

54822

1137

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1986 DEC 29



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

5

1986. 26. ÉVFOLYAM

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

| | |
|---|-----|
| DR. DOBCSÁNYI FERENC: Búcsú dr. Riesz Bélától, a Módszertani Közlemények felelős kiadójától | 261 |
| DR. SZÖLLÖSI ERZSÉBET: A világnézetű nevelés szaktantárgyi vonatkozásai | 262 |
| DR. BÓRA FERENC: A békére nevelés pedagógiai módszerei | 266 |
| ZÉTÉNYI IMRÉNÉ: Arcaink – harcaink | 272 |
| DR. FARKAS GYULA: A testi fejlettség jelentősége a beiskolázásnál és a pályaválasztásnál. ... | 275 |

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. KOPASZ ÉVA: A test és a síkidom fogalma alakulásának vizsgálata 6–10 éves korban ... 282

MŰHELY

| | |
|---|-----|
| ZSURAVLJOVA NELLI ALEKSZANDROVNA-DR. STEINERNÉ DR. MOLNÁR JUDIT: A motiváció növelésének lehetőségei az orosz számnevek tanulmányozása során | 291 |
| OLAJOS ISTVÁNNÉ: Matematikai alapfogalmak kialakításának előkészítése korrekciós osztályban | 294 |
| DR. KOCSMÁROS ATTILÁNÉ: Könyvbarát szakkör az általános iskola 3–4. osztályában | 301 |
| MAGOCSA LÁSZLÓNÉ: Ismeretek feldolgozásának lehetőségei a tanítási órán kívül | 306 |
| HANKÓ GYÖRGYNÉ: Karácsonyi műsor a 3–4. osztály részére | 311 |

ÖRÖKSÉG

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Péter András, az iskolaalapító

318

SZEMLE

| | |
|---|-----|
| DR. KÖVECS GYULÁNÉ: A mundér becsülete kötelez | 320 |
| DR. SZEGFÜ LÁSZLÓ: Rák virágkoszorúval | 321 |
| DR. HAJZER LAJOS: Szlovoobrazovatelnij szlovar russzkovo jazika | 322 |
| NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Fórum '86 Debrecenben | 323 |

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

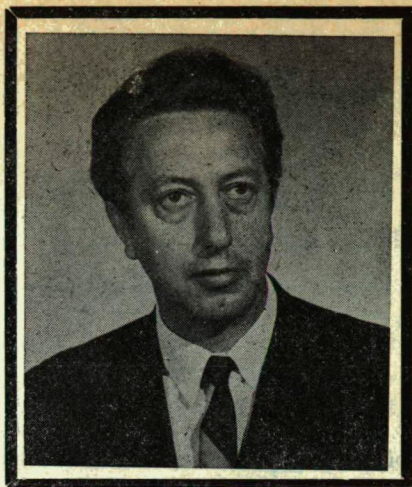
A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban.

ISSN 0544-7224

86-4208 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor



1931—1986

Búcsú

DR. RIESZ BÉLÁTÓL,

a Módszertani Közlemények felelős kiadójától

Nem gondoltuk, hisz oly hirtelen és váratlan kegyetlenséggel tört ránk a megdöbbentő hír, hogy a jövő terveinek szövögetése helyett most búcsúznunk kell Tőled. Tőled, kinek neve, egyszerűsége és munkássága elválaszthatatlanul összeforrt folyóiratunk múltjával és jelenével. Ennek a kötődésnek éltető forrását a tanári pálya, a pedagógia iránti elkötelezettségben, abban az iskolasegítő, annak nevelőmunkáját előmozdító hivatás-szeretetben lelhetjük meg, amely benned élt, s folytonos tenniakarásra, munkálkodásra ösztönzött. Ezért válhattál hűséges támogatójává, fáradhatatlan munkásává mindannak a törekvésnek, melyet a Módszertani Közlemények az általános iskolai nevelés és oktatás szolgálatában a pedagógiai folyóiratok között magára vállalt.

Tetted ezt úgy is, mint nemzedékeket hivatástudatra nevelő tanár, úgy is, mint a pedagógia tudományos igényű művelője, úgy is, mint szerkesztő bizottságunk hajdani tagja, elnöke, úgy is, mint a folyóiratunk gondtalan megjelenésének feltételeit véglegesen megteremtő felelős kiadó. Köszönjük Neked lapunk közeli és távoli munkatársai és népes olvasói nevében mindazt, amit a 25 éves múltra visszatekintő Módszertani Közlemények érdekében éveken át szívós, következetes, akadályokat nem ismerő munkássággal tettél. Hirtelen távozásodat pótolhatatlan személyes veszteségnek érezzük, mi, akikkel nap mint nap együtt dolgoztál.

Gyászunk a fájdalomon túl azt a hiányt is konstataálta, amelyet mint munkatárs és mint ember magad után hagytál. Mennyire hiányozni fog nekünk emberi közvetlenséged, bölcs nyugalmad, messzemenő figyelmes-séged, derűs, jóakarató kollegalitásod, önzetlen segítőkészséged. Értéket teremtő munkásságod mellett e példamutatóan emberi egyéniségedet is szeretnénk szívünkben, tetteinkben és mindennapos munkánkban múlhatatlanul megőrizni.

Dobcsányi Ferenc

A világnézeteti nevelés szaktantárgyi vonatkozásai

A pedagógusok sokoldalú nevelőmunkájának egyik legnehezebben megvalósítható területe a világnézeteti nevelés. A világnézettel a személyiség minden aspektusa kapcsolatban van, ezért fontos a társadalmi célból következő eszmények, viszonyok kialakítása, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy a társadalmi munkamegosztásban a szocialista társadalom építésének tudatos megvalósítója legyen.

Jelen tanulmány a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Marxizmus-Leninizmus Tanszékén megvalósuló világnézeteti nevelőmunka és a gyakorlati képzés kapcsolatának néhány vonását vázolja fel, így kíván hozzájárulni a pedagógusképzés korszerűsítésének komplex, „integrált” megközelítéséhez.

Mivel a téma rendkívül szerteágazó, szükségesnek tartjuk munkánk tartalmi konkretizálását megadni: a marxizmus-leninizmus tanszék nevelőmunkájának csupán egy oldalával, a korszerű világnézet kialakításának lehetőségével foglalkozunk, ezen belül a marxizmus filozófiáját állítjuk középpontba.

A főiskolai hallgatók magasszintű szaktárgyi és világnézeteti ismeretei garanciát jelenthetnek arra, hogy végzés után a követelményeknek megfelelő sokoldalú nevelőmunkát tudjanak majd megvalósítani. Tapasztalataink szerint azonban hallgatóink világnézeteti-filozófiai ismeretei nem kapcsolódnak össze a szaktárgyi ismeretekkel, így a marxizmus egyes alkotórészeinek „vizsgakész” ismeretanyaga már a főiskolai tanulmányi évek során nagyrészt elfelejtődik, s átadja helyét egy eklektikus, ösztönös világnézetnek. Ennek gyakran az az eredménye, hogy az általános iskolában a világnézeteti nevelés nem a korszerű világnézeteti-filozófiai ismeretek szaktárgyba ágyazott átadásával, hanem ezektől függetlenül, s ezért igen alacsony határfokkal valósul meg.

A természettudományok és az általános iskola ezeknek megfelelő tantárgyai pedig a példák sorát kínálják annak igazolására, hogy a világnézeteti nevelés tartalmi csomópontjai a szaktárgyakban gyökereznek.

A továbbiakban három tantárgy példáján mutatjuk be a világnézeteti nevelés szaktárgyi megalapozásának néhány lehetőségét. Témánk szempontjából egyik legfontosabb tantárgy a fizika, amely már a hatodik osztályban megadja annak lehetőségét, hogy a világ fizikai viszonyairól materialista képet kapjanak a tanulók. A „Kölcsönhatás, erő, mozgás” című fejezet fogalmai: kölcsönhatás, erő-ellenő, az egyetemes összefüggések elvének fizikai alapköve, a nyugalmi állapot és a mozgásállapot az anyag és a mozgás elválaszthatatlanságát bizonyítja. Itt különös gonddal kell kezelni azt a tényt, hogy a fizikai mennyiségek csak jellemzői a változásoknak, de nem okai. A változások során megmutatkozó egyidejűség gyakran az okság látszatát kelti, pedig ok-okozati összefüggés csak kölcsönhatásban levő anyagi objektumok között valósul meg.¹ Az energia

¹ Dr. Halász Tibor-Miskolczi Józsefné-Kovács László-Szántó Lajos: Hogyan tanítsuk a fizikát a 6. osztályban, Tankönyvkiadó, Budapest 1985, II. 1.

fogalmával foglalkozó rész is tartalmaz anyagot számunkra annak elfogadtatásával, hogy „az energia nem önálló szubsztancia, hanem az anyagi rendszer egy tulajdonságának mennyiségi jellemzője, és ez a mennyiség a rendszer állapotától függ.”²

Az energiamegmaradás törvénye fontos építőkö lehet a materialista világkép kialakításában, másrészt e fogalom megfelelő rögzítése az energetizmus idealista fogalmának kialakulását gátolja.

A hatodik osztályban tanult fizikai anyag harmadik fejezete a hőjelenségekkel foglalkozik, osztyelnek megismertetése a termikus kölcsönhatással létrehozott változások oksági összefüggéseire mutat rá, a halmazállapot-változások a mennyiség-minőség dialektikus elvét mutatják be. Láthatjuk, hogy az általános iskola egyetlen osztályban történő fizikatanítása során a tantárgy anyagán bontakozik ki egy sor fontos világnézeti elem.

A fizikaórákon megtanított fogalmak a hetedik osztályban induló kémiai ismeretekkel bővülnek, s így a világ anyagi egységének megértéséhez jelentős támpontot adnak. A fizikai és kémiai tulajdonságok, változások, valamint ezek kapcsolatai megmutatják a tanulóknak azt a tényt, hogy ugyanannak az anyagfajtának van fizikai és kémiai tulajdonsága, hogy a fizikai és kémiai mozgás egymásra épül. A fizikai és kémiai ismeretek együtteseként alakul ki a gyerekek fogalomrendszerében a világnézeti szempontból is igen fontos mennyiség-minőség fogalma, ezek tényleges tartalma, különbsége, egymáshoz való viszonya.

A nyolcadik osztályban a kémiai reakciók megismerése kísérleti úton is bizonyítja a gyerekek számára az oksági összefüggések dialektikáját. A kémiatanítás egyben hozzájárul a világnézeti nevelés természettudományos megalapozásához azzal is, hogy feltárja a kémiai elemek, szerves és szervetlen vegyületek, a Föld és a világűr vegyületeinek anyagi egységét és kölcsönös kapcsolatait. Fontos annak a ténynek rögzítése a tanuló ismeretében, hogy a kémiai folyamatok anyaghoz kötöttek, hogy természetessé váljon számukra az, hogy a természetben végbemenő átalakulási folyamatok nem valami anyagon kívüli erő hatására valósulnak meg, a szervetlen és szerves vegyületek egymásra épüléséhez nincs szükség szellemi erőre – mint azt a vitalizmus hívei gondolták egykor –, hanem a természetben megvalósuló törvények eredménye.

A fizika és a kémia mint a világnézeti nevelés szempontjából alappillért jelentő tantárgyak csak akkor tudják a nekik szánt feladatot megvalósítani, ha a gyerekek tudatában egységet alkotnak.

Tudjuk, hogy a tanulók tantárgyanként más-más színvonalon, más mélységben és más módszerrel sajátítanak el ismereteket, amelyek egymástól függetlenül rögzülnek. Pedig munkánk csak akkor eredményes, ha a gyerekekben tudatosul, hogy ugyanannak az anyagi világnak egymással összefüggő két oldalát ismerik meg a fizika és a kémia tantárgyak tanulásakor. A két tantárgy – de különösen a fizika – kitekintés nélküli, csak a tantárgy keretére szűkített tanítása a legjobb esetben is csupán egy mechanikus materialista világkép kialakulásához elegendő. Ezért fontos, hogy alaposan tanulmányozzuk az egyes tantárgyak közötti kapcsolatok tartalmát, hogy a valóság általános törvényeinek megvalósulását ugyanúgy értelmezzék az egyes tantárgyak tanítása során, ha más-más aspektusból is közelítik meg az egyes szaktudományoknak megfelelően.

Ilyen egységes értelmezést kíván pl.: a fejlődés általános elve, ezen belül a mozgásváltozás és a fejlődés viszonyának megismertetése, a minőségi változás és a fejlődés tartalmi különbségének megláttatása, az ismétlődés, a körforgás és az irreverzibilitás

² Uo. 40. l.

mint a mozgás irány szerinti formáinak megismertetése az élettelen és élő természet egymásra épülő létszféráiban. A valóság mozgás- és fejlődéstörvényei közül az egyik legfontosabb a dialektika első törvényének nevezett ellentmondás törvénye, amely az anyagi világ léterületén megvalósuló mozgásnak, s így a fejlődésnek is a mozgató rugója. A fejlődés elvének egységes értelmezéséhez nélkülözhetetlen a visszatükrözés fogalmának helyes értelmezése is, amely az élettelen világ passzív visszatükröző tulajdonságától kezdve az élővilág egyre differenciáltabb visszatükröző sajátosságán át egészen a tudati visszatükrözésig egységbe foglalja a valóságot. Alapvető fontossági az anyag teremthetlenségének és megsemmisíthetlenségének egységes felfogása is, amelyhez szorosan kapcsolódik a mennyiségi változások minőségi változásokba való kölcsönös átcsapásának dialektikus törvénye. Ez az egységes értelmezés nem valósulhat meg biológiai ismeretek nélkül. A természet dialektikájának szemléltetésére különösen jó lehetőséget biztosít az élővilág. Az ellentmondás mint a dialektika egyik egyetemesen érvényesülő törvényszerűsége a felső tagozat minden osztályában bemutatható a biológia tanítása során. Nem kevesebb lehetőséget nyújt a biológiaórákon a világ anyagi meghatározottságának a megismertetése sem, amely különösen azért fontos, hogy a gyerekek a valóság oksági összefüggését megismerve, megértve mentesüljenek a spontán módon kialakuló teleologikus gondolkodás idealista elemeitől.

Az általános iskola hatodik osztályában az egyes életközösségek megismertetése az összefüggések megláttatását és tudatosítását segíti. Ehhez a témakörhöz kapcsolódik annak az oksági összefüggésnek a feltárása is, hogy az egyes fizikai és kémiai tényezők (talaj, víz, levegő, hőmérséklet) milyen szerepet játszanak az élőlények életében. A hetedik osztályban az élőlények szerveződésével foglalkozó fejezet az élővilág egységét mutatja be, s ezzel hozzájárul a világ anyagi egységének értelmezéséhez. A nyolcadik osztályban az élet keletkezésének materialista elmélete, majd a darwini evolúciós elmélet megismertetése világnézeti szempontból csomópontnak tekinthetők. Az öröklődés és változékonyság elve rámutat az öröklődés anyaghoz kötött mivoltára, az öröklődés és változékonyság ellentmondásos egységében a kölcsönös kizárás és a kölcsönös feltételezettség mozzanata nyilvánul meg, amely a megszüntetve megőrzés dialektikus elvének érvényesülését bizonyítja. Az idegrendszer törzsfelődésének megismertetése az emberi tudat anyagi alapjának bizonyítéka, az ingerület és gátlás együttes megvalósulása több materialista elvnek is természettudományos alapzata. Az utolsó fejezet a nyolcadik osztályban „Az ember és környezete” címmel már túlmutat a tantárgy keretein, és alapot adhat a tanulók számára az objektum-szubjektum viszony marxista értelmezéséhez. Az élővilág dialektikus elvei végigvonulnak a témakörökön úgy, hogy az egyes osztályokban elemenként egymásra építhetők. Így pl.: a szervezet-környezet ellentmondásának érvényesülése a dinamikus egyensúly kialakulásához vezet, ez a környezethez való alkalmazkodás megnyilvánulása. A létért való küzdelem a szervezet és környezet közötti ellentmondás egyik legáltalánosabb formája. Amikor a szervezet-környezet ellentmondása élő-élő viszonyban lép fel, ebben közvetetten mindig benne van az élettelen környezet és az élő szervezet ellentmondása, s egyben a világ anyagi egysége. A szervezet-környezet kölcsönviszonyának egy másik vetülete a struktúra funkció ellentmondásának érvényesülése. A rész-egész problémája a faj-egyed kettős viszonyban jól szemléltethető, majd az egyes rendszertani egységek egymásra épülésének megismertetése hozzájárulhat a fejlődés materialista elvének kialakulásához.

³ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. Budapest, 1978. 5. osztály: 66-67. l. 6. osztály: 78-79. l. 7. osztály: 91-93. l. 8. osztály: 105-107. l.

Az anyagcsere – az asszimiláció-disszimiláció – folyamatának megismertetése az élővilág egységét példázza, a táplálkozási lánc megtanítása az oksági összefüggések megláttatása mellett újabb lépés lehet a céloksági elmélet kiküszöböléséhez.

Az előzőek során kiragadott három tantárgy világnézeti jelentőségének hangsúlyozása természetesen nem jelenti azt, hogy a többi tantárgy ne hordozná a világnézet megalapozásának szaktudományos alapjait, amelyek a tanítás során felhasználhatók. Az általunk önkényesen kiragadott három tantárgy azért került kiválasztásra, mert a főiskolai hallgatók és a gyakorló pedagógusok jelentős része inkább a humán tárgyak tanításában látja a világnézeti nevelés lehetőségeit, mint a reál tárgyakban.

Érdekes megfigyeléseket tettünk azonban általános iskolai szaktárgyi órák látogatása során: a tanárok többsége szaktárgyának biztos ismeretében kialakítja a tanulóknál a materialista világnézet szaktárgyi alapjait, de ezt a „nem tudják, de tetszik” formának megfelelően, anélkül, hogy tudatában lennének annak, hogy ők most a világnézet kialakításához járultak hozzá. S ez tartalmi kérdés nemcsak formai, nem csupán arról van szó, hogy egy fogalmat világnézeti vagy szaktárgyi címkével látunk-e el, hanem az a kérdés, hogy mennyire tudnak a megtanult ismeretek szintetizálódni, s egy stabil világnézetté szilárdulni.

Tudjuk, hogy a tudományos világnézet kialakítása a nevelési folyamat legnehezebb feladatai közé tartozik, a munka sikere pedig mindenekelőtt a pedagógustól függ, akinek rendelkeznie kell nemcsak magasszintű szaktárgyi, mesterségbeli tudással, de komoly filozófiai ismeretekkel is.

Pedagógusaink csak akkor tudják szaktárgyakra alapozottan a korszerű materialista világnézet alapjait kialakítani, ha maguk is már szintetizált szaktudományos és filozófiai fogalmak rendszerével rendelkeznek, s a szükséges világnézeti fogalmakat tudatosan bontakoztatják ki a szaktárgyi ismeretekből. A világnézeti és szaktárgyi ismeretek különélésének okát kutatva azt tapasztaljuk, hogy a kétféle ismerettartalom azért nem tud összekapcsolódni és komplex ismeretrendszeré válni, mert a világnézet fogalomkörét indokolatlanul leszűkítik a világnézet fogalmának valamelyik összetevőjére a főiskolások és a gyakorló tanárok egyaránt. A tartalmi leszűkítés egyik formája, hogy a világnézeti nevelést a politikai tájékoztatással azonosítják, így a politikai tájékozottság mércéjével mérik a világnézeti hovatartozást és annak fejlettségét. A másik szemléleti hiba, hogy a világnézeti nevelésen ateista propagandát értenek, ennek megfelelően a világnézeti elkötelezettséget csupán a valláshoz való viszony oldaláról ítélik meg. Tapasztalataink szerint ez a kétféle szemléleti hiba nem tiszta formában jelentkezik külön-külön, hanem gyakran össze is kapcsolódik, emellett az utóbbi torzulás a gyakoribb az általános iskolában.

A világnézet fogalmának ez a tartalmi leszűkítése olyan eredményhez vezet, hogy a szaktárgyakban – különösen a reál tárgyakban – nem találják a helyét a világnézetnek, ezért a szaktudományok egzaktságának bástyája mögé húzódnak a szaktárgytól idegennek vélt világnézeti fogalmak elől. Ez a reakció radikálisan megmutatja negatív hatását a tanárképzésben és a tanítás gyakorlatában egyaránt. A tanárképző főiskolán a szaktudományok képviselői, a szaktanszékek, a főiskolai hallgatók világnézeti nevelését a világnézet oktatására korlátozva a marxizmus-leninizmus tanszék feladataként kezelik. Ennek a szemléletnek mintegy analógiás következménye, hogy az általános iskolai gyakorlatban a világnézeti nevelés az osztályfőnök feladatává válik – ennek megtaláljuk a feladatként rögzített dokumentumát is a tantervben, ahol a felső tagozat minden osztályában „Szülőföldünk, hazánk, helyünk a világban”³ címmel szerepel. Ez a témakör, amely a felső tagozat minden osztályában változatlan címmel, de bővülő, egymásra épülő tartalommal szerepel, sok lehetőséget ad az osztályfőnök számára a

tanulók világnézetének formálására, de csupán ez a téma nem foglalhatja magában a materialista világnézet igen gazdag, sokrétű fogalomkörét, így nem lehet az osztályfőnöki óra a világnézetű nevelés kizárólagos színtere s egyben az osztályfőnök feladata. Az osztályfőnök is csak akkor tudja nevelőmunkáját eredményesen megvalósítani, ha a világnézetű ismereteket a gyerekek valóságfeltáró tevékenységével kapcsolja össze, s nem különállóan, ideologikus tudattartalomként akarja a tanulókkal elfogadtatni. Munkája sikeréhez még az is szükséges, hogy meg tudja valósítani az egységes ráhatás pedagógiai elvét, ehhez azonban nélkülözhetetlen, hogy a gyerekeket tanító pedagógusok mindegyike korszerű marxista világnézettel rendelkezzen.

IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I-III. kötet. Budapest, 1978.
- [2] Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés nevelési programja. Budapest, 1976.
- [3] *Gáspár László*: Egység világkép komplex tananyag. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- [4] *Bakonyi Pál*: A tanulók marxista-leninista világnézetű nevelése a Magyar Népköztársaságban. Pedagógiai Szemle 1982/5.
- [5] Országos agitációs, propaganda- és művelődéspolitikai tanácskozás, 1983. január 11-12. Kossuth 1983.
- [6] *Dr. Halász Tibor-Miskolczi Józsefné-Kovács László-Szántó Lajos*: Hogyan tanítsuk a fizikát a 6. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- [7] *Dr. Perczel Sándor-dr. Victor András*: Hogyan tanítsuk a kémiát az általános iskola 7-8. osztályában? Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- [8] *H. Varró Rózsa*: Dialektika az élő természetben. Kossuth 1974.

DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A békére nevelés pedagógiai módszerei

A módszer jelentősége a békére nevelésben

A pedagógiai tevékenység eredményességének egyik lényeges feltétele a jól megválasztott módszer, a módszerek és módszerkombinációk helyes használata. A békére nevelés módszerein azokat a célszerű, tervszerű, szervezett tevékenységeket értjük, amelyekkel a tanítók és a tanárok a béke gondolatát, a nemzetközi helyzet erre vonatkozó információit, a közvélemény-alakítást, a békevágy gyakorlati megnyilvánulásait és tevékenységeit hozzhatják életközelségbe a tanulók számára. A gyerekek e módszerek által motiváltabbá, aktívabbá válhatnak. Jobban feldolgozhatják, befogadhatják a hatásokat, hisz együtt tevékenykednek a nevelővel, s így fokozatosan alkalmassá válhatnak a béke kérdéseinek megítélésére és cselekedeteik irányítására.

Tímár András írja a „Nemzetközi Békeév” című cikkében: „A pedagógus kulcspozíciót foglal el a békére nevelésben, a nevelési folyamat különböző fokozatain. Felkészültsége, személyes példája meghatározó lehet a béketudat alakításában. Az is igen fontos, hogy milyen módszerekkel segíti a fiatalokat, és milyen eszközök segítik a

nevelőket munkájukban. A békére nevelés mint komplex nevelési terület válik a nevelés egészének szerves részévé." (Pedagógiai Szemle, 1986/1. sz. 4. l.) A felszabadulást követő több mint negyven évben nem volt problémamentes a békére nevelés. Az esetenként előforduló frázisokra épülő pedagógia a közömbösséget, a felületességet erősítette a neveltekben. A frázisok, közhelyek helyett konkrét és jól bevált módszereket, eljárásmodokat mutatunk be. Úgy véljük, hogy a tanítók és a tanárok ezek alkalmazásával a korábbiaknál konkrétabbá, eredményesebbé tehetik a békére nevelést.

A valóságfeltárás módszerei

„A békére nevelés... az ifjúság oktatásának, nevelésének és képzésének szerves részét képezi – írja Berecz János –, elválaszthatatlan a személyiség egészének formálásától." (Ifjúkommunista, 1976/2. sz. 109. l.) Az általános iskolás gyerekeknek, a középiskolás fiataloknak meg kell ismerni a történelmi fejlődés menetét, eseményeit, okait. Reális ítéletalkotásra van szükség a társadalmi kapcsolattrendszerek megítélésében, az állásfoglalás kialakításában. A belpolitikai és a külpolitikai tények, tendenciák felismerése és megértése a megismerés, elsajátítás, tanulás tevékenységek szerves részét képezik. Pék Andrásról idézünk: „Így a háború elkerülhető, emberi tényezők, társadalmi jelenségek hozzák létre, és ugyanígy emberi tényezők akadályozhatják meg." (Az ifjúság békére nevelése = Ifjúkommunista, 1979/10. sz. 43. l.) Az eddigiekből kitűnik, hogy az életkornak megfelelő terjedelmű és mélységű történelmi, politikai ismeret (fogalom, tény, ítélet, leírás, definíció, törvény, elmélet) alapozza meg a békére nevelést. Az általános iskola 3–4. osztályának történelmi olvasmányáival kez-

| A módszer jellege | Az eljárások kiválasztásának szempontjai | Eljárásmodok |
|---|---|---|
| A tanulási-megismerési tevékenység megvalósításának módszerei | A tanulási információk átadása szerint: Szemléltetést biztosító eljárás: Gyakorlattal kapcsolatos: A tanulási információ logikája szerint: A tanulói gondolkodás szintje szerint: A tanulás irányításának szintje szerint: | Szóbeli, írásbeli elbeszélés, beszélgetés, magyarázat Illusztráció Demonstráció Tapasztalatok Gyakorlatok Induktív Deduktív Analitikus Szintetikus Felfedezettetés Részben felfedezettetés Kutató, problémakiindulású Reproduktív A tanár irányításával A tanuló önálló munkája által |
| A serkentés és motiválás módszerei | A tanulás iránti érdeklődés: A kötelesség és felelősség kialakítása szerint: | Megismerő játékok Viták Érzelmeket teremtő helyzetek Érdekesítő situációk Az újdonság élményének megszervezése A közösség felelőssége Az egyén felelőssége |

dődik, majd koncentrikusan fokozatosan bővül a tanulók történelmi-politikai ismerete. Az ismeretszerzés színterei: a tanóra, a közéleti-közösségi tevékenység, a szabad idő szférája. Elsősorban a politikai ismeretek változnak, ezért a békére nevelésnek nyomon kell követnie a politika alakulását. Az iskolának olyan ismeretek közvetítését, feldolgozását, személyiségformáló hatását kell rugalmasan, „nem kötelező jelleggel” biztosítania, mely a politikai helyzetre épül. E nevelés eredményessége elsősorban azon múlik, hogy a politikai információk mennyire frissek, reálisak, miként lehet általuk a tanulók békére irányuló aktivitását és állásfoglalását létrehozni.

A következőkben az oktatási módszerek csoportosítását végezzük el a valóságfeltárás követelményei szerint (Falus Iván: A valóságfeltárás, az elméleti igényesség és a gyakorlati hasznosság egysége = Magyar Pedagógia, 1982/4. sz. 390–391. l.):

A békére nevelés az aktuális – békére és háborúra vonatkozó – *megismerési tevékenység* szervezését jelenti elsősorban. Ez biztosítja a nevelés realitását, a szólam-szerűségek felszámolását, a racionális és konkrét tájékozottságot a háború és a béke kérdéseiben. A pedagógus szóbeli közlései, a tanulókkal folytatott beszélgetések, a háborút és a békét bemutató művészi illusztrációk, könyvek, lírai alkotások, a tanár által szemléltetett adatok, tények a tanulók aktív megismerő tevékenységét is szolgálják. A tanulók megismerő tevékenységének főbb területei a következők: a fegyverkezési verseny; fegyverkezési stratégiák, doktrínák és a biztonság; a fegyverkezés és leszerelés politikai és gazdasági kérdései; konfliktusok, változások a kritikus övezetekben (Közép-Kelet, Közép-Amerika, Indokína, Dél-Afrika); világgazdasági válság; a világra kiterjedő kommunikáció; emberi jogok és a világközösség; a béke megőrzésének konkrét helyzete az adott időpontban; a békemozgalmak. Természetesen a felsoroltak megismerési tevékenységeinek szervezése a fokozatosság elvére épül, az alapkérdések egyszerű elsajátíttatása révén az általános iskolában valósul meg. A középiskolában az ismeretszerzés kiszélesedik, és tartalma elmélyül.

A békében élés „gyakorlatát” a tanulók közvetlenül is *átélik*, s így szereznek *tapasztalatot*. Gyakorolják a béke szellemében való élést, saját szociális közegükben érzékelik a nemzetközi helyzetből eredő hangulatokat és indulatokat. A tanulók egy része nemzetközi táborokban vesz részt, mások külföldi gyerekekkel leveleznek, vannak, akik utaznak, nyelvet tanulnak, külföldön szerepelnek művészeti csoporttal, sportrendezvényeken vesznek részt. Mindez a tanulók tevékenységi zónájában a békés egymás mellett élés gyakorlatát jelenti. Közvetve – a tömegkommunikációs eszközök közvetítésével – is rengeteg ismeretet szereznek mind az általános iskolások, mind a középiskolások.

A megismerési tevékenységek szervezése kiterjed a tanulási információkra is. A gondolkodási műveletek végzetetéséhez a pedagógusnak meg kell teremtenie a feltételeket és az eljárás módokat. Az analízis és a szintézis elengedhetetlen logikai művelete a békére nevelésnek, hiszen általa a tanulók részekre, alkotó elemekre bontják a nemzetközi helyzettel kapcsolatos információkat. A részekre bontás a szintézis alapját képezi, mert a béke és a háború kérdésében az egységes egész látása a cél. Az induktív megközelítést és a deduktív áttekintést egyaránt meg kell szervezni ahhoz, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő mélységben vizsgálhassák azt a politikai helyzetet, melyre a béke ügye épül.

Timár András írja: „A békére nevelés nem lehet csupán az osztályfőnöki órák feladata, nagyon fontos a tanárok idevonatkozó tanórán kívüli tevékenységének átgondolása is, hiszen az információrobbanás korában a fiatalok egyre több információs forrásból táplálkoznak.” (A „PEDAGÓGUSOK A BÉKÉÉRT” Mozgalom I. Országos Konferenciája, Bp., szerkesztette: Hámoriné Váczy Zsuzsa, Országos Béketanács,

1985. 38-39. l.) A tanórán az iskolán kívüli ismeretszerzésre, a béke és a háború kérdéseiben való eligazodásra is fel kell készíteni a gyerekeket. Amíg a tanórán a pedagógus reprodukáltatja, elemzetteti a békével kapcsolatos információkat, a szabad idő szférájában a tanulók magukra maradnak. A tanár, a tanító irányító szerepe abban nyilvánul meg, hogy felkészíti tanítványait az önálló információszerzés módjaira. A személyiségfejlődésben a tények önálló felfedeztetésének, a problémák meglátásának, az összefüggések felismerésének döntő jelentősége van. A tanulók öröme és öntudata egyaránt jelen van azoknak a módszereknek az alkalmazásában, amikor felfedezik, „kutatják” az igazságot. A tanulók gondolkodását, önállóságát megkövetelő módszerek vezetnek el a béketudat formálásáig, a népek közötti barátság mély érzelméig, az emberi munka értékeinek felismeréséig, a háború elutasításáig.

A serkentés és motiválás módszercsoportja a személyiség pszichés ösztönzését segíti elő. E módszerek kiváltják a tanulók érdeklődését a béke kérdései iránt. Alkalmazásuk következtében készenléti állapot jön létre, a gyerekek a politikai helyzetből adódó összefüggések – háborúra és békére utaló kérdések – megközelítésére törekkenek. Az alsó tagozatban a játék, majd fokozatosan az érzelmet teremtő helyzetek fokozzák a pszichés hajtóerőt. Egy-egy mély érzelmi töltésű vers, a háború pusztításait, a béke „értékeit” bemutató képzőművészeti, irodalmi, zenei, népművészeti, építészeti alkotás érzelmet vált ki. Az érzelem mindig állásfoglalást is jelent. A béke ügyéhez kapcsolódó pozitív érzelmeket az esztétikai értékek, különböző esztétikai minőségek, a tartalom és forma által létrejött tanulói azonosulások váltják ki. Az érzelem döntést is jelent, ragaszkodást a békéhez, s annak átélését, hogy a béke minden szépség alapja és feltétele. Az érzelmet teremtő művészeti alkotások – a háború bemutatása során – az alantás, a rút esztétikai minőségének elutasító hatását teremtik meg. Etikai szempontból az érdekesítő helyzetek, érzelmet teremtő szituációk, élményt adó művészi alkotások – a háború és béke ellentétes pólusain – a jó-rossz, a becsületes-becestelen, a boldogság-boldogtalanság, a lelkiismeretesség-lelkiismeretlenség stb. kategóriát tárják fel a gyerekek előtt. Erkölcsi állásfoglalást jelent tanulóink számára a mély érzelmmel párosuló hazaszeretet, az internacionalizmust elősegítő pedagógiai helyzet, a fegyvelmeztség, a munkához való pozitív viszony, a humanizmus.

A vita a békére nevelés legfontosabb módszere. Dr. Szabolcsi Miklóstól idézünk: „A kamasz számára – 13-14 évtől felfelé – az igazi, mély élmény az, amit önmaga küzdött ki: nem az, amit mi adunk neki; amit önmagának sikerül kiküzdeni vitában, ellentmondásokkal, amikor önmagát tudja meggyőzni valamiről, és úgy gondolom, a béke kérdésében, a világ globális problémáinak kérdésében is ehhez az élményhez kell hozzásegítenünk.” (A „PEDAGÓGUSOK A BÉKÉÉRT” i. m. 82. l.) A vita eredményességének néhány szabályát érdemes felsorolásszerűen rögzíteni. Ilyenek: a téma egyértelmű, világos megfogalmazása; a vitakérdések exponálása; a témától való elkalandozás, „üresjárat” kizárása; az érvelésben és a cáfolásban a tömörségre törekvés; a vitamórt betartása; a vita eredményeinek vagy eredménytelenségének összefoglalása; a nyitott kérdések megfogalmazása.

Ha a kötelesség irányából közelítjük meg a békére nevelést, világossá válik, hogy az egyén és a közösség felelősségét kialakító eljárásmodok alkalmazását kell szorgalmaznunk. „Fontos annak érzékeltetése és tudatossá tétele, hogy az egyes emberek és kisebb-nagyobb közösségek élete, boldogulása függ a többi boldogulásától – a nagyobb közösségek, egyes országok sorsa, helyzetének alakulása sem független ma már a többiekétől – írja Márta Ferenc a „Békekutatás – békére nevelés” című dolgozatában. – Ezért ma már nem lehet eltekinteni attól, hogy ne ismerjük és ne érdekeljen bennünket, mi történik a világ különböző pontjain...” Az egyén felelősségének kialakítását elő-

segítő eljárások közül kiemeljük az egyénnel folytatott beszélgetést, a kritikát, az önkritikát, a példakép- és eszményképállítást. A közösség felelőségének kibontakozását a vita, az ankét, a szeminárium, az együttes akciók, közösségi megmozdulások (rendezvények, programok, ünnepélyek, akciók) biztosítják elsősorban.

A tanulók szükségletrendszerére épülő nevelőhatások módszerei

Az UNESCO „A nemzetközi megértésre, együttműködésre és békére, az emberi és az alapvető szabadságjogok tiszteletére nevelésről” címmel ajánlást adott ki tíz évvel ezelőtt a pedagógusok számára. (Pedagógiai Szemle, 1976/2. sz.) Ebben megfogalmazódik, hogy a pedagógusoknak arra kell törekedniük, hogy a tanulókkal, a szülőkkal, az érdekelt szervezetekkel együttműködve – társadalmi összefogással – változatos módszereket alkalmazzanak a békére nevelésben. Javasolják, hogy készítsék fel a fiatalokat jogaik és szabadságjogaik gyakorlására, mások jogainak elismerésére és tiszteletben tartására. Szabó László írja: „A nevelés-oktatás folyamatában a békére nevelés nem egyes órák, egyes tantárgyak, egyes pedagógusok reszortfeladata, hanem minden pedagógus minden tevékenységének velejárója.” (A „PEDAGÓGUSOK A BÉKÉÉRT” i. m. 30. l.)

Dr. Bábosik István a tanulók szükségleteire épülő nevelőhatások szerint csoportosított módszerrendszert dolgozott ki. (Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 34-42. l.):

| Szükségletformák | Hatások | Módszerek |
|---------------------------------|--|---|
| <i>Példaképek, eszményképek</i> | Magartartási-tevékenységi modelleket közvetítő hatások | Az elbeszélés A tények és jelenségek bemutatása Műalkotások bemutatása Személyes példaadás |
| <i>Meggyőződések</i> | Tudatosító hatások | Az előadás A magyarázat A beszélgetés A tanulók önálló elemző munkája |
| <i>Szokások</i> | Beidegző hatások | A követelés A gyakoroltatás A segítségadás Az ellenőrzés Az ösztönzés |

Bíró Katalin a példakép-eszménykép kialakításában fontosnak tartja, hogy a pedagógusok „... a szép és igaz emberi tettekkel való találkozáshoz kalauzolják a gyermekeket, amelyekből társadalmilag értékes emberi tulajdonságokat ismerhetnek meg, és felépítik saját eszményképüket”. (A Tanító, 1986/1. sz. 2. l.) A békére nevelés elengedhetetlen feltétele a pedagógus személyes példaadása. Fontos, hogy a tanító és a tanár megnyilatkozásaiban, mindennapi magartásában kinyilvánítja-e pozitív állásfoglalását: a népek jogegyenlősége és önrendelkezése, a béke megőrzése, a lefegyverzés, a fajgyűlölet, a környezetszennyeződés, a szolidaritás, a népek közötti megértés és türelem, a nyílt eszmecsere stb. kérdéseiben. A tanulók kezdetben lemásolják, utánozzák, a serdülő kortól önállóan alkalmazzák, az ifjúkorban önnevelésüket szilárdítják a taní-

tók és a tanárok példáját követve. A magatartási-tevékenységi modellek akkor lesznek eredményesek a békére nevelés folyamatában, ha a példa, példakép, eszménykép, eszmény differenciáltan jelenik meg a tanuló előtt. Élő személyek (pedagógusok, barátok, rokonok, nagy egyéniségek), történelmi nagyságok, gyermek- és ifjúsági irodalom hősei, a béke eszményét képviselő jeles személyiségek adhatnak modellt a tanuló számára.

A békére nevelésben a tények és jelenségek bemutatása a nemzetközi politikai, gazdasági, kulturális, tudományos, technikai eredményeket és problémákat foglalja magába. A békére nevelés a nemzetközi politikai helyzet függvénye is. Ezért szükséges a pedagógusnak – s rajta keresztül vagy ösztönzése révén a tanulónak – ismerni a politikai helyzet ingadozásait, aktualitásait, kiélezett problémáit, enyhülési tendenciáit. A műalkotások pedig – az esztétikum közbeiktatásával – élményt keltő hatásaikkal segítik a példaképek és az eszményképek formálódását.

Az előadás, a magyarázat, a beszélgetés érzelmi és intellektuális téren egyaránt megerősíti a tanulókat meggyőződésük. A gyerekek és az ifjak azokat a normákat igyekeznek cselekvéseikben, magatartásukban realizálni, melyeket a család, az iskola, a társadalom megkövetel tőlük. A normák helyes megvalósítása a felnőttek által is megerősítést nyer a dicséret, elismerés, jutalom formájában. A gyereket és az ifjút ilyenkor érzelmei is segítik annak felismeréséhez, hogy helyesen gondolkodott vagy cselekedett. Kudarccal arról győződhetnek meg, hogy magatartásuk, megnyilatkozásuk nem felel meg a velük szemben támasztott normáknak. A meggyőződések tudatosító hatása a tanulók önálló elemző tevékenységében nyilvánul meg a legmagasabb fokon. A békére nevelésben ez azt jelenti, hogy a serdülők és a fiatalok a béke és a háború kérdéskörébe tartozó politikai helyzetet saját erejükből tekintik át. Maguk keresik meg a politikai tények közötti összefüggéseket, ellentmondásokat, problémákat. Önállóan alkotnak véleményt, s eljutnak az állásfoglalásig.

„A szocialista pedagógiában a béke aktív védelmére nevelés nem korlátozódhat valamiféle „békepropagandára”, „békedemonstrációra”, hanem nevelési rendszerünk valamennyi elemét át kell szője országaink, a világbéke és a társadalmi haladás ügye, megvédésének aktív tudata és cselekvőképessége készségeinek kifejlesztése” – olvashatjuk Széchy Éva egyik tanulmányában. (Pedagógiai Szemle, 1986/4. sz. 377. l.) A cselekvőkészség nem alakítható ki beidegző hatások nélkül, ezért a követelés és a gyakoroltatás módszere a békére nevelés lényeges módszerei közé tartozik. A követelés és a gyakorlás alkalmazása terén fontos, hogy ne „prédikációra” épüljön a tanuló munkája, hanem érdeklődésre, belső motiváltságra, közös és egyéni elhatározásokra. A segítségadás a felnőtt (pedagógus, szülő) részéről azért nem maradhat el, mert a gyerek és a fiatal ítéletei gyakran bizonytalanok, s ilyenkor rászorul a pedagógus tanácsaira. Ha megoldhatatlannak tartanak növendékeink békével és háborúval kapcsolatos kérdéseket, ugyancsak a felnőtt segítségére szorulnak. Az ellenőrzés összes eljárás módja igénybevehető a békére nevelésben (a megfigyelés, a beszámoltatás, a beszélgetés, a felmérés), de fokozatosan el kell jutni a tanítónak és a tanárnak a közvetlen ellenőrzéstől az önellenőrzésig. Az ösztönzés módszere a pedagógus szóbeli megnyilvánulásainak realitását, a személyes példamutatását, a cselekvéseiben rejlő kongruenciát foglalja magába.

Dr. Szőnyi Tibortól idézünk: „A békére nevelés kulcsfigurája a pedagógus. Rendkívül sok függ attól, hogy milyen lélekkel, mennyi hittel, mennyi bizalommal és tudatossággal végzi munkáját, megvan-e a megfelelő szintű társadalmi és politikai ismerete ahhoz, hogy egyrészt megértse bonyolult világunkat, másrészt – lefordítva a gyermek nyelvére – meg is tudja értetni másokkal.” A „PEDAGÓGUSOK A BÉKÉERT” i. m. 52–53. l.)

Arcaink — harcaink

Az Élet és Irodalom 1985. július 26-i számában Győri György: A pedagógia felelőssége c. írásában olvasható egy figyelmet keltő mondat: „Nyitva marad azonban az a kérdés, hogy a felelősség-önfelelősség képessége hogyan alakítható ki az emberben, főleg az emberpalántában?”

Felelősség. Gyakran használjuk ezt a szót, és szívesen alkalmazzuk, különösen, ha másról van szó, nem magunkról. Dicséreteinkben így fogalmazunk: Komoly felelősséget érez tanítványai előrehaladásáért... Munkáját felelősség hatja át... stb. Elmarasztalásainkban pedig felelőtleniségről beszélünk.

Önfelelősség. Ez új fogalom. Megragadott és elgondolkodtatott. Tényleg: hogyan nevelünk önfelelősségre?

Felelős vagyok tetteimért, felelős vagyok szavaimért, felelős vagyok kapcsolataimért, felelős vagyok a munkám minőségéért... a gondolataimért.

Rendben van, felelek érte. De ki minősít? Ha felelősségről van szó, a környezetem. A szülők, a tanárok, a társaim.

De ki minősít, ha önfelelősség alakul ki bennem? Ha van lelkiismeretem, kötelességérzetem (nem akarom azt a szót használni, amit az 50-es években úgy nevezünk - önkritikám).

Az erkölcsi emelkedettség fokán azt mondhatjuk: saját magam minősítem tetteimet, gondolataimat. És ez elég kellene hogy legyen.

Csakhogy: van-e mérce? Annyit olvastunk az értékek változásáról, válságáról, hogy féltő, mindenki talál mentséget, hogy ne mondjam bűnbocsánatot minden - esetleg kétséges - tetteire, gondolatára. A felelősség pedig aszerint alakul, ahogyan a környezetem. Eszerint érezhetem magam jól vagy kevésbé jól. Hogy egy kicsit a szociológus terére csúszsak át: ha képlékeny természetem alkalmas rá, igyekszem a környezetem elvárásainak minél jobban megfelelni. Ez a megfelelés pedig nagyon sokszor - tökéletes szereprendszerekben - az egyéniség teljes feladásával jár.

Ismerős a sztereotíp mondás: Ez van...

Nos, a cikk olvasása óta figyelem a környezetemet, mennyire is nevelünk felelőségre - és netalán - önfelelősségre.

Elmondok egy nagyon egyszerű példát, az életből léssem, és bocsánatot kell kérnem saját önfelelősségemtől, mert a példa negatív, nem én követtem el.

Bemutató tanítás. Játék is van a foglalkozásban. Valamit elrejtetek, és azt ki kell találni. Az elrejtés pillanatában az osztály lehajtja a fejét a padra. Egy ilyen pillanatban Lali felkiált: Éva les! A tanítónő természetesen reagál rá. Így: - Nahát, ez nem szép dolog! Megkérem a vendégeket, figyeljék a gyerekeket, és ők mondják meg, ki nem volt becsületes.

A foglalkozás új színnel gazdagodott. Játék a játékban. - Ettől kezdve mindenki lesett mindenkit. És ez izgalmasabb volt, mint az eredeti játék. Vádaskodások, rámutatások következtek: Te is lesel. - Nem is igaz, te szoktál lesni. - De a múltkor is te lestél.

Milyen szomorú - a „NEVELES”-t megfúrta egyetlen mondat, és még csak nem is lehetett észrevenni, mert új köntösében még jobban nevelés jellege lett. Sőt úgy tűnt, nem is új ez a forma, az osztály ráhangolódottan érezte elemében magát. Tragikus, hogy a játék nem jutalmazással járt együtt, hanem a végén - büntetéssel.

Észrevették már, hogy a vádaskodás milyen igazságjellegű szinonimát vonz?

A vád, mint egy pörölycsapás:

– Nem lehet, nem illik figyelmen kívül hagyni – egész egyszerűen azért, mert az elhangzás pillanatában konkretizálódott egy negatívum.

A vádat figyelembe kell venni, mert bátor, mert bünt tár fel, mert kihívást jelent a csoport (osztály, közösség) vezetője számára: na mit teszel, büntetsz vagy bűnpártoló leszel – látod, én el mertem mondani, mert én ártatlan vagyok.

A gyermekek szívesen árulkodnak, ha a csoport vagy osztály beállítódik egy hibacentrikusságra a mások megítélésében. (Nem egyszer felnőtt korukig sajátjuk marad, és melegágya lesz a torzult informális kapcsolatoknak.)

Meg lehet szoktatni ezt a „vigyázz, figyelnek” magatartást.

Ezek a csoportok leszoknak, illetve rá sem szoknak a belső igényességre, nem lényeges úgyszem a megvádolt mentegetőzése, legfeljebb önmaga lelkiismerete tudja, hogy „nem lestem” – de ez az emberpalántának nem elég. Az önigazolás még a felnőtteknek sem elég. Legfeljebb azzal kompenzál, hogy ő is elkezd „figyelni”. Rögzülni fog a fenyegetettség kínzó élménye – ingoványos talajon járunk. Micsoda boszorkánycsörgő! Én hibázom, te beárulsz, te hibázol, én árulak be. A nevelő pedig büntet. Beír, kiír, a szülőt behívja, beszél, követel, elfárad.

A hibát elkövető gyermek ilyen légkörben sohasem fogja bevallani, hogy tényleg hibázott – pedig milyen megkönnyebbülés lenne –, de nem lehet, tagadnia kell és visszamutogatnia: te sem hájtottad le a fejed, ha engem néztél. Szokja csak meg gyermekkorban, hogy harc az élet. (?)

Azt már sokszor hangoztattuk, hogy a matematikában legyen szabad tévedni. A tévedés szabadsága feltételezi, hogy az illető foglalkozott a feladattal, dolgozott, legfeljebb korrigálnia kell, hogy helyes eredményre jusson.

De miért nem lehet a kialakulatlan gyermeki jellemnek tévednie a magatartásban?

Miért nem lehet egyszer-kétszer „lesni” ahhoz, hogy harmadszorra már *beléssa*, a játék, a tanulás, a munka akkor lesz igazán érdekes és minőségi (bármilyen eredménnyel zárul), ha igazságosság és becsületesség jelzi a végig járt utat?

Miért nincs akkora bizalma bennem – már a kis elsősnek – a tanító néninek, hogy élet-játékszabályként megbeszéli velem, hogy ha „lestél” (késtél, másoltad a leckét, elfelejtettél valamit, elcsorgattad a kakaót, csúfoltad a másikat, elgáncsoltad, hazudtál, elvetted a ceruzáját) ... azt neked kell jóvátenned, nem a másíknak, aki észrevette. Miért is húzzon erkölcsi hasznot az egészből az, aki arra van beállítódva, hogy figyeljen? Vagy, aki éppen ezzel az árulkodással leplezi saját kis bűneit?

Miért nem adjuk meg a lehetőségét annak a mérlegelésnek, ahol önmagunk kis katarziszait mélyen átélve, jobbá, felelősebbé válhatánk?

Természetes, az olvasónak az az igénye, hogy most megkérdezi: hogyan?

Attól félek, nagyon egyszerű a válasz: bizalommal. Játsszuk végig azt a bizonyos példát, fokozatokkal. Vegyük természetesnek, hogy a vád elhangzik, mert az önmagával elégedetlen gyermeknek mindig szüksége van valakire, akit beáruljon, hogy azzal önmagát igazolja, hogy a felnőtt odafigyelését, vele való összehangolódását kicsikarja. (Hogy ő miért ilyen, arról egy másik alkalommal szólnék.)

Az első esetben

1. Tehát elhangzik a vád:

Lali: – Éva les!

Tanító: – Tényleg lestél, Éva?

- Éva: - (természetesen tagad) - Nem!
- Tanító: - (aki tudja, hogy Éva leshetett - mert bizony esendő az ember)
- Szerintem, ha lestél volna, te megmondanád, mert bárkiivel előfordul, hogy kíváncsi - én mindenesetre bízom abban, hogy igazat mondasz.
Egyébként Lali sem hajtotta le a fejét, azért láthatott meg téged.

A második esetben:

2. Tehát elhangzik a vád:

- Lali: - Éva les!
- Tanító: - Éva lestél?
- Éva: - Egy kicsit - véletlenül.
- Tanító: - Megláttad, hogy mit rejtettünk el?
- Éva: - Igen, egy színesrudat tetszett felvenni.
- Tanító: - Gondolod, hogy továbbra is érdekes így a játék a te számodra?
- Éva: - Hát - nem nagyon.
- Tanító: - Próbáld ki. Leshetsz is, nem is, ahogy neked érdekesebb a játék. Én nem lesnék, mert az olyan, mintha az ajándékot már előző nap kibontjuk, és az az ünnepen úgy érezzük, mi semmit sem kaptunk. Majd szólj, ha sikerült kibírnod csalás nélkül.

3. Az ezt követő esetekben:

Hihető, nem hihető - sok hasonló élmény van már mögöttem - egyszer csak föláll a játékból Éva (Pisti, Jóska - akárki), és azt mondja: Ebből a fordulóból kiállok, mert megláttam, mi az elrejtett tárgy (a feladat eredménye). - És a többiek nem fogják bolondnak nézni.

Azután a következő fordulóban újra beáll és játszik, játszhat (tanulhat, dolgozhat), mert ismeri a játékszabályokat: önmagával harcolta meg a harcát, nem mások hibáit figyelve akart szeplőtelen lenni. Jutalomként észrevétlenül kialakult az önfelelőssége. Békében él a világgal, mert békében él önmagával is.

Igaz, mindebben nincs látványosság, nincs jutalmazás, nincs büntetés, látszólag még nevelés sincs. Csak bizalom.

Ki is lehet próbálni. Csak nem egyedül és nem 1-2 napig. Bizonyos vagyok benne, hogy sokan vagyunk, akik hasonlóan bánunk az emberpalántákkal.

A testi fejlettség jelentősége a beiskolázásnál és a pályaválasztásnál

1. Problémafelvetés

Az ember testméreteit születésétől kezdve különböző időpontokban szokták meghatározni. Megmériük születés után a csecsemő súlyát, testhosszát, mell- és fejkerületét. Ettől kezdve az első három évben, majd az óvodában, az általános iskola első osztályába való beiratkozáskor állapítják meg azokat, s – legalábbis a fiúk esetében – a katonai sorozáskor szintén sor kerül erre. De a „kötelező” méréseken kívül maga az egyén is kíváncsi testmagasságára, testsúlyára, részben hiúsági okból, részben orvosa ellenőrzői azokat, mert a jelentősebb súlyvesztés egyetemes betegségek (pl. rákosodási folyamat) kíséretében is lehet.

Korábban az óvodától egészen az iskolai tanulmányok befejezéséig az orvosok töltötték ki azt az egészségügyi lapot, amelyre ezeknek az időszakos méréseknek az eredményeit feljegyezték. A méréseket ma már nem kötelező elvégezni az oktatási intézményekben, ami azért is sajnálatos, mert – eltekintve az adatok megbízhatóságának kérdéséről – így még megközelítő pontossággal sem lehet képet alkotni egy gyermek testnövekedésének alakulásáról.

A születés utáni testsúly, testmagasság és mellkerület vizsgálata alapján tudjuk, hogy az emberi élet első húsz éve alatt a növekedésben különböző intenzitású szakaszok figyelhetők meg. Vannak olyan periódusok, amikor a testsúly és testmagasság gyarapodása nagyobb mértékű, más időszakokban ennek a mértéke lelassul. A növekedés különösen a 3–5. és 7–9. évek között, valamint a serdülőkor után figyelhető meg. Az eltérés azonban nemcsak életkorok, hanem nemek szerint is kimutatható.

A növekedésnek ezen túlmenően évi ritmusa is van, amit a nyári iskolaszünet alatti jelentős mértékű testméretváltozás is bizonyít.

Felvetődhet a kérdés, hogy vajon miért mindig az említett három jellegre utalunk, amikor a növekedésről beszélünk? Ennek az az oka, hogy a gyermek morfológiai korának meghatározását e három méret alapján végezhetjük el.

Ebből az is következik, hogy egy gyermeknek nem csupán ún. kronológiai kora van, amit a vizsgálat és születésének pontos naptári ideje közötti különbséggel határozunk meg, hanem biológiai változásai alapján beszélhetünk fogzás, csontváz, másodlagos ivari jelek fejlettsége szerinti, fiziológiai életkorról is. Ezek nem minden esetben esnek egybe, tehát például egy kronológiai életkor szerinti 10 éves fiúgyermek a fiziológiai érése vagy a csontváz elcsontosodási viszonyai alapján ennél fiatalabb vagy idősebb lehet. Talán nem is kell külön hangsúlyozni, hogy mindezekon túlmenően a szellemi fejlettség alapján is megítélhetjük a gyermek érettségét.

Ahhoz tehát, hogy egy fiatalabb vagy serdülő gyermek érettségét, fejlettségét eldönthessük, nem elegendő csupán szellemi teljesítőképességét ellenőrizni, indokolt testi fejlettségének megállapítása is.

2. Előzmények

Korábban az ún. Broca-szabály szerint határozták meg, hogy egy kérdéses személynek arányban van-e testsúlya testmagasságával. Eszerint mindenki annyi kg testsúlyú kell legyen, ahány cm-rel magasabb, mint 100 cm. Talán nem is kell külön indokolni, hogy ez a szabály két okból nem fogadható el. Egyrészt a kisgyermekeknél (100 cm testmagasság alatt) nem alkalmazható, másrészt az ember testsúlya még napközben is változik, s mint élőlényre aligha lehet jellemző egy konkrét testsúly.

Ezért ezt a módszert már meglehetősen régóta felváltották a különböző viszonyszámok (indexek), majd később a fejlődési táblázatok. Jóllehet Magyarországon már 1875 óta [1] foglalkoznak a kutatók az iskolás gyermekek testméreteinek megállapításával, mégis csak az 1900-as évek elején jelentek meg olyan közlemények, amelyek a beiskolázást és a testi fejlettség megítélését összekapcsolták [2, 3, 4, 5, 6]. A kérdés igazi megközelítése azonban akkor vált lehetővé, amikor az iskolaorvosok alaposabban kezdték tanulmányozni a két probléma összefüggését. E téren elsősorban Véli György munkásságára kell utalnunk, aki 1928-tól haláláig foglalkozott a gyermekek testi fejlődésének megítélésével [7].

A II. világháborút követően a budapesti Iskolaegészségügyi Szolgálat 1952-ben jelentette meg azt a fejlődési táblázatot, amelynek elvei lényegében ma is érvényben vannak [8]. Eszerint féléves korcsoportonként külön a fiúk és külön a lányok esetében az említett három jellegre megállapították az átlagos értékeket (középtértékeket) és azokat a szélső határértékeket, amelyekben belül egy kérdéses gyermek testi fejlettségét még normálisnak fogadhatjuk el. Ugyanezt az elvet követte Karossa-Pfeiffer és Melly is, akik az iskolaorvosok számára írt zsebkönyvükben hasonló fejlődési táblázatot adtak közre [9]. Mindezek ellenére napjainkban a gyermekgyógyászok számára más módszert javasolnak a testi fejlettség szintjének eldöntésére [10].

Tény, hogy az 1950-es évektől kezdve egyre több hazai közlemény jelent meg ebből a témakörből, amelyekben csaknem mindegyik szerző rámutatott arra, hogy a fiatalok testméreteinek időszakos, legalább tízévenkénti ellenőrzése, új fejlődési táblázatok szerkesztése indokolt, mivel a javuló vagy rosszabbodó környezeti tényezőkre érzékeny testméretek jellemző értékei (az átlagok) is jelentősen változhatnak.

Az is ismertté vált, hogy a budapesti gyermekek testméreteinek normáit éppúgy nem lehet minden további nélkül alkalmazni a vidéki gyermekekre, mint ahogyan a külföldi adatok sem felelnek meg erre a célra, tehát feltétlenül szükséges egy országos érvényű standard kidolgozása.

Az utóbbi években ilyen célból a szegedi és budapesti tudományegyetemek ember-tani tanszékeinek munkatársai más intézményekkel együttműködve adatgyűjtéseket végeztek. A következőkben a szegedi tanszék által már kiértékelt adatok eredményei alapján szeretnénk ennek a munkának két gyakorlati vonatkozásáról néhány gondolatot felvetni.

3. A fejlődési táblázatokról

Az ember testméretei, de általában az élőlények bármilyen mérhető jellegei, ha azokat nagyszámú egyeden állapítjuk meg, az ún. normál eloszlás szerint változnak, s a Gauss-féle harang alakú görbével ábrázolhatók. Ennek a lényege az, hogy ha egy kordináta-rendszerben a vízszintes tengelyen a testméretek változó értékeit, a függőlegesen pedig az előforduló esetszámokat tüntetjük fel, akkor egy haranghoz hasonló görbét

szerkeszthetünk a pontok alapján. A görbe csúcsán helyezkedik el az aritmetikai átlag, amely körül a kisebb és nagyobb értékek felé az előfordulások száma folytonos csökkenést mutat. A megoszlás mértékét a szórással (s) szoktuk kifejezni. A görbe alapján tehát kitűnik, hogy a közepes értékekből van a legtöbb, a nagyon kicsi és nagyon nagy értékekből pedig a legkevesebb.

Ha a középértékhez hozzá is adunk, és abból le is vonunk $1,96 s$ -nyi értéket, akkor a Gauss-görbén egy olyan területet fedhetünk le, amelyen belül az összes eset 95% -a helyezkedik el. Ezt az intervallumot ($x \pm 1,96 s$) normálövnek nevezzük, azért, mert az így meghatározott két szélső érték között találjuk az összes normálisnak tekintett változatot.

Eszerint, ha egy óvoda vagy iskola tanulói között $2,5-2,5\%$ -ban olyan tanulókat vagy gyermekeket találunk, akiknek a testi fejlettsége az előbbieket szerint a normálisnál gyengébbnek (alulfejlettnak) vagy a normálisnál erőteljesebbnek (túlfejlettnak) adódik, azt, mint természetes jelenséget kell elfogadnunk.

Ha most ezt az elvet a testsúlyra, testmagasságra és a normál mellkerületre (nyugodt légzésnél mért mellkerületre) is alkalmazzuk, és mindkét nemű gyermekeknél életkoronként meghatározzuk ezeket a szélső értékeket, lehetővé válik egy olyan testfejlődési táblázat megszerkesztése, amely alapján bármely gyermek testi fejlettségét ellenőrizhetjük.

Ez a módszer tehát nem egy meghatározott értékhez kapcsolja az egyes testméretek fejlettségi szintjét, hanem nagyobb intervallumon belüli variációt is megenged.

A szerzők mindkét nemre vonatkozóan általában egyéves korcsoportok (betöltött év ± 6 hónap formula alapján megállapítva) határozzák meg ezeket a szélső határértékeket. Célszerűbb azonban féléves életkorbeosztást (betöltött év ± 3 hónap) használni, mivel – különösen kisebb gyermekeknél – fél év alatt is sokat változhatnak a testméretek.

Egyik korábbi közleményben [11] már említést tettünk arról az adatgyűjtésről, amelyet 1981 és 1984 között végeztünk. Akkor az említett három testméretet is megmértük, és most ennek alapján – a fejlődési táblázatokra vonatkozó és előzőekben leírt módszer szerint – a $6,0-14,5$ éves korcsoportokra, mindkét nemre vonatkozóan megadjuk azokat a határértékeket, amelyek között a testi fejlettséget normálisnak tekinthetjük. Az 1. és 2. táblázatban feltüntetett határértékeket $16\ 148$ fiú és $19\ 214$ leány mérése alapján számítottuk ki, ezért azokat alkalmasnak tartjuk arra, hogy segítségükkel egy gyermek testi fejlettségének szintjére – adott nem és életkor esetén – ítéletet alkothassunk. Ezt arra is alapozzuk, hogy egyes korcsoportokban a megvizsgáltak száma 100 -nál több, a 10 év felettieknél pedig meghaladja az ezret.

4. A fejlődési táblázat alkalmazása a gyakorlatban

A testi fejlődéssel kapcsolatos táblázatok alkalmazásának az iskolai gyakorlatban két alkalommal mindenképpen jelentősége van. Az egyik a beiskolázás, a másik a pályaválasztás időpontja.

Az 1986. szeptember 1-től érvényben lévő rendelet, az Oktatási Törvény a következőkben fogalmazza meg a tankötelezettséggel kapcsolatos rendelkezést:

A művelődési miniszter 6/1986. (VI. 26.) MM számú rendelete a tankötelezettségről.

1. Az a gyermek, aki az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget elérte,

a) tanköteles attól a naptári évtől, amelyben május 31. napjáig a hatodik életévét betölti,

b) tankötelessé válhat – a szülő, gondozó, törvényes képviselő (a továbbiakban: szülő) kérelmére vagy a szülő beleegyezésével az óvoda kezdeményezésére – attól a naptári évtől, amelyben június 1. és szeptember 30. napja között tölti be a hatodik életévét,

c) tankötelessé válhat – kivételesen indokolt esetben, a szülő kérelmére – abban a naptári évben, amelyben a hatodik életévét október 1. és december 31. napja között betölti.

1. sz. táblázat

A FIÚK SZOMATIKUS JELLEGEINEK NORMÁLÖVEI

| Életkor év | Testsúly kg | Testmagasság cm | Normál mellkerület cm |
|------------|-------------|-----------------|-----------------------|
| 6,0 | 15,5-31,8 | 108,3-128,6 | 51,3-62,7 |
| 6,5 | 16,1-27,7 | 108,1-127,6 | 51,6-63,5 |
| 7,0 | 15,8-27,0 | 109,9-132,6 | 50,9-67,0 |
| 7,5 | 17,6-31,8 | 114,7-135,2 | 53,3-66,0 |
| 8,0 | 18,0-34,7 | 117,1-137,3 | 53,4-69,1 |
| 8,5 | 17,5-38,5 | 117,2-143,6 | 53,4-71,8 |
| 9,0 | 18,8-38,6 | 120,2-143,9 | 54,1-72,4 |
| 9,5 | 19,7-41,5 | 122,1-147,1 | 54,6-73,9 |
| 10,0 | 19,9-45,9 | 126,1-150,1 | 55,4-76,5 |
| 10,5 | 20,8-49,0 | 128,9-153,4 | 55,6-78,4 |
| 11,0 | 21,2-51,6 | 130,2-156,0 | 56,2-80,6 |
| 11,5 | 22,4-54,1 | 132,4-159,0 | 57,2-82,0 |
| 12,0 | 23,4-57,6 | 134,1-163,1 | 58,0-84,4 |
| 12,5 | 23,9-61,2 | 135,7-166,8 | 58,7-86,6 |
| 13,0 | 26,0-65,5 | 138,8-171,4 | 60,7-88,8 |
| 13,5 | 27,6-68,8 | 141,7-175,1 | 61,9-90,8 |
| 14,0 | 30,2-73,5 | 145,1-179,2 | 64,1-93,9 |
| 14,5 | 33,0-75,5 | 148,3-181,9 | 66,7-95,3 |

2. sz. táblázat

A LEÁNYOK SZOMATIKUS JELLEGEINEK NORMÁLÖVEI

| Életkor év | Testsúly kg | Testmagasság cm | Normál mellkerület cm |
|------------|-------------|-----------------|-----------------------|
| 6,0 | 14,7-27,8 | 105,5-126,0 | 49,4-63,3 |
| 6,5 | 12,5-29,9 | 107,2-127,4 | 49,0-64,2 |
| 7,0 | 17,0-29,3 | 109,7-132,3 | 50,7-64,7 |
| 7,5 | 16,2-32,7 | 116,1-136,3 | 50,1-67,4 |
| 8,0 | 16,6-34,2 | 113,6-133,6 | 51,1-67,9 |
| 8,5 | 18,7-36,8 | 116,7-141,5 | 52,0-70,1 |
| 9,0 | 17,2-40,0 | 118,4-145,5 | 51,5-72,9 |
| 9,5 | 17,2-44,7 | 121,8-147,8 | 51,4-76,9 |
| 10,0 | 18,3-48,1 | 125,4-152,3 | 52,0-79,0 |
| 10,5 | 20,6-50,0 | 128,2-154,8 | 53,6-80,8 |
| 11,0 | 21,2-53,4 | 130,7-158,3 | 54,5-83,5 |
| 11,5 | 21,8-57,4 | 133,5-161,1 | 55,1-67,3 |
| 12,0 | 24,4-60,7 | 136,4-164,9 | 58,1-89,6 |
| 12,5 | 26,5-64,4 | 139,9-167,1 | 60,4-93,0 |
| 13,0 | 29,3-64,8 | 142,6-169,0 | 62,9-93,4 |
| 13,5 | 30,7-68,8 | 145,0-170,5 | 64,6-96,8 |
| 14,0 | 33,6-68,6 | 147,0-171,2 | 67,3-96,3 |
| 14,5 | 35,2-71,1 | 148,0-171,5 | 69,1-98,7 |

Az említett esetekben jól fel lehet használni a jelenleg megadott fejlődési táblázatokat. Ha például egy 7 éves fiú testsúlya 16 kg, testmagassága 125 cm, normál mellkerülete 65 cm, akkor az 1. táblázat megfelelő adatainak alapján normális testi fejlettségűnek minősíthető.

A naptári év alapján végzett beiskolázás elve teljes mértékben nem fogadható el. Feltétlenül hangsúlyozni kell azonban, hogy ilyenkor mindhárom testméret alapján kell ítéletet alkotni, mert a túlfejlettséget nem a kövér gyermekekre értjük.

Mivel meglehetősen nagy létszámú tanulót és óvodást vizsgáltunk meg, így lehetőségünk nyílt arra is, hogy a fejlődési táblázat adatait figyelembe véve nemenként és korcsoportonként abszolúte és relatíve is megállapítsuk, mennyi azoknak a gyermekeknek a száma, akik még nem érték el az életkoruknak megfelelő normális testi fejlettséget, illetve meghaladták azt. Tapasztalatainkat a 3. és 4. táblázatban foglaltuk össze.

A fiúknál azt kaptuk, hogy az alulfejlettek százalékos előfordulása a testsúly és a normál mellkerület esetében minimális, míg a retardált (túl kicsi) testmagasság a várható értéknél nagyobb gyakoriságban fordul elő a 7,5, 8, 9, 14, 14,5 éveseknél.

A testsúly és normál mellkerület szerint mindegyik korcsoportban a várhatónál több a túlfejlettek aránya. Az akcelerált (túl magas) természetűek a megengedhetónél nagyobb százaléokban fordulnak elő a legtöbb korcsoportban, ez alól a 2,5⁰/₀-nál kisebb gyakoriságú 6, 8,5, 9, 14, 14,5 éves korcsoport a kivétel, míg a 11 és 13,5 évesek esetében ezek száma a határértéket éri el.

3. sz. táblázat

AZ ALUL- ÉS TÚLFEJLETT FIÚK RELATÍV GYAKORISÁGA
(%) 6,0-14,5 ÉLETÉVEK KÖZÖTT

| Életkor | Testsúly | | Testmagasság | | N. mellkerület | |
|---------|----------|-------|--------------|-------|----------------|-------|
| | Alulf. | Tülf. | Alulf. | Tülf. | Alulf. | Tülf. |
| 6,0 | — | 2,6 | 2,0 | — | 0,7 | 3,3 |
| 6,5 | — | 3,1 | 1,6 | 4,2 | 1,0 | 3,1 |
| 7,0 | — | 4,7 | 1,4 | 3,3 | 0,5 | 4,2 |
| 7,5 | — | 3,8 | 3,3 | 2,7 | 0,5 | 3,8 |
| 8,0 | — | 5,1 | 3,0 | 4,0 | — | 3,0 |
| 8,5 | — | 3,7 | 1,1 | — | — | 2,7 |
| 9,0 | — | 4,6 | 2,6 | 2,1 | 0,5 | 4,6 |
| 9,5 | 1,6 | 4,2 | 1,6 | 2,6 | — | 4,8 |
| 10,0 | — | 5,5 | 1,2 | 3,0 | 0,2 | 5,0 |
| 10,5 | — | 5,1 | 1,7 | 3,1 | 0,1 | 5,5 |
| 11,0 | — | 4,7 | 1,7 | 2,5 | 0,1 | 5,0 |
| 11,5 | 0,1 | 4,7 | 2,0 | 2,6 | — | 4,9 |
| 12,0 | — | 5,2 | 1,7 | 3,0 | 0,1 | 5,5 |
| 12,5 | 0,1 | 4,2 | 1,6 | 2,7 | 0,1 | 4,6 |
| 13,0 | 0,1 | 4,3 | 1,5 | 2,8 | 0,3 | 5,0 |
| 13,5 | 0,1 | 4,2 | 2,2 | 2,5 | 0,2 | 4,2 |
| 14,0 | 0,4 | 3,7 | 2,8 | 1,6 | 0,4 | 3,7 |
| 14,5 | 0,9 | 4,1 | 3,3 | 1,8 | 1,4 | 3,8 |

A leányoknál nagyon hasonló a helyzet. Túl kicsiny testsúlyú és túl kicsiny mellkerületű tanuló csak elenyésző számban fordult elő. Az életkornak megfelelő testmagasságnál alacsonyabb gyermekek a várható gyakorisághoz képest magasabb százalékban találhatóak a 6, 11,5, 12,5, 13,0, 13,5 évesek között, a várható értéket találtuk a 12,0 és 14,0 évesek esetében.

(%) 6,0-14,5 ÉLETEVEK KÖZÖTT
AZ ALUL- ÉS TÚLFEJLETT LEÁNYOK RELATÍV GYAKORISÁGA

| Életkor | Testsúly | | Testmagasság | | N. mellkerület | |
|---------|----------|-------|--------------|-------|----------------|-------|
| | Alulf. | Túlf. | Alulf. | Túlf. | Alulf. | Túlf. |
| 6,0 | — | 2,6 | 2,6 | 0,7 | 0,7 | 3,3 |
| 6,5 | — | 4,3 | — | 4,8 | — | 3,7 |
| 7,0 | 1,6 | 5,9 | 0,5 | 3,7 | — | 3,7 |
| 7,5 | — | 3,8 | 2,2 | 3,3 | — | 4,3 |
| 8,0 | — | 3,8 | 2,4 | 4,3 | 0,5 | 4,3 |
| 8,5 | — | 5,3 | 2,1 | 2,1 | — | 3,7 |
| 9,0 | 0,5 | 6,0 | 1,9 | 1,9 | 0,5 | 6,0 |
| 9,5 | — | 3,9 | 1,9 | 1,9 | — | 4,8 |
| 10,0 | — | 5,8 | 2,4 | 3,6 | — | 5,5 |
| 10,5 | 0,1 | 4,7 | 1,7 | 2,9 | — | 5,8 |
| 11,0 | — | 4,6 | 2,2 | 2,9 | — | 4,6 |
| 11,5 | — | 5,2 | 2,7 | 2,8 | 0,1 | 5,2 |
| 12,0 | 0,2 | 4,3 | 2,5 | 2,0 | 0,3 | 4,3 |
| 12,5 | 0,2 | 5,1 | 3,0 | 1,8 | 0,4 | 3,8 |
| 13,0 | 0,4 | 4,5 | 2,9 | 2,3 | 0,5 | 4,1 |
| 13,5 | 0,6 | 4,1 | 2,8 | 2,0 | 0,8 | 3,9 |
| 14,0 | 0,7 | 4,2 | 2,5 | 2,3 | 0,9 | 4,5 |
| 14,5 | 0,7 | 4,7 | 2,4 | 2,5 | 0,7 | 4,7 |

A túl kövér és nagyon nagy mellkerületű gyermekek aránya mindegyik korcsoportban lényegesen magasabb volt 2,5%-nál, míg a túl magasak hasonló gyakorisága fordult elő a vizsgált 18 korcsoport közül 8 esetben. A nagyon magas gyermekek aránya nem érte el az említett 2,5%-ot a 6,0, 8,5, 9,0, 9,0, 12,0, 12,5, 13,0, 13,5, 14,0 évesek esetében, és pontosan 2,5% volt a 14,5 éveseknél.

Mind ezekből az a következtetés vonható le, hogy a vizsgált 6,0-14,5 éves korcsoportokban, tehát az általános iskolás tanulók esetében mindkét nemnél a gyermekek között a megengedhetőnél nagyobb a túl kövérek gyakorisága. Mivel mintánkban Nógrád, Békés, Bács-Kiskun, Komárom, Baranya, Szabolcs megyei tanulók is vannak, sőt kisebb számban az ország más megyéiben élők is bekerültek, így ez a jelenség nemcsak a Csongrád megyei gyermekekre jellemző.

A tapasztalatok tehát alátámasztják azt a többször hangoztatott megfigyelést, hogy a tanulók mozgásigényét az általános iskolai foglalkozások nem elégítik ki, a tanulók táplálkozási szokásai nem megfelelőek, egy részük túltáplált, ami egészséges fejlődésük szempontjából nem kívánatos jelenség. Ezek a problémák különösen a beiskolázásnál jöhetnek számításba, mivel a 6,5-7 éves fiúk 3,7%-a túl magas, 3,8%-a túl kövér, a leányoknál 4,2% túl magas és 5,1% túl kövér.

A továbbtanulás, illetve pályaválasztás szempontjából ugyancsak figyelemreméltó, hogy a 14-14,5 éves fiúk 3,0%-a túl alacsony termetű, viszont emellett 3,8%-uk túl kövér, vagyis aránytalanul (diszproporcionálisan) fejlődtek. A leányoknál ugyancsak a 14-14,5 éves korcsoportokban a túl alacsony vagy túl magas leányok aránya ugyan nem haladja meg az elméletileg várható relatív gyakoriságot, viszont 4,4%-uk túl kövér, vagyis náluk is aránytalan fejlődésről beszélhetünk.

Mind ezek alapján szükséges lenne az általános iskolai testnevelés keretében a tanulók fokozottabb fizikai megterhelése, illetve az elméleti foglalkozások (a naponta ülve eltöltött idő) csökkentése. Ugyanakkor alaposabb megfontolás tárgyává kellene

teni azt a lehetőséget, hogy az óvodából azok a gyermekek, akiknek a testi és szellemi fejlettsége az életkoruknak (6,0–6,5 év) megfelelő szintet jóval meghaladja, korábban beiskolázhatók legyenek, és így a korábbi megterhelés esetleg testi fejlődésük szempontjából is előnyösebb lenne. Emellett az általános iskolát befejező tanulóknál – különösen a szakmunkásképzőbe való beiskolázásnál – szem előtt kellene tartani ugyancsak a testi fejlettség szintjét, és a túl kövér gyermekeket elsősorban olyan pályára irányítani, ahol az ülő foglalkozás vagy kevesebb mozgás nem segíti elő további elhízásukat. Nem célszerű a túl magas fiúkat sem olyan pályára irányítani, ahol hajlott, görnyedt testtartás szükséges (pl. parkettázó) stb.

Nyilvánvaló azonban az is, hogy a testi fejlettség a be- és kiiskolázásnak csak az egyik aspektusa. Az óvodáskorúaknál legalább ennyire fontos a megfelelő szellemi fejlettség is, míg a továbbtanulásnál, pályaválasztásnál nagyon lényeges szerepet játszik az általános iskolai tanulmányi eredmény is. Jóllehet a testi fejlettség és a szellemi teljesítmény között nem állapítható meg egyértelmű összefüggés, azt aligha tagadhatjuk, hogy a rosszabb tanulmányi eredményt elért tanulók főleg a hátrányos helyzetű (rosszabb lakásban élő, nem kielégítően táplált, elhanyagolt testkultúrájú, dohányzó, alkoholt fogyasztó, korán nemi életet élő) tanulók közül kerülnek ki. Ezek számára a pályaválasztás lehetősége már eleve beszűkült, s legtöbbször csak a szakmunkásképzőbe irányítják őket. Talán éppen ezért nem véletlen az a hazai megfigyelés, amely szerint a szakmunkástanulók testi fejlettsége elmarad a közép- és szakközépiskolásokétól [12, 13].

Összegezve, tehát helyes lenne továbbra is követni azt a gyakorlatot, hogy a tanulókat évente rendszeres testfejlettségi vizsgálatnak vetik alá, s az általános iskolai évek alatt ezáltal biztosítani lehetne az alul- vagy túlfellett tanulók helyes életmódra nevelését, testi fejlődésük szabályozását.

IRODALOM

- [1] *Körösy József*: Anthropológiai adatok a budapesti iskolásgyermekekről. (Fővárosi Statisztikai Füzetek, 1875.)
- [2] *Szász Irén*: Az iskolába lépő gyermek. (A gyermek, 1908, 161–166. old.)
- [3] *Szász Irén*: Az iskolába lépő gyermek. (A gyermek, 1909, 79–87., 229–235, 365–375. old.)
- [4] *Szász Irén*: A gyermek az iskolázás első évében. (A gyermek, 1911, 18–23., 186–197., 289–300. old.)
- [5] *Ballai Károly*: A magyar gyermek testi kifejlődése. (Anthropológiai Füzetek, 1923, 36–43. old.)
- [6] *Bartucz Lajos*: Az iskolás gyermekek természetbeli növekedése Magyarországon. (Anthropológiai Füzetek, 1923, 88–92. old.)
- [7] *Eiben Ottó*: Dr. Véli György szakirodalmi munkásságának jegyzéke. (Anthropológiai Közlemények, 1980, 24., 293–294., old.)
- [8] *M. Viola Ilona*: Fejlődési táblázat. (Budapest Város Tanácsának Iskolacégszolgálati Szolgálat, 1952, 6. old.)
- [9] *Karossa-Pfeiffer József–Melly József*: Az iskolaorvos zsebkönyve. (Medicina Kiadó, Budapest, 1959.)
- [10] *Gyermekgyógyászati vademecum*. (Budapest, 1975, 534–538. old.)
- [11] *Farkas Gyula–Hunya Péter–Herendi István–Szekeres Erzsébet*: Studies on the menarcheal age of the girls of county Csongrád (Southern Hungary). (Acta Biologica Szegediensis, 1983, 29., 169–178. old.)
- [12] *Bakonyi Ferenc*: A szakmunkás- és középiskolai tanulók testi fejlettségbeli különbségei. (A testnevelés tanítása, 1984, 20., 5–10. old.)
- [13] *Farkas Gyula–Szekeres Erzsébet–Kalmár István*: Középiskolások és szakmunkástanulók testi fejlettségének kapcsolata az iskolai nevelőmunkával. (Szakoktatás, sajtó alatt.)

DR. KOPASZ ÉVA

Baja

A test és a síkidom fogalma alakulásának vizsgálata 6—10 éves korban

Az 1978/79-es tanévben új tanterv szerint kezdődött el a tanítás az ország általános iskoláiban. Ez egy sor problémát vetett fel. Ebből a problémásorozatból a geometria témakör két exponált fogalmát – a test és a síkidom – vizsgálatát választottuk.

Vizsgálatainkat a tanterv alapján végeztük 1982 júniusában Bács-Kiskun megye 32 általános iskolájának alsó tagozatán. Közel 2000 tanuló írásos anyaga állt rendelkezésünkre. Ebből mutatunk be itt néhány feladatot, amelyek leginkább mutatják a 6–10 évesek ismereteit az említett két fogalommal kapcsolatban.

Reprezentatív mintavétellel dolgoztunk.

A reális eredmények érdekében Ágoston-Nagy-Orosz (1971) nyomán szinteztük a feladatokat:

- ráismerés, megnevezés (1 pont)
 - reprodukálás (2 pont)
 - adott szabály alapján végzett operatív alkalmazás (3 pont)
 - tanult szabály alapján végzett operatív alkalmazás (4 pont)
- ez utóbbin belül: összehasonlítás (4 pont)

rendszerzés (5 pont)

algoritmizálás (6 pont)

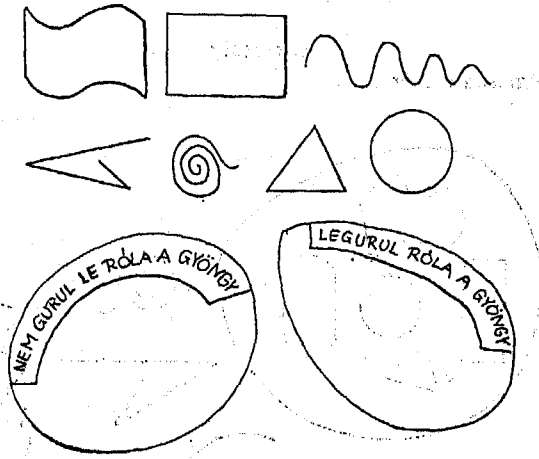
A kapott eredményeket a könnyebb összehasonlítás végett százalékpontra számítottuk át.

Az alábbi hipotézisekből indultunk ki:

1. Az új tanterv által biztosított ún. nyújtott érési idő alaposabb, szilárdabb fogalmakhoz vezet.
2. A tanterv nem segíti a definiáló tulajdonságok kiemelését.
3. Nincs lényeges különbség a tanyasi, falusi, városi iskolába járó gyermekek teljesítménye között.

Most nézzük az egyes osztályok feladatait!

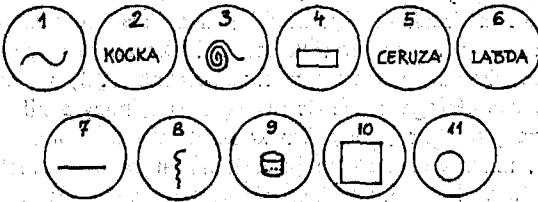
1. Nyilazd mindegyiket a helyére!



Síkban elhelyezett nyitott és zárt alakzatokat kellett a megfelelő helyre jelölni. Nem biztos, hogy a későbbiekre nézve szerencsés a két címke felirata, de azért ezt használtuk, mert ilyen megfogalmazásban találkozhatnak a problémával a gyerekek is. 75%-uk sorolta be jól mind a 7 alakzatot. Legalább egyet a vizsgált tanulók mindegyike be tudott helyesen jelölni. 14%-uk egy vagy két zárt alakzatot a nyitottakhoz húzott, illetőleg egy vagy két nyitottat a zártakhoz, ennél többet 1%-uk. Nem sorolt be 6%-uk egyet vagy kettőt, ennél többet 4%-uk. Az átlagos teljesítmény 89,0%^{op}. Volt olyan tanuló is, aki előbb az összes nyitott, illetőleg zárt alakzatot egymáshoz rendelte, és csak utána húzta a megfelelő helyre.

2. Válogasd szét a karikába írtakat a megadott szempontok szerint! Csak a számokat

írd a megfelelő helyre!



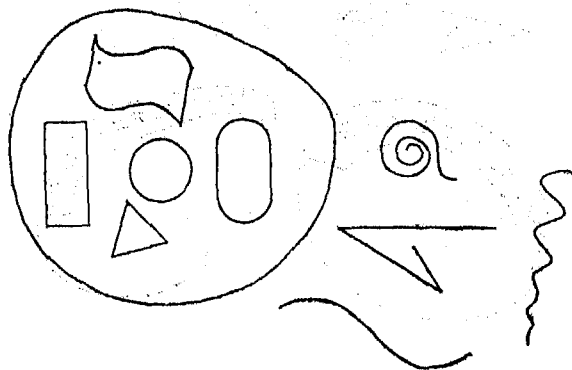
vonal:
 síkidom:
 test:

Ez osztályozási feladat volt. A felmérésben résztvevők 42%-a dolgozott hibátlanul. Az átlagos teljesítmény 82,9%^{op}. A gyermekek 25%-a rossz helyre vagy sehova nem írta a kockát, 22%-uk a labdát, ugyanennyien a négyzetet, 16%-uk a ceruzát, 15%-uk a téglalapot. Egyidejűleg a kockát és a téglalapot több helyre sorolta a tanulók 3%-a, tehát ez nem tekinthető tipikus hibának.

Ezen eredmények birtokában mondhatjuk, hogy az elsősök nagy százaléka felismeri a test, a síkidom, a vonal specifikus tulajdonságát, és a megfelelő osztályba be is tudja sorolni.

2. osztály

1. Nézd meg figyelmesen a rajzokat!



A karikában vannak.

A karikán kívül csak vannak.

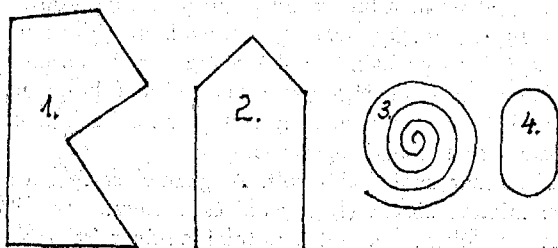
Az 1. osztályosok 1. feladatához hasonló ez a probléma. Itt némileg gyengébb eredmény született: az átlagos teljesítmény 85,5%^op. (89%^op.) Ennek oka az lehet, hogy az elsős feladat jobban kötődik a gyermek tapasztalatához, a játékhoz. Míg 1. osztályban senki nem ért el 0%^op-ot, itt 10%, viszont a hibátlan megoldások száma 75%-ról 81%-ra emelkedett, tehát növekedett az egyes tanulók tudásbeli különbsége. A gyermekek jelentéktelen hányada síkidomnak nevezte a nyitott alakzatokat (1%^o), illetőleg felcserélte a két halmaz nevét (2%^o).

A konkrét testek, síkidomok, vonalak osztályozása – amely azonos volt az 1. osztályosokéval – 11,5%^op-tal gyengébb eredményt hozott, mint elsőben. Most is legtöbben a kocka besorolásánál hibáztak (31%^o), illetőleg nem írták sehova (6%^o). Nehéz megkeresni ennek az okát, ugyanis az interjúk során kocka alakú tárgyakat szép számmal tudtak felsorolni (dobókocka, bűvőkocka, mokkalokocka, ...), sőt azt is tudták, hogy ezek kézbe vehetők, van térfogatuk, tehát testek. Lehet, hogy a hiba forrása a betűvel való megadás volt, vagy pedig az, hogy nem konkretizáltuk (dobókocka, ...). A „kocka alakú” vagy „olyan, mint a kocka” kifejezések hallatára a gyermekek tényleges tárgyakat idéznek fel, és ezáltal könnyebben válaszolnak a kérdésre. Tehát a kocka fogalma, ami minden kocka alakú tárgyból a közös tulajdonságokat hordozza – anyagi minőségtől, használati funkciótól és így tovább függetlenül –, még nem alakul ki a 2. osztály végére. A konkrét tárgytól a gyermekek még nem tudnak elszakadni. A felmérésben részt vevők negyedrése írta rossz helyre a kört. Ezt kisebb hibának tartjuk, mert tanterv szerint még nem foglalkoztak vele. Bár a síkban való elhelyezkedés és a zártság alapján be kellett volna tudni sorolniuk. Annál is inkább, mert a vizsgálatok alapján tudjuk, topológiai jellemzőket könnyebben ragad meg ez a korosztály, mint az euklideszi alakzatok tulajdonságait. A négyzetnek és a téglalapnak jó osztályba való sorolása 25%-nak nem sikerült, 5% pedig nem írta sehova. Ebben az osztályban fog-

lalkozni kell a két speciális négyszöggel. Ha ezt figyelembe vesszük, akkor magas a hibázók száma. 20–25% között mozgott a henger, a ceruza, a labda rossz besorolása. A tanulók 7%-a írta be ugyanazt az alakzatot egyidejűleg több helyre is.

3. osztály

1. a)



b) Miért nevezed síkidomnak?

c) Rajzolj ide Te is még síkidomokat!

d) Milyen jellemzőit tudnád még felsorolni a síkidomoknak?

A feladat d) részében a két síkidom kiválasztása a megoldások 81%-ában sikerült. A tanulók 1–1%-a mindent, illetve semmit sem húzott át. Az átlagos teljesítmény 86,4%.

A b) részben az indoklásokat az esetek 77%-ában tudtuk elfogadni. A gyermekek 72%-a írta magyarázatul, hogy zárt vonal, 4%-a, hogy „területet határol be”, 1%-a, hogy „nincs rajta nyílás”. Az átlagos teljesítmény 76,6%.

A c) részben olyan tanuló is tudott síkidomot rajzolni, aki az a) részben rosszul végezte el a kiválasztást. Valószínű azért, mert itt nem volt zavaró körülmény. Mindenki hibátlanul dolgozott.

Az újabb jellemzők felsorolásánál [d) rész] olyan válaszokat is elfogadtunk, amelyek a b) esetben nem, mert aki ott jól meghatározta a síkidomot, annál ezek a tulajdonságok többletet jelentettek. 57%-ban írtak a gyerekek helyes jegyeket: egyenes vagy görbe vonal határolja, lehet szimmetrikus, nincs térfogata. A többiek semmit vagy nem a síkidomra jellemző tulajdonságokat írtak, közülük 5% testjellemzőket sorolt fel. 57,1% átlagteljesítmény adódott.

2. a) Nevezd meg vagy rajzolj ide testeket!

b) Próbáld megfogalmazni, mit nevezünk testnek!

c) Milyen tulajdonságait ismered a kockának?

d) Milyen tulajdonságait ismered a téglatestnek?

Van-e eltérő, illetve közös tulajdonsága a kockának és a téglatestnek?

e) Eltérő:

f) Közös:

A feladat első részében a tanulók 57%-a írt vagy rajzolt legalább két jó alakzatot. Leggyakrabban a téglatest (30%), a henger (23%), a kocka (22%) fordult elő. Természetesen használati tárgyak is szerepeltek a felsorolásban. A tanulók 24%-a síkidomot írt (téglalap, négyzet, háromszög, ...). Ez elég jelentős arány, de úgy gondoljuk, hogy itt elsősorban a nevekkel van probléma, az nem rögződött még megfelelően. Az interjúk

nyomán mondhatjuk ezt. Ott ugyanis az ismételt rákérdések során tudták a gyermekek, hogy a négyzet síkidom, a kocka pedig test, és többnyire indokolni is tudták. 19%-uk sorolt fel vegyesen testet és síkidomot. Az átlagos teljesítmény 56,7%⁰p.

A b) rész definíciós feladat elé állította a tanulókat. A leggyakrabban előfordult testjellemző a megfoghatóság és a térbeli zártság. A tanulók közel 10%-a különféle testeket sorolt fel jellemzés helyett. Nem volt könnyű kérdés, ezt tükrözi a 23,9%⁰p-os átlag is. A gyermekek 76%-a nem tudott megbirkózni a feladattal.

Többen (Clark 1971, Putnoky 1964, ...) utalnak a kritikus tulajdonságok, a fogalmi szabály megoldásának problémás voltára. Egyetértünk azon megállapításokkal, hogy nem szabad siettetni a definíció megfogalmaztatását (Skowronek 1974 és mások). Nem tartjuk viszont helyesnek azt, hogy a tanterv nem kívánja egyetlen geometriai fogalom meghatározását sem az alsó tagozaton.

A feladat c) része már konkrétabb volt. A gyermekek 19%-a sorolt fel legalább két köckajellemzőt: minden oldala (l) egyenlő és 8 csúcsa van (6%⁰); 8 csúcsa és 6 lapja van (13%⁰). A tanulók 21%-a csak egy tulajdonságot írt, 12%-uk pedig a négyzetet jellemezte. A felmérésben résztvevők 48%-a nem válaszolt a kérdésre. Az átlagteljesítmény gyenge: 19,4%⁰p.

A legteljesebb jellemzés még rosszabbul sikerült (4,5%⁰p). A válaszok mindössze 4%-a volt elfogadható: 8 csúcsa (szöge!) van és két szemközti oldala (l) egyenlő (4%⁰); illetve 6 oldala (l) van, 2-2 szemközti oldala egyenlő és 8 csúcsa van (3%⁰). Csak egy tulajdonságot 15%⁰ írt. A tanulók 73%-a nem válaszolt a kérdésekre, 7%⁰ pedig a téglalapot jellemezte.

Az előzőekből következik, hogy az összehasonlítás sem járt jó eredménnyel. Pszichológiai kutatások szerint az eltérő tulajdonságot könnyebben észreveszik a gyerekek, mint a közöset. Mi éppen fordított eredményt kaptunk. Egyébként ez utóbbi tényről Skemp (1975) is beszámol. A tanulók 6%⁰-a sorolt fel eltérő, 26%⁰-a pedig közös jellemzőket. Az ennek megfelelő átlagok 6,0%⁰p, illetőleg 22,4%⁰p. Eltérő tulajdonságnak az oldalak (l) méretét írták, a közösek között a csúcsok és lapok száma, valamint test voltak szerepelt. A tanulók döntő többsége kihagyta ezt a részfeladatot.

Felfigyelhettünk a helytelen elnevezésekre: oldalt írtak lap helyett, szöget csúcs helyett, oldalt él helyett. A pontos szóhasználat – úgy véljük – segítené a gyermekeket a jobb válaszadásban, azaz segítené a fogalomalakulást.

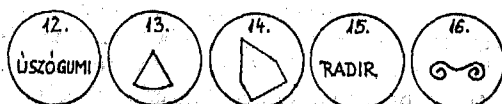
2. osztályban a téglalap és a négyzet összehasonlításával párhuzamosan tananyag a téglatest és a kocka jellemzése is. Harmadikban – igaz, hogy csak kiegészítő anyagként – szerepel a test és hálóik megfeleltetése. Ha a tanuló nem ismeri a két test tulajdonságait – például, hogy hány és milyen lap határolja –, nyilvánvalóan a hálózatokat se tudja a megfelelő testhez kötni.

3. lsd. 1. osztály és még

vonal:

.....

.....



Ez a feladat megegyezik az előző két osztályéval, most azonban csak megkezdtek az osztályok felsorolását, és a gyermekeknek kellett befejezni. A hiányzó két osztályt a tanulók 36%-a nevezte meg, 3%-uk csak az egyiket írta le (volt, aki tárgyakat írt test helyett). 36% más felosztásra tért át (szögletes, kör alakú, kocka, irás, rajz), 26% pedig nem folytatta az osztályok felsorolását. 37,9%-os átlagteljesítmény adódott.

A 16 alakzat (korábban 11 volt) besorolása átlagosan rosszabbul sikerült, mint az előző két osztályban (40,4%), mégsem tartjuk gyenge eredménynek, ugyanis a hibás megoldások száma lecsökkent. A leggyakoribb hibák: a ceruza (15%), a körcíkk (14%), a téglalap (12%), a négyzet (11%) és a henger (11%) rossz helyre sorolása. A tanulók 6%-a osztályozott hibásan. Többet tudnánk mondani a test és a síkidom fogalmának fejlődéséről, ha azok tudását is ismernénk, akik az osztályok felsorolását nem tudták folytatni (61%). A tanulók 1%-a dolgozott hibátlanul.

4. osztály

Az 1. feladat azonos a 3. osztály 1/c), d) részkérdésével. A síkidomok rajzolásában nincs lényeges különbség a két osztály teljesítménye között.

A síkidomok jellemzése jobban sikerült, mint a harmadikosoknak, 69,5%-os átlagteljesítmény adódott. (3. osztályban 57,1%.) A síkbeli zártságot a tanulóknak csak 4%-a említette. 5%-uk azokat a síkidomokat jellemezte, amelyeket rajzolt; 13%-uk felsorolta, hogy mik lehetnek síkidomok (téglalap, négyzet, kör, . . .), 7%-uk testjellemzőket írt. Ez utóbbiak közül azonban többen jó rajzokat készítettek. Itt is valószínű, hogy az elnevezések okozták a problémát: nem tesznek különbséget oldal és él, lap és oldal, csúcs és szög között; hol egyik, hol másik megnevezést használják ugyanazzal az alkotórészszel kapcsolatban. Az oktatásban is hibát látunk annyiban, hogy a pedagógusok nem javítják következetesen a helytelen elnevezéseket. Pedig, ha ezek rögződnek a gyermekekben, a felső tagozaton sok nehézséget okoznak, és egyre nehezebb lesz a kijavításuk. A tulajdonságok felsorolásánál megfigyelhető a „van” és „lehet” szavaknak a 3. osztályosokhoz képest pontosabb használata. Leggyakrabban a következő tulajdonságokat írták: lehet párhuzamos oldala, lehetnek egyenlő oldalai, oldalai lehetnek egyenesek vagy görbék. A gyermekek 2%-a említette, hogy a síkidomoknak területe van és két kiterjedése. 70% dolgozott hibátlanul.

A 2. feladatban a tanulók 79%-a írt vagy rajzolt legalább két testet. Legtöbben a kockát, téglatestet, gömböt sorolták fel. 5% csak síkidomokat írt vagy rajzolt, 10% pedig vegyesen síkidomot és testet. A gyermekek 79%-a oldotta meg hibátlanul ezt a kérdést. Az átlag 80,0% volt.

A test definíciója is jobban sikerült: 45,5% ((23,9%)). A tanulók 39%-a adott meg jó jellemzőket: űrtartalma van; térben körüljárható; van elől-, oldal- és felülnézete; van magassága, szélessége, hosszúsága. Felsorolást írt tulajdonság helyett 4%, síkidom-tulajdonságokat sorolt 13%.

A kockát is jobban jellemezték: 47,5% (19%) jellemezte kielégítően: 12 éle, 6 lapja, 8 csúcsa van; 6 „egyforma” négyzet határolja; űrtartalma van.

A téglatest tulajdonságait a tanulók 40%-a nevezte meg jól (3. osztályban 4%): 12 éle, 8 csúcsa, 6 lapja van; csak a szemben levő oldalak (!) egyenlők (!); test. Volt olyan tanuló, aki 4 és 2 „egyforma” lapról írt, valószínű, ez a helytelen szemléltetés következménye: négyzetes oszlop rögződött benne téglatestként. Az átlagteljesítmény 40,0% p(3. osztályban 4,5%).

A két speciális hasáb összehasonlításában itt is az egyező tulajdonságok felsorolása bizonyult könnyebbnek (48,8%–28,8%). Az eltérő tulajdonságok között a tanulók 29%-a a lapok méretbeli különbségét említette. A közös tulajdonságokat a diákok

49%-a írta helyesen: a csúcsok, lapok, élek száma megegyezik; mindkettő test, mind-egyiknek van hosszúsága, szélessége, magassága.

Úgy véljük, jobb eredmény született volna – mint korábban utaltunk rá –, ha a tanulók nem keverik a testek és síkidomok alkotórészeinek nevét. 26%-uk cserélte fel a négyzet és a kocka, a téglatest és téglalap jellemzőit. Például lap helyett oldalt a gyermekek 21%-a használt. Mi ezt csak akkor vettük hibásnak, ha a számadat nem a kockára, illetőleg nem a téglatastre volt jellemző. Az a meggyőződésünk, hogy a lap szó hallatára csak test jelenhet meg a gyermek képzeletében, ha az oktatás során mi magunk is pontos elnevezéseket használunk, és diákjainktól is ezt követeljük. Ha nem így járunk el, akkor az alkotó elem neve gyengíti a fogalom alakulását.

A 3. feladatban – ellentétben a 3. osztályossal – a tanulóknak maguknak kellett megtalálni az osztályozás alapját, segítség nélkül. 34%-uk nevezte meg a vonal-, sík-, idom-, testosztályokat, közülük 1%-o két osztályt – síkidomok és nem síkidomok – jelölt meg. A felmérésben résztvevők 5%-a az osztályok megnevezése nélkül hajtott végre helyes osztályozást. Az átlageredmény 51,3%-o volt.

Az idomok besorolása 54,7%-o eredményt hozott. A gyermekek 1%-a sorolta be ugyanazt az alakzatot egyidejűleg több helyre. Tipikus hiba a henger (9%), a téglalap, kör, körcikk, ötszög (mindegyik az esetek 8%-ában) rossz besorolása volt.

Visszatérve hipotéziseinkre, úgy látjuk, hogy az elsőt, nevezetesen, hogy a hosszabb érési idő biztosabb fogalomhoz vezet, 4. osztállyal bezárólag nem tudjuk eldönteni. A birtokunkban levő adatok alapján azt mondhatjuk, hogy még a 10 évesek között is jelentős azon tanulók száma, akik például a négyzetet és a kockát és ezek tulajdonságait összekeverik. (Durván a negyedrészüik.) A szóbeli feleleteknél ez az arány kisebb; a megkérdezett 16 negyedikes közül 14 jól besorolta a 3. feladat 16 alakzatát. Ennek alapján azonban nem általánosíthatunk, mert a megkérdezett gyermekek száma alacsony, és csak két bajai iskola két osztályát reprezentálhatnak. Szerintünk a hipotézis tagadása előtt egy ehhez hasonló – a két geometriai fogalommal kapcsolatos – felmérést kellene a felső tagozatos tanulók körében is végezni.

Második feltevésünk a meghatározásoknál elengedhetetlen lényeges tulajdonságok kiemelését hiányolta a tantervből. A jellemzők egyenrangú kezelését teljes mértékben alátámasztja írásos anyagunk. Egy konkrét meghatározásnál a tanulók bizonytalanok, például ugyanazzal a tulajdonsággal jellemzik a téglatastet és a kockát: 12 él, 6 lap, 8 csúcs. Ezek valóban adatai a két testnek, de nem csak ezekre a testekre jellemzők. Így érthető, hogy a két test összehasonlításában az eltérő jegyek felsorolása nehezebben megy, mint a közöseké. A síkidommal kapcsolatban hasonlókat tapasztaltunk. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusok munkája is hiányos ezen a téren. Változtatna a helyzeten, ha a tanterv kiemelné a meghatározásokat segítő tulajdonságokat. Például a tanterv (1978) 2. osztályos anyaga a hasábokkal kapcsolatban annyit ír, hogy „téglatest, kocka”. Hogy a két téridommal kapcsolatban mi az, amit feltétlen meg kell tanítani, azt nem tartalmazza. (Ezt a hibát nem lehet „kivédeni” azzal, hogy a kézikönyv ennél bővebb.) Követelmény ezzel kapcsolatban nincs, tehát az, hogy mit és milyen mélységben hall a 2. osztályos gyermek, az kizárólag tanítóján múlik. A két hasábbal kapcsolatos tennivalókról a tanterv a következő két év tananyagában nem közöl semmit. Így érthető, hogy a jelzett körben a 3. osztályosok teljesítménye gyengébb, mint a másodikosoké. 4. osztályra sem fejlődik a téglatest és a kocka fogalma lényegesen. Az ismeretek mennyiségére és mélységére vonatkozóan a felejtés egyre döntőbb lesz. Ez azt eredményezi – kis túlzással –, hogy a felső tagozaton kezdhetjük újra a fogalmak alakítását. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezt a „nulláról indulást”

úgy tudnánk elkerülni, hogy az említett példákban a harmadikos és negyedikes tantervi anyag is tartalmazná a folyamatos ismétlés anyagát.

A települések szerinti összehasonlításban a tanyai gyermekek mind a négy osztályban jó átlageredményeket értek el az összteljesítményekhez viszonyítva. Valószínű, ebben nagy szerepe van az úgynevezett magnós programnak, amely szerencsésen segíti az önálló ismeretszerzést. Viszonylag gyengébb teljesítményt nyújtottak a falusi iskolákba járók. Az okok feltárását – úgy gondoljuk – más területen (pl. szociológia) végzett felmérések segítenék. Csak az átlaggal a tanya, város, falu sorrend nem jellemezhető. Az adatok aránya sem volt mindig megfelelő. Annait azonban állíthatunk a felmérés alapján, hogy közel azonos a különböző településeken iskolába járók teljesítménye.

1. osztály

| Feladat | Mintahely | Minimum | Maximum | Átlag |
|---------|-----------|---------|---------|-------|
| 1. | Összes | 14 | 100 | 89,0 |
| 1. | Város | 14 | 100 | 88,4 |
| 1. | Falu | 14 | 100 | 89,5 |
| 1. | Tanya | – | – | – |
| 2. | Összes | 0 | 100 | 82,9 |
| 2. | Város | 45 | 100 | 87,7 |
| 2. | Falu | 0 | 100 | 74,2 |
| 2. | Tanya | 55 | 100 | 84,0 |

2. osztály

| Feladat | Mintahely | Minimum | Maximum | Átlag |
|---------|-----------|---------|---------|-------|
| 1. | Összes | 0 | 100 | 85,5 |
| 1. | Város | 0 | 100 | 91,3 |
| 1. | Falu | 0 | 100 | 41,7 |
| 1. | Tanya | 0 | 100 | 79,4 |
| 2. | Összes | 0 | 100 | 71,4 |
| 2. | Város | 36 | 100 | 81,2 |
| 2. | Falu | 0 | 100 | 65,9 |
| 2. | Tanya | 64 | 100 | 90,1 |

3. osztály

| Feladat | Mintahely | Minimum | Maximum | Átlag |
|---------|-----------|---------|---------|-------|
| 1. a | Összes | 0 | 100 | 86,4 |
| 1. a | Város | 0 | 100 | 82,9 |
| 1. a | Falu | 0 | 100 | 88,3 |
| 1. a | Tanya | 0 | 100 | 91,7 |
| 1. b | Összes | 0 | 100 | 76,6 |

Befejezésül annyit, hogy a tanítók számára ki kellene dolgozni például a vizsgált két fogalom felépítésének rendszerét, osztályokra lebontva. Úgy ítéljük meg, a pedagógusok nem látják világosan, hogy 4. osztály végére a geometria témakörben milyen lépcsőfokokon, meddig kell eljutni.

Tudjuk, hogy életkori sajátosság az a tény, hogy a gyermekek nem tudnak rangsorolni a tulajdonságok között, amit ráadásul az oktatás sem segít.

A tanulók azokban a feladatokban értek el jobb eredményt, ahol nem a szóbeliség (írásbeliség) dominált. Kifejezőképességük igen gyenge, de ennek javítása nemcsak a matematikatanítás gondja.

IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I-III. (1978). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

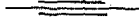
Ágoston Gy.-Nagy J.-Orosz S. (1971): Mérésees módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest.

Clark, D. C. (1971): A fogalmak iskolai oktatásának néhány alapelve. Journal of Educational Psychology, 3. sz. 253-278. p. OPKM.

Putnoky J. (1964): Az analízis és a szintézis funkcionális összefüggése az egész-rész reláció alapfogalmaival 6-10 éves korban. Pszichológiai Tanulmányok VI. Akadémiai Kiadó, Budapest. 239-256. p.

Skemp, R. R. (1975): A matematikatanulás pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Skowronek, H. I. (1974): A tanulás- és gondolkodáslélektan hatása a matematikai didaktikára. Die Grundschule, 8. sz. 411-415. o. OPKM.



ZSURAVLJOVA NELLI ALEXANDROVNA
 Budapest
 DR. STEINERNÉ DR. MOLNÁR JUDIT
 Baja

A motiváció növelésének lehetőségei az orosz számnevek tanulmányozása során

Ismert tény, hogy az idegen nyelven tanulók nehezen alakítják ki nyelvi tudatukban a nyelvszajátítás, ill. a nyelvgyakorlásuk idején a számnevek használatának automatizmusait. Ehhez óriási gyakorlás, sok-sok gyakorlófeladat szükséges. Mindemellett a számnevek kommunikatív értéke is jelentős. A számolás, a számolni tudás mint olyan, a külföldi számára nélkülözhetetlen, az idegen nyelvi országban való tartózkodás első percétől az utolsóig, a társadalmi érintkezés valamennyi szférájában, a kommunikáció mindenfajta fázisában.

Vizsgáljuk meg a kérdést, a számnevek elsajátítását a nyelvtanulás kezdeti szakaszából kiindulva.

Vannak olyan dicséretre méltó tanárok, akik idejekorán az orosz nyelvtanulás kezdeti szakaszában megtanítják tanulóikat 100-ig számolni. Valamilyen módon a számnevek használatát, gyakorlását minden tanóra társalgási struktúrájába beemésztik. (Dátum, idő, tankönyv oldalszámának a megnevezése.)

A számnevek gyakorlását, bevésését nem akadályozhatja az sem, hogy a tanulók nyelvtani ismeretei ekkor még nagyon kezdetlegesek. Sőt a számnevek alkalmazása a fonetikai gyakorlás, az auditív-orális készségfejlesztés szolgálatában is áll.

A számnevek megértésének és kiejtésének gyorsítása, intenzitásának fokozása érdekében javasoljuk a versenyszerű feladatokat, játékos gyakorlatokat.

Időre olvassanak a tanulók különböző táblázatokról, számoszlopokról számneveket. (Ki olvassa hibátlanul és leggyorsabban?)

A tanár, miközben fokozatosan növeli a tempót, számneveket diktál, a tanulók számokat írnak le (nem szavakat), majd kontrollálják önmagukat, a leírtakat a tanár által bemutatott számoszlopról.

Két csoportot alkotnak a tanulók, a számnevekkel sorjában példákat oldanak meg. Az a csapat győz, aki ezt a feladatot gyorsabban és hibátlanul oldja meg, melyhez természetesen a szöveges részeket pontosan kell megérteni.

$$\begin{array}{rcl}
 5 + & \text{пятнадцать} & = (20) \\
 \text{десять} & + 50 & = (60) \\
 \text{тридцать} & - 12 & = (1)
 \end{array}$$

Matematikailag minimális nehézségi fokú feladatok, ill. példák szóbeli megoldása. Itt azok a számnevek kerülnek terítékre, amelyeket a tanulók a szóbeliség során kevernek, azaz a hangzóságbeli hasonlóság alapján felcserélnek.

Vö.: 12-19, 13-30, 15-50, 16-60.

Ezeket a számneveket ezért külön-külön is tudatosítsuk a tanulókkal!

A felsorolt gyakorlófeladatok fő célját abban látjuk, hogy ki kell fejlesztenünk a tanulóknak a számnevek hallás utáni gyors megértését és helyes, hibátlan kiejtésének a készségét.

Természetesen hívjuk fel a tanulók figyelmét külön is a hangsúly miatt az *один-надцать* és *четырнадцать* számnevekre. A számnevek ismerete lehetővé teszi már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában azt, hogy a tanulók képesek legyenek megnevezni az „időt”, oly módon, hogy kiküszöböljük az esetek használatának a tudását.

Ha az óra 9 óra 30 percet mutat, a tanuló a tanárnak arra a kérdésére, hogy „Mennyi az idő most?” így felel: *девять—тридцать*.

Mivel e területen az automatizmusok kialakításának a képessége munkaigényes folyamat, a számnevek átveszik a lexikai és grammatikai tananyagot, jelen vannak a nyelvtanulás egész folyamatában (életkor, ár, hossz, súly kifejezése stb.).

A számnevek ismétlése során – lexiko-grammatikai témák tanulmányozásával kapcsolatban (mozgást jelentő igék) – tarthat a tanár orosz nyelven sajátos „matematika-órákat” is, ahol matematikai példák és feladatok elvégzését tűzi ki céljául. A tanár a következő feladatot adja meg a tanulóknak:

Я вышла из дома в 7 часов 30 минут.

Я пришла в школу в 7 часов 50 минут.

A tanár fokozatosan bevezethet nehezebb, bonyolultabb formát is: *За сколько минут я дошла до школы*

A tanulók elisméltik a körülményeket, megoldják a feladatot. Azután a táblára felírtakat fokozatosan minimalizáljuk, szűkítsük, töröljük le a leírtak egyes komponenseit.

| | | | | |
|----|-------|-----------|----------|---------|
| 1. | _____ | вы _____ | из _____ | в 8ч. |
| | _____ | до _____ | до _____ | за 15м. |
| | Когда | при _____ | в _____ | ? |

2. 6.20
7.20

A tanulók házi feladatként analóg gyakorlatokat alkossanak.

Hasonló jellegű feladatokat kreálhat a tanár a lexika bevésésére különböző kommunikatív – társalgási jellegű témák kapcsán.

(„Книга стоит ..., Я дал продавцу ... Сколько он дал мне сдачи?”)

A számnevekkel kapcsolatos gyakorlófeladatok az óra munkájába, a lexikai és grammatikai ismeretek elsajátításának folyamatába beleszövik az országismeretet, beleviszik az országismereti információkat, mely kétségtelenül a motiválás, a motivációs bázis növelésének hatásos eszköze az orosz nyelv tanítása során.

Nem árt bizonyos russzicizmusokra felhívni a tanulók figyelmét:

– az oroszok másképp számolják a megállókat, mint a magyarok:

— *Когда вы выходите? На какой остановке вы выходите?*

— *через одну (на второй!)*

— *через четыре (на пятой!)*

– másképp számolják az oroszok az emeleteket, mint a magyarok, ugyanis szinteket számolnak, pl.: földszinten lakom (oroszul első emeleten), harmadik emeleten lakom (oroszul: a negyedik emeleten);

- másképpen számolnak az oroszok az ujjukon és másképp a magyarok (az oroszok: a kisujjkkal kezdődően és az ujjakat befelé görbítik);
- másképp mutatják az 1-et az oroszok és másképp a magyarok (a magyarok: nagyujjuk mutatásával, az oroszok mutatóujjuk segítségével).

Amennyiben az absztrakt számokkal kapcsolatos példák során motiváló tényező volt a versenyszellem, úgy az országismereti információkkal való megismerkedés révén felkeltjük a tanulók érdeklődését a célnyelvi ország kulturális realitái iránt. Például:

- Mit lehet kapni 1 kopejkáért? (egy pohár vizet az automatából); 2 kopejkáért (újságot); 3 kopejkáért (villamosjegyet); 4 kopejkáért (trolisjegyet); 5 kopejkáért (autóbuszjegyet) stb.

A *naptár* felhasználásával érdekes gyakorlatokat végeztethetünk a tanulókkal. (Szovjet naptár található a Szovjetunió, az Ogonyok, a Fáklya c. folyóiratokban.) A naptár a nemzeti kultúra specifikus realitája. A modern fal, asztali naptárok – különböző kulturális – országismereti információk forrásai.

Az orosz naptár tanulmányozásából kiindulva megvalósítható a két kultúra (magyar és orosz) komparatív, ill. kontrasztív tanulmányozása.

A naptármódszer lehetővé teszi, hogy órai munkánkban tanulmányozzuk az időviszonyok kifejezésének módjait az orosz nyelvben, és alkalmas a számnevek ismétlésére is.

Nevezze meg a munkaszüneti napokat januárban. Mikor vannak a szovjet nép nemzeti ünnepei? Hány napból áll a február, március, április stb.? Mely napokat jelölnek piros betűvel a szovjet naptárakban? (Vasárnap és nemzeti-nemzetközi ünnepek.) Vö. 1986-ban:

jan. 1., márc. 8., máj. 1., 2., máj. 9., okt. 7., nov. 7., 8.

Az óra eleji beszélgetés tipikus tanári kérdése:

— Какое сегодня число?,

mely a naptár jelenléte révén módosítható. A tanár rámutat az adott hét konkrét napjára a naptárban, és felteszi a következő kérdést:

— Как вы думаете о чём я хочу спросить вас?

A várt felelet így hangzik:

— Вы хотите спросить какое сегодня (завтра) число (какое число было вчера)?

— Вы хотите спросить когда будет воскресенье (какое число будет в воскресенье)?

A magyar és szovjet naptárt összehasonlítva hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy a szovjet naptárakból hiányzik a névnapok jelölése, a magyar naptárakkal, ill. a magyar szokásrenddel ellentétben. A szovjet naptárakban fellelhetőek ünnepekként:

День учителя, День шахтёра, День химика.

Országismereti információhordozók az ún. képzőművészeti naptárak is. A magyar művészeti naptárak segítségével tanulóink orosz nyelven kommentárokat fűzhetnek magyar városok fotóihoz, ismert magyar művészek képeinek reprodukcióihoz. Ezekben a beszélgetésekben, természetesen, fontos szerepet kapnak a számok, dátumok is.

A tanár órai munkája során felhasználhatja újságok, televízió- és rádióműsorok, ill. egyéb időszakos kiadványok anyagát is, ahol a számok az adás idejét, az előadások kezdetét, ill. egyéb információkat jelölnek, mely egyidejűleg országismereti tájékozottságunkat is bővíti, illetve rámutat különböző nemzeti sajátosságokra is. (Pl. a magyar kiadványokban, írásokban az oroszról eltérően, lerövidített formában jelölik az időegységeket.)

„A hideg számok világa” a kreatív tanár óráján újjáéled, és a kommunikációs tevékenység érdekes témájává léphet elő, mely pozitív módon motiválja az orosz nyelv tanulását, szociolingvisztikai ismereteinket.

OLAJOS ISTVÁNNÉ
Debrecen

Matematikai alapfogalmak kialakításának előkészítése korrekciós osztályban

A korrekciós osztályban folyó fejlesztő tevékenység célja, hogy a gyermekek mielőbb az általános iskola „normál” osztályaiban tanuljanak. Az eltérő indulási helyzetek miatt ez a rehabilitáció megtörténhet fél év elteltével, de gyakran egy év intenzív fejlesztés is kevésnek bizonyul.

Tapasztalataink szerint a matematikai alapfogalmak elsajátítását az alábbi képességek alacsony szintje nehezíti:

- A megismerés folyamata sérült, illetve fejlettsége elmarad az ép hatévesekétől.
- Gondolkodásuk szemléleti anyaghoz kötött, összefüggéseket nehezebben fedeznek fel, fogalmazznak meg.
- A reláció – szókincs csekély volta és az alkalmazásban való járatlanság – a fogalom kialakítását lassítja.
- Az általánosabb jellemvonások – kitartás, pontosság, akarat erő, kötelesség teljesítése, találékonyág, önellenőrzési és -értékelési képesség – fejletlenek.

Ezek a hiányosságok a megismerési folyamat, a beszéd, az érzelmi-akarat tulajdonságok fejlesztésének fő feladatait jelölik ki.

A speciális feladatokat úgy fogalmazzuk meg, hogy figyelembe vesszük a tartalom és a módszerek összefüggését. Az általános iskolai nevelés és oktatás tervében lévő követelmények a korrekciós osztályban is érvényesek. Az eljárások alkalmazását befolyásolja a teljesítményzavar oka. Figyelembe vesszük a gyermek előéletét, jelenlegi nevelhetőségének, taníthatóságának szintjét, s az alkalmazott módszerek várható hatását.

Lehetőségünk van arra, hogy az ismeretszerzés folyamatát mennyiségileg és minőségileg átdolgozzuk. Az aprólékosan megtervezett fejlesztő tevékenység menetközben átalakítható. Visszatérhetünk egy alacsonyabb fokra, vagy egyes lépéseket kihagyhatunk.

A változatos gyakoroltatásnál a feladatokat úgy válogatjuk, hogy új ismeretet s egyben intellektuális élményt biztosítson. Elkerüljük azt, hogy az osztályunkban a közepes teljesítményt mutató gyermekek szintjéhez mérjünk. Minden tanulónak megadjuk a lehetőséget az „átlagon felüli” teljesítményre.

A következő feladatsor tartalmában és módszereiben nem jelent újat az általánosan alkalmazottól, célja az, hogy a matematikai alapfogalmak kialakításának fokozatait, egymásra épülését, kapcsolatát, buktatóit elemezze. A tantervi anyag töredékét öleli fel, s elsősorban az előkészítő időszakban történő fejlesztésre ajánljuk. A feladatok jelzesszerűek a lényeges elemek kiemelésé érdekében. A változatos gyakoroltatás számtalan lehetőségnek bemutatására törekszünk.

A tervezet felépítése:

1. Élőlények, tárgyak, jelenségek tulajdonságai

- a) gyűjtése, csoportosítása
- b) összehasonlítása
- c) elemzése elvontabb formában
- d) a számosság mint tulajdonság

2. Gondolatok a különböző matematikai műveletekről

1. Élőlények, tárgyak, jelenségek tulajdonságai, csoportosításuk

a) Szempontok a tulajdonságok gyűjtéséhez, csoportosításához

- Élőlények általános és egyedi jellemzői,
- Jelenségek ideje, időpontja,
- Tárgyak mérete, színe, alakja, felülete, halmazállapota, illata, hangja, íze, használhatósága, számossága.

Fokozatok:

- Közvetlenül az érzékszervekkel „felfogható” tulajdonságok gyűjtése (egyenes, magas, szemüveges, gömbölyű, hideg, puha, illatos, édes, halk, kevés, sok...),
- Közvetve – az eddigi tapasztalatokra épülő – tulajdonságok gyűjtése (korai, barna, öreg, nyári, olcsó...).

Csoportosítások (zöldek; nem alacsonyak; piros és gömbölyű tárgyak; hosszú, de nem egyenes vonalak; ... csoportja).

Megjegyzés: Továbbra is lehetőséget adunk a folyamatos, érzékszervekkel történő tapasztalatszerzésre.

b) Összehasonlítások, a kapcsolatok megfogalmazása

Az előző feladatsorban a csoportosításoknál már összehasonlításokat is végeztek a gyermekek. A következő lépés az, hogy az irányított megfigyelésnél legyenek képesek megfogalmazni az azonosságot, hasonlóságot, különbséget.

Fokozatok:

- Egy tárgy tulajdonságai környezetéhez viszonyítva (megfogalmazások: valami alatt, mellett, mögött, valamitől balra, jobbra, valaminél hosszabb, rövidebb, nehezebb, hangosabb, valaminél több, kevesebb, valamennyivel egyenlő...),
- Két tárgy, majd 2-nél több összehasonlítása (megfogalmazások: A hosszabb, mint B; B rövidebb, mint A; A hosszabb, mint B, de rövidebb, mint C; leg-hosszabb C, legrövidebb B; ...).

Megjegyzés: Bizonytalan megfogalmazás esetén a gyakoroltatás a változásokra irányul úgy, hogy a változásokat kezdetben a gyermek idézi elő. (Az érzékszervekkel történő tapasztalatgyűjtés gyakran megbízhatatlan, pl. érzéki csalódások; hosszabb, de nem több; kisebb, de nem könnyebb; 50 éves, de 40-nek sem látszik stb. A retardált fejlődésű gyermekek a közvetlen tapasztalatszerzésre vannak utalva, s ha figyelembe vesszük ennek relatív jellegét, s néhány feladatban ezt megsejtjük, akkor a dialektikus gondolkodást is alapozzuk.)

c) Elemzések elvontabb formában

Feladatlapon összehasonlítások végzése, az összefüggések értelmezése (a legegyszerűbb megoldási mód: párosítás, leképezés).

Fokozatok:

- A számosság adott, összefüggést a tanuló keres

$$a \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} b \qquad a_1 \overset{\cdot}{=} a_2$$

Legalább annyit kérjünk a megfogalmazásban, hogy az értelmezés balról jobbra és jobbról balra is megtörténjen!

$$a > b; b < a; a_1 = a_1; a_1 = a_1;$$

$$a < b \\ a < c \\ b > c$$

$$a < b, b > a, b < c, c > b, c > a, a < c,$$

E feladattípusnál az értelmezés kiterjed.

legnagyobb, legtöbb: c

legkisebb, legkevesebb: a

Megjegyzés: Bizonytalan megoldások esetén a gyermek vagy a mennyiségeket nem tudja „ránézéssel” összehasonlítani, vagy a jelet nem jól értelmezi. Az első esetben a kirakás, párosítás, leképezés gyakoroltatása a lényeges feladat, a másodikban a relációs jelek használatának elfogadtatása.

- A reláció adott, a mennyiséget a tanuló határozhatja meg. (Rajzolj, hogy igaz legyen!)

$a <$

Ha a gyermek elmondja, mennyit s miért annyit rajzolt, akkor a számfogalom csírája felfedezhető. Ha a relációs jel után „gátlátalanul” rajzol, megoldása áttekinthetetlen, akkor számfogalma valószínűleg nincs, de a több-kevesebb relációt ezen a szinten alkalmazni tudja.

Ha a megoldása a-val egyenlő vagy a-nál kevesebb, akkor vagy a jelet nem jól értelmezi, vagy a viszonyítási képessége fejletlen. Ebben az esetben további gyakorlásra van szükség.

$a >$

Ha a gyermek „nem rajzol”, helyes a megoldása, de kérjük az indoklást!

$= b$

Kezdetben a gyermek gyakran értelmezza az ilyen jellegű feladatokat szóban. Az „ugyanannyi” és „egyenlő” fogalmak kialakulásához több tapasztalati tényező szükséges.

$$a > b < _ ; _ < b < c ; a = a > _ \text{ stb.}$$

Egyszerű forma, az értelmezést, alkalmazást szolgálja, de több helyes megoldása lehet.

$$\begin{array}{l} a < _ < c \\ a > _ > c \\ a > _ < c \\ a < _ > c \text{ stb.} \end{array}$$

Nehezebb forma, mert a megoldásnak két követelményt kell teljesíteni.

$$a \quad b < \quad$$

$$\quad = b \quad c \text{ stb.}$$

Az eddigi feladatok variációi.

Megjegyzés: Sikertelen megoldás esetén a feladatokat lebonthatjuk részfeladatokra. A változás, a változtatás élményét biztosítva az összefüggéseket szöveggel értelmezve kérjük. (Egy egyszerű feladatnak számtalan megközelítése, egy egyszerű eseménynek számtalan összetevője van. Használjuk ki ezt a lehetőséget, a gondolkodási képesség fejlesztése érdekében.)

Pl.

- Petinek 5 autója van. Tominak kevesebb. Hány autója lehet Tominak? (4, 3, 2, 1, 0.)
- Petinek 5 autója van. Tominak nincs több, mint Petinek. Hány autója lehet Tominak? (5, 4, 3, 2, 1, 0.)
- Petinek 5 autója van, s ez nem kevesebb, mint a Tomié. Hány autója lehet Tominak? (5, 4, 3, 2, 1, 0.)
- Petinek 5 autója van. Ez nem több és nem kevesebb, mint a Tomié. Hány autója lehet Tominak? (5.)

A megoldások keresése kirakással, rajzzal történik. A lényeg az, hogy a gyermek *próbálkozzon!*

a) A számosság mint tulajdonság

Amennyiben az előző feladatsorokban az értelmezést, „leolvasást” számmal (hallás és látás után) is végeztük, akkor a következő fokozat nem lesz ismeretlen tanulóinknak.

Megjegyzés: A számjelek írásánál gyakran tapasztalható, hogy a gyermekek a „tükörképet” írják. Ennek oka: balkezesség, átállított balkezesség, a tájékozódóképesség alacsony szintje (testséma). Az írástanításban a c-s vonalakat, kötéseket mindig jobbról indulva, balra kerekítve végezzük. A számjeleknél a kettést, a hármat és az ötöst balról indulva, jobbra kerekítve vázoljuk – ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy e számok tükörképével gyakrabban találkozunk. A segítés módját ezek figyelembevételével szervezzük meg.

Fokozatok:

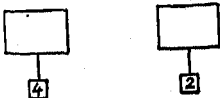
- Számjel és mennyiség kapcsolata.

Lényeges, hogy a mennyiségeket változatos módon érzékeljék a gyermekek, ezzel a műveleteket készítjük elő.

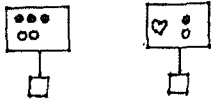
$$\bullet\bullet\bullet\bullet = 4 = \text{OO}\bullet\bullet \quad \text{stb.}$$

$$\bullet\bullet = 2 = \triangle \square$$

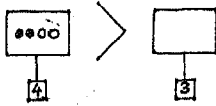
Számjelhez a mennyiség keresése.



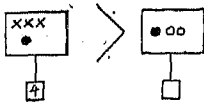
Mennyiséghez a számjel meghatározása.



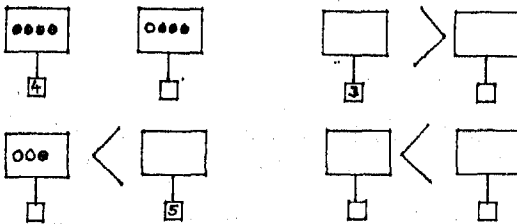
- Mennyiségek összehasonlítása számosságuk alapján. Számjelhez a mennyiség keresése, a reláció értelmezése.



Mennyiséghez a számjel keresése, a reláció értelmezése.



Mennyiségek közötti relációk felfedése, értelmezése.



Megjegyzés: E feladatsorban megfigyelhetjük azt, hogy tanulónk mikor ér el arra a szintre, amikor a megoldáshoz nincs szüksége kirakásra, rajzra. Ettől kezdve a gyermek nem igényli a feladat „megjelenítését”, de a kapcsolatoknak szöveggel vagy egyéb módon való értelmezése már nem jelent számára nehézséget.

- Egyszerű relációk

$$3 > \square \quad 4 < \square \quad 2 = \square$$

$$\square > 1 \quad \square > 3 \quad \square = 3 \text{ stb.}$$

Megjegyzés: Ha mégis sikertelen a megoldás, akkor vagy a számjel és mennyiség kapcsolata nem rögzült, vagy a relációs jel helyzetének „jelentése” okoz gondot, vagy egyszerűen a számjelek írásában bizonytalan a gyermek. Az okot, okokat feltárva szervezhetjük a további gyakorlást.

- Összetettebb relációk

$$2 < 3 < \square \qquad 2 \underline{\quad} 3 < 4$$

$$2 < \square > 4 \qquad 2 < \underline{\quad} 3 \underline{\quad} 4$$

$$\square < 3 < 4 \qquad 2 \underline{\quad} 3 \underline{\quad} 4$$

$$2 < \square < \square$$

$$\square < 3 < \square$$

$$\square < \square < 4 \text{ stb.} \qquad \text{stb.}$$

E feladatok több részfeladatból állnak, s a nehézségét fokozhatjuk: több helyes megoldása van, vagy nincs megoldása a feladatnak, esetleg a megoldásnak 2-3 feltételnek, követelménynek is eleget kell tennie.

Megjegyzés: A sikertelen megoldásokat elemezve a következőket tapasztaljuk. A gyermek „nem látja át” a feladatot. Nincs kitartása „végiggondolni” a feladatsort, megelégszik pl. olyan megoldással, amely csak egy feltételt teljesít. Ilyen esetben a problémaérzékenységet fejlesztjük, a fokozatos megterhelést a feladatsoron belül a részfeladatok számának növelésével biztosítjuk.

2. Gondolatok a különböző matematikai műveletekről

Tapasztalataim szerint a tanulók nagy része gyakran az egyesével történő „hozzászámilást”, „elvéltel” végzi. A pótlásoknál különösen nagy nehézséget jelent az, amikor értelmezni kell, hogy milyen tényezőt keresünk, s melyek az adottak. A feladatmegoldást lassítja, amikor a gyermek megakad egy-egy művelet elvégzésénél. Hogyan lehet megelőzni?

- Már a számfogalom érlelésénél gyakran adjunk mennyiségeket bontott alakban!
- A műveletek „érését” a változás, a változtatás élményével párosítsuk!
- Kezdetben csak abban a számkörben végezzenek műveleteket a tanulók, amelyben biztos a számfogalmuk! (Később megsejthetik a megoldásokat.)
- A mennyiségek bontása összeg- és különbségalakra majdnem egy időben történjen! (A nulla kivételével kezdetben a különbségalak 1-gyel „lemerad”).
- Az eddigi összes ismeretet alkalmazva dolgozzuk ki a gyakorlás feladatsorát!

Például:

Feladatsor az 5 fogalmának erősítésére, a számfogalom kialakult 10-ig. (A sorrend az áttekinthetőséget szolgálja.)

$$\begin{array}{l} 5 + 0 = \square \\ 0 + 5 = \square \\ 1 + 4 = \square \\ 4 + 1 = \square \\ 2 + 3 = \square \\ 3 + 2 = \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \square = 5 + 0 \\ \square = 0 + 5 \\ \square = 1 + 4 \\ \square = 4 + 1 \\ \square = 2 + 3 \\ \square = 3 + 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 + \square = 5 \\ 0 + \square = 5 \\ 1 + \square = 5 \\ 4 + \square = 5 \\ 2 + \square = 5 \\ 3 + \square = 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = 5 + \square \\ 5 = 0 + \square \\ 5 = 1 + \square \\ 5 = 4 + \square \\ 5 = 2 + \square \\ 5 = 3 + \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \square + 0 = 5 \\ \square + 5 = 5 \\ \square + 4 = 5 \\ \square + 1 = 5 \\ \square + 3 = 5 \\ \square + 2 = 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = \square + 0 \\ 5 = \square + 5 \\ 5 = \square + 4 \\ 5 = \square + 1 \\ 5 = \square + 3 \\ 5 = \square + 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 + 0 = x \\ 0 + 5 = x \\ 1 + 4 = x \\ 4 + 1 = x \\ 2 + 3 = x \\ 3 + 2 = x \end{array}$$

$$\begin{array}{l} x = 5 + 0 \\ x = 0 + 5 \\ x = 1 + 4 \\ x = 4 + 1 \\ x = 2 + 3 \\ x = 3 + 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 + x = 5 \\ 0 + x = 5 \\ 1 + x = 5 \\ 4 + x = 5 \\ 2 + x = 5 \\ 3 + x = 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = 5 + x \\ 5 = 0 + x \\ 5 = 1 + x \\ 5 = 4 + x \\ 5 = 2 + x \\ 5 = 3 + x \end{array}$$

$$\begin{array}{l} x + 0 = 5 \\ x + 5 = 5 \\ x + 4 = 5 \\ x + 1 = 5 \\ x + 3 = 5 \\ x + 2 = 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = x + 0 \\ 5 = x + 5 \\ 5 = x + 4 \\ 5 = x + 1 \\ 5 = x + 3 \\ 5 = x + 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 - 0 = \square \\ 6 - 1 = \square \\ 7 - 2 = \square \\ 8 - 3 = \square \\ 9 - 4 = \square \\ 10 - 5 = \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \square = 5 - 0 \\ \square = 6 - 1 \\ \square = 7 - 2 \\ \square = 8 - 3 \\ \square = 9 - 4 \\ \square = 10 - 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 - \square = 5 \\ 6 - \square = 5 \\ 7 - \square = 5 \\ 8 - \square = 5 \\ 9 - \square = 5 \\ 10 - \square = 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = 5 - \square \\ 5 = 6 - \square \\ 5 = 7 - \square \\ 5 = 8 - \square \\ 5 = 9 - \square \\ 5 = 10 - \square \end{array}$$

$$\begin{aligned} \square - 0 &= 5 \\ \square - 1 &= 5 \\ \square - 2 &= 5 \\ \square - 3 &= 5 \\ \square - 4 &= 5 \\ \square - 5 &= 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 &= \square - 0 \\ 5 &= \square - 1 \\ 5 &= \square - 2 \\ 5 &= \square - 3 \\ 5 &= \square - 4 \\ 5 &= \square - 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 - 0 &= x \\ 6 - 1 &= x \\ 7 - 2 &= x \\ 8 - 3 &= x \\ 9 - 4 &= x \\ 10 - 5 &= x \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} x &= 5 - 0 \\ x &= 6 - 1 \\ x &= 7 - 2 \\ x &= 8 - 3 \\ x &= 9 - 4 \\ x &= 10 - 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 - x &= 5 \\ 6 - x &= 5 \\ 7 - x &= 5 \\ 8 - x &= 5 \\ 9 - x &= 5 \\ 10 - x &= 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 &= 5 - x \\ 5 &= 6 - x \\ 5 &= 7 - x \\ 5 &= 8 - x \\ 5 &= 9 - x \\ 5 &= 10 - x \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} x - 0 &= 5 \\ x - 1 &= 5 \\ x - 2 &= 5 \\ x - 3 &= 5 \\ x - 4 &= 5 \\ x - 5 &= 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 &= x - 0 \\ 5 &= x - 1 \\ 5 &= x - 2 \\ 5 &= x - 3 \\ 5 &= x - 4 \\ 5 &= x - 5 \end{aligned}$$

E feladatsor dr. Demeter Katalin: Munkafüzet 1. o., az intenzív tanítás-tanulás módszertani kísérlet anyagának egy részét tartalmazza.

A követelmény megfogalmazza „a nagyobb, kisebb, egyenlő szavak és a megfelelő jelek használatát számokkal kapcsolatban is”.

Ezért az ismertetett feladatsor kiegészíthető – az előbbieik mintájára – az egyenlőtlenségekkel.

A feladatok átalakíthatóak úgy, hogy

- ne legyen megoldásuk,
- több feltételnek is eleget tegyenek,
- hiányozzanak a relációs jelek vagy a műveleti jelek.

Ezek alapján legalább ezer feladatot állíthatunk össze gyakorlóanyagként az 5 fogalmának erősítésére 10-es számkörben.

Iskolánkban, a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolában, ahol a normál osztályokra kidolgozott Lénárd-Demeter-féle intenzív tanítás-tanulás módszertani kísérlet programját alkalmazzuk, kevés szelekcióval és igazítással, a korrekciós első osztályban is már három tanév tapasztalatai bizonyítják eljárásunk eredményességét. Minden évben akad egy-két tanuló, aki már félévkor sikerrel áthelyezhető a normál első osztályba. A korrekciós első osztály tanulóinak fele a normál második osztályban folytatja munkáját, egy-két tanuló a normál első osztályban, s a többiekről minden évben kiderül a tanév megkezdése után, hogy gyógypedagógiai alanyok, s ők a tanév végén kiegészítő iskolába kerülnek. Az egyéni fejlesztésben alkalmazott feladataink és eljárásaink a tanórai munkát szervesen kiegészítve jelentős mértékben gyorsították korrekciós tanulóink felzárkózását a normál osztályok tanulóihoz. Ennek köszönhetően a normál osztályokban továbbhaladó tanulóink között eddig nem volt tanévvesztés. A gyerekek örömmel, intenzíven és eredményesen dolgoznak.

Könyvbarát szakkör az általános iskola 3—4. osztályában

A szakköri foglalkozások célja: a tananyaghoz kapcsolódó ismeretek bővítése a könyv- és könyvtárhasználati készségek megalapozása, az olvasás megszerettetése.

Olvasóvá nevelésünk legfontosabb elve a motiváció és az aktivitás. A motivációt különösen fontosnak tartom. Ha a tanuló csupán annyit érzékel, hogy most már nem elég a tankönyv, hanem egyéb könyvek forgatását is megkívánják tőle, aligha fogja ezt lelkesedéssel fogadni. Ha azonban kezdettől fogva azt tapasztalja, hogy a szóba hozott könyvek mennyi érdekeset tartalmaznak, ha lépésről lépésre érzi a felfedezés örömét, látja, hogy egyre biztosabban tájékozódik a könyvek között, a siker arról győzi meg, hogy ez nemcsak érdekes, hanem hasznos módszer is, melyre az életben is nagy szüksége lesz.

A gyermek által olvasott könyvek számát és típusát nagymértékben az ún. olvasási környezete határozza meg. Ezért is viszem tanulóimat egy esztétikailag és felszereltség szempontjából is kifogástalan gyermekkönyvtárba. A könyvtárban való irodalmi nevelésünk úgy érheti el célját, ha a gyermekek szellemi horizontjának kiszélesedését szolgálja.

A versek megszerettetésében is nagy szerepe van a könyvtárnak. A neves előadó-művészek tolmácsolásában meghallgatott költemények vagy a megzenésített versek nagy hatással vannak minden gyerekre. A könyvtár lemeztárának használatával erre is lehetőség van. A könyvtár verseskötetei gazdag lehetőséget biztosítanak, hogy megismerjék: egy-egy gondolat, téma hogyan szólal meg különböző költők verseiben. Gyűjtöttünk idézeteket arról, hogyan vallanak az írók, költők a könyv, az olvasás fontosságáról. A tanulók szeretnek olvasni, de olvasásuk sok esetben felszínes, így a könyv visszahozásakor, ha beszélgetünk, hogy mi a véleményük a könyvről, sok esetben nem tudnak róla semmit mondani. Jól bevált módszer, ha a könyv kölcsönzésekor már felhívom figyelmüket néhány dologra.

Az irodalomhoz fűződő kapcsolatok erősítését és az olvasás megszerettetését semmi más műfaj nem szolgálja jobban, mint a gyermekek életkorának megfelelő, szépen olvasott vagy elmondott mese.

Egyik foglalkozásunkon az első alakuló foglalkozás után a mesékkel foglalkoztunk, könyveket ismertek meg, ezekből részleteket olvastunk fel. Mesegyűjtők nevei hangzottak el. Ajánlott könyveket kölcsönöztek. A következő foglalkozás eddigi olvasottságukra épült: az eddig megismert mesékhez kellett kiválasztaniuk a meglévő bábok közül a megfelelő szereplőket, és előadni a mesét. Nagyon örültem, amikor láttam, hogy belefeledkeznek a játékba, szabadon, minden gátlás nélkül adják elő a meséket. Az olvasást szeretik tanulóim, olvasmányélményekről azonban elég szűkszavúan nyilatkoztak, de az előbb említett módszerrel sikerült ezt levetkőzniük, és ezért határoztam el, hogy mesemondó versenyt rendezünk. A gyermekek örömmel játszották el kedvenc olvasmányuk valamelyik jelenetét, felcsigázva ezzel azok kíváncsiságát, akik még nem ismerik a történetet. Ezáltal a mese hatása elmélyült, és a könyv iránti érdeklődés tovább fokozódott. Érdekes, motiváló módszernek bizonyult a mesefelismerési verseny is. Valamely mese legjellemzőbb részletéből kell kitalálni, felismerni a mese címét. Aki a legtöbbet kitalálja, az nyer. A mese befejezése saját

elképzelés szerint nemcsak a képzeletet, de a beszédkészséget is jól fejleszti. A megfelelő motivációhoz hozzájárul az is, hogy a gyermekkönyvtárnak anyagi lehetőségei is vannak arra, hogy a versenyen sikeresen szereplő tanulóknak jutalmat is ad. Ez legtöbbször egy-egy könyv, amivel szintén a szakkör céljait szolgálja.

A személyiségformálás nem képzelhető el a közmondások, találós kérdések, mondókák szelleme nélkül. Ez – feloldásként a foglalkozás közben – nagy sikerű a gyerekek körében.

Törekvéseim még a szép olvasási és a szavalóversenyek megrendezése, hiszen a szereplési vágy, a kilátásba helyezett jutalom jó motivációs alapnak bizonyul. Igyekszem tanulóimat arra szoktatni, hogy olvasónaplót vezessenek olvasmányaikról.

Azt kell elérni, hogy a könyvtárban mindig a legmegfelelőbb, leginkább célravezető eszközt megtalálják. A könyvtárhasználati ismereteket mindig kapcsolom a foglalkozási anyaghoz, így nem különül el attól, hanem szervesen illeszkedik a kettő egymáshoz, s mintegy kiegészíti egymást. Az alsó tagozatos rendszeres könyvtárlátogatás derűs élménye alapozhatja meg a barátságot a tanulók és a könyvtár között.

Könyvtári tájékoztató versenyünk menete a következő: minden tanuló kap egy-egy könyvcímet, ki találja meg leghamarabb, azé a jutalom. A játék haszna: növeli a tanulók érdeklődését, tájékozódását a könyvtárban. Az irodalomkutatás komplex folyamat. Ha egy téma irodalmát kutatjuk, többnyire egyidejűleg használjuk a könyvtári segédeszközöket, a kézikönyveket. A foglalkozások levezetésére olyan módszert kerestem, amely lehetővé teszi, hogy a foglalkozások egy részében minden tanuló önállóan dolgozzék valamilyen segédeszközzel. Az egyéni feladatokhoz nem mindig tudom minden résztvevő munkaeszközét egyidejűleg biztosítani, különösen a kézikönyvekből nincs annyi példány, hogy mindenki munkáját egyszerre lehetővé tegye. Ezért nagy lehetőség nyílik a csoportmunkára, s ezt gyakran is alkalmazom. Pedagógiai hatékonysága is ennek a kollektív munkaformának a legnagyobb. A lexikon- és kézikönyvhasználati gyakorlatoknál a nyelvezetet, rövidítéseket, jeleket ismerik meg a tanulók. Fontos, hogy megértsék, felfogják a szótárak, lexikonok meghatározásait, hiszen ezek a könyvek komoly segítséget nyújtanak számukra, s használatuknak elsajátítása azért is fontos, mert már 3. osztályban szükséges a tanórán a Magyar értelmező kéziszótár használata. Sok családnál ez meg sincs otthon, tehát a használat módját itt sajátítják el tökéletesen, s ezt a tudást gyakran és szívesen alkalmazzák a tanórán.

A könyvtári kutatómunkával szemben támasztott igényeim:

- a tantervi anyagnál többet tegyen magáévá a tanuló,
- a szerzett ismereteket alkotó módon tudja használni a gyakorlatban,
- a kutatás folyamatában maga is tovább fejlődjön,
- ismereteinek mélysége, szilárdsága fokozódjék,
- bővüljön érdeklődésének köre és tevékenysége, közben maga is lépjen előre a kutatás módszerében,
- fejlődjenek egyéni adottságai, képességei.

Szakkörömben, mint az a foglalkozási tervből is kitűnik, már megismerkednek a tanulók a betűrendes katalógussal, és ennek gyakorlása a 2 év folyamán folyamatos. Sőt betekintést kapnak a szakkatalógus világába is, de az érdeklődő tanulók ennél is magasabb szintre juthatnak egyéni érdeklődésüknek és képességüknek megfelelően, hiszen felmerült kérdéseikre a kölcsönzési időben a foglalkozás végén mindig egyenként is választ kapnak. Ilyenkor foglalkozom a kiscsoportos formában a lemaradtakkal, illetve a tehetségesekkel. A betűrendes katalógus használatát meg kell hogy előzze néhány betűrendbe sorolási gyakorlat, hiszen ennek biztos tudása az alapja a betűrendes katalógus biztos használatának. Ez a katalógusfajta viszonylag rövid idő után minden tanulónak biztosítja a könyvtárban való tájékozódást, a feladat örömét.

FOGLALKOZÁSI TERV, 3. OSZTÁLY

| Foglalkozás anyaga | Nev. feladat | Módszerek |
|---|--|---|
| 1-2. Ismerkedés a könyvtárral. Hogyan kell böngészni? | Baráti légkör megteremtése. | Böngészgetés, beszélgetés. Bemutató olvasás. Könyvismertetés. |
| 3-4. Ismerkedés a tündérmesékkel. | Saját könyvtár. Közlőképeség fejlesztése. | Gyűjtött anyagok feldolgozása. A nev. és a gyermek bem. olvasása. |
| 5-6. Állatmesék. | Tankönyvön kívüli olvasásra szoktatás. Olvasási készség fejlesztése. | Gyűjtött anyag megbeszélése. Beszélgetés képekről. |
| 7-8. Népmesék a világ minden tájáról. | Különböző népek életének megismertetése. Mesemotívumok keresése. Képzlet fejlesztése. | Bemutató olvasás, rajzos rögzítés. Dramatizálás. |
| 9-10. Mesélőverseny rendezése. | Kifejezőkészség fejlesztése. Pozitív-negatív hősök. A mesعالakok jellemző vonásai. | Egyéni és közös. produkciók. Vita, értékelés, jutalom. |
| 11-12. Dramatizálás élő szereplőkkel és bábokkal. | Képzlet fejlesztése. Adott szereplők jellemének kialakítása, bírálása. | Bábozás. Bemutató. |
| 13-14. Hogyan segít a könyv a tantárgyak tanulásában? | A sorozat fogalmának megismertetése. Enciklopédiák. | Sorozatok böngészése. |
| 15-16. Hogyan segít a könyv a tantárgyak tanulásában? | A lexikonok megismertetése, használata. | Böngészés. |
| 17-18. Gyermekfolyóiratok. | A helyes folyóiratolvasás. | Önálló beszámoló. Újságkiállítás. Folyóirat-böngészés. |
| 19-20. Látogatás a megyei könyvtárba. | A két könyvtár összehasonlítása. | Megfigyelés. |
| 21-22. Ismerkedés gyermekversekkel. | A versek értelmezése. | Válogatás a polcon és a könyvben. |
| 23-24. Miért szép? | A versek értelmezése, szépsége. | Böngészés a verseskötetekben. |
| 25-26. Szavalóverseny. | Önbizalom, bátor fellépés. Hogyan mondjunk verset? | Sikerélmény nyújtása. |
| 27-28. Történelmünkéből. | Tanult történelmi hősekről, Népünk történelmének megismeréséről ki akar többet szeretetté tudni? | |
| 29-30. Az anya az irodalomban. | Készülődés anyák napjára. | Dramatizálás, versmondás, felolvasás. |
| 31-32. Egy gyermekkiállítás megtekintése. | Képzletfejlesztés. Képzőművészeti ismeretek. | Megfigyelés, vita. |

3. OSZTÁLY

| Könyvtárhasználati ismeretek | Felhasznált irodalom |
|---|---|
| 1-2. A könyv: szerző, cím, kiadó, fedőlap, tartalomjegyzék. A szabadpolcos elrendezés. Kölszönzési ismeretek. | Mesekönyvek érdeklődés szerint. |
| 3-4. A könyvtár fogalma. Adott művek keresése a polcon. Tájékozódás a könyvtárban. | Illyés Gyula: Népmesék. Benedek Elek: A vitéz szabólegény. Az aranyalmafa. Kék lilium. |
| 5-6. Keresés a szabadpolcon. Katalóguscédula vizsgálata, tartalma. | La Fontaine: A holló meg a róka. Krilov meséi. A mesemondó szikla. |
| 7-8. Keresés a polcon. Gyakorlatok: a szoros abc megismerése, gyakorlása. | Eltáncolt papucskok. A medvefiú. A világszár királyfi. |
| 9-10. Keresés a polcon. Gyakorlatok a szoros abc gyakorlására. | A tanulók által olvasott és kölcsönzött könyvek. |
| 11-12. Ismerkedés a betűrendes katalógussal; a katalógus szerepe, fontossága. | Bábozás az óvodában. |
| 13-14. Sorozatok keresése a katalógusban és a polcon. | Képes gyermekenciklopédia. A Bölcs bagoly sorozat könyvei. |
| 15-16. A lexikonok fajtái, szükségességük, használatuk. | Magyar értelmező kéziszótár. Idegen szavak szótára. Új magyar lexikon. |
| 17-18. Sorozatok keresése az említettekén kívül. Jelölések, rövidítések a lexikonban. Megyei lap, napilap, hetilap fogalma. | Dörmögő Dömötör. Kisdobos. Kincskereső. |
| 19-20. A betűrendes katalógus használata. | |
| 21-22. Katalógushasználat, lexikonhasználat. | Szabó Lőrinc: Lóci óriás lesz. Weöres Sándor versei. Devecseri Gábor: Állatkerti útmutató. Nefejejcs. Fecskeköszöntő. |
| 23-24. Katalógushasználat, lexikonhasználat. | Ua. mint a 21-22. foglalkozáson. |
| 25-26. Keresés a polcon és a katalógusban. | A tanulók által olvasott és kölcsönzött könyvek. |
| 27-28. Katalógushasználat, lexikonhasználat. | Képes történelem sorozat. Régen volt, hogy is volt. Így élt... sorozat. |
| 29-30. Katalógushasználat, keresés a polcon. | Anyák napján (iskolai színpad). Dítirambus a nőkhöz. A nő dicsérete. Asszonyok tüköre. Ünnepsoroló. |

FOGLALKOZÁSI TERV, 4. OSZTÁLY

| Foglalkozás anyaga | Nev. feladat | Módszerek |
|---|--|-------------------------------------|
| 1-2. A tanultak felelevenítése, könyvajánlás. | Tavalyi élmények alapján baráti légkör újraterté. c. | Bemutató, felolvasás. |
| 3-4. Népmesék gyűjtése, bemutatása. | A népmesék valós és mesés oldalának szétválasztása. | Dramatizálás, gyűjtés, olvasás. |
| 5-6. Műmesék és népmesék gyűjtése. | A kettő közötti különbség megbeszélése. | Gyűjtés, ismerkedés mesegyűjtőkkel. |

| | | | |
|--------|--|---|--|
| 7-8. | Népmondák gyűjtése. | Ismerkedés: eredet- és történelmi mondák. | Eredet- és történelmi mondák keresése. |
| 9-10. | Mondamondó verseny. | Melyik tetszett neked a legjobb? Miért? | Kifejezőkészség fejlesztése. |
| 11-12. | Ismerkedés ifjúsági regényekkel. | Elbeszélés és regény közötti különbség észrevétele. | Bemutató, böngészés, jellemzés. |
| 13-14. | Kitérés a kötelező irodalomra. | Pozitív, negatív hősök. | Jellemzés, keletkezéskutatás. Ismerkedés az íróval és más művével. |
| 15-16. | Dramatizálás a kötelező irodalomból. | Ki mit tud? a kötelező irodalomról. | Versengés. |
| 17-18. | Március 15-ére műsor összeállítása. | Tiszta kiejtés. | Beszélgetés, válogatás, nehezebb szavak gyűjtése, elvise. |
| 19-20. | Látogatás a megyei könyvtárba. | A megyei könyvtár feladatai. | Megfigyelés, összehasonlítás. |
| 21-22. | A nőnapra műsor anyagának összeállítása. | Műsor-összeállítás önálló kutyatással. | Bemutató, beszélgetés, vita. |
| 23-24. | Irodalmi emlékhelyek Miskolcon. | Hagyományok ápolása. Városunk kapcsolata irodalmi személyekkel. | Válogatás, kutatás. |
| 25-26. | Böngészés a Petőfi-kötetben. | A versek értelmezése. | Dramatizálás. |
| 27-28. | Ki tudja szebben elmondani? | A szereplés megszerettetése. | Hibák, közös értékelés. |
| 29-30. | Egy gyermekelőadás megtekintése. | A szereplők jellege. | Vita, beszédkészség-fejlesztés. |
| 31-32. | Nyári könyvajánlás, javaslatok a jövőre. | A 2 év alatt tanultak hasznosítása a gyakorlatban. | Beszélgetés, böngészés. |

4. OSZTÁLY

Könyvtárhasználati ismeretek

Felhasznált irodalom

| | | |
|--------|--|--|
| 1-2. | Tájékozódás a könyvtárban, gyakorlatok a szoros abc gyakorlására. | Mesekönyvek érdeklődés szerint. |
| 3-4. | Katalógushasználat (ismétlés), lexikonhasználat. | Illyés: 77 magyar népmese. |
| 5-6. | Lexikonhasználat, keresés a polcon. Gyakorlatok a szoros abc gyakorlására. | Illyés: 7 + 7 magyar népmese. Andersen-mesék. Grimm-mesék. |
| 7-8. | Ismerkedés a szakkatalógussal. | Lengyel Dénes: Régi magyar mondák. Magyar mondák. Komjáthy: Mondák könyve. |
| 9-10. | Betűrendes és szakkatalógus-használati gyakorlatok. | A tanulók által olvasott és kölcsönzött könyvek. |
| 11-12. | Katalógus- és lexikonhasználat. | Fekete István ifjúsági regényei. |

| | | |
|--------|---|--|
| 13-14. | Lexikonhasználat, keresés a polcon és katalógushasználat. | Fekete; Tüskevár. Móra: Kincskereső kiadványok és más műveik. |
| 15-16. | Az eddig tanultak további mélyítése. | Ua. mint az előző foglalkozáson. |
| 17-18. | Keresés a katalógusban. | Ünnepsoroló, Nemzeti és mozgalmi ünnepeink. Tűz, tűz, lobogó. Piros betűk. |
| 19-20. | A tanultak alkalmazása új környezetben. | |
| 21-22. | A tanultak mélyítése gyakorlatokban. | Ditirambus a nőkhöz. A nő dicsérete. Asszonyok tükröc. |
| 23-24. | A tanultak önálló alkalmazása. | Miskolc (Panoráma). Irodalmi emlékhelyek Borsodban és Miskolcon. |
| 25-26. | Könyvtárhasználati gyakorlatok versengéssel. | Petőfi összes költeménye. |
| 27-28. | Könyvtárhasználati ismeretek versengéssel. | A tanulók által gyűjtött versek. |

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ballér Endréné-Arató Ferenc-Csulák Mihály-Nagyszentpéteri Géza-Szepesi Hajnal*: Könyv és könyvtár az általános iskolában. (Az önálló ismeretszerzés útja.)
Dr. Csabai Mária: Könyvbarát szakkör az általános iskolában.
Tóth Béla: Olvasóvá nevelés.
Könyves-Tóth Lilla: Bemutatom a könyvtárat.

MAGOCSA LÁSZLÓNÉ
 Baja

Ismeretek feldolgozásának lehetőségei a tanítási órán kívül

„Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet”-ben a következőképpen van megfogalmazva a tanítási órán kívüli nevelés célkitűzése: „Az általános iskola csak akkor képes megfelelni céljának, ha él a tanítási órán és az iskolán kívüli nevelés lehetőségeivel; igyekszik felhasználni ezek kötetlenebb formáit és módszereit. Az általános iskola célját a tanítási órán és az azon kívül végbemenő pedagógiai tevékenység szerves egységben valósítja meg. A kettőt együttesen tervezi, hiszen az utóbbi folytatja, elmélyíti, kiegészíti az előbbi nevelő hatását.”

E cél megvalósításában napjainkban igen nagy szerepet kap a napközi otthoni nevelés. Fontossága azért is kiemelkedő, mert egy iskolaközösségen belül megegyező iskolai és egyéni érdekek kiemelésével valósítja meg célkitűzéseit.

A tanulók sokoldalú tapasztalatokat szereznek a természet és a társadalom jelenségeiről, a fejlődés törvényszerűségeiről a tömegkommunikáció révén és saját meg-

figyeléseik során. A világnézetű nevelés érdekében alkalmat kell hogy kapjanak ezek megértésére.

A 6-10 éves korú gyermekek sok mesét olvasnak, hallanak. Ezekben gyakran előforduló jelenség a varázslás. Ennek megvilágítására olyan kulturális foglalkozást szerveztünk az 5. osztályos gyermekek számára, amelynek célja az volt, hogy különbséget tudjanak tenni a népi bölcsesség és hiedelem között, ismerjék meg a varázslás eredetét.

Az előkészülethez a következő feladatokat kapták a gyerekek:

1. Gyűjtsenek népi mondókákat, népi bölcs mondásokat;
2. Olvassanak népmeséket, figyeljék meg, milyen eszközöket használnak a mesehősök, ha egyedül nem tudnak megbirkózni a nehézséggel.

A foglalkozást hangulatilag egy mese meghallgatásával vezettük be: „Varázspiac” – olasz mese.

Tömörítés: a hallott mese tömör cselekménye;

1-2 tanuló feladata szóban.

Játék csoportokban a mesékről:

- a) Írjátok le, milyen meséket ismertek! (Cím, ha van, író is!)
- b) A nevelő mondja a mesecímet, s a tanulóknak meg kell állapítani, milyen népmese (magyar, orosz, lengyel, székely, kínai, észt...).
- c) A nevelő valamelyik szereplőt említi, a tanulók leírják, melyik mesében szerepelt.

Általános megbeszélés:

- Hogyan kezdődik a legtöbb mese?
- Mit tudni meg ebből?

A játék folytatása:

- d) Egészítsétek ki a következő kifejezéseket:

Ment, mendegélt...

Ásó-kapa...

Hol jársz erre, ahol...

Általános megbeszélés:

- Mondjatok jellegzetes mesebefejezéseket!

- e) Vetített kép alapján csoportosítják a mese szereplőit (ember- és állatszereplők szerint):

Kik a valóságos emberszereplők?

- f) Táblázatba foglalva látjátok az állatmeséket. Töltsétek ki a hiányzó adatokat:

| Szerzője | Címe | Vers vagy próza? |
|-------------|------------------------|------------------|
| Fáy András | | |
| | Az egerek és a macskák | |
| La Fontaine | | |
| | A ludak | |
| Phaedrus | | |

g) A felsorolt mesék közül melyek azok, amelyekben győz a nép igazsága?; Tündérszép Ilona, A jámbor úr és a balga szolga, Hétéveske, Tanulj mesterséget!, Két krajcár, A két bors ökröcske.

Általános megbeszélés:

- A nép képzelete hogyan segít a mesehősnek, ha egyedül nem tud megbirkózni a nehézségekkel?

- Sorolj fel néhány varázsszereket!

Megfigyelés: A felcsendülő zeneműben milyen eszköz segíti a hőst?

Zenehallgatás: Mozart: Bűvös csemettyű a Varázsfuvola c. operából.

Számonkérés: Az eszköz megnevezése.

Hallgassátok meg Szabó Lőrinc sorait a zene varázserejéről!

Részlet Szabó Lőrinc Mozart hallgatása közben c. verséből:

„... gyógyíts meg, Zene
te, Mindenségé, édes úteme
a fájdalomnak, Varázsfuvola,
varázsjáték, te tündér mámore
hitnek reménynek; árnycsík a falon
a nagy fényben, s a szívben nyugalom
s üvegparázként égő sugarak
az élő lomb tengerzöldje alatt...”

Közlés:

A legkorábbi ősközösségek életében a zene varázsszere, amely jelképesen rendezi és erősíti az ember kapcsolatát a reális és a képzelte világgal.

Az ősi törzsi mítosz szerint mindent és mindenkit a totem-istenek; az emberiség ősei teremtettek egykor; földi tartózkodásuk idején dallal és tánccal hívtak életre egy-egy élőlényt vagy tárgyat – például a bölényt, a sziklát, a dobót. Az ősiszten teste jelképesen tovább él a totemben; minden földi jelenség – például bármely növény, kő, állat, természeti tünemény vagy hangszere – külön totemet jelent. Valamennyi totemnek a törzson belül külön őre volt. Az őrző kötelessége, hogy a rábízott totemet hűen utánozza – például a tigris-ember nem a szokásos módon bánik a dobbal, hanem harapja, karmolja, mint a tigris tenné. A testmozgás, a tánc, a gesztusok és arcmozdulatok, a maszk és egyéb díszítések csupán a totem külsejére emlékeztetnek; hitelesebb és meggyőzőbb eszköze a megelevenítésnek a hang. A hang az ősi idézése és megjelenítése.

Zenehallgatás:

- Mongol sámánénekek,
- Farkasidéző ének,
- Kakukkidéző ének.

Számonkérés:

- Milyen állatok hangját ismered fel?
- A néphit milyen állatok emlékét őrzik?

Például: A szarka megjósolja a vendég érkezését.

A denevér huhogása bajt, halált jósol.

A kígyó a ház védőszentje.

A tanulók következtetéseket vonnak le. Spontán nyilatkozatok meghallgatása. Cél, hogy belássák, a tudománytalanság, a hiedelem, a babona művelt tanulóhoz nem illik.

Közlés: Az ősi törzsközösségekben a földi termékenységet, az ember és állat szaporodását szintén varázslattal próbálták biztosítani.

Zenehallgatás: Indián termékenységi szertartás részlete.

Megfigyelési szempont: Milyen ritmuszörejek hallhatók?

Játék: Zörejek létrehozása – láb dobbantásai, taps, testre mért csapkodás.

Közlés: A törzs varázslóját (sámánját, medicin-emberét) az a képessége emelte ki a környezetéből, hogy a törzs tagjai szerint több szellemmel is kapcsolatba tudott lépni. Egy osztják népköltés így őrizte meg ezt a hitet.

Felolvasás: Az erdei szellemhez (Irodalmi olvasókönyv az 5. osztály számára, 436. old.).

„Szörös szemű szemes Erdei Szellem!
Szörös lábú lábas Erdei Szellem!
Eléd-tenni való edényt elébed tettünk,
Nyírkéregedényt elébed tettünk,
téged pálinkával megvendégtünk.
Hét határ, hat határ zenge-zugából,
hét folyó, hat folyó forrásától
fekete jávorszarvas hat szerencsését kérem!
Vérszínű jávorszarvas hat szerencsését kérem!
Fekete prémesállatot kérek!
Vérszínű prémesállatot kérek!
Vérszínű szarvast, fekete szarvast
hozz szembe velem!

Közlés: Az afrikai néger törzseknél figyelték meg, hogy a nyilvessző kilövését „hi”, a gyógyítást „hú” hanggal idézik. Gyakran zárt szájjal zümmögnek, orrhagyon dűnyögnek, magas fejhagyon jajgatnak, rikácsolnak, kurjongatnak. Az őstörténet korai időszakában még nem voltak hangszerek. Maga az emberi test volt a különböző ritmikus zörejek forrása.

Felolvasás: Régen volt, hogy is volt? – Történelmi olvasókönyv 24. oldalán: „Mi volt a varázslat?”

Közlés: Az életforma megváltozását a rítusokban is, a zenében is új témák, új műfajok tükrözték: a vetéssel és aratással, a terméssel és esőzéssel összefüggő dalok, táncok. A régi, idővarázsló igék egy része gyermekmondóként maradt ránk.

Tanulók felolvasásai az általuk gyűjtött mondókákból, dalokból:

„Ess, eső ess,
Hónap délig ess!
Búza sokasodjon,
Zab szaporodjon.”
„Süss fel nap, Szent György nap,
Aranybárny kertem alatt majd megfagy.”

„Süss fel nap, fényes nap,
kert alatt a ludaim megfagnak.”

„Sarló, jöjj el, hozz meleget.
Micsodai meleget? Nyári meleget!
Haj, székecske, székecske, szőlő dombocskája.
zab szemesedjen,
búza bokrosodjon,
király lova húzzon!
Azon megyünk hadba,
török háborúba.
Csík, csík, csík, mákos csík.”

„Kice vice villó,
gyűjön rád a himlő.
Behoztuk a zöld ágat,
kivisszük a kice vicét.
Kice vice villó,
gyűjön rád a himlő.
Határainkat jégeső el ne verje.
Kice vice villó,
gyűjön rád a himlő.”

A hortobágyi pásztor dal is esőt hív:

„Kiszáradt a tóból mind a sár, mind a víz,
a szegény barom is csak pásztorra níz.
Istenem, Teremtőm, adj egy csendes esőt,
a szegín jószágnak jó legelőmezőt.”

Zenehallgatás: Kodály Zoltán: Hajnövesztő.

Találkozunk időjáráshoz fűződő népi megfigyeléssel. Igazak-e?

Például: Medárd nap, június 8.,

Mátyás nap,

Szent György nap,

Luca-naptár.

Vita: Mi az oka annak, hogy a legtöbb hiedelem évszázadok óta a betegségekkel és az időjárással függ össze?

Mit tartalmaznak a következő mondások?

- Hogyha fénylik Vince, megtelik a pince.
- Ha Katalin kopog, karácsony locsog.
- Vörös az ég alja, aligha szél nem lesz.
- Étel, ital, álom, szükséges e három.

Következtetés: Találkozunk olyan időjárási megfigyeléssel, amelynek alapja a helyes megfigyelés, de nem szabad szó szerint venni. Az ember egyrészt megfigyelte a természeti erők működését, másrészt bizonyos dolgokat nem volt képes megmagyarázni, s ezért hiedelmeket, torz elképzeléseket alkotott róluk. Viszont számtalan tapasztalat érlelődött helytálló megfigyeléssé.

Játékkal fejezzük be a foglalkozást.

1. Egészítsd ki a következő közmondásokat!

Amit ma, ne halaszd

Többet, mint erővel.

Mindenütt jó, de

Olyan nagyon ritka, melynek kedves a

2. Nevezd meg néhány népszerű természettudományos előadást, amit meghallgathatsz a rádióban, megnézhetsz a televízióban!
3. Sorold fel olyan könyveknek a címét, amelyek érdekes természettudományi írásokat tartalmaznak!

*

A foglalkozásnál felhasznált irodalom jegyzéke:

1. Esti mesék LPX 13 919.
2. Zenehallgatás az általános iskolák 4. és 5. osztálya számára.
3. Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 5. osztálya számára.
4. Régen volt, hogy is volt? történelmi olvasókönyv.

BIBLIOGRÁFIA

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1. kötet.
- [2] Dömötör Tekla: A magyar nép hiedelemvilága. Bp., 1981.
- [3] Az ősi magyar hitvilág. Bp., 1978.
- [4] Darvas Gábor: A totemzenétől a hegedűversenyig. Bp., 1977.

HANKÓ GYÖRGYNÉ
Szentés

Karácsonyi műsor

3-4. OSZTÁLY RÉSZÉRE

1. rész:

(Az osztályteremben vagy a színpadon egy feldíszített fenyőfa áll. Mellette és előtte szerepelnek a tanulók kisdobos-egyenruhában.)

1. tanuló megáll a fenyőfa mellett:

– Fenyőágon játék hintál
tűlevélen hócukor.
Kis karácsony kis fenyője
ajtónk felé bandukol.

Kis karácsony kis fenyője,
de jó, hogy jössz, topogsz, csengetsz!
Csengőddel szól legszebben a
szeretet a szeretethez.

(Simai Mihály: Fehér karácsony)

(Elbújik a fenyő mögé, és csenget a kis csengővel.)

(A csengőszóra bevonulnak az 1. részben szereplő pajtások, és énekelnek.)

– Kis karácsony, nagy karácsony,
Kisült-e már a kalácsom,
Ha kisült már, ide véle,
Hadd egyem meg melegébe.

1. tanuló: – Gyerekek! Melyik hónap van most?

Minden

tanuló:

– December!

2. tanuló: - Csupa örömvárás ez a hónap.
Temérdek gyerek írt Téliapónak.
3. tanuló: - A régi római naptár szerint december az év 10. hónapja volt. A tíz latinul decem. Ebből lett a december hónap neve.
4. tanuló: - Decembert a régi magyarok télelő, később pedig karácsony havának nevezték.

Ebben a hónapban korán sötétedik. Délután már 4 órakor nyugszik a Nap. Reggel későn, 7 óra után kel. A rövid nappalok és a hosszú éjszákak mind a Nap járásának köszönhetőek. Sugárzása is gyenge, ezért van decemberben hideg.

1. tanuló: - Honnan ered a fenyődíszítés szokása?

5. tanuló: - A fenyő zöldje a tél szép színfoltja.

6. tanuló: - Mikor nyár volt, szerényen állatok,
Madár nem ült meg rajtatok.

Dalból, virágból nem jutott tinektek.

7. tanuló: - Most tél van immár. Kopaszon, leverten

Sóhajtoznak a fák a tar ligetben.

S ti most is zölden, mosolyogva álltok:

Jelképezve az örök ifjúságot.

(Juhász Gyula: Fenyő a ligetben)

5. tanuló: - A jegenyefenyő, a lucfenyő és a boróka sorsa, hogy karácsonyfa legyen belőle. A fenyőfa karácsonyi feldíszítését egy svéd katona honosította meg Németországban.

8. tanuló: - 1632 novemberében a harmincéves háborúban ez a katona megsebesült. Lindau város polgárai karácsonyra meggyógyították. A felgyógyult katona, hogy háláját jötevői iránt valamiként lerója, fenyőfát állíttatott a templomban úgy, mint ahogy hazájában ez szokás volt karácsonykor.

9. tanuló: - A fenyőfát teletűzdelte gyertyákkal, apró ajándékokkal. Lindauban ez annyira megtetszett az ottani polgároknak, hogy ezután minden évben meglepték gyermekeiket karácsonykor feldíszített fenyőfával.

10. tanuló: - Ezt a szokást hazánkba a Németországban tanuló magyar diákok hozták el 1820 körül. Az első fenyőfát karácsonykor Brunswik Teréz állította fel az első óvodában Pest-Budán 1824-ben. Ám a fenyődíszítés szokásának elterjedése még 40-50 évet váratott magára. Csak 1870 körül írt erről a szokásról Jókai Mór.

Minden
tanuló
énekel:

- Jaj de pompás fa
A karácsonyfa.
Nincs árnyéka, csak játéka,
Jaj de pompás fa.

Minden ága ég,
Gyönyörűen ég.
Sok kis pajtás vigyáz rája,
El ne aludjék.

1. tanuló: - Mióta ünnep december 25-e?

11. tanuló: - A december 25-i napot már az ókori népek is megünnepelték. Ez volt a téli napforduló. Úgy tartották, hogy ekkor született a Napisten. A keresztény egyház i. sz. 4. században erre a napra tette Jézus születését.

(A Szép karácsonyj c. hanglemezejről felcsendül a Mennyből az angyal kezdetű dal, melyet halkan énekelhetnek is a tanulók. Csak az első és a második versszakot hallgatjuk meg.)

Mennyből az angyal,
Eljött hozzátok,
Pásztorok, pásztorok...
Hogy Betlehembe, sietve menve,
lássátok, lássátok.

Istennek fia,
aki született,
Jászolba, jászolba...
Ő lesz tenéktek
üdvözítőtok
valóban, valóban.

12. tanuló: - Ez a nap ma a hagyományos vallási ünnep mellett a béke és a szeretet ünnepe, amelyen a rokonok és a barátok megajándékozzák egymást.

Minden
tanuló
énekel:

- A zöld fenyőfán
Kigyúltak a gyertyák.
Kis pajtások örvendezve
Körös-körül járják.

Te szép zöld fenyő,
Köszöntünk mi téged.
Hozz örömet mindnyájunknak
És boldog új évet!

13. tanuló: - Számos népszokás is kapcsolódik ehhez az ünnephez ősi pogány és tréfás elemekkel.

A betlehemezés szokása főleg falun élt sokáig. December 25-én - régebben a férfiak, majd később pedig már csak a gyerekek - jártak házról házra, és kis színjátékot adtak elő. Eljátszották Jézus születésének történetét. Ezután tréfás szövegű versekkel jókívánságokat mondtak a ház lakóinak. A regölésért pénzt, finom falatokat, bort kaptak a háziaktól.

2. rész:

(Az eddig szerepelt tanulók a színpad bal hátulsó sarkában egy csoportba leguggolnak. Ők lesznek a bárányok. Közéjük áll be a 4 pásztor és Őrzse, akin kékfestő, szoknya, fehér blúz, fejkendő, bekecs van. A pásztorok öltözeté: fehér ing, sötét nadrág, csizma, kifordított bunda, kucsma. Lánchosbot, viharlámpa (esetleg gyertya), tarisznya, furulya van náluk.

A színpad jobb elülső sarkában leterített asztal mögött ül a gazda, a gazdasszony és a fiuk. Az asztal mellett még egy szék van, oda ül majd a szép leány. A gazda öltö-zéke: sötét nadrág, fehér ing, sötét kalap, csizma. Pipa a kezében, a kulacsot az asztalon a faragott ládika mellett őrzi. A gazdasszony öltö-zéke: hosszú szoknya, kötény, fej- és vállkendő, papucs. A fiú öltö-zéke: fehér kihajtott nyakú ing, sötét nadrág, legényes kalap, csizma. A szép lányon tarka szoknya, hímzett fehér blúz, hozzá illő gyöngysorral, papucs, kezében csipkés zsebkendő, hajában szalag.)

1. tanuló: – Most bemutatunk egy pásztorjátékot.
 1. pásztor: – Ma karácsony napja van. Pásztorok, menjünk be a faluba!
 2. pásztor: – Jól van, öreg, menjünk!
 3. pásztor: – De ki vigyáz addig a bárányokra?
 1. pásztor: – Majd az én Örzse lányom. Örzse, Örzse, hol vagy? Gyere gyorsan!
 Örzse: – Itt vagyok édesapám!
 1. pásztor: – Vedd fel, Örzse, ködmönkédet,
 Kösd be boglyas fejceskédet,
 Maradj itt a nyájunknál,
 Mindjárt visszatérünk már!
 Örzse: – Igen, édesapám, itt maradok. Vigyázok a bárányákra. Ha a faluban
 egy kis hurkát, kolbászt kapnak, nekem is hozzanak!

1. és 4.

pásztor – Hozunk, Örzse, hozunk!

(A 4 pásztor arra megy el, amerre a gazdáék ülnek. Egyikük furulyakiséréttel énekelik az 1. számú dalt.)

Kis karácsony, nagy karácsony,
 Van-e kolbász a padláson?
 Ha nincs kolbász a padláson,
 Nem ér semmit a karácsony.

(Odaérnek a gazdáékhoz és kopogtatnak.)

1. pásztor: – Szerencsés jó estét adjon az Isten!

3. pásztor: – Regősök vagyunk. Szabad-e regölni?

Gazdáék: – Szabad!

(Bejönnek ének- és furulyaszóval. 2. számú dal.)

2. SZ. DAL REGÖS ÉNEK



Erre lertük földnek nyomát.
Ki háza ez? Jó emberé;
Jámbor ember lakik benne.
Hej regő rejtem, rejtem.
Hej regő rejtem, rejtem.

1. pásztor: – Adjon az Úristen
Ennek a gazdának
Egy hold földön
Száz kereszt rozsot!
Egy hold földön
Száz kereszt búzát!
Egy hold földön
Száz kereszt árpát!
Rét ökör, régi törvin,
Haj, regü, rejtel!

2. pásztor: – Adjon az Úristen
Ennek az asszonynak
Egy tyúk alatt
Száz csibefiat;
Egy lúd alatt
Száz libafiat!
Hat jó híztót,
Míndegyikbü nagyokat!
Rét ökör, régi törvin,
Haj, regü, rejtel!

3. pásztor: – Itt is tudunk egy szép legényt,
Kínek neve Ferkó.
Amott tudunk egy szép lihánt,
Kínek neve Marcsa.
Isten meg se mentse,
Belesöndörgesse.
Rét ökör, régi törvin,
Haj, regü, rejtel!

(3. pásztor bal kezét nyújtja a gazda fia felé, aki odamegy hozzá. A jobb kezét pedig a szép lány felé nyújtja, aki a bárányok közül jön elő. A 3. pásztor a fiatalok [a pap-
hoz hasonlóan esketéskor] egymásra teszi. Összeboronálta őket. Ezután a legény és a
lány kézenfogva a gazdáékhoz mennek, és leülnek az asztalhoz.)

4. pásztor: – Látom, a gazdasszonynak tele van padlósa.
Hurka, kolbász, szalonna,
Pásztoroknak jó volna,
Ha a gazdasszony adna!

Minden

pásztor: – Ha a gazdasszony adna!
Hej, regő, rejtel!

Gazdasszony: Tessék, itt van jó szalonna, oldalas meg sonka.

(A gazdasszony úgy tesz, mintha az asztal alól venné elő a jó falatokat, és a pásztorok
tarisznyájába rakná.)

– Gazduram, mozduljon már! Hol az a kulacs?

(A gazda az asztról a kulacsot a pásztorok felé nyújtja, és azok egymásnak adva isz-
nak belőle.)

Gazda: - Tessék, pásztorok, kóstoljátok meg a boromat!
(Minden pásztor köszönetképpen átadva a kulacsot:)

- Adjon Isten minden jót
Ez új esztendőben!

2. pásztor: - Látom a gazdának engedelmes szívét.
A ládafiábu keresi a pénzét.
De nem lel benne, csak sok százpengősöket,
Annyi nekünk nem kell, megelégszünk eggyel!

(A gazda az asztalon levő ládából egy „százpengőst” ad a pásztoroknak!)

Gazda: - Tessék!

Minden

pásztor: - Adjon Isten minden jót
Ez új esztendőben!

4. pásztor: - Zsíros esőt, kövér hót
Ez új esztendőben!

3. pásztor: - Bő aratást, szüretet,
Egészséget, jókedvet,
Ez új esztendőben!

2. pásztor: - Jó kenyeret, szalonnát
Tizenkét hónapon át,
Ez új esztendőben!

1. pásztor

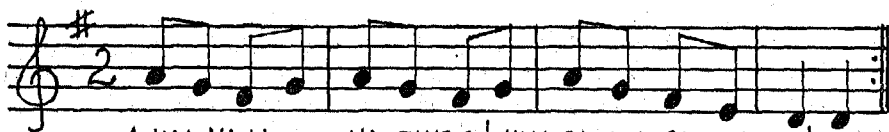
(elköszönve):

- Gazduram, gazdasszony!
Cserfa a köntösünk, zöldfa a bocskorunk.
Tovább is kell menni, dohányt is kell venni.

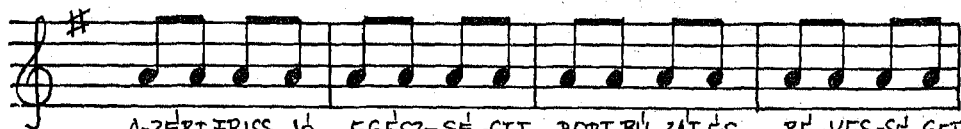
Minden

pásztor: - Jó éjszakát kívánunk,
tele legyen télen-nyáron
pincéjük, kamrájuk!

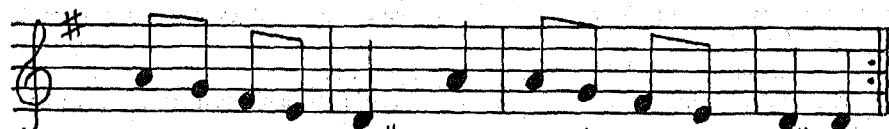
3.sz. DAL



A HAJ-NA-LI- HIA-RANG SZÓ-NAK GI-LIN-GA-LAN - GÖ-JA.
HIR-DET-GE-TI, HOGY AZ-ÉV-NEK ITT A FOR-DU-LÓ-JA.



A-ZÉRT FRISS JÓ EGÉSZ-SÉ-GET BORT, BŰ-ZÁT ÉS BÉ-KES-SÉ-GET



MIN-DEN-KI-NEK BŐ - VEN AZ ÚJ ESZ-TEN - DŐ-BEN.

(A pásztorok a 3. számú dallal elvonulnak, és a színpad közepe táján egymás mellett felsorakozva megállnak. A gazdáék és Örzse melléjük, a bárányok mögéjük állnak. A refréntől minden tanuló énekel.)

- A hajnali harangszónak gilingalángója.

Hirdetgeti, hogy az évnek itt a fordulója.

Refrén: Azért friss jó egészséget, bort, búzát és békességet

Mindenkinek bőven az új esztendőben!

(Meghajolnak, majd egy lépést előre lépnek.)

Minden

tanuló: - Ünnepre jöttünk ma ide,

Nagy az örömünk, mosolyog a szemünk.

Kívánunk boldog életet.

Sok szépet, kacagást, derűt és szeretetet.

(A Kis karácsony, nagy karácsony c. dal következő versszakát éneklük:)

Béke szálljon minden házra,

Kis családra, nagy családra.

Karácsonyfa fenyőága

Hintsél békét a világra!

(Meghajolnak és a fenyő alól átadják szüleiknek a saját készítésű ajándékaikat.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

[1] *Lantos Rezsőné-Lukin Lászlóné*: Ének-zene az ált isk. 1., 2., 3. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. (1/32. o., 2/32. o., 3/42. o.)

[2] Énekeskönyv az ált. isk. 4. oszt. számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. (49. old.)

[3] *T. Aszódi-Hernádiné-Tarbay*: Olvasókönyv - Magyar nyelv és irod. ált. isk. 3. oszt. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. (99. old.)

[4] Nyitnikék I. félév. Kisiskolások könyve 106-109. old. RTV Minerva, Bp. 1980.

[5] *Havril-Szabó-Tarnay*: A Nyitnikék kalendáriuma 153-257. old. RTV Minerva, Bp. 1985.

[6] *Kósa-Szemerékné*: Apáról fiúra. 198-202. old. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1985.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Péter András, az iskolaalapító

„Vigyázó hagyaték az akadémiának, egy-egy tisztesen megőrzött paraszti vagyon az eklézsiának, nem ritka jelenség a magyar életben. Ha a sír felé ballag az ember, rendszerint nagyon körülöleli a jóság. Egyik ezt az intézményt támogatja, a másik mást. Hiite, felfogása szerint. De hogy egy paraszti származású tekintélyes földbirtokos földbirtokát iskolai célokra, azaz a népi szellem munkálására fordítja – egyedülvaló jelenség nemcsak a parasztság, hanem az egyetemes magyarság történetében. Mert az igazság az, hogy igen sokan életüket adták már legtágabb Hazánkban is a népért, a parasztságért, de egész vagyont, hozzá még földbirtokot, nem adott soha senki... Péter András szeghalmi földbirtokos közel hétezer holdat kitevő vagyonát a Sárret közepén alapítandó középiskola céljaira hagyományozta.

Meghalni se könnyű egy népért, de egy gazdag, anyagiakban is megáldott életnek minden termését a népnek adni: olyan tökéletes emberség és hősiesség, amit, ha a mostoha pillanat nem is, de az egymást követő iskolai generációk diadalmasan igazolnak...” Szabó Pál 1940-ben, Péter András születésének 100. évfordulóján írja ezeket a sorokat: megállapítván a gimnáziumalapítás történelmi jelentőségét.

Ezzel kapcsolatban még rá kell mutatni arra, hogy az iskolaalapítás gondolata nem ötletszerűen merült fel Péter Andrásban; tette sokáig érlelt, alaposan megfontolt elhatározás eredménye volt. Nemcsak vagyonáról végrendelkezett, hanem szellemi végrendelete is volt. „A magyar nép csak úgy fog boldogulni, ha sorsát vezető állásokban is olyan tehetséges emberek irányítják, akik a népből származtak.”

Nagy Miklós ehhez még a következőket tette hozzá: „Azt szerette volna, ha minden magyar jó iskolákban kiműveli lelkét, s tudását jó irányban kamatoztathatja a haza javára. Péter András szinte ötletszerűen érezte, hogy a műveltség soha nem lehet káros, hogy az iskola mindig csak áldás, mert a tudás mindenkor győz a tudatlanság fölött. Nem arra gondolt ő, hogy a sok iskola sok hivatalnokot termeljen az országnak, hanem arra, hogy az iskolák padjaiból kikerült művelt magyarok lendítsék fel Magyarországon a mezőgazdaságot, ipart és kereskedelmet...” Röviden úgy fogalmazhatjuk meg tehát Péter András prófétikus jövőképét, hogy a művelt és boldog nép volt az eszménye, s alapítványával ennek részbeni valóraváltását meglátta.

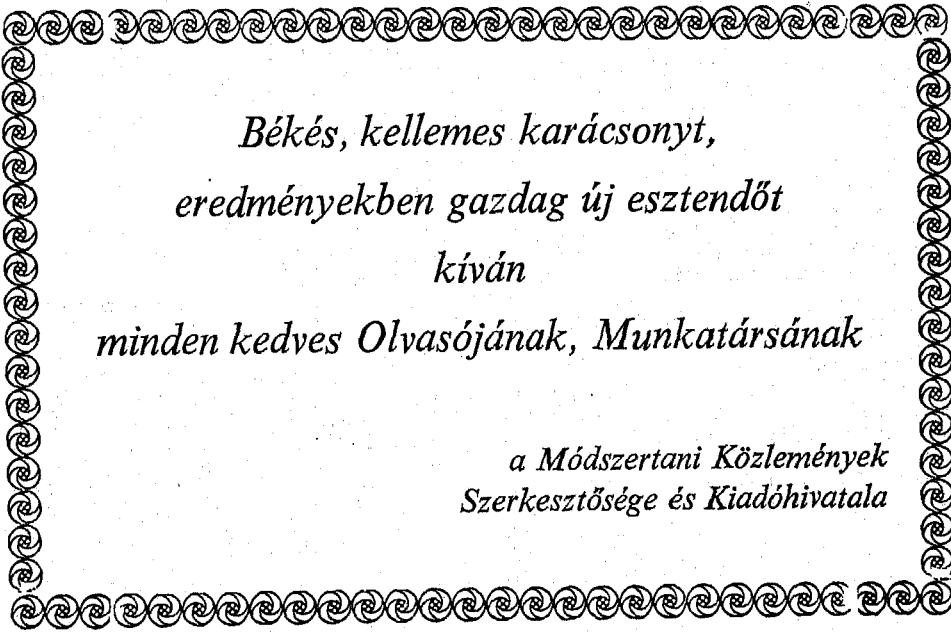
Péter András programja tehát az elnyomottak szellemi-társadalmi felemelkedésének az eszköze lett. Az ő általa alapított szeghalmi gimnázium, ha állandó súlyos harcok közepette is, de megvalósította szellemi végrendeletét.

1986-ban ünnepli a gimnázium fennállásának 60 éves jubileumát. A méltó megünneplést szolgálták az elmúlt években megrendezett „Sárreai napok”, a kiadott „Emlékkönyv”. Fiatal még a gimnázium, nem rendelkezik évszázados hagyományokkal, mint a debreceni kollégium vagy a sárospataki és a pápai gimnázium, de az elmúlt 60 év olyan időszakokra esett, amely korban „történelmi idöket” éltünk. Igen küzdelmes élete volt ennek a gimnáziumnak is. Érdemes arra, hogy a hőskoráról hagyományt teremtsünk, amely példaképpel szolgáljon a későbbi nemzedékeknek. Az alapítás körülményei, Péter András, az okos és konok paraszt, aki meglátta a gimnázium létesíté-

sének szükségességét, Nagy Miklós, a művelt tanár, az első igazgató, a „második alapító”, aki kivitelezte, megvalósította Péter András álmát, aztán az első tanári kar, amely sokszor hónapokon át nem kapott fizetést, mégsem hagyta el posztját, mindmind érdemesek és méltók arra, hogy példaként szolgáljanak az utókor számára. Majd jött a felszabadulás, az államosítás, s ezzel eljött a gimnázium nyugodtabb élete, történetének gondtalanabb korszaka, amikor elkezdődött a jövő, és lezárult a hősi korszak.

A diákok és volt tanáraik úgy emlékeznek vissza: szerették az iskolát. Egyenesség, bátorra, szívóssá, vállalkozó kedvűvé nevelt a szaktárgyak megismertetésén túl. Embertcentrikussága üldözte az igazságtalanságokat, és a rendíthetetlen demokrácia szerepét plántálta el bennük már akkor, amikor a szónak még közhasználatú elterjedésére nem lehetett gondolni.

Kívánjuk, hogy legyen ez az iskola továbbra is az, ami eddig volt: olyan kulturális intézmény, amely sok kiemelkedő egyéniséget ad az országnak. Olyanokat, akik nemcsak tudják, de akarják is építeni az országot.



*Békés, kellemes karácsonyt,
eredményekben gazdag új esztendőt
kíván
minden kedves Olvasójának, Munkatársának*

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősege és Kiadóhivatala*

A MUNDÉR BECSÜLETE KÖTELEZ

Megdöbbenve olvastam Hegedűs Andrásné írását – A napköziről – a gyakorló nevelő szemével (a Módszertani Közlemények 3. számának Szemle rovatában). A mundér becsülete kötelez, hogy én is tollat ragadjak a napközi védelmében.

26 éve dolgozom a pedagóguspályán. Ebből mint szakos tanár 16 évig tanítottam, majd 4 évig tanulmányi felügyelőként segítettem a legnehezebb időkben a közoktatást. Helyettesítettem a közművelődési felügyelőt, óvodai felügyeletet is elláttam. Bőséges tapasztalatra tettem szert, célom volt, hogy szolgáljak becsülettel egy ügyet – melynek megszállottja lettem.

Családi körülményeim úgy alakultak, hogy tovább mint 4 év nem tudtam vállalni a Hivatalt – meg a vezetés alappondolatával sem tudtam egyetérteni –, miszerint „kapnak a pedagógusok elég anyagiakat”... Így önkéntes elhatározásból iskolához mentem ismét tanítani.

6. éve dolgozom napköziben teljes „műszakban”, délután (11.40-től 17 óráig), délelőtt viszont a szaktárgyam két osztályban, hogy a gyakorlatból ne jöjjenek ki (témakompenzációt, új tanítási módokat alkalmazok, csak hátrányos és veszélyeztetett tanulókkal, nem tagozatos osztályban; a létszám 33–35 fő).

Napköziben a 6 év alatt kötelező jellegű volt a 40 tanuló, az idén 35 tanulóra csökkent ez a szám, a demográfiai csökkenés miatt (2.-os, 3.-os tanulók alkotják a csoportot).

Tehát az egésznapos nevelést alkalmazom, noha jómagam is kénszerű megoldásnak tartom. Kicsi korban (6–12 évesig) mindkét szülő munkája miatt a gyerek helye természetesen a napközi, az iskola.

Mivel is telnek napjaink? Természetesen napi egy-másfél órai tanulással. Erről egy másik dolgozatban kívánok írni, mivel önálló egészet alkotó téma.

Szabad időben tevékenykedünk! Ez alkotásokból áll: tárgyak készítése papírból, anyagokból, levelek írásából, bábuk, kitömött állatok, rajzok, gyűjtemények készítéséből (tantervi technikai, környezetismeret-anyag figyelembevételével), rejtvények megfejtéséből, gyűjtőmunkából, kísérletezésekből (anyagok milyensége, íze, szaga, színe bekötött szemmel stb., oldódás, kölcsönhatások). A Kisdobos, Pajtás, Élet és Tudomány, Nyitnikék feladványait megoldjuk... Nyertünk is már sok díjat! A Rádió is meglátogatta a csoportot.

Célunk: Többet, újat létrehozni! Értéket teremteni... Többféle megoldás, ötlet, gyorsaság a fő szempont.

A tanuló saját alkotása ha egy új dolog elkészül. Élvezik a maszatolást, ábrázolást; séráinkon

agyagot gyűjtünk a munkához, az útszéli árkokban, csatornaparton. Mesefigurákat mintáztunk. Babaruhát, terítőt, ízléses hímzéseket készítettünk. Közben a rádióból, magnetofonról, tv-ből zenét hallgatunk. Szavak nélkül is tanuljuk egymást kreatívan észlelni. Társas kapcsolat alakul ki a fiúk és lányok között, viccek is elhangzanak, nevetünk, a humorérzékük is fejlődik, táncolunk is, játszunk is. Szorongásuk így feloldódik, jobban megismerik egymást. Bizalommal viselgetnek egymás iránt. Aki ügyetlenebb, nem nézik le, nem becslük le. Aki ügyes, elismerik. Emberi kapcsolataik jól alakulnak. Szépérzékük, alkotó fantáziájuk fejlődik.

Kiállítják a megtervezett munkadarabokat, házakat, az iskola modelljét, papírsárkányt, papír- és famadarakat, színes forgókat, fotókat, tablót, gyűjteményeket (bélyeg). Gyönyörködnek bennük. Beszélünk az igazi értékekről, a gicset elítéljük, ami nem szép, őszintén megmondjuk. Csoporttermünk, folyosónk virágos. Régi népi használati tárgyakat is gyűjtünk. Van sok vasalónk, sarlónk, löszerszámunk, daralónk, nagyanyáink bögréi, köcsögei számunkra értékek. Vadvirágokat gyűjtünk, koszorút, csokrot kötünk virágból. Jelvényünk is van, saját tervezésű. Faliújságunk mindig változatos. Gyakoroljuk a sebellátást, kötözést is.

Voltunk író-olvasó találkozókon. Mesciró és -mondó pályázaton Kóka Rozália is ellátogatott hozzánk. Rendszeresen látogatjuk a gyermekkönyvtárat, iskolai könyvtárat, filmesek, bábosok megyei találkozóját.

Múzeumban a kunok életét tanulmányozzuk. Régészkedünk. Sokat olvassunk Mátyás királyról (kincseiről, palotájáról, igazságosságáról...), de másról is. Most éppen a Kis herceget olvassuk és játszuk el. Nagyszerű volt a Király pantallója című mesedarabunk is. Volt, hogy kisállatot is neveltünk (teknőst, kinsnyulat). Így a pályorientálás sem lesz nehéz, úgy gondoljuk. Sétáinokon az utcákat, tereket, nevezetesebb régi és új épületeket, szobrokat ismerjük meg.

Ellátogatunk a város üzemibe, néhány szülő munkahelyét is felkerestük. Beszélgettünk velük, interjú készítettünk – régi mesterségeket felkutatunk (mérlegkészítő, kovács, kádár, szijgyártó). A Népművészeti Ifjú Mestere műhelyében is dolgoztunk. Kutattunk a táltos, a lócsiszár, a kötélgyártó, kerékgyártó, tímár, molnár stb. mesterségek lényegét.

Nagy élmény volt Kiss István, Varga Imre, Útó Endre szobrainak megtekintése. Beszélgetés a képzőművészekkel. Jelenleg városunk növényeit, történetét derítjük fel. Úttörő-történeti kiállításra szüleink nyakkendőjét, jelvényeit, fotóit gyűjtöttük. A tanulók maguk találják ki, hogy

mikor, mivel foglalkozunk, hova sétáljunk. (Ját-szótérre, művelődési házba.) Sokszor voltunk mo-ziban, kevésszer színházban. (Sokba kerül a jegy!) A tanév végére sok fonalunk maradt, egy zsák csutkánk, makkok, kukorica-, búzaszemek. Jó lesz jövőre! Mindennap máshogy telik, és ép-pen ez a jó. Tanítás után versenyeznek a gyere-kek, ki ér oda előbb a napközibe.

Az „egésznapos üldögélésből” így lesz egész-napos tevékenykedés.

A csoportban nem bukkott meg senki. Szín-jeles 3 tanuló, sportoló 8 tanuló, kisdobos-olim-piát nyert 2 tanuló. 3 tanuló tanul angol nyelvet, 1 tanuló jár számítástechnikára. Az elmúlt tanév-ben képesítési nélküli nevelő vitte a csoportot, akitől megtanultak játszani boldogan, kulturálisan érkezni, köszönni, szeretni a szépet. Sok ember-mintából, modellből tudnak válogatni a gyere-kek; így lesznek nyitottak az emberi kapcsolatok-ra, érzékenyek a tudás befogadására.

Nálunk így válósul meg a tanulói tevékenyked-tetés, a nevelőiskola.

Az iskolához pénz is kell, de legalább annyi szív és ész is!

DR. KÖVECS GYULÁNÉ

Kiskunbalyas

RÁK VIRÁGKOSZORÚVAL

(Egy történettudományi kézikönyvről)

Nem tudom, szándékosan választották-e a kö-tet tervezői borítóképül a Szirmay-család címerét, de a dőlő pajzs kék mezőjében felegyenesedő, ol-lóiban virágkoszorút tartó vörös ráknak szimbó-lumértéke van. A magyar kultúrhistoriában volt ugyanis egy olyan korszak, amikor középkorunk búvárlását nem tartották teljesen szalonképes cse-lekedetnek. A kutatók feje felett állandóan ott lobogott a nacionalizmus vádjának Damoklész-kardja, s a rosszul értelmezett osztályharcos alap-állás következtében szinte csak a hazai antifeu-dális népmozgalmak és nemzeti függetlenségi har-caink terrenauma volt sanda gyanútól be nem ár-nyékoltt vizsgálódási terület. Ez a szemlélet aztán a szakmai utánpótlás nevelésére is rányomta bé-lyegét. Hatása legkiváltképp a történeti segéd-tudományok kutatása és oktatása terén érződött: a hajdani uralkodó osztály múltjával, emlékeivel foglalkozó tudományágak (genealógia, heraldika stb.) majdhogyan nem tabu alá kerültek. A Turul című folyóirat megszűnté (1946) óta e területnek nincs saját közlési fóruma, legfeljebb más, önnön profiljukba vágó cikkekkel is túlterhelte, történeti jellegű periodikákban publikálhattak művelői. A kötelező egyetemi és főiskolai jegyzetek né-hány bekezdésnél többet nem szántak az efféle tudnivaló ismertetésére. Aki mégis rászánta ma-gát, hogy behatóbban foglalkozzék, ismerkedjék a tudomány ezen területeivel, kénytelen volt régi fóliánsoknak (Knauz, Hajnal stb. művei) utána-járni, a Hóman Bálint szerkesztette „A magyar

történettudomány kézikönyve” torzóban maradt sorozatának segéd tudományi köteteit felhajtani, illetve a külföldi szakirodalom hozzáférhető anya-gában tájékozódni.

Manapság ez a korábbi hátrányos (rákkal szim-bolizálható) helyzet szemmel láthatólag változik (jelképe lehetne a virágkoszorú). A Gondolat Ki-adó a történelmünk iránti érdeklődés növekedésé-vel „Gondolat zsebkönyvek” sorozatában több, e témakörbe vágó kötetet jelentetett meg (pl. Háhn István az időszámítási rendszerekről, Kéki Béla az írásokról. Kalmár Péter a papirologiáról, Ber-tényi Iván a címertanról írt). A JATE magyar őstörténeti jegyzetsorozatának (*Bevezetés a ma-gyar őstörténeti kutatásainak forrásaiba*) két kö-tete is tartalmaz segéd tudományi anyagot (III-IV.). Az egyetemi és főiskolai történelemtanítás reformja pedig igen nagy súlyt helyez a segéd-tudományi képzésre. Ennek a folyamatnak egyik, nem lebecsülendő eredménye az a kézikönyv is, amely az ELTE Bölcsészettudományi Kara a Történelem Segéd tudományai Tanszéke gondozá-sában jelent meg, s amely jelen ismertetésünk tár-gyát képezi. (*A történelem segéd tudományai*. Bp. 1986. ELTE BK, 346 p.)

A kötet három és fél száz oldalon összefog-lalja mindazon ismeretanyagot, amellyel minden történéssznek, történelemtanárnak a történelem belső segéd tudományairól, -tudományából illik tisztában lennie. A *diplomatika* (oklevéltan) tud-nivalóit Érszegi Géza fogalmazta meg, ugyanő írta a *paleográfia* (írásstan) fejezetét is. Az *epi-gráfia* (felírtan) alapjait Kubinyi András tárja elénk, a *kodikológia*ba (könyvtörténetbe) Csapodi Csaba vezeti be az érdeklődőket. A *kronológia* (kortan, az időszámítások tudománya) fejezete Kristó Gyula munkája, az ehhez kapcsolódó *ar-chontológia* (tisztség- és hivatalviselés története) bemutatása Fallenbüchl Zoltán tollából került ki. A *genealógia* (leszármazastan) tudományának leg-fontosabb ismerveit Kállay István foglalja össze. A *heraldika* (címertan) és *szfragisztika* (pecsét-tan) tudományába Bertényi Iván avatja be az ol-vasót, a heraldikából elkülönült *insigniológia* (jel-és jelvénytán), *vexillológia* (zászlók, lobogók tu-dománya), *falerisztika* (kitüntetéstan) bemutatá-sára pedig Fandula Attila vállalkozott. A *numiz-matika* (éremtan) és *pénztörténet* Gedai István, Biróné Sey Katalin és B. Nanási Éva munkája. A *papirologia* (papírtan) és *metrológia* (a mérté-kek tudománya) fejezeteket Bogdán István írta. A *történeti földrajz* alapjait Kristó Gyula, a *tör-téneti éghajlattan*ét pedig Draskóczy István fog-lalta össze. A *történeti névtan* egyik ágát képező *belynévtan*ből Kristó Gyula, a másik ágat alkotó *személynévtan*ből Bodonyi Ilona adja elő a leg-fontosabb tudnivalókat, a *történeti ikonográfia* fejezetét pedig Czennerné Wilhelmb Gizella fo-galmazta meg. A kötetet Kállay István szerkesz-tette.

A mű szakmai méltatása természetesen nem le-het egy szűk terjedelmi korlátok közé szorított re-

cenzió feladata. Lehetne vitát nyitni pl. arról, hogy szükséges-e minden esetben a német szakirodalom fenntartás nélküli követése, szolgáló behódolás a külföld ötletei előtt (pl. fel kell-e áldozni Szent István koronázásának dátumát III. Ottó császár kancellárja, Heribert egy név szerint nem is ismert, C-vel jelzett nótáriusa kedvéért, aki állítólag azt a pannonhalmi adománylevelet írta, amelynek eredetiségét és hitelét ugyanakkor, ugyanazon nyugati szerzőkre támaszkodva, de más szempontok alapján kétségbe vonjuk, érdemel-e az első magyar király – habár saját házájában – annyi megbecsülést, mint egy anonim germán scriba magyarországi működéseként nem bizonyítható hipotézise?) nem hiperkritikus álláspont-e I. István egyetlen hiteles oklevelének a (csupán Kálmán-kori hibás „átrajzolásban” fennmaradt) veszprémvölgyi görög nyelvű diplomát tekinteni (ugyanakkor „eltekinteni” a középgörög paleográfia ismertetésétől) stb.; fel lehetne hánytorgatni, hogy helyénvaló-e a történetünkkel foglalkozók latin nyelvű képzésének ismeretében fordítás nélkül bekezdésnyi oklevélrészleteket eredetiben citálni, hogy miért nem foglalkozik az epigráfia fejezete pl. az antik feliratokkal, holott a numizmatika és kronológia visszatekint arra a korra is stb.; meg lehetne kérdezni, hogy nem kellene-e finomítani néhány tautológiába hajló definíció, hogy falerisztika (p. 194.) vagy falerisztika (p. 10.) a kitüntetésekkel foglalkozó tudományág helyes írásmódja, hogy miért nincs egy árva szó sem a magyar rovásírásról, amikor vannak középkori emlékei stb., stb., de mindez szórólhasogatásnak tűnne ahhoz a tényhez képest, hogy a szerzők egy jól használható, ajánló bibliográfiákkal is ellátott, modern, hézagpótló kézikönyvet alkottak, amely nem hiányozhat egyetlen középkorunk iránt igazán érdeklődő hazánkfiának könyvespolcáról sem. Ha van a kötetnek igazán nagy hibája, akkor az az, hogy mindössze ezer példányban jelent meg, és nem az „árúváz nem váló kultúra” kispénzű napszamosainak pénztárcájához igazított áron (190,- Ft fűzve). Reméljük, a kiadók mielőbb felmériék e valóban nagyon várt könyv iránti tényleges igényeket, s mindannyiunk örömeire új, nagyobb példányszámú és lényegesen olcsóbb kiadással lepnek meg hamarosan bennünket, a magyar középkor rajongóit.

DR. SZEGFÜ LÁSZLÓ

A. Ny. Tyihonov:

SZLOVOOBRAZOVATYELNIJ SZLOVAR
RUSSZKOVO JAZIKA
(M., „Russzkij jazik”, 1985)

A *szóképzés* helyének problematikus mivoltát nemrég Dezső László tette szóvá, egyben figyelmeztetett arra, hogy „a szóképzésnek nyelvtanaink igen kevés teret szentelnek, jobbára csak a tananyagok perifériáin, üresen maradt helyein helyezkednek el a szóképzést tárgyaló anyagrészek”

(Dezső László: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében. Bp., 1979. 126. lap). Dezső Lászlónak igaza van abban is, hogy a „szóképzés rendszeres tanítása lehetővé tenné, hogy a passzív szókincset sokkal nagyobbá tegyük annál, amit a jelenleg és az 1978-ban bevezetésre kerülő tantervek előírnak” (Uo.).

Külföldön megjelent számos tanulmány jelzi, hogy a *szóképzés* iránt megnőtt az érdeklődés (az igény is!) az oroszoktatásban, amit egy sor tanulmány is jelez (L. P. Klobukova, A. V. Szergejeva, Ny. M. Sanszkij, I. Ohnheiser, I. Bily és mások munkái)

Nem véletlen az sem, hogy épp az utóbbi időben került kiadásra a Szovjetunióban Alekszandr Nyikolajevics Tyihonov *Az orosz nyelv szóképzési szótára* című 2 kötetes munkája, mely a filológusok, az oroszstanórok és általában az orosz nyelvet tanulók számára készült nagy hozzáértéssel. A közel 2000 lap terjedelmű szótár előzményének számít a szerző „kis szóképzési szótára” (Az orosz nyelv iskolai szóképzési szótára, M., 1978.). Időben viszont két hasonló rendeltetésű mű előzte meg A. Ny. Tyihonov szótárát: Z. A. Potyiháé (iskolai szóképzési szótár, M. 1964.) és a D. S. Worth–A. S. Kozak–D. B. Johnson kollektív szóképzési szótára (Russian Derivational Dictionary, New York–London–Amsterdam, 1970).

A kb. 145 000 szót tartalmazó lexikográfiai munka első köteté tartalmazza azt a teoretikai alapvetést („Az orosz szóképzés alapfogalmai”, 18–51. lap), amelyre aztán a tényleges szótári anyag épül. A szerző munkáját az orosz nyelv első nagy „bikorított” (származék szerinti) szótárának tekinti, mely világosan felvázolja a képzett szavak képzésstruktúráját: milyen motíváló szóképzési bázisán milyen szóképzési eszközök segítségével történt a képzés (I. kötet, 3. lap).

A szóképzési szótár forrásai az orosz lexikográfia legjelentősebb alkotásait ölelik fel – V. I. Daltól Ja. K. Groton át – egészen a 70-es évek legújabb lexikográfiai kiadványaiig, illetve enciklopédiáiig, de forrásul szolgált még egy-két két nyelvű szótár is (vö.: I. kötet, 8–9. lap).

Az orosz nyelv szóképzési szótára 2. köteté végén található azon „magányos” szavak jegyzéke (5497 szó), amelyek eddig – állítólag – nem szolgálták motíváló töként az orosz nyelvben. Érdekességként megemlítiük, hogy ezek között találjuk a magyarból oroszba került „guljas” (874.), „paprika” (879.), „csardas” (885.) stb. szavakat, valamint a „filler” (884.) és a „forint” (884.) pénzegységneveket is. Nézetünk szerint az utóbbiak „motíválhatnak” képzett alakokat, amit a magyar–orosz műfordítások anyaga is egyértelműen igazol:

„Sztoju ja i razgljadivaju dvadcatyifillerovuju monyetku...” (Zs. Moric. Scasztlivij cselovek); „Ferencvarosszkij vitacsil iz karmana naszto-

jascsuju gyeszjatyiforintovuju bumazsku . . ." (T. Deri. Veszelo i druzsno).

Ugyanez vonatkozik az orosz szövegekben néha előforduló „bold” (terület-mértékegység), „pengő” (pénzegység), „kuruc”, „székely” stb. transliterált magyar fővekre is, ami az asszimilálódásuk egyik jele:

„Molotybu nacsali sz nyebolsovo csetirohbold-ovovo ucsasztká . . ." (P. Szabo. Novaja zemlja);
„- Szmotri, sztopengjivije . . ." (S. Gergely. Bjt baraban);

„Eto vegy kuruckoje gnyezdovje!” (Zs. Moric. Barszkije zatyej).

Nem találja meg a magyar olvasó a szótárban a „gonved” formában oroszba került főnevünk derivátumait sem („gonvednij – gonvedszkij – gonvedszvo”), mivel ez a főnév – nem tudni, miért – kimaradt a szóképzési szótárból.

Már szinte közhelynek számít, hogy az orosz lexikográfiának is „mostohagyerekeli” a tulajdonnevek (főleg az ún. toponimiák és antroponimiák), néhány derivátumot azonban az a szótár közül (Szibir – szibirjak – szibirc stb., 2. kötet 317. lap), ezek egy része azonban az oroszul tanuló számára nem jelent különösebb problémát, mert megtalálhatók a szótárakban is.

Nem tudni, miért hagyták ki a szóképzési szótár összeállítója egy sor olyan képzett alakot, amit nem kis jelentőségű szovjet lexikográfiai kiadványok már korábban kodifikáltak. Ilyen pl. a magyarból orosz szövegekbe került „nyilasiszti” (= nyilasok) alak, ami a Szovjet Enciklopédiai Szótár legújabb (2.) kiadásában is helyet kapott (M., 1983. 887. lap). Hasonló a helyzet a magyar tulajdonnevek motiválta *bortyiszti*, *szálásiszti*, *rékosiszti* stb. derivátumokkal kapcsolatban is, amelyek „léteznek” orosz szövegekben, s nem is alacsony előfordulási indexszel.

A fent említett marginális megjegyzéseink nem óhajtják csökkenteni Tyihonov kolosszális munkája vitathatatlan érdemeit és értékeit, de a „mi oldalunkról” az elvárások egyike-másika eltér a szótár összeállítójától.

Meg kell említsük, hogy a 70 000 példányban megjelent Tyihonov-munkának olyan jeles bírálói voltak, mint Je. A. Zemszkaja, V. V. Lopatyin és P. A. Szoboljeva, akik a mai orosz szóképzéskutatás kitűnő specialistaiként ismertek a Szovjetunióban és külföldön.

Tyihonov műve mellett aligha mehet el egyetlen orosz tanár is, aki igényesen óhajtja tanítani az orosz nyelvet az oktatás különböző fokain, hiszen a szóképzéssel minden fokon találkozni lehet, akarva-akaratlan.

DR. HAJZER LAJOS

FÓRUM '86 DEBRECENBEN

A debreceni Akadémiai Bizottság, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tan-
széke, a Hajdú-Bihar megyei Szolnok, Szabolcs-

Szatmár megyei V. B. művelődésügyi osztálya és a megyei pedagógiai intézetek közreműködésével rendezte meg a Fórum '86 programját az érintett megyék általános iskolai tanárainak, szakfelügyelőinek és szakmetodikusainak közreműködésével 1986 augusztusában.

E továbbképzési formának hagyományai vannak, hisz több év óta a pedagógusközösség fejlesztésének elvi és módszertani kérdéseinek kidolgozására, továbbfejlesztésére vállalkoztak a rendezők.

Az oktatási rendszer fejlesztésének egyik legnagyobb és mindmáig igen kevésé feltárt tartaléka és egyúttal hajtóereje a pedagógusok szakmai önállóságának, a nevelő intézmények önfejlesztő folyamatainak kibontakoztatása. Határozott lépéseket kell tenni a módszertani önállóság kiteljesítésére is, amely csak akkor vezethet színvonalasabb, jobb minőségű pedagógiai munkához, ha megfelelő szakmai felkészültséggel párosul.

Oktatási rendszerünk fejlesztésének egyik kulcskérdése a demokratizmus széles körű kibontakoztatása. A megnövelendő intézeti önállóság is csak akkor érheti el valódi célját, ha demokratikus módon kontrollált önállóságként valósul meg, ha a szakmai testületek vitáiban bontakozhatnak ki a pedagógiai munka javítását célzó döntések. Az iskola egész világában meg kell honosítanunk a demokratikus magatartásmódokat. Csakis ezáltal teremthetők kedvező feltételek ahhoz, hogy az ifjúság olyan közegként fogadja el az iskolát, amelytől segítséget remélhet az őt foglalkoztató problémák megoldásához, s amelyben elvárható, hogy az ifjúságot foglalkoztató kérdésekre ne elhárítással, hanem odafigyeléssel, megértéssel és meggyőző erővel reagáljanak. A Fórum '86 keretében megvalósított továbbképzés célja, hogy áttekintést adjon a pedagógusközösség irányítása és önrányítása lehetőségeiről, feltétellezve az érdeklődést a demokratizmus és a világnézet szemléletformáló szerepére, valamint a pedagógusközösség-tanulóközösség és az önkormányzat összefüggéseire. Kiemelte a tanítás-tanulás irányításának kérdéseit a nevelőmunka rendszerében, figyelmet fordított a tanítás módszertanára, s jellemezte a pedagógusközösséget mint a tanulás irányítóját. Összekapcsolta a döntési készség és a közösségi tevékenység megalapozását a tanulóknál, figyelembe vette az óvodai közösségek vizsgálatát, a fiatal pedagógusok közösségi tapasztalatait, s a neveléstörténeti hatásokat az iskolaközösség-pedagógus tevékenység köréből.

Az előadók a legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl, felhívták a résztvevők figyelmét az oktatásirányítás-iskolavezetés és a pedagógus feladataira, s a tanulók szerepére az iskolai nevelőmunkában. Gondot fordítottak a korszerű szemlélet, a tudományos szemléletmód formálására. A rendezők feladatuknak tekintették, hogy a továbbképzés közel kerüljön az iskola és a pedagógus igényeihez, ezért a 12 szekció

munkájában lehetőséget biztosítottak a mindennapi nevelő-oktató munka segítéséhez. Gazdagította tapasztalataikat a jénai, lublini, varsói, rostocki és a vilniusi nevelésméleti szakemberek közreműködése. A fórumon részt vevők pályázatot hallgathattak meg, elsősorban az iskolák helyi nevelési rendszere önkormányzatot és világnézetet formáló szemléletmódjának kialakításában, fejlesztésében elért eredményekről.

A témák sokszínűsége is érzékelteti, hogy a pedagógusközösség tevékenységét a tanácskozás igyekezett különböző aspektusból megragadni, ha nem meríthette is ki teljesen a témát, és tárhatta fel valamennyi vonatkozását. Azt akartuk elérni, hogy a pedagógusközösség fejlesztésének kibontakozó programjához pedagógiai összefüggések, megközelítési módok, tennivalók elméletileg megalapozott újabb alapvető részleteit dolgozzuk ki, vagy legalábbis a fórum járuljon hozzá kimunkálásukhoz. Ezért az előadásokat, kerekasztal-beszélgetéseket általában a valódi eredmények elis-

merése, a számvetés jellemezte, a vitákat pedig kemény kritika és önkritika, a köznevelési reformfolyamat megítélésében és irányainak, lehetőségeinek értékelésében megnyilvánuló nézetkülönbségek kifejtése jellemezte.

Ha a fórum elméleti eredményei és a viták tanulságai valamiképpen a pedagógusközösség reformszemléletének részévé válnak, bizonyos, hogy hozzájárulhatnak a köznevelés perspektíváinak reális kibontakoztatásához. E perspektívának a fórumon elhangzottak egyik summájaként elmondható: „az iskolák egyenetlenül fejlődnek. A nyolcvanas évek második felében kibontakozó irányítási tendenciák arra készítetnek bennünket, hogy a megszokott rutint, gyakorlatot módosítsuk. Ehhez komoly felkészülésre, a vezetői-irányítási struktúra továbbfejlesztésére, átalakítására van szükség.”

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Kedves Előfizetők!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1987. évi előfizetési díjat (100,- Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

A Módszertani Közlemények újabb külön kiadványáról

Folyóiratunk kiadásában megjelenő újabb kötetünkkel – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A kötet *Számítógép az általános iskolában* címmel – előreláthatólag – ez év végén jelenik meg. A szerzők – *Mágoriné Hubn Ágnes, dr. Puskás Albert* – munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében. Az általános iskolai tanárokat e témába bevezető és munkájukat segítő könyvre *előjegyzéseket veszünk fel. A kötet ára: 60,- Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

A szerkesztőség felhívása

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Csak gépelt, 12–14 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal* gépelt formában, *normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával.* Tüntessék fel pontosan a *használt szakirodalmat* is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl *irányítószámot, lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat is,* mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki. A már nálunk levő tanulmányok szerzőitől is ezt kérjük. Egyúttal felhívjuk szerzőink figyelmét arra is, *másodközlésre* nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*