, amelyek másoknak jutottak eszükbe”.

A budapesti Arany János Kísérleti Iskolában tizenöt éven keresztül nagyon sok bemutató tanítást tartottunk. Ezek sorából kiemelkedett Kőhegyi Jánosné matematika-fizika szakos, Földes Ferenc-díjas pedagógus tanári stílusa. Sohasem hallottuk, hogy valamelyik tanuló hibás elgondolását, helytelen válaszát azzal intézte volna el, hogy „rossz”. Mindig tudott egy olyan további kérdést feltenni, hogy a tanuló maga jött rá hibájára, és ki is tudta azt javítani. Az ilyen tanári magatartás nemcsak annak a tanulónak volt biztató, továbbgondolkodásra ösztönző, aki a hibát elkövette, hanem kedvező légkört biztosított valamennyi tanuló számára a tanítási órán. Ez pedig a tanulók teljesítményét megsokszorozta.

A nevelés hatékonysága érdekében a hibás tanulói válaszokkal kapcsolatban érdemes magunkat hozzászoktatni ahhoz, hogy a hibákat – éppen racionális magjuk miatt – ne tartsuk olyan vétségeknek, amelyekért a tanulókat csak hibáztatni lehet. Ragadjuk meg azt, ami a hibás válaszban pozitív lehet, és ezen a szálon kísérjük meg a tanulók továbbfejlesztését. Ha erre gondosan ügyelünk, akkor a fülünk a hibák hallatán éppen olyan jól tud majd differenciálni, mint az orvos a tüdő kikapogtatásakor. Ha pedig valaki azt veti fel, hogy mindegyre nincs idő, akkor érdemes lenne visszaemlékeznie arra, hogy milyen sok kínos percet vesztegetett el eredménytelenül a hibák középpontba állításával azzal a pedagógiai céllal, hogy ilyet ne kövessen el senki.

Érdemes az előbbiekből leszűrni azt, hogy a hibák megszüntetésére a direkt eljárások nem alkalmasak, mert szorongást, elbizonytalanodást okoznak. Átérezte ezt Nagy Lajos, az író is, amikor „A menekülő ember” című önéletrajzi írásában József Attilával való kapcsolatát így jellemezte: „Szerettem, kedves fiú volt. Sok kiváló verset írt, nagy költő volt. Megvalloam azonban, hogy József Attilával szemben engem egy-két bűn terhel. Az első az, hogy nem ismertem fel, legalábbis a maga idejében, költői jelentőségét. Ez azért volt súlyos hiba, mert sokat volt velem együtt, vonzódott hozzám, gyakran olvasta fel nekem a frissében megírt verseit, és bizony több, melegebb dicséret fért volna rá, mint amit adtam neki. Ha visszagondolok erre a mulasztásomra, megfájdul a szívem. Én figyeltem a felolvasását, de mindig azt lestem, hogy hol van a versben valami zökkenő, és akkor lecsaptam rá. – Ostoba voltam, mennyivel igazabb, okosabb, szebb lett volna, ha olyankor, amikor felolvasta egy-egy költeményét, és az szép volt, vagy nagyszerű, mint például a „Külvárosi éj”, megöleltem, megcsókoltam volna.”

Szólni kell a hibák javításáról is.

Az egyik általános iskola hetedik osztályában magyar dolgozatot írtak. Az iskola igazgatója éppen órát látogatott, s hogy ne zavarja a munkát, leült az egyik tanuló mellé az utolsó padba. A tanuló csengetés előtt negyedórával befejezte munkáját, a füzetét becsukva, a jól végzett munka örömeivel nézett körül. Az igazgató elkérte tőle a füzetét. Miután elolvasta a dolgozatot, látván a sok helyesírási hibát, visszaadta a tanulónak azzal, hogy nézze át még egyszer, és javítsa ki a hibákat. A tanuló pár perc alatt elolvasta a dolgozatát, de csak igen keveset javított rajta. S mint aki jól végezte dolgát, füzetét újra becsukta. Az igazgató erre ismét felszólította a tanulót, hogy csengetésig újra nézze át. Így is történt, de a tanuló ennek ellenére egyetlen újabb hibát sem fedezett fel. A szünetben az igazgató az osztályteremben maradt a fiúval, és semmi mást nem tett, mint ujjával rámutatott a dolgozatban szereplő minden egyes szóra szép sorjában. A legnagyobb meglepetésre az derült ki, hogy a tanuló valamennyiről meg tudta mondani, hogy hibás-e vagy sem. Az előbbieket pedig – segítség nélkül – rendre ki tudta javítani.

Ezzel az aránylag egyszerű pedagógiai esettel kapcsolatban fel lehet tenni a következő kérdéseket:

- Tud-e helyesen írni ez a tanuló, vagy sem?
- Hogyan magyarázható az a tény, hogy az igazgatói beavatkozás során minden helyesírási hibát fel tudott ismerni, és ki tudott javítani?
- Helyes-e, ha a tanulót a helyesírás további gyakoroltatásával akarjuk ránevelni a hibátlan helyesírásra?
- Lehetséges-e ezt az egyedi esetet általános formában kifejezni?

Az első kérdéssel kapcsolatban vitát kizáró módon meg lehetett állapítani, hogy a sok helyesírási hiba miatt a tanuló dolgozatirási teljesítménye gyenge volt. Mi volt a gyenge teljesítmény oka? Könnyen megfogalmazható az a válasz, hogy a tanuló helyesírási ismeretei gyengék, és ez az oka a sok helyesírási hibának. Ebből pedig az következik, hogy kellő gyakorlással a tanulók helyesírási ismereteit kell erősíteni. Ez mutatkozik kézenfekvő megoldásnak. Ez direkt megoldás lenne. A pedagógiai gyakorlat oly sokszor alkalmazta a direkt módszereket hatékonysága fokozása érdekében, hogy példánkban is – látszólag – ez mutatkozik célravezetőnek. A gyakorlások növelésével – gondoljuk – csökkenni fognak a helyesírási hibák. Vizsgáljuk meg azonban ezt a pedagógiai helyzetet más oldalról is.

A második kérdés megválaszolásához tudatosítanunk kell, hogy a tanuló képes volt a maga erejéből kijavítani helyesírási hibáit minden különösebb „helyesírási segítség” nélkül. Az igazgató segítése, beavatkozása pusztán abból állt, hogy a tanulót kényszerítette minden egyes szó megszemlélésére. Ez a beavatkozás a tanuló cselekvését irányította, és nem a tanuló helyesírási ismereteit fejlesztette. Az igazgató segítése lényegében nem volt más, minthogy a tanulótól megkövetelte munkájának pontos ellenőrzését.

Az írásos munka ellenőrzése – mint ismeretes – általában kétféle módon történhet. Megvizsgálhatom azt, hogy a leírt szövegnek és benne az egyes mondatoknak van-e értelme. Megfelelő-e az egész gondolatmenet? Megvizsgálhatom, hogy megfelelő szavakat, kifejezéseket használtam-e. Végül ellenőrizhetem azt is, hogy a szavakat helyesen írtam-e le a helyesírási szabályok szerint. Az igazgató harmadik beavatkozására a tanuló csak azért tudta felismerni helyesírási hibáit, mert az igazgató kényszerítette az egyes szavak ellenőrzésére. Azt már láttuk, hogy tulajdonképpen rendelkezett a hibák felismeréséhez szükséges helyesírási ismeretekkel. Megállapíthatjuk, hogy a tanuló azért követett el helyesírási hibákat, mert munkáját nem ellenőrizte kellőképpen. Félrevezető megállapítás lenne, hogy a hibák elkövetésének oka a helyesírás nem tudása. Nem érnénk el eredményt, ha a tanulót helyesírási gyakorlatokkal, és nem munkájának ellenőrzését szolgáló gyakorlatokkal foglalkoztatnánk. Ezzel tulajdonképpen válaszoltunk a harmadik kérdésre is.

Válaszolnunk kell végül arra, hogy a bemutatott egyedi példából milyen általános pedagógiai tanulságot vonhatunk le. A hibák javításáról van szó. A tanuló erre nem volt képes. Ha a példánkban szereplő tanuló képes lett volna a saját munkájának ellenőrzésére, akkor jó dolgozatot írhatott volna. Könnyen lehet, hogy ennek oka elsősorban az, hogy nem a tanulókkal javítatjuk ki a hibákat, hanem a hibák javítását a tanulók helyett a pedagógus végzi el. Félreértés ne essék. Van olyan eset, amikor az a helyes, ha a pedagógus javítja ki a tanulók dolgozatait. Sok alkalom adódik azonban arra, amikor a javítást rábízhatjuk a tanulókra.

Ha bárkit megkérdezünk, hogy miért nem lehet a tanulókra bízni saját munkájuk értékelését, a megszokott válasz az, hogy a tanulók erre még nem képesek, továbbá az, hogy ők maguk sokkal kedvezőbb képet adnának saját munkájukról, mint amilyen az valóban. Az első megjegyzésre csak az lehet a válasz, hogy az önértékelés képessége, mint bármelyik képesség, gyakorlással fejleszthető. Jó lenne átgondolni egyszer, hogy a tanulók önértékelési képességének fejlesztésével lehetővé

tesszük munkaerőkölcsük fejlesztését is, ami népgazdasági szempontból felbecsülhetetlen értékű.

Van még egy igen nagy előnye az azonnali önértékelési képesség kifejlesztésének. Nem fog hosszú idő eltelni a munka megírása és az értékelés között. A legtöbb esetben ugyanis – gondolok itt a feladatlapokra és a munkafüzetekre – az értékelés a megírás után közvetlenül végrehajtható. A tanulókat közvetlenül munkájuk befejezése után érdekli legjobban annak értékelése. Könnyen lehetséges, hogy későbben már nem is emlékeznek a feladatokra.

Igaz is, meg nem is az a megállapítás, hogy a tanulók saját munkájukat hajlandók kedvezőbb színben feltüntetni. Igaz abban az esetben, ha félnek a rossz osztályzatoktól és az ezekkel járó kellemetlen következményektől. Ha a tanulók írásbeli munkáját értékeljük, de nem osztályozzuk, akkor a tanulók – tapasztalatunk szerint – saját munkájukat sokkal szigorúbban ítélik meg, mint a pedagógus.

Az sem felel meg a valóságnak, hogy a csalás, a „puskázás” a tanulók alapvető magatartásformái közé tartozik. Ennek szép példáját tapasztalhattam évekkel ezelőtt az egyetem gyakorló iskolájának egyik hetedik osztályában. Az osztály már harmadik éve azzal a matematikatanítási módszerrel tanult, amelynek lényege, hogy a tanulók valamennyien a tanítási óra egészében példákat oldanak meg. A példákat tanítási órára lebontva az Egyéni matematikatanítás osztályközösségekben című tanárok számára készült feladatgyűjtemények tartalmazták. A hetvenes évek első felében ilyen feladatgyűjtemény készült az általános iskola valamennyi felső tagozatos osztálya számára a Tankönyvkiadó gondozásában. A tanulók a példákat a tanítási órán teljesen önállóan dolgozták ki, és egy-egy példa kidolgozása után meg is beszélték problémáikat. A fent említett osztályba egy olyan új tanuló került, aki az előző években a matematikát hagyományos módon tanulta. Véletlenül az első padban volt hely. Az új tanulót oda ültették. Így jól látta a tanár, hogy amikor az új tanuló a példamegoldásokat a szomszédjáról akarta lenézni, társa odaszólt, hogy „ezt ne csináld, mert ennek semmi értelme sincs”. Magyarul ez azt jelenti, hogy a tanulók csak akkor csálnak, ha ennek „értelme” van. Gondoljuk át, hogy nem a mi eljárásunk ad-e értelmet az ilyen általunk is elítélendő magatartásra!

Ha munkájuk értékelését rábizzuk a tanulókra, akkor ez azt is jelenti, hogy teljes bizalommal vagyunk irántuk. A bizalom légkörét kialakítva – iskolai vonatkozásban is – sokkal hathatósabban tudunk nevelni, mint bizalom nélkül. Ha bizalmatlanok vagyunk a tanulókkal szemben, akkor ez előbb-utóbb meg fogja teremteni a valódi okokat is a bizalmatlanságra. Nem egyszer arra szólítjuk fel a tanulókat, hogy mindenki javítsa ki padoszomszédjának dolgozatát. Ez az eljárás szépen szemlélteti „félmegoldásos” pedagógiánkat. Rájövünk arra ugyanis, hogy a tanulóknak gyakorlatot kellene szerezniük az értékelésben. Félünk azonban attól, hogy mindenki értékelje a saját munkáját. Ezért választjuk a padoszomszédot. Ebben a magatartásunkban a nem kívánatos bizalmatlanság mutatkozik meg. Ez „nem jó vért szűl”.

Mennyivel helyesebb lenne, ha a dolgozat átnézésére a padoszomszédot akkor kérnénk meg, amikor már mindenki kijavította a sajátját. A „több szem többet lát” elve ugyanis a tanulók együttműködését nem gyengíti, mint az előbbi eljárás, hanem ellenkezőleg, éppen erősíti. Magában hordozza a közösségi munka csíráit.

A hibák javításának elsődleges célja a hibák megszüntetése. Ennek pedig legeredményesebb módja az önértékelés képességének kialakítása megfelelő pedagógiai irányítással. Érdemes erre egy példát bemutatni.

Szokásos eljárás a magyar dolgozatírásnál az, hogy a tanár javítja ki a helyesírási hibákat. A tanuló pedig egyszerűen lemásolja a helyes megoldást. Tudományosan igazolható, hogy a pusztán ismétlés még nem elegendő az elsajátításhoz. Érde-

mes lenne azon gondolkodni, hogy a helyesírás javításával kapcsolatban nem helyesebb-e a következő eljárás: A tanár például az egyik dolgozatra ráírná, hogy „9 helyesírási hiba”. A tanulónak az lenne a feladata, hogy dolgozatában megkeresse a 9 hibát. Gondolkozzon azon is, hogyan lehetne ezeket a hibákat kijavítani. Ez az eljárás erősítené a tanulók önállóságát, öntevékenységre készítet, munkára nevel. Csak arra vigyázzunk, hogy ne legyünk idegesek, ha a tanuló közli velünk: „nem, 9, hanem 12 hibája van”.

A pedagógus munkájának eredményességéhez – többek közt – az is jelentős mértékben hozzájárul, ha ismeri az elkövetett hibák okait. Ebbeli törekvésünkben segítségünkre szolgál Beke Manónak, a kiváló magyar matematikusnak 1900-ban megjelent tanulmányából (Magyar Pedagógia) kiszakított részlet: „A hibák elkerülésének vagy azok minimumra való szállításának legfontosabb kelléke az, hogy a tanár a hibákat ismerje, felismerje, és azok okait türelmesen keresse. E keresésnél én mindig azt az elvet követtem, hogy először a magam eljárásában, aztán a tárgy természetében és csak harmadsorban kerestem a növendékben a hibát. Azt hiszem ez a legjobb eljárás nemcsak a gondolkodásbeli, hanem egyéb hibák felismerésére és orvoslására is.”

Ha néhány évi tanítás során összegyűjtjük a tanulók hibáit, ezekből jól kitapinthatók a tipikus és az esetleges hibák. Hamarosan rájöhethünk arra, hogy a legtöbb tévedés forrása a fegyelmezetlenség, a pongyolaság, a rendetlenség a gondolkodásban, a beszédben, a munkában. Ez a megállapítás ismét a munkaerkölcs kialakításának fontosságára utal.

Kulcskérdés a pedagógiai tevékenységben is a munkaerkölcs kialakítása. Ezt célozza meg Déry Tibor is, amikor Veres Péterről a következőket írja: „E népmeséből kilépett hős szocialista volt és összetéveszthetetlenül magyar. Anyjira szerette-e a magyarságot, hogy más fajták számára már nemigen jutott férőhely a szívében? ... meglehet. De az elméjében jutott, mert ezt az igazságtéves szocialista eszméje igazgatta. Nem egy csalódása ellenére, ebben bízott utolsó percig. Amikor infarktussal kórházba szállították, még a mentőkocsiban is írt egy levelet egy magas rangú kommunista barátjának, s elküldte neki jegyzeteit a Tervhivatal tizenöt éves tervéhez. A szociológiai realista beszél belőlem, írta. Remélem, mindebből sok meg is fog valósulni. Az oktatási tervről szólván, főképp arra vigyázzunk, hogy a gyermekeket munkához szoktassuk. – A kórház intenzív osztályában helyezték el, egy hét múlva meghalt. Egy vigyázó szemmel megint kevesebb lett az országban.”

Felső tagozatos gyermekek tanulási motívumainak vizsgálata

Mint minden emberi tevékenységnek, így a tanulásnak is alapvető és legfontosabb mozzanata (vagy eleme) a *motiváció*. A motiváció az a belső energia, hajtóerő (Rubinstein az agykéreg uralkodó ingerének nevezi), amely nélkül nincs tevékenység. A pozitív motívum létrehozza és állandóan táplálja a tanulást. A tanuláshoz azonban vannak negatív motívumai is. Ilyen esetekben a tanulás el sem kezdődik, vagy nagyon nehezen indul el. Ha az energia csökken, hanyatlik az aktivitás is. A tanulás közben ható negatív motívumok lerontják a tanulás határfokát, s teljesen meg is szüntethetik a folyamatot. (KUGEMANN, 1976.)

A személyiségben a motívumok sokasága, egész rendszere jön létre. Az egyes motívumok erősíthetik vagy gyengíthetik egymást. Sokszor *harcban állnak egymással*. A pedagógusnak segítséget kell nyújtania ahhoz, hogy a tanulóknak sok pozitív motívum jöjjön létre, s a motívumok harcában lehetőleg a pozitív motívumok győzedelmeskedjenek.

Az elméleti szakemberek a motívumot olyan gyűjtőfogalomnak tekintik, amely minden belső, cselekvésre készítő tényezőt magában foglal. Ilyenek: a drive, a homeosztázis, a szükséglet, az érzelmek stb. A motívumok gerincét azonban az élet folyamán kialakult *szükségletek* alkotják. A szükségletek között is a magasabbrendűek: a kulturális szükségletek, a munka, a szociális együttélés, a tudásvágy stb. a lényegesebbek.

A szükséglet önmagában még nem motívum. A szükségletnek *tudatosulni kell, ami a külső indítással kezdődik*. Külső inger (figyelemfelhívás, érdeklődéskeltés stb.) „hívja felszínre” a szükségletet. A szükséglet és a külső inger szerencsés találkozásának kell bekövetkeznie, hogy motívum jöjjön létre, motívum keletkezzen. Ezt a szerencsés találkozást a pedagógusnak a pedagógiai folyamatban kell megteremtenie.

A motívum szerkezetébe a fejlődés folyamán, a személyiségfejlesztés eredményeként épül be a *tudatosult társadalmi követelmény*. Ezek főleg erkölcsi motívumok: kötelesség- és feladattudat, igény szint stb. A motívumoknak ezek az elemei a követelmények tudatosításával, azok elfogadtatásával (meggyőzés és meggyőződés), rendszeres követeléssel és ellenőrzéssel jönnek létre. Következetességgel pl. kialakíthatók a tanulóknak a tanulóhoz való pozitív motívumok, jó szokások. Hasonlóan a szociális motívumok is létrehozhatók, mint pl. a közösségben való tevékenykedtetés igénye; egymás segítése; támogatáskérés másoktól stb.

A pedagógusra rendkívül komoly feladat hárul a motívumok fejlesztése terén. Először olyan konkrét indítékokról kell gondoskodnia, amelyek felszínre hozzák a szükségleteket. A tevékenységbe újabb és újabb motívumokat kell beépítenie, mert csak így tudja biztosítani a tevékenység sikerét. Sikeres tevékenykedtetéssel a motívumok egész rendszerét hozhatja létre, s megszilárdításukkal a további munka *energia-bázisát* teremti meg. Ez lesz a biztos alapja annak, hogy a tanulók tudatában újabb és egyre magasabbrendű szükségletek jöjjenek létre, amelyek nélkülözhetetlenek a személyiség sokoldalú fejlesztésében.

A vizsgálat indokolása és bemutatása

A személyiség fejlődése a születés után azonnal megkezdődik. Jó környezeti körülmények között már kisgyermekkorban sok jó személyiségtulajdonság megalapozódik az emberben. Igazi kibontakozása azonban az iskolában, az iskolába lépéskor kezdődik meg. A gyermek fő tevékenységformája 6–10 éves korban a tanulás lesz. Nem lényegtelen tehát, hogy a fő tevékenységforma mennyire eredményes. Ezért szükséges, hogy megfelelő ütemben fejlődjön a gyermekek *tanulási motívumrendszere*.

Tapasztalat, hogy az alsó tagozatos tanulók zöme szeret iskolába járni. A kisiskolás gyermekek kedvvel tanulnak. Egyformán szeretnek szinte minden tantárgyat, magas a tárgyi érdeklődésük, szorgalmasak, ragaszkodnak tanítójukhoz. Sok tanulónál mindez a felső tagozatban is megmarad, sok gyermeknél azonban a tanulásból való viszonyban változás következik be. Gyakran sikertelenség követi a tanulási tevékenységet. Vizsgálódásom során kíváncsi voltam arra, mi lehet az oka a tanulási kudarcoknak, *melyek azok a negatív (taszító) motívumok, amelyek rontják a gyermekek tanulási kedvét*. Ha csak néhányat is sikerül megismerni, eredményesebben tudjuk pedagógiai tevékenységünket megszervezni, a személyiségfejlesztést irányítani.

A gyermekek tanulási motívumait nyolc felső tagozatos osztályban vizsgáltam. A nyolc osztályban 219 tanulóval foglalkoztam.

Az adatgyűjtésre legalkalmasabbnak a kérdőíves módszert tartottam, amelyet beszélgetéssel egészítettem ki. Több gyermek munkáját tanítási órákon és a hospitálásokon meg is figyeltem. Az így szerzett tapasztalatok az elemzéshez és a megjegyzések értelmezéséhez nyújtottak segítséget. A motívumok általános és osztályokra bontott összegyűjtése azonban a kérdőívek kérdéseire adott válaszokra épül.

A kérdések megtervezésében figyelembe kellett vennem, hogy a gyermekek a motívumok megnevezésére irányuló kérdésekre túlságosan általános válaszokat produkálnak. Pl. Szeretsz-e iskolába járni? Igen. Nem. Kötelességem stb. Az ilyen válaszok nem utalnak valóságos szükségletekre, még kevésbé konkrét indítékokra. A fejlesztés szempontjából viszont éppen ezek ismeretére lenne nagy szükség. Ilyen felmérés alkalmával jó lenne megtudni a motívumok fejlettségi szintjét is. Pl.:

- csak *tudott motívumról* van-e szó (amikor a gyermek csak tudja, hogy kötelessége a tanulás, de a tanulást még sok más motívum elnyomja);
- a *cselekvést közvetlen kiváltó* motívumok irányítják-e a tanulást (amikor a tanulást néhány érdekes vagy kedvelt cselekvés-játék, manipuláció, rajzolás-ábrázolás stb. váltja ki);
- vagy a tevékenység *általános, sokszor távlati célja* a tanulás hajtóereje (pl. a hivatásra való felkészülés, az érdeklődés, az önfejlesztés stb.).

(LEONTYEV, 1964.)

Ha a kérdőívek általánosan tesszük fel a kérdéseket, rendszerint a válaszok is általánosak lesznek. Ilyen esetekben a gyermekek nem gondolnak (sokan nem is ismerik) a motívumok gazdag „tárházára”. Ezért kétféle kérdőívet szerkesztettem.

Az „A” jelzésű kérdőíven általánosan fogalmaztam meg a kérdéseket, de mindegyik után odaírtam a Miért? kérdőszót. A tanulók semmiféle más irányítást nem kaptak. Azok, akik ezeket a kérdőíveket kapták, azokat a motívumokat jegyezték le, ami éppen eszükbe jutott.

A „B” jelzésű kérdőíven az általánosan megfogalmazott kérdéshez, már motívumokat is felsoroltam, s ezek közül kellett a gyermekeknek választaniuk. A felsorolásban aláhúzással és számozással kellett jelölniük a szerintük legfontosabbakat.

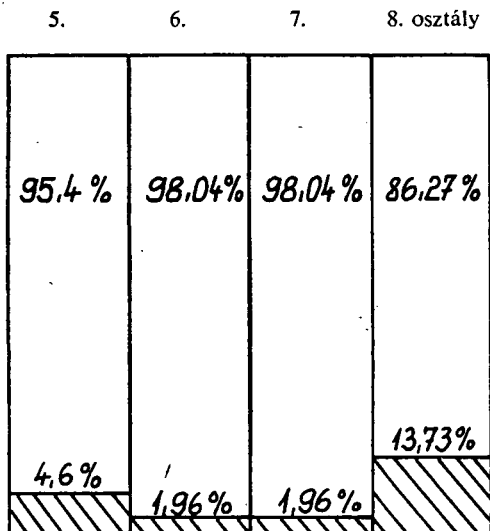
Természetesen lehetőséget adtam arra is, hogy a felsorolás után a gyermekek saját maguk is megnyilatkozhassanak, elképzelésüknek megfelelő motívumokat, illetve válaszokat jelöljenek meg.

A VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

1. Szeretsz-e iskolába járni?

Az első kérdéssel az volt a célom, hogy a gyermekek megnyilatkozzanak az iskolához való viszonyukról. A tanulók személyiségének legcélratörőbb, tudatos és speciális fejlesztése az iskolában történik. Ezért nem mindegy, hogy milyen az iskolához való kötődésük. Ha jól érzik magukat a gyermekek az iskolában, valószínű szívesen is tevékenykednek a foglalkozásokon, s már maga ez pozitív jelenség.

A következő oszlopos diagramon bemutatom az iskolakedveltség mértékét, majd táblázaton az iskolába járás motívumait.



□ IGEN
 ▨ NEM

Az első kérdésre adott válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a gyermekek igen magas, 94,5%-a szeret iskolába járni. 5,5%-o azoknak az aránya, akik nemmel választottak (ez az eredmény a 4 osztály összesített adata). A diagramról leolvasható, hogy legerősebb az iskolához való vonzódás a 6. és 7. osztályokban. Valószínű, hogy az 5. osztályban az átmenet jelent a tanulóknak problémát, a 8. osztályban a tanulmányi leterhelés fokozódása, a pályairányulás okoz gondot, ami már lazítja az iskolához, az osztályközösséghez való kötődést.

Érdekes tapasztalatokat tükröz az iskolába járás motívumait összesítő táblázat. A tanulók 96,16%-ban pozitív motívumokat jelöltek meg. Rendkívül kevés, 3,74% a negatív motívumok aránya, amit talán számba se kellene venni, mert néhány osztályban csak 1-2 tanulórol van szó. Az osztályfőnöknek azonban ezzel az 1-2 gyermekkel is foglalkoznia kell. Meg kell vizsgálnia, hogy pl. az 5. osztályban miért nincsenek sikerei a tanulóknak; miért érzi magát egyedül két tanuló; miért sok az elfoglaltsága a 8. osztályban a három tanulóknak stb.

A pozitív motívumok változatait is érdemes megvizsgálni. Az első négy helyen mind a négy osztályban magasabbrendű motívumokat jelöltek meg. Ezek: az életre, a szakmára, a hivatásra való felkészülés; a tudás fejlesztése; a tárgyi érdeklődés. Ezek összesítve megközelítik a 60%-ot. Már kevesebb százalékban jelentkezik (10,63%) a közösségben való tanulás élménye. Az azonban, hogy a tanulók felfigyelnek és értékelik a közösség szerepét, a barátok segítségét és segítőkészségét, nagy jelentőségű.

1. Az iskolába járás motívumai

Osztály \ Igen, mert:	A megnyilatkozások száma					
	5.	6.	7.	8.	Össz.	%
Szükséges a szakmához	27	22	17	22	88	20.80
Az élet minden területére felkészít	15	21	15	16	67	15.83
Fejleszti tudásom	16	10	11	11	48	11.34
Sok tárgy érdekel	13	11	12	11	47	11.11
A barátaimmal tanulhatok	13	16	9	7	45	10.63
Jól tanítanak	20	12	3	4	39	9.21
Tanulás után mást is csinálunk	13		5	7	37	8.74
Jól érzem magam	12	7	3	2	24	5.67
A felnőttek kívánják	8	3	-	1	12	2.83
Összesen pozitív	127	114	75	91	407	96.16
Nem, mert:						
Sok az elfoglaltság	-	-	-	3	3	0.70
Roszzak a gyerekek	2	-	-	1	3	0.70
Egész nap ott vagyok	-	-	-	2	2	0.47
Unom magam	-	1	-	1	2	0.47
Nincsenek sikereim	1	-	-	1	2	0.47
Egyedül érzem magam	2	-	-	-	2	0.47
Roszzul tanítanak	1	-	-	-	1	0.23
Osztályoznak	-	1	-	-	1	0.23
Összesen negatív	6	2	-	8	16	3.74
Összes motívum	133	116	75	99	423	100.00

Szintén kevesen figyelnek fel a gyermekek körében a jó tanítási eljárásokra és az iskolán kívüli más tevékenységekre (9,21; 8,74%). Az új tanterv bevezetése után joggal várhatnánk, hogy ezek a százalékok magasabbak legyenek.

Pozitívan értékelendő, hogy a gyermekek alacsony, 2,83%-a érzi csak úgy, hogy azért kell iskolába járni, „mert a felnőttek kívánják”.

Az első kérdésre adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a nevelők sikeresen teszik vonzóvá az iskolát, az iskolai életet.

Már az első kérdés válaszaiban is megjelöltek a gyermekek olyan motívumokat, amelyekben nemcsak az iskolához való kötődésüket nyilvánították ki, hanem a tanulóhoz való viszonyukat is. Az iskolához való kötődés azonban még nem teljesen azonos a tanulás motívumával. A 2. kérdés kimondottan a tanulási motívumok felszínre hozását célozta.

A tanulók 92,23%-a szeret tanulni, s csak 7,77%-a nem. Az első kérdésre adott válaszok alapján várható is volt ez a magas arány a pozitív oldal eltolódása felé. Annál is inkább, mert a gyermekek már előzőleg is sok magasabbrendű motívumot jelöltek meg.

A tanulás motívumai igen sokszínűek, változatosak. A 219 tanuló összesen 398 motívummal reagált a kérdésre. Ebből a pozitív motívumok aránya 94,04%, a negatív motívumoké 5,96%, ami rendkívül jó eredmény.

2. Szeretsz-e tanulni?

Osztály Válaszok	A megnyilatkozások száma					
	5.	6.	7.	8.	Össz.	%
Igen	61	48	46	47	202	92,23
Nem	5	3	5	4	17	7,77
Összesen:	66	51	51	51	219	100,00
Igen, mert: hajt a kíváncsiság	18	23	25	14	80	20,10
Kötelességem	24	18	8	12	62	16,56
Mindig többet tudok	19	14	11	15	59	14,82
Társadalmi kötelesség	17	13	6	11	47	11,08
A tudás hatalom	10	9	5	6	30	7,53
Szüleim elvárják	9	8	2	1	20	5,02
Belső érzés diktálja	7	2	3	8	20	5,02
Hajt a siker	4	7	3	2	16	4,02
Szerettem a jó jegyet	6	5	3	-	14	3,51
Könnyen tanulok	3	5	2	-	10	2,51
Sokszor dicsérnek	3	5	1	-	9	2,26
Barátaim elismernek	2	2	-	-	4	1,00
Játékos a tanítás	2	2	-	-	4	1,00
Összesen pozitív:	124	113	69	69	375	94,04
Nem, mert: Sok időt igényel	3	3	1	3	10	2,51
Unalmas	2	-	5	-	7	1,95
Rossz jegyet kapok	1	-	-	3	4	1,00
Nehezen tanulok	-	-	-	2	2	0,50
Összesen negatív:	6	3	6	9	23	5,96
Összesen:	130	116	75	77	398	100,00

A táblázatban a motívumokat előfordulásuk mennyisége alapján soroltam fel. Első helyen áll 20,10%-kal a tanulás *tartalma iránti kíváncsiság*. Igaz, hogy ez a motívum az első helyen áll, de nem mondható túlságosan magas arányszámnak. Köztudott, hogy a tanulás legalapvetőbb hajtóereje (s ezt kell magas fokra fejleszteni a tanulóknban) az érdeklődés, a kíváncsiság, az ismeretlen felfedezése.

A többi motívumot némi csoportosítással a következőképpen lehet értékelni: kötelességem a tanulás, a társadalom elvárja, szüleim kérik, belső érzés diktálja, a tudás hatalom elnevezésű motívumok (összesen 65% körül mozog), ami a gyermekek fejlett *kötelesség- és felelősség-tudatát* igazolja.

A siker utáni vágy, az elismerés, a barátok előtti jó szereplés, a jó jegy (kb. 11%) már kevésbé motiválja a gyermekeket. Ebben van jó is és rossz is. Jó, hogy nem az érdemjegyért tanulnak, rossz, hogy *alacsony szintű a sikerorientáltság* a tanulásban.

A táblázatból az is kiderül, hogy a felső tagozatos gyermekeket már nem motiválja a játékos tanulási forma (10%).

A negatív motívumok ebben az esetben sem számottevőek. Legtöbben (10 tanuló) arról panaszkodnak, hogy sok időt vesz igénybe a tanulás. Pozitív jelenség, hogy a tanulók csak 1,95%-ban jelöltek meg olyan motívumokat, amelyek a tanulás unalmasságát igazolják.

3. Melyik munkaformát, tanítási módszert és eljárást kedveled a legjobban?

Megnevezés	A tanulók száma	%
Csoportos foglalkozás	87	39,70
Frontális munka	56	25,57
Egyéni munka	53	25,20
Magyarázat	67	30,59
Kísérlet	56	25,57
Kirándulás	40	18,26
Bemutató	26	11,87
Élménybeszámoló	23	10,50
Gyűjtőmunka	20	9,13
Feladatlapos munka	18	8,21
Televíziós óra	18	8,21
Felolvasás	14	6,39
Problémázgatás	10	4,56
Játék az órán	4	1,82

A grafikonon nem mutattam ki osztályokra bontva az adatokat, hanem a megkérdezett gyermekek összlétszámát (219 tanuló) vettem alapul. A %-ok arra vonatkoznak, hogy egy-egy munkaformát vagy eljárást, módszert hány %-ban választották. A gyermekek összesen 490 megjegyzéssel válaszoltak a kérdésre. Egy-egy tanuló több eljárást is választott.

A tanulás folyamatában fontos szerepet tölt be az alkalmazott módszer, az eljárás, a munkaforma. Ha ezek biztosítják a sikert, motiváló tényezővé válnak. Nem mindegy tehát, hogy melyik módszert, eljárást alkalmazzuk. Természetesen a módszer nem cél, hanem eszköz, s hogy melyiket válasszuk, mindig a tanulás-tanítás anyaga és sajátosságai határozzák meg. A gyermekek azonban érzik, s tudatában vannak annak, hogy melyik nyújt a számukra több segítséget.

A tanulók közel 40%-a a legeredményesebb munkaformának a csoportos munkát tartja. Értékelik a közösségben rejlő erőt, hogy együtt többre képesek, lehet egymástól tanulni stb. Valóban, a gyermekek sokszor jobban elfogadják egymás tanácsait, mint a felnőttekét.

A frontális munkaformát sem tartják elavultnak. A tanulók több mint egynegyede szavazott az osztály és a pedagógus együttes tevékenységére.

Feltűnő, hogy nincs nagy sikere az egyéni munkának. A beszélgetések során kiderült, hogy sok gyermeknek nehéz önállóan dolgozni, különösen ha idő előtt (amíg nem sajátította el pontosan az ismeretet, nem gyakorolta be annak alkalmazását) magára marad a munkában. Ezzel függ össze az is, hogy a feladatlapos munkát sem kedvelik a tanulók.

A módszerek és eljárások között a magyarázat, a kísérlet és a kirándulás vezet. A gyermekek szerint ezek az eljárások segítik legjobban a megértést. Ezekre feltétlen szükség van az iskolai tanulásban.

Feltűnően alacsony szavazatot kapott a technikai eszközökkel való tanulás. Ez természetesen azt a kérdést is felveti, hogy a pedagógusok mennyire tudatosan alkalmazzák ezeket, s milyen mértékben válik valóban a tanulás eszközévé. A problémafelvetéses oktatás sem kap elég hangsúlyt az oktatásban. A játékot pedig alig tartják fontosnak a tanulásban a gyermekek.

4. Szokott-e valaki tanulásra serkenteni? Ki segít legtöbbet a munkában?

Megnevezés	5.	6.	7.	8.	Össz.	%
Igen	52	51	48	43	194	88,58
Nem, senki	14	—	3	8	25	11,42
Összesen:	66	51	51	51	219	100,00
Csak anyukám	32	40	18	25	115	52,51
Csak apukám	29	30	13	20	92	42,00
A testvéreim	12	15	6	5	38	16,89
Mindkét szülő	3	8	16	12	39	17,80
A tanítóm	10	15	12	11	48	21,91
A barátaim	6	4	10	1	21	9,58
A nagyszüleim	9	4	4	4	21	9,58
Az okos emberek példái	—	1	5	2	8	3,65
A rokonaim	5	—	—	2	7	3,19
A televízió	2	—	1	1	4	1,82
A könyvek hősei	2	—	1	—	1	0,45

A sikeres tanulásban (különösen a kezdeti szakaszban) rendkívül fontos, hogy a gyermekek megfelelő külső serkentést, külső indítást, a munkában pedig folyamatos segítséget kapjanak.

A táblázat azt mutatja, hogy a gyermekek zömét segítik a tanulásban (88,58%). Viszont azok is sokan vannak, akik semmiféle támogatásban nem részesülnek. A megnyilatkozások szerint ezek aránya: 11,42%.

Legtöbbet a 6. és 7. osztályosokkal törődnek. Feltűnő, hogy a legkevesebb segítséget az 5. osztályosok kapnak, akiknek éppen a legtöbb problémát jelent a tanulás az átmenet miatt. A nyolcadik osztályos megnyilatkozások is erről tanúskodnak. Valószínű, a felnőttek úgy gondolják, hogy nekik már egyre kevesebb segítségre van szükségük, mert az általános iskola befejezése előtt kialakulhatott önálló tanulási képességük. A szükségletek, a motívumok fejlődésében és fejlesztésében viszont még ebben a korban is rendkívül nagy jelentősége van a külső indításnak, a törődésnek, az együttérzésnek.

A gyermekek megnyilatkozásai alapján világosan kiderül, hogy a tanulásra serkentés legfontosabb színtere a család, ahol vezető szerepe van az édesanyának (52,5%), alacsonyabb (42%) jut az édesapának. Elég alacsony az aránya azoknak a családoknak, ahol mindkét szülő törődik a gyermekek tanulási előmenetelével, személyiségük tudatos fejlesztésével. Ez: 17,8%.

A szülők után a pedagógus az, aki legtöbbet foglalkozik a motiválással (21,91%). Ez természetesen is, hiszen a pedagógusnak hivatása a gyermekek nevelése. Azt vártam azonban, hogy ez az arány sokkal magasabb lesz.

A számok azt is mutatják, hogy a gyermekek ritkán ösztönzik, serkentik, buzdítják egymást tanulásra. Kissé elkészerítő az a tény, hogy a gyermekek milyen keveset merítenek tanulási tevékenységükhöz a könyvekből, a televízióból, de általában a tömegkommunikációs eszközökből.

Ahhoz, hogy a gyermekek eredményeket érjenek el a tanulási tevékenységben, megfelelő időre van szükségük. Sokszor a felnőttek is elvonják a gyermekeket a tanulástól, sokszor viszont maguk a gyermekek fordítják más tevékenységre idejüket. A tanulásra fordított idő megszerzésében nagy szerepet tölt be a motívumok barca. Mindig annak a motívumnak kellene győzedelmeskednie, amelyik elindítja és táplálja a tanulás folyamatát.

Igen magas azoknak a tanulóknak a száma, akiket (saját belátásuk szerint is) valami elvon a tanulástól: 63,47%. Legtöbb gyermek, különösen a 8. osztályban a sportra hivatkozik (valószínű ezek sportkörü tagok). Az jó, hogy a gyermekek sportolnak, de ne a tanulás rovására. Ez a tény szervezési problémákat is felvet.

Magas, 17,44%-ot ér el az olvasás, mint tanulás helyetti elfoglaltság. Feltűnő, hogy főleg az 5., 6. osztályosok jelölnek meg ilyen motívumokat, illetve elfoglaltságokat. Ez a gond számos problémát vet fel, amelyet meg kellene vizsgálni. Lehet, hogy fejletlen a gyermekek olvasási készsége, tempója, s ezért lassan haladnak az olvasással. Az is lehet, hogy ebben a korban valóban fokozott szükségletté kezd válni az olvasás, s több időt szánnak olvasásra. Ezekben az osztályokban meg kellene vizsgálni, hogy mennyi házi feladatot kapnak a tanulók, s a szabadidő-tevékenység során nyílik-e lehetőség olvasásra.

12,44%-ban jelentkeznek a televízió nézése, ebben az esetben mint negatív motívum, illetve időöltés. Ebből azonban az is következik, hogy sok gyermek (a vizsgált tanulók több mint 10%-a) este tanul, ami helytelen napirendre utal. Hasonló problémát vet fel a rádiózás, a zenehallgatás is (itt a motívumok aránya 9,36%).

16 ösztinte gyermek a lustaságát, 9 tanuló a befolyásolhatóságát (a barátok vonják el a tanulástól), 3 a csavargást is bevallja. Ezeket mind negatív motívumok táplálják, s gyökereik az akarat és a jellem hiányosságaiban keresendők.

Érdekes jelenség, hogy az 5. osztályos gyermekek mennyit játszanak. A tanulásban már nem igénylik a játékos elemeket, de mint szabadidős tevékenység jelentős az életükben.

5. El szokott-e venni valami a tanulástól? Ha igen, mi az?

Osztály Megnevezés	A megnyilatkozások száma					%
	5.	6.	7.	8.	Össz.	
Igen	43	35	34	27	139	63,47
Nem	23	16	17	24	80	36,53
Összesen:	66	51	51	51	219	100,00
A sport	10	9	15	18	52	22,12
Az olvasás	14	16	8	3	41	17,44
A televízió	5	5	12	7	29	12,34
A játék	16	2	8	2	28	11,91
A hobbi	6	3	9	7	25	10,63
A rádió, a zene	8	2	7	5	22	9,36
A lustaság	6	4	4	2	16	6,80
A barátok	3	3	2	1	9	3,82
Az otthoni munka	2	3	–	2	7	2,97
A barangolás	1	1	–	1	3	1,27
A szakkör	2	–	1	–	3	1,27
Összesen	73	48	66	48	235	

ÖSSZEGEZÉS

A feltett kérdésekre a tanulók sok pozitív motívum felsorolásával reagáltak. Jó, hogy a gyermekek zöme szeret iskolába járni, szeret tanulni, az iskolához és tanuláshoz pozitív a viszonya. A vizsgáldás egyetlen iskola felső tagozatára korlátozódott, s a tapasztalatok alapján nem lehet általános következtetéseket levonni. Arra viszont jók a tapasztalatok, hogy megerősítsék bennünk az általános törvényszerűségeket (azok pozitív érvényesülésük tudatos befolyásolásának szükségességét), s megfogalmazzunk néhány konkrét feladatot.

– Megerősödött bennünk, hogy a tanuláshoz valóban alapvető feltétele a motívum, s mint folyamat a motiválás fontos törvénye a tanuláshoz. Ebből következik, hogy a motiválás a pedagógus elsősorú feladata. Figyelembe kell vennie, hogy a tanulásban a motívumok egész rendszere hat. A motívumok fejlődnek, amit nagyon jól tükröz a 2. kérdésre adott sokszínű válaszadás. Az 5., 6. osztályokban számítani

kell arra, hogy a motívumok még túlságosan általánosak, 7., 8. osztályban már egyre differenciáltabbak. A felsőbb osztályokban több a magasabbrendű motívum (kíváncsiság, tudásvágy stb.).

– A pedagógusnak nagyobb gondnal kell törődni a *motívumok fejlesztésével*. Folytatni kellene az alsó tagozatban eredményesen alkalmazott módszerek, eljárások kidolgozását, továbbfejlesztését (természetesen az életkori sajátosságok figyelembe vételével), különös tekintettel az ingergazdag környezet megteremtésére. Véleményem szerint szegényesebb a felső tagozatos gyermekek ingerkörnyezete. Ez azért is lenne fontos, mert az inger a motívum külső indítéka.

– Tudatosítani lehet a tanulóknak, hogy a személyiség fejlődésének alapvető feltétele a *tevékenység*. Aki nem tevékenykedik, nem fejlődik. A tevékenységhez energiára van szükség, ezt nevezzük motívumnak. Az embernek célokat kell maga elé tűzni, s erős akaráttal azt el kell érni. Ez osztályfőnöki óra témája is lehet, de ezt az osztályban állandóan felszínen kell tartani. A tanulói tevékenység eredményességét szüntelenül *erősíteni* kell. A felső tagozatban a pedagógusok keveset dicsérnek, jutalmaznak. Úgy vélem, alacsony szinten áll a tanulók *sikerorientációja*.

„*Sok egyéni munkát* kell adni a tanulóknak, mert a tanulási nehézségeken mindenkinek magának kell áthatolnia, a nehézségeket magának kell leküzdenie. Jó a sok csoportos foglalkozás (amit a gyermekek nagyon szeretnek), de több gyermek megbújhat a csoport mögött, elháríthatja magáról a felelősséget. Nem szabad azonban korán magára hagyni a gyermeket a munkában.

Még felső tagozatban is sok segítséget kell nyújtani a tanulóknak a *motívumok harcában*, a döntésben. Ehhez demokratikus légkörnek kell lenni az osztályban. Sok olyan feladattal kell megbízni a gyermeket, amiben állást kell foglalnia, határozottan kell lennie.

Meg kell tanítani a gyermekeket *önállóan tanulni*. Folytatni kell az alsó tagozatban elkezdett jó tanulási szokások kialakítását (napirend, munkafegyelem, a tanulási mód megválasztása stb.).

– Az órákon *korszerű módszereket*, eljárásokat kell alkalmazni úgy, hogy a tanulás igazi motívuma a kíváncsiság, az érdeklődés, a tudásvágy legyen. A tanterv biztosítja a tartalmilag gazdag tananyagot, emellett azonban nélkülözhetetlen az értékettség, a rendszer s a tananyaggal való találkozási mód. Nem lehet uralkodó módszer a magyarázat. Igaz, a gyermekek ezt a módszert nagyra értékelik, s a tanulásban valóban fontos módszer, de ez ma már nem elegendő. Rendkívül kevés gyermek választotta pl. az élménybeszámolót, a gyűjtőmunkát, a problémázgatást, amelyek a korszerű módszerek közé tartoznak. A jól megválasztott módszer motiváló tényezővé válik a tanulásban, sőt, új szükségletek kialakulását eredményezheti (az új keresése, problémázgatás, problémamegoldásra való törekvés, gyűjtő-szenvedély stb.). Nem arról van szó, hogy a korszerű eljárásokat a nevelők nem alkalmazzák, hanem arról, hogy az igazán személyiséget fejlesztő módszerek (a vizsgálat alapján) nem hagynak a gyermekekben maradandó élményeket.

A tanításban jobban kell élni a *technikai eszközök* által nyújtott lehetőségekkel. Ezekkel nemcsak a tananyag megértését lehet szolgálni, hanem az érdeklődést is fel lehet vele kelteni (külső inger, indíték).

– Be kell láttatni a szülőkkel, hogy a *család* minden tagja felelős a gyermek fejlődéséért. Talán többet kellene foglalkozni a szülőkkel, elmondani az iskolai tanulás gondjait, s megismertetni velük az egyéni tanulás módszereit, a motiválás eljárásait.

- DR. BARKÓCZI I.–DR. PUTNOK J.: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967. 167–176., 258–279. p.
- J. S. BRUNER: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, Budapest, 1974. 165. p.
- J. S. BRUNER: Az oktatás folyamata. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 68. p.
- DR. HIEBSCH–DR. CLAUSS: Gyermekpszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 189–208. p.
- JUHÁSZ F.: A motiváció szerepe a nevelésben. ELTE Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 171–180., 31–53. p.
- KELEMEN L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967. 171–205. p.
- DR. KOZÉKI B.: A motiválás és motiváció. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. 5–21. p.
- W. P. KUGEMANN: Megtanulok tanulni. Gondolat, Budapest, 1976. 61–80. p.
- LEONTYEV: A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1964. 545–564. p.
- E. STELLÁR: Pszichofiziológia. Gondolat, Budapest, 1972. 233–288. p.

DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A gyengén tanuló alsó tagozatos gyerekek sikerei a munka- és a játéktevékenységben

A munkára nevelés

A munkára nevelés komplex módon átfogja a nevelési folyamat egészét, s létrehozza az aktív, kezdeményező, alkotó embert. Alapvető jellemzője, hogy az elmélet és a gyakorlat egységében megvalósítja a szellemi és fizikai munka sokféle változatát, s lehetővé teszi a legkülönbözőbb munkaféleségek elvégzését.¹ Az erkölcs egyik alapelve a munkához való lelkiismeretes viszony. A munka nevelőhatású megszervezése a munkavégzés normáinak elfogadtatásában, a munka szükségleteinek kialakításában nyer kifejezést és megvalósítást. Tevékenységformái a következők: a tanulás, az önkiszolgálás, a társadalmilag hasznos kollektív fizikai munka.² A szentlőrinci kísérlet egyik elméleti alaptétele, hogy az iskolának a társadalmi összgyakorlatra kell felkészíteni a tanulókat. Mivel társadalmunk „struktúrált társadalom”, az osztálytársadalmi gyakorlat valamennyi oldalával a gyerekeknek csak az iskola közvetítésével lehet kapcsolata. Az iskola biztosítja a tanítás-tanulást, a termelést és a gazdálkodást, a közéleti-társadalmi tevékenységet és a szabadidős tevékenységet. A termelés és gazdálkodás mint nevelő tevékenység kulcsszerepet kap a jövő iskolájában, „szükségképp megsokszorozza a közösség gazdasági-társadalmi kapcsolatait.”³ E nevelési koncepció sarkalatos pontja, hogy a nevelési folyamatban csak azok a tevékenységek hatékonyak, amelyeknek célja társadalmilag lényeges feladat végrehajtása.⁴ Kutatások bizonyítják, hogy a ma általános iskolájában a munka, a játék eltérő arányban érvényesül a nevelésben, gazdasági tevékenység nem jellemzője az alacsony iskolának.⁵

Alapvető feltétel, hogy a felnőtt vezetése-irányítása – egyre csökkenő arányban – legyen jelen a munkára nevelésben. Fokozatosan kaphat a gyerek minőségileg és mennyiségileg lehetőséget az önirányítás megvalósítására, a direkt irányítást felváltja a közvetett nevelői irányítás. Az önállóság kialakítása lépésről lépésre történik a munka tervezésében, szervezésében, végrehajtásában, ellenőrzésében és értékelésében. A munkavégzés során a munka társadalmi hasznosságának felismertetése döntő jelentőségű, mert a felelősségérzet, a kötelesség-tudat csak így alakítható ki. Nem elegendő a rutin, a munkában való jártasság kifejlesztése a tanulóknban, sort kell keríteni a gyerek egyszerű újításainak, ésszerűsítéseinek megtételére és a munkafolyamatban való bevezetésére. E lehetőségek megteremtése vezethet el az alkotó gondolkodásig és a munkából fakadó problémamegoldásig. A túlterhelő munka csökkenti a munkakedvet és kudarcokhoz vezet, a túl könnyű munka pedig nem eredményez fejlesztőhatást.⁶

A játék

A játék a munka „előgyakorlatának” tekinthető. Előkészíti a gyereket az élet megismerésére, biztosítja sokoldalú fejlődését, melynek során kialakul az ügyesség, a találékonyság, a leleményesség, a kitartás, a céltudatosság. Mindezek a tulajdonságok a munkavégzésben is fontosak.⁷ „Az alkotó játék a munka előiskolája.” A játékban feladatokat valósít meg a gyerek, nehézségeket küzd le, közben fejlődnek szellemi és testi képességei, erkölcsi tulajdonságai. A gyermek fejlődésével párhuzamosan növekedik a munka aránya.⁸ A kisiskolás bármely élménye kiindulópontja lehet a játéknak. A játékot az örömlélmény különbözteti meg más tevékenységektől. „A játék önmagáért való: maga a ténykedés, a manipuláció, az elképzelés szerzi a gyerekeknek az örömet.”⁹

Az elégtelen osztályzatot kapott s az osztályisméltésre utalt tanulók esetében döntő jelentőségű a családban uralkodó munkalétkör, a pontos napirend kialakítása, a gyerek számára a mindennapi élet tényeiben való eligazítás, a szülők példaadása.¹⁰ A sorozatos iskolai kudarcok kioltják a gyerekek biztonságérzését és önbecsülését. A fizikai munkában produkált eredményeik meghozzák a régvárt sikert és az önbizalmat. Az elismerés erőfeszítésre készíteti őket, s elindíthatja felemelkedésüket. A fizikai munka terén kapott elismerés kedvező hatást gyakorolhat a más tevékenységben tapasztalt hiányosságok fokozatos felszámolásában.¹¹

A vizsgálat megszervezése¹²

Vizsgálataink Somogy és Baranya megye bukott tanulóira terjedtek ki. Hosszú évek óta gondot jelentett (és jelent) e két megyében is a tanulmányaikban megrekedt alsó tagozatos tanulók alaptevékenységeinek irányítása és fejlesztése.

Célunk, hogy az alsó tagozatos – bukás következtében tanulmányi kudarcokat átélt – gyerekek két alaptevékenységének, a fizikai munkának és a játéktevékenységnek „önállóságra utaló” paramétereit feltárjuk.

A bukott tanulók legfontosabb két tevékenységformáját egy aspektusból vizsgáljuk: a két megyében az önállóság mely fokán képesek a gyerekek az egyes tevékenységeket végrehajtani. Elemzésünkben kimutatjuk, hogy Somogyban és Baranyában nyert adatok között milyen megegyezések és különbözőségek vannak. Megállapításaink tartalmában a komparativitást érvényesítjük.

Alapsokaságnak tekintettük Somogy és Baranya megyékben az összes bukott alsó tagozatos tanulót. Lépcsőzetes kiválasztással Somogyban 67, Baranyában 71 bukott tanulót jelöltünk ki. Mintánk reprezentatív jellegű, megállapításaink és következtetéseink a vizsgálatban szereplő két megye alsó tagozatos tanulóira érvényesek.

A vizsgálatban a kérdőíves, az interjú és a megfigyelés módszereit használtuk. A tanulmányi kudarcon átesett gyerekek tanítóitól kértünk reális adatokat kérdőíven és exploráció keretében. Esetenként a tanulók tevékenységének megfigyelését végeztük és végeztettük el.

A munkatevékenység elemzése

Vizsgálatunk kiderítette, hogy Somogy megyében az alsó tagozatos bukott tanulók önállótlan munkatevékenységének aránya alacsony. Ez a tény azt is bizonyítja, hogy van olyan tevékenységi forma, melyben a tanulási kudarcot vallott kisiskolások „elégteletet kapnak” gyötrődéseikért. A 4. osztályban már egyetlen gyerek sincs, akiknél tanítók teljes önállótlanúságot, passzivitást, tehetetlenséget tapasztaltak volna a fizikai munkában. A pedagógusoktól kapott szóbeli információk szerint a jó tanulók többsége önállótlanabb a fizikai munkában, mint a bukott tanulók. A Somogy megyében szerzett adatok és tények azt bizonyítják, hogy már az alsó tagozatban tapasztalható a nevelésben az egyoldalú intellektualitás. A tanulással szemben a munkára nevelés háttérbe szorul, a pedagógus és a család is a tanulási tevékenységet támogatja és erősíti elsősorban. Ennek köszönhető, hogy a jól tanulók érdeklődése csak a tanulásra irányul, energiájuk nagy részét a tanulmányi munkára fordítják. A tanulásban kitűnt gyerekek idejét elsősorban az órákra való felkészülés foglalja le, s kevés életkoruknak megfelelő munkát végeznek. A szülőket a jelenlegi iskolai követelmények rákényszerítik arra, hogy gyermekeik jövője érdekében – a kisiskolás kortól kezdve – csak a tanulásra koncentráljanak. A bukott tanulók – a jó tanulmányi eredményt produkáló társaikhoz viszonyított – eredményesebb és magasabb szintű fizikai munkája a bizonyítási szándékból, a sikerek utáni vágyból ered elsősorban.

Somogy megyében a 2. osztályos tanulmányi kudarcokat átélt gyerekek egyharmada, a 3. osztályosoknak kevesebb, mint negyed része szorul sok felnőtt segítségre az életkoruknak megfelelő fizikai munka tervezésében, szervezésében és végrehajtásában. A 2. osztályosok negyede, a 3.-osok nem egészen fele, a 4.-esek 60 százaléka képes kevés segítséggel elvégezni az önként vállalt – a családban és az iskolában – reá háruló fizikai munkát. Örvendetes, hogy időszakos ellenőrzéssel és megerősítéssel önállóan hajtják végre a tanulók – a magasabb osztályok irányába haladva egyre eredményesebben – az önkiszolgáló, a családi munkamegosztással kapcsolatos, az iskolában közösen végzett s a társadalmilag hasznos munkát. A 4. osztály bukott tanulóinak ötödrésze a teljes önállóságra képes a fizikai munkában. Akik ezt a teljesítményt nyújtották, a tanulásban sem lehetnek reménytelen helyzetben, hiszen bebizonyították, hogy egy másik tevékenységben – ahol a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás nagy szerepet játszik – képesek eredmények elérésére. A 2–4. osztályban bukott tanulók egészére a fizikai munkavégzésben a legjellemzőbb „önállóságot mutató kategóriának” bizonyult, hogy kevés segítséggel el tudták végezni a rájuk háruló munkát. A vizsgálatba bevontak majdnem negyven százaléka jutott el erre a munkavégzési szintre, de magas azok százalékaránya is – több mint húsz százalék – akiknek nem volt szükségük a fizikai munka teljesítésében segítségre.

A tanítók alaposan ismerik tanítványaikat, hiszen évekig oktatják – nevelik őket. Meglepő, hogy a bukott tanulók között nem találtak Baranya megyében olyant, akinél teljes önállótlanságot lehetett volna kimutatni a fizikai munka végzésében. Ebben a megyében is alacsony volt azoknak a tanulóknak a százaléka, akik sok segítségre szorultak a munkatevékenységük végzésében. Kevés felnőtt közreműködést igényelt a 2. és a 3. osztályban a gyerekek fele. Jellemző – s teljesen indokolt –, hogy a 2. osztályban a tanulók 40 százaléka, a 3.-osok negyede lassan, de teljesen önállóan képes életkorának megfelelő nehézségű munkát végezni. A teljes önállóság fokát a 4.-esek egyharmad része érte el. A 2–4. osztály bukott tanulóira Baranya megyében a munkatevékenység terén a felnőttek kevés segítsége, az önálló, de lassan végzett munka a legjellemzőbb.

A két megye adatainak összehasonlításából kiderült, hogy Baranyában és Somogyban a fizikai munkavégzésben az önállótlanság nem jellemző, s a 4. osztályban a tanulók egy része eljut az önálló munkavégzés fokára. Baranyában valamivel jobb a helyzet, minden harmadik, Somogyban minden ötödik nyolcadikos gyerek jutott el a teljes önállóságig. A statisztikai adatok szerint a fizikai munkában sok segítségre szoruló gyerekek aránya magasabbnak bizonyult Somogyban, mint Baranyában. A kevés segítséget igénylők pedig Somogyban voltak nagyobb százalékban. Baranya megyében a fizikai munkában a tanulóknak nem egészen a fele szorult valamilyen formában a felnőttek segítségére, a másik fele elérte az önállóság alacsonyabb vagy magasabb fokát. Somogy megyében a gyerekek közel 70 százaléka igényelt munkatevékenységéhez „külső” támogatást, s az önállóak aránya valamivel a 30 százalék fölé emelkedett.

A játéktevékenység komparatív értékelése

A játék jelentős szerepet tölt be a gyermek fejlődésében: „Azt jelenti számukra, amit a felnőttek életében a munka.” A vidám játék elősegíti a tanulók értelmi, érzelmi, akarati fejlődését. A mozgásos játékok kedvezően befolyásolják az erőt, a gyorsaságot, az állóképességet, az ügyességet kialakulását.¹³ A kisiskolások a játéktevékenység következtében olyan élményekhez jutnak, amelyek tovább színesítik érzelmeiket, lehetőséget teremtenek, hogy a felnőttek vagy társaik helyzetébe beleéljék magukat. A játék alkalmat teremt arra is, hogy a művészeti alkotásokat megértsék a tanulók. A közösséget is formálja a játék, e tevékenység közben a gyerekek kitarulkoznak, s ez hozzásegíti őket egymás alaposabb megismeréséhez. A közös játékok alkalmat adnak a kapcsolatteremtésre. A játék által kiváltott örömben az összes tanuló és a pedagógus is részesül. Kialakul a figyelmesség, a segítség és a tapintat egymás iránt.¹⁴ A játék a gyermek fejlődése során újabb és újabb formákat ölt, de jelentőségét sohasem veszti el. Játéktevékenység közben a tanulók ismereteket szerzenek, bővítik tudásukat. Segítségével fejlődik értelmi képességük, aktivitásuk, önállóságuk. Nem túlzás azt állítani, hogy a játék a személyiség és a jellem alakulásában döntő jelentőségű tevékenység.

Az iskolai tanulásban logikai műveletek révén képzetek, fogalmak, ítéletek, törvények, szabályok birtokába jut a gyermek. A játéktevékenységben a szubjektív elemek kerülnek elsősorban előtérbe. A gondolkodási és cselekvési sémáktól eltérhet, játékadta sajátos lehetőségeket alkalmazhat, mely kreatív gondolkodásra készíti. A munkához és a tanuláshoz – testi és értelmi erőfeszítésekhez – a játék sok alkalmat kínál. Az iskolai leckék tanulása közben a gyerek elfárad, a játék viszont felüdíti. „Nagy pedagógiai érték rejlik abban is, hogy a játékban minden résztvevő

egyenlő eséllyel indulhat. Különösen a csoportjátékok jelentősek ebből a szempontból, mert nemcsak eltűntetik a valóságban meglevő képességbeli különbségeket, de alkalmat kínálnak arra is, hogy felcserélődhessenek az egyébként szokásos szerep-körök: a jó tanuló háttérbe szorulhat, míg a rossz tanuló győztesen kerülhet ki a játékból.¹⁵

Somogy megyében a tanítók nem jelöltek meg a kérdőíven egyetlen tanulót sem, aki a játékban teljesen önállóan lenne. A 2. osztályosok negyede, a 3.-osok pontosan harmada szorult játéktevékenységükben sok külső irányításra. Kevés útmutatást igényelt a 2. osztályban a gyerekek fele, 3. és 4. osztály közel egyötöde. Az önállóság mutatóinak vizsgálata közben kiderült, hogy önálló – lassú, vagy kis megerősítésre, biztatásra szoruló és a teljesen önálló kategóriákban – 2. osztályban az eredmény 25 százalékos, a 3. osztályban 44,4 százalékos, a 4. osztályban már 80 százalékos. Megállapítható, hogy az osztályok emelkedésével fokozatosan nő az önállóság a gyerekek játéktevékenységében. Az összes tevékenység közül a játékban a legkedvezőbbek az eredményesség mutatói.

Baranya megyében a játék önállóságfokozat szerinti paraméterei között szembevetendő, hogy a 2. és 3. osztályban – alacsony százalékban ugyan – de előfordult önállótlanúság. A 2. osztályban érthetően magasabb, a 3. osztályban alacsonyabb az „önállótlanúság aránya”. A játékban sok iránymutatást igénylők mindhárom osztályban kis százalékban fordultak elő. Tevékenységükbe kevés külső beavatkozást igénylők a 2. osztályosok egyötödét, a 3. osztályosok felét teszi ki, a 4. osztályban jelentéktelen e kategóriában a százalékarány. Az önállóság szférájába került – lassú, biztatást igénylő, teljesen önálló – gyerekek százalékos mutatói sokkal jobbak a 2. osztályban, mint a 3.-ban. A vizsgálat a tanítókkal készített interjúk segítségével sem tudta kimutatni, miért jobbak az eredmények a nyolc éves tanulók esetében, s miért gyengébbek a kilenc éves korúak körében. A pedagógusok információi alapján feltételezhető, hogy a gyermekanyag valamivel jobb a 2. osztályban, mint a 3.-ban, s a tanítók a 2. osztályban nagyobb gondot fordítanak a játéktevékenységek szervezésére.

A két megye százalékos mutatóinak komparatív összevetéséből kiderült, hogy sokkal jobbak a játéktevékenység önállóság irányába mutató százalékos adatai, mint a tanulásban, a kisdobosmunkában és a fizikai munkában. A játéktevékenység terén Somogyban biztatóbbak az adatok, mint Baranyában, hiszen az előbbi megyében egyáltalán nincs teljesen önállótlan tanuló a játéktevékenységben. Az önállóság kialakulásában – az osztályok számának és az életkor növekedésével arányos – fokozatos fejlődési vonal tapasztalható Somogyban. Baranyában viszont a 2. osztályban magasabb az önállóság foka, mint a szomszéd megyében. Bebizonyosodott mindkét megyében, hogy a bukott alsó tagozatos tanulók tudnak önállóan játszani, pedig e tevékenységi formában is szükséges a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás, a kitartás, az érzelem stb. Elsősorban a tanulás és a játéktevékenység között mutatható ki a legnagyobb eltérés, a nevelőktől kapott információk pedig azt mutatják, hogy a tanulmányaikban megrekedt gyerekek és a jó tanulók játéktevékenysége nem sokkal különböznek egymástól.

Javaslatok

Javasoljuk, hogy az alsó tagozatot tanító pedagógusok kiemelt figyelemmel használják fel a munkatevékenység pozitív követelményeinek, a munkavégzés közben kialakult tulajdonságoknak aktivizáló, felelősséget kiváltó, pontosságot követelő, szilárd akaratra épülő transzferhatásait. A jól tanuló gyerektől is követeljük meg

az önkiszolgálást, a közösség érdekében kifejtett és a társadalmilag hasznos munkát. A tanulmányi kudarcélményen átesett, a fizikai munkában kiváló eredményeket elért gyerekek önbizalmát biztosítsák úgy, hogy a munkában nyújtott tevékenységeiket elismerik az osztályközösség előtt.

A tanulók által kedvelt játéktevékenység szervezése során a tanítók biztosítsák a gyerekek egészséges testi és pszichés fejlődését. Tegyék lehetővé a játék funkcióinak érvényesülését: a szórakozást, a pihenést és a tapasztalatszerzést, a tanulást. Biztosítsanak sokoldalú hatást, s alakítsák ki az előnyös személyiségjegyeket a játék által. Emeljék ki a gyenge tanuló eredményes játéktevékenységét, „játékteljesítményt”. Tegyék lehetővé az óvoda és az iskola közötti átmenet áthidalását a játéklehetőségek megszervezésével, örömet kiváltó játékos feladatok megoldásával, a kudarcot átélő gyerekek passzivitásának feloldásával. Igényeljük a szerep-, a konstrukciós, a szabály-, a didaktikus játékok alkalmazását a tanórákon és a tanórákon kívüli időszakban.

JEGYZETEK

1. Pedagógiai lexikon (L-Q) Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. (Főszerkesztő: Nagy Sándor) 187. l.
2. Dr. Bábosik István: Az erkölcsi-politikai nevelés. Neveléstudomány. (Szerkesztette: Nagy Sándor és Horváth Lajos). Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 177. l.
3. Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 39., 41. l.
4. Gáspár László: A közösségi nevelésre épülő nevelési folyamat általános vonásai. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 52–102. l.
5. Dr. Boros Dezső: A nevelés fő feladatai az emberi tevékenység- és viszonyrendszer alapján. = Pedagógiai Szemle 1979/2. sz. 115. l.
6. Dr. Komlói Sándor: Az erkölcsi nevelés. Pedagogia II. (Szerk.: dr. Szántó Károly). Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 105–106. l.
7. Pedagogia (Szerk.: dr. Nánási Miklós) Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 133. l.
8. Dr. Ágoston György: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 127–129. l.
9. Mérei Ferenc-V. Binet Ágnes: Gyermeklélektan. Bp., Gondolat Kiadó, 1970. 121–122. l.
10. Dr. Hans Löwe: Az iskolai kudarc problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 82. l.
11. Komlói S. i. m. 108. l.
12. Ezúttal mondunk köszönetet a vizsgálatban segítséget nyújtó levelező tagozatos főiskolai hallgatóknak és az adatszolgáltató pedagógusoknak.
13. Földényi Pálné: Játékos versenyek. Színes, vidám szabad időt! Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. Bp., 1982. 23. l.
14. Dajka Margit: A gyermekjátékoktól a játszókörig. Színes, vidám szabad időt! ILV. Bp., 1982. 21–22. l.
15. Dudás László: Játék, játékoság az irodalomórán. Gyermek, nevelők, intézmények. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 104–105. l.

Újabb tapasztalatok az általános iskolai pályaválasztási felelősök munkájában

A pályaválasztási felelősök munkája azt bizonyítja, hogy e tevékenység jelentőségét a tanárok érzik, értik. Elsősorban módszertani segítséget igényelnek. Ugyanakkor általánosan jellemző, hogy *nem tájékozottak kellőképpen a vonatkozó irodalomban*. Főleg az Országos Pályaválasztási Intézet (OPTI) kiadványokra érvényes ez a hátrányos helyzet, régebbiekre és újabb kiadásúakra egyaránt. A pályaválasztási előkészítésben az írásos információt, segédanyagot uralkodóan a pályaismertetések jelentik, valamint a megyei pályaválasztási tanácsadó intézetek útmutatói. Jó, hogy vannak, készülnek pályaismertetések, bár sokszor nem felelnek meg az „ember – pálya-adekváció” modern szemléletének, nem tárják fel, hogy az ismeretett pályá a követelményekkel összefüggésben, milyen lehetőségeket biztosít az ember számára – az anyagiakon túl! Egy-egy iskolában teljesen esetleges összetételben gyűlnek, halmozódnak fel ezek a pályaismertetések, hozzáértő rendszerezés nélkül sokszor használhatatlan és használatlan információ-tengerré duzzadnak.

További, s talán az általános iskolai pályapedagógiai munka egyik legnagyobb problémája – meglátásom szerint – hogy *a pedagógusok nem érzik kellőképpen, vagy nem fogadják el a szülőkkel való együttműködés fontosságát*.

Időszerű téma az iskola és a család együttműködése *általában*, a tanulók nevelésének minden területén. Súlyát elvileg elismerik, az együttműködés formái kiforrottak. Ugyanakkor sok olyan nevelési feladatot kell megvalósítania az iskolának, melyben kevésbé, vagy egyáltalán nem számíthat sok szülő segítő, megértő együttműködésére, sőt helyettesítenie, pótolnia kell(ene) sok esetben a szülőt, helyettük vagy ellenükben igyekeznék kialakítani sok gyermekben a társadalmilag értékes értékorientációkat.

A pályaválasztásra való felkészítés munkájában azonban nélkülözhetetlen a szülőkkel való folyamatos együttműködés. Ez elvben elfogadott, gyakorlatban nem kellően érvényesülő tény.

1982 novemberében a Szabolcs-Szatmár megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézetnek az általános iskolai pályaválasztási felelősök részére járasonként szervezett továbbképzésén kérdőívek kitöltésével és csoportos beszélgetéssel igyekeztem feltárni a szóbanforgó kérdésben a pedagógusok véleményét. 146 értékelhető kérdőívől három válaszcsoporthoz emeltem ki.

Egyik kérdés: „Mit tart legfontosabbnak a pedagógus pályairányító munkájában?”

Kértem, hogy a válaszlehetőségként adott 11 tényezőt rangsorolják, illetve ha szükségesnek látják, egészítsék ki. Jelentős eltérések nélkül (járasonként, városonként) az összesítés alapján a *szülőkkel való kapcsolattartás a 7. helyen szerepel*.

Önmagában ez természetesen még nem sokat bizonyít, de ha összevetjük a másik kérdésre adott válaszokkal – „Ön szerint a tanulók pályairányításában kinek (minck) van a legnagyobb szerepe?” – melyben 8 adott, illetve tetszés szerint kitöltött számú tényezőt kellett a pedagógusoknak rangsorolniuk – *a szülők kerültek az első helyre*. Ezt a véleményt erősítik a pályairányító munkájuk akadályaira vonatkozó válaszaik, melyekben szintén *első helyen szerepelnek a szülőkkel való együttműködés nehézségei*. Ha a szülőkkel való együttműködés nehézségeinek vagy

éppen lehetetlenségének konkrét eseteit nézzük, majd mindegyikben felismerhetjük a pedagógus munkájának hiányosságait, azt a helytelen szemléletet, hogy az iskolában igyekeznek a tanulókat irányítani, segíteni a pályaválasztásban, de annak tudatában, hogy bármit csinálhatnak, a pályaválasztásban a szülők döntenek. A szülők, akiknek gyakran irreális elképzeléseik vannak gyermekeik helytelenül értékelt képességei, tulajdonságai alapján, rendkívül szűkkörű a pályaismeretük, a divatszakmák, a jó és biztos anyagi lehetőségek vonzzák őket.

A pedagógusok munkájának nagy hiányossága, hogy nem ismerik fel, ha a szülők döntenek, akkor össze kell velük fogni, segíteni kell nekik, hogy kellő körültekintéssel, a lehetőségek minél teljesebb ismeretében tervezzék meg gyermekük életét, válasszanak együtt foglalkozást, pályát számukra.

Igaz, hogy lehetőleg el kell érniük az általános iskola befejezéséig, hogy a tanulók a kellő szintű pályaismeret és a pályaismerettel összehangolt önismeret alapján önálló döntésként éljék át a pályaválasztást (a többségnek döntenie kell), *de a pályaválasztásukban a szülő és a pedagógus a felelős!* A pedagógus kettős felelőssége, hogy miközben a tanulók pályaválasztási érettségét igyekszik kibontakoztatni, minden szakmai segítséget meg kell adnia a pályaválasztás előtt álló tanulóknak családjának, a helyes közös döntés érdekében.

Örömmel fedeztem fel hasonló gondolatot Nagy Lászlónak a tanulók pályaválasztásáról 1924-ben írott tanulmányában: „Különösen számba kell venni, hogy a gyermek ekkor már az öntudatosság magasabb fokán áll, alkalmas az önmegfigyelésre, önszemléletre, a belső motívumok keresésére, bizonyos fokú lélektani gondolkodásra. Mindebből a pályaválasztásra nézve azt a következtetést vonhatjuk le, hogy 14–15 éves korban már komolyan beszélhetünk a gyermek jövőjéről, s a pályaválasztás kérdésének megoldásába magát a gyermeket is bele kell vonnunk, azonban a döntés magát a szülőt és pedagógust illeti meg.” (A pályaválasztás. Tanulmányok, Bp. 1924. Szerkesztette: Nagy László. Kiadja: Magyar Gyermek-tanulmányi Társaság.)

Még egy összefüggésben vizsgáljuk meg a szülők szerepének felismerését a gyermekek pályaválasztásában: a vonatkozó témájú kiadványokban. A pályaválasztással kapcsolatos legkülönbözőbb származású és témájú kiadványokat tanulmányozva megállapítható, hogy nem szerepel súlyának, jelentőségének megfelelő arányban ez a téma. (Nem véletlen a pedagógusok rangsorolásában a 7. hely.)

Harmadik témaköröm az önismerethez kapcsolódik, pontosabban: *a tanulók képességeinek helyes megismeréséhez és megismertetéséhez.*

Sokszor hangoztatott megállapítás, hogy napjainkban az általános iskolában elsősorban és döntően az intellektuális, értelmi képességek területén elért teljesítményei alapján értékeli a tanuló, illetve foglal el a kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb helyet az osztály vagy iskola hivatalos rangsorában.

Nem kívánom most azt bizonygatni, hogy a képességek önmagukban érték-közömbösek, bármilyen magas szintűek is, értékük attól függ, milyen célok érdekében, milyen tevékenységben működnek. Vagyis az ember értékét alapvetően az érdeklődése, értékorientációja, tehát irányultsága határozza meg. Mindez jellem-tulajdonságaiban – akarati és viszonytulajdonságokban – jelenik meg, társas- és tárgyi tevékenysége folyamatában.

Maradjunk a képességek körében. Az értelmi képességek mellett nem fordítanak kellő figyelmet az általános iskolában az alkalmasságok másik két csoportjára, a kommunikációs és a tárgyi tevékenységben szerveződő képességekre.

A pályaválasztás szempontjából különösen nagy gond a tárgyi tevékenységben, a cselekvésben szerveződő képességek – erő, gyorsaság, ügyesség, állóképesség –

nem megfelelő értékelése. Kezdődik ez a gond a készsége tárgyak „becsületé”-vel az iskolában és a családban egyaránt. Folytatódik azzal, hogy az iskolában a tanítási órák kevesebb alkalom adódik a mozgásos képességek működtetésére, s bár az úttörő mozgalom keretében szervezett, tárgyi tevékenységekre épülő szakkörök tag teret nyitnak a kibontakozásra, a fejlődésre, de az itt elért eredmények ritkán épülnek be a tanulók iskolai teljesítményének általános értékelésébe. Egyszerűen gyakran nem ismerik, nem szereznek róla tudomást a tanárok, az osztályfőnök, osztálytársak, mint pl. az otthon folytatott többi tevékenységekről sem. Így ezek a teljesítmények nem épülnek be a tanulókról kialakított képbe, következésképpen a tanulók önértékelésébe sem.

Az üzemi szakkörben (vagy több iskolai szakkörben) adott nagy lehetőség, hogy a kialakulatlan érdeklődésű, az iskolai munkában közömbös, otthonról semmilyen indíttatást, pozitív munkaélményt nem kapó, de pályaválasztásra kényszerülő tanulók számára ismerkedést biztosít bizonyos anyagokkal, munkaeszközökkel, munkafolyamatokkal, munkamódokkal, munkakapcsolatokkal, melyekben átélheti, hogy vonzza vagy taszítja valami, tud lelkesedni valamiért, vagy közömbösen hagyja, átéli valamiben az alkotás örömét vagy a kioldást az anyaggal.

Az üzemekben – az utánpótlást biztosítandó, tehát gazdasági megfontolásból szervezett és működtetett szakkörökben – sok gyerek érdeklődő, kitartó, pontos munkára képes, lelkes, kiegyensúlyozott lesz. Ha viszont nincs megfelelő visszajelzés az iskolába, nincs folyamatos kapcsolat a szakkörvezető szakoktató és a pedagógusok között, ha nem biztosítják, hogy a szakkörökben szépen, eredményesen dolgozó gyermekek munkáját az osztálytársak, a tanárok – akik eddig főleg csak elmarasztalhatták – sőt a szülők is megismerjék, akkor nem segíti az üzemi szakkörökben jól dolgozó gyerekek reális önismeretének kibontakozását, megerősödését. Sok üzemi szakkör pedagógiai-pszichológiai értéke így tulajdonképpen elsikkad, s még jó eredmények esetén is ritkán kötődnek a gyerekek a szakkörben megismert szakmához. Az üzemi szakkörök fentiekben rejlő nagy lehetőségének kihasználása komoly többletmunkát ró a pedagógusokra, de ezt az üzemi pályaválasztási felelős nem oldhatja meg.

A munkaélmények nélkülözhetetlen szerepét bizonyítják azok a tanulók, akik olyan szakmát választanak, melyet tulajdonképpen jobban vagy kevésbé jól, de ismernek otthonról a család vagy az ismerősök köréből, sőt nemcsak elméletben, de bizonyos gyakorlati jártasságok fokán is. Ők azok, akik biztosan érettek a pályaválasztásra, nagy valószínűséggel biztosított szakmai képzésük sikere, majd a sikeres beilleszkedés és a bevalás. Az osztályfőnöknek, pályaválasztási felelősnek ilyen esetekben jóval kevesebb a feladata a pályaválasztásra való felkészítés tekintetében.

Minden osztályban vannak – sokszor nem is kevesen – olyan tanulók, akik még sokszor a 8. osztály elején is tanácstalanok (a szülőkkel egyetemben), s mivel gyenge a tanulmányi eredményük, szakmát kell választaniuk, melyek többségében követelmény a különböző mozgásos képességek magas szintje. Ha még azt is végiggondoljuk, hogy nem tudjuk biztosítani sok ilyen tanácstalan tanulónak a különböző üzemi szakkörökbe járást – a szakköri tagságnak sokszor akadálya is lehet a rossz tanulmányi eredmény – vajon milyen kiinduló pontot talál a pedagógus a pályaválasztásban való segítségre?

Természetesnek tűnik a főleg mozgásos képességekre épülő testnevelés, rajz és gyakorlati tantárgyakban elért teljesítményekről tájékozódni, illetve fenti tantárgyakat tanító kollégákkal közösen feltérképezni az adott tanulók mozgásos jellemzőit – erősségeit, hiányosságait – majd ezek ismeretében körülnézni az ajánlott szakmák között, s felhívni rá a gyerek és a szülők figyelmét.

Ezt az elméleti problémafelvetésemet megkísérreltem ellenőrizni a gyakorlatban. Egy általános iskolában a 8. osztályos tanulók közül kiválasztottunk 10 tanulót, akik szakmunkásképzőbe jelentkeztek továbbtanulásra. Különböző módszerekkel, eljárásokkal igyekeztünk feltárni, milyen szerepe volt ezen tanulók pályaválasztásában motorikus képességeik szintjének, a jelzett 10 tanuló mennyire ismeri választott szakmája mozgásos jellemzőit, illetve saját mozgásjellemeit, továbbá tanáraiknak (osztályfőnök, gyakorlati, rajz és testnevelés szakos) milyen ismeretei, véleménye van a kiválasztott 10 szakma, illetve 10 tanuló mozgásos jellemzőiről. A gyerekek által választott 10 szakma foglalkozási profilja alapján (Mi lehet? Mi legyen? Pályaválasztási tájékoztató a középfokú szakképzésről. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Bp. 1979.) összeállítottuk a mozgásosság jellemzőit a munka szempontjából pl. mozgástér, mozgásfinomság, mozgásforma, kézhasználat stb., illetve az egyén mozgásossága szempontjából: kiegyensúlyozott, kiegyensúlyozatlan, nagyvonalú, gondos, gyakorlékony stb.

Az összeállított tulajdonságlista alapján véleményt kértünk (a megfelelő tulajdonság aláhúzásával) külön-külön a testnevelő, gyakorlati és a rajz-szakos tanártól a 10 szakma mozgásos jellemzőiről, illetve a 10 tanulóról. A kiválasztott gyerekek a választott szakmájukat, illetve saját mozgásképeiket jellemezték a fenti módon.

Első próbálkozásunk eredménye szerint a divatos szakmákra vonatkozó mozgásos jellemzőket jól ismerik a tanulók és a tanárok egyaránt. (pl. autó-motorszerelő). A kevésbé ismert szakmák esetében komoly tévedések voltak (pl. cukrász).

A jelzett szakos tanárok jól ismerik, jól ítélik meg a tanulók mozgásképeiket (összehasonlítottuk többféle műszeres vizsgálat eredményével), ugyanakkor általános jellemző az is, hogy a tanulók túlbecsülik saját mozgásképeiket, tehát nem megfelelő ezen a pályaválasztásuk szempontjából fontos területen az önismeretük.

S végül ennek a vizsgálódásnak során nagyon figyelmeztető és megszívlelendő volt két tanuló esete. A kiválasztott 10 tanuló közül e kettő mozgásosságát jellemezték egyöntetűen úgy a tanárok, hogy azok a választott pályán az alkalmasságot nagyon bizonytalanná tették: a szakács esetében a fáradékonyt és a pontatlanságot, a villanszerelő esetében a pontatlanságot. A vizsgálatot követő egy év múlva ismét felkerestük kiválasztott tanulóinkat. A továbbtanuló 9 diák közül a közművelődési tárgyakból valamennyien rosszabb eredményt értek el, mégis 7 tanuló meg van elégedve önmagával, választott szakmájával. A szakács és a villanszerelő tanuló úgy nyilatkozott, hogy ha még egyszer választhatna, más pályára menne. Egy csepp a tengerben: két tanuló rosszul választott pályát! Nem megmászható, de talán elkerülhető lett volna, ha a szaktanárok is figyelemmel kísérik 8. osztályos tanulóik pályaválasztását, ha az osztályfőnök véleményüket kéri, ha kissé tájékozottabbak néhány kevésbé ismert pálya követelményeiről, s általában tanítványaiknak nem tantárgyakat tanítanak csupán, hanem eközben és ezáltal életpályára készítik fel őket. A tanulók pályaválasztásra való felkészítése az általános iskolai oktató-nevelő munka szerves része. „A pályaválasztásra való felkészítést már az általános iskola alsó tagozatában meg kell kezdeni és az 5. osztálytól tervszerű és folyamatos pedagógiai munkává kell fejleszteni.” (1029/1971. sz. kormányhatározat.)

Összegezve a tanulók önismeretének kérdését: a reális önismeret kialakításához – különösen a szakmát választó tanulók esetében – szükséges az osztályfőnöknek tájékozódnia a tanuló szakköri tevékenységeiről, a hobbjairól, általában az otthoni tevékenységeiről. Kiemelten kell kezelni a testnevelés, gyakorlati és rajz-szakos tanárok véleményét, és mindezek alapján a tanulóban tudatosítani kell, hogy rossz

tanulmányi eredményén belül milyen mozgásos jellemzői vannak, melyek bizonyos pályákon jó, sőt kiváló teljesítmény elérését biztosíthatják.

Ezt a magasszintű teljesítményt sok falusi iskolás gyerek egyébként napról napra produkálja otthon, felnőtt módra végez felelősségteljes nehéz fizikai munkát, míg az iskolában gyengén teljesít. A pedagógusoktól függ, hogy az otthon végzett munkát az iskolában is értéként ismerjék el – mint ahogy az is – a tanulók értékelésének szerves része legyen, épüljön be énképükbe. Mint legmagasabb szintű teljesítményük, az elismert otthoni tevékenység befolyásolhatja, adott esetben emelheti igény szintjüket, ambícióikat az iskolai munkában is.

A Szabolcs-Szatmár megyei általános iskolai pályaválasztási felelősök munkájának tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a pályapedagógiai tevékenységben az adott formák, keretek, kapcsolatok, módszerek *tudatosabb, célratörőbb felhasználásával* az eddiginél sokkal többet segíthetünk a pályaválasztó tanulóknak az iskolában.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BÁLÓ MIHÁLY-MOLNÁR PÉTER
Szeged

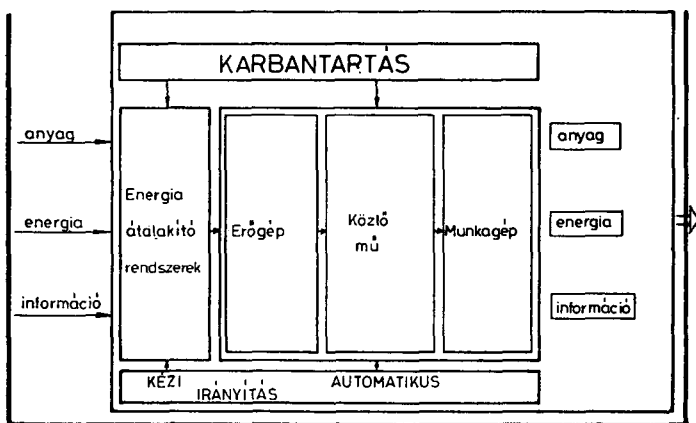
A rendszerszemlélet érvényesítése a 8. osztályos technika tanításában

Az általános iskolai technika tantárgy 8. osztályos tananyagának és kísérleti tankönyvének kipróbálására az 1982-83-as tanévben került sor. Bekapcsolódva a kísérleti tanításokba a rendszerszemlélet érvényesítésére vonatkozó tapasztalatainkat kívánjuk közreadni „Az egyszerű áramkör felépítése” című téma kapcsán.

A fent jelzett témát azért tartottuk megfelelőnek a probléma bemutatására, mert az energiaátalakító rendszerekben fennálló viszonyt (hierarchiát) híven tükrözi. Erre a megállapításra akkor jutottunk, amikor a tanmenet készítéséhez a teljes éves tananyag elemzését strukturálisan és taxonómiailag (rendszerintanilag) elvégeztük. Az elemzés eredményeképpen négy tematikus egység kialakítása látszott célszerűnek a következő sorrendben:

1. Elektromos szerelések
2. Önműködő rendszerek
3. Elektromos háztartási készülékek
4. A lakás fűtése és vízellátása.

A tanév elején, már a 8. osztályos tananyagba való bevezetés alkalmával törekednünk kell a rendszer fogalmának kialakítására, fejlesztésére. Az egész évi anyagot átfogó energiaátalakító rendszerek működésének, felépítésének megértéséhez javasoljuk bemutatni és értelmezni a technikai rendszer legáltalánosabb sémáját (1. ábra). A rendszer valamilyen berendezés, eljárás, ami bizonyos leírásnak megfelelően

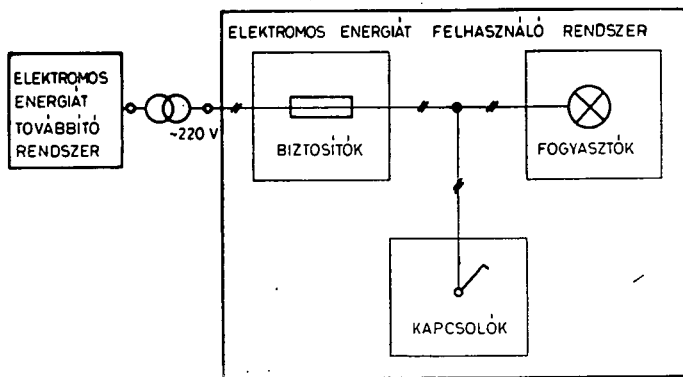


EMBERI -TECHNIKAI KÖRNYEZET

1. ábra

működik. Feladata az, hogy műveleteket (átalakításokat) végezzen anyagon, energián, információn. Egyszerűbben fogalmazva a technikai rendszerek a folyamatok és szerkezetek együttese. A rendszert felépítő elemek, a részrendszerek egymással működési kapcsolatban állnak, és a közös cél érdekében működnek együtt.

Közelebbről megvizsgálva az elektromos energiát felhasználó rendszereket (2. ábra), világossá válnak a konkrét viszonyok az adott részrendszerek között. Ko-



ELEKTROMOS ENERGIA ÁTALAKÍTÓ RENDSZER

2. ábra

rábban az áramköri elemek megnevezést használtuk, mely nem fejezte ki kellőképpen az egyes elemek nagyobb egységben betöltött szerepét, esetleges helyettesíthetőségüket, kapcsolatukat. Pedig a rendszerszemlélet érvényesítése megköveteli a vizsgált rendszer struktúrájának feltárását, a rendszerben lezajló kölcsönhatások, folyamatok törvényeinek vizsgálatát. Ez az elemző munka a részek egymáshoz való viszonyának és a rendszer és környezete viszonyának megállapítását jelenti. (Részletesen lásd: Nagy József: Köznevelés és rendszerelmélet, Veszprém, 1979.)

Óraleírásunkban az „Elektromos szerelések” tematikus egységből „Az egyszerű áramkör felépítése” című téma egy lehetséges feldolgozási módját mutatjuk be, melyben a fentebb írt két követelménynek úgy érezzük, eleget tudunk tenni. Az irányított beszélgetés tanulói válaszait zárójelbe tettük. A tanulási folyamat irányítására vonatkozó megjegyzéseinket a szövegből kiemeltük a sor elejére.

Óraleírás a rendszerelmélet érvényesítéséről a tanításban

A tanítás ideje:

1982. okt. 15. péntek 4–5. óra

A tanítás helye:

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 2. sz. Gyakorló Általános Iskola technika szaktanterme.

A tanulók munkahelyein 2 tanulónként kikészítve:

olvadóbiztosító betét, kismegszakító, egysarkú kapcsolók, lámpafoglalat

Írásvetítő transzparens: Az elektromos energiát átalakító rendszer. (2. ábra)

Ma a fogyasztói rendszernek újabb részrendszereit ismerjük meg.

Milyen részrendszerrel ismerkedtünk meg a múlt órán? (A vezetékek rendszerét ismertük meg.)

Mi a vezetékek feladata?

(Az elektromos energia szállítása, az áramköri elemek közötti kapcsolat biztosítása.)

A továbbiakban egy olyan rendszerrel foglalkozunk, melynek a feladata egy nagyobb rendszer védelme.

Ha a nagyobb rendszer egy elektromos áramkör, akkor mi ellen kell azt védeni? (...). (Tanulói válasz nem érkezett.)

Mi történik akkor, ha túl sok fogyasztót kapcsolunk be egyszerre? (Kicsapódik a biztosíték.)

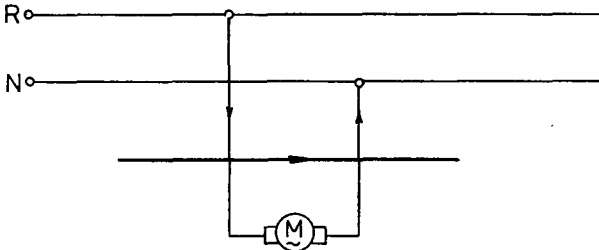
Rövidzárlat hogyan jöhet létre és mi lesz a következménye?

(Ha a nulla és a fázisszál összeér, akkor a biztosíték kiolvad.)

Már kétszer is említettétek a biztosítéket. Mi volt a szerepe mindkét esetben?

(Zárlat és sok fogyasztó bekapcsolásakor megszakította az áramkört.)

Ha a megengedettnél több fogyasztót üzemeltetünk egyszerre, és a biztosíték működésbe lép, akkor azt mondjuk, hogy a hálózatot túlterheltük. Ekkor az áramkörben túlterhelési áram folyik. A túlterhelés következtében a vezetékrendszer melegedni kezd, hosszabb idő után a szigetelés meg is olvadhat. Ha a két vezeték fémesen érintkezik, akkor zárlat keletkezik. Zárlat alatt a fogyasztónál kisebb ellenállású vezetőkön az elektronok gyorsabban tudnak haladni. Ezzel nagyobb lesz az áramerősség, mely igényelné a nagyobb keresztmetszetű vezetőt. A keresztmetszet azonban változatlan marad, ezért a vezető elkezd melegedni. A rövidzárlat jelensége egy pillanat alatt lejátszódik, míg a túlterhelés hosszabb ideig tart. A túlterhelési és a zárlati áramot együtt túláramnak nevezzük. A hálózat védelmét az elektromos áram hő- és mágneses hatásán alapuló készülékek látják el. A hőhatáson alapuló készülék az olvadóbiztosító, míg az áram mágneses hatását a kismegszakítóban használják fel a rendszer védelmére.



3. ábra

A szerelőtáblán lévő olvadóbiztosító bemutatása.

Az olvadóbiztosító részeit mutatom: ez a biztosító aljzat, amit kicsavarok az a fej, benne a Diadzed rendszerű olvadóbetét.

Vegyétek kézbe a betétet és olvassátok le a rajta levő számadatokat! (10/500)

A 10 a kioldási áramerősséget jelenti, melyre az olvadószálát méretezték. Az 500-as szám feszültségi határt jelent. Ez a betét tehát 500 V feszültségig és 10 A áramerősségig használható.

Az olvadóbetétek az olvadóbiztosítók rendszerének részrendszerei. Az olvadószál vastagságától függően a betétek szabványban rögzített áramerősségeig használhatók. Ezt az előbb megbeszélt jelölésen túl a színezett, rugós szem is jelzi. Ha a betét kiolvad, a rugó ezt a szemet kilöki a helyéről.

Transzparens kivételése: Az olvadóbetét részei (4. ábra). Belső felépítését az ábra alapján elemesse valaki! A porcelánház üreges, benne az olvadószál és a kvarchomok található, aminek az a szerepe, hogy a betét olvadásakor keletkező ívet elfojtsa, a felszabaduló gázokat elnyelje.

Bemutatás a szerelvényen

Kövessük végig az áram útját! A bemeneti fázisszál csavarköréssel csatlakozik. A fenékérintkeztől a betét fémsapkáján át az olvadószálon, az előlő fémsapkán és biztosítófejen, az aljzat menetén és annak kivezetésén keresztül jut ki a másik csavaros csatlakozóhoz.

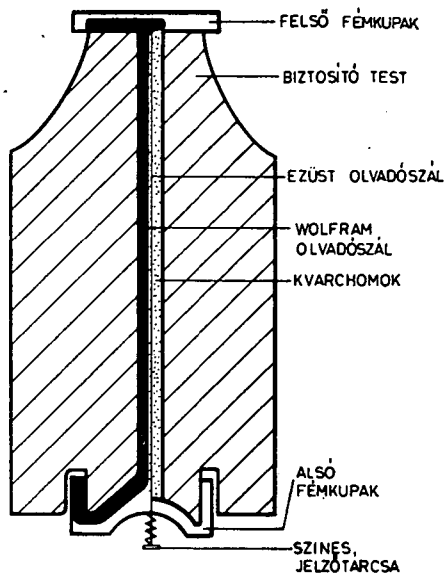
Egy rendszer – például a lakásban lévő áramkörök – védelmére több biztosíték szolgál. Ezek előtt egy főbiztosítéket helyeznek el, melynek kioldási áramerőssége nagyobb, mint az olvadóbiztosítóké együttvéve. A főbiztosíték rendszerint automata kismegszakító. Ez a zárlati és a túlterhelési áramot egyaránt érzékeli.

A kismegszakító bemutatása

Nézzétek meg a kismegszakítót így szemből!

Felülről lefelé haladva mi látható?

(Két csavaros csatlakozási hely, középen zöld és bordó gomb, lentebb két csatlakozó csavar).



OLVADÓBIZTOSÍTÓ BETÉT

4. ábra

Belső szerkezetét tekintve a kismegszakító csuklós mechanizmusokból áll. Bekapcsolása a zöld, kikapcsolása a bordó gomb benyomásával lehetséges. Próbáljátok ki!

Nézzük meg a hátoldalt is! Kövessük az áram útját!

Az áramkör két ága közül a fázisban van a feszültség, a biztosítékot ide kell sorbakötni. A kék színű nullavezetékeket azokra a csatlakozókra kötjük, amelyeket „híd” köt össze. Nevét onnan kapta, hogy a két bekötési pontot áthidalja.

A kismegszakító működési elve írásvetítőn kivétve (5. ábra).

A kismegszakító a zárlati és a túlterhelési áramot is érzékeli. A mágneses tekercs a zárlati áram hatására a lapocskát magához rántja és a csuklós mechanizmusok működése következtében az áramkör megszakad. A működtető zárlati áram erősségét a tekercs menetszámával határozzák meg. Ha a kismegszakítóba kettősfém hőérzékelőt is beépítenek, akkor az a túlterhelési áram káros hatása ellen is védi a hálózatot. A kettősfém érzékelőt azonos hőmérséklet hatására különböző mértékben táguló fémből hengerlik össze. A hálózati melegedés hatására a kettősfém az érintkezőtől elhajlik, és így az áramkört megszakítja. A kismegszakítók azért jobbak az olvadóbiztosítóknál, mert a hiba elhárítása után csere nélkül újra üzemelésre készek. Csupán a zöld gombot kell benyomni és a kismegszakítóban az áramkör ismét záródik.

Oraközi szünet

Írásvetítő transzparens: Az elektromos energiát átalakító rendszer (2. ábra).

Az elektromos energiát felhasználó rendszerbe milyen részrendszerek tartoznak még? (Kapcsolók, fogyasztók).

Sorolj fel néhány fogyasztót!

(Izzó, háztartási gépek, rádió, stb.)

Ha az áramkört azért létesítjük, hogy például a lakásban világítani tudjunk, akkor chhez milyen elektromos szerelvényekre van szükség?

(Biztosító, kapcsoló, foglalat).

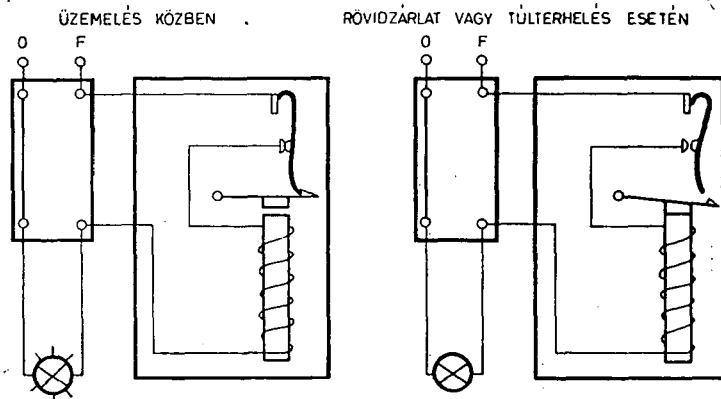
Írásvetítő transzparens. Egyszerű kapcsolók csoportosítása (6. ábra).

Csoportosítsuk a kapcsolókat! Mi most négy szempont alapján csoportosítjuk, mégpedig a működési, a rögzítési mód, a burkolat anyaga és az alkalmazási terület szerint.

Mutatok egy forgócsapos, falon kívüli, porcelán burkolatú, meleg vagy hidegpaddós helyiségben használható kapcsolót.

Ez egy billenős szerkezettel ellátott, süllyesztett kapcsoló, szabadban és vizes helyen nem használható.

Az előttek lévő kapcsolót nézzétek meg, döntsétek el, hogy hová sorolható be!



Az automata biztosító működése

5. ábra

A tanulók munkájának ellenőrzése (egy-egy tanuló jellemzi a nála lévő kapcsolót).

Rajzold fel a táblára az egyszerű áramkör kapcsolási rajzát!

Hová kell elhelyezni a kapcsolót?

(A fáziságra a biztosíték és a lámpa közé).

Mutasd meg a rajzon, meddig tart a fázisszál!

A lámpából továbbmenő ágat minek nevezzük?

(Nulla ág).

Most vizsgáljuk meg az áramkörbe kapcsolt lámpafoglatot!

Mire szolgál a lámpafoglat?

(Az izzó becsavarására)

Ezen kívül még meg is szakítja az áramkört!

Az egyszerű egyszarkú kapcsolók csoportosítása

MŰKÖDÉSI MÓDJA SZERINT	RÖGZÍTÉSI MÓDJA SZERINT	BURKOLAT ANYAGA SZERINT	ALKALMAZÁSI TERÜLETÜK SZERINT
-FORGÓCSAPOS	-FALON KIVÜLI /TUMBLER/	-BAKELIT	-MELEGPADLÓS HELYISÉGBEN
-BILLENŐ	-SÜLLYESZTETT	-PORCELÁN	-HIDEGPADLÓS HELYISÉGBEN
-HÚZÓ	-VEZETÉKEN FÜGGŐ	-KEMÉNY PVC	-SZABADBAN
-NYOMÓ		-FÉMDOBOZOS	-VIZES ÉS ROBBANÁSVESZÉLYES HELYEN
-EGYÉB	-EGYÉB	-EGYÉB	-EGYÉB

6. ábra

Írásvetítőn kivétve: Lámpafoglatok csoportosítása (7. ábra).

A foglatok csoportosítását végezhetjük méretük, anyaguk, felszerelésük és az izzók csatlakoztatási módja szerint.

Vegyetek kézbe a tálcáról egy foglatot! Jellemezzétek az előbbi szempontok alapján!

A tanulók munkájának ellenőrzése.

Csavarjátok szét a bakelitházat, és vizsgáljátok meg a foglat szerkezeti felépítését!

Próbáljátok meg a kék és a fekete vezetékdarabot helyesen bekötni! Közben állapítsátok meg, melyik alkatrész mire szolgál!

A tanulók munkájának ellenőrzése, segítségnyújtás.

Csavarjátok szét megint a bakelitházat, és húzzátok le a vezetékekről!

Lámpafoglatok csoportosítása

MÉRETE SZERINT	ANYAGA SZERINT	FELSZERELÉSI MÓDJA SZERINT	AZ IZÓ CSATLAKOZÁSI MÓDJA SZERINT
TÖRPE / E 10 /	PORCELÁN.	FÜGGŐ	ZSINÓRMENETES
MIGNON / E 14 /	BAKELIT	ÁLLÓ	CSAPOS
NORMÁL / E 27 /	FÉMKÖPENYŰ	FAJI EGYENES	SZURONYZÁRAS
GÓLIÁT / E 40 /		FALI FERDE	LAPRUGÓS
EGYÉB	EGYÉB	BÚRATÁRTÓS	FÉNYCSŐFOGLALAT
		EGYÉB	EGYÉB

7. ábra

A bekötés ellenőrzése, értékelése.

Csak hárman kötötték be szabályszerűen a vezetékeket. A legtöbben túl hosszán csupasztoltak. A csavaros csatlakozáshoz 8–10 mm hosszúságban kell a csupasztolást elvégezni. A lámpafoglatot pedig úgy kell helyesen bekötni, hogy a fázisszálat a fenékérintkezőhöz, a nullvezetéket az oldalérintkezőhöz kell csatlakoztatni.

Miért a fenékérintkezőhöz kell kötni a fáziságat?

(...)

Nehezebben lehet véletlenül is megérinteni.

Könyvetek 25. oldalán a 39. ábra segítségével tanulmányozzátok a lámpafoglat részzeit és az elnevezésüket!

Szétszerelés közben azonosítsátok a munkatankönyv ábráját a valóságos alkatrészekkel!

Tegyetek rendet a munkahelyeteken a szokásos módon!

A tanult rendszerekkel kapcsolatos ismeretjellegű tudást, az elsajátítás szintjét a következő órán a folyamatba iktatott formatív (irányító, formáló) feladatlappal mutatjuk ki. A kitöltött feladatlap értékelését az órán a tanulók bevonásával végezzük. Írásvetítőn kivetítjük a javítókulcsot, és az egymás között megcserélt feladatlapokat a tanulótárs értékeli, pontozza. A legtöbb helytelen megoldást tartalmazó feladattal kapcsolatos problémát újrataníttuk, illetve mikrocsoportba szerveződve a tanulók programlapok előírásai szerint újratanulják.

Az említett feladatlap a következő kérdéseket tartalmazza:

I. FORMATÍV FELADATLAP

- Sorold fel működési sorrendben az elektromos energiaellátó rendszer elemeit! 4 pont
- Az elektromos áram szállítása nagy távolságra _____
áramerősséggel és _____
feszültséggel gazdaságos. 2×1 pont
- Nevezd meg a vezetékek kötési módjait!
a) _____ b) _____ c) _____
d) _____ 4×1 pont
- Az elektromos energiaellátó rendszerbe (áramkörbe) a biztosítót _____
kapcsolással lehet bekötni. 1 pont

5. Az áramellátó rendszer védelmét szolgáló részrendszer fajtái: 2×1 pont
- a) _____
- b) _____
6. Nevezd meg a megismert védelmi rendszereket, melyek az embert, az elektromos energiaellátó rendszert és a fogyasztót egyaránt védik! 2×1 pont
- a) _____
- b) _____
7. Rajzold le, vagy röviden írd le, hogyan keletkezik a testzárlat! 4 pont

A szükségesnek vélt elméleti alapozás után az ezt követő órákon a lámpapakcsolások összeállítására kerül sor.

Összegezőként elmondhatjuk, hogy az elmúlt tanév hasonló időszakában nem sikerült elérni a tervezett tudásszintet, de a technikai rendszer fogalmának általánosításával, az erre vonatkozó írásvetítő transzparens alkalmazásával az idén jelentős előrehaladást tapasztaltunk. Ez megmutatkozik a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban, illetve az egyre komolyabb technikai problémák megoldásának képességében is. Az eddig elért biztató eredményeink további kísérletezésre ösztönöznek bennünket.

=====

PANDURICS ISTVÁN
Kaposvár

Az alsó tagozatos tanulók statikus erőmaximumának fejlődése

Korunk felnőtt és ifjú korú lakosságának pszichoszomatikus állapota kedvezőtlenül alakult az elmúlt két-három évtizedben, melyen úgy tudunk változtatni, hogy a szomatikus nevelés három alapfeladatának – a mozgáskultúráltság szintjének, az egészséges testi fejlettség és edzettség, valamint a pszichikai állóképesség – gyakorlati megvalósítását színvonalasabbá tesszük.

Az urbanizációs ártalmak, a több stresszhelyzetet jelentő megváltozott életritmus, a rossz táplálkozási szokások, a különböző káros szenvedélyek, a mozgásszegény életmód döntően befolyásolták az emberi szervezet biofizikai devalválódását. Ezek a hatások külön-külön is komoly veszélyt jelentenek a szervezet számára. Együttesen hatva nagymértékben megnövelik a különböző szervi károsodások kialakulásának a lehetőségét. Vannak objektív tényezők, amelyek kedvezőtlenül hatnak. A későbbiek során ezek felerősödésével, megnövekedésével kell számolnunk. A kedvező változás lehetősége azon múlik, hogy milyen mértékben tudjuk a szubjektív tényezőkön múló egyéni belső lehetőségeket mozgósítani a kompenzálás érdekében. A feladat azért nagyon nehéz, mert a társadalmi ember hajlamos arról megfeledkezni, hogy egyben biológiai lény is. Ezt jelzi pl. a dohányzás elleni küzdelem eredménytelensége. A dohányzók száma folyamatosan nő. Az általános is-

kolában végzett felmérések bizonyítják, hogy már az alsó tagozatos gyermekek is – a felnőttek példáját követve – megpróbálkoznak a cigarettázással. Az alkoholt fogyasztók „korhatára” is egyre lejjebb tolódik.

A mozgásszegény életmód megváltoztatására irányuló törekvések sem hozták meg a kívánt eredményt. Tanúi vagyunk annak, hogy a természetes mozgástér lecsökkül, és a mozgásra fordított idő is csökken. Így az az optimális inger mennyiség, amelyet régebben természetes formában a mikroklíma biztosított, ma már nem adott.

A századforduló utáni évtizedekben az ifjúság napi tevékenysége úgy alakult, hogy a szomatikus nevelés követelményei teljesülhettek az iskolán kívüli időszakban. A fiatalok sokat futottak, fára másztak, birkóztak egymással, azaz a természetes környezet adta lehetőségeket felhasználva ösztönösen fejlesztették szervezetüket. A tapasztalatok, valamint az életmódkutatások bizonyítják, hogy különösen városi körülmények között a fent jelzett lehetőségek eltűntek. Ezt felváltotta a napi 8–10 órás ülő tevékenység, melynek során a fiatalok szellemi igénybevétele jelentősen megnőtt. Bizonyos, hogy az így eltöltött idő hatásfoka – ismerve a gyermeki pszichikum sajátosságait – kedvezőtlen, melynek jelei a fiatalok körében is elszaporodó szomatikus betegségekben jelentkeznek. A fennmaradó csekély szabadidő eltöltésének megdöbbenően szegényes formái alakulnak ki. Megtelnek a parkok, terek, aluljárók, idejüket mozgás nélkül eltöltő fiatalokkal. A szabadidő eltöltésének módozata szerkezetében nyitott dimenziójú, az egyén által tetszőlegesen választható. A választás azonban attól a környezettől függ, melyben az egyén él. A kialakult igények, szokások jelentős szerepet játszanak a napi tevékenység alakulásában. Erre azért kell nagyobb gondot fordítanunk, mert a testgyakorlás, a mozgás igénnyé válásának folyamata hosszantartó, rendszeres tevékenység következménye, melynek kialakításában az oktatásügy szervezett intézményeinek, az óvodának és az iskolának, valamint a családnak nagyobb szerepet kell vállalnia. Ezt csak úgy tudja betölteni, ha az egészséges életmódra nevelés színvonalán gyökeresen javít.

A már most jelentkező deficitet a sporttal foglalkozó különböző szervezetek próbálták kiegyenlíteni, nem sok sikerrel. Ezek az átvállalások többnyire látszat-eredményeket hoztak az alapvető változás reménye nélkül.

Az élsport hézagpótló szerepe a lakosság egészséges életmódra nevelésében vitatható, hatásfoka jó, hiszen rendelkezik azokkal a feltételekkel, (szakember, létesítmény, szervezettség) amelyekkel a szervezet teljesítőképessége nagymértékben fokozható. Ez a lehetőség a fiatalok elenyésző százaléka számára adott, mert a felvételi keretek nagyon szűkösek, és a teljesítményorientáltságból fakadó komoly edzésmunka sem vonzó a fiatalok előtt.

A tömegsportakciók is kompenzációs lehetőséget rejtenek magukban, azonban a kampányjellegű megmozdulások a fizikai felkészítés szempontjából hatástalanok. Nem illeszkednek kellőképpen az emberi szervezet alkalmazkodási törvényeihez. A rendszeresség követelménye nem érvényesül, így a két egymást követő inger (rendezvény) között eltelt hosszú idő alatt a szervezet fizikai állapota visszafejlődhet, ill. nem is kezdődnek el az alkalmazkodási folyamatok.

Az alsó tagozatos gyermekek szomatikus nevelésének belyzete

A fiatalok többsége a testkultúra értékeinek az elsajátítása szempontjából hátrányos helyzetben van, ezért szervezetükben kedvezőtlen változások is keletkezhetnek. Az antropometriai felmérések bizonyítják, hogy a fiatalok testarányaira a szerény, fejletlen izomzat és a nyúlánk termet a jellemző. Ezen túlmenően ismeretes a szívkeringési és légzőrendszer rendellenességben szenvedők magas aránya, nő a neurotikus megbetegedések és a testi deformitások száma is.

Ezek után kritikusan fogalmazódik meg a kérdés. Tudunk-e az ország „biológiai” vagyonával” hatékonyan gazdálkodni?

A tanítóképző főiskolák oktatói abban a sajátos helyzetben vannak, hogy a nevelés-oktatás folyamatának szélső pólusain vannak. Ugyanabban az időben látják a mai főiskolások és az alsó tagozatos gyermekek állapotát. A beavatkozás is adott, hiszen a mostani hallgatók felkészítésével a holnapai alsó tagozatos gyermekek fizikai állapotát megalapozhatják.

Az alsó tagozatos korosztály vizsgálata során alapvető hiányosságokat tapasztaltunk, ami azért is elgondolkodtató, mert a felnőtté válás kritikus életszakaszát, a kisiskoláskort írta visszavonhatatlan károsodás, amelynek néhány alapvető okát felsorolom.

- Az alsó tagozatos gyermekek szervezetének fejlesztésével kapcsolatos ismeretek vizsgálata – bár az utóbbi években történt előrelépés – a tudományos kutatás mostohán kezelt területe.
- Létesítményhelyzete katasztrófális. Az esetleges változás akkor várható, ha a meglévő anyagi erőket jól koncentrálnak, és az alsó tagozatos gyerekek képzésére jobban összpontosítunk.
- Szakemberellátottsága – annak ellenére, hogy a tanítóképző főiskolákon folyó szakkollégiumi képzés enyhít a helyzeten – ma még több szempontból sem tudja biztosítani a korszerű felkészítést. Ma még a testnevelés gondozását zömmel képesítés nélküli pedagógusok végzik.
- Ezt a korosztályt érintően sem sikerült változtatni azon a szemléleten, hogy a testnevelést ne csupán tantárgyként kezeljék, hanem úgy, mint a szellemi felkészítés és a fizikai felkészítés egyensúlybiztosító eszközt.
- Fokozottabban érvényesül – a többi korosztályhoz viszonyítva – az iskolának az a törekvése, hogy „megtanítsa”, ha kell kényszerítse a gyermekeket arra, hogy tudjanak napi 6–8 órát nyugodtan, fegyelmezetten ülni, amely az iskoláskor befejezésére többnyire sikerül.
- Az életkori sajátosságokhoz sem tud ma még kellőképpen alkalmazkodni az iskola szervezeti kerete. Pl. ugyanakkor csengetnek ki és be a tanórákra a 6 éves első gyermekeknek, mint a 14 éves nyolcadik osztályos tanulóknak.
- A családi ház sem sokat segít abban, hogy a gyermekek fizikai felkészítése színvonalas legyen. Az okok között megtaláljuk a hiányos ismereteket, a testnevelés lebecsülését, a gyermekükről alkotott irreális elközelés túlzott elvárásokat stb.

Az alsó tagozat néhány tantervi kérdése

Az alsó tagozatban folyó egészséges életmódra nevelés iskolai dokumentumai a közelmúltban jelentős változáson mentek át. Az 1978-as új Általános Iskolai Nevelési és Oktatási Terv korszerű elgondolásokat tartalmaz, jelentősen megemeli az iskolai követelményeket. Az újabb kutatási eredmények, edzésemleleti törvényszerűségek lehetőség szerint megfogalmazódnak benne. Kellő hangsúlyt kap a koordinációs és kondicionális képességek fejlesztésének az igénye, azonban néhány óvatos megfogalmazás nem illeszkedik kellő mértékben a szervezet alkalmazkodási törvényszerűségeihez.

Pl.: A terhelés „...fejlessze ügyességüket, cselekvésgyorsaságukat és könnyed erő kifejtését igénylő feladatokkal testi erejüket, állóképességüket.”

A könnyed erő kifejtés utasítás azt a téves szemléletmódot erősíti, hogy a kisgyermekek szomatikus nevelésében átléphetők az alkalmazkodás általános szabályai. Ismert pl., hogy az állóképesség fejlesztéséről csak akkor beszélhetünk, ha a tevékenységet végző pulzus értéke eléri a 160/perc körüli értéket, és azon huzamosabb ideig dolgozik. Ez nem képzelhető el az akaraterő jelentős mozgósítása nélkül. Ha a könnyed erő kifejtés utasítást a gyakorlatban módosítjuk, azaz növeljük a terhelést, kettős célt érünk el. Egyrészt valóban fejlődik a gyermekek jobb állóképességi teljesítményét feltételező izom, szívkeret és légzőrendszer állapota, másrészt az akarati tényezők fejlesztésében is előrelépünk.

Az erő fejlődése is csak úgy képzelhető el, ha pl. a kötélmászás utolsó 1–2 méterén még képes a tanuló akaraterőjét mozgósítva a végső erő tartalék bevetésére. Aki ezt a feladatot úgy teljesíti, hogy erre az utolsó erőfeszítésre nem képes, komoly hátrányt szenved. A kar hajlító izmai, a mellkasi és karizmok, az alkar hajlító izmai nem fejlődnek kellő mértékben, és nem javul az akaraterő mozgósítási képessége sem.

A testnevelés „járuljon hozzá a testalkati torzulások megelőzéséhez”, – írja elő a tanterv. Ennek a követelménynek a teljesítése alapvetően szükséges, hiszen az iskolai testnevelésnek és nevelésnek is azt az elvet kell vallania, hogy ártalmakat okozni semmilyen területen sem szabad. A testalkati torzulások megelőzésének feltétele a stabil csont, szalag és izomrendszer, melyet csak úgy tudunk biztosítani, hogy ezeket a szerkezeti folyamatokat folyamatosan ingerküzös felletti ingerekkel látjuk el. „Kimutatható az ifjúság nagy százaléka izomzatának satnyulása.”

A tanterv pl. az izomerő növekedését eredményező ellenállást ől tartalmaz, az ismérlel-szám a jelenlegi órakeretben csupán szerény mértékben növelhető. Az időigényes erőfejlesztés

elmélyült, tudatos, komoly szakértelmet igénylő feladat, különösen akkor, ha minden izomcsoport izolált fejlesztésére törekszünk.

Ezek a tapasztalati tények is indokolják, hogy az alsó tagozatos gyermekek szomatikus nevelésének lehetőségeivel foglalkozzam.

A kutatás célja az alsó tagozatos tanulók szomatikus nevelésében végzett tapasztalatok és megfigyelések tudományos vizsgálata és igazolása abból a célból, hogy a megváltozott társadalmi viszonyokhoz alkalmazkodva a fizikai felkészítés izomzatra ható lehetőségeit meghatározhassuk, és a sürgős tennivalókra és intézkedésekre felhívjuk a figyelmet. Ennek érdekében megoldandó feladatok a következők:

1. A szervezet nagyizomcsoportjaira ható ingerek dózisének vizsgálata, körülhatárolása.
2. Az ingeradagolás és a terhelési ciklusok alakításának vizsgálata.
3. A fejlesztés hatása a különböző izomcsoportokra.

KÉRDÉSFELTEVÉSEK

1. Feltételezem, hogy az alsó tagozatban az izomzat erősítésére alkalmazott ingerek nagysága növelhető a tantervi keretek szem előtt tartásával.

2. Feltételezem, hogy az alkalmazott eljárások korszerűsíthetők. A nagyizomcsoportokra történő izolált hatás tudatos alkalmazása az előrelépésnek egyik lehetősége.

3. Hiányoznak az ingeradagolás és a terhelési ciklusok alakításának összefüggései.

A MÉRÉSI ÉS SZÁMÍTÁSI ELJÁRÁSOK

A mérési módszer

- Az általunk tervezett erőmérőszalton a BABI-típusú dinamométeren izometriás maximális erőmérés.

- A láb dinamikus erejének mérése súlypontemelkedéssel, helyből távolugrással és 5-ös ugrással.

- A méréseket két alkalommal végeztük el ugyanannál a csoportnál. Alapfelmérést és a program utáni 2., 3. és 4. mérést végeztünk.

- A kontrollcsoportokat a kísérleti osztályok melletti párhuzamos osztályok adták. Őket ugyanabban az időben mértük, mint a kísérleti osztályokat.

- Négy iskola 397 alsó tagozatos tanulóját vizsgáltuk meg, 20 paramétert mértünk meg, és több mint 15 0000 adathoz jutottunk.

A felvett változók:

hasizom, hátizom, karhajlító izom (páros, bal, jobb), karfeszítő izom (páros, bal, jobb), láb-feszítő izom (páros, bal, jobb), alszár-feszítő izom (páros, bal, jobb), alszárhajlító izom (páros, bal, jobb) statikus ereje, 5-ös ugrás, helyből távolugrás, súlypontemelkedés.

Mérési eljárások

Dinamikus mérések

1. Helyből távolugrás: a tanuló az induló vonal mögött helyezkedett el, majd tetszés szerinti időben páros lábról elugrott. A leérkezésnél a sarok helyzetét és az induló vonal közti távolság különbségét mértük. Két ugrásból a jobbik eredményt vettük figyelembe, az eredményt cm-ben adtuk meg.

2. 5-ös ugrás: Az induló vonal mögött felálló tanuló páros lábról rugaszkodott el, majd 1 lábra érkezve folyamatosan öt leérkezést végzett váltott lábbal. Az eredményt az induló vonal és az ötödik leérkezés saroknyoma közti távolság adta cm-ben. A két kísérlet közül a jobbikat rögzítettük.

3. Súlypontemelkedés: Falra felrajzolt cm-es beosztás mellett oldalállásból indulva kellett a kart magastartásba helyezni és a beosztást megérinteni. Páros lábú elrugaszkodás után a lehető legmagasabban megérinteni a skálát. A két érték közti különbséget rögzítettük. A két kísérlet közül a jobbikat vettük figyelembe.

Statikus mérések

- A hátizom erejének mérése:

elhelyezkedés: hasonfekve, a láb rögzítve, kar magas tartásban, a mérőszíj a két vállcsúcsot összekötő egyenesen a vállra fekszik.

Feladat: „törzsemelés hátra” 2-3 mp-en keresztül.

- A hasizmok erejének mérése:
elhelyezkedés: hanyattfekve az „ülésre” támaszkodva, a pedálra rögzített szijba akasztott összekötő egyenes a vállra fekszik.
Feladat: „törzshajlítás előre” 2-3 mp-en keresztül.
- Alszárfeszítő izom erejének mérése:
elhelyezkedés: hanyattfekve az „ülésre” támaszkodva, a pedálra rögzített szijba akasztott lábfej, nyújtott térd.
Feladat: bal-jobb-páros lábbal a szíjat 2-3 mp-ig húzni.
- Alszárhajlító izom erejének mérése:
elhelyezkedés: hanyattfekve, a váll a vállapok közt rögzített, nyújtott térd, lábfej a pedálon.
Feladat: bal-jobb-páros lábfejjel 2-3 mp-ig nyomni a pedált.
- Karhajlító izom erejének mérése:
elhelyezkedés: szemben a húzókkal, a térd rögzítve a talajon, a könyök az asztalon támaszkodik.
Feladat: bal-jobb-páros kézzel 2-3 mp-ig meghúzza a kart.
- Karfeszítő izom erejének mérése:
elhelyezkedés: hanyattfekve, a váll-lapon támaszkodva, könyök az asztalon.
Feladat: bal-jobb-páros karral 2-3 mp-ig tolja a kart.
- Lábfej izom erejének mérése:
elhelyezkedés: hanyattfekve, láb pedálon, láb behajlított helyzetben.
Feladat: bal-jobb-páros lábbal erőteljes nyomás 2-3 mp-ig a pedálra.

PROGRAM

A kísérleti csoportok tanulói nagy ismétlésszámmal a mért nagyizomcsoportokat érintő gyakorlatot végeztek el, melyet rövid, aktív pihenő után megismételtek.

A fejlődés iránya és nagysága

A hipotézis megfogalmazásakor feltételeztük, hogy a kísérleti csoportok a beavatkozás következtében úgy a fiúk, mint a lányok esetében elkülönülnek a kontroll csoportok eredményeitől. A fejlődési irányok és mértékek könnyebb átláthatósága miatt grafikonokat szerkesztettünk, amelyen minden jelleg esetében külön-külön elemeztük az évfolyamok kontroll, kísérleti, fiú és leánytanulóinak eredményeit.

Az eredmények értékelésekor az I. és II. osztályos tanulók, valamint a III. és IV. osztályos tanulók eredményei között találtunk hasonlóságot, ezért az értékelésnél a két-két osztályt együtt elemeztük.

Az elsős és másodikos tanulók eredményeinek elemzése

A *hasizom* fejlődésének vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy a kísérleti csoportokban a változás tendenciája erősen felfelé ível, a változás mértéke is jelentős. A kontroll csoportoknál lévő változás szerény mértékű, és a teljesítményingadozás a felmérés időszakaiban fokozottabb.

A *hátiizom* maximális ereje az alapfelmérések idejében lényegesen alacsonyabb, mint az ellenoldali hasizmok ereje. A változás iránti affinitást az egy hónap utáni eredmények igazolják, hiszen a kísérleti csoportban a fejlődés nagymértékű. A fiúk és a lányok teljesítménye közötti különbség elhanyagolható, amely megegyezik Fülöp A., Farnosi és Bakonyi vizsgálataival. A hatodik és nyolcadik hetet követő felmérések visszaesést mutattak.

A *karhajlító izmok* izometriás maximális erő mérésekor azt láttuk, hogy a kontroll csoportok teljesítménye elmarad a kísérleti csoportok eredménye mögött, a kontroll csoportok teljesítmény-állandósága ingadozóbb, mint a kísérleti csoportoké.

A *karfeszítő izmok* erejének változása hasonló tendenciát mutat, mint a karhajlító izmok erejének alakulása. A két izomcsoport ereje közel azonos, a kísérlet 4. hete után a különbség növekszik a karfeszítő izmok javára. Ennél az izomcsoportnál található a kísérlet második szakaszában némi visszaesés.

A *lábfej izom, az alszárfeszítő és alszárhajlító izmok* fejlődési tendenciája azonos képet mutat. A kontroll csoportokban az eredmények alig változnak, a kísérleti csoportban dinamikus fejlődést tapasztaltunk, amelyet a kísérlet második hónapjában visszafejlődés követ.

A harmadik és negyedik osztály eredményeinek elemzése

A *hasizom* erejének változására az a jellemző, hogy a kontroll csoportok és a kísérleti csoportok is fejlődtek, azonban a kísérleti csoportok erőnövekedése erőteljesebb. Ez a tendencia a kísérlet adott folyamatában jelentkezett.

A *hátiizom* esetében a fejlődés egyenesvonalú, ami kísérleti csoportban jelentősebb, csupán a III. osztályos fiúk esetében stagnált a teljesítmény a 6. hét után.

A *karhajlító* izmok vizsgálata azt mutatta, hogy a kontroll csoportok erőmaximum értékei nagyon kis mértékben változnak. Sokkal kedvezőbb a változás a kísérleti csoportoknál. A fejlődés nagymértékű és felfelé ívelő.

A *lábfejítő izmok* erőmaximum értékeinek fejlődési üteme az eddigiektől eltérő képet mutat. Az első 4 hét után némi visszafejlődést látunk, majd az eredmények a kísérleti és a kontroll csoportban is fejlődnek.

Az *alszárfejítő* izmok valamint az *alszárhajlító izmok* is hasonló fejlődési ritmust követnek, mint az alsó végtag előbbi izomcsoportjai.

Összegezés:

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat során a kísérleti csoportok – a harmadik és negyedik osztályos fiúk lábizmmainak erejét kivéve – a kísérlet első szakaszában, tehát a négy hét elteltével, jobb eredményt mutattak.

A vizsgálat arra is választ adott, hogy a 4 hetes azonos terjedelmű és intenzitású ingeradagolás a továbbiakban nem okoz változást a szervezetben, tehát 4 hét elteltével a terhelés összetevőin változtatni kell.

A vizsgálat rámutatott, hogy a nagyobb mértékben elhanyagolt izomcsoportok (hasizom, hátizom, karhajlító izom) fejlődése dinamikusabb, ami azt igazolja, hogy a már most kimutatható elhanyagoltságon koncentráltabb ingeradagolással javítani lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Dr. Bakonyi Ferenc:* Célkitűzések a tanulók fizikai erőnlétének fejlesztéséhez. Testnevelés tanítása, 1973/6. sz. 164–172. o.
- Dr. Bakonyi Ferenc:* A fizikai képességek fejlődésének dinamikája az egyes életkorokban. Testneveléstudomány 1975/2. sz. 59–80. o.
- Dr. Nádori László:* Az erőfejlesztés metodológiai és metodikai kérdései. Testneveléstudomány 1975/2. sz. 21–34 o.
- Dr. Fülöp Adél:* 9–10 éves tanulóknál végzett testalkati és motoros képességvizsgálat faktoranalízise. Előadás: IX. Mozgásbiológiai Szimpozion. Tihany, 1980.
- Pandurics István:* Az erőmérő asztal működési elve. TF. Tudományos Közleményei 1982/3.

ZSOLNAI JÓZSEFNÉ
Szeged

Hogyan tanítottam a globális módszerrel?

1974 óta érdeklődéssel olvastam Kutiné—Ligeti Róbertnek A tanítóban megjelent cikkeit, melyek a globális olvasástanulás, tanítás tapasztalataival, eredményeivel foglalkoztak. Örömmre szolgált, mikor igazgatóm megkérdezte, volna-e kedvem ezzel a módszerrel tanítani az anyanyelvet. Igenlő választ adtam. Próbáltam felkészülni a feladatra. Elolvastam az e problémával foglalkozó cikkeket, beszereztem az új tankönyveket, és a „Tankönyvhasználati és módszertani útmutatót”, melyből a globális program metodikáját, problematikáját át tanulmányoztam.

Szeptember első napjaiban a szülői értekezleten ismerttettem a szülőkkel az új módszer lényegét. A következő kérdéseket beszéljük meg:

1. Hogyan gyakoroljanak otthon a gyerekekkel?
2. Mennyit olvasson otthon a gyermek?
3. Mit olvasson?
4. Mit csináljanak, ha a gyermek egy szóképet nem ismer fel? Betűtessék-e?
5. Ha egy új szóval találkozik, de nem tudja elolvasni, meg lehet-e neki mondani?
6. Milyen segítséget lehet adni a házi feladatok elvégzésében?
7. Szabad-e előre olvastatni a következő oldalt?
8. Lehet-e gyakorlás céljából szavakat írni a gyerek számára?

Legfontosabb kérésem, kívánságom az volt, hogy a *megértést* részesítsék előnyben a hangos olvasással szemben. És még az, hogy:

- Hallgassák meg, hogy miről olvastak gyermekeik!
- Válaszoljanak mindig gyermekeik kérdéseire!
- Unos-untáig ne kényszerítsék őket munkára!
- Büntetésből ne olvastassanak, ne írassanak!
- Ne kényszerítsék szótagoló olvasásra a gyermeket!
- Örüljenek közösen, ha bármelyik könyvből és folyóiratból, pl.: Dörmögőből, Kisdobosból (minden tanulónak megrendeltük közösen) egy-egy tanult szóképet felismer gyermekük:

A szülők a legmesszebbmenőkig megértették kérésemet, a maximális segítséget meg is kaptam munkámhoz tőlük. Csak köszönetet tudok érte mondani.

Hogy is kezdődött el a munka?

Szeptember első hetének legfontosabb feladata a tanulók anyanyelvi műveltségének megismerése, a beszéd fejlesztése, az olvasástanulás megalapozása, az írástanulás előkészítése és a feladattudat kialakítása.

Már az első napon a bemutatkozás után (melyet játékos labdadobással bonyolítottam le) megismerkedtünk „A maci olvas” első képével.

Óvodai élmények és a könyv képeiről való beszélgetés közben figyeltem beszédük *értettségét, tartalmát, ütemét*. A szünetekben, viselkedés közben, később a napköziben fény derült arra is, hogy ki milyen gyakran kezd beszélgetést, szívesen kapcsolódik-e bele a társalgásba.

A *hangok képzését* társasjáték közben figyeltem meg. Pl. közlekedési játékot szerveztem. A gyerekeket kisebb csoportokba osztottam be. A csoportoknak egy-egy közlekedési jármű hangját kellett utánozniuk. A mozdony indulásakor sz-sz-sz hangot ad, amikor felgyorsít, azt mondja: s-s-s. A száguldó vonat mellett a fák ezt a hangot hallatják: z-z-z. A másik csoport a repülő hangját utánozta: r-r-r. A hangoztatást vizsgáltam egy elképzelt állatkerti sétán is. A mackó mondja: m-m-m; az oroszlán elbődül: ú-ú-ú. Hívjuk a cicát: c-c-ç.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája 1. b osztályába 34 tanuló jár. Mindegyik tanuló járt óvodába.

A *beszéd érthetősége:*

jól érthető:	20 fő
halkan beszél, motyog:	4 fő
beszédhibás:	10 fő
- pösze:	6 fő
- raccsol:	4 fő

ebből:

A *beszéd tartalma:*

a szókinccse gazdag:	18 fő
a szókinccse átlagos:	12 fő
a szókinccse szegény:	4 fő
élményt vagy mesét összefüggően mond el:	20 fő
élményt vagy mesét kérdésekre mond el:	14 fő

A *beszéd üteme:*

gyors:	3 fő
átlagos:	25 fő
lassú:	6 fő

A *beszéd indítéka:*

gyakran kezd beszélgetést:	24 fő
ritkán kezd beszélgetést:	10 fő

A felmérésből kitűnik, hogy tanulóim kb. 2 harmad része érthetően, tagoltan beszél, gazdag szókinccsel rendelkezik, élményeiket összefüggően mondják el. Tanulóim 1 harmada beszédhibás volt, vagy még ma is az. Közülük 4-en jártak hosszabb ideig logopédushoz. Ezekkel sok-sok játékos gyakorlatot végeztettem. Sok nyelvtörőt, mondókat tanultak meg. A szülők ebben is maximális segítséget adtak. Jelenleg két tanuló jár logopédushoz.

A sok vers, mondóka tanulása, mesefilmnézés, (olykor csak képet mutattam, nekik kellett a kép alapján folytatni a mesét) olvasmányok élménybeszámoló, bábozás kapcsán tanulóim nagyon sokat fejlődtek.

Célom az volt, hogy megpróbálom minden gyerek érdeklődését felkelteni az olvasástanulás iránt. (A minél gyorsabb elsajátítása iránt.) A falra polcot szereltem, melyre játékokat és könyveket helyeztem. A játékok fölé tettem a „játék”, a könyvek fölé a „könyv” szókártyát. Hamar megismerték a két szókártyát, el is „olvasták”. Ezek után játszva csoportosították a „Maci olvas” c. könyv 5. oldalán lévő tárgyakat.

Minden alkalmat megragadtam, hogy megszerettessem velük a könyvet, a „tudás forrását”. Megengedtem, hogy elhozzák kedvenc könyveiket az iskolába, s ezeket megmutatták társaiknak is. Félév elteltével hétfőnként 1-1 olyan órát tartottunk, amikor a tanulók beszámolhattak a hétfégi olvasáseredményeiről, a könyv bemutatásával. Nagyon várják, s készülnek erre az órára. Ezek a gyerekek csillagot, dicséretet kapnak. Ezzel lehet bátorítani, ösztönözni a bátortalanabbakat is. Gyakran írok be dicséretet a „Tájékoztató füzetbe”.

Hogyan is kezdődött az olvasás tanulása?

70-100 szókártyával ismerkedtek meg a tanulók. Ebből a szóképtanulás végén 56 szóképet kell felismerni a felmérés kapcsán.

Az új szóképek először az ismerős szóképekkel együtt kerülnek a tanulók elé. A képek bemutatkoznak. Mindegyik mellé szókártya kerül.

A képről a szóképet a következőképpen választjuk le:

1. Közösen „elolvassuk” a képek nevét.
2. Rámutatnak a szóképre, s a tanulók kimondják a kép nevét.
3. A tanulók a padra hajtják fejüket, s közben egy-egy tárgy képét levesszük a tábláról. Mi hiányzik? Melyik kép? Elolvassák a kép nevét!
4. Csak a szóképek maradnak a táblán változatlan sorrendben (ez emlékeztet a képekre!).
5. Összekeverjük a szóképeket, és így olvastatjuk a szavakat.
6. A szóképeket ismeretlen szóképek közé keverjük, és így kell felismerni a már tanultakat.

Ezt követi a könyv feladatainak megoldása. Pl.:

Rajzold le! labda kocka könyv

A könyv végén lévő szókártákat kivágás után gyakorlás céljából ráhelyezik a könyv képeré.

Jutalmul kiszínezhetik a könyv képeit. (Nagyon szerették!) A fonikus munkát előkészítő gyakorlatok már a könyv 4. oldalán megtalálhatók. Megszámláljuk, majd koronggal kirakjuk, pontozással jelöljük, hogy hány hangból, betűből áll a szó. Először közösen, majd minél hamarabb önállóan dolgoznak. A szóképtanulás befejezése után kb. október vége felé felmérést végeztem a szóképfelismerésből.

A felmérés nyolc egymást követő napon történt. (Tankönyv 117., 118. old.) A felmérés eredménye megnyugtató volt számomra.

A tanulóknak 56 szót kellett felismerni.

56 szót 12 tanuló,

55 szót 1 tanuló,

54 szót 3 tanuló,

53–50 szó között 9 tanuló,

50 szónál kevesebbet 9 tanuló ismert fel.

Tanulóim 73,50%-a 50-nél több szót ismert fel. Úgy érzem, ez igen jó eredménynek mondható. A szülők bevallása szerint 4 gyermek tudott olvasni nagybetűs szavakat iskolába járás előtt. A szóképtanulás után gyermekeim a következő képességekkel rendelkeztek:

1. Felismertek 70–80 szóképet.

2. Minden szöveget próbáltak „megfejteni”.

3. Képesek voltak az összetett szavakat két értelmes szóra bontani.

4. Tájékozottak voltak:

– a szavak hangokra, betűkre bontásában, (nem múlt el óra, hogy ne „korongoztunk” volna szavakat!)

– ismert szóképekből betűk kikeresésében.

5. Némán elolvasták az ismert szóképeket.

A betűtanuláshoz a következő módszereket alkalmaztam:

a) Ismert szóképeket némán olvastattam tanulóimmal.

b) Találós kérdésekkel válogattuk ki azokat a szóképeket, amelyekben az új betű benne volt. A szóképeket a táblára helyeztem, mindegyik sorszámot kapott. A találós kérdést csak a kiemelendő szavakra tettem fel. A tanulók a füzetbe annyi karikát rajzoltak, ahány kérdést mondtam. A szóképek sorszámát kellett az üres karikába írniuk. Ha nem találták el a számot, üresen hagyták a karikát. Munkájukat azonnal lehetett ellenőrizni összehasonlítás útján. Minden jó megoldásért egy piros pontot írhattak maguknak. Öt piros pontért egy csillag járt. Azokat a szóképeket, melyeket a betűtanításnál nem volt szükség játékos módon levettük a tábláról. A fennmaradó szavakban szerepelt az új betű. Ezek a szavak a könyv új betűt ismertető oldalán is megtalálhatók voltak.

- c) Ezután a kiválogatott szavakat korongokkal hangokra bontottuk. (A táblán is!)
- d) A tanulók kicserélték a korongokat betűkre. (Csak azokról lehetett szó, amelyeket már ismertek!)
- e) Az új betű önálló keresése következett.
A korong-betűcserét minden szónál megismételtük. Megbeszéltük, hogy a szavakban hol szerepel az új betű; a szó elején, közepén vagy a végén.
- f) Ezután következett az új betű felismerésének gyakorlása. A könyv megfelelő oldalán aláhúzták az új betűt. A betűfelismerés történhet úgy is, hogy ismert szóképeket elolvasás után lerajzolnak, melyben új betű van. Kiszínezik azokat a képeket, amelyek nevében benne van az új betű. A Kisdobos és Dörmögő folyóiratban is sokan gyakorolták a betűfelismerést.
A könyvben már a betűismertetés időszakában is található szöveg.

Hogyan történik a szövegolvasás?

Először a tanulók kikeresik az ismert szóképeket és aláhúzzák. A mondatokat általában képekkel illusztrálják. Ebből adódik, hogy az előforduló új szóra, szavakra következtenek a tanulók. Ezután már el tudják olvasni az egész mondatot is. Nagyon fontos dolog: *csak azt szabad elolvasatni hangosan, amit már tanulóink némán elolvastak és megértettek.* A megértést a feleletválasztásos módszerrel tudjuk leghatékonyabban ellenőrizni. Kérdéseket kapnak a tanulók az olvasottak tartalmára vonatkozóan. Kezdetben a képek közül kell kiválasztani a megfelelőt, s azt kiszínezi, amelyik felel a kérdésre. Később a 3. válasz száma közül be kell karikázni a jót.

A betűcsoportokat úgy állították össze, hogy eltérő formájú betűk kerüljenek egy csoportba, amelyek viszont a hangképzés szempontjából közelálló hangokat jelölnek (x-l, t-d, b-p, f-r).

Azt tapasztaltam, hogy a kisbetűkhöz hasonló nyomtatott nagybetűket szinte nem is kellett tanítanom. Minden különösebb nehézség nélkül megtanulták tanítványaim. (Aki tudott az iskolába lépés előtt olvasni, zömmel csak a nagybetűs szöveget tudta!)

A betűtanulás után kb. a 11. ciklus elején felmérést végeztem feladatlappal. Ez nem volt alkalmas a hangos olvasás felmérésére, csak az olvasottak megértését vizsgáltam vele. A felmérésre 20–25 percet szántam.

Minden tanulónak a munkájához maximális önállóságot biztosítottam. Minden szükséges munkaeszközt kikészítettek, utána a következőket mondtam: Olvassátok el figyelmesen a feladatlap mondatait, és oldjátok meg a feladatokat! Csak azt tegyétek, ami a feladatban szerepel! Ha elkészültél, jelentkezz, hozd ki asztalomhoz a kész munkát ellenőrzés után!

Valamennyi jó megoldásért 1–1 pontot adtam. Csak a pontos végrehajtást fogadtam el.

Maximum 10 pontot lehetett szerezni.

A felmérés eredménye:

10 pontot kapott:	26 tanuló
9 pontot kapott:	6 tanuló
8 pontot kapott:	1 tanuló
4 pontot kapott:	1 tanuló

A felméréssel meg voltam elégedve. Tanulóimnak több mint 76⁰/₀-a hibátlanul oldotta meg a feladatlap feladatait. Tanulóim 86,6⁰/₀-ra teljesítették a kapott feladatokat. Óriási eredmény!

Ezután került sor a Maci mesél c. könyv olvasmányainak feldolgozására. Az olvasmányok tartalmilag igen közelálltak a gyermekek érdeklődési köréhez. Az is-

mert szereplőkkel mindig történt valami. Ezért a tanulót észrevétlenül is arra motíválta, hogy otthon önállóan, kíváncsisága kielégítése céljából olvassa tovább a történetet. A program szerint a néma olvasást mindjárt az olvasástanulás kezdetétől gyakoroltattam tanulóimmal.

Az olvasmányok önálló feldolgozásának menete:

1. *Szókiemelés*

A gyermek aktív szókincsében nem szereplő szavak, szóösszetételek kiemelése, megbeszélése. Mondatokba foglalása, ezzel egyidőben az aktív szókincsbe való beépítés. Ezeket felírtam a táblára vagy fóliára. A tanulók némán elolvasták. Utána a szavakat egyénenként hangosan, majd közösen olvasták a gyermekek.

2. *Néma olvasás*

A tanulók a kiemelt szavak olvasásának gyakorlása után némán olvassák a szöveget. Természetes, nem egyforma ütemben.

3. *A tartalmi megértés elsődleges rögzítése*

A megértést a feleletválasztásos módszerrel ellenőriztem. Ekkor használtam a feladatlapot. A gyermekek önállóan olvasták el a kérdéseket. A lehetséges három válasz közül kiválasztották az általuk helyesnek ítélt választ, és bekarikázták az előtte álló számjegyet. Az ellenőrzésnél legtöbbször írásvevítőt használtam. Minden jó válaszáért 1 piros pontot kaphattak.

4. *Hangos olvasás*

Kezdetben csak pár mondatot olvastak hangosan, főleg a jól olvasók.

5. *Megbeszélés*

A megbeszélés során lehetőség nyílt arra, hogy:

- az új információkat beépítsük a régi ismeretek rendszerébe,
- a hibás álláspontok javítására,
- az emlékezés, gondolkodás fejlesztésére,
- a kifejezőképesség javítására, fejlesztésére,
- a korábbi élmények felelevenítésére,
- a nevelési gondolatok kifejtésére.

6. *A tartalmi megértés másodlagos ellenőrzése*

Az összefüggések, az erkölcsi ítéletek vizsgálatára itt került sor. A feladatlap további feladatainak megoldására, állásfoglalás kimondására akkor buzdítjuk a tanulókat.

7. *Az olvasmány összefüggő elmondása*

Kezdetben több tanulót vontam be ebbe a munkába. Később 1 tanuló is elmondta az olvasmány tartalmát pár mondattal. Igen sok órán bábokkal játszották el a történetet. Ilyenkor a bátortalan gyereket is sikerült szóra bírni.

Értéke a beszédfejlesztésen kívül abban van, hogy lehetőséget nyújt a szereplők érzelmeibe való beleélésre (empátia).

8. *Az órai munka értékelése*

Az aktívan dolgozó gyerekeket baglyocska képével, piros ponttal, csillaggal jutalmaztam.

Az olvasmányok feldolgozása közben az elválasztást énektanulással készítettem elő. Olyan dalokat, mondókákat, kiszámolókat tanultunk, melyeknek könnyen tapsolható volt a ritmusa. Ilyenek: Körtéfa, Süssünk, süssünk valamit! Nyuszi ül a fűben, Ha én cica volnék, Hová mégy te kisnyulacská? stb. Éneklés nélkül is lehetett tapsolni a szövegre. Erre jól épülhetett a szótagolás tanulása.

Már év elején elkezdtem a szótagolás, az elválasztás előkészítését. A következő módon:

Könnyű, rövid szavakat kellett analizálni a tanulóknak, és kirakni korongokkal. Ahány hangot hallottak, annyi korongot tettek le a padra egymás mellé vízszintesen. Ellenőrzés után piros felére kellett fordítani a magánhangzókat jelölő korongokat. Ezt tapsolás követte. Annyit kellett tapsolniuk, ahány magánhangzója volt a szónak.

Nagyon fontosnak tartom a jó helyesírás megtanulása céljából azt, hogy fejlesszük ki – lehetőleg minden tanulóban – a *jó fonémaballást*. Ha ez sikerül, sokat tettünk a jó helyesírás ügyéért. Mikor a tanuló hallja, hogy egy szó hány hangból

áll, akkor azt is tudja, hogy hány betűvel írható le. Sok-sok gyakorlás után betűkihagyás nélkül, a magán- és mássalhangzók időtartamának pontos jelölésével le tudja írni a szavakat, később a mondatokat is.

Szívesen tanítottam a globális módszerrel. Tanulóim tudása, olvasás iránti szeretete örömmel töltött el. A tanulói beszámolók kapcsán sok új könyvre sikerült felhívnom a figyelmet. Tanulóim szinte nap mint nap új könyvvel jelentek meg az iskolában. Az érdeklődést ezzel felkeltették társaikban is. A sok-sok vers elmondásával mai irodalmunkkal ismerkedtek. A 34 tanuló közül mindenki megtanult olvasni, nagy meglepedésemre. Öröm volt nézni, hogy reggel 8 óra előtt, némán olvastak kedvenc könyveikből. A jobb olvasók maguk köré gyűjtötték társaikat, s így olvastak fel nekik. A késleltetett írástanításnak is pozitív eredménye lett. Tanulóim szép külalakkal, kellő lendületességgel, olvashatóan írtak nyomtatott, írott szövegről egyaránt. A kellően begyakorolt íráselemek szép írást eredményeztek.

Úgy érzem, hogy elért eredményeinkhez sokban hozzájárult, hogy soha nem maradt el a megérdemelt sikerélmény, amely új feladatok megoldására buzdította, lelkesítette tanulóimat.

PÁPAY PÉTER
Győr

Koncentráció az alsó tagozaton a matematika és a többi tantárgy között

A koncentráció mint módszertani alapelv régóta ismeretes, például Comenius a XVII. században így ír róla: „Ami összetartozik, azt összefüggően is adjuk elő. És mindent az egymáshoz kapcsolódó láncszemek szerint, hogy a mai mélyítse el a tegnapi, és nyisson utat a holnapnak.”

Korunkban, amikor a tudományok szerteágazódásának, elaprózódásának vagyunk a tanúi, különösen előtérbe kerül ez a didaktikai alapelv. Még fontosabbá vált a különböző ismeretek közötti összefüggések feltárása, összekapcsolása, rendszerré egyesítése.

A tanulási-tanítási folyamatban mindig az egyes tanulókból kell kiindulnunk. Beleképzelve magunkat helyzetükbe, azt kell látnunk, hogy számukra az iskolai munka tanórákra bomlik, az ismeretanyagot tantárgyakra bontva kapják. Ugyanakkor a való élet egységes egész, ebből következik, hogy a tanuló önkénytelenül is törekszik arra, hogy magában ezeket a mozaikszerűen kapott ismereteket integrálja, egységbe szervezze. Nyilvánvaló, hogy ez nem könnyű feladat, a pedagógus(ok)nak minden segítséget meg kell adnia ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen.

A koncentráció sokféle jelentése, értelmezése közül kettőt emelek ki: a tantervi és a módszertani koncentrációt.

A tantervi koncentráció biztosítása elsősorban a tantervek, tankönyvek, munkafüzetek, a pedagógusok számára írott kézikönyvek feladata. Átnézve például az alsó tagozaton használt ilyen jellegű dokumentumokat, sok szép törekvés található ebben a tekintetben is. Ugyanakkor bizonyos objektív okok miatt (a tantervek és a

többi dokumentumok nagyjából egy időben készülnek; a különböző tantárgyak tantervének készítői nem azonosak – a közöttük levő személyes kontaktus nem biztosítható) több olyan területet találhatunk, amelyekben átfedések tapasztalhatók, és a szerzők nem utalnak arra, hogy ilyen jellegű kérdések a másik tantárgy keretében is előfordulnak. Ilyen esetekben a tanulók számára különösen zavaró lehet, hogy a két tantárgyban ugyanarra a dologra más jelölésrendszert alkalmaznak, így a tananyagrészek azonossága még nehezebben észrevehető.

A módszertani koncentráció megvalósításáért is sokat tehetnek a fent említett dokumentumok. Miután a cikk a matematika oldaláról vizsgálja a többi tárgyak helyzetét, megjegyzéseimet ebből az irányból közelítve teszem meg. Közismert, hogy a matematika tantárgy korszerűsítése időben megelőzte a többi tantárgyét. Az 1962-es budapesti tanácskozás határozatai alapján teljesen megújította tanítási anyagát és vele egyidőben a módszertani eljárásait. Az új matematika tanterv bevezetése előtti kísérletekben résztvevő tanítók már jelezték, hogy a tanulók gondolkodásmódja, lényeglátó képessége ugrásszerűen javult, jelentős transzferhatás jelentkezett a többi tantárggyal. Olyan összefüggéseket fedeztek fel, amelyekre a tanító sem gondolt az óratervezés során. Ezeket a tapasztalatokat hasznosították a többi tárgy tanterveinek kimunkálói, számtalan ötletet, fogást vettek át a matematika eljárásaiból.

A koncentráció megvalósításának azonban a pedagógus a döntő láncszeme. Előszörban az alsó tagozaton szerencsés a helyzete, hiszen sok esetben az összes tárgy tanítását egyazon pedagógus végzi egy osztályban. Így a gyermekekkel együtt haladva ő veheti észre a kínálkozó koncentrációs lehetőségeket. Neki kell a tanulók ilyen irányú észrevételeire reagálnia, sőt ösztönözni őket arra, hogy ilyen jellegű fel-fedezéseket tegyenek. Ehhez természetesen széles látókör, alapos szakmai tudás szükséges a tanító részéről, valamint olyan légkör kialakítása a munkában, amely lehetővé teszi ezeknek az észrevételeknek a felvetését.

Még három fontos megjegyzést kell tennünk.

1. Bármely tantárgyban, bármilyen fogalom kialakítását végezzük, ez mindig egy halmaz képzését jelenti. A halmaznak éppen az a lényege, hogy minden „olyan” tulajdonságú elem benne van, és egyetlen „nem olyan” tulajdonságú sincs benne. A halmaz fogalmának kialakítása a matematikában az első osztályban megkezdődik. Ennek a tapasztalatait feltétlenül hasznosítani kell a többi tárgyban: ez olyanformán érhető el, ha a matematika jelölésrendszerét is többször alkalmazzuk az egyéb órákon („halmazkarikák”). Különösen sokat segíthet ez az ábrázolási mód a kétszem-pontú osztályozások esetében, előszörban azon, a tanulók által legnehezebben érthető esetekben, ha a két fogalom (halmaz) nem diszjunkt, vannak közös elemeik, illetve az egyik a másiknak részhalmaza (alá- és fölérendelt fogalmak). A matematikai logika pedig minden tudományos következtetésnek alapja. Feltétlenül szükséges ezen alapok tisztázása a többi tantárgy keretén belül is.

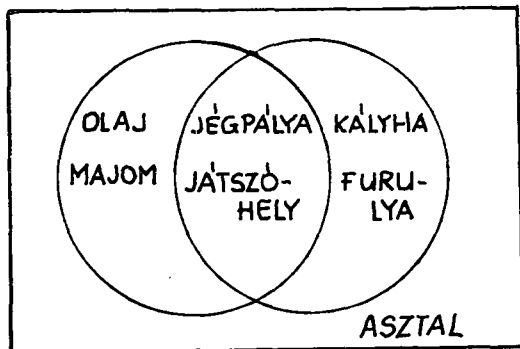
2. A matematika egyre jelentősebb szerepet kap a többi tudomány keretén belül. Ma már alig képzelhető el bármilyen tudományos vizsgálódás a matematika eszközei nélkül. A számítógépek rohamos elterjedése arra készíti a legkülönbözőbb munkaterületen dolgozókat, hogy problémáikat a matematika nyelvén fogalmazzák meg. Erre a felkészítést már az alsó tagozaton el kell kezdenünk. A legjobb előkészület pedig éppen az, ha a matematika módszereit, gondolkodásmódját más tantárgyakon belül is felhasználjuk.

3. Mind a matematika, mind a többi órák gazdagodnak azzal, ha egymás módszereit, tananyagát átvisszük a másik órára. A matematikaórák még színesebbé válnak, ha nemcsak matematikai példákat mutatunk az egyes fogalmakra, a többi órákat pedig a matematika órákon jól bevált módszertani fogások, játékok élénkítik.

A matematikai fogások közül nagyon sokszor találkozunk minden tankönyvben a következőkkel: nyitott mondatok („kipontozott részek egy meghatározásban”), sorozatok, rendezés (rendezd valamilyen szempont szerint sorba az elemeket), relációk (kösd össze az összetartozókat), ezért ezeket a továbbiakban nem említem. Szintén közismert a kapcsolat a matematika, környezetismeret és a technika tantárgyak keretén belül a mérések területén, ezért ezzel sem foglalkozom.

Egy cikk keretében csak néhány példa bemutatására van módom, az előbbieket illusztrálására. Néhányuknál jelzem, hogy matematikaórán való feldolgozását javasolom, egyébként az alkalmazás tetszőleges matematika, illetve egyéb órán.

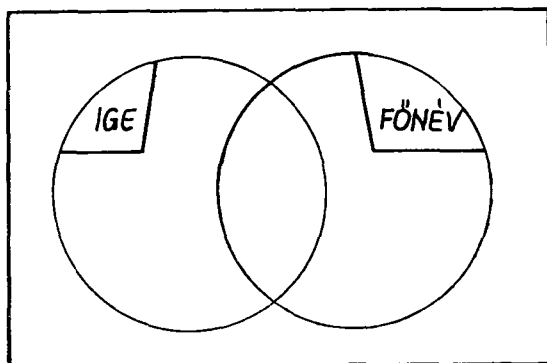
1. Milyen szempont szerint történt a csoportosítás? Folytasd az ábra kitöltését!



2. Folytasd a csoportosítást a következő elemekkel: gitár, orgona, nagybőgő, kürt
(Megoldás: a szempont húros és fúvós hangszerek)

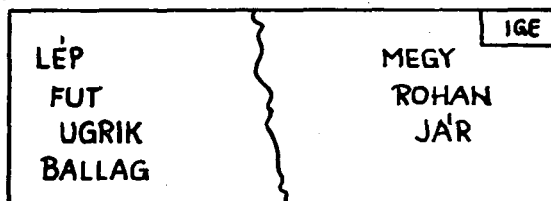


3. Helyezd el az alábbi szavakat az ábrán!
a; asztal; nevet; siet; sír



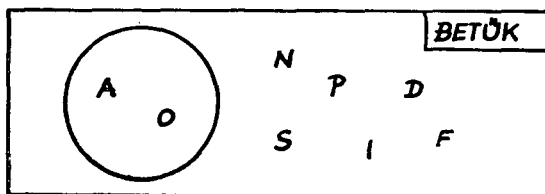
4. Mi a csoportosítás szabálya? (Matematikaórán!)

(Megoldás: a bal oldalon lévő igék múlt ideje -tt, a jobboldaliaké: -t).



5. Mi a részhalmazképzés szempontja?

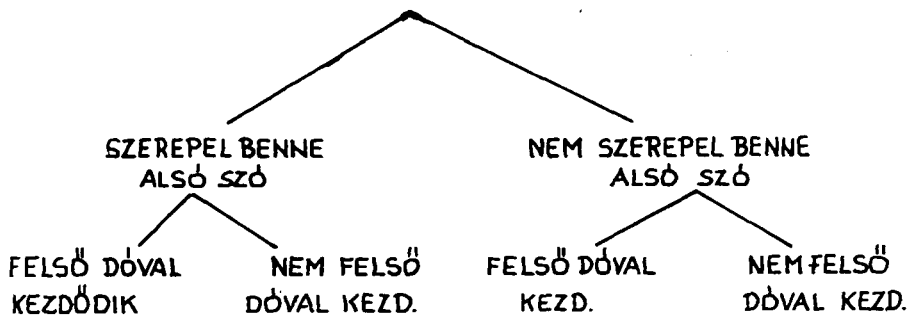
(Megoldás: a baloldalon azok a kisbetűk vannak, amelyeket az orosz abc-ben ugyanúgy jelölnek, mint a magyarban)



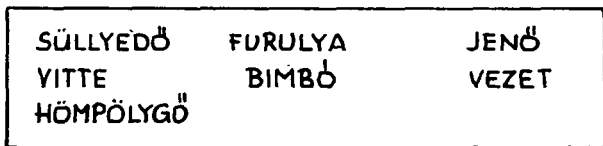
6. Egy elem nem tartozik a halmazba egy bizonyos szabály szerint („kakukktójas”). Melyik az? agyag, homok, víz, traktor, levegő

(Megoldás: a traktor a technikai környezetünkhöz tartozik, a többi természeti anyag)

7. Rendezd az idén tanult népdalokat az alábbi ábra szerint:



8. Döntsd el, hogy a keretben levő szavakra igazak vagy hamisak az alábbi állítások!

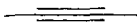


- a) Az -ó, -ő végű szavak mind főnevek.
 b) Van köztük főnév.
 c) Az igék múlt idejük.
 d) Van benne melléknév.
9. A zongorán egymás után ütöttem le a D és E hangot. Igazak-e az alábbi állítások?
 Ha a D volt a dó, az E a ré. (M.: i)
 Ha a D volt a ré, az E a mi. (M.: i)
 Ha a D volt a mi, az E a fá. (M.: n)
10. Barkochba: bármely tantárgy anyagából játszható.
11. Mi a gép szabálya? Dobj be újabb szavakat is!
 (Megoldás: A gép a szó tövét dobja ki.)

BE	KI
KÉP	KÉP
LÁTTA	LÁT
FÜZETEK	FÜZET

12. A nyitott mondatokat bármely tantárgy keretében használhatjuk ellenőrzésre is.
 Példa a környezetismeretből:
 Az alábbi városokból válaszd ki azokat, amelyek a nyitott mondatot igazáá teszik:
 Győr, Pécs, Szeged, Debrecen, Szolnok, Baja!
 folyó partján fekszik.
 Ilyen jellegű feladatok bőségesen szerepelnek a munkatankönyvek, munkafüzetek lapjain, hiszen minden „kipontozott” mondat ilyen. Itt csak a szóhasználat más: nem azt szokták írni a feladat szövegében, hogy „tedd igazáá!”).
13. Egy fél kotta hány negyedkottából áll? (stb.)
 Tervezd meg egy kétnegyedes ütem ritmusát, ha fél, negyed- és nyolcadkottákat használhatsz!
 Hány lehetőség van?
 (A feladatnak számtalan variációja van, ha az ütem, ill. a megadott értékeket változtatjuk, ill. szünetjelekkel bővítjük a felhasználható készletet.)
14. Felhasználhatjuk a színes rudak készletét nemcsak hangmagasság, hanem ritmus jelzésére is. (Lásd előző feladatot!)
 Rakd ki egy dal első sorának ritmusát, ha a „ti” (nyolcad) egy fehér kockát ér. (Mennyit ér egy rózsaszín? stb.)
15. Adott betűkből hány szót tudsz összeállítani? (Lehet egy-két stb. betűs). Melyik ezek közül ige? Melyik főnév?
16. Laci, Jóska, Karcsi mindhárman részt vesznek egy dal megszólaltatásában. Egyikük énekel, a másik dobol, a harmadik furulyázik. Hány féleképpen adhatják elő a dalt? (Próbáljuk ki!)
17. Énekkari próbán az egyik szólam a dó, mi, a másik a r, f, sz, l hangokat éneкли egyidőben. Hányféle hangzás alakulhat ki? Melyik szól „szebben”?
18. Képezz dallamot a d, m, sz, l hangokból a ti és tá ritmusokat felhasználva! Hányféle lehetőség van? Énekel le őket! Melyik tetszik legjobban?
19. Egy klasszikus szimfóniának többnyire négy tétele van: egy középgyors, egy lassú, egy me-nüett (táncos) és egy gyors. Hányféle sorrendben lehetne lejátszani (illetve megkomponálni) őket?
 A valóságban többnyire a feladat szövegében közölt sorrendet követték a zeneszerzők. Mit gondolsz, miért?
20. Készíts statisztikát, hogy egy olvasmány egy oldalán levő mondatok hány szóból állnak! Hány ige, hány főnév stb. volt az oldalon? (Előfordult már, hogy hasonló módon döntöt-ték el egy könyvről, hogy ki írta – szerzősége ugyanis vitatott volt!)
21. Készíts statisztikát aszerint, hogy az idén tanult daloknak milyen a hangkészletük! Melyikből volt a legtöbb?
22. Keress olyan szavakat, amelyeket nagybetűvel írva a szó után állított tükörben ugyanúgy el tudsz olvasni! (pl. TAVAT).
 Olyat is keress, ahol a szó alá állított tükörben lesz ugyanolyan a kép! (pl. CECE).

Remélem, a feladatok kellőképpen illusztrálták a cikkem elején kifejtett mondani-valómat. A példák továbbfejleszthetők, más szituációkban alkalmazhatók. A nehezebb feladatok megoldását zárójelben közöltem.



SZOMBATHY MIKLÓS
Nyiregyháza

A 4. osztályos környezetismeret egyik nevelési feladata

Az általános iskolák környezetismereti tantervét, az oktatást elősegítő dokumentumokat jelentősen „megihlették” a MTA EKB 1976. évi ajánlásai. Különösen érvényes ez a megállapítás az első három osztály anyagára, de elemeiben fellelhető egy távlati nevelő, képességfejlesztő koncepció a negyedik és ötödik osztályok tematikájában is. A koncepciót az akadémiai bizottság számos fejlődéslelektani kutatás – Piaget, Inhelder és mások – eredményére támaszkodva dolgozta ki.

A tantervi cél alapján közismert, hogy a környezetismeret tárgyat nem szabad úgy felfognunk, mintha ez valamiféle kicsinyített társadalom- és természettudományos tárgyak esetleges vagy válogatott elegye lenne. Ezen belül a természeti környezet tanulmányozása nem egy kis földrajz-, egy kis kémia-, fizika-, kicsi biológiatanítás. Nevében is megfogalmazzuk, hogy a gyermeki környezet a meghatározó, ez a kiindulópontja a tanításnak. És ha ez a környezet a természeti környezet elemi szintű elsajátítását igényli, akkor sem a szövegesen megfogalmazott „ismeretek”, hanem azok a módszerek a döntőek, melyek általában jelentik a természettudományok elsajátítási, megismerési módszereit. Az már mintegy önkéntes hulló következménye munkánknak, hogy közben tanítványaink olyan ismeretek birtokába is jutnak, melyek a fent sorolt szaktárgyak későbbi oktatásában felhasználhatók lesznek mint tapasztalati elemek, főként, mint a természeti környezettel való kontaktus élményei.

Hogyan került a negyedik osztályos környezetismeret tantervébe a helyzet és mozgás viszonylagosságának kérdése? Talán azért, mert ez később hasznos ismeret lesz a földrajz tárgy vagy a fizika, biológia tanításában? Nem hinném. Azt a keveset, amire itt sor kerülhet, egy-egy szaktárgy önállóan megoldhatná később is, mint bevezetőt a szaktárgy alapjaiba.

Úgy felfogni a környezetismeret tárgyat, hogy „lehozunk” néhány megtanítandó fizikai, kémiai, földrajzi, biológiai ismeretet a felsőbb osztályok anyagából, feltétlenül a tanulók túlterheléséhez vezet, és gondolom, nemcsak a tanulók túlterheléséhez.

(Közbevetőleg: személyes véleményem szerint, ha biológia-földrajz szakos tanár tanítja a negyedik osztályos környezetismeretet, majdnem olyan, mint egy 160 cm-es átlagmagasságú, tornászokból álló csapatot kosárlabdaedzők irányítására bízni. Sem a tornász-, sem a kosárlabda-bajnokságot nem fogják megnyerni. A tornászbajnokság megnyeréséhez a tornaedzőket kell továbbképezni).

Másik oldalról pedig – anélkül, hogy tagadnám az ismeretszerzésnek önmagában az ismeretszerzési folyamat átélésében rejlő nevelő szerepét – elveszíthetünk egy

fontos nevelő, képző lehetőséget, mely a negyedik osztályra speciálisan aktuális lehetőség. Ez pedig a modern nevelőiskola koncepciójában bűnös felelőtlenség.

Hadd idézzek Mérei-V. Binét: Gyermeklélektan könyvéből. „Láttuk, hogyan változik meg a tizedik életév körül a gyermek viszonyulása a külvilághoz. Mind a magatartásában, mind a gondolkodásában természetessé válik, hogy nem egyedül az ő nézőpontja érvényes, hogy egy helyzet több szempontból vizsgálható”.

Vajon spontán fejlődés eredménye ez a fontos változás? Azt hiszem, egyértelmű a válasz. A tudatos kimunkáláshoz pedig egyik igen kiváló terület a „Helyzet és mozgás” témaköre, feltéve, hogy ez a lehetőség nem sikkad el az ismeretanyag halmozásában.

Mit is jelent a helyzet viszonylagossága? Semmi esetre sem azt, hogy a gyermek megkülönböztesse egymástól a jobb és bal kezét, a fejét és lábát, a hátát és „hasát”. A hangsúly azon van, hogy egy tárgy helye – „hol van a tárgy?” – nem abszolút fogalom. Maga a fogalom csak úgy értelmes, hogy a természet objektumaiból kiválasztunk egy tárgyat – ha úgy tetszik, megfigyelőt – és minden más objektum hollétére érzékszerveink és mérőeszközeink segítségével úgy adunk választ, mintha – képletesen szólva – ez a tárgy, ez a megfigyelő lenne a „világ közepe”. Tehát egy, a trapézon fejjel a föld felé lógó artista a nézőközönség tagjaival a z o n o s j o g o n mondja, hogy „fölköttem van a cirkuszporond, alattam a sátor tető”. Semmivel sem valóságosabb az egyik vagy a másik helymeghatározás.

Ezzel – kártyanyelven – „kihajtottuk az ellenfelek ütőlapjait”, és „lehívjuk az adu hetest”. Az artista nemcsak ezt tudja. Az artista el tudja mondani, miként vélekednek a sátor tetőről a nézők, a nézők pedig el tudják mondani, hogyan látja a világot a légtornász. Ez alapvető egész természetszemléletünkben, ezt kell a gyermeknek gyakorolnia. Ez biztosítja, hogy a sok különböző, egymással egyenrangú tapasztalat, melyek megszövegezése sokszor egymással ellentmondónak látszik, ebben a rendszerben a természet egységes, valóság-hű megismerését szolgálja. Abban, hogy más megfigyelő helyére tudja magát képzelni tanítványunk, és el tudja mondani a másik megfigyelő másfajta tapasztalatait is.

Ezek után, ha a „nem mozog” azt jelenti, hogy a test helye változatlan, a „mozog” pedig azt, hogy különböző időpontokban végrehajtva egy helymeghatározást, a testet más és más helyen találjuk, nem lesz „valóságos” és „látszólagos” megkülönböztetés a mozgások között. A vasúti kocsiból kinézve, a fák nem „látszólag” mozognak. A csomagom sem mozog, a vonat sem. Hiszen mindig ugyanott van, mondom én joggal, aki utazom. Nálam semmivel sem valóságosabban, természetesen a pályáór a csomagomra mondja, hogy mozog, a fákra, hogy nem mozognak. Amikre én azt mondtam, hogy nem mozognak, ő azt mondja az utassal együtt mozognak. Ami a Földünkhöz viszonyítva nem mozog, más nézőpontból együtt mozog a Földdel.

„Látszólag” kel fel a Nap reggel és kerül meg minket? Régi metodikai bal-fogás, számos hasonló társával. Látszólag, de a módhatározó nem átvitt értelmében, nem úgy, hogy „csak látszólag, de valójában a Föld forog”. A földi megfigyelő, mint egy megfigyelő a sok jogosult között, teljes joggal állítja, hogy a Nap, a csillagok megkerülik a Földet, az utóbbiak egy icipicit gyorsabban. Ekkorra azonban Kati és Pisti – újabban Alexandra és Norbert – már kipróbálta, hogy amikor úgy tapasztalta, hogy a tanuló társak, a padok, a tanterem körülötte körbe-körbe jártak, a többiek azt mondták róla, hogy ő forog. Mikor O bácsit a lemezjátsszón forogni látta, el tudta mondani, hogy O bácsi őt körpályán látja mozogni. Természetesen csak akkor, ha nem hagytuk figyelmen kívül a tárgy fentebb vázolt,

központi fontosságú nevelési lehetőségét, és a játékos megfigyelések során ezt a gyermekek élményévé tettük.

Érdekes lenne például érettségi körül felmérést végezni középiskolai tanulók között – önmagam számára a hatvanas években folytattam is ilyen megfigyelést –, hogy szerintük melyek azok a tapasztalati tények, melyek alapján úgy gondolják, hogy a Föld a Nap körül kering. Félek, hogy a heliocentrikus világkép ma szinte éppen olyan dogmaszerű, mint volt a középkorban a ptolemaioszi. Ezen a tellurium modell sem segít sokat, ha nincs mögötte a valóság megfigyelése. (Hozzáteszem, hogy a heliocentrikus leírás nem valóságosabb, hanem egyszerűbb, de nem elsősorban a pályák leírása szempontjából, hanem dinamikai szempontokból, amikre itt nem kívánok kitérni).

A fogyó holdat – bármennyire is kényelmesnek és egyszerűnek tűnik – ne a C betűalakra, hanem a napfelkeltét előző holdfelkeltéről kell felismernünk, hogy hozzászokjunk a valóság, a környezet tapasztalatokkal történő elsajátításához, és gyakoroljuk azokat az elsajátítási mozzanatok, melyek az önálló ismeretszerzés folyamatában fontosak, és a későbbi tanulmányok szaktárgyakra bontott formáiban, az egyes szaktárgyak ismereteinek feldolgozását majd lehetővé teszik.

Lehet, hogy – végszóként – merészség azt mondani, hogy a viszonyítás aspektusa erkölcsi nevelésünkben is transzferál. Az nevezetesen, hogy gyakoroljuk egy másik ember szemléletvilágába beleképzelni magunkat. Lehet. (Vigyázat: nem tévesztendő össze a viszonyítás a relativizmussal!) De a természet tapasztalatokra alapozott megismerésében döntő ez a szemléletmód, remélem, ilyen röviden is sikerült ezt meggyőzően kifejtennem. A negyedikes környezetismeret tanterv erre minden lehetőséget megad, kevésbé mondhatjuk ezt el a fenti téma kapcsán a tankönyvről. De hiszen nem is az a feladatunk, hogy a tankönyv anyagát tanítsuk, hanem, hogy azt egyik eszközként használjuk, a többi eszköz mellett. Ebben az értelemben a hangsúlyos pontokat a feldolgozás folyamatában nekünk, nevelőknek kell kiemelniünk, elsősorban tanítványaink nevelése, képességeik sokoldalú fejlesztése érdekében, kihasználva az életkor nyújtotta lehetőségeket.

IRODALOM

- [1] A MTA állásfoglalásai és ajánlásai (Budapest, 1976).
- [2] Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan (Gondolat, Bp., 1981. 5. kiad.)
- [3] B. Inhelder–J. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. (Akad. Kiadó. Bp., 1967.)
- [4] J. Piaget: Válogatott tanulmányok (Gondolat, Bp., 1970.)
- [5] Károlyházy Frigyes: First Concepts of Relativity of Position (Momentum in the School, Bp., 1977.)
- [6] R. Karplus & al.: Relative Position and Motion (Rand Mc. Nally & Company, Chicago, 1972.)
- [7] Dr. Sikó Ágnes: Ajánlások a 4. osztályos környezetismeret földrajzi anyagának tanításához. (Módsz. Közl. 1982/5.)
- [8] Dr. Bánbalmi József: Eredményeink a természetismeret kísérleti oktatásában (Fizikai Szemle 1979/8.)

Az intenzív tanulócsoport kialakítása, vezetése

Az utóbbi években a napközis ellátás iránti növekvő igény azt eredményezte, hogy az alsós emelkedő arány kiszorította a felső tagozatosok jelentős részét. Ezek következményeként a községekben általánossá, de a városokban is gyakorivá vált, hogy csak egy felsős csoport indult. A felvételi szempontok és az ésszerűség alapján az így létrejövő felső tagozatos csoportok rendkívül nehéz, gyakran megoldhatatlan helyzetet alakítottak ki: sűrűsödnek bennük a nevelési gondot jelentő gyerekek, a hiányos munkaerőkölcsűek, a tanulási nehézséggel küzdők, a hiányos alapkészségűek. További nehezítő tényező, hogy rendkívül összetettek, 3-4 évfolyamból 5-8 féle osztályból szerveződtek, ráadásul nagy létszámúak. A gondot fokozza, hogy az alsós csoportot vezetők – tanítók lévén – minden tárgyhoz értenek, míg a felsősök csak 1-2 szaktárgyban járatosak.

Az elmondottak alapján a tanulásirányítást mint a napközi otthon egyik fő funkcióját, nagyon hiányosan képesek betölteni.

Nem jelent számottevő segítséget a heti 6 órás korrepetálás, mert ez több tárgy és több évfolyam közt oszlik meg. Azért sem, mert ezt vagy a 6. órában, vagy a tanulási időszakkal azonos időben tartják meg. Az előbbi (6. órában) nem hatékony, mert a gyerekek már fáradtak, az utóbbi (tanulási időszakkal egyidőben) pedig más tárgy tanulásától veszi el az időt.

Segítséget jelentene – a Rendtartás is előírja a 22. §-ban –, ha az egy évfolyamba járók ötödiktől egy osztályba kerülnének. Így felére csökkenne a sokféleség, és nem 20-25 féle feladat várna segítségre, ellenőrzésre, hanem csak 10-12. Még jobb, ha az intenzív csoport is létrejön. Ez a forma a klubnapközi és az iskolaotthon egy-egy elemének hagyományos keretek közé illesztését követeli meg. Ezzel már megoldható a hatékony tanulmányi tevékenység a heterogén felső tagozatban is.

Az *intenzív csoport szervezése* úgy történik, hogy az 5-8. osztályos csoportból a tanulás idejére leválasztjuk az ötödikeseket. Velük külön nevelő foglalkozik a korrepetálási óraszám anyagi fedezetével. Ezáltal a felsős napközis nevelő kevesebb gyerekekkel (ötödikesek nélkül) hatékonyabban foglalkozhat, kevesebbféle a lecke is, amit irányít. Ha az évfolyamok egy osztályba járnak, és létrejön az intenzív csoport, akkor így már csak 6-7 tantárggyal kell foglalkozni a napközi otthonban. Ez csak az egyik előny, de ez sem kevés.

A nagyobb előny az, hogy az intenzíven foglalkoztatott 10-20 ötödikes egy teljes év alatt kellő nevelői hozzáállással olyan stabil alapokat kap munkaintenzitás-ban, tudásban, tanulási technikában, ami alkalmassá teszi őket a későbbi 6-8. osztályban az önálló tanulásra. 10-20 tanulóval tervszerű munka mellett egy év alatt részben pótolhatók az alapkészségbeli hiányosságok, és megáll az egyébként szükségszerűen bekövetkező hiányosságok elmélyülése. Ennyi napközis mellé berendelhetik alkalmanként a nevelők a többi ötödikes közül is a hiányzás miatt lemaradókat, vagy a kényelmesebb, otthon rendszeresen nem készülöket. Vigyázni kell viszont arra, hogy az így kialakuló létszámok ne dagadjanak túl nagyra, mert elvész az intenzív törődés lehetősége.

A *nevelői beosztás*nál azt kell szem előtt tartani már az év elején, órarend-készítéskor, hogy az intenzív segítségre, irányításra, felzárkóztatásra matematikából, magyarból és oroszról van szükség általában. Ezért ilyen szakosokat osszunk be az intenzív csoport mellé, de előnyös a tanítói végzettség is. Másik szempont, hogy a

délutáni elfoglaltság (edzés, szakkör vezetés, intenzív csoport irányítása) arányosan oszljon meg a nevelőtestületen belül. Ha a szempontok közt még elfér, lehetőleg olyan nevelők vezessék az intenzív csoportot, akik tanítják is őket. Így tudják leg-eredményesebben segíteni a tanulást. A munkabeosztásban fontos, hogy arra a napra jussanak a szaktanárok, amelyiken éppen tanulják is tárgyát a gyerekek. Ha a napközi otthonban csak a kötelező hat óra korrepetálás terhére szervezhető az intenzív csoport, különösen rugalmasan kell eljárni.

Amikor az ötödikesek délután nagyrészt elfoglaltak egy napon az iskolában, és lehetséges, akkor a hatodik órában kell elkezdni a tanulást. Még ez is jobb, mint ha ütközés miatt egyáltalán nem tanulnak. Ugyanez a helyzet az ebéd utáni tanulással.

Ha a hét munkanapjai aránytalanok, akkor elképzelhető egy órás és két órás intenzív tanulás. Ha nem jut minden napra intenzív csoportos munka, akkor azt a nehéz napra kell lehetőleg szervezni. Azt is számításba kell venni, hogy milyen a 6-8. osztályosok napi terhelése. Nem érdemes arra a napra tenni, amikor a többiek (6-8. oszt.) összesen 8-10-cn vannak, és váltakozva egész délután tanulnak a tömegsport miatt stb.

Összességében nagyon körültekintő, rugalmas szervezést igényel az intenzív csoport munkájának kialakítása, de megéri, ha arra gondolunk, hogy az átmeneti évfolyamok gyenge előmenetelű tanulóinak segítségére összpontosító szervezeti forma az egész iskola bukási arányában komoly szerepet tölthet be.

Az *intenzív tanulás-irányításban* döntő fontosságú – éppen ez a lényege – hogy a beosztott nevelők minden aznapi tárgy felkészülésében segítenek, rendszeresen minőségileg ellenőriznek (a gyengéket mindig, mindenből). Csak akkor foglalkoznak saját tárgyak korrepetálásával, ha az aznapi minden feladatot elkészítették, megtanulták, ellenőrizték, korrigálták (a többségnél, a gyengéknél mindig). Természetesen saját tárgyak aznapi felkészülése a többi felkészülés közt foglal helyet, de a felzárkóztató-korrepetáló rész a foglalkozás végére szorul.

A *foglalkozás menete, módszere* túlnyomóan frontálisan történik az alábbiak szerint:

1. – A nevelő a foglalkozás előtt vagy még tanítási időben futólag tájékozódik a leckékről (ez tekinthető a nevelői felkészülés egyik elemének).
- A foglalkozás elején a tanulók kezeiken mutatják az aznapi érdemjegyeket. (Ez kényszer-megoldás, jobb volna a jegyeket egyénenként megbeszélni, de így időt lehet nyerni.) A nevelő a képességhez viszonyítva értékkel, lehetőleg keresi az okokat, ha pozitív vagy negatív irányban eltér az érdemjegy a képességtől.
- A tanulók előveszik órarendjeiket, felszereléseiket, és tájékozódnak az aznapi konkrét leckék mennyiségéről, nehézségéről, problémákról.
- A nevelő a leglustább tanulóktól (naponta mástól, felváltva) számonkéri, hogy mi az aznapi feladat. Ezt saját ismeretei, valamint a megbízhatóktól szerzett információk alapján szükség esetén korrigálja. Ezáltal a feladattudatot igyekszik fejleszteni.
- A feladatok megnyugtató tisztázása után megtervezik a tantárgyak tanulási sorrendjét, a várhatóan szükséges időt. (A sorrendnél ne legyen általános az írásbelivel kezdés! Ha egy tárgyon belül a szóbeli megtanulása feltétele az írásbeli elkészítésének, akkor kivétel nélkül szóbelivel kell kezdeni.)
- A tervezés után tantárgyanként folyik a felkészülés. A nevelő a leggyengébbek mellett ülve segít az elkészítésben, a lényeges részek kiemelésében, a szükséges ismeretek kikérésében. Ez a mozzanat feltétlenül a nevelővel közösen történjen a leggyengébbek csoportjánál, mert a felnőtt személyes közelsége, a szoros felügyelet, a munka tempós végeztetése, a tanulási lépések szakszerű üremezése a nevelő által biztosítja a jó munkaintenzitást és a helyes tanulási módszert. A néhány gyermek folyamatos figyelemmel kísérése, határozott irányítása részben az ellenőrzést is leegyszerűsíti, esetleg fölöslegessé teszi, mert

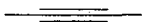
- a közös feladatkiegészítés az apróbb lépésenkénti korrekció által gyakran már hibátlan feladatokat eredményez.
- A jobbak jelentkezve vagy hangosan szólva kérnek segítséget, ha elakadnak. Ha tipikus hibát észlel a nevelő, útbagazít, segít felderíteni a szükséges tudnivalót az egész csoportnak.
 - Amikor az első tárgyra tervezett idő vége közeledik, a nevelő (esetleg megbízott tanuló) figyelmezteti a tanulókat az idő betartására (pl.: Már csak 7 perc van!)
 - Ha az idő letelt, értékelni kell az idő betartását egy mondatban, majd ellenőrizni kell az első tantárgy felkészülését. Az ellenőrzés módját a lecke sajátossága szabja meg. Lehet összehasonlító ellenőrzés, felelős vagy alkalmi megbízott ellenőrizhet, a gyengéket szinte mindig nevelő ellenőrizzze, és javítsanak is, ha a rendelkezésre álló idő megengedi.
 - Mivel egy tárgy elkészítése, megtanulása eltérő időmennyiséget igényel a jóknak és gyengéknek, feltétlenül szoktatni kell a gyors tanulókat a felszabaduló idő helyes eltöltésére. (Olvasás, rejtvényfejtés, kiegészítő ismeretek szerzése stb.) Ha ezt nem tesszük, a gyors, jobb képességű tanulók lelassulnak, a gyengék tempója válik szokásukká a későbbiekben.
 - A továbbiakban a többi tantárgy egymás utáni segítése, ellenőrzése, korrigálása folyik egymás után. (Az egyes tantárgyak tanulása - készítése előtt, ha szükséges, figyelfelhívást alkalmazunk. (Pl.: Az orosz házi feladat elkészítéséhez a tankönyv nyelvtani táblázata segít a X. oldalon. Vagy: Ne felejtsetek el a térképet használni a földrajz leckéhez stb.)
 - A szöveg tanulmányos tantárgyak ellenőrzése (környezetismeret, történelem) a gyenge tanulóknál feltétlenül nevelő által történjen. Ennek bevált módszere, hogy a pedagógus az összegyűjtött rossz tanulók egy csoportjánál (4-6 gyerek) kérdéseket tesz fel a tananyag minimális tudnivalóval kapcsolatban. Tekintettel a gyerekek gyenge előmenetelére, a motiválás alapelveire, ne álljon elő maximális követelményekkel. A gyerekek egyezményes jellel (kéz, ujj feltartás) jelzik, hogy tudják a választ. A nevelő a gyerekek ismeretében már észreveszi, ki jelentkezik úgy, hogy valójában nem tud válaszolni a feltett kérdésre. A helyes válaszok megoldása után a szaktanár újbóli tanulásra utasítja azokat, akik hiányos jelentkezése készültséget takar. Az is célravezető, hogy a helyes válaszok után a készültségekkel is elismerteljük a jó választ. Ennél viszont két dologra kell vigyázni: ne így tanulják meg a gyerekek a leckét általában, hanem önállóan, könyvből. Ne csak szajkózzák a helyes választ, hanem ismerjék az egész lecke összefüggéseit, és tanulják meg a minimumot. Az „utánmondásos” tanulás tehát ne szorítsa ki az önálló ismeretszerzést!
2. - Az intenzív csoport tanulási tevékenységének második fő része, a korrepetálás tehát csak az aznapi leckék maradéktalan elvégzése után kerül sorra. A korrepetáló szakasz tulajdonképpen differenciál tevékenység. Ekkor ugyanis a jobbak többletet kapnak, önállóan, kiegészítő ismeretekkel foglalkoznak, vagy olyan tevékenységet végeznek, ami a tanúláshoz szükséges képességeket fejlesztene. (Gondolkodás, figyelem, emlékezet stb.) Pl. Csendes oktató játékkal játszanak, fejtörőket oldanak meg, pályázatokra készülnek, ajánlott olvasmányokat olvasnak. A nevelő felkészülése az intenzív csoport foglalkoztatására abban is realizálódik, hogy ezekről a lehetőségekről előre gondoskodik.
- A tanulási tevékenység úgy is megszervezhető, hogy az intenzív foglalkoztatású csoporton belül csak a gyenge és közepes tanulóknak tesszük kötelezővé az egységes sorrendű és egységes időbeosztású tanulást. A jobb, megbízhatóbb gyerekek a szervezési szakasz után a megszabott sorrendben, de egyéni tempóban készülnek fel. Az ő ellenőrzésük ritkábban, csak szűrőpróbaszerűen történik a nevelő részéről. Az időbeli nyereséget egy tömbben ők szabadon hasznosítják. Az sem lehetetlen, hogy a közepes képességű, de megbízható néhány tanuló ők támogatják, segítik, ellenőrzik.

A szervezeti forma veszélye, hogy a beosztott nevelő esetleg nem az összes tantárgy felkészítését tartja kötelességének, hanem csak saját tárgyával törődik intenzíven. Elkészíti a magatartás kétségessé teszi az intenzív csoport eredményességét, nem ér többet a jól időzített korrepetálásnál. Megmutatkozik ez abban, hogy a minőségi ellenőrzés nyomai nem látszanak a füzetekben, továbbra is előfordulnak az elégtelen osztályzatok, a foglalkozáson aránytalanul sok időt fordítanak az éppen foglalkozást vezető nevelő tantárgyára, így kevés jut a többire.

Az is előfordulhat, hogy a kényelmesebb pedagógus a kis létszámból adódó lehetőséggel nem él, felüvel a tanulás fegyelme, elnézi a rossz feladatokat, esetleg saját tanóráira készül, vagy vizsgákra tanul.

Az intenzív csoport eredményei nem látszanak néhány hét alatt. Nem mutatja a reális eredményt, ha az alsós csoportokkal hasonlítjuk össze. A pozitívumok úgy

érzékelték, ha a korábbi összevont 5-8-as csoport eredményeire gondolunk. A valódi előny csak a második évben mutatkozik, amikor már hatodikosként több szempontból főlzárkóztatva, jó munkaerőcsú gyerekekkel van dolgunk, akik már csak figyelemfelhívásra, alkalmi segítségre szorulnak. Mire az ötödikes intenzív csoport néhány megmaradt tagja nyolcadikig jut, már valóban betöltheti szerepét a felső tagozatos tanulmányi munka. Ehhez az kell még, hogy a forma beindulásának első heteiben mindennapos betekintések és szórványos alaposabb ellenőrzések előzzék meg a korábban leírt veszélyeket. Járulékos következmény, hogy a nevelők az önálló tanulás közben is megismerik tanulóikat, többoldalú visszajelzést kapnak saját órai felkészítésükről, más tantárgyra is kiszélesedik látókörük.



DR. OLÁH JÁNOS
Szege

Szemere Bertalan, a pedagógiai gondolkodó

Szemere Bertalan 1812-ben született Vattán, 1869-ben halt meg Budapesten. Családjá az eredetét egyenesen a honfoglaló Huba vezértől származtatta; mindez hidegen hagyta azonban Szemere Bertalant, aki demokrata és republikánus nézeteket vallott. Tanulmányait Vattán kezdte el (Borsodban), majd Sárospatakon és Késmárkon folytatta. 1832-ben jurátusként részt vett a pozsonyi országgyűlésen, majd rövid ideig tartó aljegyzőkodás következett. 1836 májusában nyugat-európai utazásra indult, ahonnan 1837 októberében tért haza. Útiélményeit Bécsben kezdte lejegyezni. A kiadást a cenzúra igyekezett megakadályozni, de a könyv végül 1840-ben mégis megjelent. 9 hónap alatt 1200 db kelt el belőle, ez akkor óriási sikernek számított.

Az 1830-as években Eötvös József, Trefort Ágoston, Pulszky Ferenc és mások „tanulmányutakat” végeztek külföldön, minden érdekelte őket: akadémiák működése, a börtönök, az oktatás, a német otthon, bálók, lóversenyek stb. Az útirajzok közül kiemelkedik Szemere Bertalan „Utazás külföldön” című műve, mely ma is élvezetes olvasmány. Szemere könyve is hozzájárult a fiatal reformnemzedék aktivitálásához az országgyűlési harcokban. Az író 1849-ben eljutott a köztársaság követeiségéig, és az első magyar köztársaság miniszterelnöke lett. Életrajza a történettudomány körébe tartozik. Az emigrációban meggyűlölte Kossuthot (helytelenül – nem értett egyet azzal többek között, hogy Kossuth külföldön is ragaszkodott az államfői külsőségekhez). Ez a tény felkeltette Marx érdeklődését is, aki azonban hamarosan kiábrándult belőle, mivel az egykori republikánus kormányfőben felismerte a Habsburgokkal való elvtelen kiegyezés hajlamát. (Érdekes: Szemere Marx és Engels támogatását is kérte a tokaji bor külföldi forgalmazásához, noha tudta, hogy egyikük sem foglalkozik üzleti ügyekkel.) Végső soron szerencsétlen, tragikus sorsú hőse volt korának Szemere Bertalan. Ő is a romantika gyermeke. Volt érzéke a festészethez, erről David berlini Napóleon-képének és a Correggio-festménynek elemzése is tanúskodnak. Szemerében, a politikusban egy írói tehetség sorvadtt el. Utóleírásának legszebb része a Friderika-epizód, mely tökéletes hangulatképek együttese: asztalnál ülő lány ábrándosan nézi a kinti őszi tájat; gótikus székesegyház, melyben egy szőke német lány és egy magyar ifjú sírfeliratok olvasásával vallják meg egymásnak érzéseiket; a lány éneke „a száraz szőlővesszőktől elborított ablakban”; végül értesítés Friderika haláláról: „csak elveszett, mint midőn a szél elmúlik.”

Szemere művének egy-egy részlete Balzac, Thackeray, Dickens valamelyik regényébe is beillene. Romantikán nevelődött stílusa pedig Jókait idézi. Mellőzi a cícerói körmondásokat, ebben különbözik Eötvöstől, de még Kossuthtól is.

Az író következetesen alkalmazott módszere, hogy a látottakat összehasonlítja a magyar viszonyokkal, mely néha hazája javára dől el. Mindegyik fejezete azzal végződik, hogy leírja, mit tudnak azon a vidéken Magyarországról. Bántja, hogy külföldön alig tudnak valamit országunkról. Távol áll tőle az önelégültség, az elkeseredés. Véleményét röviden, tömören mondja el: pl. „Angliában a pástort is

úrnak hívják”; „Itt választani, nálunk találni nehéz.” Jó érzéke volt az irodalomhoz. Molière-ről így írt: „Százada állott neki tájképül, ő csak beléfesté személyeit.”

Szemere Bécsről könyvében nem ír (a többi útleíráshoz hasonlóan – szándékosan.) Csehországról tesz említést először, ahol egy skóttal beszélgetett el, aki találkozott Tibetben Kőrösi Csoma Sándorral. Prága ragyogását elmúlónak tartja. Megállapítja, hogy a pesti színházi karzat is szebb a prágai páholyoknál, azonban azt nem a fejlődés jelének tekinti, hanem „csak annak, hogy többet veszünk.”

Szászországban gondolkodik el először a magyar nemzeti sajátosságokon: „... a magyar lélek hasonlőbb a szalmatűzhöz, minek füstje nagy, lángja mulékony, parázs éppen nincs.” Az író észrevette Németország és a tőle nyugatra fekvő országok eltérő fejlődési sajátosságait: „Még Nyugat népei papíralkotmányokért dulakodnak, a csendes Németország polgári rendet nevel, mely mind a francia, mind az angol közeposztálynál mulékebb lévén, erősb, tömörebb... leend.” Lipcsében több napig tanulmányozta az iskolarendszert. 6–8 éves gyermekek iskolába jártak („fiúk és lányok egy teremben vannak, de külön oldalon ülnek”). Érdekesen ír az elemi iskolai nevelésről és oktatásról: „... elérendő cél: készség beszédben, olvasásban s írásban, s ügyesség a számolás négy első nemében. Fenyíték a gyöngéd szereteté... Alig léptem be a tanítóval, egy lányka neki bokkrétát nyújta, s ez bokkrétáról kérdéseket tón. Mi van kezében? Melyik szál mi virág? Mi szín, árnyalat? Mit neveznek tarka színnek?... Addig kérdeztettek, míg a könnyű feleletekből kifogytak, s gondolkodniuk kellene... Ennek célja: gyakorlat tisztán, folyvást, jó hangon beszélni s megtanulni az ismert tárgyak neveit, s többet feltalálni mint eltanultatni... A gyermek mozog, neszt csinál és sivalkodni kell rá? Éppen nem. Ő kezébe (a tanító) csattanta s a kis csoport elhallgatott; de a nesz ismét megújult s ő ismét pszt! kiálta, valamennyiszer szelíden s harag nélkül. Több volt, mint játék, kevesebb mint iskola.” Érdekes olvasni ezeket a sorokat: Milyen tudatos pedagógiai gondolkodásra vallanak! Találón látja meg egy korabeli szász tanítóban a mában is fontos nevelői erőnyeket, tulajdonságokat: „A tanító igen jeles volt, szelid, de eleven, rendet bírt, de szeretetet is, szeme mindenütt, füle mindenhol, de türelme is mindig jelen.”

Az elemi iskola után a polgári iskolát tanulmányozta az író, mely 6 osztályból állott. Az első 3 osztályát középiskolának nevezték. Itt elágazott a képzés: 3 osztályos gimnázium vagy reáliskola következett. Nagyon tetszett Szemerének a korabeli szász iskola emberséges rendje: „... a köszönés kézfogásban áll, s gyönyörű látvány, az eleven kis teremtések mint fogdosnak kezét barátkozó tanítóikkal; hogy testi bűntetések csaknem teljesen eltűntvén, hogy évenként egy nyilvános és négy magános vizsgálatok tartatnak; hogy a tanítótul minden félév végén minden tanítvány bizonyítványt kap magaviseletéről; hogy a gyermek iskolabuli elvételét az igazgatónak legalább négy héttel előbb az okokkal együtt be kell jelenteni... hogy Szászországban fogságbüntetés terhe alatt törvénnyel köteleztetnek a szülők 5–14 éves gyermekeiket iskolába járatni... falukon az iskolabér hetenként csak két garast tesz s a szegényekért ez is szegénytárból fizettetik... Drezdában, Freibergben és Bautzenben régóta virágzó tanítóképzők vannak.”

Szemere áttanulmányozta az oktatásra vonatkozó szász törvényeket. Néhányat emelünk ki ezek közül: Tankötelezettség 7–14 éves korig tart. Az óráról való hiányzást a szülőknek kell igazolni. Igazolatlán hiányzások esetében a szülőket az iskolatanács elé idézik, ahol számot kell adniuk az okokról. Aratási szünet 6 hétig tart: 4 hétig teljes szünet, 2 hétig reggel 6–9-ig tart a tanítás. A tanító nem rendelhet el tanítási szünapot, a helybeli pap csak 2 napot adhat.

A porosz törvényeket szigorúbbnak találta az író. A tankötelezettség itt is 7–14 éves korig tart, „sőt a kikerültek is még egy évig a vasárnapi katekizmus-táni-

tásokon megjelenni köteleztek.” A sorozatosan igazolatlanul hiányzó gyereket rendőr kíséri el az iskolába, szüleit börtönbe zárhatják vagy kényszermunkára ítélik. „Mely gyermek iskolaéveit be nem végzé, úrvacsorához nem bocsáttatik.”

Szemere követésre méltónak találja a német törvényeket. Fontosnak tartja, hogy „a helységek iskolaépítésre s a tanító fizetésére köteleztessenek; másodsor, az ország iskolamesterképző intézeteket állítson – amaz a helységek, ez az ország dolga, amaz a nép, ez a nemzet kötelessége.”

Ma is tanulságos Szemere beszélgetése egy német tudóssal, aki bírálta a magyar nyelvért folytatott harcot: „Ki fogja tanulni a magyar nyelvet (külföldön) csak azért, hogy a magyar dolgokat ismerje?” Az író válasza: „... a szabadság a nemzetiségben is, és ez az anyanyelvben is gyökerezik.”

Az író nagyon megkedvelte Szászországot. Utólag így jellemezte az európai népeket: „... a francia sima, az angol készséges, a magyar hév, a szláv jó, de a német humánus.” Nagyon tetszett Szemerének, hogy egy városi parkban egy táblán tilalmak és fenyegetések helyett a következőket olvashatta: „Ezen ültetvények a jó polgárok védelmébe és gondosságába szívesen ajánlatnak.”

Poroszországban Magyarországról elmélkedik. Érdekes összehasonlításokat tesz: „... a tanítás általadásból, a tanulás átvételből áll, a tanító kifejtés helyett elmondja, a tanítvány megértés helyett megtanulja... Iskoláinkban... a szóemlékezet műveltetik...; a német iskolákban előbb az értelemmel fogatják meg a dolgot, mert csak az értett ragad meg... iskoláinkban leckéztetik a gyermeket, ... itt beszéltek... iskoláinkban a tudomány a fő pont... itt a gyermekszellem a középpont... Nálunk a tanítás célja az emlékezetnek ismeretekkel megtöltése, s jóságnak a mértéke a mennyiség, ez így volt eddig a német iskolákban is, és némelyikben így van maiglan, de a nagy többség már nem a megtanult s eltanult tömege után ítéli meg a nevelés becseit, hanem a főlrázott öncselekvés ereje szerint.”

Szemere elragadtatással ír Nagy Frigyesről, Berlinről, de megjegyzi: „egyébiránt a berliniekben három tulajdont sejttek, mi idegent nem vonz: zárkózottság..., türelmetlenség idegen szokás, öltözet, mód ellen..., bútor s öltözetfényűzés.”

Nagy gonddal tanulmányozta a porosz államigazgatást. Poroszország tíz tartományból áll, melyek több megyére tagolódtak, azok pedig járásokra. A tartomány-consistoriumban egy osztály foglalkozott az oktatásügygel. A megyékben iskolatanácsos intézi a nevelés és oktatás ügyeit. Minden járásban van egy iskolafelügyelő, aki a helységi iskolabizottság munkáját ellenőrzi. Az egyetemek a miniszter, a gimnáziumok a consistorium, az aliskolák a megyetanács és az iskolabizottság fennhatósága alá tartoztak.

Ma is megszívlelendő Szemere következő gondolata: „... a legbölcsebb oktatásviv is sikertelen, ha az álladalom az iskolamesterek kiképzéséről, illő fizetéséről s megjutalmazásáról nem gondoskodik.”

Az író a továbbiakban beszámol az iskolamesterképzésről (Magyarország e területen is lemaradt). Árvaházakat látogatott. Halberstadtban még bálba is elment. A galopp volt akkor a divatos tánc. Több egyetemi előadást hallgatott. Potsdamban járt Voltaire szobájában, megnézte Nagy Frigyes halálának a helyét. Potsdamban Alexandrowkában, melynek lakóit az orosz cár ajándékozta a porosz királynak, „pirult”, hogy még Európában is marhaként ajándékozzatják az embert. Megnézte a magyar Trenk báró börtönét, ahol 10 évig raboskodott. Egy németországi magyar sírról a világban akkor szétszóródó lengyeliség jutott az eszébe.

Poroszországról felsőfokban nyilatkozik: „E szerint van már Európában egy nagy ország, mely szerencsésen megfejté a társaság legnagyobb feladatát: nincs gyer-

mek Poroszországban, mely iskolai oktatásban ne részesülne. Nemzet magához méltóbb dicsőséget még ennél nem vívott.”

A bevezető részben olvashattuk, hogy Szemerében, a közepes politikusban, rossz üzletemberben egy kiváló író, művészettörténész veszett el. A fenti sorok arról tanúskodnak, hogy volt érzéke a pedagógiához is, tehát tehetséges oktatásügyi szakember és elméleti gondolkodó is lehetett volna. Ma is aktuális dolgokra hívta fel a figyelmet (pl. a tanulás nem egyenlő a memorizálással stb.), bár sohasem tanított, jó érzékkel ragadta meg a módszertani problémákat is. Könyvét minden pedagógusnak ajánlhatjuk: alsó tagozatos nevelőnek, magyart, történelmet, földrajzot, rajzot tanító tanárnak és egyben mindenkinek, aki szeret jó könyveket olvasni.

IRODALOM

- [1] *Szemere Bertalan: Utazás külföldön* (Sötér István Értelmes utazás c. tanulmányával). Helikon, 1983. 13–103. old. és 469–480. old.
- [2] *A magyar irodalom története 1849-ig*. Gondolat, Budapest, 1964. 317–473. old.
- [3] *Neveléstörténet*. Szerkesztette: dr. Komlói Sándor. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 105–117. old.
- [4] *Neveléstörténet*. (Jóború Magda, Mészáros István, Tóth Gábor, Vágh Ottó.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. 311–317. old.

PEDAGÓGIAI SZEMPONTOK AZ OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁK ELEMZÉSÉHEZ

A Módszertani Közlemények 1983/5. számában a tanítási órák pedagógiai szempontú elemzéséhez adtunk javaslatokat. Megfogalmaztuk az óraelemzés funkcióját, legfontosabb szabályait; vázoltuk az elemzés javasolt menetét és pedagógiai szempontjait. (Dr. Gácsér József–dr. Farkas Katalin: A tanítási órák pedagógiai szempontú elemzésének néhány kérdése.)

Nem térünk ki azonban az *osztályfőnöki órákra*. Az említett tanulmányban leírtak figyelembevételével most az osztályfőnöki órák – ezek sajátosságainak megte-
lelően – elemzéséhez szeretnénk segítséget adni.

Az osztályfőnöki óra mint sajátos *elemző-szintetizáló* – rendszerező nevelési alkalom fontos szerepet tölt be az osztályközösség, az egyes tanuló személyiségének megismerésében és fejlesztésében. A jól megtervezett, átgondoltan előkészített és megfelelő légkörben, helyesen vezetett osztályfőnöki órán mód nyílik az osztály tag-
jait érő sokféle nevelőhatás összehangolására, feldolgozására, kiegészítésére; a tanu-
lók élmény- és tapasztalati anyagának megbeszélésére, bővítésére; normák, követel-
mények elemzésére, elfogadtatására; szemlélet- és meggyőződésformálásra; vélemény-
nyilvánításra, vélemények ütköztetésére stb.

Az osztályfőnöki óra a tanítási órák rendszerébe illeszkedik; jellegében – ezért az óraelemzésben is – jelentősen különbözik azoktól. Az ismert eltérésekből csak néhányat említünk: a nevelési-oktatói terv nagy önállóságot, szabadságot biztosít a *tanácsadó- segítő- korrigáló* funkciót betöltő osztályfőnöknek az órák tartalmának, rendszerének, metodikájának kialakításában; a nevelési követelmények lebontásában évfolyamok szerint: a nevelési helyzetelemzésen alapuló előrehaladásban; az osztály tagjainak bevonásában stb.

Különösen nagy pedagógiai hozzáértést, alaposabb körültekintést igényel az osz-
tályfőnöki óra elemzése a fentiekén kívül elsősorban azért, mert tartalmának kiala-
kítását az *adott közösség mindennapi ügyei*, gondoljai, örömei, sikerei határozzák meg. Másodsorban: nincs még egy olyan óra, amely ilyen közvetlen, *szoros kapcsolatban van a gyermekek életével*, a közvetlen környezettel, ahol a tervezés és óravezetés ennyire igényelné a *tanulók életgyakorlatának alapos ismeretét*, fejlődésük figyelem-
bevételét. Végül megemlíjtük, hogy az óra várható nevelési eredményeit nagymér-
tékben befolyásolja az *előzetes „rábangolás”*; az előző órákon, illetve az óra előtt felidézett, összegyűjtött ismeret, információ- és élményanyag.

Szempontok az osztályfőnöki órák elemzéséhez

1. Az óra tervezése, előkészítése, szervezése:
 - Helyesen határozta-e meg az osztályfőnök az óra célját? A célkitűzések összhangban áll-
tak-e a távolabbi nevelési célkitűzésekkel?
 - Hogyan szervezte az osztályfőnök a munkát, érvényesült-e irányító szerepe?
 - Milyen szerepet kaptak a tanulók az óra tartalmának kialakításában, előkészítésében?
 - Hogyan készültek a tanulók az órára? Milyen gyűjtőmunkát végeztek?
2. Az új téma megjelölése, problémafelvetés
 - Felidéztek-e az előző óra témáját? Ez indokolt volt-e? Összefüggött-e az adott órával?
(A felidézés akkor indokolt, ha olyan határozatokat hoztunk, amelyek végrehajtását számon
kell kérnünk, illetve ha az adott órával összefügg.)
 - A témaexponálás módja a problémahelyzet előidézése, illetve ennek kapcsolatbahozása az
osztály életével.

- Milyen kiinduló tapasztalati anyagra épített az osztályfőnök? (elemzésre váró történetek; a gyermekek által elbírálandó magatartási módok; irodalmi részlet stb.)

3. Az óra menete, az alkalmazott módszerek

- Hogyan érvényesültek az osztályfőnöki órák módszertani alapelvei:
 - a feldolgozott témakör bővülése az előző tanévihez képest?
 - A közösségi élet fejlesztése; magatartásbeli problémák tisztázása;
 - A tantervben körvonalazott tartalom alakítása az adott osztályra.
- Megvalósult-e a tervezettség és a kötetlenség egysége? Módosult-e (hogyan) az óra menete a felmerülő tanulói igényeknek megfelelően? Figyelembe vette-e az osztályfőnök a tanulók gondolatmenetét, hogyan alkalmazkodott a konkrét helyzethez?
 - Milyen nevelési módszereket alkalmazott a nevelő? Betartotta-e ezek alkalmazásának szabályait?
 - Hogyan ösztönözte az óra a tanulókat a helyes magatartásra; az újabb tapasztalatok szerzésére?
 - Milyen speciális nevelési szituáció adódott az órán? Hogyan oldotta ezt meg az osztályfőnök?
 - Mi jellemezte az osztályfőnök vitavezetését? Milyen volt a tanulók vitakultúrája? Hogyan történt a vitában kialakult részeredmények rögzítése, vázlatba foglalása?
- Esetlemzéseknél hogyan történt a körülmények számbavétele: az ítéletalkotás: az állásfoglalás kialakítása; a döntés, illetve annak mérlegelése, magyarázata, értékelése.
 - A gyermeksjtó felhasználása.
 - Az osztályfőnök hogyan buzdította, ösztönözte a tanulókat a megfelelő ítéletalkotásra, állásfoglalásra, javaslatételre? Elfogadta-e, mérlegelte-e (hogyan, milyen tényezők figyelembevételével) a tanulói javaslatokat?
 - Milyen volt az óra hangulata, oldottsága?
 - Milyen érzelmek nyilvánultak meg az órán? Megnyilvánult-e a közösség érzelmi tónusa, légköre?

4. A tanulói élmény - és tapasztalati anyag feldolgozása, kiegészítése

- Milyen tanulói élmény- és tapasztalati anyagra épült az óra? Milyen közösségi élményt használt fel az osztályfőnök?
- Hogyan történt a tanulók erkölcsi-politikai társadalmi tapasztalatainak feldolgozása, beépítése?
- Milyen kiegészítő tapasztalati anyagot épített be az osztályfőnök? Hogyan?

5. Az óra tartalmi kérdései

- A téma feldolgozásának általános gondolatmenete.
- Hogyan, milyen pozitív és negatív erkölcsi tapasztalatok elemzésére, értékelésére került sor az órán? Sikerült-e a tanulókat meggyőzni?
- Milyen új információkat kaptak a tanulók, milyen fogalmakat, normákat ismertek meg? Milyen erkölcsi követelmények interiorizálása történt meg?
- Milyen társadalmi értékeket, követelményeket közvetített az óra?
- Milyen erkölcsi szabályt idéztek fel az órán; hogyan alkalmazták ezt a gyermekek konkrét helyzetben?
- Milyen lehetőséget teremtett az óra a morális gondolkodás fejlesztésére?
- Hogyan fejlesztette az óra a tanulók erkölcsi tudatosságát, formálta-e a tanulók meggyőződését?
- Milyen lehetőséget nyújtott az óra az egyén és közösség helyes viszonyának formálására, a pozitív közvélemény alakítására?
- Hogyan történt az osztályközösség és az úttörőszervezet tevékenységének koordinálása?
- Hogyan történt a gyermekek önismeretének fejlesztése, önevelésének irányítása?
- A téma tartalmának megválasztása, feldolgozásának módja figyelembe vette-e a tanulók életkori és egyéni sajátosságait; az osztály neveltségi szintjét?
- Milyen koncentrációt sikerült az órán megvalósítani (Milyen tárgyakkal, milyen erkölcsi, világnézeti fogalmakkal, jelenségekkel)?

6. Az osztályfőnök egyénisége, magatartása

- Hogyan érvényesült tanácsadó, segítő, tájékoztató, korrigáló szerepe?
- Mi jellemezte a tanár-diák viszonyt; ismeri-e a tanulókat; van-e tekintélye?
- Milyen hatással volt az osztályra az óra vezetés jellege, az osztályfőnök egyénisége, magatartása, személyes példamutatása, pedagógiai tapintata?

- Visszajelzett-e a tanulók magatartására? Képcs volt-e arra, hogy csak a legfontosabbakra reagáljon?

7. *A tanulók munkája, magatartása*

- Milyen volt a tanulók aktivitása, és milyen tényezők befolyásolták ezt?
- Hogyan, milyen ösztönzők hatására kapcsolódtak be a tanulók a beszélgetésbe, vitába?

8. *Összegzés, a következő óra (órák) előkészítése:*

- A megtárgyalt erkölcsi szabály hogyan érvényesült az osztályközösség, az egyes tanulók mindennapi életében? A szabály megvalósításának példái.
- Milyen közösségi és egyéni tanulói feladatot javasolt (szervezett meg, jelölt ki) az osztályfőnök? Milyen pedagógiai szerepet szánt ezeknek?
- Az óra várható nevelési eredményei a tudatformálás és a magatartásalakítás vonatkozásában.
- A következő óra, órák előkészítése.

DR. FARKAS KATALIN

Hoffmann Ottó

ÜTKERESÉS
A FOGALMAZÁSTANÍTÁSBAN

Meggyőződésünk, hogy az alapozó általános iskolának nagyon is központi és igen fontos feladata a *készségképzés*. Ez alól egyetlenegy tantárgy sem lehet kivétel. Nem kétséges viszont, hogy a mindennapi életben nélkülözhetetlen készségek (olvasás, kifejezőképesség) kiművelésének összehangolása, céltudatos megtervezése és irányítása elsősorban a *magyartanításra* hárul. A lehetőségeink azonban – valljuk be őszintén – közel sem oly kedvezőek. Elég, ha csak a csökkentett magyarárákra, a megnövekedett tantervi anyagra, a magas osztálylétszámokra, valamint az ötnapos tanítási hétre gondolunk. Külön-külön is gondot jelentő problémák ezek, együttesen pedig különösképpen megnehezítik a készségképzést, amely mindig is tervszerűséget, folyamatosságot, állandó és változatos gyakorlást igényelt. Teljes egészében úrrá lenni ezen a helyzeten szinte lehetetlen, előre lépni viszont nemcsak lehetséges, hanem égetően szükséges is. Ennek pedig – az adott körülmények között – egyedüli lehetséges útja csak a *belső megújulás* lehet: szemléletben, tartalomban és módszerekben egyaránt.

Hoffmann Ottó könyvét éppen ezért üdvözölhetjük örömmel, mert az egyik jelentős készség, a *szóbeli és írásbeli közlés-kifejezés* fejlesztéséhez nyújt hathatós segítséget a maga figyelemre méltó *utkeresésével*. Meghozza több vonatkozásban is.

Először is hadd említsük meg a szóban forgó mű bevezetője nyomán azokat a *legfontosabb elvi kérdéseket*, amelyek nagymértékben meghatározhatják fogalmazástanításunk hatékonyságát és eredményességét. Ezek a szerzői megállapítások, amelyeket a gyakorlatban sohasem téveszthetünk szem elől, a következők:

- Mindenekelőtt azt kell egyértelműen magunkévá tenni, hogy a korszerű nyelvi és irodalmi műveltség nemcsak nyelvi és irodalmi is-

meretek birtoklását, hanem a *nyelv magas színvonalú, tudatos használatának a képességét* is magába foglalja.

- Így az anyanyelvi nevelés központi feladatának a *nyelvhasználat*, ezen belül a *kifejezőképesség fejlesztését* kell tekintenünk, mégpedig a *szóbeliség elsődlegességének* figyelembevételével.

- Ennek szellemében óráinkon minden nyelvtani-stilisztikai fogalmat, nyelvi alakulatót a *maga funkciójában* kell bemutatnunk, és a begyakorlás során se a hagyományos, pusztán felismerésre, hanem a kérdéses alakulat célszerű, hasznos és *sokoldalú alkalmazására* kell törekednünk.

- Ez a gyakorlat viszont azt a komplexitást követeli meg tőlünk, amelyik integrálni képes a *nyelvhasználat részterületeit* (nyelvtan, szókinccs, közlés-kifejezés, beszéd-szövegértés, kiejtés, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás) a tartalomtól meghatározott arányban, kapcsolatot keresve egyúttal az *önkifejezés más formáival*, a *művészeti ágakkal* és az *idegen nyelvekkel*.

- A fogalmazástanítás új útjainak a keresése, amelyről a könyv fő része szól, ezeknek az elveknek a jegyében történt. Az ebből levont *tanulások* ugyancsak jelentősek az előrelépés, a megújodás szempontjából, a *tanítási eljárások*, a *közlési formák, módok* és a *témák* vonatkozásában egyaránt. A teljesség igénye nélkül hadd idézzünk ebből is néhány megiszívlelendő útbaigazítást.

- Fogalmazástanításunk csak akkor jár eredménnyel, ha sikerül fölébresztenünk a tanuló *közlésvágyát*, megindítanunk *kitárulkozását*, megmozgatnunk *képzeletét*.

- Valóra kell váltanunk, hogy a gyermeki megnyilatkozás partnere ne csak a tanár, a házi fűzet legyen, hanem a kommunikációs helyzetnek megfelelően a *folyton cserélődő beszéd-társak*. Tehát messzemenően szem előtt kell tartanunk a *beszédszituációt*, egyértelműen a *kommunikációelméletre* kell alapoznunk.

- Tudomásul kell vennünk, hogy nincsenek *steril műfajok*, a közlési alapformák – az el-

beszélés, a leírás, a kettőből táplálkozó jellemzés, és a mindegyikük sajátágaiból ötvözött levél – mellett számtalan *keverék, átmeneti és modern közlési forma* is létezik, ahogy a tartalom és a pillanatnyi beszédhelyzet kivánja.

– A tanulók *spontán, egyéni és kreatív* közlő formáinak kibontakoztatása azonban nem ment fel az alól, hogy ne juttassuk a tanulókat nagyon is *tudatos fogalmazásméleti ismeretek* birtokába.

– A közlésmódban az *élménynyelven* kívül a *tárgyas nyelvet* is művelnünk kell.

– A nyelvi anyag nemesítése érdekében fokozottabban előtérbe kell helyeznünk a *stílusnevelést*, beleértve természetesen a hangos stílus kritériumait is, hogy a kifejezőmód a tartalmat egyenértékűen hordozhassa.

– A motíváltság, a tanulói érdekelttség jegyében előnyben kell részesítenünk a valóság megfigyelésén alapuló, az élet egészét átfogó ún. *szabad témákat* az olvasmányanyagot feldolgozó, reprodukív jellegű témákkal szemben.

– Gondoskodnunk kell a *tömegmérétekben megoldható* feladatokon kívül *egyéni* témákról is a tehetségesek és a gyengék számára.

Az elvek gyakorlati alkalmazásáról, a kísérletből leszűrt tanulságok igazságáról az *útkeresés termékei*, a tanulók *fogalmazásai* beszélnek legheitelebben. Ez a meggyőző crejú, friss, modern példatár a maga gazdagságával, gyakorlatias, de elvi megalapozottságú bemutatásával nagyon is hasznára válhat egész tanítási gyakorlatunknak, irodalmi és anyanyelvi nevelésünknek egyaránt.

Összegezve az elmondottakat, bátran ajánljuk Hoffmann Ottó útjelző szakkönyvét mind azoknak, akik felelősséget éreznek fogalmazás-tanításunk jelene és jövője iránt, mert nélkülözhetetlen segítőtársat lelhetnek benne. Tankönyvkiadó, Bp., 1983.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

ORFOEPICSESZKIJ SZLOVAR RUSSZKOVO JAZIKA

Proiznosenyije, udarenijije, grammatyicseskijje formi (Pod red. R. I. Avanyeszova),
Izd-vo „Russzkij jazik”, M., 1983.

Évtizedek múlnak el, amíg hasonló kiadványok napvilágot látnak, pedig a hazai oroszoktatás mindennapjai aligha nélkülözhetnek egy korszerű, normatív ortoépiái (kiejtési) szótárt.

Az orosz nyelv ortoépiái szótára 63 500 szó ejtéséről, hangsúlyáról és grammatikai alakjairól (paradigmáiról) ad igen ér-

tékes információt annak, akinek nem mindegy, hogyan is tanítja ezt a nyelvet.

Az orosz nyelv normatív helyes kiejtési szótára megalkotásának a gondolata először 1955-ben realizálódott egy tanácsadó szótár formájában („Russzkoje lityeraturnoje proiznosenyije i udarenijije”), amelyet az orosz lexikográfia jeles egyéniségei, Szergej Ivanovics O z s e g o v (1900–1964), illetve a Moszkvai fonológiai iskola vezéregyénisége, Ruben Ivanovics A v a n y e s z o v (1902–1982) állított össze.

Ez a tanácsadó szótár 1959-ben egy javított kiadást ért meg, de az azóta folytatott kutatások eredményei sok vonatkozásban szükségessé tették egy még korszerűbb és alaposabb ortoépiái szótár megalkotását.

A nemrég megjelent szótár – a „kritikus” orosz szavak kiejtési, hangsúly és paradigmaticai jellemzői mellett – egy új területen is segítséget ad: a városnevekből képzett köznevek (moszkvai; bakui. stb.) lexikográfiai feldolgozása vonatkozásában.

Mindenképpen helyesnek mondható, hogy a nemrég elhunyt R. I. Avanyeszov a munka kezdetekor jeles szakembereket vett maga mellé (Sz. Ny. Borunova, V. L. Voronova, N. A. Jeszkova), akik közül elsősorban N. A. Jeszkova teoretikai tanulmányai jelentettek új szint a jelenlegi szótár elméleti alapozásához (vö. pl. „Voproszi jazikoznanyija” 1972/3. számában közölt Jeszkova-cikket!), illetve a normatív grammatikai alakok szótári szintű feldolgozásához – A. A. Zalinyak Az orosz nyelv grammatikai szótára (1977) c. munkája adatai.

Az orosz nyelv ortoépiái szótára 2 hosszú elméleti tanulmánya – „Tudnivalók a kiejtésről és a hangsúlyról” (659–684. lap), „Tudnivalók a grammatikai formákról” (685–702. lap) valóságos „minifonetika”, illetve „minimorfológia”, ami egyben a leíró nyelvtan e két – dialektikusan összetartozó – részdiszciplinájának szoros összetartozását is demonstrálja, jóllehet a tanári „köztudatban” nálunk ez még távolról sem ilyen evidens.

Az ortoépiái szótár szótári anyagának (21–658. lap) az alapos tanulmányozása rádöbbenti az olvasót arra, hogy bizonyos dolgokat ma nem lehet úgy tanítani, mint néhány évvel ezelőtt, mert a korábbi adatok nem felelnek meg a nyelvi valóságnak, a szociolingvisztikai felmérések újabb eredményeinek, a korábbi – itt-ott dogmatikus és szimplifikáló – megfogalmazásoknak, a hazai tankönyvek néha elavult adalékainak. Íme néhány ezekből mutatóban!

1. A „partér” (=földszint) szóban az „e” előtti [t] az orosz normatív ejtésben továbbra is *kemény* (367. lap), még akkor is, ha az oroszok nem mind ejtik így.
2. Az „agá; egé; ogo” indulatszókban intervokális helyzetben a normatív ejtésben [h]

- van: a[h]á; e[h]e; o[h]ó (23., 329. és 647. lap).
3. A szótár összeállítói messzemenően akceptálták az orosz nyelv különféle szféráiban regisztrálható ejtésvariánsokat, ami a más nyelvekből jött jövevényszavakra is vonatkozik. Így pl. a magyar eredetű „csárdás” (630. lap) főnévnek mindkét (!) kiinduló hangsúlyát „megengedi” a szótár, ami újra azt is bizonyítja, hogy az orosz nyelv távolról sem teszi mindig(!) az első szótagra a magyarból orosz szövegbe kerülő szavak hangsúlyát – ellentétben a hazai dilettáns teóriákkal és tankönyvi megoldásokkal, amit egyébként a magyarból oroszba került számos más jövevényszó sem támogat („gulfás; guszár; salás” stb.)
4. A „kófe” (=kávé) főnév nemét illetően – a hazai grammatikák merev álláspontjával ellentétben – a kiejtési szótár „már” megengedi a semleges neműekhez való besorolást is (224. lap), amit az orosz szakirodalom már korábban is regisztrált (vö. pl.: L. K. Graugyina–V. A. Ickovics–L. P. Katlinszkaja. *Grammatyicseskaja pravilnoszturusszkaj recsi*, M., 1976. 77–80. lap; *Trudnosztij ruzszkovo jazika. Szlovar-szpravocsnyik zszurnaliszta*, M., 1974, 209–210. lap). De hasonló esetekkel a magyar–orosz műfordítások nyelvében is találkozhatunk: „Ona nye plakala; sz pecsalno nyevozmutyimin licom tyiho sznovala, prigotavlivaja *kofe*, *kotoroje* etyim tyeplim oszennyim vecserom mi vipili v szadu...” (Margit Kaffka. *Cveta i godi*, M., 1979. 214. lap).
5. „pileszoszty” (=porszívózni) ige ragozása nem kevés problémát okoz idehaza is. A köznyelvi „pileszoszju” egyes szám 1. személyű alak mellett normatívnak a „pileszosu” formát említi Graugyina–Ickovics–Katlinszkaja már említett munkája is (216–217. lap). Avanyeszovék szótára viszont azt közli, hogy ennek az igének az egyes szám 1. személyű alakja nem használatos (475. lap).
6. Az új ortoépiái szótár – az orosz lexikográfia hagyományaihoz híven – sajnos nem közöl tulajdonneveket, de ezt náluk sok vonatkozásban pótolja a szovjet rádió és televízió munkatársai részére kiadott hangsúlyszótár, ami már több kiadást ért meg („Szlovar udarenij dlja rabotnyikov ragyio i tyelevigenyija”, Pod red. D. E. Rozentolja, izd. 3. M., 1970).
7. A szótár grammatikai „ajánlásaival” itt-ott lehetne vitatkozni. Mivel azonban ez nem lehet egy recenzio célja, csupán egy ilyen megállapítással illusztráljuk állításunkat. A „cselovek” szárnevek melletti függő eseti kapcsolódását illetően a szótár „durván helytelen” minősítéssel illeti a „ljugyi”-ből képzett alakokat, aminek azonban számos esetben irodalmi példák mondanak ellent: „Gyagya Csernij tak privik k etyim *dzum ljugyam*, csto csital tolko ih miszli i pocsty nye zamecsal lic.” (Sz. N. Szergejev–Censzkij) Vö. még a recenzio írója cikkét: „Bulgarszkaja ruzszisztika” 1983/5. szám. 37–38. lap.)
- A Szovjetunió Tudományos Akadémiája levelező tagja, R. I. Avanyeszov szerkesztésében megjelent kiejtési és grammatikai szótár, két bírálóját (A. A. Zaliznyak, V. V. Ivanov; mindkettő a nyelvudományok doktora) is csak dicséret illeti a kolosszális (702 lapnyi terjedelmű) kiejtési és grammatikai szótár szellemi gondozásáért, amelynek eredményeként a Szovjetunió Tudományos Akadémiája Orosz Nyelvi Intézete újra ilyen fontos és kitűnően használható tanácsadó szótárt adott nemcsak az orosz nyelvtanárok és filológusok, de a külföldön tevékenykedő orosz tanárok számára is.

DR. HAJZER LAJOS

A Szerkesztőség felhívása

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a jövőben irányítószámok lakcímükön és beosztásukon kívül a személyi számukat is írják meg, mert enélkül a honorárium nem fizethető ki. Ez a már nálunk levő tanulmányok szerzőire is vonatkozik, ezért postafordultával ők is szíveskedjenek felhívásunknak eleget tenni.

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

- Elméleti és gyakorlati útmutató -

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a *könyv tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és dialektikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja: *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt, *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi, *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik - a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában), *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vibar Judit* (Auditív lexikai előkészítés - kezdő fok) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai - 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.

