

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1986 MAJ 0 7.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1986. 26. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság 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), **Nanszákne 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

NÁDORI LÁSZLÓ: A testi képességek fejlődésének érzékeny időszakai, alapelvek, alapfogalmak	61
DR. KISS ISTVAN: Légköri helyzetek hatása az iskolai munkára	72
BARTA ALADÁR: Így is lehet újítani	79
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
TRANKER ERVINNÉ ANTAL GABRIELLA: Hogyan tanítottam a Dráma és színjáték című fejezetet a nyolcadik osztályban?	85
KOVÁCSNÉ LÉNÁRT GIZELLA: Nyomtatott áramköri panel elkészítése a 7. osztályban	89
MŰHELY	
KERTÉSZ SÁNDORNÉ: A szövegalkotás és a helyesírás párhuzamos tanítása az általános iskola alsó tagozatán	96
SZILÁGYINÉ DR. HÓDOSI ZSUZSANNA: Szerep- és situációs játékok a kisiskolások orosz nyelv oktatásában	101
VERESSNÉ MEZŐ JUDIT: Matematika életközvetben	104
FOLDESI PÉTERNÉ: Alkotó dramaturgia a napközis munkában	107
ÖRÖKSÉG	
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Jausz Béla, a debreceni professzor	113
SZEMLE	
DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA: Tanárok XVI. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	115
DR. BERECSKI SÁNDOR: Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérlet I., Kocsis József: A szentlőrinci iskolakísérlet II.	117
ZSOLNAI ANIKÓ: Dr. Fábian Zoltánné dr. Kocsis Lenke–dr. Fábian Zoltán–dr. Gledura Lajos–Tordáné Hajabács Ilona–dr. Tóth Béla: Feladat- és szöveggyűjtemény a nevelési alapismeretek tantárgyhoz	119
DR. NAGY ZSUZSA: Mojzes János: Módszerek és eljárások a kémiatanításban	120
DR. DÓZSA JÓZSEFNÉ: Dr. Kacsúr István: Ismeretrendszerek és módszerek az ökológia-környezetvédelem tanításában	121
KERTÉSZ SÁNDORNÉ: A kaposvári komplex anyanyelvi kísérlet összegezése	121
DR. MAGASSY LÁSZLÓ: Belső továbbképzés (Beszámoló egy kísérletről)	123

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: Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6723 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

86-597 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A testi képességek fejlődésének érzékeny időszakai, alapelvek, alapfogalmak

A testnevelés és sporttudomány felismerései, új kutatási eredményei között kevés a gyermek és a serdülő fejlődését érintő, tudományosan igazolt, gyakorlatban ellenőrzött adat. Továbbá, alig találunk utalást a testi képességek életkori fejlődése és az iskolai, testnevelési tantervek programjainak összefüggéseire. A kérdéskörre vonatkozó elméletek és állítások ráadásul ellentmondásosak is. Mégis kísérletet teszünk az egyik legvitatottabb, a gyakorlati nevelő-képző tevékenység szempontjából nagyon fontos témakör körvonalazására. Abban a reményben, hogy főként az alsó tagozaton testnevelést tanító nevelők kapnak módszerbeli segítséget.

Ehhez alapul szolgálnak a témakört érintő kutatási eredmények, valamint a gyermekek, serdülők sportfelkészítéséből fakadó, figyelemre méltó pedagógiai, módszertani, gyakorlati tapasztalatok. Mindamellet, kénytelenek vagyunk néha hipotézisekkel és pusztán gyakorlati tapasztalatokra épülő állításokkal érvelni, ha a gyermek mozgásfejlődését a maga lehető teljes összefüggésében akarjuk megragadni, értelmezni.

Milyen megállapítások, feltételezések, nézetek találhatók a szakirodalomban, a szakmai közvéleményben, amelyek a kérdésben foglalt álláspontokhoz fontos adalékot nyújtanak.

1. Az érzékeny periódusok sajátos vonásai

– Mind az élettani, mind a fejlődéslélektani kutatások eredményei, a kutatási eredményeket értelmező szakemberek, a gyakorlatban dolgozó edzők – a testnevelő tanárok egy része is – egyértelműen úgy fogalmazzak, hogy a kondicionális és a koordinációs képességek fejlesztésének esélye, hatékonysága az életkortól függően változó. Például az erőnövelés, az erőfejlesztés érdekében tett gyakorlás az életkortól függően váltakozó hatékonyságú. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy egy meghatározott – két-három éves időtartamot átfogó – életkori szakaszban jobb a testnevelési óra, a tanórán kívüli gyakorlás hatékonysága, mint más életkori periódusokban. Az edzés hatékonysága tehát egyrészt életkortól függően változik, másrészt, az egyes kondicionális és koordinációs képességek fejlesztésének hatékony periódusai képességtől függően is változik.

Nem azonos hatékonysággal fejleszthetők tehát a különböző képességek egy adott életkori periódusban, például 11–13 éves korban. Fel kell tételeznünk, hogy az egyedfejlődés meghatározott időszakaiban különösen kedvezően edzhetők egyes képességek. Ez azt is jelenti, hogy nincs olyan fázis, amelyikben valamennyi sportképesség fejlesztése egyaránt kedvező lenne.

Az érzékeny fázisok létezését – jóllehet egyértelmű bizonyítékaink még nincsenek – a szakkörök nem vonják kétségbe. (Winter, R. 1969., 1980.) Mindenképpen feltételezhető, hogy valamely testi képesség kialakulásában a legnagyobb változást, fejlődést mu-

tató éveket, időtartamot érzékeny fázisként kezeljük, létezését ne tegyük kérdéssé. Ha tehát a koordinációs képességekben a legmarkánsabban 9–11 éves korban fejlődnek a gyermekek, akkor ennek a képességsoportnak fejlődésében a 9–11 év az érzékeny fázis. Hozzáteesszük, hogy a teljesítményfejlődés önmagában nem elégséges feltétele, bizonyítéka az érzékeny fázis létezésének.

Tapasztalati tény ugyanis, hogy a rendszeres gyakorlás, edzés jelentős kezdeti teljesítménymelkedéssel jár, függetlenül az életkortól. Függetlenül tehát attól, hogy az egyén az érintett képességeket illetően az érzékeny fázisban van-e. Jellemzőnek, az érzékeny fázissal egybeesőnek akkor tekinthetjük a feltűnően gyors iramú teljesítményváltozást, ha ez a változás más életkori szakaszokban hasonlóan rendszeres gyakorlás, edzés hatására nem jelentkezett. Nyilvánvaló – tapasztalati tényekre, kutatási eredményekre alapozott – tény például, hogy a dinamikus, koncentrikus erő meredekebben javul edzés hatására serdülőkorban (13–16), mint a serdülőkort közvetlenül megelőző életkori szakaszban (10–13 év).

Az „érzékeny fázis”-fogalom létezésére a sporttudomány rejtetten vagy más megközelítésben utal, amikor egyértelműen állást foglal a következő szakmai alapelvben: a legnagyobb teljesítményváltozás időszaka egyúttal az illető képességfejlesztésének optimális periódusát jelzi. Többszörösen bizonyított tény, hogy a *fejlődőre* (szövet, szerv, szervrendszer, képességek, személyiség stb.) *gyakorolt hatás kedvezőbb választ vált ki, mint a kifejlertre.*

Természetesen el kell fogadnunk azt, hogy az edzés hatások kedvezően érvényesülhetnek az érzékeny fázist megelőző vagy azt követő időszakban is. Ez lehetséges, illetve megfelelő edzés esetén szükségszerű folyamat. Az ember szervezete ugyanis bármely életkorban kisebb vagy nagyobb mértékben edzhető. Gondolatmenetünk szempontjából jelentős az a felismerés is, hogy a kondicionális képességek fejlődése egymással törvényszerű kölcsönhatásban van, hogy a mozgáskészségek és a koordinációs képességek fejlődése a különböző kondicionális képességek szükséges szintjére támaszkodik. Mindez arra figyelmeztet, hogy az egyes képességek fejlődésének érzékeny fázisa csak egy tényezőt képvisel az optimális fejlődés feltételei között. *Az érzékeny fázisban végzett képességfejlesztő edzések tehát más előfeltételekkel együtt váltanak ki optimális edzés-hatásokat.*

Mindenképpen alapelvként fogadhatjuk el azonban azt, hogy az érzékeny fázisban ragadjunk meg minden lehetőséget a lehető tökéletes módon azért, hogy a fejlesztés elérhesse az optimumot. Az egyénben rejlő lehetőségek kedvező módon így valósulnak meg. Ennek az elvnek következetes érvényesítése – tudományosan megalapozott módszerekkel – a gyermek és serdülő optimális mozgásfejlődését illetően alig felbecsülhető tartalékot rejt.

Az érzékeny fázisokat saját törvényszerűségeiknek, érvényességi körüknek megfelelően kell értelmeznünk. Míg ezek egyrészt kedvező periódusok a képzésre, addig másrészt érzékeny fázisok a nem kielégítő vagy hibás képzési és sportmódszerekkel szemben. Ha tehát a koordinációs képességek fejlesztésére gyermekkorban nem adunk kellő alkalmat a gyakorlásra, vagy az életkornak nem megfelelő sporttechnikát oktatunk, akkor az elégtelen, illetve hibás képzés következményei kellemetlenebbek és tartósabbak, mint más időszakokban. A serdülő- és ifjúkori erőfejlesztés, tehát a sokoldalú, majd a speciális fejlesztés elmaradása vagy fiziológiai szempontból helytelen módszerek alkalmazása esetén a következmények is marandóan kedvezőtlenek lehetnek. Az érzékeny fázisokat tehát dialektikus értelemben kell érzékeny időszaknak felfognunk, hogy nevelő-képző eljárásainkat ennek megfelelően alakíthassuk.

Alapvető jelentősége annak van, hogy az érzékeny fázisokkal összefüggő edzés-módszertani elképzeléseinket, az elérendő céllal egyeztessük. Ebben a vonatkozásban

a döntő kérdés az, hogy „Mit akarok elérni a nevelő-képző folyamatban?”. A kérdések megválaszolásának akkor van nagy jelentősége, ha több évre terjedő oktatási és edzésprogramot készítünk. Ebben az esetben a kedvező testi fejlődés és sportteljesítményfokozás érdekében végzett gyakorlás, edzés az érzékeny fázist megelőző, illetve azt követő periódusra is kiterjed. A tornász hosszú távú felkészülésében a sporttechnikai képzésnek nemcsak a mozgásprogramok egymásra épülésével, hanem a végrehajtáshoz szükséges egyéb feltételek megteremtésével, egymáshoz kapcsolódásával is számolni kell. Az izomerő megfelelő növelése nélkül nem lehet fokozatosan emelkedő bonyolultságú, nehézségi fokú gyakorlatokat, gyakorlatkapcsolatokat megtanulni.

Ha tanterv- és tanmenetkészítés, továbbá a gyakorlattervezés számol az erőfejlesztés szempontjából érzékeny, kedvező időszakkal, akkor a koordinációs bonyolultságot, nehézségi fokot és a szükséges izomerő kifejlesztését is összhangba kell hoznunk. A meglévő általános és speciális izomerőt figyelmen kívül hagyó gyakorlattervezésnek a tanulás folyamatában olyan kényszerkoordinációkkal kell számolnia, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem épülnek be a kívánt bonyolultságú koordinációs mechanizmusokba. Ezáltal tehát nem technikai, mozgástanulási problémával, hanem kondicionális elégtelenséggel, a mozgástanulás feltételeinek hiányával állunk szemben.

2. Kérdések, ellentmondások

Többféle, esetenként ellentmondásos választ találunk a szakirodalomban arra a kérdésre, hogy milyen életkorra, melyik fejlődési periódusra esnek a kondicionális képességek érzékeny fázisai. Leegyszerűsítve így is megfogalmazható a kérdés: milyen életkori szakaszban várható a kondicionális képességekben a legnagyobb ütemű fejlődés.

A feltett kérdésre a gyorsuló szakirodalmának példáján adunk választ. A legtöbb szerző szerint a nemi éréssel párhuzamosan fejlődik a gyorsuló. Wolanski (1976) az izom gyorserejének fejlesztésére kedvező időszakot hosszú periódusra, 7–13 éves korra teszi.

Kuznyecova (1975) fiúknál a 9., a 12. és a 14. évet jelöli kedvezőnek, lányoknál a 8., a 10. és a 12-et. Az említett két szerző a gyors mozgásválasz és az ellenállással szembeni gyorsuló között – a fejlesztést illetően – nem tesz éles megkülönböztetést. Ivanich (1980) a gyorserejfejlesztés kedvező életkorának a 14–15. éves kort jelöli meg. Szerinte ebben a korában válaszol az izom a legkedvezőbbben a dinamikus erőfejlesztésre.

Hasonlóan eltérőek a szakvélemények a gyorsaság és az állóképesség fejlesztését illetően is. Főként azért, mert a szerzők az edzésprogramok hatásának, ezen belül a terhelés intenzitásának nem szentelnek kellő figyelmet.

Lényegesen közelebb állnak egymáshoz a komplex koordinációs képességeknek és az ügyességnek a fejleszhetőségére utaló kutatási eredmények, felfogások, értelmezések. Jól illeszkednek a különböző felfogások a sporttechnika csiszolását érintő kérdésekben. A régebbi és az újabb ügyességkutatások világosan utalnak arra, hogy a fejlődés 9–11 éves korban a leggyorsabb, ezt követően erősen lelassul. Ugyanezt jelzik a koordinációs képességeket differenciáltan vizsgáló longitudinális vizsgálatok is. Hirtz és munkatársainak (1978, 1981) kutatási eredményei ezzel a határozott véleménnyel záródnak: „A legintenzívebb fejlődési fázisok 7–10, illetve 12 életévek közé esnek; az összfejlődés az iskoláskor felénél (12 év) gyakorlatilag befejeződik. 12 éves kor után rendszerint mérséklődik, illetve megáll a továbbfejlődés; ha a koordinációs képességek célzott fejlesztését elhanyagoljuk.”

Ma nem tisztázható megnyugtató módon a szakirodalomban jelentkező ellentmondások. Éppen ezért tantervkészítési és edzéstervezési szempontból fontosnak tart-

juk azt, hogy a képességfejlesztő gyakorlatokat ne iskolai osztályokra és ne élet évekre határozzuk meg; hanem életkori csoportokra, tehát néhány (1–3) évet átfogó időszakokra. Nem valószínű ugyanis, hogy az egymást követő években minőségi ugrások vagy visszaesések következzenek be, amennyiben a tanulók életmódja, körülményei nem változnak. Nem beszélhetünk tehát a képességfejlesztést illetően kedvező és kedvezőtlen évekről.

Metodikai szempontként és egyben követelményként kell számolnunk a biológiai életkorról. Főként akkor, ha kifejezett akcelerációval, illetve retardációval állunk szemben, amikor megfelelő edzésmódszertani, pedagógiai intézkedést tervezünk. A biológiai életkor jelensége – a nagyfokú szóródás miatt – az érzékeny fázisok értelmezésében vitán felül áll. Ugyanaz a naptári kor ugyanis két-három éves eltérést mutathat biológiai értelemben. A serdülés idején a plusz–mínusz kétéves eltérés gyakori jelenség. Előfordulhat plusz–mínusz hároméves különbség is. Mindez az életkori határok merev értelmezése ellen szól.

Az ontogenézis nemi különbségeivel a nemek közötti fejlődés eltérő sajátosságai, val is foglalkoznunk kell (Nádori, 1974, 1984). Érinti ez az érzékeny fázisok kezdetét is és a végét is, mivel ezek a fázisok a lányoknál korábban fejlődnek be. Részből módosul emiatt az egyes képességek fejlődési görbéje, a fejlődés dinamikája. Például az erő nem alakul olyan kifejezetten markáns, erős dinamikával, abszolút értékei lényegesen alacsonyabbak a lányoknál, mint a fiúknál. Hangsúlyozzuk azonban, hogy ezen a téren főként a tapasztalati tények, a pedagógusok megfigyelési eredményei adnak útmutatást a döntéshez, mivel kevés a kutatási eredmény.

A testi fejlődés kedvező irányítása és a sportbeli felkészítés hatékonysága érdekében az érzékeny fázisokat elő kell készíteni. Az erőfejlődés érzékeny fázisa akkor zárul eredményesen, ha az erőfejlődéshez, az erőfejlesztéséhez szükséges alapokat, feltételeket megteremtettük. Ha például az erőgyakorlatokat jó koordinációval, csiszoltan hajtjuk végre, ha a nagy izomcsoportokat sokfajta, mérsékelt ellenállású gyakorlattal foglalkoztatjuk, a komolyabb igénybevételt bemelegítéssel előkészítjük, ha az izom vérellátását tervszerűen, tartós terheléssel javítjuk. Az eddigiek alapján a következő tézisek fogalmazhatók meg:

– *Meghatározott sportképességek fejlesztésében számolnunk kell kritikus, érzékeny periódusokkal.* Ezek létezése igazoltnak vehető. Metodikai szempontból ezek a fázisok a sportedzés hatékonyságának növelésére különösen alkalmasak, ugyanakkor a hibákra, képzési kimaradásokra, az egyes képességek fejlesztésének elhanyagolására nagyon érzékenyek. A fejlődés és elmaradás dialektikájának érvényesülésével találkozunk, amikor az érzékeny fázisok sajátosságait vizsgáljuk.

– Nemi óvatossággal kijelenthető, hogy meghatározott feltételek között: *egyes képességek az érzékeny fázisban jobban fejleszthetők, mint más időszakban;* a teljesítményemelkedés abszolút és relatív szintjei kedvezőbbek más életkori szakaszokhoz képest. A képzésre kedvező időszakokat valamennyi módszertani lehetőséget felhasználva a testi fejlődés elősegítésére és a sportbeli tökéletesedés céljaira kell felhasználni.

– A módszerek kiválasztásában legyünk mértéktartóak, kerüljük az egyoldalúságot. Az erőfejlesztés szenzibilis időszaka hangsúlyt jelent csupán, tehát azt, hogy többé-kevésbé az erőfejlesztése ad „optimális ráfordítással maximális eredményt” a képességfejlesztésben. A követelmény tehát: *„mindenkor mindent fejleszteni, miközben egyet – meghatározott egyet – hangsúlyosan.”*

– A tisztán naptári korra épített döntések hibát rejthetnek magukban. Korán érőkkel és későn érőkkel is számolnunk kell. Az egyéni fejlődésben mutatkozó nagy variabilitás, valamint a nemi sajátosságok miatt *ne alkalmazzunk szűk, merev életkori határo-*

kat. Tekintettel kell lennünk a nemi különbözőségekre, mind az éveket, mind a képesség fejleszthetőségét illetően.

– Az érzékeny fázisok egy távlatra épített képzési-nevelési, sportfelkészülési folyamatban használhatók ki kedvezően. Elsőrendű jelentősége van a pedagógiai célok figyelembevételének a rövid távú, a középtávú és a hosszú távú felkészülési tervek előkészítésekor.

II.

Az általánosan érvényes elvek alapján fel lehet vázolni az egyes képességek fejlődésének sajátosságait, a fejlettség szintjének változását a fejlesztésre alkalmas módszerek kiválasztásának elősegítése érdekében.

Közvetlenül alkalmazható módszerre, edzésszerekre – a nagy egyéni variációk miatt – tanulmányunkban nem térünk ki.

1. Erőképességek

A gyorsuló és az állóképesség* számára – mai ismereteink szerint – érzékeny fázisként fogadható el a 8. életévtől 12–13. évig tartó életkori szakasz. Feltéve, hogy a külső ellenállás kezdetben alacsony, mert így magas kontrakciós gyorsaság, illetve magas ismétlésszám érhető el. Mindez egyúttal az elemi edzéstámnak is jelzője.

A maximális erő érzékeny fázisa az előbbivel szemben a serdüléssel kezdődik. Figyelemre méltó az is, hogy a maximális erő fejleszthetősége kezdetben mindkét nemre vonatkozik. Lányoknál 11–13–14 éves kortól, fiúktól 12–13 éves kortól.

A serdülés befejező szakaszában növekszik, majd markánsná válik a nemek közötti különbség. Miközben a fiúknál a maximális erő edzhetősége fokozódik, lehetőség nyílik mind nagyobb terhelés elviselésére, addig a lányoknál nem beszélhetünk a felnőtt korra érve (17–18 éves kortól) a maximális erőszint növelését elősegítő érzékeny fázisról. Különbséget mutat a gyorsuló és az erőálló-képesség fejleszthetősége is. Fiúknál mindkét erőképesség esetében beszélhetünk kifejezett érzékeny fázisokról. Ez azt is jelenti, hogy ezeknek a képességeknek fejlesztése, a teljesítőképesség növelése érdekében egyre növekvő terhelést, ellenállást kell a gyakorlónak vállalnia. Lányoknál lényegesen mérsékeltebb a két képesség fejleszthetősége, edzhetősége. Az élsporthoz szükséges gyorsuló, erőálló-képesség fejlesztése jelentősen növelt edzésanyagokat, tartós igénybevételt követel. A fiúkhoz képest relatíve nagyobb terjedelmű és intenzitású edzések hoznak eredményt a lányoknál. (Tornában például a kedvezőtlen tehererőviszonyok miatt.)

Az iskolai testnevelés és sport tapasztalatai, az egyénfejlődést érintő kutatások adatai, eredményei, és a versenysportban szereplő gyermekek, ifjúságiak edzésének tapasztalatai szerint egyértelmű az, hogy a gyorsuló és az erőálló-képességet 9–14 éves korban jól lehet fejleszteni. Lényegesen kevésbé edzhető a maximális erő. Ennek a jelenségnek több oka van.

A testnevelési órán, illetve edzésen alkalmazott erőkifejtések főként inter-, illetve intramusculárisan javult koordinációra (izmok, izomrostcsoportok összjátéka), valamint az izomrostok több, jobb beidegzésére épülnek. Harmadikként jöhet számításba az izomrost vastagodása, ha a terhelés eléri a szükséges intenzitást. Ebben az összefüggésben figyelemre méltó, hogy a fehérje anabolikus (fehérjeépítő) hormonok kiválasz-

* A szakkifejezések értelmezését megtalálja az olvasó Nádori L.: „Edzés, versenyzés címszavakban”, Sport, 1981. c. művében.

tódásának csekély, alacsony szintje mérsékli, fékezi az izomnövekedést. A szomatotrop hormonok (STH) és a tesztoszteronok (TST) növekvő kiválasztódása serdülőkorban – kezdetben mindkét nemnél jellemzően – már elősegíti az izomtömeg növekedését. Az említett hormonok kiválasztódásának további növekedése azonban csak a fiúknál figyelhető meg, lányoknál lényegesen kisebb mértékben. Ez a háttér a két nem közötti izomtömeg-fejlődés különbségének. Ez a biológiai szempont tehát alapvető jelentőségű a szexuális fázisok megítélésében is.

Nem lehet számitáson kívül bagyni a fiúk én lányok közötti beállítódási különbségeket sem. A fiúk szemében az erő mást jelent, mint a lányokéban. A fiúk inkább szeretnének erősek lenni, mint a lányok. Ez is az oka talán annak, hogy az életkor előrehaladtával a fiúk és a lányok erőteljesítményei fokozódó mértékben elkülönülnek. Tapasztalt tanárok, edzők ismételten jelzik, hogy az erőedzéssel szembeni kedvező beállítódás ellenére a lányoknál – az érési periódusban – lényegesen nehezebb feladatot jelent a maximális, illetve a relatív erő növelése, mint a fiúknál. Végül, a csúcseredmények azt mutatják, hogy a maximális és gyorserőt követő sportágakban a szintkülönbségek – a férfiak és a nők között – nagyok. Kisebb ez a különbség az erőálló-képeséget kívánó sportágak esetében.

2. Gyorsasági képességek

Jelenlegi ismereteink szerint a gyorsasági képességek olyan teljesítményfeltételek közé tartoznak, amelyeket viszonylag korán kell fejleszteni. A gyorsaság heterogén jellege miatt a fogalomértelmezésben erős differenciálásra van szükség ahhoz, hogy használható megállapításokat tehesünk az egyes gyorsasági képességek érzékeny fázisaira, a képzésre kedvező időszakok kijelölésére vonatkozóan.

A legkorábban fejleszthető kétségtelenül a válaszgyorsaság, ezt követi a frekvenciagyorsaság, 6–7. éves kortól 11–12 éves korig – a koordinációs képességekkel összhangban – jelölhetjük meg a fejlesztésre kedvező időszakot. A fejlesztés lehetőségeit illetően nincsenek a nemek között lényeges különbözőségek.

Az egyes mozgások, mozdulatok gyorsaságának (aciklikus gyorsaság vagy mozgásgyorsaság), valamint a felgyorsulás és maximális helyváltoztató gyorsasági képességek fejlesztésének előnyös periódusai a későbbi életkorra esnek. Nagy valószínűséggel mondható, hogy az érzékeny fázis lányoknál 8–13 éves korig, fiúknál 14–15 éves korig tart. Látszólag ezzel ellentétes tapasztalatokat nyerünk, ha a 13–15 évesek mozgásgyorsaság, felgyorsulás és haladási sebesség (helyváltoztató gyorsasági képesség) terén kapott eredményeik, teljesítményeik szórását elemezzük. Nagyok ugyanis az említett képességfajtákat képviselő teljesítményekben a különbségek. *A jó teljesítmények háttérében javult erőfejlesztés és a mozgástechnika megfelelő elsajátítása, a jól koordinált végrehajtás áll.* Ezt a két teljesítményfeltételt kell a továbbiakban is, tehát a serdülőkort követően is a metodikai törekvések középpontjába helyezni. A gyorsasági teljesítmények ugyanis erősen több tényező, fejlesztésük komplex jellegét végig uralkodó vonásként kell kezelnünk.

A válaszgyorsaság és a frekvenciagyorsaság korai fejlesztését az teszi lehetővé, hogy a központi idegrendszer megfelelő szerkezetei viszonylag korán beérnek, funkcióérté válnak. A másik oldalról azt is figyelembe kell venni, hogy a serkentő-gátló folyamatok váltakozásához, az izomműködést szabályozó idegrendszeri mechanizmus tökéletesítéséhez korai gyakorlásra van szükség.

A korai edzés, az idegrendszer kellő fejlődésének korai, kedvező befolyásolása azért fontos, mert az érettséggel (nemi érettséggel) egyidőben az idegrendszeri típus is – fő jellemzőit tekintve – kialakulnak tekinthető. Ezt követően a központi idegrendszer csak korlátozottan, erősen mérsékeltten alkalmazkodik a fejlesztés érdekében vég-

zett edzésterhelésekhez. A témába tartozó kutatási eredmények szerint 7–16 éves korig a legmeredekebben növekszik a teljesítmény a válaszgyorsaságot és a frekvenciagyorsaságot képviselő próbákban. Hasonló módon alakul a sportmotorikus sportági teljesítményekben felvett adatok növekedési aránya is. (Sprintereknél a lépésgyakoriság, kapusok válasza, cselekvése sportküzdelemben stb.)

Az aciklikus mozgásgyorsaság, a felgyorsulás és helyzetváltoztató (futó) gyorsaság későbbi fejlesztése a már említett feltételekkel van összefüggésben. Mindenekelőtt azaz, hogy ezek a képességek kifejezett erőt tételeznek fel. Ezeknek a gyorsasági képességeknek érzékeny fázisa a gyorsuló fejlődéséhez kapcsolódik. A sportgyakorlatban ez a kölcsönhatás egyértelműen felismert, elfogadott. Jelzi ezt az a gyakorlati eljárás, amely szerint mind a mozgásgyorsaság, mind a felgyorsulási és helyzetváltoztató képesség fejlesztésekor kezdetben alacsony ellenállásokat alkalmaznak. Az ellenállás növelését a gyorsasági képesség fejlődése szabja meg.

Amint erről már említést tettünk, nem tisztáztunk még az, hogy a gyorsasági gyakorlatok, a gyorsasági képességek érdekében végzett edzések változtatnak-e az izomrost összetételén. A kutatók túlnyomó többsége nemmel válaszol a feltett kérdésre. Említésre méltó azonban az, hogy az izomösszehúzódást érintő tulajdonságok kedvező irányba befolyásolhatók. Bizonyított tény az, hogy a dobó, ugró, gátfutó versenyszámokban sportolók izomzatának kontraktilis tulajdonságai „balra” vagy „jobbra” különülnek el. Ugyanez nem tapasztalható a szimmetrikus terhelésekkel kapcsolatban. Ezek fontos adatok, mert jelzik, hogy az erővel „összefüggő” gyorsasági képességek később is eséllyel fejleszthetők.

3. Állóképességfajták

Az egyénfejlődés szempontjából csak aerob és anaerob állóképességet különböztünk meg, mivel ez a – lényegében az anyagcserére támaszkodó – megkülönböztetés jól felhasználható a gyermek és az ifjú fejlődésének jellemzésére.

Az aerob állóképesség az egyénfejlődéstől viszonylag függetlenül alakul. Kifejlődésére már az iskoláskor előtti egy-két évben lehet számítani, majd a *gyermekkortól egészen az ifjúkorig tart az aerob teljesítőképeség növekedése*. Ez a képesség az érzékeny fázisokkal szemben látszólag „semleges” viselkedik (Szmodis, 1978.). Azt is meg kell állapítani, hogy az 5–18 éves korig tartó, a fejlődés számára kedvező feltételeket nyújtó hosszú időszakban is van egy érzékeny, rövidebb ideig tartó periódus, a serdülőkori „növekedési lökés” két-hároméves időszaka.

Ezzel szemben az anaerob állóképesség kedvezőtlenül, alacsony hatékonysággal fejleszthető, edzhető a teljes gyermekkor átívelő években. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az anaerob jellegű állóképesség-fejlesztő módszereket teljesen el kell vetniök, alkalmazásuktól elvből tartózkodniuk kell a gyermekek oktatásáért, képzéséért, edzéséért felelős nevelőknek. Kialakulásának érzékeny fázisa – tapasztalatai és részben kutatási adatok szerint – a serdülőkorral kezdődik. A fejlesztésnek részben a lehetőségét, teljes mértékben azonban a hatékonyságát a megelőzően kialakított aerob állóképesség szintje határozza meg. Minthogy azt is számításba kell vennünk, hogy a későbbi aerob állóképesség-fejlesztésnek is az a feltétele, hogy az állóképességi terhelések haladják meg az aerob-anaerob küszöbértékeket, gyakorlatilag a „kritikus sebesség”. Csak a folyamatos, dinamikus gyakorlás eredményez jó hatást az iskolai tanulók keringés-légzésszerveinek kedvező fejlődésére.

Az orvostudomány kezdetben kételkedve fogadta a sportgyakorlat révén szerzett tapasztalatokat, a gyermekek aerob lehetőségeinek edzhetőségét illetően. Minél jobban gyarapodtak a hihetetlenül hangzó gyermekkorban elért „fantasztikus”, „maratoni

méretű” credmények, annál inkább felerősödtek a jelenséget elítélő orvosi vélemények, legalábbis fenntartások. A Bakonyi-Nádori (1980.) vizsgálatok egyértelműen jelezték, hogy a gyermekek terhelhetőségével szembeni túlzott óvatosság nem megalapozott felfogás, mivel a 11 éves lányoknál a 9000 méter, fiúknál a 11 000 méter volt az átlagteljesítmény. A hetvenes évek második felében nem ment már ritkaságszámba a gyermekfutó a maratoni távon. Egy Andy Hill nevű, 13 éves, amerikai kislány 5:08;00 óra alatt tette meg a távot. Nincs természetesen arról szó, hogy ezeket a példákat, eseteket a törvényszerűség, az elvárás szintjére hozzuk. Nem kell elkezdni a maratoni távra felkészülést ötéves korban. Az esetek túlnyomó többségében hamarosan fel kellene hagyniok a gyermekeknek – helyesebben a felnőtteknek –, nagyra törő, megalapozatlan elképzeléseikkel.

Mindenekelőtt az izmok, szalagok, ízületek túlterhelése, károsodása következtében. Az állóképesség korai fejlesztését, a tartós terhelések pedagógiai és orvosi szempontból garantált alkalmazását igenis javasoljuk. Számos kísérlet (Peters, 1970.) igazolta az aerob állóképesség korai, tervszerű edzésének előnyös oldalait, a módszer megalapozottságát, mindenekelőtt a keringés- és légzésfunkciók kedvező fejlődésére.

Ujabbán a sportorvosok arra hívják fel a figyelmet, hogy – az évekkel ezelőtti felfogásokkal ellentétben – az anaerob állóképesség gyermekkori kedvező edzhetőségére is vannak adatok. Ezek azonban – véleményünk szerint – nem tartalmaznak megfelelő érveket, kellő számú és színvonalú vizsgálati adatokat. A megállapítások a testnevelés közoktatás-méretű megváltozására még nem kellően megalapozottak. Ettől függetlenül megmarad az az alapkövetelmény, ami szerint az anaerob jellegű erő kifejtések hatékonyságát az aerob állóképesség szintje határozza meg. Az aerob állóképességet fejlesztő módszerek, terhelések alkalmazása a gyermekkori testnevelés és sport legfontosabb feladatai közé tartoznak.

A mai felfogás, amely a serdülőkort az állóképesség fejleszthetőségének érzékeny fázisaként kezeli, teljes mértékben ellentétes a régi felfogással, amelyik a serdülőkorban „kímélő” edzést, terhelést tartott helyesnek, követendőnek.

A mai felfogás helyességét a gyakorlati tapasztalatokon kívül biológiai történésekkel, folyamatokkal is alá lehet támasztani. A már említett serdülőkori hormontermelés nemcsak a testsúly, testmagasság növekedését vonja maga után, hanem azoknak a szerveknek, szervrendszereknek – szív, tüdő stb. – megnagyobbodását is, amely az állóképesség fejlődésében, javulásában, edzhetőségében meghatározó szerepet játszanak. A vitálkapacitás, szívnagyság növekedését jelző adatok határozott, gyors ütemű változásról tanúskodnak, edzésalkalmazkodás nélkül is. Nő ugyan edzés nélkül is a szív perctérfogata, ez a mutató azonban lényegesen jobban változik, emelkedik edzés hatására. Kétségtelen tény tehát, hogy az állóképesség egyik fontos feltételét jelentő szervnek, a szívnek a rendszeres testnevelés, gyakorlás, edzés hatására lényegesen megnő a teljesítőképesége.

Jellemző erre az életkori szakaszra a terhelés elviselésének javulása is. Feltéve, ha a gyakorlások, az edzések rendszeresek, és a terhelés egészséves, folyamatos jellegű. Bizonyítékot találunk erre a legjobb úszók edzés- és versenyeredményeinek elemzésével. A mai 15–17 éves fiatalok erősebb terhelést vállalnak, mint a megelőző felnőtt generáció. Erdeményeik is ennek megfelelően javulnak. De más sportágakban is bekövetkezhet a 17–19 éves fiatalok csatlakozása a legjobbakhoz, a hazai vagy nemzetközi sport élvonalához.

Tapasztalati tény, hogy a felnőtt korba érve, az állóképességhez kapcsolt teljesítő-képesség stagnál. Tipikusan jellemző ez az edzetlen lányokra. A nem sportoló lányok állóképességi futóteljesítményei 13–15 éves korban a legjobbak, ezt követően stagnál, majd lassan, fokozatosan visszaesik futóteljesítményük. Összefoglalóan ezúttal is az

mondható el, amit az erő fejlődésével, alakulásával kapcsolatban elmondottunk. Az edzés, testedzés elbonyosítását, télen életmódot érzékenyen követi az állóképességi teljesítménynek, általában a teljesítőképességnek a visszaesése.

4. Mozgékonyág, hajlékonyág

A passzív hajlékonyágot lehet elsősorban a korai életkorhoz kapcsolni, ez sajátos jellemzője a gyermeknek. Fejlesztése – igen nagy hozzáértéssel – csecsemőkortól, tehát a második életévtől elkezdődhet, és tart a serdülőkorig.

Lényegesen később kezdhető el az aktív hajlékonyág fejlesztése, mivel a hajlékonyág hatékony növeléséhez meghatározott izomerőre van szükség. Az aktív hajlékonyág fejlesztésének érzékeny fázisa, kedvező edzhetősége – az ellentmondó véleményeket is figyelembe véve – legnagyobb valószínűség szerint lányoknál 8–12 és fiúknál 9–13 éves korra tehető.

Biztosra vehető, hogy az egyének közötti különbségek nagyok. Még az egyén különböző izületeinek hajlékonyága, mozgékonyága is eltérő lehet, amelyeknek relatív hajlékonyága, továbbá az izületek mozgékonyága közötti különbségek a serdülőkorban, majd azt követően kifejezettebbé válnak. Emellett tapasztalati tény, hogy kellő hajlékonyágot a fiúk – a lányokhoz képest – több és hosszabb ideig tartó gyakorlással érik el. Például a „spárta a talajon” megtanulása érdekében a fiúknak általában többet kell gyakorolniuk, mint a lányoknak.

A passzív hajlékonyág korai edzhetőségének anatómiai, fiziológiai okai (alapjai) vannak. Az izomzat tömege és összetétele (sűrűsége) csekély, a szalagok, inak rugalmasak, nyújthatók. A csontrendszer – szalagjaival – könnyebben alkalmazkodik a külső ingerekhez. Ebben szerepet játszik az is, hogy magas még a porcállomány részesedése.

A gyakorlati életben szerzett tapasztalatok igazolják a fenti megállapításokat. A „csont nélküli”, hajlékony akrobaták titka – bizonyos fokú egyéni, alkati alkalmasság mellett – a mozgékonyág fejlesztésének korai kezdése. A passzív, majd aktív hajlékonyág gyermekkori, rendszeres, nagy szakértelmet követelő fejlesztése „csodát” tud teremteni. Ezek az extrém példák természetesen csak a lehetőséget igazolják, nem a hajlékonyág ilyen mérvű fejlesztésének szükségességét.

A nagy hajlékonyágot követelő sportágakban (ritmikus sportgimnasztika, torna, műugrás, műkorcsolyázás) a passzív hajlékonyág formálásának korai, gyermekkori kezdése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy később nagyfokú hajlékonyágot követelő, bonyolult technikai elemeket, elemkapcsolatokat el lehessen sajátítani.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azonban azt, hogy a megfelelő szakértelem nélküli edzés jelentős, visszafordíthatatlan károsodást is okozhat a támasz- és mozgásszervekben.

Az aktív hajlékonyág későbbi fejleszthetősége azzal függ össze, hogy eredményes, hatékony gyakorlást, edzést csak megfelelő izomerő megléte mellett lehet végezni. Emellett szükség van az izmok csiszolt együttműködésére, a mozgáskoordináció szükséges minimumára. Az erő és a koordináció is elsajátítható gyakorlással. Ismételten hangsúlyozzuk a gyermek erejének növelését. E nélkül a lendítések, a törzsdöntések nem érik el a szükséges izületi terjedelmet. A lazító, nyújtó gyakorlatokat tehát kössük össze erősítő gyakorlatokkal.

A serdülőkort követő egyéni eltérések hátterében – a gyakorlás színvonala közti különbségen túl – a testalkat, a testfelépítés és az izületek működése közti eltérések rejlenek.

A hajlékonyág érdekében a fiúknak – mint erre már utaltunk – többet kell gyakorolniuk. Ez a jelenség feltehetően az eltérő hormonhatásokra, a fiúk szalagrendszerének, izomzatának – a lányokhoz képest – merevebb voltára vezethető vissza.

5. Koordinációs képességek

Mai ismereteink alapján bizonyosan állíthatjuk, hogy a koordinációs képességek (összefoglalóan ügyesség) fejlesztésének érzékeny fázisa lányoknál 6–11, fiúknál 7–12 éves korra tehető. Ez azt jelenti, hogy ezeket az éveket a koordinációs képességek hangsúlyos fejlesztésére kell fordítani. Ehhez kapcsolódik az óvodáskori tapasztalat-szerzés, sokfajta mozgásforma, többféle egyszerű gyakorlat elsajátítása. Ezek főleg játékokkal kapcsolatban taníthatók. Az ideg-izom együttműködés, a mozgásszabályozás ugyanis már korai gyermekkorban csiszolható, a gyakorlás módjától, mennyiségétől és koordinációs szintjétől függően. Az ügyetlen gyermekek többsége nem születik ügyetlennek. Az önképzés hiányosságai, a gyakorlási alkalmak hiánya, a társadalmi környezet közönye teszik a gyermeket ügyetlenné.

Több szerző, egymástól függetlenül megállapította azt, hogy a koordinációs képességek, az ügyesség teljes kifejlődése 7–17 éves korban zajlik le. Az összefejlődés 75%-a lányoknál 10, fiúknál 12 éves korra bekövetkezik.

Jeleztük már, hogy a koordinációs képességek fejlődésének intenzív szakasza a 7–11 éves korra esik (Nádori, 1981). 12 éves kortól lelassul a fejlődés, majd stagnál. A jelenség hátterét kereshetjük a következő okokban:

- az egészséges gyermek nagy fokú, ösztönös mozgékonyága, és az így felhalmozódott gazdag mozgástapasztalat;

- a heti három, illetve két testnevelési óra (kiegészítve a tanórán kívüli sportolási, gyakorlási alkalmakkal) jó lehetőséget ad a mozgáskészségek, mozgástapasztalatok gazdagítására;

- az iskola látogatása, az iskolai élet, a közösségbe illeszkedés nagy mértékben fejleszti a gyermek akarati, értelmi képességeit;

- ebben a korban a gyermek testarányai, a kedvező emelő viszonyok, az erő gazdaságos felhasználása (a viszonylag kis testméretek miatt) jó feltételt teremtenek a magasszintű koordinációt követelő gyakorlatok elsajátításában.

Mindez jelzi, hogy a szociális, pszichológiai-intellektuális, továbbá az anatómiai-fiziológiai feltételek elősegítik a koordinációs képességek gyors iramú, hatékony fejlesztését.

III.

Összefoglalás

Az érzékeny fázisokat érintő felfogások nem támaszkodnak még összefüggő elméletre. Korlátozott számban találunk olyan kutatásokat, tapasztalati eredmények tudományos szintű általánosítását, amelyek a képességek fejlesztésének optimális periódusára és kedvező módszerekre vonatkoznak. Mindamelllett a szakemberek számára vitán felül áll az a tény, hogy a koordinációs képességek edzése a különböző életkorokban eltérő hatékonyságú. A rendelkezésre álló irodalmi és tapasztalati anyagot – erős általánosítással – a következő pontokba lehet összefoglalni.

1. Az egyénfejlődéstől viszonylag független, a korai gyermekkortól jól fejleszthető testi képességek az aerob állóképesség, amelynek megfelelő fejlettsége lényeges feltétele más képességek edzésének. Ezért az egyénfejlődés valamennyi szakaszában, tehát felnőtt korig ezt a képességet – a mindenkori céloknak, feladatoknak, fejlettségi szinteknek megfelelően – hangsúlyosan kell fejleszteni.

2. Lehetőleg korán kell fejleszteni a koordinációs képességeket, mert az egyénfejlődés későbbi szakaszában (15–19 éves kor) romlanak a fejlesztés biológiai feltételei. Kiemelhető még a válaszgyorsaság és a frekvenciagyorsaság növelése, a passzív

hajlékonyság növelése az ízületi mozgásterjedelem erőteljes emelésével, valamint a mozgástanulási képesség növelése, olyan feladatok elsajátításával, amelyekben mérsékelt ellenállást kell leküzdeni. A felsorolt képességeket az általános iskola alsó és felső tagozatában kell hangsúlyosan csiszolni, illetve megalapozni, mert a testarányok dinamikus változása (14–15 éves korban) már nem kedvez az említett képességek optimális fejlesztésének.

3. Az általános iskolában, a középiskola első két osztályában fokozódó hangsúlyt kaphat az aktív mozgékonyosság, hajlékonyság, a gyors erő és az erőállóképesség, valamint a mozgás-, gyorsulás- és maximális lokomóciós képesség fejlesztése. Ezeknek a képességeknek fejlesztését 8–9 éves kortól lehet elkezdni, kellő pszichofizikai feltételek birtokában.

4. Viszonylag későre tehető a maximális erő és anaerob állóképesség fejlesztésének elkezdése. Ide lehet sorolni a nagy ellenállásokkal jellemezhető gyors-erő és állóképesség növelését, valamint a motorikus tanulási képesség – más feltételek alapján történő – fejleszthetőségét. A felsorolt képességek hangsúlyos fejlesztése a serdülőkorban kezdődhet, majd az ifjúkorban felerősödhet (13–14 éves kortól 18 éves korig).

5. A metodika kiválasztása, alkalmazása nem kerülheti meg a nemek különbözőségét. Ennek alapján a lányoknál kb. két évvel előbb kezdődik és fejeződik be a serdülőkor, továbbá kb. három évvel korábban jelentkeznek a testi, teljes érettség. Ezekhez kapcsolódik még a főként kondicionális képességek fejlesztését érintő különbség a fiúk és lányok terhelhetőségében is. A serdülőkor után, a nőknél, a maximális erő és gyors-erő teljesítményekben tapasztalható nagy variabilitás.

Mindezek befolyásolják a tanterv anyagát érintő pedagógiai-metodikai döntéseket. Az érzékeny fázisokban rejlő kedvező lehetőségek csak a megfelelő módszerek együtthatása, a különböző képességek fejlesztését érintő eljárások kölcsönhatásának figyelembevétele mellett aknázhatók ki.

IRODALOM

- [1] Bakonyi F.–Nádori L.: Az állóképesség életkori szintjei 4–12 éves korban. (A sport és testnevelés időszzerű kérdései, 1980., 22. sz., 5–37. p.)
- [2] Hirtz, P.: Schwerpunkte der koordinativ-motorischen Vervollkommung im Sportunterricht der Klassen 1–10. (Körpererziehung, 1978., 7. sz., 340–344. p.)
- [3] Hirtz, P.: Koordinative Fähigkeiten – Kennzeichnung, Altersgang und Sport, 21. (1981) 11. S. 348 ff.
- [4] Ivanich, 1980. entnomenn aus: Schüler, K.-P.–Strauzenberg, S. E. Tittel,–K. Scheibe, J. J.: II. Wissenschaftlicher Weltkongress „Sport in der modernen Gesellschaft“. Medizin und Sport, 20. (1980) 11. S. S. 348. p.
- [5] Kuznyecova, S.: Kogda i čemu: Kritičeskie periody razvityja dvigatel' nych kacestv skol'nikov (Wann und Wozu? Kritische Perioden der Entwicklung von motorischen Eigenschaften bei Schülern), Fiziceszkaja kultura v skole, Moskva (1975). S. 7 ff.
- [6] Nádori, L.: Edzéselmélet és módszertan, Sport, 1981.
- [7] Nádori, L.: Törekvések a mozgáskoordinációs elméletek és gyakorlati tevékenységek összekapcsolására. (Testnevelés és sporttudomány, 1974., 3. sz., 7–16. p.)
- [8] Nádori, L.: Előadás a sportvezetők 1984. márciusi agárdi konferenciáján, kézirat.
- [9] Peters, H.–Pahlke, U.–Israel, S. u. a.: Ausdauerleistungsfähigkeit im Schulsport. Berlin; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1980.
- [10] Szmodis I.: A Cooper-teszt életkori normái. In: A sport és testnevelés időszzerű kérdései. Sport, 1978. 29–50. p.
- [11] Winter, R.: Untersuchungen zur Ontogenese der allgemeinen sportlichen Gewandtheit vom 8. bis 18. Lebensjahr (1. bis 11. Schuljahr). Körpererziehung, 19. (1969)
- [12] Winter, R.: Zum Problem der sensiblen und kritischen Phasen in der Kindheit und Jugend. Medizin und Sport, 20. (1980) 4. S. 102 ff.
- [13] Wolanski, N.: Motorics of the child as a subject of research and educational activity. In: Education physique des enfants evant l'époque de la puberté. Editions scientifiques de Pologne, Varsovie–Poznan, 1976. S. 38.

Légekri helyzetek hatása az iskolai munkára

A kérdéskör felvetésének indoklása

Ez a tanulmány arról szól, hogy az ún. *időérzékenység* vagy *meteoropátia* az iskolában is munkát nehezítő körülményként jelentkezhet. Ezért munkaélettani és lélektani szempontból hasznos foglalkozni vele, főként a türelem és megértés gyakorlása érdekében.

Az időérzékenység eredetileg orvosmeteorológiai fogalom, s azokat a tüneteket foglalja egybe, amelyek az emberi szervezet rendszeres vagy rendellenes működésében előre jelzik az időjárás közeli megváltozását, főként esősre fordulását. E tünetcsoport általános jellemzője a halmozódás és a nagy térben való fellépés. Halmozódáson azt értjük, hogy bizonyos tünetek valamely területen egy időben, nagy gyakorisággal jelentkeznek. A nagy térben való fellépés pedig azt jelenti, hogy e tünetek a tájban, országosan, sőt, esetleg több országra is kiterjedően közel egy időben észlelhetők.

Közismert, hogy időváltozás előtt többnyire idegesebbek és fáradékonyabbak vagyunk, jelentkezhet a nappali álmoság vagy éjjel az álmatlanság, általános levertség, sajognak a sebhegek, előjönnek a reumás fájdalmak, fellép a kínzó felfájás vagy émelygés, s betegség esetén a kóros tünetek is erősödnek. A statisztikák szerint ilyenkor a halálesetek és az öngyilkosságok is gyakoribbak.

A tanítás és nevelés munkájában fáradozók előtt jól ismert jelenség, hogy a napfényes időjárás a tanítványokat jó hangulatba ringatja, a borult ég vagy az átvonuló zivatar náluk is borongós hangulatot, szellemi nyomottságot vált ki. Ilyenkor még a legjobb tanulókkal is megtörténik, hogy a figyelem kevésbé kitartó, iskolai dolgozataikban általában több hibát ejtenek a tanulók, feleleteik kevésbé pontosak, sőt, vizsgán sem képesek esetleg a tőlük telhetőt nyújtani. Hasznos, ha mindezt figyelembe vesszük a szellemi épülést irányítók. Az időérzékenység tényét tudomásul kell vennünk, s ehhez alkalmazkodva kell az iskolában e hátráltató körülmény ellen küzdenünk. Megértést és türelmet tanúsítsunk tanítványaink és kartársaink iránt egyaránt.

Hallottam olyan tanítónőről, aki első osztályos kis tanítványai figyelmének lankadását látva, elővette kedvelt zeneszerszámát, szép dallamokkal felfrissítette őket, és így alkalmassá váltak a szellemi kincsek további befogadására. Igen, ő is felfedező egyéniség, aki találékonyan szervezi munkáját, a fiatal kis fejekben az értelmi tevékenységet az érzellem oldaláról is segíti, s tette serkentő akaratot vált ki. Tudja, hogy az érzelmvilág nagy szellemi hatalom, amely akaratot ébreszt az értelmi működés fokozására. Talán emlékezett is: „Amikor először mentünk iskolába...”. Ilyen és hasonló szervezéssel a tantermi munka otthonos hangulatú, jó munkahelyi légkörre talál, s az ilyen tanterem nem a félelem és a drukkolás, vagy másik oldaltól a hiú fölényeskedés, hanem az építésben és településben fáradozók munkaközösségének színhelye. A tanítási neveléshez nemcsak szakmai tudás, hanem jóakaratra irányító lélek is kell. Az ilyen tanítói munka – akár az általános iskolában, akár az egyetemen – az ismereteket nemcsak tanítja, hanem *megtanítja*.

A következőkben röviden áttekintjük a szempontunkból fontosabb időjárás-helyzeteket és a hozzájuk kapcsolódó időérzékenységi tüneteket, vizsgáljuk a légköri hatótényezőt és az általa kiváltott élettani folyamatokat, majd a meteoropátia elleni küzdelem lehetőségeiről szólunk.

Hippokratész, az orvostudomány egyik megalapítója már több mint 2000 esztendővel ezelőtt hangoztatta, hogy a „szelek járása” befolyással van bizonyos betegségek fellépésére és lefolyására. A költőóriás, *Goethe*, határozottan állította magáról, hogy „időérző”, ő előre megérzi az időváltozást, s nagy drámai költeményében, a *Faust*-ban, kifejtette, hogy a légnymásnak „játékszerei” vagyunk.

Ezek a megsejtések előfutárai voltak annak a tudományos felismerésnek, hogy a légnymáskülönbségek okozta légáramlások révén az időjárás „vándorol”. Ennek nyomában századunk első felében öltött testet a *légtömegek* vagy *légtetek* fogalma, s ennek eredménye volt a *ciklon* szerkezetének tisztázása. A légtetek földfelszíni kiterjedése rendszerint több száz kilométer, s felfelé benyúlhatnak a sztratoszférába is. Egy légtesten belül a fizikai sajátságok többnyire azonosak, ezért bennük az időjárás is kb. azonos. A szomszédos légtetek eltérő sebességgel mozoghatnak, levegőjük azonban nem, vagy csak kevésbé keveredik, mivel határozott felületekkel, az ún. frontfelületekkel határolódnak el egymástól. A *ciklon* két levegőkomponens mozgásából alakul. A ciklon földfelszíni mellő oldalán a meleg levegőkomponens elülső része felsiklik az előtte levő levegő lapos lejtőjén, s e melegebb levegő földfelszíni határvonala a *melegfront*, vagy helyesebben a *felsikló front*. E front közeledését a látóhatár felett megjelenő cirrusfelhők már akkor elárulják, amikor az még esetleg több száz kilométerre van tőlünk. Ezeket a lepel, majd a réteges felhők követik, s hamarosan megered az eső, amely a felsikló front áthaladásakor eláll. Majd a meleg levegő mögötti hideg levegő betör, s a meleg levegőt a magasba emeli. E határfelület földfelszíni vonala a *hidegfront* vagy *betörési front*. A felsikló front átvonulása előtti időtartam a *prefrontális*, a betörési front átvonulása utáni pedig a *posztfrontális időszak*. A prefrontális hatások a felsikló front átvonulása előtt, a posztfrontálisak pedig főként a betörési front átvonulását követően jelentkeznek.

E kétféle időjárási fronttal kapcsolatos élettani hatások általában *ellentétesek*. Néhány élettevékenységre nézve ilyenek a következők:

Felsikló fronttal kapcsolatos hatások. A prefrontális hatások idején az ingerlékenység, az idegesség fokozott, s a vérnyomás, valamint a pulzusszám növekedik. Fokozódik az anyagcsere üteme, s a vegetatív idegrendszer működése szimpatikus irányba tolódik el. A vér pH-értéke csökken, azaz, acidózis jelentkezik; a vérben a kalcium kationszintje emelkedik, a kálium kationszintje pedig süllyed. Nagyobodik a fehérvérsejtek száma, és fokozódik a vörsejtsüllyedés sebessége. Erősödik továbbá a gyulladási hajlam, a görcshajlam viszont csökken.

Betörési fronttal kapcsolatos hatások. Posztfrontális időszakban, a betörési front átvonulásával az idegesség jórészt elmúlik, s jóleső nyugodtsági érzés jelentkezik, mivel az idegingerlékenység csökken. Ugyancsak csökken a vérnyomás is, a pulzusszám úgyszintén. Csökken továbbá az anyagcsere üteme, s a vegetatív idegrendszer működése paraszimpatikus irányba tolódik el, azaz, csökken a szív működés, s az erek tágulnak. A vér pH-értéke fokozatosan növekedik, alkalózis lép fel, s a vérben a kalcium kationszintje süllyed, a kálium kationszintje pedig emelkedik. A betörési front átvonulásakor csökken a fehérvérsejtek száma, s feltűnően kisebb lesz a vörsejtsüllyedés sebessége is. Csökken továbbá a gyulladási hajlam, a görcshajlam azonban ilyenkor fokozódik.

A ciklonális időszakokban még egyéb frontfajták is kialakulhatnak, s ezek hatása az előbbieket valamelyikéhez áll közel. A frontok nélküli légtömegek hatása is jelentős lehet. A szárazföldi eredetű hideg légtömegek *Kérdő* vizsgálatai szerint (4) elősegítik az asztmás rohamokat, *Takáts* vizsgálatai szerint (6) a csecsemők görcsrohamait.

A ciklonok frontjaihoz hasonló időérzékenységi jelenségeket váltanak még ki a fön, a szabad fön és a szirokkó. A fön vagy bukószél hegyvidékeken gyakori légáramlás. Az áramló légtömeg a hegyoldalon felsiklik, lehül, és párája kicsapódik, a levegő szárazabbá válik. A hegyvonulat másik oldalán ez a levegő lesiklik, nagy hőnyereségre tesz szert, s érkezési helyén feltűnően meleg, száraz, derült időjárást okoz. Ilyenkor jelentkeznek az ún. fönpanaszok. A fön az Alpokban különösen jellegzetes, s itt a régebbi joggyakorlat azokat az eseményeket, amelyek a főnidőben történtek, megkülönböztetően bírálta el. A főnhatás csökkent munkaképességben, görcsös fejfájásban, émelygéses rosszullétben, s minden alkalommal fokozott inegrútságban nyilvánul meg. Olykor vízenyő is fellép. Ilyenkor az élvezeti szerek (nikotin, koffein) hatása is erősebb, s a közlekedési balesetek is gyakoribbak. Klinikai tapasztalatok szerint, a fönpanaszok enyhülnek, ha a testfelületet nedves ruhával letörlik, vagy a helyiség levegőjét víz permetezésével „átmossák”. A fön idején a légkör pozitív ionjai erősen túlsúlyra jutnak, s a fönpanaszokat már korábban is ezzel próbálták magyarázni. A pozitív ionizációs túlsúly hatásának felismerése jelentős volt, mert ez is ráterelte a figyelmet a légköri ionizáció élettani és pszichológiai behatóbb kutatására. A szabad fön síkvidékeken jelentkezik, ezért *síkvidéki fön*nek is nevezik. Napfényes, száraz és meleg időjárást hoz, s élettani hatása a hegyvidéki fön hatásához hasonló. Lényegében lesiklófelület, s a lefelé áramló levegőre a pozitív légköri ionok túlsúlya jellemző. A szirokkó délies légáramlás; nagy páratartalmú, meleg, szubtrópusi levegőt szállít hozzánk. A ciklonok elülső oldalán főként tavasszal és ősszel gyakori, s prefrontális jellegű frontpanaszokat okoz.

Előbbi megismerések nyomában alakult ki az ún. *frontelmélet*, amely szerint az időérzékenység lényegében *frontérzékenység*. Az a vélemény alakult ki, hogy a front-hatás komplex hatás, vagyis a front átvonulásakor kicserélődő levegőtömegeknek nem egy vagy két tényezője hat az időérzőre, hanem az összes időjárási elemek együttesen és egyidőben váltják ki a meteoropátia tüneteit. Tudnunk kell azonban, hogy ezek az együttlévő időjárási elemek a meteoropátia kiváltásában nem egyenlő értékűek.

Az időérzékenység kutatásában keresni kellett a tényleges légköri hatótényezőt, az ún. *biotrop faktort*, s fel kellett tárnai a szervezet reagálásának élettani, illetve biokémiai és biofizikai mechanizmusait.

A légköri hatótényező keresése

A biotrop faktort illetően már századunk első felében a levegő kémiai és elektromos viszonyaira terelődött a figyelem. A levegő kémiai vizsgálata terén a nitrogén-oxidok kimutatása, és az ún. aranelmélet felállítására említhető. A *nitrogén-oxid* (NO) és a *dinitrogén-oxid* (N₂O) előfordulását főként a magasabb légrétegekben észlelték. A Kestner-féle elmélet e gázoknak a szerepét látja a főnérzékenységben. Az *aranelmélet* Curry nevéhez fűződik, aki az ózonhoz (O₃) hasonló, erősen oxidáló anyagot talált, amely azonban az ózon színeképét nem mutatja és szagtalan. Ezért ezt a nagy oxidálóképességű anyagot „aran” néven különböztette meg. Ő a fronthatásokat az aranra vezeti vissza. Szerinte a felsikló frontot kicsiny, a betörési frontot nagy arankoncentráció jellemzi. Curry a kis arankoncentrációra és a felsikló frontra érzékeny egyéneket W-típusúaknak (warmfrontempfindlich), a nagy arankoncentrációra és a betörési frontra érzékenyeket pedig K-típusúaknak (kaltfrontempfindlich) nevezte. Az előbbieket tipológiailag inkább piknikus, az utóbbiak pedig inkább aszténiás jellegű képviselőnek. Szerinte a kis arankoncentráció a szimpatikus idegrendszer izgalma okozza, a nagy arankoncentráció ellenkező hatású. Az aran kémiai azonosítása azonban nem sikerült. Több kérdés is tisztázatlan maradt.

A légkör elektromos viszonyai

Élettani szempontból a lélegelektromosság vagy mint *elektromos tér*, vagy mint *légköri ionizáció* hat az élő szervezetekre. A légkörben *Israel* szerint (3) lefelé irányuló elektromos áramlás létezik, ami arra vezethető vissza, hogy bolygónk egyenlítője környékén erős zivatarok dúlnak, ezek sok légköri iont termelnek, amelyek az ionoszféra alsó rétegében felhalmozódnak. E felhalmozódási zónából indul a függőleges áramlás lefelé, s a troposzféra legalsó részéig terjed el. A meteoropátia kiváltásában.

Az időérzékenységekben különböző sugárzások is szerepelhetnek. Szerepük lehet pl. a közúti balesetek gyakoriságában. E kérdéssel hazánkban *Horváth László Gábor* és *Örményi Imre* behatóan foglalkoztak.

A légköri ionizáció szerepe az időérzékenységekben

Az utóbbi három évtized kutatásai bebizonyították, hogy az időérzékenység kiváltásában a legnagyobb szerepet a légkör kisméretű ionjai, az ún. aeroionok játszzák. Elsősorban a főnfiatás ismerete volt az, amely a kutatókat az aeroionok behatóbb tanulmányozására indította. Régebről ismerték, hogy a főnidőszak kellemetlen hatása akkor kezd jelentkezni, amikor a pozitív aeroionok a helyi levegőben túlsúlyra jutnak.

Még korábról származik az a vélemény, hogy a gyógyhelyek gyógyító klímája is légköri ionhatás következménye lehet. *Szokolov* a légköri ionizációt már századunk elején gyógytényezőnek tekintette. Megállapította, hogy az emberi szervezetre többnyire azoknak a földrajzi területeknek a klímája kedvező, amelyeknek a levegőjében túlsúlyban vannak a negatív légköri ionok. Az aeroionok hatása kutatásában különösen *Csizsevszkij* (1, 2), *Vasziljev* (7) és *Krueger* (5) értek el kimagasló eredményeket. *Csizsevszkij* megállapította, hogy a dezionizált, vagyis légköri ionokat nem tartalmazó levegő lézésre azért alkalmatlan, mert az oxigénmolekulák negatív villamos töltéssel nincsenek „aktíválódva”. A lézés mint biológiai oxidáció, negatív aeroionokat kellő mértékben tartalmazó levegőt igényel. Alapvető volt *Vasziljev* (7) megállapítása is, miszerint a légköri ionok a tüdön keresztül fejtik ki hatásukat: egyrészt a tüdő idegvégződéseit ingerlik, másrészt a vérpályákba kerülve adják át töltéseiket a test sejtjeinek. *Krueger* (5) az aeroionok és az enzimek működése szempontjából ért el igen jelentős eredményeket. E kutatók munkája nyomán terebélyesedett ki napjainkra az időérzékenység aeroionos magyarázata.

Az ion azáltal keletkezik, hogy valamely semleges atom elektronhéjából egy vagy több elektron kiválik, vagy a semleges atom elektronhéjába egy vagy több elektron lép be. Előbbi esetben *pozitív ion*, az utóbbiban pedig *negatív ion* jön létre. Bolygónkat körülvevő atmoszféra semleges gázmolekuláiból ily módon pozitív vagy negatív aeroionok keletkeznek. Az ionok ily módon történő keletkezéséhez szükséges energia a légkör villamos kisüléseiből, esetleg a kozmikus vagy radioaktív sugárzásból eredhet. Az azonos töltésű ionok egymást taszítják, a különböző töltésűek egymást vonzzák. Bolygónk, a Föld, negatív töltésű, ezért a pozitív ionokat vonzza, a negatív légköri ionokat pedig taszítja. Ezért a Föld felszínén levő levegőben a pozitív aeroionok száma nyugodt időjárás esetén valamivel mindig nagyobb. A kétféle légköri ion számarányát az ún. *unipolaritási tényező* fejezi ki, amely a pozitív és a negatív légköri ionok számának hányadosa. Ez kiegyensúlyozott viszonyok között a legalsó légrétegben egynél nagyobb, felfelé haladva azonban csökken, azaz 1-nél kisebb lesz.

A frontátvonulásokkal kapcsolatos időérzékenység jelenségei a légköri ionizáció-

val eléggé magyarázhatók. Láttuk, hogy a leggyakoribb és legjellemzőbb frontfajta, a felsikló és a betörési front hatásai ellentétesek, s a pozitív és a negatív légköri ionok ugyancsak ellentétes élettani hatásokat váltanak ki. A pozitív ionok túlsúlya leginkább a zivatar kitörése előtt, illetve a felsikló front átvonulását megelőzően jelentkezik. Az idegesség és fokozott ingerlékenység ezzel magyarázható. Így van ez a főnidőszak esetében is, amikor a pozitív aéroionok túlsúlyra jutnak. Ezzel magyarázható a vérnyomás és a pulzusszám emelkedése is. Állatkísérletek tanúsága szerint pozitív iontúlsúly esetén az agresszivitás fokozódik. A betörési front negatív légköri ionokban gazdag levegőt hoz, s ezzel kapcsolatban megszűnik az ingerlékenység, a vérnyomás és pulzusszám csökken, s a jóleső megnyugvás érzése jelentkezik. A zivatar előtti kellemetlen érzés a levegő negatív ionokban való hirtelen elszegényedésére vezethető vissza. A felhőkben felhalmozódott pozitív töltés révén ugyanis az elektromos erőter nagyon megnövekszik, s az alsóbb légrétegekből kivonja, mintegy „kiszívja” az egyébként is kisebb mennyiségű negatív légköri ionokat.

A pozitív és negatív légköri ionok hatása az életfolyamatokra

Az utóbbi két évtized kutatómunkája révén már sok megismerés tájékoztat arról is, hogy a légköri ionok hatására a szervezet milyen élettani folyamatokkal reagál. Ma már tudjuk, hogy a légköri ionizáció minden élő protoplazmában talál „támadási pontot”, leginkább az enzimeknél, az élet „intézőinél”. Mai ismereteink szerint, az aéroionok enzimekre gyakorolt hatása *serkentésben* vagy *gátlásban* nyilvánul. Ezt a kérdést igen behatóan az egész élővilágban nagyon elterjedt *serotonin* vagy *5-hidroxi-triptamin* (5-HT) esetében vizsgálták. A következőkben röviden erről szólnak.

A szerotonin növényekből is ismert, s az ember és az állatok szervezetében sokféle élettani szerepet tölt be, vagyis nagy hatású *biogén amin* vegyület. Az egész idegrendszerre hatást gyakorol, ezért mint *neurohormon* is szerepel. A közepagy alsó részében jelentős mennyisége található, s az agy működéséhez meghatározott szerotoninkoncentráció szükséges. Ha mennyisége itt jelentősen csökken, úgy szellemi fáradtság lép fel. E vegyület szerepel az idegi impulzusok átadásában, s jelentősen befolyásolja az alvást és az érzelmi állapotot is. Érszűkítő is, a vérsavó tőle nyeri érszűkítő hatását azáltal, hogy vérérvadaskor a széteső vérlemezkékből a szerotonin felszabadul.

Ismeretes, hogy a szerotonin bontását a *monoamino-oxidáz* (MAO) enzim végzi, amely az oxidatív dezaminálással indol-acetsavvá oxidálja. Állatokon végzett kísérletekkel *Krueger* (5) munkatársaival megállapította, hogy a pozitív légköri ionok túlsúlya esetén a szervezetben nagyobbodik a szerotonin mennyisége, a negatív légköri ionok túlsúlya pedig a szerotonin szintjét jelentősen csökkenti. E csökkenéssel kapcsolatban észlelték, hogy nagyobbodott az állatok vizeletében az 5-hidroxi-indolacetsav mennyisége, amelyről már ismert volt, hogy a szerotonin oxidációs végterméke. E kísérletek alapján feltételezték, hogy a monoamino-oxidáz enzim működését a negatív légköri iontúlsúly serkenti, a pozitív aéroionok túlsúlya pedig gátolja. Ezt hosszadalmas kísérletekkel igazolták, ezt mások is megerősítették, ezért a légköri ionhatás általános mechanizmusának tekintik. A negatív töltésű iontúlsúly oxidációs életfolyamatokat segítő hatását még másik két *Krueger*-féle kísérlet is igazolja. Az egyik az, hogy a nagy negatív ionkoncentráció hatásának *in vitro* kített szövethomogenizátumokban a borostyánkósav-fumársavvá való átalakulása fokozódott, vagyis a légköri negatív ionok a *Szent-Györgyi-Krebs-féle* oxidációs körfolyamatnak egy lépését elősegítik. Ez a körfolyamat pedig bolygónkon az élet egyik energetikai alapja. A másik kísérlet arra mutat rá, hogy az ún. citokróm-c redukált formájának negatív aéroionokkal való kezelése jelentősen megyorsította annak oxidált formájává való átalakulását.

Az előbbi megismerések alapján néhány életjelenség esetében jól értelmezhetők a fronthatások tünetei mögött álló tényleges élettani folyamatok. Ezek az életfolyamatok az ideg ingerlékenységgel egyértelműen összefüggőknek mutatkoznak.

A prefrontális vagy a zivatar kitörése előtti időszak ideges feszültségeit, szorongásait az váltja ki, hogy ilyenkor a levegőben a pozitív ionok túlsúlyra jutnak, ez a túlsúly gátlóan hat a szervezet monoamino-oxidáz enzimjére, az nem képes bontani a szerotonint, ez a biogén amin felhalmozódik, s feszült idegesség lép fel. Ezt követi azonban a betörési front, hozza a negatív iontúlsúlyú levegőt, amely a monoamino-oxidáz enzim működését segíti. Ez az enzim a felesleges szerotonint indol-ecetsavvá oxidálja, ami salakanyagként a szervezetből kiürül, s az idegületben kellemes megnyugvás jelentkezik. Ehhez kapcsolódva a korábban felszökött vérnyomás is csökken. Ezzel karöltve a szív működés kissé alábbhagy, s a vérerek tágulnak, a vegetatív idegrendszer működése paraszimpatikus irányban tolódik el. Ezek lélektani kihatásai is nagyon jelentősek.

Meg kell jegyeznünk, hogy olyan helyeken, ahol a negatív aeroionok állandóan fölényben vannak, ott az emberekre a pozitív légköri ionok túlsúlya kedvezően hat. Ilyen területek főként Nyugat-Európából ismertek.

Az időérzékenység ellensúlyozása az iskolában

Az iskolában a tanulók munkakészségét, kitartó figyelmét és általános magatartását az időjárás helyzet is többnyire jelentősen befolyásolja. Az egyéni reagálás milyensége és mértéke tekintetében igen jelentős lehet az a sajátság, amelyet vérmérsékletnek szokás nevezni. Az ide vonatkozó tapasztalatok tudományosan még nem eléggé kiértékeltek. Ennek az is a magyarázata, hogy az előbbiekből röviden bemutatott meteorobiológiai megismerések még nagyon fiatalok.

Nagy általánosságban azt lehet mondani, hogy az élénkebb természetű tanulók egy-egy ciklon közeledésekor, illetve prefrontális időszakban vagy átvonuló zivatar kitörése előtt felfokozott idegállapotba kerülnek, feltűnően izgatottá válnak, ahogyan mondani is szokás: nem találják a helyüket. Ilyen időjárás alkalmával órákői szünetekben fokozottabb a mozgás, ugrálás, szaladgálás, amely agresszivitásba is átcsaphat, rendtelenséggé vagy veszekedéssé is fajulhat. Ilyenkor még az elismerten jóbarátok között is előfordulhatnak komoly „nézeteltérések”.

Mai ismereteink szerint, mindez főként avval hozható összefüggésbe, hogy az ilyen időjárás alkalmával mindinkább túlsúlyra jutnak a pozitív légköri ionok. A pozitív aeroionok viszont a monoamino-oxidáz enzimre inhibitoroként hatnak, e gátlás miatt a szerotonin nem bontódik, hanem inkább szaporodik, s fokozott ingerlékenységet, idegfeszültséget okoz. Ilyen jelenségek és folyamatok a szabad fön időszakában is jelentkezhetnek. Az ilyen időjárás helyzetben a magasból lesikló légtömegek is pozitív légköri iontúlsúlyt idézhetnek elő.

A betörési front áthaladását követő posztfrontális időszakban a negatív légköri ionok juthatnak túlsúlyra, ez fokozza a monoamino-oxidáz enzim aktivitását, a kellenél több szerotinin indol-ecetsavvá oxidálódik, s az idegfeszültség megszűnik. Ilyenkor az élénk vérmérsékletűnek mondott tanulók is nyugodtan viselkednek, a tanuló-sereg a tanítási munkába aktívabban kapcsolódik be, a kérdésekre adott válaszok szabatosabbak, s az írásbeli munkákban a helyesírási hibák is ritkábbak. Megtörténhet azonban, hogy a légkör nagy mérvű negatív iontúlsúlya tartós, pl.: erősen elhúzódo posztfrontális időszakban, s ezáltal a szervezet szerotoninszintje annyira lecsökken, hogy a szellemi fáradtság tünetei jelentkeznek.

Erdemes elgondolkozni azon is, hogy az időérzékenység rövid ideig tartó bizony-

talankodásban, sőt, ritkán az önbizalom teljes hiányában is mutatkozhat. Régen magam is tanúja voltam egy olyan szigorlati vizsgának, amelyen a szinte magába roskadt szorgalmas hallgató arra kérte a vizsgáztató professzort, hogy engedje el őt egy elégtelennel, mert ő úgy érzi: nem tud semmit. A fülledt levegőjű, zivatar kitörése előtti időben a professzort is kezdte kínozni a reumája, ennek ellenére, mosolyogva mondta: „Üljön csak le kedves, majd meglátjuk, egyébként az elégtelen is osztályzati jegy, azért is meg kell dolgozni.” És a nyugodtan, szinte barátságosan feladott kérdésekre a vizsgázó kielégítően válaszolt, hamarosan visszanyerte önbizalmát, s jó érdemjeggyel távozott. A vizsgáztató tapasztalt, idős és tudós pedagógus volt, ismerte az időérzékenység tényét, tudta, hogy a zivatar előtti légköri helyzet a nagy szellemi erőpróbára való felkészülésben kimerült idegrendszerű hallgatóra olyan súlyosan hatott, hogy az benne a kétségbeesésben csökkentértékűség érzését, gondolatát váltotta ki.

A figyelem tartós lekötésének és az iskolai fegyelemnek leghatékonyabb biztosítéka a jól megszervezett és érdeklődést keltő foglalkoztatás. Az elérendő célon kívül azt is lássák a tanulók, hogy milyen hasznos a szorgalmas tanulással elért tudásbeli eredmény. Szükségtelen a tanulókat túlságosan sok házi feladattal agyonterhelni. A tanítási órát kell tartalmasan kihasználni a színvonalas egyúttaladás érdekében. Gondolkodást keltsünk a tanulóknban. Az általános iskola felső tagozatán pl. a házi feladatok legalább részben az órán tanultaknak az életben való önálló elgondolású alkalmazását is szolgálhatják.

Nagyon fontos az, hogy a tanítási órán minden tanuló figyeljen. Az időjárás olykor gátló hatása ellen találékonyan kell küzdeni. Hallottam olyan kiváló tanítóról, aki látva tanítványai figyelmének fokozódó hanyatlását, kinyitatta az ablakokat, s a tanulókkal szép dalokat énekelt. Az ilyen 1–2 perces hangulatváltással felfrissítette tanítványait, s figyelmüket egységessé formálta a további munkára. Ezen a téren az egyéni kezdeményezéseknek tág tere nyílhat, amelyen a tanító és a tanár valóban alkotóan működhet.

Az időérzékenység iskolai tanítási munkát gátló hatását a jövőben még műszeres segítséggel is ellensúlyozni vagy legalább mérsékelni lehet. Ide vonatkozóan sikeres kezdeményezés említhető a nyomdaipar vagy a postahivatali munka területéről. Szedőtermekben és távirószolgálati helyiségekben *légköri ionizátorokat* rendszeresítették, s ezek folyamatos vagy időszakos működtetésével *negatív aeroionokkal* dúsították a levegőt. Külföldi eredmények szerint, ilyen módon a nagy figyelmet igénylő nyomdai szedés vagy távirói munka biztonságosabban és gyorsabban végezhető. A tanteremben felszerelt aeroionizátorok segítségével az időérzékenység mint tanítást gátló tényező majd ellensúlyozható vagy mérsékelhető lesz. Persze, még a kísérletezésnek is alapfeltétele a biztonságos beszerelés és működtetés.

Az időérzékenység iskolai munkát gátló hatása tapasztalati tény, s ezt nem célszerű lekicsinyelni. Kétségtelen, hogy a légköri ionizáció élettani hatásai még csak részben feltártak, s az előbbieken összefoglalt meteorobiológiai megismerések is még nagyon fiatalok. A mostani bemutatásuk is elősorban azt szolgálja, hogy a pedagógiai és pszichológiai tapasztalatok minél alaposabb meteorobiológiai kiértékelésben részesüljenek.

IRODALOM

- [1] Csizsevskij, A. L.: L'influence de l'inspiration d'air ionisé négativement ou positivement sur le pH du sang. – J. Phys. et Path. générale 35, 364–367, 1937.
- [2] Csizsevskij, A. L.: L'aeroionisation en médecine. Problemes de l'ionification. Voronyezs, 1954.
- [3] Israel, H.: Zur biologischen Wirkungsmöglichkeit luftelektrischer Faktoren. – Deutsch. Med. Wochenschr. 75, 202–205, 1950.

- [4] Kérdő, I.: Időjárás, éghajlat, egészség. – Medicina Kiskönyvtár 1–116, 1961.
 [5] Krueger, A. P.–Reed, E. J.: Impact of small Air Ions, – Science 193, 1209–1213, 1976.
 [6] Takáts, I.: Az orvosmeteorológia klinikai jelentősége. – A Magyar Meteorológiai Társaság II. Orvosmeteorológiai Tanfolyamának előadásai 51–54, 1956.
 [7] Vasziljev, L. L.: The physiological mechanism of aeroions. – Amer. J. Phys. Med. 39, 1960.

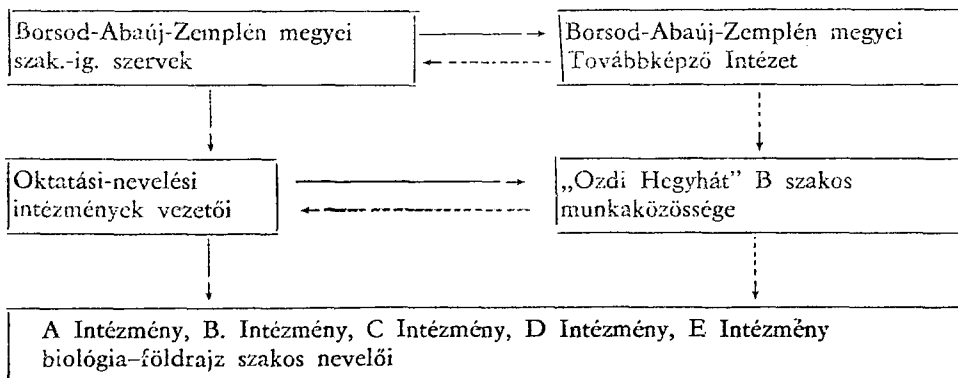
BARTA ALADÁR
 Csernely

Így is lehet újítani...

I. Az MSZMP KB 1972. június 15-i határozatában olvashattuk: „Ki kell alakítani a pedagógus-továbbképzés szervezett, vonzó, a legjobb szakemberek részvételével megvalósuló rendszerét. A továbbképzés formái igazodjanak az iskolai élet követelményeihez és a pedagógusok elfoglaltságához.”¹ A határozat megjelenése óta több mint egy évtized telt el. Az elmúlt évek alatt egyre növekedett a pedagógusok munkája iránt támasztott követelmény, s ez pedig az eddigiéknél jobb, magasabb színvonalú pedagógusképzést tesz szükségessé. Vitathatatlan tény, hogy eredmények is vannak, de sok még és főleg sürgős a tennivaló.

A nevelő-oktató munka eredményességét növelő új módszerek kidolgozására, illetve a meglévők gyorsabb propagálására, terjesztésére volna szükség. E vonatkozásban egyre nagyobb szerepet kapott (illetve kell kapnia) közoktatási területünkön is az iskolák közötti szervezeti innovációs formáknak. E szervezeti innovációs keretek között hoztuk létre – 8 évvel ezelőtt – kiskörzeti „B” szakos munkaközösségünket is. Az elmúlt időszak alatt, pedagógiai-szakmai munkaközösségünkben, igyekeztünk saját és mások oktató-nevelő munkáján ésszerűen újítani (helyenként alkotni) – úgy érezzük, eredménnyel.

Innovációs tevékenységünket az alábbi közoktatási rendszerben fejttük ki:² (BAZ* megyei szintig ábrázolva).



→ utasítás, rendelkezés,

- - - - -> szakmai tanácsadás.

1. A munkaközösség és a megyei szakfelügyelő kapcsolata

A megyei szakfelügyelő munkaközösségünk módszertani tanácsadója. A munkaközösség tervének elkészítéséhez a tanév eleji (városi, illetve vonzaskörzeti) szakmai továbbképzésen, útmutatást, javaslatot ad. Úgyel arra, hogy a munkaközösség terve összhangban legyen a városi vonzaskörzeti éves munkatervvel, illetve a megyei továbbképzési intézet által javasolt tematikával. Több alkalommal jelen van a munkaközösség ülésein. Hasznos útmutatásokat ad további eredményes oktató-nevelő munkánkhoz. A munkaközösség vezetője minden oktatási év végén értékelő elemzést küld a munkaközösség tagjainak tevékenységéről, megjelölve az elért eredményeket, jelölve a hiányosságokat, és az elkövetkezendő tanév főbb feladatait.

2. Az intézményvezetők és a munkaközösség-vezető kapcsolata

A kapcsolat hasznosnak, gyümölcsözőnek mondható. Az intézményvezetők minden lehetséges támogatást megadnak a továbbképzések eredményes működéséhez. (Pl. helyiségek biztosítása, szükség szerinti óracserék, a munkaközösségi tagok utazási költségeinek térítése stb.) Minden intézményvezető szinte minden alkalommal részt vesz a saját iskolájában rendezett szakmai munkaközösségi üléseken, azoknak aktív hozzászólói. Más intézményben rendezett képzésekről a szakos kartárs információi, illetve a munkaközösség-vezető tanév végi értékelése alapján szerez értesülést.

Természetesen, a jó munka alapfeltétele az intézményvezetők és a megyei szakfelügyelő rendszeres, összhangolt, aktív kapcsolata is.

3. Munkaközösségek közötti kapcsolat

Ezen a területen több még a tennivaló. Igaz, az utóbbi évben már pozitív eredmények is mutatkoznak a kapcsolatrendszer fejlesztésében. A „B” szakos munkaközösségek vállalták, hogy biológia–földrajz tantárgyakból (7. osztály) feladatlapokat, illetve gyakorlólapokat készítenek. Ennek egyik fő célja az egységes mérés, illetve értékelés megvalósítása oktatási területünkön.

Tudjuk, hogy a szakmai–pedagógiai munkaközösségek nem lehetnek elszigetelt csoportok, ezért az elkövetkezendő években igyekszünk egymást folyamatosan tájékoztatni, az eredményekre vezető eljárásokat, módszereket továbbadni.

4. A munkaközösségi tagok egymáshoz való viszonya

A munkaközösségi tagok egymással való kapcsolata baráti, szinte családias. Ebben rejlik munkaközösségünk jó munkájának eredménye. A kartársak a feladatokat mindig szívesen vállalják. Munkájukat a lelkesedés, a tudás iránti vágy, az új, a jobb keresése jellemzi.

II. Amit a munkaközösségünkről általában tudni kell

Szakmai–pedagógiai munkaközösségünk neve: „Ózdi Hegyhát B szakos munkaközösség. Alakulásunk éve: 1976. Kezdetben (két évig) mint természettudományi, (komplex) munkaközösség tevékenykedett – több-kevesebb –, sikerrel. A területen dolgozó kartársak úgy érezték, hogy létre kell hozni egy olyan fórumot, ahol pedagógiai munkánk mindennapi gondjait, eredményeit meg lehet vitatni, véleményünket baráti beszélgetések alkalmával kicserélhetjük. A munkaközösséghez tartozó községek száma: 8 (a tagközségekkel együtt): A munkaközösségi tagok létszáma 6–10 fő

között ingadozik. A munkaközösségi foglalkozások számát az adott oktatási évben adódó feladatok határozzák meg. Számuk 3-6 között mozog.

A foglalkozásokat mindig más intézményben tartjuk, hogy ezzel is jobb betekintetőséget biztosítsunk a megközelítően azonos körülmények közt dolgozó kartársak „szakmai műhelyébe”. Az egyes iskolákban folyó váltakozó tanítások miatt az időpontok egyeztetése csak rugalmas eszközökkel oldható meg.

Szakmai-pedagógiai munkaközösségünk célja: „... a nevelő-oktató munka fejlődésére, a továbbképzés, az önképzés segítése, a tájékoztatás az időszerű feladatokról, az egységes követelményrendszer kialakítása, valamint az iskolavezetés segítése.”³

Munkaközösségünk feladatai:

- A pedagógusok szakmai-pedagógiai-metodikai továbbképzése, önképzése.
- A korszerű pedagógiai eljárások, didaktikai módszerek bevezetése.
- A pályakezdő (képesítés nélküli) pedagógusok segítése.
- Résztvétel az eredmény szint-vizsgálatok mérésében.
- Az aktív környezetvédelemre nevelés módszereinek kimunkálása, alkalmazása.
- A tehetséggondozást szolgáló módszerek kialakítása.
- A hátrányos helyzetű tanulók segítése.
- Üzemlátogatások, tanulmányi kirándulások szervezése.
- Vetélkedők, pályázatok, szemlék, tanulmányi versenyek szervezése.
- Felolvasó ülések szervezése.

A munkaközösségben alkalmazott módszerek:

- előadások, korreferátumok,
- bemutató órák - szakköri foglalkozások,
- kiállítások - üzemlátogatások,
- tanulmányi kirándulások,
- felolvasó ülések,
- tapasztalatcserék - vitafórumok.

III. *A továbbképzések tartalma*

Munkaközösségünk programját tekintve az alábbi főbb témakörök szerint csoportosíthatjuk:

1. Elméleti jellegű előadások, korreferátumok.
2. Gyakorlati bemutatók.
3. Önálló kutatások-aktualitások.

1. Elméleti jellegű előadások, korreferátumok

Az elméleti jellegű előadások, korreferátumok - az elmúlt évek során - igen változatosak, aktuálisak, eredményekre vezetők voltak. Említést érdemelnek közülük - csupán felsorolás jelleggel - az alábbiak:

- A világnézeti-erkölcsi-politikai nevelés szerepe a földrajz- és biológiaórákon.
- Élősarok a nevelés-szoktatás szolgálatában.
- A munkáltató órák szerepe a tanulók önállóságra nevelésében.
- A családi életre nevelés lehetőségei szaktárgyi óráinkon.
- Az ellenőrzés, értékelés és az osztályozás a tanulói személyiség figyelembevételével.
- Környezetvédelemre nevelés iskolánkban, úttörőcsapatunkban.
- A környezetismeret, a biológia és a földrajz tantárgyak kapcsolata a régi és az új tantervek tükrében.

- Az önálló munkára nevelés lehetőségei a korszerű biológia- és földrajzoktatásban.
- A szabadtéri szaktanterem kialakításának lehetőségei iskolánkban.
- A Lázberci Tájvédelmi Körzet és Vízmű jelentősége.
- Községeink története.
- Az ember természet- és társadalomformáló tevékenysége lakóhelyünkön.
- A tanítási órák struktúrájának tervezése, a módszertani kultúra fejlesztése.
- Az ellenőrzés, értékelés, osztályozás módszerei és pszichológiai vonatkozásai.

A témák felsorolásából is kitűnik, hogy az előadások témái, nevelési (politikai), szakmai és módszertani szempontból egyaránt egységes képet mutatnak. Igaz, az ideológiai jellegű előadások, korreferátumok számát az elkövetkezendő időszakban célszerű lesz növelni. Az előadások közül (részletesebben) talán kettővel érdemes részletesebben foglalkozni:

a) *Környezetvédelemre nevelés iskolánkban, úttörőcsapatunkban*

Munkaközösségünk kezdeményezésére több tantestület is napirendre tűzte – nevelési értekezlet keretében – a fenti témát. Vitaindító előadást munkaközösségünk tagja (biológia-földrajz szakos tanár) tartotta. A nevelési értekezleteken határozat formájában is rögzítették a tanítási órákon és órákon kívül megoldandó nevelési feladatokat, szervesen összehangolva az iskolai (úttörőcsapat) és a község társadalmi, tömegszervezeti szervek tevékenységét.

b) *Az ember természet- és társadalomformáló tevékenysége lakóhelyünkön*

Az egyik iskolánkban – az aktív környezetvédelemre nevelést messzemenően szem előtt tartva – az iskola környezetvédelmi szakkörének tagjai lakóhelyükről (és a hozzájuk tartozó két tagközségről) ún. „környezetvédelmi térképet” készítettek.

A térképeken – a tanulók által szerkesztett térképjeleket alkalmazva – folyamatosan jelölik a lakóhelyen és környezetében lejátszódó természetformáló tevékenységeket, a „felfedező túrák” során talált védett növényeket, idős fákat, a területen fészkelő ragadozó madarakat, de jelölik rajta a tiltott személtároló helyeket és sok más egyéb dolgot is. Az említett környezetvédelmi térképre alapozva – azt értékelve – tartott nagy érdeklődést, aktivitást kiváltó előadást munkaközösségünk egyik tagja.

2. *Gyakorlati bemutatók*

Az előadások, korreferátumok c. részben inkább az önképzés dominál (hiszen egy előadásra igen lelkiismeretesen, önállóan kell felkészülni), addig a 2. részben a továbbképzések innovációs jellege a jellemző. Az alábbiakban röviden jellemzett gyakorlati bemutatók adják foglalkozásunk (továbbképzésünk) igazi szépségét, érdeklődést kiváltó újszerűségét. Szervezésük, lebonyolításuk sok-sok energiát igényel, de sokoldalú hasznosításuk révén igen hasznos tevékenységek.

a) Hagyományos továbbképzési formának tekintendők a *bemutató órák*. Mindig abban az osztályban szervezzük, amelyik osztályban az új biológia-földrajz tanterv bevezetésre kerül. A bemutató óráknak egyik fő értéke abban rejlik, hogy egyik karszár sem törekszik ún. „dívatbemutatót” tartani. Azt mutatja meg, amit az adott körülmények között (egy falusi iskolában) a rendelkezésre álló gyermekanyaggal és eszközökkel mutatni lehet. Hasznosak ezek a bemutató tanítások, mert a bírálat, az elemzés a kis közösségünkötől mindig őszinte, baráti, a nevelő önbizalmát nagy mértékben erősíti.

b) Kevésbé hagyományos továbbképzési formának tekintendők a *bemutató szakköri ülések*. Közigazgatási területünk egyik iskolájában nagy hagyományai vannak a környezetvédelmi szakkörök működésének. (Az iskola létszámának 1/5-e szakköri tag.) Ebben az iskolában már több alkalommal szerveztünk bemutató szakköri ülést. A szakköri ülések elérték céljukat. Területünkön már több iskolában szerveződött ha-

sonló jellegű szakkör. Szakmamódszertani vonatkozásban sok segítséget kaptak a képzésen jelen lévő nevelők.

c) Az elmúlt évek során – az egyik iskolában – *kőzet-, ásvány-, őslénytani kiállítást* szervezett két lelkesen dolgozó kartársunk. A lakóhelyük környékéről, illetve levelezés útján, távolról kapott anyagokból szakszerűen meghatározott és elhelyezett kiállítást mutattak be. A kiállítást, mely három napon át tartott nyitva, megtekintette az iskola valamennyi tanulója, nevelője és sok szülő is. A munkaközösségi ülés alkalmával rövid ismertető hangzott el a *kőzet-, ásvány-, illetve őslénytani leletek gyűjtésének technikájáról, a rendszerezés mikéntjéről, a tárolás módjáról* is. Sor került néhány *kőzet cseréjére, illetve ajándékozására* is.

d) *Tanulói-nevelői szakirodalmi kiállítás* szervezésére került sor egy másik iskolában. A kiállítás tárgyai szakkönyvek, módszertani kiadványok, szakmai folyóiratok voltak. Az igen szép és főleg hasznos kiállítás létrehozásáért megmozdultak, lelkesen összefogtak az iskola magyar szakos nevelői, sőt a községi könyvtáros is. A bemutató alkalmával rövid ismertetőt hallottunk a kiállítást szervező kollégáktól, s hasznos irodalmi javaslatokkal gazdagodva tértünk haza. Ez a kiállítás is osztatlan sikert aratott úgy a tanulók, mint a nevelők körében.

e) Munkaközösségünk szinte minden évben *üzemlátogatást* is szervez lakóhelyünk környékén. Az üzemlátogatásoknak két fő célja van:

- egyrészt a szakos nevelők megismerik az adott ipari üzem vagy üzemrészlet tevékenységét;
- másrészt felkészülnek arra, hogy az elkövetkezendő időszakokban mint felkészült túravezetők, jól szervezett tanulmányi kirándulásokat szervezzenek tanulóközösségük részére a meglátogatott üzembe.

Ilyen jellegű üzemlátogatásokon vett részt munkaközösségünk a Belpátfalvi Cement- és Mészműben, a Lázberci Vízműben stb.

f) Igyekszünk minél több továbbképzést a *természetben, a szabadban* tartani. Oktatási évenként más-más területeket keresünk fel, hogy ezzel is alaposabban, mélyebben megismerhessük lakóhelyünk természeti értékeit, az ember természetátalakító tevékenységét, gazdasági eredményeinket, adott esetben gondjainkat, problémáinkat. A *tanulmányi túrákról* – melyeket a körülményeknek megfelelően, gyalog, vonattal, busszal teszünk meg – túratervet (a tanulók részére munkalapot) készítünk. Ezeket a komplex jellegű feladatlapokat a későbbiek során felhasználjuk őrsi, raj-, illetve osztály- vagy szakköri kirándulások alkalmával. Az elmúlt évek során az alábbi területeket látogattuk meg: a Bükki Nemzeti Park területén: Szalajka-völgy, Szarvaskő, a Lázberci Természetvédelmi Területen: Upponyi-szurdokvölgy, Nagyvisnyói Mihalkovits-féle kőfejtő stb. A túrákról, kirándulásokról sok-sok élménnyel, adott esetekben kőzetekkel, illetve fényképekkel térünk haza. Ezekre a továbbképzésekre – amelyekre szabad szombatokon kerül sor – szívesen látunk családtagokat és más munkaközösségek tagjait is.

3. *Önálló kutatások, aktualitások*

Munkaközösségi foglalkozásainkon nemcsak ún. kötött programok szerepelnek. Fontos feladatnak tekintjük (lévén minden mk.-tag lokálpatrióta), hogy folyamatosan, évről évre feldolgozzuk *községeink történetét* is. A község történetének gerincét elsősorban a természeti és gazdasági földrajz adja, de számos olyan részletekkel is kiegészítjük (a község felszabadulásának története, népdalok, mondák, népmesék, munkásdalok stb.), amit más szakos kollégák is eredményesen hasznosíthatnak – mint forrásanyagot – szaktárgyi óráikon, illetve egyéb jellegű foglalkozásokon. Természetesen mi

is hasznosítjuk ezeket a községtörténeteket tanítási óráinkon, az anyagban rejlő számtalan koncentrációs lehetőséget is kihasználva, alkalmazva.

Ugyancsak célul tűzte ki a munkaközösség lakóhelyünkön előforduló földrajzi nevek összegyűjtését (feldolgozásuk folyamatban van), és a hozzájuk kapcsolódó mondákat, meséket stb. Az aktualitások közül kiemelhetjük: minden munkaközösségi tag – külön-kérés nélkül – szükségét érzi annak, hogy magyarországi vagy külföldi látogatásairól (fényképek, prospektusok, térképek stb. segítségével) rövid *élménybeszámolót* tartson a munkaközösség számára. Foglalkozásainkat ezek a beszámolók nagy mértékben színesítik, élénkítik.

Minden évben – a megyei szakfelügyelő kartárs irányításával – kezdeményezzük a városi, vonzaskörzeti szakos kartársak részvételét a *felolvasó üléseken*. Az ülések témái: a közérdeklődésre számot tartó, továbbképzésünket elősegítő szakdolgozatok, cikkek anyaga. A felolvasó ülések látogatottsága jó.

Tudjuk, hogy szakmai-pedagógia munkaközösségünk nem működik hiba nélkül, de ennek számos objektív akadálya is van. Ezzel az írással az volt a célunk, hogy a számunkra bevált hasznos tapasztalatokat közre-, illetve továbbadjuk más munkaközösségek számára. Talán tudják hasznosítani munkájuk során.

A közoktatás fejlesztésének kiemelt feladata a pedagógusok továbbképzése. Mivel a jövőben méginkább nő a munkaközösségek szerepe, ezért a helyi problémák megoldása csak helyben remélhető... Egyértelmű tehát, hogy a továbbképzés rendszeres és állandó formáinak az oktató-nevelő intézményekben működő munkaközösségeket kell tekintenünk.

IDÉZETT IRODALOM

- [1] Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai: Az MSZMP KB 1972. június 14–15-i ülése. (Kossuth Könyvkiadó, 1972.) 93. l.
- [2] *Szabolcsi József*: A pedagógus munkaközösségek 1066. 4. Pedagógiai Szemle, XXXIV. évf., 11. sz. 1984.
- [3] Általános Iskolai Rendtartás 20–21. l.

Találkozó!

A Szegedi Pedagógiai Főiskolán 1948–51. között járt hallgatók 35 éves találkozójukat június 7–8-án rendezik. Jelentkezés mielőbb az 1. sz. Gyakorlóiskola igazgatója címén

(6701 Szeged, Április 4. útja 8.)

ÚJ TANTERVEINKRŐL

TRANKER ERVINNÉ ANTAL GABRIELLA

Tatabánya

Hogyan tanítottam a Dráma és színjáték című fejezetet a nyolcadik osztályban?

A fejezet előtt egy héttel már elhatároztam, hogy „ha török, ha szakad”, közel hozom ezt a témakört a gyerekek lelkéhez, hiszen ez lesz az első és döntő találkozásuk a drámával, s éreztem annak a felelősségét, hogy rajtam áll: drámát szerető, színházba járó embereket formálók-e belőlük – mivel az első élmény egész életre meghatározó lehet –, vagy unott és elérhetetlen, sehová sem sorolható fogalomként lebeg majd az agyukban e szó: dráma.

Amennyi veszélyt rejt a járatlan út, annyi élményt hoz. Fogtam egy nagy fehér papírt, egy ceruzát, és felosztottam a „világot” történelem szerint, az ókortól az újkorig, művészeti stílusokat csoportosítottam mellé a görög-római művészetektől, a reneszánszig, barokkig, továbbá a jellemzőbb művészeti ágak kiemelkedőbb állomásait és műveit (építészet, szobrászat, festészet, zene), majd ezekkel párhuzamosan, kronológiai sorrendben az irodalmat az ókortól a középkor végéig, vagyis, a reneszánszig, Shakespeare-ig.

Ez volt a váz.

Én magam is nagy élvezettel öltöztettem ezt a vázát tovább, ahogy gyűltek a fontosabb adatok, úgy lett tágabb és átfogóbb a kép a történelem és művészetek függvényeként a drámáról. Munkámat már siker koronázta a fejezet első óráján.

A gyerekek óriási figyelemmel – és ami a jegyzetelést illeti: hangyaszigorral – vettek részt az órán, hiszen figyelemmel kísérhették a dráma születését a bölcsőtől (Periklész kora, i. e. V. sz. Dionüszosz Színház) a feudális szorongattatású középkori misztériumjátékokon át a reneszánszig, Shakespeare angol színházáig, s mindezt a történelem és a művészetek változásával párhuzamosan.

Az első két órán ki sem nyitottuk a tankönyvet. Beszélgettünk. Közösben „ittuk be” agyunkba a sok-sok szemléltetett képet: a rómaiak feltalálta boltívekről, amfiteátrumokról, az egyházi szigorúság jellemezte román stílusról, az égre törő párizsi Notre Dame-ról, az élethű görög szoborsodákról, a már nyakig begombolkozott szentek képeiről, majd Michelangelo és Leonardo ámulatba ejtő festményeiről.

Tobzódottunk. Ahogyan haladtunk a történelemben és korstílusokban előre, úgy vált világosabbá a dráma alakulásának háttere, s magának a drámának a jelentősége. Eközben a lélegzétvételt a zene jelentette, felüdülés volt Lassus: Zsoldos szerenádjá és Jacquen des Pres egyik miséjének rövid részlete.

A második óra közepétől csak a drámával foglalkoztunk, előzőleg már minden lényeges adatot összegyűjtöttünk az általános jellemzőiről egyénileg vállalható, csoportos és osztályméretű feladatok alapján. Ez volt ugyanis a házi feladat. Itt is azt az elvet követtük, hogy az általános jellemzőktől indultunk el. Összehasonlítottuk a drámát, az epikát és a lírát.

Megvizsgáltuk a konfliktus szerepét, a cselekmény és az érzelem fontosságát, majd a konfliktus feloldása alapján eljutottunk a dráma két fő ágához: a tragédiához és a komédiához. Ekkor már csak egy lépés választott el minket Shakespeare Vízkeresztjétől, az a lépés pedig a dráma és a színjáték összehasonlítása volt.

Ekkor nyitottuk ki először a tankönyvet, ekkor beszéltük meg, hogy mi a prologus, epilógus, felvonás ... stb. Azt, hogy a színjáték közösségi alkotás, már az óra első egynegyed részében meg tudtuk fogalmazni. Az óra további részében „élvezkedtünk”. Azaz, egymás tudtára adtuk azt, amit anyaggyűjtő munkánk során kinyomoztunk Shakespeare életéről, színházáról, munkásságáról, továbbá kortársairól: Molière, La Fontaine, Cervantes, Boccaccio, Janus Pannónius, Bakfark Bálint ... stb. A Globe Theatre-t le is rajzoltuk vázlatosan, s a következő órán már a színház háromszintű játkerterén képzeltük el a Vízkereszt jeleneteit.

A drámaelemzés bevezetőjeként azonban tartottunk egy „Ki mit tud?”-ot, részösszefoglalással rögzítettük az eddigi órákon elhangzottakat. Tizenkét lényeges kérdésre fogalmaztuk meg a választ a dráma születésétől „a színjáték mint közösségi alkotás”-ig.

A dráma elemzésénél egyszerű ábrát, egy megfordított derékszögű háromszöget rajzoltunk a táblára: ez volt a dráma „háromas egység”-e. A tér-idő-cselekmény vonala volt a vízszintes vonal, az érzelmet pedig külön jelöltük egy origóból kiinduló s derékszögben lezáródó vonallal. Az érzelem fontosságára már a három fő műnem összehasonlításánál felhívtuk a figyelmet, itt pedig kiemeltük a jelentőségét ennek, ugyanis tudtuk (s már a dráma olvasásánál át is éltük), hogy amint halad a komédia cselekményfonalja, úgy duzzad, dagad bensőnkben a feszültség, az érzelem, katharzisa vagy hahotára való áhítozásvágy. Az óra tulajdonképpen három szálon folyt.

Első szál: közben meséltük el a szerelmesek történetét.

Második szál: két tanuló felírta a táblára a szereplők neveit, s ahogyan haladt a cselekmény, úgy ábrázolták - nyilakkal a szereplők között kialakult konfliktusokat.

Harmadik szál: Ezzel párhuzamosan a derékszögű háromszögű háromszöget felöltöztettem a hagyományos drámaelemzés ruhájába: öt részre felosztottam a cselekmény - tér - idő vízszintes vonalát.

1. Előkészítés: hajótörés.
2. Bonyodalom: Olívia beleszeret az álruhás Violába.
3. Kibontakozás: Sebastian és Antónió bekapcsolódik a cselekménybe.
4. Tetőpont: Sebastian és Olívia esküvője.
5. Végkifejlet: (azaz megoldás) a szerelmesek párra találnak.

Vigjátékról lévén szó, kiemelten foglalkoztunk elemzésünk során a komikum két forrásának: a helyzet- és jellemkomikumnak előfordulásával. Igazán szórakoztató példákkal: - ikerség, álöltözet szerepe, Malvolio szerepe és jelleme - sikerült élvezetessé tenni az elemzést. Ennek szemléltetésére lerajzoltunk egy „két-fél” = egész figurát, melynek egyik fele fiú, másik fele lány, ez jellemezte az ikerséget és az álöltözetet is.

Sort kerítettünk a *tipikus* kategóriának, továbbá a tréfás, a nevetséges és a csúf fogalmának megbeszélésére és példázatára, majd a drámaelemzés második óráján a komédia nyelvhasználatának jellemzésére is. Kiemeltük azt, hogy a cselekmény célra törése miatt a drámák nyelvhasználata eltér a köznapi nyelvhasználattól, szigorúan megszerkesztett tömör kompozíció, a természetességnek és nyersességnek jellemábrázoló szerepe van. Végül, kiemelten foglalkoztunk a bohóc dalaival, melyeknek nagy jelentőségük van a komédia mondanivalójának szempontjából.

Egy titkomat el kell árulnom: nem találtam elégnek az öt órát mint keretet, az ötödik órát ugyanis készségfejlesztésnek iktattam be. Ekkor követtem el azt az életzagú varázslatot, hogy a gyerekeket „átugrattam” a hangos drámaolvasás rémisztőnek vélt „falán”. Tanárkartársaim az ország minden iskolájában ismerik azt a problémát - jelen esetben egy átlagos képességű nyolcadik osztályról van szó -, hogy nem szeretnek és nem is igen tudnak hangosan, a szereplőt is megjelenítve olvasni; örülünk, ha

hibátlanul végigmorzsolgatják a szöveget. Tehát ennek az órának a feladatául azt tűztem ki, hogy szerepeltettem őket, s gyakoroltuk a szereplők jellemének elképzélsé alapján azok hangnemeit.

Utólag már tudom biztosan, hogy jól cselekedtem az órakeret kibővítésének csínyével, mert a gyerekekhez ekkor került legközelebb a komédia.

A befejező órán, az összefoglaláskor értesültem róla, hogy tanulóim előző nap délután önmaguk örömeire összejöttek az iskola egyik termében, és meglepetésként a dráma hatodik órájára elpróbálták a három vigjátéki nagyjelenetet.

Eljött a „Színház az egész világ” Shakespeare-mondattal címzett fejezet összefoglalása.

Az óra menete a következő volt:

I. Villámkérdések és feladatok 26-os osztálylétszámra összeállítva (egyéni, csoportos, osztálylétszámú feladatok). Mindenki kapott egy számozott kérdést, amennyiben nem tudta rá a választ, továbbíthatta azt az osztálynak. – Itt mondom el azt a tényt, hogy volt egy előre beépített író-deákom, aki készített egy névsort, és annyi strigulát húzott a nevek mellé, ahány helyes választát elfogadtam ama tanulóknak. A kérdéseket és megoldásokat itt adom közre:

1. Magyarazzuk meg Shakespeare szállóigévé vált mondását: „Színház az egész világ”.

F.: Egész életünkben alkalmazkodunk a helyzetekhez, embertársainkhoz, szerepet játszunk.

2. Mikor, és hol született a dráma?

Történelmi dátum szerint meddig tart az ókor?

F.: Görögország, Athén i. e. V. sz., Periklész kora, Dionüszosz-színház.

A Római Birodalom bukásáig, i. sz. 476.

3. Mi jellemző, milyen ábrázolási mód jellemzi a görög-római művészetet (szobrok, festmények, mozaikok)?

F.: Élethű ábrázolás.

4. Melyek a fő műnemek az ókorban, mondjal egy-egy neves szerzőt is!

F.: Dráma:	Epika = eposz:	Lyra:
Euripidész,	Homérosz.	Szapphó.
Szophoklész,		
Arisztophanész.		

5. Milyen változást hozott a középkor a művészetek területén, és a dráma szempontjából?

F.: A feudális társadalomban az egyház minden területre rányomta bélyegét, a dráma eltűnt, Jézus életével foglalkozó misztériumjátékok, és a vásári komédiák léptek helyébe.

6. Történelmi dátum szerint, mettől-meddig tart a középkor, és melyik szakaszában alakul ki a reneszánsz művészeti stílus?

F.: V–XV. sz-ig, a középkor végén alakul ki a reneszánsz stílus.

7. Mondjal reneszánszkorú festőket, zeneszerzőket, világhíres épületeket!

F.: Leonardo, Michelangelo, Jacques des Pres, Lassus.

Sixtusi kápolna, Notre Dame.

8. Ki írta, és mi a címe a felcsendülő zenének?

Nálunk a reneszánsz kor melyik királyunk uralkodásának idejére esik?

F.: Lassus: Zsoldos szerenád.

Mátyás király kora.

9. A három fő műnem melyik korstílusban születik újjá? (dráma, az epika és a líra)

F.: A reneszánszban.

Molière, La Fontaine, Boccaccio, Cervantes, Janus Pannonius milyen nemzetiségű kortársai voltak Shakespeare-nek?

F.: Francia, olasz, spanyol és magyar.

10. A dráma definíciója?

F.: Az a műnem, amelyben a színházművészet és az irodalom találkozik egymással.

11. Mi a „hármasság”, és mi a „hármasság” a drámában?

F.: Tér,	F.: amikor íródott a mű,
Idő,	amiről írták,
Cselekmény.	amikor előadják.

12. Mi a konfliktus szerepe a drámában, és milyen megoldásai lehetnek?

F.: A dráma konfliktusra (ellentétre) épül, ennek feloldása alapján beszélünk tragédiáról vagy komédiáról.

13. Mi az eszköze a drámának?
F.: A párbeszéd (dialógus) és a monológ.
14. Mi a különbség a dráma és a színjáték között?
F.: A dráma írott irodalmi alkotás a színjáték a színházművészet által előadott mű, ami már egyfajta értelmezés, a rendező interpretációja.
15. Rajzolj a táblára egy kört, és kérdezd meg: mit jelent az, hogy a *színjáték közösségi* alkotás?
F.: Több ember munkája: rendező, színész, dramaturg, maszkos, jelmezos, világító, zenészek, berendező, kellékesek stb.
16. Magyarazzátok meg a következő fogalmakat: prológos, epilógus, felvonás, jelenet, szín.
F.: Előjáték, utójáték, tér-idő tagolás, szereplők számának/változása, környezet változása. Mondjatok példát a Vízkereztből a szín és a jelenet változására!
F.: Olivia háza, Orsino herceg udvara stb. Viola Keszeggel vív, és megjelenik Antonio.
17. A drámának melyik műfaja foglalkozik nagyszerű emberekkel, hősökkel, mondjal rá példát Shakespeare drámái közül!
F.: Tragédiák: Hamlet, Julius Caesar stb. Melyik műfaja foglalkozik kisszerű emberekkel és tipikus hibáikkal?
F.: Komédiák: Vízkerezt, Szeget szeggel, Makrancos hölgy stb.
18. Az asztalon találsz könyveket, címük alapján próbáld csoportosítani őket!
F.: a) tragédiák, b) komédiák, c) szonettek.
19. Mit nevezünk Shakespeare „Vígjátéki korá”-nak?
F.: 1590–1601-ig.
20. A Rómeó és Júlia és a Hamlet hol szerepel a Vízkerezt megírásához képest?
F.: A Rómeó és Júliát előtte, a Hamletet közvetlenül utána írta.
21. Mit jelent a cím: Vízkerezt... és honnan való a vígjáték témája?
F.: Szerelemünnp, olasz novellából való a téma, melynek címe: A rászcedettek.
22. Rajzold fel a táblára a szerkezeti ábrát, és szövltsd fel az osztályt a vígjáték szerkezetének elmondására! (Közben rajzold le azt is, amit mondanak.)
23. Az előző feladattal egyidőben a tábla másik oldalra felírod a főszereplők neveit, majd nyilakkal ábrázolod a köztük lévő kapcsolatokat! (Hangosan mondd is!)
24. A komikumnak két forrása lehet: helyzet- és jellemkomikum. Mondjunk rá példákat!
F.: Ikerség, az álöltözet szerepc stb., Malvolio.
25. Milyen a vígjáték szövege, milyen jelentőségük van a bohóc dalainak?
F.: Megszerkesztett tömör kompozíció, szókimondás és nyersesség jellemzi. Ars pocticát, életbölcséletet tartalmaz.
Ki fordította le először az első részt, és miért nem tudta a művét befejezni?
F.: Radnóti Miklós, elhurcolták koncentrációs táborba (Bor).
26. Rajzold fel a táblára a Globe színház szerkezetét! (Mondd is, amit rajzolsz!)
- (Addig a szereplők elkészülnek, mi pedig hangulati aláfestésként meghallgatjuk egy korabeli magyar zeneszerző és lantművész: Bakfark Bálint egyik művét. I. Lantfantázia, ea.: Benkő Dániel.)

Az óra maradandó részében (10 perc) a tanulók előadták Malvolio megtréfálásának nagyjelenetét. Az osztály tapsa volt a honorárium. Én ajánlottam néhány témakörünkkel kapcsolatos könyvet, lemezt. Ezután feladtam a házi feladatot: vagy Shakespeare egyik szonettje (Az vagy nekem, mi testnek a kenyér), vagy a bolond versecinek valamely tetszetős tíz sora.

Kedvcsinálónak felolvastam a szonettet, majd pihenésképpen és stílusosan meghallgattuk a reneszánszkori magyar zenének egyik legcsodálatosabb darabját: Bakfark Bálint I. Lantfantáziáját.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Szerb Antal: A világirodalom története.

Benedek Marcell: Shakespeare.

Rónaszegi Miklós: „Színház az egész világ”

Charles és Mary Lamb: Shakespeare-mesék

Shakespeare összes művei

A zene könyve, Zeneműkiadó (főszerkesztő: Chester Fischer)

Szőnyi György Endre: Új föld, új ég, Az én világom

Színházi kislexikon
A jelmczkek könyve

A festészet dióhéjban c. album, és még sok könyv, amelyet tanulóim könyvtári bűvárkódásuk alkalmával felfedeztek és kijegyzeteltek.

KOVÁCSNÉ LÉNÁRT GIZELLA
Budapest

Nyomatott áramköri panel elkészítése a 7. osztályban

Napjaink óriási, társadalmi méreteket öltő technikai fejlődésében elkerülhetetlen az elektronikai ismeretek általános iskolai szintű oktatása.

„A gazdaságépítés kulcskérdése mindenütt a műszaki fejlődés előmozdítása, és a munka termelékenységének emelése. ... ha a műszaki fejlődés területén előre akarunk jutni, megfelelő figyelmet kell fordítani az oktatásra, a képzésre.

De általános követelményként tartjuk szem előtt, hogy nekünk már a holnap technikáját is meg kell tanítanunk, hiszen előtérbe kerül az energetika, az elektronika és sok más, modern ágazat.” (1)

Ezt a célt szolgálja a 7. osztályban (IV. f. A gépek szerkezete témakörben) az elektronikus villogó bemutatása, elkészítése, melyhez kapcsolódóan megismertetjük tanulóinkat az elektronika történetével, az elektronikus eszközök fejlődésével, egyszerű és bonyolult kapcsolásokkal, a gyakorlatban maguk is elkészíthetik az a stabil multi-vibrátor nyomtatott áramköri lemezre való forrasztását. Megismerik az elektronika hasznosságát, megértik a „technikai környezetünk” elektronikus eszközeinek, berendezéseinek működését, szerkesztését.

Az alábbiakban elkészítettem a villogó panel műszaki dokumentációját. A vizuális megértést az írásvetítőre feldolgozott transzparenszek segítették. (Amennyiben a 7. oszt. számára megérkező OOK transzparens készletben nem jelenik meg a 3-8/1-8/2-8/3. ábrát megfelelően illesztjük, rendkívül szemléletes szendvics (réteges) fóliát készíthetünk.) Ezen a munkaköri foglalkozáson sikeresen készítettük el a villogót, amely tanári mintadarab lett.

Ezennel közreadom a villogó panel elkészítésének írásos anyagát, mivel tanári kézikönyv még nem áll rendelkezésünkre, remélem, szívesen fogadják a kollégák.

A villogó elkészítése

(kiegészítés a 7. osztályos technika munkatankönyv 51-52. oldalához)

1. Nyomatott áramköri lap előállítása.

A korszerű elektronikai készülékek szerelőlapja a nyomtatott áramköri lemez – a nyáklap. Ez kb. 35 μm vastag elektroréz fóliával borított szigetelőlap, amelynek a tetejére szerelik az elektronikus alkatrészeket, és a lap alján vannak az összekötéseket biztosító fóliacsfkok.

A nyáklemez feladata:

- szilárdan rögzíti az alkatrészeket,
- az alaplemez felületén a rézfóliából kialakított „nyomatott huzalokkal” – vezető sávokkal – összeköti az áramkör alkatrészeit.

Az alkatrészek kivezetéseit – rögzítésük érdekében a nyáklapon készített kb. 1 mm-es furatokon bújtatják át, majd a forrasztószemekhez hozzáferrasztják.

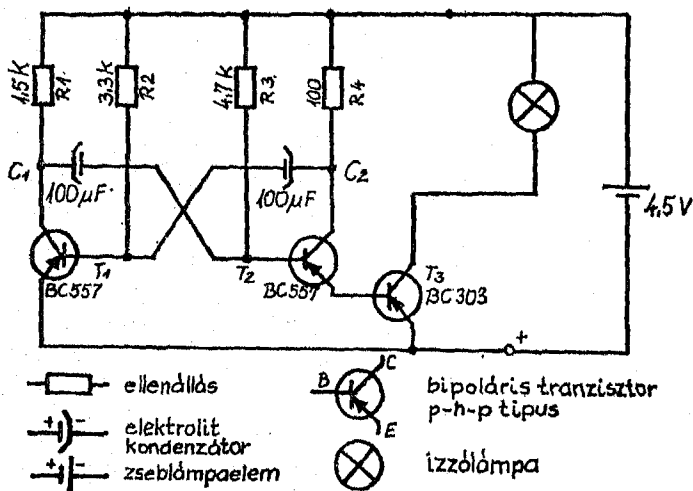
A szerelt nyáklemez egyik oldalát, amelyben a forrasztószemek, a vezető sávok, tehát a vezető mintázat van, „forrasztási oldalnak” nevezzük.

A panel másik oldala a „szerelési vagy alkatrészoldal”. (A nyáklemez Ezer-mester-és Barkácsboltokban, az elektronikus alkatrészecskék Gelka, Ramovill szakközpontokban szerelhetők be.)

1.1. Készítsük el a villogó kapcsolási rajzát!

A villogó tulajdonképpen a csöves világból jól ismert astabil multivibrátor tranzisztoros változata. Ez olyan áramkört elrendezés, amely négyzög impulzusokat állít elő.

A működés során a két erősítő elem – tranzisztor – periódikusan kerül zárásba, ill. nyitásba. Az egyik tranzisztor kollektor köre a kondenzátoron keresztül vezérlé a másik tranzisztor báziskörét (kollektorbázis csatolt astabil multivibrátor). 1. ábra.



1. ábra

Az impulzusok frekvenciáját meghatározó időzítő elemként kapacitást és ellenállást használunk. A tranzisztorok munkapontját az ellenállások határozzák meg.

Az egyik félperiódusban, a T₁ tranzisztor vezet, míg T₂ tranzisztor zárásban van, majd a következő félperiódusban szerepcseré történik. Az időzítő elemek (R, C) mindig az illető tranzisztor kikapcsolási idejének hosszát határozzák meg.

Az idő állandó értéke: $\tau = R \cdot C$.

A periódusidő: $T = k \cdot (\tau_1 + \tau_2)$ [sec] $k = 0,8 \dots 1$.

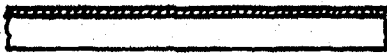
A T₃ tranzisztor a hozzákapcsolt izzólámpát működteti. A nyomtatott áramkört lapok előállításához szükséges műveletek sorrendje (2. ábra).

1.2. Készítsük el a villogó fóliázási rajzát!

Másoljuk át az alábbi fóliázási rajz (3. ábra) furatközéppontjait, valamint a sarokjelöléseket egy pauszpapírra! Erről fogjuk a pontokat a méretre vágott nyáklemez rézfóliájára pontozóval átjelölni. Az itt beütött pontok az átjelölésen túl a továbbiakban a fűró vezetéseire szolgálnak.

1.3. Az átjelölés után fúrjuk ki a felerősítő furatokat!

1.4. Ezután a felületet gondosan tisztítsuk meg a sorjától, az oxidrétegtől és az ujjlenyomatokat polírpapírral, rozsdadarárral vagy atomic edénysúrolóval.



A rézfóliával borított
alaplémez.



A védőfestékréteg
felvitele után.

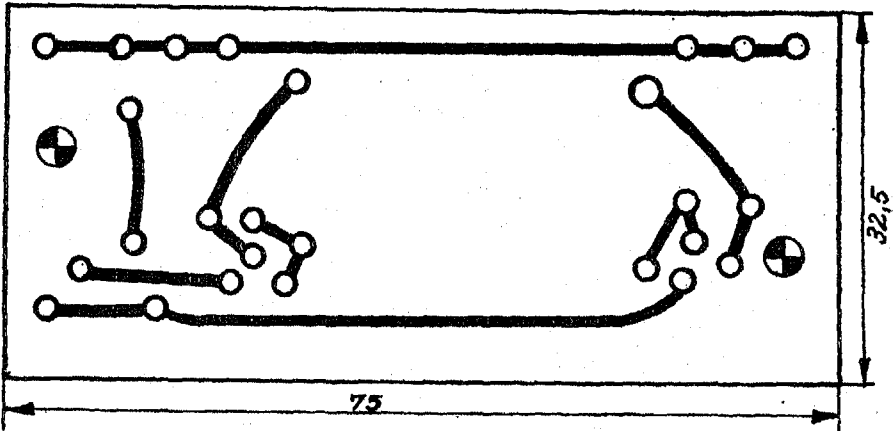


A panel a maratás és
a védőfesték eltávolítása
után.



A panel a fúrás után.

2. ábra: A nyomtatott áramkörtől elkészítésének fázisai. Középen egy forrasztószem látható.



○ $\varnothing 1$ FURAT 26 DB

⊕ $\varnothing 3,1$ FURAT 2 DB

3. ábra

1.5. Védőmintázat felvitele a rézfóliára.

A fóliázási rajzolatot a panel rézfóliás oldalára maratásálló festékekkel rajzoljuk meg, ez maratáskor védőréteget képez. A festéshez DECON-DALO kihúzótolat használunk, ez grafikai szaküzletekben szerezhető be (pl.: Bp., Bajcsy-Zsilinszky út).

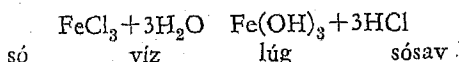
Vigyázzunk, ne maszatolódjon el a rajzolat! A-vezető sávok kb. 2 mm szélesek legyenek, a forrasztószemeket pedig a beütött furatközéppontok köré kb. $\varnothing 4$ mm-re készítsük. A panel felületére ki-ki saját monogramját is ráviheti. A panel megfestése utáni száradási időt (5-10 perc) hajszárító használatával csökkenthetjük.

1.6. A villogó panel maratása.

A panel maratása történhet vaskloridoldatban vagy sósav-hidrogén-hiperoxid tartalmú maratószerben. A kereskedelemben sárgásbarna kisebb-nagyobb szétörhető

rögökben kapható a vasklorid. A marató fürdőhöz 500 g vaskloridot oldjunk fel 1 liter vízben. Üvegedénybe langyos vizet öntsünk, majd a vaskloridrögöket lassan rakjuk bele, ez feloldva sötétbarna-zöldes árnyalatú folyadék lesz.

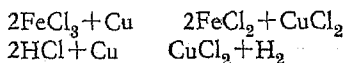
A kémiai folyamat az alábbi:



A maratószer hatása fokozható, ha kb. 50% sósavat adagolunk a maratószerhez, a vasklorid feloldódása után.

A maratóhely kialakítása olyan legyen, hogy a maratóedény még véletlenül se borulhasson fel, és a közelben legyen vízcsap. A munkaasztalt pévécéfóliával takarjuk le. A maratóedény méretét úgy válasszuk meg, hogy a panelek hosszabbik oldalukkal függőlegesen függesztve is elférjenek benne, fölöttük még legalább 50 mm legyen az edény pereméig.

A paneleket a felerősítő furatokon pévécezsigetelésű huzalra fűzve lógassuk a fürdőbe, mozgatással segítsük az egyenletes lemaródást. A festéssel nem védett helyeken megindul a réz lemaródása.

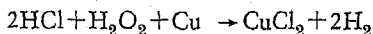


A keletkezett H_2 -gázt ne lélegezzük bel!

Időnként a lemezeket kiemelve, ellenőrizzük a lemaródást, ugyanakkor elősegítjük a maratószer jobb keveredését. A maratás történhet sósav-hidrogén-hiperoxid oldatban is. Ez fokozott óvatosságot követel tanártól, diáktól.

Összetétel:

víz (H_2O - 1 súlyrész 0,2 liter)
40-50%-os hígított háztartási sósav ($\text{HCl} + \text{H}_2\text{O}$ 4 súlyrész 0,8 l) 30%-os hígított hidrogénperoxid (H_2O_2 0,5 súlyrész 0,1 l). A sósavat a maratóedénybe töltjük, majd vízzel felhígítjuk (0,8 liter - 0,2 liter), ezután a hidrogénperoxid oldatot lassú kevergetés közben hozzákeverjük. A maratószer hőmérséklete ne emelkedjen 35-40° C fölé!



Maratás közben friss fürdő esetén Cl_2 -gáz is felszabadul az oxidáció következtében. Legyünk óvatosak, lehetőleg ne lélegezzük be, szellőztessünk!

A lemezek lassú mozgatása az egyenletes lemaródás végett szükséges. A maratás a tanár állandó felügyeletével történjen! Munka közben ügyeljünk arra, hogy a maratószer ne fröcsköljön, ha véletlenül a bőrünkre kerülne, azonnal bő vízzel öblítsük le! Ezeket a vegyszereket elzárva, lezárható edényben tároljuk, vegyszerszekrényben! A kimerült vegyszereket az iskolai környezetvédelmi előírásoknak megfelelően távolítsuk el!

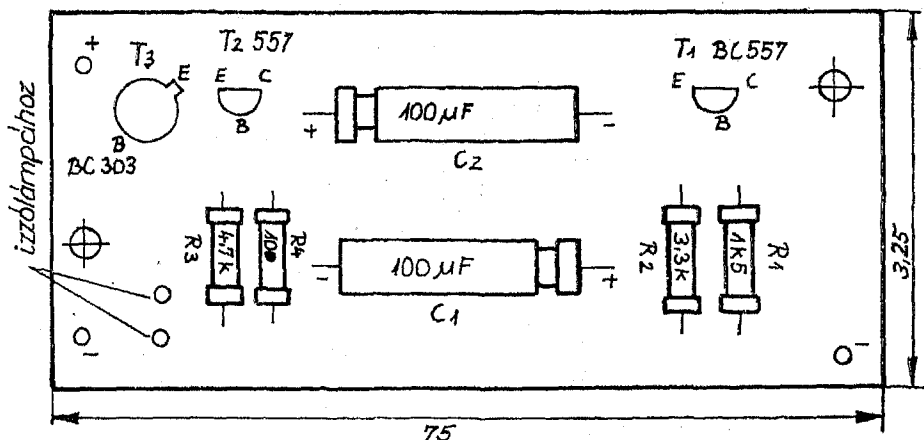
1.7. A panel felületének tisztítása.

A maratás befejeztével kialakul a fóliás rajzolata, de a mintázaton még rajta maradt a védőfesték. A lemaratott panelt bő vízben öblítve tisztítsuk meg a vaskloridtól, majd a védőfestéket nitrohígítóval távolítsuk el.

1.8. Beültető furatok készítése.

A lemosott, megszáritott panelt a már kipontozott irányító lyukakon fúrjuk át (1 mm fúróval), ajánlható Triplex gyártmányú miniplex fúrógép (3. ábra alapján).

A furatok elkészülte után a panelt (fóliázást) polírpapírral csiszoljuk fémtisztára a jó forraszthatóság érdekében, majd puha ronggyal töröljük meg a portól. Szokás a panelt ún. folyaszószszerrel lefesteni (10-12 g örölt fenyőgyanta 0,5 db alkoholban oldva), amely megvédi az oxidációtól, konzerválja a fémtiszta felületet.



4. ábra

Vigyázzunk, hogy a továbbiakban ujjlenyomatok ne kerüljenek fóliázatra!

2. Nyomtatott áramkörti lap szerelése.

2.1. Az alkatrészek előkészítése.

A tankönyvünkben található szerelési rajz alapján hozzáfoghatunk az alkatrészek beültetéséhez (4. ábra). Ügyeljünk arra, hogy az alkatrészek kivezetései is fémtisztaak legyenek. Késsel vagy más kaparó szerszámmal hozzuk fémtiszta állapotba.

A kivezetéseket a furattávolságokat megfelelő hosszban lapos fogóval hajlítsuk le, úgy, hogy az alkatrész értékét jelző felirat a panelen felülről olvasható legyen. Ez megkönnyíti a későbbi azonosításukat, javításukat, cseréjüket (5. ábra).

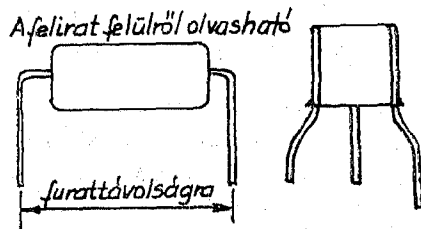
2.2. Elektromos alkatrészek beültetése és beforrasztása.

Az alkatrészeket mindig az alkatrész-elrendezési vázlat (4. ábra) alapján helyezzük el a panelen, ellenkező esetben az áramkör nem működik, a sikerélmény elmarad.

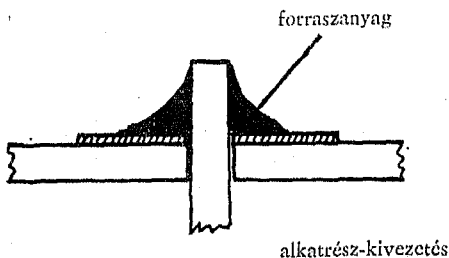
A beültetést mindig az alacsonyabb alkatrészekkel (ellenállásokkal) kezdjük. Az alkatrészeket ne ültessük le egészen a panel felületére, hagyjunk alatta 1–2 mm-es rést a légáramlás biztosítására, mivel egyes alkatrészek melegedhetnek.

Keressük meg a tranzistorok helyét a panelen, fűzzük át a kivezetéseit a megfelelő furatokon, majd óvatosan, egyenletesen nyomjuk le addig, míg alattuk 2–3 mm rés marad.

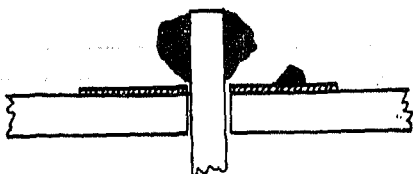
2.3. Forrasztáson azt a műveletet értjük, amelynek alkalmazásakor két tiszta oxidmentes fémet egy náluk alacsonyabb olvadáspontú megömlesztett fémötvözetrel a forrasztanyaggal kötünk össze. A nyáklapon végzett forrasztási munkákhoz 63% ón és 37% ólom összetételű forrasztanyag felel meg legjobban. Olvadáspontja 183° C.



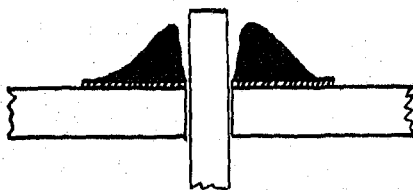
5. ábra: Az alkatrészek kivezetésének méretre hajlítása.



6. ábra: A jó forrasztás. A forrasztóanyag egyformán befutja mindkét felületet.



A forrasztószem felülete
nem fémtestta, oxidos.



Az alkatrész-kivezetést
nem futja be az ón.

7. ábra: Forrasztási hibák.

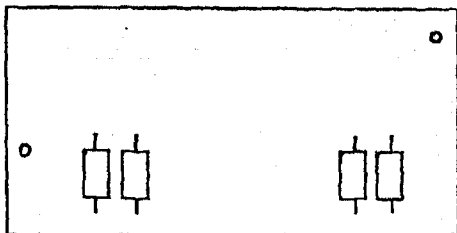
Jó forrasztást úgy tudunk készíteni, ha **ügyelünk arra, hogy a forrasztandó felületek mindegyike fölmelegedjen a forrasztó ón olvadási hőmérsékletére** (6. ábra). Megbízhatóan jó lesz a forrasztásunk, ha elkerüljük a forrasztási hibákat (7. ábra). A forrasztási sorrend 8/1., 8/2., 8/3. ábra.

Forrasztás után a fölösleges kivezetéseket a panel felületétől számított 1,5 ... 2,00 mm távolságban, oldalpofás csípőfogóval vágjuk le. Az elkészült áramkörhöz forrasztunk hozzá a 3,5 V-os izzólámpát, majd a 4,5 V-os laposelemet.

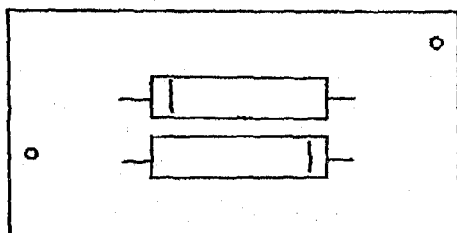
A kapcsolat egyszerű, üzembiztos, s az általános iskolások számára az elkészítés biztos siker!

A villogó elkészíthető kisebb méretben, integrált áramkör alkalmazásával is, de ez finomabb fóliázást igényel, ezért kezdőknek nem ajánlom.

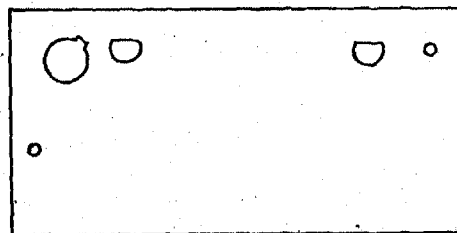
Felhasználhatók a villogók terepasztalunknál, kerékpárunk elakadásjelzőjeként, valamint az úttörőtáborban tárgyak, épületek megjelölésére stb., hangjelzőkészülékké átalakítva, morzgyakorlónak és egyéb más célra.



8/1. ábra



8/2. ábra



8/3. ábra

Alkatrész-beültetési sorrend

(Az ábrákat transzparenstre rajzolva, egymás tetejére rakva kivetítetjük.)

Morzegyakorlívá történő átalakítása a következő: a két $100 \mu\text{F}$ -os elektrolit kondenzátort cseréljük ki 2 db $470 \mu\text{F}$ -osra, az izzólámpák helyére pedig kapcsoljunk hangszórót. A további kapcsolások összeállításához, az alkotó munkához sok sikert kívánok!

FELHASZNÁLT ÉS JAVASOLT IRODALOM

- [1] Kádár János vita-összefoglalója a XIII. pártkongresszuson. Népszabadság, 1985. március 29. szám, 3. oldal.
- [2] Az Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve, Tankönyvkiadó, Bp.
- [3] Az Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve, Technika 5-8. oszt. Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1978.
- [4] Gáspár-Hám-Pataki: Technika a 7. osztály munkatankönyv TkK.
- [5] Dr. Szalay Miklós: Nyomatott áramköri lapok amatőröknek. Műszaki Könyvkiadó. 1984. Bp.
- [6] Magyar Béla: Tranzisztor-atlasz. Műszaki Könyvkiadó, 1976. Bp.

KERTÉSZ SÁNDORNÉ
Kaposvár

A szövegalkotás és a helyesírás párhuzamos tanítása az általános iskola alsó tagozatán

A szövegalkotás és a helyesírás párhuzamos tanítása az általános iskolai nevelő-oktató munka legösszetettebb, legnehezebb, de talán a legizgalmasabb területe. Két évtizedes tanári pályámon a problémakörben tapasztalt nagy kudarcok és kisebb eredmények okozta elkeseredésk, illetve sikerélmények késztettek arra, hogy figyelmemet ezek vizsgálatára, elemzésére összpontosítsam.

A kaposvári komplex anyanyelvi kísérlet egyik célja az anyanyelvi nevelés új fejlődési lehetőségének vizsgálata. Ebből következik a másik, általánosabb érvényű, de korántsem kevésbé fontos cél, az anyanyelvi nevelés személyiségformáló erejének az eddigienél alaposabb, mélyrehatóbb kutatása, s az eredmények birtokában olyan szemléletmód kialakítása, amely modell lehet a 90-es évek új anyanyelvi koncepciójának megalkotásához. Az említett célok érvényesek az ált. iskolai nevelés összes területére.

Fejlődési lehetőséget, személyiségformáló hatást bőségesen rejtget magában a szövegalkotás (szóbeli és írásbeli) területe. Tanításában óriási szerepe van a komplexitásnak, hiszen mindkét szintere átszövi az összes anyanyelvi órát, sőt, az egész iskolai (általános, közép-, felső) nevelő-oktató munkát. A szóbeli és írásbeli szövegalkotást vizsgálva fontossági sorrendet nem lehet felállítani. A minőségi különbség nyilvánvaló, és éppen ebből adódóan tanításuk módszerei eltérőek. Az írásbeli szövegalkotás tanítása sokrétű feladat. A szóbeliségnek feltétlenül meg kell előznie az írásbeliséget, de a szóbeliség nem lehet csupán az írásbeliség teljes előkészítése, éppen a kettő közötti minőségi különbség miatt. Nem szóbeli fogalmazást kell írásban reprodukálnia a tanítónak, hanem önálló érzelem-, gondolat-, véleménynyilvánításra kell motiválnia tanulóit. A tanulók személyiségének kibontakozását éppen ezzel segíthetjük elő. Az a nevelő, aki módot ad a tanulóknak arra, hogy legbensőbb érzelmeiket, véleményüket, gondolatukat igényesen kifejezve, bármikor elmondhassák vagy leírhatják, nem elriasztja a tanítványait a szövegalkotó tevékenységtől, hanem kedvet csinál hozzá. Óvakodni kell a tanítóknak az írásbeli szövegalkotás értékelésekor a túlzott szubjektivitástól – „én nem így gondoltam”, vagy „nekem egészen más a véleményem”.

A szövegalkotó produktumok értékelése természetesen nagyon nehéz, és eléggé szubjektív tevékenység. A tanítónak irányító szerepe legyen az órán. Az a törekvésünk, hogy a tanulók bírálják, értékeljék egymás teljesítményét. Erre meg kell őket tanítani. Minden olyan órán, ahol szövegalkotó tevékenység folyik, megfelelő időt kell szánni a bírálatra. Fontos követelmény, hogy ne ötletszerűen bíráljanak, hanem konkrét szempontok alapján. Ezeket a folyamatosan tanult fogalmazási ismeretek (tartalmi, szerkezeti, stilisztikai) képezik.

Az írásbeli szövegalkotás értékelésekor az említetteken kívül a tanító értékelésekor az említetteken kívül a tanító értékeli (esetenként a tanuló is) a szövegalkotás helyesírását.

Sajnos, a tanulók a megtanított, jól begyakoroltatott magasabb fokú jártasságokhoz (tagolás, mondataalkotás, összekapcsolás, nyelvi érzéketlenség) még nem rendelkeznek megfelelő helyesírási készségekkel, jártasságokkal. Ennek jele, hogy 3-4. osztályban az írásbeli szövegalkotás helyesírásának eredménye jóval rosszabb, mint pl. a tollbamondásoké. Javulása felsőbb osztályokban alig, vagy egyáltalán nem tapasztalható. Ezzel a sajnálatos ténnyel a tanítók, tanárok nap mint nap találkoznak. Ismeretesek azok az igazságtalan vádaskodások, melyek az alsó tagozatos tanítók és az 5. osztályban magyar nyelvet és irodalmat tanító tanárok között zajlanak le a tanév kezdetén, mondván: az alsó tagozatban nem tanították meg a tanulókat helyesen írni, mivel az 5. osztály év eleji írásbeli szövegalkotásának helyesírási eredménye rossz. Nagyon sok tanító 4 éves becsületes munkáját kérdőjelezték már meg az ilyen és hasonló ítéletekkel. A vád azért sem igaz, mert ha a szövegkönyvetből kiemelik a hibásan leírt szavakat, és tollbamondják a tanulóknak, az esetek többségében helyesen leírják. Akkor hol vannak a hiányosságok? Az ismeretnyújtás módszereiben, az alkalmaztatásban, a rendszerezésben, az értékelésben?

Viszont a nehézségek miatt nem mondhatunk le a szövegalkotás alsó tagozatos tanításáról. Sőt, már 1. osztály 2. félévétől kezdve gyakoroltatjuk, és a helyesírási hibákat következetesen javítjuk és javíttatjuk (szóban, írásban), s igyekszünk a helyesírást az egész anyanyelvi nevelés döntő láncszemévé tenni.

Kísérleti osztályainkban is ennek szellemében dolgoznak a tanítók és a tanulók. Már 1. osztálytól öntevékenységre nevelik a tanulókat, önálló szövegalkotás közben használhatják a Helyesírásunk c. segédkönyvet, alkalmanként egyes szavak helyesírását a tanítótól megkérdezhetik. Nagy dolog, ha a tanuló felfedezi a saját bizonytalanságát, és nem hagyja írásmunkájában benne a rosszul leírt szavakat. Ez után már egyenes út vezet a biztos készség fokához. Rendszeres óralátogatások során folyamatában látom és vizsgálom, csetenként felmérem a tanulók írásbeli szövegalkotását, tartalmi, stilisztikai, szerkesztési szempontból, ezzel párhuzamosan a helyesírásuk fejlődését is mérem. A tanítókkal olyan eljárások kidolgozásán fáradozunk, melyek 1. osztálytól kezdve az önálló szövegalkotás és a helyesírás kapcsolatának ellentmondásosságát megoldanák.

A kísérleti osztályok kiemelt profilja az önálló szövegalkotás és a helyesírás kapcsolata.

Kísérleti osztályok az 1983/84-es tanévben:

1. Tóth Lajos Ált. Isk. Kaposvár, 1. osztály, tanító: Kovács Istvánné.
2. Tanítóképző Főiskola Gyak. Ált. Iskolája, 2. oszt., tanító: Vörös Júlia (Apáczai Csere János-díjas ált. isk. tanító).

Az 1-2. osztályokban megfigyelésem arra irányul, hogy hogyan alapozza meg a tanító a szóbeli és írásbeli szövegalkotást az olvasás-, íráskészség alapozásával párhuzamosan.

A dolgozatomban vizsgált kísérleti osztály tanulói 4 éven keresztül az anyanyelvi kísérlet szellemében munkálkodtak. Vizsgálatom fő hangsúllyal arra irányult, hogy az önálló szövegalkotás mennyiben befolyásolja a tanulók helyesírását. 7 kontroll osztály eredményét vettem össze a kísérleti osztályéval.

A nyolc 4. osztályban leíró fogalmazást írtam a tanulókkal a kedvenc állatukról. Az értékeléshez 6 szempontot fogalmaztam meg, s mindegyiket 1-5-ig terjedő pontszámmal értékeltem. Ezután az osztály létszámához viszonyítottan százalékolttam a kapott eredményeket.

Ezek az alábbiakban láthatók.

Melléklet 1—2.

Kísérleti osztály

jó teljesít- mény	Pont	Élmény	Érzelem	Tartalom szerk.	Stílus	Helyesírás	Külsőalak
	gyenge te- jesítmény	5	25%	25%	46%	18%	42%
	4	46%	42%	21%	40%	46%	25%
	3	21%	25%	33%	28%	12%	14%
	2	8%	8%	—	14%	—	8%
	1	—	—	—	—	—	—

I. kontroll osztály

jó teljesít- mény	5	15%	15%	45%	35%	30%	30%
	gyenge te- teljes.	4	30%	30%	15%	30%	35%
	3	25%	25%	25%	15%	10%	20%
	2	20%	25%	15%	35%	10%	5%
	1	10%	5%	—	—	15%	—

II. kontroll osztály

jó teljesít- mény	pont	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	gyenge te- teljes.	5	—	—	—	5%	30%
	4	5%	35%	35%	30%	45%	25%
	3	20%	25%	35%	15%	20%	25%
	2	50%	45%	25%	35%	5%	5%
	1	25%	25%	5%	15%	—	5

III. kontroll osztály

jó teje- sítmény	5	23%	23%	38%	34%	23%	29%
	gyenge te- teljes.	4	42%	23%	38%	38%	50%
	3	19%	40%	19%	15%	15%	15%
	2	12%	14%	5%	13%	12%	9%
	1	4%	—	—	—	—	—

IV. kontroll osztály

jó teljesítmény	5	29%	21%	29%	25%	25%	33%
	4	34%	29%	42%	29%	42%	29%
	3	29%	33%	29%	38%	17%	25%
	2	8%	13%	—	8%	12%	13%
	1	—	4%	—	—	4%	—
gyenge teljes.							

V. kontroll osztály

jó teljesítmény	5	31%	31%	39%	11%	27%	23%
	4	34%	34%	31%	39%	26%	31%
	3	35%	35%	26%	39%	15%	26%
	2	—	—	4%	11%	16%	20%
	1	—	—	—	—	16%	—
gyenge teljes.							

VI. kontroll osztály

jó teljesítmény	5	9%	9%	23%	9%	27%	14%
	4	36%	36%	41%	31%	19%	32%
	3	45%	45%	36%	40%	27%	40%
	2	5%	5%	—	20%	19%	14%
	1	5%	5%	—	—	8%	—
gyenge teljes.							

VII. kontroll osztály

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
jó teljesítmény	5	—	—	—	—	21%	21%
	4	14%	14%	36%	14%	43%	43%
	3	57%	57%	57%	57%	22%	29%
	2	29%	29%	7%	29%	7%	7%
	1	—	—	—	—	7%	—
gyenge teljes.							

Élmény, érzelem

E szempontok kijelölésére az a gyakran emlegetett megállapítás készített, hogy az alsó tagozatos gyerekek fogalmazásai élményszegények. Az élményt külön nem kell osztályozni, ezt a kritériumot a fogalmazás tartalmi értékelésekor szokták a tanítók beszámítani a teljesítményt jelölő jegybe, hiszen ezek azok a tényezők, amelyek a fogalmazások egyéni hangját biztosítják. Jelen esetben kedves állatukról fogalmaztak a tanulók, feltételeztem, hogy mindegyiknek volt már valamilyen személyes, átélt élménye valamilyen élő állattal kapcsolatban. A javítás, értékelés során kiderült, hogy többben a játékmackójukról írtak, mások a televízióban látott panda maciról. Azt nem tudtam kideríteni, hogy nekik valójában volt-e valóságos élményük, de gyanítom, hogy nem, mert ha lett volna, nem hallgatták volna el, ugyanis köztudott a kisgyermeknek állatokhoz fűződő vonzalma. Ezek a szövegproduktumok szárazak, sematikusak voltak.

Egész kis remekművek születtek viszont a tengerimalacokról, nyulakról, kutyákról, amelyekben a velük való törődés, a rendszeres gondozás, és a bennük való gyönyörködés kapcsán olyan tiszta és őszinte érzelmek kerültek felszínre, illetőleg megfogalmazásra, amelyek híven tükrözték gazdag belső világukat. Az ilyen gyerekekből bizonyosan nem lesznek agresszív, durva, a jó és szép iránt érzéketlen felnőttek. A személyiségformálásra tehát a szövegalkotás tanítása közben is bőségesen adódnak lehetőségek. Ilyen okból vizsgálva a kísérleti és a kontroll osztályokat, lényeges eltérés nem mutatkozik, talán a II. és a VII. kontroll osztály alacsony jó teljesítményének aránya szembe-tűnő. (Jó teljesítményen az 5-3 pontértéket értem.)

A táblázat 3-4. pontja a fogalmazástechnikai ismeretek eredményeit tartalmazza. A számadatok alapján megállapítható, hogy elsajátításuk nem okoz nehézséget a tanulóknak, 4. osztályos korukra szilárd ismeretekkel rendelkeznek. Talán a gyermekek stílusa nem elég fegyelmezett és igényes, ennek javítása még kiemelt feladatként kezelendő az elkövetkező időben.

A táblázat 5. pontja a helyesírás. A kísérleti osztályban a fogalmazástechnikai ismeretek és a helyesírás teljesítményének megegyezik az eredménye (100%).

Ez annak a tudatos tanítói és tanulói munkának az eredménye, amely első osztálytól negyedikig jellemezte az anyanyelvi órákat. Egyetlen anyanyelvi óra sem télt el önálló írásbeli szövegalkotás nélkül az 1. osztály 2. félévétől.

Természetesen a számok nem tükröznek mindent, és talán torzítanak is, de jelzéseket mindenképpen adnak, mégpedig arról, hogy a kísérleti osztályban a szövegalkotás és a helyesírás együttes tanítása másként, talán jobban, eredményesebben történt, mint a kontroll osztályokban. Ezen a területen, ha egy apró lépéssel is, de sikerül előbbre jutni, feltétlenül indokoltnak látom a tantervi módosítást. Nevezetesen, hogy 1-2. osztályokban ne csak előkészítsük az önálló szövegalkotást, hanem 1. osztály 2. félévétől az anyanyelvi órákon olyan helyzeteket teremtsünk, amelyek alkalmat adnak a tanulóknak értelmi erőik fokozott használatára, egyéni kibontakoztatására, tehát a szövegalkotást önállóan végezzék el. Ne adjunk témákat, ne korlátozzuk eredeti elgondolásaikat. Helyesírásuk alakulását előnyösen befolyásolja, ha hozzászoknak már 1. osztálytól figyelmük megosztásához, azaz, a leírandó gondolatok megszerkesztése mellett a helyesírásra is éppen olyan intenzitással figyelnek. A tollbamondás a helyesírás eszköze fejlesztésének, de nem egyedüli.

Szerep- és szituációs játékok a kisiskolások orosz nyelv oktatásában

A tanulás, így az orosznyelv-tanulás is erősen motivált tevékenység. Kisiskoláskorban már alkotó elemek vannak a motivációs szerkezetnek, mint az oktatás későbbi szakaszaiban. Nem beszélhetünk a társadalmi szükségletekből fakadó indítók nagy szerepéről, bár áttételesen érvényesül. Ez a szempont a tagozatos osztályok esetében a szülőket motiválja, hogy gyermekeiket nyelvi tagozatos osztályba írassák. De beszélhetünk az oktató munka során kialakított belső indítékokról, és külső játékos cselekvésre készítő szükségletekről. Ehhez kapcsolódik az új tantárgyból kiinduló csábítás, az érdeklődés megjelenése, a tanítói segítséggel kialakított célképzet, amely magába foglalja egy másik nyelv tudásának az érdekességét, az idegen nyelvet beszélő ország gyermekei életének, játékaiknak, meséinek a megismerését.

Nagy szerepe van a motivációs szerkezetben az érdeklődésnek, a sikerélménynek és a jutalmazásnak. Mindezek kialakításában, biztosításában az oktatási folyamatban döntő jelentősége van a tanítási órán alkalmazott módszereknek. A kisiskoláskorú gyermekeknél az orosz nyelv oktatásakor nagy a játékok és a játékos elemek szerepe abban, hogy kiváltsák és biztosítsák az érdeklődést a tantárgy iránt, sikerélményhez juttassák a tanulókat, és ezáltal munkakedvüket megújítsák.

Kisiskoláskorban, az orosznyelv-oktatás kezdeti szakaszában folyamatos az érdeklődés tudatosulása, de a kevésbé tudatosult emocionális vonzerő dominál. A játékos tanulással kiváltott érdeklődés a kisiskolások orosz nyelvi óráin fokozza az oktató munka hatékonyságát. A játékok és a játékos elemek biztosítják az emocionális vonzerőt. Segítségükkel megnyerheti a nyelvtanár a motiváció érdekében a képzeletet és a fantáziát. Az érzelmileg megalapozott motívumoknak nagy szerepük van bármely cselekvésben, így a nyelvtanulás folyamatában is.

Tapasztalatunk szerint a szerep- és a szituációs játékok és játékos elemek az alsó tagozatos szakosított tantervű orosz nyelvi órákon alkalmazható játékok és játékos elemek legfejlettebb, a nyelvoktatás gyakorlati célját legeredményesebben segítő fajtái. A dramatikus szituációs játékok a kisiskolások orosz nyelvi óráin olyan gyakorlást tesznek lehetővé, amely számtalan ismétlésre ad lehetőséget, amelyre a beszédkészség fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükség van. Mit is értünk szerep- és szituációs játékokon a kisiskolások orosz nyelvi óráin? Szerepjátékok és játékos elemek a tananyagban lévő dialógusok, mesék, történetek, versek, inszenázása, reprodukálása. Szituációs játékokon és játékos elemeken a tanult nyelvi ismeretek beszédhelyzetekben való alkalmazását, a reprodukált párbeszéd természetes, életszerű nyelvi szituációkban való alkalmazását, produktív szintre emelését értjük a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelő játékos módon. Eredményes alkalmazásukhoz meg kell teremteni az elméleti és gyakorlati feltételeket a nyelvoktatási folyamatban.

Elméleti feltételek

1. A tananyag olyan mikronyelvet (lexikai és nyelvtani anyagot) kell, hogy tartalmazzon, amely lehetővé teszi a kisiskolásokat érdeklő, játékos szituációk létrehozását. A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán 1972-ben M. Vjatunjev, A. Kocsetkova, L. Vohmina audiovizuális kurzusának kipróbálása bebizonyította, hogy a természetes nyelv-

vi szituáció létrehozásához szükséges nyelvtani ismereteket a tanulók könnyen elsajátítják lexikai anyagként, implicit szabályelvonó képességük segítségével alkalmazni tudják. Így például az ige jelen és múlt idejű ragozott alakjait (köztük a хотеть és a **правиться** igék is), a birtokos névmásokat, az **у меня есть** szerkezetet, a melléknév tárgyesetét az életszerű szituációkban alkalmazva, nehézség nélkül megjegyezték a tanulók. Természetesen egy ilyen kommunikációs bázist lehetővé tevő mikronyelv tudományos kidolgozására van szükség, a kisiskoláskorban folyó orosznyelv-oktatás sikere érdekében, és ennek alapjául szolgálhatnak a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelően a játékok és a játékos elemek.

2. A tananyagot úgy kell felépíteni, hogy a tanulók már az orosz nyelvvel való legelső találkozásukkor alkalmazni tudják azt természetes, életszerű nyelvi szituációkban.

3. Lehetőséget kell biztosítani az indukciós nyelvi szituáció audiovizuális bemutatására, amennyiben erre nincs lehetőség, a bemutatást élő szemléltetéssel, bábokkal kell megoldani. Nagyon jól hasznosíthatók a célnyelvi előadással kísért diafilmek.

4. A reprodukált nyelvi szituációt tovább kell fejleszteni, különböző természetes beszédhelyzetekben produktív szintre emelni.

Gyakorlati feltételek

Tapasztalataink bebizonyították, hogy a szituációs játékok és játékos elemek legeredményesebben kis létszámú tanulócsoportoknál alkalmazhatók. Erre a szakosított tantervű orosz nyelvi alsó tagozatos osztályokban lehetőség van a kiscsoportos oktatás miatt. A szituációk továbbfejlesztésekor 3–4 csoport munkáját lehet figyelemmel kísérni, és a szerepek felcserélésével gyakorolni, azaz, csak kis létszámú csoportok esetén tud minden tanuló, minden nyelvi szituáció alkalmazásában, továbbfejlesztésében részt venni.

2. A nyelvi környezet létrehozása.

Bár a kisiskolások gátlás nélkül beleélik magukat bármely szerep eljátszásába, azért az érdeklődés felkeltése, a könnyebb bekapcsolódás végett szükségesnek tartjuk életszerűbbé tenni a nyelvi szituációt a megfelelő nyelvi környezet kialakításával. Néha elegendő ehhez a tanár leírása, esetleg egy komplex kép, egy-egy orosz mesefigura, nemzeti ruhába öltözött orosz babák, bábok, jelmezek, de hasznosnak bizonyult a tanterem adott szituációnak való átrendezése, az ebédlőben, úttörőszobában, parkban tartott orosz nyelvi óra is. A nyelvi környezet létrehozását segíti a szituációs játékok eszközeinek az orosz nyelvi órára való bevitele is. Szerep- és szituációs játékok indukciós szövegei lehetnek a kiszámolók, mondókák, versek, kör- és mozgásos játékok, az olvasmányok, amelyekből a kezdeti inszcenálás után a játékos szituációk produktív szintre emelhetők. Dr. Horgosi Ödön: Orosz és szovjet gyermekirodalmi olvasókönyvében, egyéb kiadványokban, de a 4–5. osztályos orosz nyelvi tankönyvekben is sok anyagot talál gyakorlati munkájához a nyelvtanár. Kevesebb irodalom áll a nyelvtanár rendelkezésére szituációs gyakorlatokból, játékokból.

A találkozás, a cselekvésre való rákérdezés játékos szituációját teszi lehetővé a következő játékos gyakorlat.

„Угадай, что мы делали” A tanulók kiszámolóval megválasztják a játékvezetőt, aki kimegy az osztályból. Ezalatt a többi tanuló megegyezik egy, esetleg több cselekvésben, amelyeket oroszul tanultak, és amelyekkel a játékvezető kérdéseire válaszolni fognak. A játékos, miután bejött az osztályba, megkérdezi:

- Здравствуйте, ребята!
- Где вы бывали,
- Что вы делали?

A tanulók így válaszolnak:

Здравствуй, Юра!
Где были не скажем,
А что делали, покажем.

Ezután a játékos kérdéseire a választott cselekvés bemutatásával válaszolnak, aki-
nek ki kell találnia azt. Akinél eltalálja, a következő játéknál az a tanuló megy ki.

- Здравствуй Анна!
- Что ты делала?
- (показ)
- Ты читала?
- Нет.
- Играла?
- Да, играла.

A bevásárlás szituációját gyakorolhatják a kisiskolások a „В магазине” című játé-
kos gyakorlatban. Az osztály megegyezik egy üzletben, amelyből választják az árukat.
Kiszámolóval megválasztanak egy tanulót, aki kimegy az osztályból. Ő lesz a vásárló.
Közben egymás mellett ülő tanulók választanak maguknak az adott üzletben található
árúk közül. Ezután behívják a vásárlót, aki kérdez:

— В магазине есть молоко?

A tanulók közül az a pár, amelyik ezt az árut választotta, a padsort megkerülve
helyet cserél, a vásárló igyekszik valamelyiknek a helyére ülni. Akinek nem jut hely,
az lesz a vásárló.

A „Только на эту букву” című játékos gyakorlat alapja is a tanulók beszélge-
tése. Minden tanuló választ magának egy betűkártyát. A kiszámolóval megválasztott
játékvezető minden kérdésére a választott betűvel kezdődő szóval kell válaszolniuk
a tanulóknak.

Pl.: буква „л”

- Кто ты?
- Пионер.
- Как тебя зовут?
- Павел.
- Где ты живёшь?
- В парке.
- Какой ты ученик?
- Прилежный.
- Кто тебя любит?
- Папа.

Ha a kérdezett tanuló helytelenül válaszol a játékvezető kérdésére, a többi tanuló
háromszor topog a lábával, ha helyesen válaszol, akkor háromszor tapsolnak. Verseny-
szerűen is lehet játszani, akkor az a tanuló, aki rossz választ ad, kiesik a játékból. Az
a győztes, aki legtovább játékban marad. A nyelvtanulás minden mozzanatában, de
különösen a kezdetén fontos megalapozni a tanulóknál a tanult nyelvi ismeretek gy-
akorlati alkalmazásának képességét. Az alsó tagozatos tanulók természetesen, gátlás
nélkül szólalnak meg orosz nyelven, kapcsolódnak be az adott nyelvi szituációba, ha az
felkeltette érdeklődésüket. Ezért tartjuk az orosz nyelvi órák legfőbb feladatának a

kisiskolásoknál a megismert nyelvi ismeretek beszédszituációkban való alkalmazását. Így kialakul és természetessé válik az a tudat, hogy amit tanulnak, azzal kommunikálni lehet. Ehhez a munkához biztosítanak a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelő gyakorlati lehetőséget a szerep- és szituációs játékok és játékos gyakorlatok.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] BAJEV, M. P.: Igróvüje momentü na urokih russzkovo jazüka v nyerrusszkoj.
- [2] BLEHER, F. N.: Gyidaktyiceszkije igrü i zanyimatyelüüje uprazsnyenyija v pervom klasz-szc. 1964.
- [3] BULTATOV, M.: Tridcaty tri piroga. = Moszkva, 1962.
- [4] ELÖD Nóra: Játékos-dramatikus elemek alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel az orosz nyelv oktatására. = INYT. 1980., 3-4. sz.
- [5] HORGOSI Ödön: Orosz és szovjet gyermekirodalmi olvasókönyv = Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
- [6] SZILÁGYINÉ HÓDOSI Zsuzsanna: A játék mint módszer a kisiskolások orosz nyelv oktatásában. = INYT. 1980., 5. sz.

VERESSNÉ MEZŐDI JUDIT
Kaposvár

Matematika életközelen

EGY OSZTÁLYKIRÁNDULÁS EMLÉKEI MATEMATIKAÓRÁN A 3-4. OSZTÁLYBAN

Általános gyakorlat, hogy 3-4. osztályban már osztálykirándulásokat szerveznek, melyeken többnyire együtt (közös program alapján) vesznek részt az iskola 3-4. osztályos tanulói. A kirándulás utáni magyarórán, osztályfőnöki órán, esetenként a környezetismereti órán ügyesen felhasználják, beépítik az anyagba a közös emlékeket. Ugyanez megtehető matematikaórán is, kihasználva a lehetőségét annak, hogy éreztessük a gyerekekkel, milyen gyakran találkozunk olyan problémákkal, kérdésekkel, melyekre a választ a matematika segítségével adhatjuk meg. A következő feladatsort tekintsek olyan ötletnek, mely kisebb-nagyobb módosításokkal 3-4. osztályban megoldható, akár egy alkalommal, akár (a feladatokat bővítve, a célnak megfelelően módosítva) több órán át.

1. Feladat.

Iskolánk három 3. osztályát reggel 8-kor három busz várta az iskola előtt sorakozva. Abaligetre indultunk egy-egy busszal, osztályonként. Az osztályfőnökök úgy döntöttek, hogy szakítva a szokásokkal, nem a $3/a$ száll az 1., a $3/b$ a 2., a $3/c$ a 3. buszba, hanem más sorrendet határoznak meg. Hány lehetőség közül választhattak még? (Segít, ha felírod az összes lehetőséget!)

Megjegyzés a feladathoz:

- Ne csak a végeredményt ellenőrizzék, hanem a különböző gondolatmeneteket is beszéljék meg. Bővítsék a feladatot az osztályok számának növelésével, úgy, hogy már

ne tudják a gyerekek az összes esetet felírni (az ügyesebbek általánosítással is megpróbálkozhatnak). Ehhez segítséget nyújthat, ha a feladat megoldásához fa-gráfot készítenek.

– Választ adva az 1. feladat kérdésére, ne feledjék, hogy az összes lehetőségből egyet kizár a feladat szövege! Ezzel is szoktatjuk a tanulókat arra, hogy ne feladat-„típust” oldjanak meg, hanem az adott problémát.

2. Feladat.

Találd ki, hány tanuló vett részt a kiránduláson a 3/c-ből, ha a 3/a-sok 5-tel kevesebben voltak, mint a 3/b-sek, a 3/c-sek pedig 8-cal többen, mint a 3/a-sok! Mind-egyik osztályt 2 tanár néni kísérte, így összesen 103-an voltunk.

Megjegyzés a feladathoz:

3–4. osztályban már várjuk el a szöveg vázlatos leírását!

1. Mit ismerünk?

2. Mit keresünk?

Ezek jelölése, esetenként szemléletes tétele pl. szakaszokkal.

3. Mit kötünk ki?

4. Megoldási terv nyitott mondat formájában.

(Többféle terv esetén ezek összehasonlítása.)

5. A megoldási terv végrehajtása (ezt megelőzheti becslés).

6. A kapott eredmény összevetése a szöveggel.

(Szöveg alapján ellenőrzés, a valósággal való egybevetés – lehetséges-e?)

7. Válasz a kérdésre.

8. Kérdezhettünk volna-e mást? (Megtudhatunk-e mást is az ismert adatokból?)

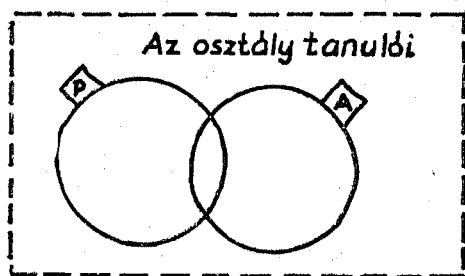
Sajnos, a 6–7. pont gyakran elmarad „időspórolás” címén, s így lesz sok gyerek számára „öncélú” a matematika.

3. Feladat.

Pécsen át utazhatunk Abaligetre és vissza. Útközben arról beszélgettünk osztálytársaimmal, hányan jártak közülük már Pécsen vagy Abaligeten. 22-en jelentkeztek. Közülük 8-an mind a két helyen voltunk már, viszont 11 társam se Pécsen, se Abaligeten nem járt még. Mit gondolsz, melyik osztályba járok? (Használd fel a megoldáshoz az előző feladatot is!)

Megjegyzés a feladathoz:

Segítségül felrajzolhatjuk a szöveghez tartozó Venn-diagramot.
az osztály tanulói



P.: Pécsen járt tanulók halmaza.

A.: Abaligeten járt tanulók halmaza.

Meghatározandó az osztály létszáma.

Ha már több olyan feladatot megoldottak a gyerekek, melyben szerepeltek halmazműveletek (unió, metszet, komplementer) és a nekik megfelelő logikai műveletek, akkor észreveszik, hogy $A \cup P$ és $P \cap A = P \cap A$ számosságának az összege $(22 + 11)$ az osztály

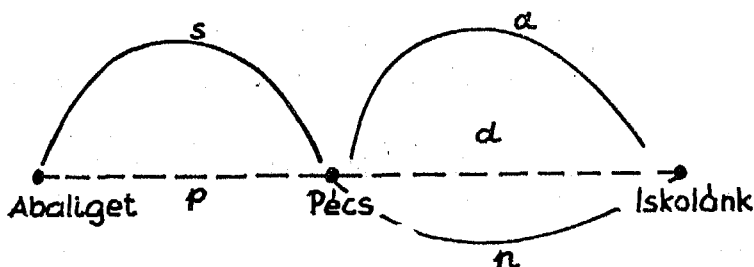
létszáma, s ezt az előző feladattal egybevetve válaszolnak a kérdésre. Azt is észreveszik (ha nem, akkor kérdezzünk rá), hogy nem kellett minden ismeretet (adatot) felhasználni.

Ha eddig kevés ilyen típusú feladat szerepelt, több segítő kérdésre van szükség. Sőt, érdemes olyan adatokkal bővíteni a feladatot – akár a következő órán –, mely lehetőséget nyújt a halmazműveletek és nekik megfelelő logikai műveletek, valamint a kvantorok (minden, van olyan) használatára, gyakorlására. A kvantorok értelmes használata 3. osztályos követelmény, de amíg egy tulajdonsággal kapcsolatos használata nem szokott gondot okozni, két tulajdonság esetén sok hiba tapasztalható.

4. feladat

Abaligeten osztályunk első útja a barlangba vezetett, onnan a tóhoz mentünk. 20,- Ft-ért lehetett egy csónakot bérelni. Legalább hány forintra volt szükségünk a kölcsönzéshez, ha az egész osztály (33-an voltunk) egyszerre akart a tavon csónakázni, és egy csónakban legfeljebb 4-en ilhettünk?

Megjegyzés a feladathoz:



A 2. feladathoz hasonlóan járunk el most is!

Figyeljünk a szövegre is, azaz, egy gyerek sem marad a parton! Szükséges lehet a „legalább”, „legfeljebb” szavak értelmezése a gyengébb tanulók kedvéért.

5. feladat.

A visszaindulás előtt megkérdezte a busz vezetője, melyik útvonalon szeretnének hazamenni. Abaligetről 2 út vezetett Pécsre (ezeket sárga (s), illetve piros (p) utaknak nevezte el). Pécsről hazáig 3 út közül választhattunk (ezeknek az alma (a), dinya (d), narancs (n) neveket adta). Mondd meg, hányféle útvonal közül választhattunk?

(A következő ábra segítségével felírhatod a különböző útvonalakat. Mi a piros almát (a) választottuk.)

Abaliget

Pécs

Iskolánk

Megjegyzés a feladathoz:

Valószínű, az ábra felhasználása és az útvonalak leírogatása nélkül is megoldják a feladatot, hisz 2. osztályban ily módon értelmezték (két halmaz direkt szorzatának számossága) a szorzás műveletét a természetes számok halmazában.

Alkotó dramaturgia a napközis munkában

Működési területem Doboz, Általános Iskola Napközi Otthonának I. csoportja. Csoportom létszáma 32 fő volt induláskor.

A csoportban 8 lány- és 24 fiútanuló volt. Ebből 12 cigánytanuló. A tanév megkezdése előtt óvodába valamennyi gyerek be volt íratva, de ténylegesen a 12 cigánytanuló igen rapszódikusan látogatta az óvodát. A többi gyermek is elég ingerszegény környezetből érkezett. Jóllehet, anyagiakban hiányt nem szenvedtek, de emocionálisan, érdeklődésük szerint nem voltak foglalkoztatva.

A szülők zömmel a községben lévő termelőszövetkezetben, harisnyagyárban dolgoznak. 5-6 szülő Gyulára jár dolgozni, háromműszakos beosztással. Végzettségüket tekintve, szakmunkás-bizonyítványa 11-nek van, a többinek szakirányú végzettsége nincs. Jó, ha a nyolc általánost elvégezte. Alkalmazotti munkakörben 3 szülő dolgozik, értelmiségi szülő nincs a csoportban. Két szülő analfabéta.

A gyermekek szociális igénye, szociális szerepváltásuk és értékrendjük is különböző volt (pl.: a magántulajdon és az ezzel kapcsolatos vétség nem volt valamennyiük számára egyértelmű.) Tehát, többfajta szerepszemlélet uralkodott a feladattartás, a munkavégzés, az igazmondás, a hazugság, a személyi és környezethigiénia területén is.

Négy gyermek kezdetben érthetetlenül beszélt, hadart, rosszul artikulált. Ezek beilleszkedését, csoportban való helyük elfoglalását nehezítette, kapcsolatteremtésüket gátolta beszédhibájuk.

A csoport tárgyi felszereltsége:

- 2 társasjáték,
- 2 Gabi építőjáték,
- 3 csomag kártya,
- 3 db kisméretű autó,
- 1 pár habszivacsstenisz,
- 1 olcsó gumilabda,
- 3 doboz Skála érzékelő játék.

Aki gyermekekkel foglalkozott valaha, és ilyen magas csoportlétszámmal, az tudja, hogy ez nagyon kevés.

Valamit ki kellett találnom, hogy mihamarább közösséggé lehessen alakítani a két osztály napközis gyermekeit. A délutánt kezdetben csak „elviselhetővé” akartam tenni számukra. Ezeknek a gyermekeknek a délelőtt „kérdézz-felelek”-rendszerét is nehéz volt elviselni.

Első célom az volt, hogy a gyermekek egyszerűen „csak” jól érezzék magukat. Parancsuralom és drill nélkül sajátítsák el az egymás mellett élés szabályait, az iskoláskor szerepelvárásait.

Erre legcélszerűbbnek találtam az alkotó dramaturgiát. Azt a kreatív dramaturgiát, amely egész folyamatában nevelésközpontú.

Ebben a folyamatban minden a gyermekért történik. A módszerek játékra épülnek. Feladatuk: a gyermek érzelmvilágának gazdagítása, szorongásuk, félelmük feloldása, személyiségük harmónikus tétele, érdeklődésük felkeltése, a szerepelvárásoknak zökkenőmentesen tegyenek eleget. Célom az, hogy most és később kis- és nagyközösségben alkalmassá váljanak alkotó együttélésre.

A játékokat pontosan felépítettem, figyelembe véve a gyermekek intelligenciáját, életkorát. Haladási irányom a könnyebbtől a nehezebb felé, a közös nagycsoportos foglalkozástól a kiscsoportosig vezetett, majd az egyéni játéknál ért véget. Beszéd-készségük, szókincsük, teatralitásukat figyelembe véve, a legcélszerűbbnek a mimes játéktól a beszédig vonal mutatkozott.

A gyakorlat azt mutatta, hogy a mozgás természetesebb közeg az elsőosztályos gyermek számára, mint a beszéd. Különösen érvényes ez a megállapítás a labilis idegzetű gyermekek esetében.

Vezetési módszerem demokratikus volt. A játékokban nem külső irányítóként vettem részt, hanem első voltam a játszók között. Ezt soha nem éreztem leereszkedésnek, ellenkezőleg, inkább a gyermekekhez nőttem.

A teljesítmény gyors elérése nem volt célom, de a sikertelenség, az esetleges kudarc sem kényszerített a kitűzött pedagógiai céljaim feladására.

A gyakorlatokat szinte naponta szabadidőben, játékidőben játszottuk. Először vezetéssel, irányítással, később egy-egy csoport önálló kezdeményezésével. Első motiváló tényező a „kényszer” volt számomra. A kényszer és az akarat, hogy megmutassam, lehet nagy befektetés nélkül is játéklehetőséget biztosítani a gyermek számára. A játékokból csak izelítőt adtam témacsoportonként, hisz ezek bővültek, módosultak az év folyamán.

A gyakorlatok összeállításához Debreczeni Tibor: Kreatív játékok (N. P. I. 1981) adta a felépítési alapot. Ötletet színjátszó éveimből, színjátszóvezető-képzésemből, és az e témakörben elolvasott tanulmányokból merítettem, igaz, azok speciálisan a színjátszást szolgálták.

A következő évben a gyakorlatsorokat a tantárgyintegráció megoldása érdekében állítottam össze, így szervesen kapcsolódtak a tanterv anyagához, majd szeretném kipróbálni a dramaturgia és vizuális nevelés területén is.

A játékok leírása:

I. KAPCSOLATTEREMTŐ (interakciós) JÁTÉKOK:

a) Ismerkedő játékok:

Erre azért van nagy szükség, mert a gyermekek egymást a kezdeti időszakban nem ismerik. Előfordul, hogy már napok óta játszanak együtt, de nem tudják egymást nevét. Itt a cél egymás nevének (kereszt-, család-), lakcímének, osztályának megtanulása, de olyan ismereteket is megtaníthatunk, amit a közösség kialakítása szempontjából fontosnak vélünk. Ezek a játékok egyben szabályjátékok is, érdekesebbé tehetjük zálogadással vagy kieselési feltételekkel.

1. Széna-szalma játék.

Körbeülünk. A gyermekek megkérdezik mindkét szomszédjuk nevét. Én a kör közepén állok, és azt mondom valakinek: széna, akkor annak azonnal jobb oldali szomszédja nevét kell mondania. Ha azt mondom: szalma, akkor a bal oldalit kell mondania. Ha azt mondom: széna-szalma, mindenki helyet cserél valakivel, tetszőlegesen. Ezt kibővíthetjük blúz-nadrág, szem-haj színének megnevezésével. A játékot addig játszunk, amíg a csoport tagjai jól meg nem ismerik egymást.

b) Természetes csoportalakító játékok.

E játékfajták lényege a rokonszenv, megérezés, alapja az empátia.

Eszköze: hangzás, látás, érzékelés. Pedagógiai szempontból lényege a természetes, összetartó, „elsődleges csoport” megteremtése. A kis csoportok spontán alakulnak. A tagok között folyamatos interakció zajlik. Moreno szociometriai munkája, technikája itt jól alkalmazható. Ugyanis, a szimpátia révén kialakult csoportok teljesítménye magasabb, mint a parancsszóra összeállítottaké. Így az első kiscsoport kialakulását hagytam természetes úton létrejönni. Ezeket az interakciós kapcsolatokat a tanulási időben is támogattam, nem ültettem széjjel.

1. Zene szól, ismert ritmikus fülbe mászó muzsika. A gyermekek az egész teret bejárva mozognak. Amikor a zenét megállítom, mindenki belemered abba a testhelyzetbe, amiben a csend tálla. Ezután párt választ, és az ismét bekapcsolt zene ritmusára táncol párjával.

2. Körbeülünk, középen szék van, erre ültetünk valakit csukott szemmel (ő a vak). Intésemre a körből egy gyermek megy a „vakhoz”, és megérinti, arcát, kezét, nyakát, ruháját. Ha a „vak” számára pozitív, kellemes volt az érzés, igent mond, és mindketten kimennek a körből, ha nem, az érintő helyére ül (kiletét felfedetlenül), és újabb játékos próbálkozik.

– Itt megjegyzem, hogy a gyermekek különbözőképpen álltak a játékhoz. Volt, aki bökdöste, ráncigálta, volt, aki anyáskodva simogatta, ruháját, haját igazgatta. Érdekes volt, hogy nem mindig ezt a fajta kapcsolatot értékelte a „vak” igénylő válaszával.

II. LAZÍTÓ GYAKORLATOK.

Mire a gyermekek a napközibe érkeznek, kemény, nehéz órák után vannak. Többnyire fáradtak, különböző élményektől zaklatottak. Előfordul, hogy vélt vagy valós sérelmekkel, levezetetlen feszültséggel érkeznek. Egyikükre-másikukra az időjárási frontok is hatással vannak. Mindenképp szükségük van lelki-teszt lazításra. A későbbi fizikai, szellemi koncentráció e nélkül nem is lehet tökéletes (tanulás időszaka).

A lazító gyakorlatok két csoportra oszthatók: pihentető gyakorlatok és az identifikációra épülő lazító gyakorlatok.

1. A gyermekek a földön fekszenek, szemüket behunyva, kezükkel pulzusukat figyelik. Szívverést érzékelnek halántékon, tarkón... Légzés, tüdő emelkedése; gyomormozgás megfigyelése (tegyék kezüket gyomrukra, hasukra). Majd felállnak, zene szól, mindenki választ egy állatnévét, és zenére „állatmivoltának” (macska, kutya, oroszlán, majom...) megfelelően kezd mozogni.

– Az identifikációs gyakorlatok lényege, hogy tényleges helyzetükből kilépve, reális és fantasztikus helyzetek tárgyaival azonosulnak.

Felfújható gumijátékok vagyunk: clefánt, mackó, sün, óriás, törpe... Hadd nézzem, kitalálom-e ki kicsoda? Egy csintalan gyerek bejött a terembe, és a dugókat nagyon lassan kihúzza a játékokból. A gyermekek egyre töpörödnek, végül különböző pózban elterülnek a földön. Majd a játék folytatódik, ebből a helyzetből „fújja” fel őket egy gyermek lassan. Emelkedniük csak úgy lehet, ahogy a levegőfújást hallják.

2. Növekedést játszunk el. Ehhez előbb magokat csíráztattunk, megfigyeltük a fejlődés különböző szakaszait. A megduzzadt mag, szétpattant héj, gyökérceresztés, levél, szár kialakulása...

3. Azt játszuk, hogy üres zsákok vagyunk... Fekszünk a földön, én egy varázslótól kaptam lapátal megtöltött bennereket egyszerre. Ti csak úgy emelkedhettek, ahogy én lapátolom belétek a kukoricát... a végén minden „zsákok” bekötők. Ám jön egy kis egér, és kirágja a zsákokat, a kukorica lassan kifolyik belőle...

III. KONCENTRÁCIÓS GYAKORLATOK

A tevékenységek alapja a koncentráció. Sem szellemi, sem fizikai tevékenység nem képzelhető el koncentráció nélkül.

1. Mozgáskoncentráló gyakorlatok:

– Dobjatek el egy követ, fadarabot, diszkoszt, gerelyt, döglött egeret, gilisztát, súlygolyót!

– Emeljete fel a földről tollpíhét, terméskövet, tizkilós zsákok, vízzel teli vödört...!

– Képzeltbeli labdát dobunk, léggömböt, teniszszöveget. Én közben úgy teszek, mintha fotóznék. Amikor kattintok, a gyermekek belemerevednek a mozdulatba. A következő kattintásnál folytatódik a mimes játék.

– Mimetikusan járunk síma aszfalton, jeges úton, lábszárig érő sárban, hóban. Meztőláb forró homokban, fűben, tarlón, talpfán, keskeny pallón, bokáig, derékig érő vízben... Ezeket a gyakorlatokat később történetekkel kötöttük össze.

– A feladatokat megsúgom a játékosoknak (eltolni az útból egy kerékpárt, talicskát, babakocsit, szánkót, lerobbant Trabantot...). A többiek feladata, hogy a mozgásból találják ki a feladatot. A siker a szereplő számára az lesz, ha társai felismerik elképzelését.

Szoborjáték:

A játék lehet egyéni és kiscsoportos is. A kiscsoportos esetében az alkotás a közös, összehangolt munka eredménye. Egyéni játék esetén az alkotó fantázia kiélhetésének remek lehetősége. Mindkét esetben koncentrációt, reprodukív képességet, figyelmet igényel.

A feladatokat kezdetben én adtam, később a vezetést átvették a gyerekek (fájdalom, merengés, hősiesség, elhagyottság, öröm szobrát).

A gyermekek utasítás nélkül is eljátszhatják a játékot, ilyenkor a csoport többi tagjának kell kitalálni, mit akar kifejezni a „szobrász”?

A jól sikerült „szobrot” később másolni, továbbfejleszteni lehet.

2. Látáskoncentráció gyakorlatok:

– A gyermekek mondják el, mi zöld, piros, fehér, fekete, barna a teremben, a természetben, Évszakokat határozoznak meg, rájuk jellemző színek felsorolásával (pl.: TÉL = fekete, fehér, szürke, vakító fehér, kékeszürke...).

– A csoportból kiválasztunk ötször két gyermeket. Az első pár rövid megbeszélés után egy mozgássort (pl.: csirkeetetés, gyümölcszedés...). Ezt el is játsszák a második párnak. A többi pár a folyosón tartózkodik. A második a mozgássorból lejátssza a harmadik párnak, amit vélt, vagy megjegyzett a történetből, és így tovább...

A játék során beszéd nincs. Végül az utolsó pártól kezdve felgöngyöljük az eseményeket, ki mit észlelt, mit vett ki a mozgásból. És itt derül fény arra, hogy az első párnak mi is volt a szándéka. Ha a játék ügyes, az eredeti szándék a végén is megmarad. Ha nem, vagy ha a mozdulatot a következő pár rosszul értelmezi, mulatságos, elferdített történet kerekedik.

3. Hangzást felismerő gyakorlatok:

– **Csendhallgatás.** A gyermekek a padlón vagy a padban, padra borulva fekszenek, becsukott szemmel. Egy meghatározott ideig mindenki csendben marad. Jelre kinyitja a szemét mindenki, és elmondja, mit hallott.

Többszöri gyakorlás után hallásuk úgy kifinomult, hogy az utcán elhaladó mezőgazdasági járműveket motorhangról gyártmány szerint megnevezték. De meghallották a légyzümögést, a folyosói lépeket, madárfüttyöt. Ezeket a gyakorlatokat szabadban, határban, erdőben is játszottuk nagy élvezettel.

– Magnószalagra felvettem az otthon, a baromfiudvar, a tsz gépcsoportjának, az utca zajának, az erdő, a természet (vihar, ézengés...) hangját.

A gyermekeket négy csoportra osztottam, és a felismerések számát, helyességét pontoztuk. Majd cseréltük a feladatokat, és így is értékeltünk.

– Asztalon, padon ujjaimmal kopogtam egyenletes ritmusban, majd különböző váltakozó ritmusban, a hangerőn is változtatva. A gyermekek feladata az volt, hogy a hallott zörejéből próbálják megtalálni, ki „járkálhatott”, mi történhetett „járás” közben? (Kisgyerek lépése, futása, öregember, katoná, ló megbodlás járás közben...)

– Egyenlő létszámú, két csoportra osztottam a gyermekeket. A két csoport egymással szemben egysoros vonalban állt. Az egyik sor a „kukta”, a másik a „bukta” volt. Mesét kezdtem mondani. Feladatuk az volt, hogy ha meghallják nevüket (kukta-bukta), meg kell hajolniuk. Aki elvettette, vagy nem hajolt meg neve hallatán, kiesett a játékból. Győztes az a csapat lett, amelyiknek több játékos maradt a játék végére.

IV. ÉRZÉKELŐ GYAKORLATOK

Különösen kedveltük valamennyien ezeket a gyakorlatokat. Az ingerszegénység kiküszöbölésének legjobb lehetőségeit hordozzák magukban. A játékok során az élettel kerültek szoros kapcsolatba, befogadóképességük, karakter- és jellemalkotó készségük egyre fejlődött. A bizalmatlanság, a féltelenség, a magányosság leküzdésére a másikba vetett hit, bizalom kialakításában segítettek az ún. „vak”-gyakorlatok.

1. Térérzékelő gyakorlatok:

– A gyermekek párt keresnek. A párok egyik tagja becsukja a szemét, a másik belékarol, és vezeti, irányítja, ha esetleg veszélyhelyzetbe kerülne. Majd szerepet cserélnek, és a végén megbeszéljük, ki mit érzett, élt át a séta során. Mi volt a terve a vezetőnek, és mit érzett a vezetett? Ez a játék szabadban, teremben egyaránt játszható, ha sikerült kialakítanunk a gyermekben a másik iránt érzett felelősséget.

– A játékos szemét bekötjük, kezébe valamilyen tárgyat adunk. Feladata az, hogy azonnal mondja el mindazt, ami a tapintás alapján eszébe jut, amit gondol róla.

2. Tapintó, szag- és ízérzékelő gyakorlat:

Eljátszottuk, hogyan fogjuk meg a kiskutyát, egeret, gilisztát, sündiszót. Miként fogunk meg tiszta száraz vagy vizes rongyot. Hogy csepegtetünk szemünkbe gyógyszert, veszünk be kanalas orvosságot, tablettát.

A tapintó gyakorlatokhoz az eszközöket közösen készítettük. Gyufás dobozokat vontunk be szörmével, posztóval, plüssel, különböző tapintású, érdességű textiliával, bőrrrel, műbőrrrel.

Érzékeléssel dörzspapírt, itatóst, szalvétapapírt, indigót, pauszpapírt, kartont válogattunk szét. De gyümölcsöket, hagymát, paprikát is felismertünk tapintás útján.

Othonról különböző szagról, illatról felismerhető élelmiszereket, fűszereket (ecet, kakaó, paprika, bors, hagyma, mustár, torma, zeller, füstölt kolbász, vanília, petrezselyem...) hoztak a gyermekek.

A játékos szemét bekötöttük, és addig játszhatott, amíg felismerte, hiba nélkül meg tudta nevezni az anyagokat. De játszottuk úgy is, hogy tizből mennyit tud felismerni, megnevezni.

Az ízérzékeléshez is otthonról hozták a gyermekek az anyagokat. Így az izskálál változatos sorát kóstolgathattuk. (Pl.: datolya, mazsola, dió, befőtt, kandírozott gyümölcsök...)

V. SZÖVEGES RITMUSJÁTÉK

Kiszámolókat, mondókákat tanultunk. Körbeálltunk, és egy kiválasztott mondókát többféle indulattal (mérgesen, megadóan, dacosan, vidáman, kétségbeesve, lázadóan, szomorúan, elfojtottan) mondtunk el. Először csoportosan, majd két-három gyermek, végül egyenként végeztük a gyakorlatot, a játékot.

A gyermekek hamar észrevették, hogy érzelmekkel és indulatokkal ritmusváltás, hangerő, hanglejtés és a lényegi kiemelés is együtt jár.

A játékot úgy tettük később személyessé, hogy ilyen utasításokat adtam: dörgáld meg, súgd a fülebe, pletykáld el, olvasd a fejére! Kiabáld az utca végéről, mondd a túloldadról, mondd be-rekedt, fájós torokkald!

Legtöbb gyermekversünk skandalizáló, ritmikus. Ezeket ritmusképletekkel, ritmuszenekarral kísértük. Egy-egy verset köreografáltunk (Nemes Nagy Ágnes: Ugróiskola, Weöres S.: Kocsi és vonat). Megismerkedtünk több Weöres-verssel, de elemeztük, jót derültünk Timár György: Ha a világ vörös lenne című paródiáján.

VI. MÍMES IMPROVIZATÍV HELYZETGYAKORLATOK

Itt már helyzeteket játszottunk el, nemcsak megyünk, hanem szomorúan, vidáman megyünk.

Először nagycsoportos gyakorlatokat játszottunk.

Hősesben, napsütésben gyalogolunk. A feladat nehezebb volt, amikor megkötöttük, hogy hősesben.

- Gyalogolunk a határban, viharos szél kerekedik, széllel szemben haladunk, hátszelet kapunk, ködben, szürkületben, éjjel jártunk, esetleg elfáradt társunkat cipeljük. Hátizsákkal fáradtan bal-lágunk.

- Kedvelt kiscsoportos helyzetgyakorlat volt, amikor mezőgazdasági munkát végeztek (ásás, vetés, kaszálás...), ezeket továbbfejlesztve is játszottuk. Kaszálás hűvös reggel, ugyanez a munka tünde napsütésben. Krumpliszedés szeptemberi melegben, és az első fagyos napon. Ásás szemtelő csöben, tikkasztó hőségben, őszi hűvös szélben.

- Annyi szélet papírt készítünk, ahány gyermekkel játszunk. Öt papírszeletre különféle foglalkozások nevét írtam: orvos, elárúsító, tanító, asztalos, portás (a foglalkozások kiválasztásánál ügyeltem arra, hogy csak a környezetükben jól megfigyelhető szerepeljenek a kezdeti időszakokban). Később feladatokat adtam az anyaggyűjtésre, megfigyelésre, és így lassan bővült az eljátszhatók sora (vonatkalauz, zenész, kocsi, forgalomirányító rendőr). A többi papírszelet üres maradt. Mindenki kihűzött egy lapot, és megnézte. Akinél az 1-es szerepelt, szó nélkül utánózni kezdte a maga mesterségét. Aki rájött, kivel áll szemben, bekapcsolódott, és társként alkalmazkodott a játékhoz. Rövidesen belépett a 2-es számú, és így tovább.

Egyéni játékra épülő helyzetgyakorlat:

- Papírcsakóból maszkokat, álarcokat készítettünk. A gyermekek egyenként léptek elő maszkukban, mindenki maszkjának karaktere szerint mozgott, cselekedett. Később a hasonló karakterűek csoportot alkottak, és különböző kis jeleneteket játszottak el.

- Eljátszottuk a felkeléstől az iskolába érkezés történetét. Itt ők játszottak, megszólalni csak én szólalhattam meg, egy-egy pedagógiai célnál megjegyzéssel. (Pl.: fészülködni, fogat mosni nem szoktál?) Ez a játék a gyermekektől koncentrációt, rendszerezést, a reprodukálás magas fokát igényelte. Ha esetleg valami kimaradt, vagy más, nem ilyen sorrendben készült el, annak újra kellett játszania az eseményt.

- Almát, szőlőt, körtét, dinnyét, kukoricát, napraforgót, répát ettünk mimetikusán. Forró teát ittunk, keserű gyógyszert ettünk. Játszottunk léggömbbel, ami hirtelen kipukkadt. Tübe cernát fűztünk, és közben véletlenül megszúrtuk az ujjunkat. Napoztunk, és egy légy folyton ránk szállt. Ruhát mostunk, teregettünk! Csomagot cipeltünk, aminek leszakadt a füle. Szőget vertünk a falba, és véletlenül rácsaptunk az ujjunkra. Megtanultuk, hogy a gesztusoknak jelentéstartalma van. Intéssel hívni, küldeni, elutasítani, elnézést kérni is lehet. Megbeszéltük, hogy esetleges más kultúrák, más népek esetében a számunkra természetes jelek más tartalommal bírnak. (Pl.: a Balkánon az igen fejrázást, a bólintás nemet jelent.)

Kipróbáltuk, hogy arcminimikával mi mindent tudunk kifejezni.

- Kedvelt játékunk volt a „mi lehetne, ha más anyagból lenne, kisebb lenne, nagyobb lenne? Mire lehetne használni?”

Itt ismét a gyermekek gyűjtötték a játékhoz szükséges tárgyakat. Így lett a játék során a résztaszúró vivórostély, kalap; a ceruza gerely, cölöp, szög, dárdá; az esernyő szökökút, cjtőernyő,

virág; a partvis gerely, ásó, gereblye; a teniszütő szűrő, legyező, palacsintaütő, gitár; a gyufás doboz radír, szappan, tükör . . . stb. Kikötés csak annyi volt, hogy minden lehet; mindennek lehet használni, csak annak nem, ami a tényleges rendeltetése.

— A gyermekeket két csoportra osztottam. A feladat ellentétes szópárok keresése volt. Ezt úgy is játszottuk, hogy én mondtam a szópár felét, ők pedig a másik felét,

pl.: vékony—vastag, éles—tompá, keskeny—széles.

Szinonim szavakat kerestünk a jár, eszik, lusta, nevet . . . szavak mellé. Itt érdekes volt, hogy a helyi tájszavak is előkerültek.

Utánjátszást is több alkalommal végeztünk. Ezekre akkor került sor, amikor a gyermekek között vita, veszekedés, nézeteltérés, félreértés keletkezett. Ugyancsak ilyen visszajátszást végeztünk, ha otthon, iskolában vélt vagy valós sérelem érte őket. Az újrajátszás során az ellentétek jobban kiéleződtek. Így lehetővé vált számukra, hogy kimondják, amit a valóságban félelemből, számításból nem mertek megtenni.

Így a felgyülemlett haragot kijátszották, megkönnyebbültek, egyesek ráébredtek rossz-szókásukra, alaptalan sértődékenységükre.

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1986. évi előfizetési díjat (100,— Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jövőárandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Jausz Béla, a debreceni professzor

Nevelőnek, tanárnak lenni, minden időben a többet, a nagyobbat akarók lelki kiváltsága volt, Szókratésztől Makarenkóig, Apáczai Csere Jánostól Földes Ferencig. Életpályájának, tanári tevékenységének, pedagógiai munkásságának sikeresebb szakaszain a legnagyobb példák portréi lebegtek lelki szemei előtt – írja róla Bajkó Mátyás. Ugyanakkor, megmaradt a pedagógiai realitások tisztelőjének.

Jausz Béla életében négy város játszott kimagasló szerepet: Sopron, Kisújszállás, Debrecen és Budapest. Soprontól a gyermek- és ifjúkor, Kisújszállástól a középiskolai tanuló, Debrecentől az egyetemi professzor, Budapesttől a társasági elnök életének egy-egy szakasza kapott olyan indítékokat, amelyek nélkülözhetetlenné váltak munkásságának kibontakozásához, előbbreviteléhez. Ebben a megemlékezésben debreceni munkásságát szeretném bemutatni.

Debrecen a professzor életében a harmadik kimagasló állomás, amely egyben pályájának leghosszabb szakasza volt. 1935-től a Debreceni Tudományegyetem Tanárképző Intézetéhez került, majd egy egyetemi gyakorló gimnázium vezetésével bízták meg, ahol legfőbb feladata volt a humánus nevelői és tanulói közösség kialakítása. „Úgy érzem, hogy a sok esztendő, amelyet ebben a munkakörben töltöttem, életemnek másik szép és eredményes szakasza, melyet azonban csak azért érezhetek eredménynek, mert egy egészen kiemelkedő színvonalú tanári testület segített a feladatok ellátásában.”

Tanári és tanítványai cél egyaránt magas mércét állított: az alkotó munka mércéjét. „... aki kimagasló, tépő erővel kutat és keres, akiben harcol a világ és az én, aki nem szikkadt vclővel percipálja kényelmesen a meglévőt, hanem akiben a külső ráható benyomások szikrát vetnek az acélosan rugalmas tetterre és alkotásra termettségre, az a pozitív ember, az alkotó ember az én ideálom.” Ez az ideál mindenképp előtt önmagára volt kötelező.

Életpályájának debreceni szakasza akkor kezd felívelni, amikor megbízzák 1951-ben az egyetem pedagógiai intézetének vezetésével. A tanszék vezetésének idejére esik a pedagógia szakos tanárképzés, népművelési képzés megszervezése, a tanárjelöltek gyakorlati képzésének korszerűsítése. Ez a munka Jausz Béla alkotó tevékenységének, tehetsége kibontakozásának egyik fő területe, számára is sikert, meglegedést jelentő köre. Az oktató-nevelő munka ellátása mellett mind gyakrabban vette ki részét a társadalmi, közösségi munkából. Nagy gondot fordított arra, hogy az egyetemi ifjúsági szervezetet segítse, eredménnyel fáradozott a testvérintézményekkel, más szervezettel való kapcsolat kiépítésén. Rendszeresen és szívesen látogatta a debreceni és a Debrecenen kívüli különböző típusú iskolákat. Társadalmi-közéleti tevékenységének teljes kibontakozása rektorsága idejére esik. Rektorsága idején indult meg az egyetemi politika, egyetemirányítás részbeni átértékelése és korszerűsítése, demokratizálása, az ellenforradalom után politikai konszolidációval együtt. Ennek az új politikai vonalvezetésnek volt kezdeményezője és végrehajtója az egyetem.

Tudományos tevékenységében elsősorban a neveléstörténeti kutatások jelentősek. Elkészítette Maróthi Györgyről, Apáczai Csere Jánosról, Comenius-ról, Brunsvik

Terézről és Kemény Gáborról tanulmányait, jelentősek nevelésméleti és didaktikai vizsgálatait, az érzelmek neveléséről szóló munkája, továbbá a tanulók terheléséről szóló közleménye.

Számára a nevelés elmélete elképzelhetetlen volt a pedagógiai gyakorlat nélkül. Haszontalan erőlködésnek, sőt, káros magatartásnak ítélte az olyan nevelésméleti teóriák, koncepciók kiigyalását, amelyek nem a nevelési gyakorlatból, az iskolai életből táplálkoztak.

Több évig betöltötte a Magyar Pedagógiai Társaság elnöki tisztét. Fontosnak tartotta, hogy a társaság részt vegyen a tantervi alapelvek kialakításában, a tantervi koncepciók megvitatásában, s hogy felvesse az alpműveltség belső arányainak, az oktatás integrálásának, a pálya orientálásának, értékelésének, a pedagógusképzésnek a kérdéseit. A neveléssel szemben három irányban jelentkeznek követelmények – írja – a termelés és az iskola, a technizálódás és az iskola, valamint a társadalom és az iskola viszonylatában. „A Társaság akkor fog igazán magas szinten működni és eredményeket produkálni, ha olyan munkaközösségekben folyik a szocialista pedagógiának elméletében és gyakorlatában új utakra, a jövőbe vezető útra állítása, amely munkaközösségekben személy szerint is baráti kapcsolatok fogják egybefűzni az ott dolgozókat.” A pedagógia nemcsak a gyerekek nevelésének, hanem az emberekkel való érintkezés szabályainak is tudománya. Ezért fordul ma a figyelem szélesebb körökben is a vezetés problémái felé. Meggyőződésem, hogy a kérdések szélesebb körben való taglalása juttat majd mindannyiunkat előre a jövő emberének, az emberséges ember megteremtésében.”

Jausz Béla debreceni működésének, itteni élethivatásának igazi aranyfedezetét a tanítványokkal, az egyetemi hallgatóság széles körében való rendszeres találkozások biztosították. Találón írja Kiss Árpád ezzel kapcsolatban: „Tisztán látta, hogy a pedagóguspálya kívánja meg a legtöbb olyan befektetést, amely nagyobb idő elteltével is csak másban térül majd meg: a tanítványnak kijutó elismerésből semmi vagy csak igen kevés és ritkán ér vissza a pedagógusig. Aki tehát a tanítást élethivatásként vállalta, annak örömeit kell lelnie a tanulókkal való mindennapi érintkezésben, éreznie kell, hogy a *személyiségének kiteljesedése, társadalmi becsűgya* összekapcsolódik minden tanulója sikeres előrehaladásával.”

Azoknak a tanait és gyakorlatát vallotta, akik a derű, az optimizmus, a bölcs életszeretet, az okos jószág pedagógiai arzenáljával léptek az osztályba, a fórum elé. De az ifjúság atyai szeretete és nevelői tisztelete sem engedte meg számára a rögtönzést, az improvizálást. A kedvessége mögött feszes, tiszteletet parancsoló, önszabályzó erkölcsi magatartás, tudatos pedagógiai hitvallás állt. Ezt a pedagógust szerették és becsülték nagyon tanítványai. Pályafutása szerves része a huszadik századi magyar pedagógiának.

Tanárok XVI. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Szegeden, 1986. június 23–27. között kerül megrendezésre a Tanárok XVI. Nyári Akadémiája pedagógia és oktatáspedagógia tagozaton. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyék és Szeged Városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a megyei pedagógiai intézetekkel együttműködve 16. alkalommal szervez továbbképzést az általános iskolák felső tagozatában működő tanárok számára.

Főiskolánk, e továbbképzési forma hagyományainak megfelelően, évről évre más-más szakok tanárai számára rendez nyári akadémiát. Az egyes szakok kiválasztása – a pedagógiai intézetek vezetőivel egyetértve – az oktatási reform szükségessége és a területi igények alapján történik.

A nyári akadémiák célja, hogy az iskolai tevékenység tartalmának fejlesztésére irányuló feladatok ellátásában segítse a működő pedagógusokat az egyes tudományterületeken elért, az általános iskolai oktatás szempontjából jelentős, legújabb szakmai és módszertani eredmények bemutatásával. Az előadók a témakörök feldolgozása során elsősorban a változó elemekre hívják fel a figyelmet, kiemelve azt az igényt, hogy napjainkban a szilárd alapismeretek birtoklása mellett növekszik a tendenciák, az összefüggések felismerésének szükségessége, a készségek, a képességek – ezen belül a problémamegoldó, rugalmas gondolkodás – fejlesztésének igénye, erősödik a világnézeti-politikai nevelés szerepe is. A továbbképzés során biztosítani kívánjuk azt, hogy szoros kapcsolat legyen a korszerű pedagógiai kultúra és a szaktárgyi ismeretek között, a témák tartalmukban és módszereikben a pedagógusok valóságos munkaproblémáiból induljon ki, építeni kívánunk a szakirodalomra és a résztvevők tapasztalataira. A megyei pedagógiai intézetek javaslatai biztosítják a szükséges nyitottságot, problémaérzékenységet, közoktatáspolitikánk igényeire való gyors reagálást, a társadalmi igényekkel való állandó szinkront. A legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl szeretnénk a kollégák érdeklődését további témakörök iránt felkelteni, irodalom megjelölésével irányítani önképzésüket.

A nyári akadémia programjában mindkét tagozaton szakmai, elméleti jellegű, módszertani témakörbe tartozó előadások és gyakorlati foglalkozások szerepelnek. A továbbképzési hét bevezető és záró előadásai időszerű közoktatáspolitikai kérdésekről szólnak.

A PEDAGÓGIAI TAGOZAT PROGRAMJÁRÓL

Napjainkban a nevelés- és gyermekközpontúságot célul tűző iskolában a tanári-pedagógusi munka különös hangsúlyt kap. A nevelőiskola szélesebb körű megvalósulása természetesen hosszabb, összetett folyamat, amely nem játszódhat le a pedagógus önmagát átalakító tevékenysége, a hagyományos tanárszerep változása, módosulása, megújítása nélkül.

A Pedagógiai Tagozat programjainak összeállításánál arra törekedtünk, hogy ehhez a megújuláshoz nyújtsunk segítséget. Továbbképzésünk fő témaköre: **A PEDAGÓGUS-MUNKA MEGÚJÍTÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN.**

A közös előadások mellett négy szekcióban kívánjuk feldolgozni az alábbi témaköröket:

1. A pedagógusmunka az egésznapos nevelésben. Az egésznapos nevelés továbbfejlesztésének lehetőségei.
2. Az osztályfőnök személyisége, az osztályfőnöki munka megújítása, az osztályfőnök együttműködése más nevelési tényezőkkel.
3. Az alkotó-kutató-pályázó pedagógus. Kutatásmethodikai alapismeretek. Nevelési eredményvizsgálatok a gyakorlatban.
4. Pedagógusok a gyermekvédelemért. A gyermekvédelem időszerű kérdései, továbbfejlesztési lehetőségei.

AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIAI TAGOZAT PROGRAMJÁRÓL

Eredményesen tanítani, nevelni ma már nem lehet úgy, hogy ne rendelkezünk megfelelő tudással a tanítást, nevelést segítő eszközökről. A technikai eszközök és információhordozók állandó tartozékai az iskolának, az iskolai munkának és egyre inkább a közművelődési tevékenységnek is.

Az Oktatástechnológiai Tagozat programjának összeállításakor arra törekedtünk, hogy az elméleti ismeretekre alapozva gyakorlati segítséget adjunk a pedagógiai munka megtervezéséhez, a korszerű eszközök és eljárások bemutatásával a kivitelezéshez és eszközhasználathoz.

Fő témakör: Oktatástechnológia az általános iskolában.

Az érdeklődéstől függően a közös előadások mellett két szekcióban kívánjuk feldolgozni az alábbi témaköröket:

1. Szakanyagtervezés és -készítés elmélete és gyakorlata, információhordozó-fejlesztés mint a tanulási-tanítási folyamat tervezésének része. Cél- és tananyag-elemzés. Médiumkiválasztás. Az információhordozó készítésének folyamata. Információhordozók kipróbálása és értékelése.
2. A tanszerfejlesztési program következményei a pedagógusok oktatástechnikai felkészítésére.

Videotechnika az oktatásban: videorendszerek, ZTV, képmagnetofonok, a pedagógiai folyamatban használható felvételek típusai, az általános iskolai felhasználás technikai-gyakorlati kérdései.

Személyi számítógép az oktatástechnikai eszközök rendszerében: személyi számítógépek típusai, alkalmazásuk tanítási órán, alkalmazás szakköri foglalkozáson, a programkészítés kérdései.

Az előadásokat a tudományterület és szakterület kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói tartják. Számos előadást konzultáció követ.

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

A jelentkezés lehetőségeiről a nyári akadémia igazgatósága ad felvilágosítást. (Címe: Tanárok Nyári Akadémiája, Szeged, Április 4. útja 6. 6701)

Jelentkezési határidő: 1986. május 30.

Minden érdeklődőt szeretettel vár a nyári akadémia igazgatósága!

DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA

GÁSPÁR LÁSZLÓ:
A SZENTLŐRINCI
ISKOLAKÍSÉRLET I.

KOCSIS JÓZSEF:
A SZENTLŐRINCI
ISKOLAKÍSÉRLET II.

Amint a két szerző két könyvnek címe is mutatja, mindketten ugyanarról írnak. Elolvastva mindkét kötetet, megállapíthatjuk, hogy ugyanarról a témáról mennyire eltérő megközelítésben lehet írni. A két kötetet felfoghatjuk úgy is, mint egymást kiegészítő munkát, s a teljes képet csak e két kötet ismeretében alkothatjuk meg helyesen. Ugyanakkor, az a vélemény is kialakulhat bennünk, hogy a két kötet egymás ellentétei is. Ezt az ellentétet ismét több oldalán kezelhetjük. Gáspár könyve az elmélet, a pedagógiai tevékenység filozófiai alapjainak jól átgondolt, kimerült rendszerét tartalmazza, míg Kocsis könyve a gyakorlat, a mindennapi események hű krónikáját nyújtja az olvasónak. S ez az ellentét olykor meg is döbbenhetheti az olvasót, még azokat is, akik nemcsak Kocsis könyvéből összegezve olvashatnak e nagyszabású kísérlet közben felvetődött gondokról, hanem menet közben is informálódtak a problémákról. Gáspár könyve ugyanis feltétlenül fellelkesíti mindazokat, akik vagy az elmélet vagy pedig a gyakorlat oldaláról érdeklődnek a nevelés-oktatás újszerű megközelítése iránt. A meggyőző okfejtés, az eddigi pedagógiai tételek egyikének-másikának újszerű értelmezése az elmélet szépségének és nagyszerűségének hatását váltja ki. Kocsis könyvét olvasva arról győződhetünk meg, hogy az elmélet megvalósítása a gyakorlatban milyen buktatókon keresztül történik, milyen aprólékos, sőt, kicsinyes napi gondok, szervezési problémák, emberi kapcsolatok alsó-felső-oldalsó irányai erősitik, vagy gyengítik, fejlesztik tovább, vagy térítik el a kidolgozott elméletet. Ez a kontraszt el is kedvetleníthet bennünket mindenféle elmélet kidolgozásától és kísérleti bevezetésétől, de ugyanakkor, arra a gondolatra is vezethet bennünket, hogy ez így a természetes, ez az életszerű. Az olvasó alapvető beállítódottsága dönti el, hogy melyik szemléletmódot fogadja el. A két kötet elolvasása után úgy tűnik, hogy a két szerző nem úgy hasonlítja össze munkáját, hogy könyvükben ne legyenek átfedések, de ezek az ismétlődések valóban más-más oldalról mutatják be és elemzik a történeteket. A történetiség feltétlenül közös a két szerző munkamódszerénél. Amíg azonban Gáspár az elmélet kialakulásának, formálódásának, továbbfejlesztésének történetét írta meg, addig Kocsis a kísérleti iskola eseménytörténetét dolgozta fel. Így a két kötet elolvasójának nem mindennapi és megszokott munkát kell elvégeznie: neki kell ugyanis egymásba illeszteni a könyvek tartalmát. Ez egyébként nem nehéz feladat,

és nagyon érdekes olvasási élményt nyújt, nem is beszélve a pedagógiai tanulságokról.

E két kötet ismertetőjének elsősorban az az aggálya vetődik fel, hogy az 1984-ben megjelent műveket 1986-ban milyen mértékben kell ismertetni? Még jogosabb ez a kérdés, ha éppen a szentlőrinci iskolakísérletről esik szó, amelyről nagyon sok információt lehetett már eddig is szerezni különböző források (újság, rádió, televízió) alapján. Teljes mértékben el lehet és kell fogadni az I. kötet végén olvasható „fülszöveget”: „A szentlőrinci iskolakísérletről a legtöbb pedagógus és pedagógusjelölt hallott, olvasott már, ám viszonylag kevesen tudják pontosan, hogy milyen törekvések, elméleti megfontolások váltak valóra ebben a Pécs környéki közegben”. Valóban tapasztalhatjuk, hogy a pedagógusok tájékozottsága a szentlőrinci iskolakísérletnek sem az elméleti vonatkozásairól, sem pedig gyakorlati tevékenységről nem kielégítőek, sőt, nagyon is hiányosak. Érdekes lenne tudni, hogy az 1984-ben megjelent két kötetet (kiadták 3200 példányban) az eltelt idő alatt hányan olvasták el. Éppen a pontosabb, sokkal tényszerűbb tájékozottság érdekében tarthatjuk jogosan szükségesnek a két könyv vázlatos ismertetését. Ezt a szükségsszerűséget az is indokolhatja, hogy nem csupán egy iskolakísérlet történeti összegzésével állunk szemben, hanem egy olyan pedagógiai elméleti rendszerrel, amelynek megismerése minden elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenységet végzőnek szakmai kötelesség. Ismételten hangsúlyozzuk a tájékozottság pontosságát, az elméleti és gyakorlati munka részletekbe menő megismerését. Anélkül, hogy a két kötet szerzőjének munkája között értékbeli különbséget kívánánk tenni, a hangsúlyt mégis Gáspár könyvére tesszük, már csak azért is, mivel – jellegénél fogva – Kocsis könyve olvasmányosabb, konkrétabb, eseménygazdagabb. E regényszerű olvasással szemben Gáspár könyve nagyobb elmélyülést, meditációt, át- és utángondolást igényel, s ezzel lehetőséget nyújt pedagógiai gondolkodásunk, szemléletmódunk formálódásához.

Gáspár mindjárt a könyv előszavában egy nagyon lényeges problémát vet fel: a pedagógiai elmélet és gyakorlat viszonyát a kísérleti iskolában. Ezeket írja: „... az elméleti megvalósítást nagyjából a kísérletező munka körében végeztük el. Az iskolakísérlet olyan rendszerépítési folyamat, amelyben a kutatás és a fejlesztés nem egymást követi, hanem szorosan egymás mellett halad; a gyakorlati eredmények és az elméleti következtetések egyaránt a kutatás és a fejlesztés szakadatlan párbeszédéből bontakoznak ki. A szentlőrinci iskolakísérlet rendszerépítés. De olyan rendszerépítés, amely a szocialista társadalomépítés egy darabja. A vállalkozás természetéből következik, hogy elméleti megalapozása nemcsak pedagógiai kutatásokat foglal magában”. Azt hi-

szem, hogy ennek a gondolatnak a megértése nagyon lényeges elem a szentlőrinci iskolakísérlet értékeléséhez.

A könyv első fejezetében Gáspár áttekinti az iskolakísérlet életútját 1955-től 1969-ig, ebben az időszakban már létrejöttek az iskolakísérlet bizonyos elméleti és gyakorlati előzményei.

A második fejezetben az iskolakísérlet programját és közvetlen elméleti háttérét ismerteti. Megállapítja: „A szentlőrinci iskolakísérlet 1969 őszén indult. Általános kiinduló pontjait a kísérleti programban így fogalmaztuk meg:

1. A Szentlőrincen megindított pedagógiai kísérlet általános célja a szocialista munkaiskola (nevelőiskola) – korunk gazdasági, politikai és kulturális követelményeinek megfelelő – kialakítása.

2. A kísérlet a nevelés négy alapvető irányában halad:

- a) a tanítás-tanulás,
- b) a termelés-gazdálkodás,
- c) az iskolások politikai-közéleti tevékenysége,
- d) a szabadidő megszervezése.”

E nevelési feladatrendszerhez igazodva fogalmazza meg Gáspár a nevelés lényegét is: „A nevelés olyan pedagógiaiilag reprodukált társadalmi gyakorlat (alapvető funkciója ebből következően: a társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés), amely a társadalmi gyakorlat szubjektumainak a fejlesztését szolgálja.” Gáspár hangsúlyozza nevelésfelfogásának elterjedését a hagyománnyal szemben: „Egy tulajdonágcéntrikus nevelésszemlélettel nem egyszerűen egy tevékenységcentrikus, hanem egy gyakorlatcentrikus szemléletet állít szembe.” Gáspár szükségesnek látja differenciáltabban vizsgálni a szocializáció, a nevelés és a művelődés fogalmait.

A harmadik fejezetben (Dokumentumelemzések (1970-71) néhány tanulsága.) a tantervi koncepció kidolgozásának munkálatairól szól a szerző, amelyet a negyedik fejezetben (A komplex tantárgyak általános sajátosságai) még pontosabban ismertet, az ötödik fejezetben pedig (Egy komplex tantárgy születése) a természet és a társadalom fejlődése egy konkrét tárgy keretében mutat be. A hatodik fejezet (A tananyagtervezésnek a világkép egészéből kiinduló stratégiája) és a hetedik fejezet (A tantervi keretek meghatározása) témája továbbra is a kísérleti iskola tantervi tartalmának elvi alapjait és gyakorlati megvalósítását tárgyalja.

Nem tekintve mellékesnek a kísérleti iskola oktatómunkájának alapjául szolgáló tantervi munkákat, mégis a szentlőrinci iskolakísérlet legizgalmasabb, s talán legismertebb részével a nyolcadik fejezetben foglalkozik a szerző. Ennek címe: A termelőmunka és a közösségi gazdálkodás pedagógiai funkciójáról. Maga Gáspár is megállapítja: „... a szakmai közvélemény lényegében elutasító álláspontot fog-

lalt el a termelőmunka pedagógiai létjogosultságát és iskolai lehetőségeit illetően, az iskolakísérletet elvileg irányító és gyakorlatilag támogató szervek pedig inkább csak elűrték, mint támogatták az iskolai termelőmunkát”. A szerző tömören áttekinti a munkára nevelés történeti fejlődését, a gyermekmunka különböző értelmezését. Gáspár a termelőmunka nevelőhatását két pontban foglalja össze: 1. a közvetlen munkafolyamat követelményei révén; 2. azoknak a fejlődési lehetőségeknek a révén, amelyekhez az iskolaközösség a termelőmunka által jut. Majd megállapítja: „Miótán az iskolai termelőmunka elsődleges célja nem a szakképzés, hanem a társadalomnak szükséges személyiség fejlesztése, annak a kérdésnek, hogy a nagy ágazatokon belül melyik különös termelési ág mellett döntünk, nincs túl nagy jelentősége; elvileg bármit termelhetünk, ha sikerül két feltételt biztosítani: az egyik az intenzív értéktermelő jelleg, a másik a termelő-gazdálkodó tevékenység állandóan fejlődő tendenciája.”

A kilencedik fejezetben a szerző az 5-8. osztály foglalkoztatási és tanítási programját mutatja be, a tizedik fejezetben pedig az el-sajáthathatóság feltételeit elemzi. A tizenegyedik fejezetben (Az iskolakísérlet szélesebb elméleti háttérének: a marxizmus pedagógiai gondolatvilágjának visszatérő tanulmányozása) a szerző saját maga által bevallott kedvenc témájával: a szubjektumok termelésének marxi elméletével foglalkozik. Marx, Engels és Lenin műveinek pedagógiai vonatkozásait vizsgálva, levonja azokat az elvi következtetéseket, amelyek pedagógiai rendszerének filozófiai alapjait alkotják. Sajnos, e rövid ismertetési terjedelemben teszi lehetővé ezek idézését, de feltétlenül alapos tanulmányozását tudnám javasolni.

A szerző a tizenkettedik fejezetben nagyon részletesen foglalkozik az iskolakísérlet kutatásmódszertani kérdéseivel. A tizenharmadik fejezetben Gáspár az iskolarendszer struktúrájáról mondja el véleményét (A társadalmi munkamegosztás és az úgynevezett kétszatornás iskolarendszer.) Véleménye szerint az iskolarendszer „a megosztott emberek képzéséről nem tért át egyetemesen fejlett emberek nevelésére”. Így folytatja: „A mi felfogásunk szerint, az iskola alapvető funkciója nem az, hogy a különös (speciális) foglalkozásokra kiképezzen, hanem az, hogy mindenkit bevezessen a társadalmi gyakorlat valamennyi szférájába”. Ennek a célkitűzésnek megfelelően vázolja fel kétszatornás iskolarendszerét, amelyben az általánosan nevelő iskolára épül egyrészt az általánosan működő középiskola, majd egyetem, másrészt a középfokú, illetve a felsőfokú szakképzés. E két csatorna az egységes tudósképzésben találkozik.

A tizenegyedik fejezetben a szerző a pedagógiai innováció és az iskolavezetés elméleti és gyakorlati kérdéseit fejtegeti. Nagyon érdekesen mutatja be egyrészt az innováció, másrészt a de-

mokratizmus érvényesülését az iskolai tevékenységek és szervezeti formák kereteiben. Leszögezi: „Az iskolai demokrácia az iskolában dolgozó valamennyi felnőtt és gyermek érdekeinek – társadalmi szempontok alá rendelt – egyeztetését, és az így kialakuló közös érdekek érvényesítését szolgálja.”.

A tizenötödik fejezetben (Az intenzív szakasz és a közösségépítés feladatai) Gáspár elsősorban az iskolaközösség és az úttörőközösség viszonyát elemzi. Kimutatja, hogy az iskolaközösség és az úttörőközösség azonosságának elve milyen súlyos nevelési hibákhoz vezet a gyakorlatban. Végso következtetésként állapítja meg: „A tevékenység dinamikája nem tűri a mindenkor azonos, a mindenhol egységes uniformizált egyszerűs mindenkorra adott szervezeti kereteket. A struktúrát újra és újra hozzá kell igazítani a működő és fejlődő rendszer funkcióihoz.”.

A könyv záró, tizenhatodik fejezete a szentlőrinci iskolakísérlet középiszkolai kiterjesztésének lehetőségeivel foglalkozik. Ismerteti azokat a tárgyalásokat, elképzeléseket, amelyek az egységes és differenciált középiszkola kísérleti óratervét is, s ugyanakkor elemzi az ebben az iskolatípusban rejlő fejlesztési dimenziókat is.

Abból, hogy Kocsis József könyvére ebben az ismertetésben lényegében kisebb teret szánnak, nem szabad azt a következtetést levonni, hogy az ő munkája nem olyan érdekes, mint Gáspáré. A munka jellegéből következik ez a terjedelmi eltérés, mivel a történeti eseményeket nem lehet ismertetni, legfeljebb meg lehetne ismertetni. Kocsis a történeti hűségével és pontosságával, ugyanakkor élvezetes stílusban kíséri nyomon az eseményeket. Egyetlen aprónak tűnő részletéről sem feledkezik meg, még azokról sem, amelyek látszólag lényegtelenek egy ilyen fontos kísérlethez végző iskolában. Azon valóban lehetne vitatkozni, hogy feltétlenül szükséges volt-e a nyilvánossággal közölni azokat a főleg személyi motívumú vitákat, amelyek jelentéktenségük mellett is rendkívül nagy gondot okoztak az iskola életében, s akadályozták a nyugodt munka végzését. Gondolom, hogy ma már nem okoznak zavart az iskola életében, mint ahogyan nem játszott szerepet a kísérleti feladatok kidolgozásában és megvalósításában sem. Figyelmeztető példáknak mindenestre jók ezek az esetek, mivel meggyőzően bizonyítják, hogy a legszebb és legnemesebb céllkitűzések realizálásánál is számításba kell venni a feladatok elvégzésében résztvevők emberi gyengeségeit. Utólag olvasva a vitákat kiváltók érvelését, valóban csodálkozni lehet, hogy mennyire nem értették meg a lényegét, s sokszor mennyire nem jó indulattal közelítettek a kérdésekhez. Véleményem szerint, éppen ezek a viták egy lépéssel sem vitték előbbre a szentlőrinci iskolakísérletnek sem az elméletét, sem pedig a gyakorlatát.

Tankönyvkiadó, Bp., 1984., Korszerű nevelés
DR. BEREZKI SÁNDOR

**DR. FÁBIÁN ZOLTÁNNÉ DR. KOCSIS
LENKE-DR. FÁBIÁN ZOLTÁN-
DR. GLEDURA LAJOS-TORDÁNÉ
HAJABÁCS ILONA-DR. TÓTH BÉLA:**

**FELADAT- ÉS SZÖVEGGYŰJTEMÉNY
A NEVELÉSI ALAPISMERETEK
TANTÁRGYHOZ**

IV. OSZTÁLY

Új kiadvánnyal gyarapodott a gimnáziumokban fakultatívan választható nevelési alapismeretek tantárgyi tankönyvszaládjá. Megjelent a IV. osztályos Feladat- és szöveggyűjtemény dr. Tóth Béla szerkesztésében. Úgy érzem, mielőtt rátérnék az új kiadvány ismertetésére, érdemes pár szót ejteni magáról a nevelési alapismeretek tantárgyról is. Gimnáziumainkban fakultatív tárgyként választhatják azok a tanulók, akik érdeklődnek a nevelés és az oktatás kérdései iránt, ill. a pedagóguspályára készülnek. Fakultatív jellegénél fogva a nevelési alapismereteket III. osztálytól kezdve tanítják. Ekkor főként a személyiség problématicája áll a tananyag középpontjában. A III. osztályos tankönyv a Személyiség és nevelés (ezen belül kis rész foglalkozik a nevelés céljával, feladataival), a Személyiségfejlődés szakaszai és az Önismeret, emberismeret kérdéskörét dolgozza fel. A témakörök felsorolásából is látszik, hogy itt a fő cél a tanulók pszichológiai, szociológiai ismereteinek megalapozása, ami azért nagyon fontos, mivel ezen ismeretek nélkül nagyon nehezen lehet megérteni a pedagógia által vizsgált kérdéseket. A III. osztályos tankönyvhöz szorosan kapcsolódik a Feladat- és szöveggyűjtemény, de míg az előbbi inkább az elméleti kérdésekről ad tájékoztatást, addig a Feladat- és szöveggyűjtemény ezeknek az ismereteknek gyakorlati felhasználását szolgálja. A III. osztályban szerzett alapozó ismeretekre építve a IV. osztályos tananyag már a pedagógia által vizsgált problémákat, kérdéseket állítja fókuszba. Először a nevelésmélet fő kérdéseivel ismerteti meg a tanulókat, legelőbb is a személyiségfejlesztés feladataival. A tankönyv a nevelési feladatok hagyományos osztályozását veszi alapul, így a világnézeti, az erkölcsi, az esztétikai, a testi munkára nevelés problématicáját vizsgálja meg, de nagy súlyt fektet az érzelmi nevelés kérdéseire is. Ezután a tanítási órán és az iskolán kívüli nevelés nagy témája következik, ahol helyet kap a napköziben, az úttörőmozgalomban és a családban folyó nevelés kérdésköre. Végezetül a nevelés módszereiről kapnak tájékoztatást a tanulók. A következő nagy egységben a nevelő-oktató munka dokumentumai közül mutat be néhányat a tankönyv, majd a pedagógusokkal szemben támasztott társadalmi követelményekkel és magával a pedagógus hivatással foglalkozik. Az utolsó rész pedig a szocialista közoktatás-politika néhány dokumentumát ismerteti. Ha e két-éves tantárgy tananyagát áttekinthetjük, látjuk, hogy

benne a pedagógia három nagy területe közül csak a neveléstudományt és a neveléstörténet kap helyet. Nem tudom, nem lenne-e érdeme a didaktikának néhány olyan területére is bepillantást engedni a tanulóknak, mint pl. a tanulás-tanítás folyamata, az oktatás módszerei stb.?

Rátérve most már a IV. osztályos Feladat- és szöveggyűjtemény bemutatására, mindenképp az állapítható meg, hogy ez ugyanolyan szoros egységet alkot a IV. osztályos tankönyvvel, mint azt a harmadikos kiadványoknál tapasztaltuk. A kötet összeállítói a következőképpen határozzák meg a Feladat- és szöveggyűjtemény célját: „Amíg a tankönyv elsősorban a neveléstudomány elméleti kérdéseiről nyújt tájékoztatást, addig a Feladat- és szöveggyűjtemény mindenekelőtt ezen ismeretek gyakorlati felhasználását szolgálja. Ily módon megvalósulhat, szorosabbá válhat az elmélet és a gyakorlat kapcsolata...”. A megfogalmazottak szellemében a Feladat- és szöveggyűjtemény témakörei hűen követik a tankönyv témaköreit, ezért ezek ismeretét részletesen nem térek ki. A gyűjteményben olvasható szemelvényeket három csoportba lehet sorolni: neves szakemberek pl.: Marx György, Ancsel Éva, Gáspár László, gyakorló pedagógusok, írók, költők pl.: Illyés Gyula, Szabó Magda, Németh László írásaira. Úgy érzem, az ilyen válogatás nagyon hasznos és szerencsés, hisz így a diákok egy-egy problémát más-más megközelítésben ismerhetnek meg. Pl.: A tanítási órán és az iskolán kívüli nevelés témakörön belül egymás mellett olvashatjuk Harsányi István, Erőss Zoltán, Móricz Zsigmond és Szabó Magda írásait. A szépirodalmi szemelvények beválogatása a kötetbe külön figyelmet érdemel, hisz tudjuk, hogy ezek az írások milyen jól szemléltetnek, mutatnak be bizonyos jelenségeket, s néha tanulságosabbak, mint a szakírók. A gyűjtemény másik pozitívuma – amint ezt a kiadvány címe is jelzi –, hogy benne nemcsak különböző típusú szemelvények, hanem ezekhez kapcsolódva feladatok is helyet kapnak. Ez a kezdeményezés is hasznos, hisz a tanulóknak a leírtakat nemcsak olvasni, hanem elemezni és alkalmazni is tudni kell. A feladatok között megfogalmazott kérdések, feltevések mind a diákok pedagógiai gondolkodását fejlesztik. A pozitívumok mellett azonban meg kell jegyezni egy, a tartalomjegyzékben előforduló pontatlanságot. A Dramatikus elemek kisiskolások számára című szemelvény szerzőpárosa nem Mezei Éva–Zsolnai József, hanem Mezei Éva és Zsolnai Józsefné.

Ez ellenére észrevételeim összefoglalásként elmondható, hogy a most megjelent IV. osztályos Feladat- és szöveggyűjtemény jól és igényesen összeválogatott kiadvány, amely nagy segítséget nyújthat mind a nevelési alapismereteket tanító, mind a nevelési alapismereteket tanuló diákoknak.

Tankönyvkiadó, 1985., Budapest, 283. l.

ZSOLNAI ANIKÓ

Az általános- és középiskolai kémia-tanítás tartalmi korszerűsödését biztosító reformot követő időszakban mind több kémia-tanár ismerte fel a módszertani megújulás szükségességét. Ehhez olyan átfogó tantárgypedagógiai művet is igényeltünk, amely a korszerű pedagógiai irányzatokat, kémiai tartalmat a gyakorlati lehetőségeinek ismeretében – többféle variációban – tárja az olvasó elé.

Dr. Mojzes János a Kossuth Lajos Tudományegyetem docense, a Kémiai Intézet Szakmódszertani Részlegének vezetője, a Módszerek és eljárások a kémia-tanításban című munkájával szívesen segítünk. (A szerző aktíván részt vett a tantervi reform kidolgozásában. A kémia-tanár szakmai továbbképzésén, kémia-tanári konferenciákon előadásával, gyakorlati bemutatóival rendkívül nagy szolgálatot tett a tantárgypedagógia fejlődése ügyének.) A Módszerek és eljárások a kémia-tanításban című könyv megírására akkor vállalkozott, amikor végigtanította az általános iskolai kémiát, és a tanárjelöltek munkáját irányítva közvetlenül elemezte a gimnáziumi kémia-tanítás gyakorlatát. Könyve híven tükrözi ennek a „próbatételnek” minden lényeges eredményét, problémáját, és ezért tud minden kémia-tanár számára meggyőző információkat adni.

A tanítási gyakorlat által hitelesített módszerek és eljárások bemutatása mellett szimpatikus vonása a könyvnek, hogy az olyan pedagógiai terminológiai, fogalmi kérdések körében – amelyek a pedagógia elmélet nem tisztázott eléggé egzaktan (pl.: tudás, követelmény stb.) – bemutatja, összeveti a legidősebb nézeteket, és megkísérli a kémia-tanítás számára hasznos és használható rendszer kiépítését.

A könyv első két fejezete a kémia-tudomány és -tanítás fejlődése főbb állomásainak bemutatásával, a mai pedagógiai gyakorlat-elmélet kulcsfontosságú kérdéseinek felsorakoztatásával előkészíti a harmadik fejezetnek: a kémia-tanítás módszereinek, eljárásainak, eszközeinek tárgyalását. A fogalmak pontos meghatározására épül a fejezet, amely az eszközök, ismerethordozók felől közelítve elemzi a módszerek, eljárások lehetséges és kipróbált kombinációit. A negyedik, befejező fejezetben a kémia-tanítás szervezeti formáiról, és az órán kívüli lehetőségekről szól a szerző.

Gazdag bibliográfiájával nemcsak az igényes kémia-tanár önképzéséhez, hanem a szakmai munkaközösségi foglalkozásokhoz, továbbképzésekhez is hathatós segítséget nyújt.

A szerző szavait idézve, ajánlom a könyvet minden kémia-tanár és valamennyi környezetismeretet, fizikát, biológiát tanító kollégámnak: „Szeretném elérni, hogy a könyv elolvasása után az olvasó megértse és megérezze, hogy az

aktív tananyagfeldolgozás nem igényel különleges felszerelést, csak több odafigyelést és beledolgozást a tanár részéről. Az eredményesebb tanítás bizonyított folyamatát saját tevékenységünkkel, választott hivatásunkhoz méltó tudatossággal és állandó megújulással leszünk képesek csak kedvező irányba befolyásolni: a feldolgozás legalábbiasb módjának megválasztásával. S ez nem kevés!"

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. NAGY ZSUZSA

DR. KACSUR ISTVÁN:

ISMERETRENDSZEREK ÉS MÓDSZEREK AZ ÖKOLÓGIA-KÖRNYEZETVÉDELMI TANÍTÁSÁBAN

A Tankönyvkiadó 1985-ben adta ki dr. Kacsur István igen nagy hiányt pótló „Ismeretrendszerek és módszerek az ökológia-környezetvédelem tanításában” c. egyetemi tankönyvét.

Számunkra – akik egyrészt az általános iskolásoknak, másrészt a tanárjelölteknek szeretnénk korszerű és alkalmazható ökológia-környezetvédelmi szemléletet adni – rendkívül nagy segítséget jelent ez a könyv. Ebben a felépítésben és ilyen széles körű irodalmi tájékozottságra alapozott összegezésben véleményem szerint minden biológiai tanító kollégának alapvető segédeszközzé válhat ez a munka.

A tanítási órákon kívül a biológia szakkörök foglalkozásain, de a fakultációs oktatásban is határozott segítséget jelent ez a tartalmilag is igen sok oldalú, jól áttekinthető, ábrákkal is kellően illusztrált mű.

Logikai sorrendben foglalkozik a korszerű pedagógiai és ökológiai fogalmak rendszerével, az általános ökológiai fogalom alapelvei kialakulásának kérdéseivel.

„Az ökológia-környezetvédelem tanításának néhány tantárgytörténeti vonatkozása” c. fejezet feltárja a tantárgy tanításának legfontosabb állomásait, ma is használható megállapításait. Junge, Friedrich (1830–1906) az elsők között volt, aki újszerű ökológiai elvek alapján korszerűsítette az iskolai tananyag felépítését, és az ismeretátadás módszereit. Fő műve „A falusi tó mint életközösség” – mely ma is útmutatóul szolgálhatna oktató-nevelő munkánkban. A leírás, szisztematizálás után az életmegfigyelésre már a korszerűbb biológiai szemléletmód gondolatát jelentette.

Ebben a munkájában a tanítónak a tanítás megszervezésében a következő útmutatásokat adja:

– A tanító először arról gondoskodik, hogy a tanuló egy összképet kapjon az életközösségről. Ezután válasszon ki egy élőlényt az életközösség tagjai közül az alaposabb vizsgálat céljára. Legfontosabbnak tartja a megfigyelést.

– Lüben Ágoston (1804–1875) szerint, az oktatást a hazai élőlények ismertetésével kell

kezdeni és az idegen földrészek élővilágával befejezni.

Mindezekből a hazai ökológia tanítása számára – a szerző szerint – az a tanulság adódik, hogy azt az általános iskolában egy megfelelő ökológiai szemléletű növény- és állatismeret kialakításával kell megalapoznunk. A középiskolák erre az ökológiai alapra építhetnek.

„A továbbiakban a nevelés-képzés gazdag lehetőségeit foglalja – igen használható formában – rendszerbe. A környezetvédelmi ismeretszerzést sok jó gyakorlati példával segíti. Szemléletesen ábrázolja az ember bekapcsolódását a vízi ökoszisztéma és a bioszféra életébe, elemzi az ebből eredő következményeket.

Kiemelkedően nagy segítséget jelent a közép- és általános iskolai tanárok részére „Az ökológia-környezetvédelem tanításában alkalmazott általános módszerek” c. fejezet. Ebben elemzi a problémamegoldás módjait, ismerteti azokat a módszereket, amelyekkel a tanulók kreatív gondolkodása fejleszthető. Nagy értelme, hogy ezek alkalmazásával a tanulók élményszerűen, gyakorlati példákon keresztül ismerhetik meg az ökológiai összefüggéseket. Az ajánlott oktatási módszerekhez bemutat egy-egy mintát, amely egy pedagógiai elgondolást igyekszik megvalósítani.

Hasznos és jó segítséget nyújt az ismeretek leegyszerűsített formában való rajzos rögzítés, magyarózó táblái rajza és rajzos magyarózó táblavázlata.

Alkalmazható tanácsokat az audiovizuális eszközök használatához, a kísérletezések és a tanulmányi kirándulások megszervezéséhez. Előre-mutatón foglalkozik az ökológia tanításának továbbfejlesztési lehetőségeivel.

Összegezve: Mindazoknak a biológiatanároknak, akik e könyv tartalmát ismerik, oktató-nevelő munkájuk hatékony segítése mellett összefüggőbb képet alakít ki e témában. Eddigi ismereteinket rendszerezi, feladatainkat, egyértelműbbé, világosabbá teszi.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

DR. DÓZSA JÓZSEFNÉ

A KAPOSVÁRI KOMPLEX ANYANYELVI KÍSÉRLET ÖSSZEGEZÉSE

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Nyelv-tudományi Dolgozatok sorozatának 36. köteteként jelent meg az 1985. év végén. A kaposvári komplex anyanyelvi kísérlet összegezése c. tanulmánygyűjtemény. Szerkesztője Bellyei László, lektora Szende Aladár és Bence Lóránt.

A kötetben tizenkét tanulmány olvasható, amelyekből értesülhetünk a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán már több mint egy évtizede tartó, az anyanyelvi nevelés korszerűsítéséért, eredményesebbé tételéért munkálkodó kísérlet folyamatáról, eredményeiről. A munkacsoport tagjai – gyakorló tanítók, főiskolai oktatók –

elképzeléseikről, méréseikről, eredményeikről folyamatosan beszámoltak a szakajtóban, és a kísérlet vezetője, mint az MTA és OM 12-tagú közös anyanyelvi munkabizottságának tagja, tevékenyen részt vett az új tanterv előkészítő munkájában. Ennek eredményeképpen a kísérlet általános koncepciójából, célrendszeréből sok minden beépült az 1978-as tantervbe.

A tanulmánykötet első fejezetében az alapvető elméleti és gyakorlati irányvonalat fejtik ki a szerzők: Bellyei László, Szirmay Endre, Fülöp László és Schablauer Zoltánné. A kaposvári munkacsoport által kidolgozott kísérlet koncepciója és hipotézise felelősségteljes pedagógiai magatartást tükröz, mentes a túlzásoktól, a megvalósíthatatlan feltételezésektől: „Ha egy kísérlet az ország valamennyi iskolája számára akar megvalósítható oktatási és nevelési célrendszert kísérletileg kipróbálni, akkor feltétlenül figyelembe kell venni az ország objektív adottságait, amelyek összefüggésükben nem egyeznek meg az eredményes kísérletek tárgyi és személyi feltételeivel. És az sem elhanyagolható szempont, hogy az új iskolának lehetőségét kell ugyan nyújtani a tehetségek szabad kibontakozására is, ugyanakkor az is igaz, hogy a mi iskolarendszerünkben, mely a legszélesebb rétegek számára teszi lehetővé a tanulást, a művelődést, ha az egyenlő feltételek elvét is figyelembe vesszük, az oktatási és nevelési célrendszernek kidolgozásakor mindig az átlagot kell figyelembe venni.” – fogalmazza meg a bevezető tanulmány. Ezen gondolatok lényeges csomópontjait szem előtt tartva, reális, korszerű, gyakorlatban kivitelezhető célt határoz meg: „Az anyanyelvi nevelés hangsúlyát a képességek fejlesztésére, a képzés intenzitásának emelésére tesszük.”

A munkacsoport az oktatáslélektani, kategóriákat tudományos kutatási eredményekkel alátámasztva elemzi, s ezek sorrendiségét pontosan rögzíti, hiszen a pedagógiai kategóriák tisztázása nagyban megkönnyíti éppen az anyanyelvi képzés bonyolult folyamatának irányítását.

Az elvi meghatározásban megfogalmazódnak azok a kérdések, amelyek a jelen problémáit is jelzik:

– a színvonalasabb és tartalmasabb gyakorlat igénye;

– a tanulók meglévő nyelvi tudására és a nyelvhasználati módok adott szintjére történő építkezés;

– képességfejlesztés, tevékenységközpontúság, kreativitás, a munkaiskola anyanyelvi vetületei;

– a tanítói irányítás és a tanulói tevékenység egyszéles arányának meghatározása;

– az anyanyelvi komplexitás lényegének alapos elemzése.

Az alapvető elméleti és gyakorlati irányvonalak vizsgálata után megállapítható, igaz, hogy a megjelölt tanulmánygyűjtemény egy lezárt kísérlet összegezése. A mai iskolai gyakorlatban azonban a megvalósulásról szó sincs, hiszen az alsó tagozat 1-4. osztályát elvégzett tanulók anya-

nyelvi műveltsége, képzettsége korántsem felel meg az elvárásoknak. Felmérések tanúsítják, hogy az 5. osztályban óriási nehézségekkel küszködnek gyermekcink, elsősorban az önálló tanulás területén (olvasástechnika, szövegértés terén lévő hiányosságok miatt), íráshasználatuk, szóbeli és írásbeli szöveggalkotási képességük nem megfelelő. Úgy gondolom, a kötet szerkesztője – aki egyben a kísérlet vezetője – által megfogalmazott, az anyanyelvi nevelés jobbítását célzó megállapításait, a tennivalókat érdemes figyelemesen átgondolni, hiszen továbbgondolkodásra inspirálnak, s a jó iránt fogékony gyakorlati és elméleti szakemberek sok hasznos elemet tudnak beépíteni munkájukba, az eredményes anyanyelvi nevelés érdekében.

A kötet második része a legterjedelmesebb, amely a komplex anyanyelvi nevelés speciális területeit elemzi, ill. mutatja be a kísérlet szemléletmódjának tükrében.

Új olvasástanítási módszert nem dolgozott ki a kaposvári munkacsoport. Az eredményesen tanítható hangoztató – elemző módszer, kombinálva a globális előprogrammal, megfelelt az elvárásoknak, megteremtette a biztos alapokat az önálló olvasáshoz. Az önálló olvasás folyamatának mozzanatai világosan megfogalmazódtak. Itt elsődleges cél az olvasási készségek minden tanulót érintő biztos alapozása. A szépirodalmi és az ismeretterjesztő szövegek elemzésének modelleje logikus, átgondolt, gyakorlatban eredményesen megvalósítható. A szövegek feldolgozását valóban komplex módon javasolja a szerző: *Tóth Istváné*, s ezzel azt a többirányú törekvést szolgálja, amely még az esztétikai érzéket is fejleszti. Valóban helyes útja ez az olvasóvá nevelésnek. A műközpontúság elsődlegességet élvez, az ismeretnyújtás és a szépirodalom esztétikai funkciója egysúlyának megtartásával.

Kernya Róza meggyőző, világos felépítésű tanulmányában bizonyítja, hogy az írás eszközi használatának kimunkálását az írás tanításának kezdeti szakaszától kezdve megvalósíthatónak tartja, továbbá rávilágít arra, hogy az olvasás megtanulása mellett az írás elsajátítása is a könyvből való tanulás segítője lehet. Gyakorlati lehetőségeket is felsorol, melyek alkalmat adnak a tanulóknak íráskészségük kommunikációs helyzetekben történő alkalmazására.

Szirmay Endre az anyanyelvi ismeretek és a helyesírás tanításának problémakörét elemzi. Mind a grammatika, mind a helyesírás tanításában a nyelvhasználat-központúságot vallja a szerző vezető szempontnak, s ez az elmélet és gyakorlat egységében jut kifejezésre. Ennek az elvnek a jegyében elemzi a helyesírás-tanítás folyamatát, s javasolja a megfelelő módszereket. A nyelvfontosságú ismeretek tanítását is hasonló módon, komplex összefüggéseiben helyezve világítja meg. A beszédművelés problémáit is elemzi. A tanulmány hangsúlyozza az eredményesség, a készségek biztos funkcionálását, amely

kritériumok nélkül nem lehetséges a továbbhaladás.

A szóbeli és írásbeli szövegalkotás bonyolult és összetett problémakörét *Bellyei László* vizsgálja. Az anyanyelvi nevelés legnehezebben megoldható területét nagy hozzájárítással, gyakorlati tapasztalatok eredményeit felhasználva elemzi, és a jelenleg érvényben lévő tantervi követelmények módosítását javasolja. A szövegalkotás különböző műveleteit már kezdetlől fogva funkcionális mivoltukban értelmezi, mert segíti az anyanyelvi résztevékenységek integrálását, s a komplexitás elvének is megfelel, ezért a szövegalkotás ismeretek tanítását már az első osztály második felévértől kívánatosnak tartja. Elérhető és elvárható célként fogalmazza meg, hogy a tanulók fogalmazásában tükröződjön a személyiség irányultsága, ami által valóban alkotó tevékenység eredményeként jön létre szövegalkotás. A kísérleti munkacsoport a mindennapi gyakorlat során nagy gondot fordított a tanulói szövegproduktiók elemzésére, bírálatára. Lényeges követelmény, hogy lehetőleg a tanulók végezzék ezt a feladatot jól kidolgozott szempontok alapján, ezek vonatkozzanak a tartalomra, szerkezetre és a stílusra. Jó lett volna, ha a kötetben helyet kapott volna olyan óraleírás is, amely bemutatta volna az elvek megvalósulásának folyamatát, netán eredményeit.

Az anyanyelv és az orosznyelv kontrasztív összehasonlításának hasznosságát elemzi *Rózner Katalin* tanulmánya. Meggyőzően érvel amellett, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv során szerzett ismeretek kölcsönösen segítik egymást.

A kóder befejező része a gyakorló tanítókknak ad mintaszert óraleírásokat, ötleteket az esztétikai érzék iránti fogékonyság fejlesztése érdekében végzett munkához.

Az eredményvizsgálatok egyértelműen bizonyítják a kísérlet létjogosultságát, a munkacsoport tagjainak kitűnő együttműködését. A pontos, széles körű mérésekből kiderül, hogy a kísérleti osztályok tanulóinak gondolkodási képessége, **erkölcsi érzékenysége, felelősségtudata** jóval fejlettebb a kontroll osztályokénál. A tény önmagáért beszél. (Lásd: Bódi Andrásné, Fülöp László, Nyáriné Pandúr Márta dolgozatait!)

A kaposvári komplex anyanyelvi kísérlet széles táborot mozgósított. Több bázisiskolában – Kaposvári Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskola Baltási Judit, Kovács Éva, Vörös Júlia tanítók, kaposvári Tóth Lajos Általános Iskola Kovács Józsefné tanító, dombóvári Zrínyi Ilona és Gárdonyi Géza Általános Iskola Bedő Gyuláné és Kovács Ernőné tanítók, a sásdi Albert István Általános Iskola Nyáriné Pandúr Márta tanító közreműködésével – olyan színvonalas és eredményes munka folyt, és még folyik ma is, hogy a felső tagozatba kerülő tanulók a fentebb említett nehézségeket nem tapasztalják olyan mértékben, mint az általában jelentkeznek.

Hiányossága a tanulmánykötetnek, hogy a felsorolt bázisiskolák gyakorló pedagógusainak

eredménymérési, az eredménymérésekből levont tapasztalatai, tanítási modellje, megfigyelései, benyomásai – nyilván a nyomdai kapacitás hiánya miatt, vagy anyagi okok miatt – nem kaphattak helyet.

KERTÉSZ SÁNDORNÉ

BELSŐ TOVÁBBKÉPZÉS

Beszámoló egy kísérletről

Évek óta folyik a vita a pedagógusok olyan továbbképzéséről, amely nem a már tanultak felelevenítésére, egy-egy bemutató tanításhoz kapcsolódó tapasztalatcsere, hanem a leghaladőbb elméletekre építve a gyakorlat megújítását, eredményesebbé tételét szolgálná. Bizonyos szervezett továbbképzésekre a tantestületek kis hányadának eddig is volt és van lehetősége (diplomaszerzés, komplex és egyéb tanfolyamok, jelenleg az ún. intenzív továbbképzés), a pedagógusok nagy hányadának azonban meg kellett cédnie a sokat és joggal bíralt hagyományos formákkal és az irányítatlan, ellenőrizetlen-ellenőrizhetetlen önképzéssel, a szakirodalom olvasásával. Illetve, nem kellett meglepednie, mint ahogy a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola testülete sem azt tette.

Nálunk az egyéb iskolákétól annnyival sürgetőbb volt a továbbképzési gyakorlat megújítása, hogy gondolni kellett azokra a sajátos feladatokra is, amelyek más iskolákban nem, vagy csak időszakonként (pl. februárban) jelentkeznek: ez az általános iskolások oktatásán – nevelésén kívül a pedagógusképzés gyakorlatának a vezetése. Erre pedig a szakvezetőket sehol sem képezik; legnagyobb részt saját és egymás tapasztalataiból okulnak, esetleg a munkaközösségekben vagy iskolai szervezésben vitathatnak meg valamely elméleti alapvetéssel egy-egy bemutató óraelőkészítést vagy csoportos óraelmélezést. Ezek a szervezett és spontán alkalmak azonban nem helyettesíthetik a tervezett, folyamatos továbbképzést.

1983-ban tantestületi határozat született egy olyan belső továbbképzésről, amely *elsősorban* a szakvezetői munkára készíti föl, illetve ezt erősíti, és mely – elnevezésünkben – *gyakorlóiskolai tanfolyam* egyénileg vagy kisebb kollektívák által készített dolgozattal zárul. A két évesre tervezett tematika természetesen menet közben nem egyszer módosult, egyszerűsödött vagy éppen kiegészült, lényegében azonban nem változott. Témaköréi a következők voltak: oktatáspolitikai, szocialista erkölcs (főleg pedagóguséti-ka), áttekintés a több mint százéves pedagógusképzésről, különös tekintettel a gyakorlóiskolákra, vezetőelmélet, az ifjúkor pszichológiája, erre épülve a *főiskolai hallgatók nevelésének* és oktatásának kérdései, majd szorosabban véve a szakvezetői metodika gyakorlata. Az évenként 6–8 tanfolyamot foglalkozáshoz igazítottuk az

egyéb ilyen jellegű alkalmakat: a nem kötött témájú nevelési értekezleteket (pl. A gyakorlóiskola helye és szerepe a pedagógusképzésben témával), az ideológiai továbbképzés előadásait (pl. az MSZMP KB oktatáspolitikai határozata és az ehhez kapcsolódó országos és megyei állásfoglalások, a marxista-leninista filozófia ismeretelmélete) és az úttörővezetői vitakör néhány témáját (pl. az öntevékenység, önkormányzó-képesség fejlesztéséről).

A témák határidőzve már a tanév elején ki kerültek a tantestületi szoba „Továbbképzés” táblájára, elég gazdag irodalomajánlással. Mindenkor megjelöltük a feldolgozás módját is: mely részben előadás volt többségében meghívott előadókkal, részben a témát kisebb csoportokban (tanítók, napközis nevelők, reál és human szakos tanárok) vitattuk meg egy-egy erre felkészült kollégánk vezetésével. Jellemzően ez utóbbiak voltak a kedveltebbek és sikeresebbek.

A gyakorlóiskolai tanfolyámon nemcsak a szakvezetők, hanem tantestületünk minden tagja részt vett.

Ezt a továbbképzést szélesítették, egészítették ki a munkaközösségek továbbképzései: évtizedes gyakorlat ugyanis iskolánkban, hogy a munkaközösségi megbeszélések tapasztalatsere-tanítások elemzését, egy-egy elméleti kérdés megvitatását is magukba foglalják az aktuális feladatokon kívül; valamint az olyan kevésbé szervezhető alkalmak, mint a nyílt pártnapok előadásai, a művelődési osztály vagy a Pedagógiai Intézet szervezte tanácskozások stb.

Közben folyamatosan adtunk a szakvezetők kezébe olyan sokszorosított segédanyagokat, amelyek metodikai ajánlásokat tartalmaztak az óraelőkészítésekhez és -elemzésekhez, a gyakorlat vezetésére való felkészüléshez, a pedagógusjelöltek munkájának értékeléséhez.

A két év elteltével, a tanév elején ajánlást tettünk ki a „Továbbképzés” táblára, melyben megpróbáltunk ötleteket adni a dolgozatokhoz.

Ezek között egyaránt voltak olyanok, amelyek a tanítási gyakorlatokhoz, és olyanok, amelyek általában a pedagógiai tevékenységhez kapcsolódtak. Könyvtárosunk nagyon alapos szakirodalmi ajánlást is készített az egyes témakörökhöz: Ez év márciusára készültek el a dolgozatok, többségükben egyéni munka, de íróik között van szerzőpáros, négy fős kollektíva, sőt teljes munkaközösség is. A pályázatok között találhatók a gyakorlati képzéshez közvetlenül kapcsolódók (tematikák, óraelmézések stb.) és közvetve kapcsolódók, azaz egy-egy pedagógiai problémát úgy feldolgozók, hogy azt szinte szakirodalomként használhatják a pedagógusjelöltek (tananyagelemzések, foglalkozási tematikák, gyakorlatSOROK stb.), de vannak általánosabb pedagógiai témával foglalkozó dolgozatok is. Többhöz képmagnós felvétel, táblázat vagy más melléklet is tartozik. Elbírálásukra elsősorban főiskolánk oktatóit kértük föl, de számítunk a Vas Megyei Pedagógiai Intézet munkatársainak segítségére is.

Nem lehet tisztem, hogy értékeljem továbbképzési kísérletünket, a gyakorlóiskolai tanfolyamot és az azt záró dolgozatokat. Azt azonban megállapíthatjuk: hiányai és hibái ellenére is ért annyit, mint a hagyományos, központilag így-úgy irányított továbbképzések. Ezekkel szemben talán a legnagyobb értéke nemcsak az volt, hogy olyasmivel foglalkoztunk, és nemcsak a praktikum szintjén, amelyre napi munkánkban szükség van, hanem az is, hogy a csoportos megbeszélésekre vagy különösen a dolgozatokra készülve kinek-kinek el kellett mélyülnie témája szakirodalmában, végig kellett gondolnia saját tevékenységét, és igényesen megfogalmazni azt. Ez a többlet pedig mindenképpen visszahat a napi pedagógiai tevékenységre, akár általános iskolai tanulókkal, akár főiskolai hallgatókkal végezzük is.

DR. MAGASSY LÁSZLÓ

igazgatóhelyettes

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus 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.

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, Flámán Kató u. 25.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Folyóiratunk történetében hagyománnyá vált az a gyakorlat, amely alkalmanként – egy-egy időszerű, közérdeklődésre számot tartó témában – önálló kötet megjelentetésével is igyekszik elősegíteni, hatékonyabbá tenni az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkát. Ez a szándék vezette most is a Módszertani Közleményeket, amikor könyvtársorozatának 9. köteteként az iskolák, a pedagógusok kezében adja *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat sorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat egyrészt *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, másrészt egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely valóban hatékony eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy pedagógusközösségeink, iskoláink élni is fognak a felkínált lehetőséggel, s minél szélesebb körben fogják majd hasznosítani e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet 9 szerzői ív terjedelemben jelent meg. Ára 40 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál.