

163

1987 OKT 17



AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1987. 27. ÉVFOLYAM**

**4**

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),  
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),  
Orosz Gábor (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),  
dr. Zukovics Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. BECSEI JÓZSEFNÉ: A nyelvi-irodalmi-kommunikációs program Békés megyében .....	201
DR. BAKSA JÓZSEF: A megfigyelőképesség mint a kreativitás alapja 6—10 éves korban ...	207
DR. EÖRDÖGH ENDRE: Eljünk-e jogainkkal? .....	215
DR. FÁTRAI KLÁRA: Az intenzív továbbképzés első éve az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán .....	218
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. KÁLMÁN ANDRÁS: A haza fogalmának vizsgálata a tanterv és tankönyvcink alapján ...	221
TÓTH JÁNOSNÉ: Az általános iskolai fizika munkatankönyvek a kísérletek tükrében .....	226
MŰHELY	
TÓTH ISTVÁNNÉ: Hazaszeretetre nevelés az 5. osztályban .....	233
DR. JOZSÁNÉ DR. PÁOAI ILONA: Olvasóvá nevelés műelemzéssel a gyengénlátó tanulók körében .....	235
DR. MAGASSY LÁSZLÓ: A látható vers .....	240
MAGOCSA LÁSZLÓ—MAGOCSA LÁSZLÓNÉ: Miért nem csupán a globális módszerrel? ...	245
BEZZEGNÉ ZSÁK JUDIT: Játékos tevékenységformák a német nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszában .....	248
FELFÖLDI ANTALNÉ: Témazáró feladatsor-javaslat az 5—6. osztályos technika A és B változatának tanításához .....	252
ÖRÖKSÉG	
Dr. Veszprémi László szerkesztőnk beszélgetése Horváth Márton neveléstörténésszel, a 75 éve született Ilku Párról .....	258
SZEMLE	
OLAH EMÓD: Egy elfelejtett népzenei játékgyűjteményről .....	263
DR. KARLOVITZ JÁNOS: A Veszprém megyeiek kitűnő könyvsorozatáról .....	265
DR. BERECKZI SÁNDOR: Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért .....	266

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

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

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

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

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

87-3214 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Suránvi Tibor

## A nyelvi-irodalmi-kommunikációs program Békés megyében

Sürgető társadalmi igény napjainkban az iskolarendszer megújulása, eredményesebb, teljesítményorientált működése. Csakhogy a magyar iskola szerkezetileg alapjait még ma is úgy működik, ahogyan azt Comenius jó 300 évvel ezelőtt megtervezte. A korszerűtlen és merev iskolai struktúra megváltoztatására ezekben az évtizedekben nincs esély, de a meglévő szerkezeten belül meg kell találni a tartalmi fejlesztés lehetőségeit, módjait.

Gazsó Ferenc: Folyamatosság és megújulás a közoktatásban c. írásában azt fejti ki, hogy

„... az iskolarendszer fejlesztésében a *teljesítmény* és a *minőség* elvét juttassuk érvényre, a *magasabb igényszint* és a képességek *differenciált fejlesztésének* követelménye érvényesüljön, s a középszer helyett egyre több magasabb színvonalon működő oktatási intézményünk legyen”.

Feladatunk: „... teremtsük meg az egyének lehetséges fejlődési üteméhez és menetéhez igazodó pedagógiai differenciálás feltételeit”.

„... a pedagógiai folyamatban ne egy statisztikai átlagra méretezett ismeretanyag és oktatási módszer érvényesüljön”.

„... a tömegoktatás keretei között az egyéni adottságokhoz és képességekhez, valamint az egyén fejlődésének üteméhez igazodó eljárásmodokat honosítjuk meg... Csakis az lehet a kiút, hogy olyan *integrált* ismeretblokkokat alakítunk ki, amelyek lehetővé teszik a *teljesítményképes* tudás megszerzését.” (GAZSÓ F. 1984.)

Magyarországon az elmúlt évtizedben fellendülő pedagógiai kutatások közül néhány kifejezetten az iskoláskor kezdő szakaszára irányult. A 6. sz. kutatási főirány kisiskolás korra irányuló témáira általában jellemző volt az *integrációra törekvés*. Ezek köréből kiemelkedő jelentőségű a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program kidolgozása, amely átfogó, rendszerszemléletű kutatáson alapul, a közoktatás mai rendszerébe jól beilleszthető, és előjelzi a jövő iskolájának távlatait is.

Az iskola belső megújítását ösztönző közoktatáspolitikai szemlélet tette lehetővé, hogy az anyanyelvtanításban a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program *tantervi rangra* emelkedett.

A továbbiakban néhány gondolat közvételével az a célom, hogy megkíséreljem bemutatni, hogyan illeszkedik ez a program a közoktatás-fejlesztés koncepciójába, és milyen módon folyik Békés megyében a program bevezetése.

## A nyelvi-irodalmi-kommunikációs program

A tizennégy évig tartó pedagógiai kutatás eredményeként létrejött, évtizedes kísérleti szakaszban mérések sorával igazolt, átfogó pedagógiai programot Zsolnai József dolgozta ki, mely az anyanyelvi tárgyak integrációján túl egy új pedagógiai kultúra elemeit is beépíti. Ez a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program, amely *képességfejlesztő és tehetségfejlesztő* program, vállalja a lassan fejlődő és a tehetséges tanuló fejlődési üteméhez igazodó fejlesztést is.

A differenciált képességfejlesztés lett az utóbbi évek legdivatosabb pedagógiai jelszava, csakhogy ez is, min t minden más jelszavunk, egy idő óta veszített értékéből, hiszen az iskolai gyakorlatunk nap mint nap azt igazolja, hogy a jelenlegi feltételek között, megfelelő programok hiányában, a differenciált képességfejlesztés feladatának az iskola nem tud megfelelni, így ez formális és üres jelszó marad csupán.

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs program a frontális tanulásszervezés helyébe majdnem kizárólag a *differenciált csoportmunkát* teszi, ezáltal az egyéni, individuális fejlesztés alapját teremti meg.

Ha az iskola a képességfejlesztés feladatának meg akar felelni, akkor tudnia kell, hogy melyik életkorban milyen képességek, milyen pedagógiai stratégiával fejleszthetők optimálisan. Erre az alapkérdésre kevés pedagógiai kutatás válaszolt eddig.

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletben *százbűsz* nyelvi-kommunikációs és szociális *képességet definiáltak*, és kidolgozták a képességek fejlesztéséhez adekvát tananyag- és taneszközrendszert, tanítási-tanulási stratégiát, normákat. A tanulói tevékenységet, az önálló ismeretszerzés szükségletének és képességének kialakítását helyezték a középpontba.

A program *mindent tanulásirányításként értelmez*, s míg a klasszikus didaktika a pedagógus tevékenységét írja le lépésről lépésre, addig a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program a *tanulói tevékenységek* sorát rögzíti. Ennek megfelelően a tanító szerepe a tanórán megváltozik, bizonyos értelemben háttérbe szorul, az órán lényegesen csökken a tanító verbális közléseinek aránya, ezzel egyidejűleg jelentősen megnő a tanulók munkáltatására fordított idő. Ugyanakkor növekszik a tanító feladata és felelőssége a tanulásszervezésben, a tanulásirányításban, a *tanulók képesség szerinti munkáltatásában*.

A program felismeri, hogy a differenciált képességfejlesztés érdekében a *pedagógiai diagnosztizálás* képességét ki kell fejleszteni a pedagógusban, akinek a szerepét konzekvensen vezető szerepként kezeli, akiket a vezetői skála dimenzióval szembesít (irányítókészség, frusztrációs tolerancia, szociabilitás, felelősségtudat, teljesítmény, rugalmasság).

### A tananyagrendszer felépítése

A teljes tananyagrendszert a pedagógiai programcsomag tartalmazza. Ez szerkezetileg két nagy egységből épül fel.

#### 1. Tanterv

A tanterv tartalmazza:

- a célrendszert,
- a tananyagrendszert
- és a *szintezett követelményrendszert*.

A tanterv célrendszere öt fő blokkból áll:

- A) Szükségletek fejlesztése
- B) Képességek fejlesztése

C) Pozitív viszonyulások megerősítése és kiépítése, a negatív viszonyulások megelőzése, kialakulásuk esetében azok visszaszorítása

D) Az énkép fejlesztése

E) A világnézet fejlesztése

Ebben a hierarchikus sorban a szükségletek fejlesztése áll elől (eltérően a megszokott tantervi céldefinícióktól), a személyiségvonások közül a szükségletek kialakításának és fejlesztésének elsődlegességét hangsúlyozva.

## 2. Tanítási program

Tartalmazza a tanító számára a program tanításához nélkülözhetetlen ismereteket, normákat, ismerteti a tevékenységek célszerű menetét, továbbá a tevékenységeknek — mint folyamatnak — a tanításához szükséges feltételeket. A programban az alábbi tevékenységblokkok szerepelnek:

1. Olvasás, önművelés
2. Írás, helyesírás, anyanyelvismeret
3. Beszédművelés, kommunikáció, illem
4. Irodalom

Bár az önismeret a felsorolt tevékenységblokkok között nem szerepel, azonban a program gazdag lehetőséget teremt a tanulók önismereti képességének fejlesztésére.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy taníthatók-e hatéves korú gyermekekkel ezek a tevékenységek? A nyelvhasználati tevékenységek közül az *önművelés*, a *kommunikáció* és az *önismeret* taníthatóságáról tett megállapításokat az alábbiakban szó szerint idézzük:

Kutatással igazolták:

„Biztos, hogy az önművelési szokások már kisiskolás korban megalapozhatók valamennyi tanulónál (a hátrányos helyzetűeknél is).”

„Biztos, hogy a nyelvi és a nem verbális kommunikációs minták gyakoroltatásával jelentősen fejleszthető a kisiskolások mindennapi érintkezési kultúrája.”

„Biztos, hogy már első osztály végére elérhető, hogy valamennyi tanuló, a hátrányos helyzetűek is, az életkoruknak megfelelő, adekvát társadalmi én-azonosság-tudattal rendelkezzenek.” (ZSOLNAI J. 1982.)

Ha a fejleszthetőség lehetőségét a kutatás bebizonyította, akkor a tanulók egyéni képesség- és fejlődési ütemének megfelelő fejlesztése az iskola (a pedagógus) senki másra át nem hárítható felelőssége és feladata.

A tanulók teljesítményét a tanító a programhoz kidolgozott, szintezett követelményrendszer alapján részletesen értékeli. A követelménytáblázatot a gyermekek, ill. a szülők is megkapják, így eszközt kapnak a tárgyilagos megítéléshez, hiszen a tanuló fejlődését egy elvárt (lehetséges) mintához folyamatosan tudják viszonyítani.

A rövid terjedelmű ismertető nem vállalkozhat többre, minthogy — kissé önkényes válogatással — kiragadjon e képességfejlesztő program néhány elemét, főként azokat, amelyek novumok, s mint ilyenek, méltán számíthatnak a szakmai közvélemény érdeklődésére.

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs program 1984-ben tanterv lett! Ez az oktatás-politikai döntés jelentős a magyar közoktatás történetében. A művelődési miniszter 207/1984. (Műv. K.) MM számú útmutatója rendelkezik a program bevezetéséről, pontosabban arról, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy alternatív programjaként választható a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program.

Jelenleg ez az egyetlen tantárgy az általános iskolában, melynek két érvényben lévő tanterve közül az igazgató és a pedagógus választhat, az iskola feltételrendszerét és a pedagógusok felkészültségét, szakmai igényét figyelembe véve.

## Hogyan készülünk Békés megyében az alternatív program fogadására?

Mindenekelőtt azt tekintettük elsődleges feladatunknak, hogy az oktatásirányítás különböző szintjein dolgozó vezetők részére a programról időben megfelelő szintű szakmai tájékoztatást biztosítsunk.

Az intenzív szervezőmunkát 1984 júniusától végezzük, de a program megismerését szűkebb szakmai körben jóval korábban — még a kísérleti szakaszban — elindítottuk. A művelődési osztályok vezetőit és az általános felügyelőket személyesen kerestük fel, és tájékoztattuk, továbbá kértük az együttműködésüket ahhoz, hogy szakigazgatási körzetenként legalább egy osztály indításával álljunk készenlétben a program fogadására, és teremtsük meg a további terjesztés bázishelyeit. Megyénkben az oktatás irányítói korán felismerték, hogy a nyelvi-irodalmi-kommunikációs programmal együtt új pedagógiai kultúrát hozunk a megyébe, amely egyrészt megújulást eredményezhet az egész anyanyelvtanításban, másrészt fokozhatja az iskolák innovációs készségét más területeken is. A felismerés következtében nyújtott támogatás alapvető jelentőségű volt és lesz a jövőben is az alternatív tanterv bevezetésében és további terjesztésében.

A szakmai felkészítést tanfolyami keretben és tájékoztató előadások formájában 1984 szeptembere óta folyamatosan végezzük. Biztonsággal állítjuk, hogy Békés megyében valamennyi tanulmányi felügyelő, minden általános iskolai igazgató és minden általános iskolai alsós szakmai munkaközösségvezető rendelkezik (valamilyen szintű) ismeretekkel a programról. Felkérésünkre jelentős részt vállaltak a továbbképzéseinkben Zsolnai József és Kiss Éva, és az ő személyes hatásuknak is köszönhető az a nagyfokú érdeklődés, amely a program iránt megnyilvánul.

Iskolánk innovációs szellemét minősíti, hogy az első évben a korlátozott keretszám kétszerese, azaz tizenegy általános iskola vállalkozott a bevezetésre, s ez a tény azt a feltevésünket igazolta, hogy az iskolák jelentős hányada (előnyös vagy hátrányos települési viszonyaik, szociális környezetük és egyéb eltérő feltételeiktől függetlenül) rendelkezik a megújulás képességével, készen áll új pedagógiai programok fogadására. Az alábbi iskolák vállalták 1985 szeptemberétől a program bevezetését:

Általános iskola	Nyelvi-irodalmi-kommunikációs tanulócsoport száma	Az osztály tanítója
Békés, 3. sz.	1	Izsó Gáborné
Békéscsaba, 2. sz.	2	Pálos Éva Szabó Béláné
Békéscsaba, 3. sz.	1	Madovarszki Judit
Békéscsaba, Podrah L.	1	Juhász Györgyné
Békéscsaba, 9. sz.	1	Povázsay Mihályné
Gyula, 3. sz.	1	Vígh Józsefné
Mezőgyán	1	Deák Lászlóné
Mezőkovácsháza, 1. sz.	1	Mészáros Imréné
Orosháza, 1. sz.	1	Musztafa Szulimánné
Szarvas, 1. sz.	1	Molnár Istvánné
Szeghalom, 1. sz.	1	Jambricskáné Simon Klára

Összesen: 11 iskola

12 tanuló-  
csoport

A program tanítására csak azok az iskolák vállalkozhatnak, amelyek rendelkeznek erre a feladatra felkészített, kiképzett tanítókkal. A felkészítésben tanulócsoporthozként legalább három tanítónak kell részt venni:

- a nyelvi-irodalmi-kommunikációs első osztály *tanítójának*,
- az osztály *napközis nevelőjének*
- és még egy tanítónak, aki személyi változás esetén átveszi az osztályt (*tartalék nevelő*).

Szükséges, hogy az igazgató vagy az alsó tagozattal foglalkozó helyettese is megismerje a programot, hiszen mint az iskola első számú pedagógiai vezetője kulcs-személyiség a program szempontjából. Az ő pedagógiai kultúrája, tudása és szemlélete döntően befolyásolja a nevelők igényességét és megújulási kedvét egy új, ismeretlen feladat vállalásában, de szerepük a vállalás után is jelentős, hiszen a jó igazgató, jó menedzser is (megyénkben erre szép példákat ismerünk), és a program továbbfejlesztésében aktív közreműködésükre számíthatunk. *A felkészítés során* a pedagógusok ismereteit a következő főbb témakörökben kell kiegészíteni, továbbfejleszteni:

- szaktudományos ismeretek:
  - nyelvészet
  - irodalomelmélet
  - kommunikációelmélet stb.
- pedagógiai tudás:
  - anyanyelvpedagógia
  - nevelélmélet
  - didaktika
  - pedagógiai technológia stb.
- pedagógusi képességek fejlesztése:
  - döntési képesség
  - szervezőképesség
  - diagnosztizáló-elemző képesség stb.
- beállítódás.

A Békés Megyei Pedagógiai Intézet szervezésében már az 1984—85-ös tanévben 60 fő kapott teljes kiképzést a program tanítására. A felsorolt iskolák igazgatói, tanítói és a szakfelügyelők megismerték a program struktúráját, taneszközrendszerét, annak alkalmazását, és kis csoportokban végzett tréningyszerű gyakorlatokkal beszédtechnikai és kommunikációs képességüket fejlesztették. A tanfolyam hallgatói három alkalommal (november, február, május) hospitáltak Érden, a 2. Sz. Általános Iskola nyelvi-irodalmi-kommunikációs első osztályában, ahol a gyakorlatban követhették nyomon a tanév különböző fázisaiban a fejlesztés módszereit, eredményeit. Vendéglátóink kollegialitásának köszönhetjük azt, hogy tárgyilagos véleményeket ismertünk meg a kezdés nehézségeivel kapcsolatban. A tanfolyam befejező, intenzív szakaszában a stratégiai jellegű tudás fejlesztése volt a cél, vagyis a különböző tevékenységekhez tanulásszervezési és gyakorlatvezetési képességeket kellett kialakítani. Pl.: helyesejtési gyakorlatok, versmondás, mimetikus játék, gyorsolvasási gyakorlatok stb., az ún. képességfejlesztő tréningek ezt a célt eredményesen szolgálták. Az 1985-től indított tanfolyamok hasonló tartalmúak, de a tapasztalatcsere-tanításokat már a *megyei bázishelyeken szervezzük*.

A 12 nyelvi-irodalmi-kommunikációs első osztályban gyűjtött tapasztalataink már az első évben kedvezőek voltak. A tanítók viszonya a programhoz igen pozitív annak ellenére, hogy nagy szellemi megterhelést jelent, különösen a tanév elején, szeptember-

ben, amikor az órákra való felkészülés naponta 2—3 órát vett igénybe. (Később a felkészülési idő valamelyest csökken.) Lényeges még a szülők viszonyulása is a programhoz! Ők a tanév megkezdésekor részletes szóbeli tájékoztatást és levelet kaptak az iskolától. Értesüléseink szerint, mindenütt készséggel vállalták az együttműködést, és megismerve a program céljait, támogatták azt.

Itt is igazolva látjuk, hogy a szülők együttműködési készségének megnyerése az iskola számára lényegi feladat, hogy az érdekazonosság felismerése nyomán kialakított partneri viszony a gyermek érdekeit jól szolgálhatja.

Az alternatív tanterv bevezetése (1985. szeptember) óta gyűjtött információink, tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy a bevezetést vállaló iskolák igazgatói kiemelt figyelemmel és felelősséggel kezelik a nyelvi-irodalmi-kommunikációs osztályokban folyó pedagógiai fejlesztő munkát. A praktikus és esztétikus tantermek kialakításával, a szükséges eszközök biztosításával megteremtették a *zavartalan munkavégzés* feltételeit. De ennél sokkal jelenősebb az a tapasztalatunk, hogy az igazgató kollegák többsége azonosul a program szellemével, célkitűzéseivel, értékeivel. Jórészt az ő személyes állásfoglalásuk eredményeként ezekben a tantestületekben rangja van a tanító úttörő munkájának, ezt a tevékenységet megfelelő szakmai és anyagi elismeréssel ösztönzik. Fontos tényező a tárgyilagos és kollegiális tantestületi légkör, amelyben az újat vállaló pedagógus erőfeszítéseit és megfeszített munkatempóját is látják, amelyben *együttérzéssel* kísérik figyelemmel a tanulók fejlődését éppúgy, mint az esetleges problémákat.

Az 1986—87-es tanévben 28 iskola indított nyelvi-irodalmi-kommunikációs első osztályt. Többségük *iskolaotthonos* szervezeti formában működik. Az iskolák vezetői felismerték, hogy ez a szervezeti keret jelentősen könnyíti a tanító terhein, de előnyös abból a szempontból is, hogy a tanórán kívüli időkeretben az önművelés, illem stb. tevékenységek szervesen folytatódnak a tanórai fejlesztő munkához kapcsolódva.

Szembetűnő, hogy a tanulók viselkedéskultúrája már az első hónapokban lényegesen fejlettebb a kortárs csoportokéhoz viszonyítva. Jellemző a halk beszédtonus, a rendezett, ápolts külső. A differenciált tanulásszervezés eredménye, hogy jó a tanulók önálló feladatmegoldó képessége, feladattartásuk, munkakultúrájuk.

Tartózkodnunk kell azonban az általánosításoktól, az elhamarkodott és megalapozatlan ítéletek alkotásától, hisz megyénkben még csupán másfél év tapasztalatai állnak rendelkezésünkre.

Az azonban már most nyilvánvaló, hogy a pedagógiai fejlesztés eredményességét itt is döntően befolyásolják az eltérő szociokulturális háttér mellett, ill. azon kívül is az iskola személyi feltételei, a pedagógus személyisége, pedagógiai tudása, szakmai műveltsége. Ez utóbbinak a fejlesztésében van elég tennivalója a pedagógusképzésnek és továbbképzésnek egyaránt.

Jelentős eredménynek tartjuk, hogy az általános iskola rendelkezik egy bizonyítottan képességfejlesztő programmal, amely — Piaget, Bruner, Vigotszkij kutatásai alapján — azt a pedagógiai felfogást képviseli, hogy a képességfejlesztést kisgyermekkorban kell megkezdeni, hiszen a 3—6, illetve a 6—10 éves korú gyermekek fejlettségének *lehetőségei* hihetetlenül nagyok.

Az iskolának, a pedagógusnak nem lehet szebb feladata, minthogy megtanulja kielégíteni a gyermekek tudásvágyát, humánus intézményként, megfelelően bánjon a lassan fejlődő tanulókkal, és tudja kezelni, szárnyaltatni a bontakozó tehetségeket. Ezt — és nem kevesebbet — vállalja fel a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program az általános iskolákban.



- [1] A képességfejlesztő iskoláért (egy pedagógiai akciókutatás) 1983. (Szerk.: Zsolnai József.) Oktatókutató Intézet, Budapest.
- [2] Bessenyei István—Zsolnai László 1986: Az oktatás és a gazdasági reformfolyamat. (In: Az infrastrukturális ágazatok gazdaságtana.) Művelődéskutató Intézet, Budapest.
- [3] Gazsó Ferenc 1984: Folyamatoság és megújulás a közoktatásban. Társadalmi Szemle, 10. sz.
- [4] Gazsó Ferenc 1976: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- [5] Hátrányos helyzetű kisiskolások: Feladatsorok a nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet gyakorlatából, 1982. (Szerkesztette: Zsolnai József.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- [6] Inkei Péter—Kozma Tamás—Nagy József—Ritoók Pálné 1979: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [7] Szépe György 1983: Fordulat előtt az anyanyelvoktatás? Magyar Nemzet, 162. sz.
- [8] Tanítási program 1. osztály nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési program, 1985. (Alkotó-szerkesztő: Zsolnai József.) OPI, Budapest.
- [9] Zsolnai József 1979: Beszédművelés kisiskolás korban, 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [10] Zsolnai József 1980: Nyelvi kommunikációs képességek grammatikai megalapozása kisiskolás korban — kísérleti eredmények alapján. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [11] Zsolnai József 1982: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet, 1—2. kötet. OOK, Veszprém.
- [12] Zsolnai József 1984: Az anyanyelvi nevelés megújításáért. Magyar Tudomány, 9. sz.
- [13] Zsolnai József 1985: A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési programban. OPI, Budapest.

DR. BAKSA JÓZSEF  
Győr

## A megfigyelőképesség mint a kreativitás alapja 6—10 éves korban

Az Oktatási Törvény módszertani szabadságot biztosít a nagyobb önállóságra hajlamos és képes pedagógusok részére. Természetes következménye ennek, hogy fel-tűnő mértékben jelentkezik a tanulók kreativitása, kezdeményező készsége. Kifogyha-tatlanná válnak az ötletek, a tervek, az elgondolások, azaz a régóta óhajtott önállóság útjára léphetnek. Azt kell mondanom, hogy már az iskolába lépés első percétől kezdve megmutatkoznak a kreativitás ismérvei. Hiszen az annak alapját képező értelmi erők valamilyen formában és szinten megvannak minden iskolaképes gyer-mekben. Bár nem tagadható, hogy azért állandó és fokozatos fejlődés útján erősöd-nek, s válnak valóban az alkotó munka sajátosságává.

A fokozatosságban azonban benne kell látnunk azt a lényeges vonást, hogy arról van benne szó, hogy pl. az első osztályos tanuló gondolkodása nem csupán alacsonyabb szintű a későbbi kor gyermekéénél, hanem egyúttal adekvát is a maga korá-ban. Úgy szoktuk kifejezni ezt a tényt, hogy „tipikus gyermeki gondolkodás”. Példá-val is megvilágítva azt látjuk, hogy a 6—7 éves gyermek szerint télen azért esik hó, mert hideg van. Alapjában helyes következtetés tehát ezen a szinten, nem alacsonyabb gondolkodásra utal, hanem pontosan megfelel az életkor értelmi tevékeny-ségének. Itt lenne tehát az ideje, hogy a „fokozatosság elvének” ezt az aspektusát is vegyük figyelembe tanítványaink értékelésénél. Úgy vélem, hogy kevesebb lenne az ellentét a családi ház és az iskola között.

A kreativitás alapját képező értelmi erők közül most a megfigyelőképességet vegyük jobban szemügyre.

Mindenki előtt ismeretes, hogy I. P. PAVLOV híres intézetének homlokzatán háromszor is ott olvasható jelszó: Megfigyelni! Megfigyelni! Megfigyelni!

A megfigyelés alapján véve „tudatos észlelés”. Nyilvánvaló tehát, hogy ennek a tudatosságnak az irányítása, mozzanatainak rendszeres számontartása lesz elsősorban feladatunk a fejlesztésben.

Mielőtt ezekről a tennivalókról szólnék, nézzünk szembe napjainknak egy jellegzetes és különös ellentmondásával. Nevezetesen: az automatizáció, a kibernetika meg a számítástechnika térhódítása egyre inkább csökkenti az ember fizikai munkájának szerepét. De ugyanakkor mégis növekszik az embernek — mint termelő erőnek — a jelentősége. Hiszen az egyre bonyolultabb gépek tervezése, programozása stb. hallatlan módon kiművelt értelmű, magasszintű képességekkel rendelkező emberek nélkül alig elképzelhető. Éppen ez a körülmény az egyik oka annak, hogy a pedagógia, a nevelés kérdései, a sokoldalúvá formálás feladatai és eszközei, valamint módszerei nem csupán a pedagógusok központi problémája. Túlnötte azok kereteit. Ezért azt kell mondanunk, hogy egyre inkább társadalmi kérdéssé szélesül. El kell tehát fogadnunk Lick József alábbi megállapítását: „A személyiségnek a szocializmus társadalmi keretei között lezajló fejlődése természetesen az a legfontosabb témakör, melynek belső összefüggéseit, törvényszerűségeit és fő irányait feltárni a tudományok egyik alapvető feladata.” Magától értetődő tehát, hogy a neveléstudomány is keresse és keresi is azt az utat, amely az oktatásban teljesítményképes tudáshoz, a nevelésben közösségi emberhez, integrált személyiséghez, a képzésben pedig sok és jól funkcionáló jártassághoz és készséghez vezet. Ugyanis csak így lesz képes olyan egyént kialakítani, aki a társadalmi termelésben reá háruló — egyre bonyolultabb és differenciáltabb — feladatok elvégzésére optimálisan alkalmassá válik. De egyúttal egyéni boldogulásának biztosítására és életének megszervezésére is rendelkezik megfelelő alappal. Ez sem elhanyagolható szempont!

A különböző párthatározatok, az Oktatási Törvény is jelzik, hogy valóban társadalmi ügyről van szó. Mindezt jól látjuk és tudjuk. Mégis lassanként szólammá kopik már az a megállapítás, hogy napjaink tudományos és technikai forradalma által teremtett civilizáció törvényszerűségeinek felismerésére és lehetőségeinek optimális felhasználására egyre kevésbé lesz képes az azt létrehozó, alkotó ember. A hagyományos módszerekkel közvetített ismeretek anyaga nem tudja biztosítani a helyes adaptációt, a legkedvezőbb alkalmazkodást az adott társadalmi-termelési viszonyokhoz. De nyugodtan kimondhatjuk — hiszen tény! —, hogy az egész modern információs közvetítéssel elsajátított ismeretek, jártasságok és készségek sem képesek erre önmagukban. Pedig a korszerű nevelés és oktatás még ezzel sem érheti be. Hiszen a mi nevelésünk, a szocialista nevelés csak akkor lesz más, magasabbrendű és hatékonyabb, ha állandóan a jövőre tekint. Ha és amennyiben az eddigieknél sokkal inkább épít a tanulói kreativitásra, az önálló alkotó tevékenységre. Mindenesetre azzal már számolnia kell az illetékeseknek, hogy elodázhatatlan feladatunk az ismeretanyag nagyon alapos és igen átgondolt szűrésére sort keríteni.

A másik, nem kevésbé lényeges teendőnk a gyermekek értelmi erőinek olyan dinamikussá fejlesztése, hogy képesek legyenek minden adott helyzetben — a ma még alig elképzelhetőekben is! — az önművelés szubjektumaként „saját egyéni és tárgyi életfeltételeinek minden vonatkozásban fejlett alkotójává válni”. Ez utóbbi megállapításból az alkotóvá válást külön is ki kell emelnünk. Hiszen a korszerű embereszményben meghatározott sokoldalúságot nem lehet az objektív világról felgyülemlett vagy összegyűjtött kész ismeretek közvetítésével biztosítani. A sokoldalú fejlődés útja az lehet, hogy tanítványainkat felkészítjük a szükséges és lehetséges ismeretanyagnak, a tudásnak saját tevékenység révén történő birtokba vételére. Az iskolai oktatásnak, nevelésnek és képzésnek tehát az lesz a feladata, hogy megnyissa a megszerzés útját azáltal is, hogy hozzáférhetővé teszi az ismereteket, megszervezi a helyes

cselekvések lehetőségét. Távlatokban tehát úgy is fogalmazhatunk, hogy a művelődés hovatovább az ismeretek állandó gyarapításához vezető módszerek elsajátításával lesz egyenlő. Félreértés ne essék! Nincs szó itt a régi vita — ti. a didaktikai materializmus vagy formalizmus — felelevenítéséről! Inkább arról, hogy mivel ma már lassanként arra is képtelen lesz az egyén, hogy a világra vonatkozó összes ismeretek alapjait elsajátítsa, *arra kell törekednünk, hogy a törzsfajlódásból következően megfelelő biztossággal és pontossággal működő érzékelés-észlelés segítségével megszereztessek az objektív valóságra vonatkozó ismeretek alapjait!* Ezen az úton, az ismeretek így szerzett körén keresztül pedig *maximálisan biztosítanunk kell a képességek és az értelmi erők kifejlesztését.* Ez annyival is inkább helyes célkitűzés, mert az emberi értelemre irányuló kutatások tanúsága szerint a tényszerű ismeretek nem bővíthetők korlátlanul. Ugyanakkor a képességek és az értelmi erők a funkcionálásnál megcáfolják a mechanika törvényeit, ugyanis nem romlanak, kopnak — bizonyos határokon belül! — a működés következtében, hanem éppen finomodnak, differenciálódnak, s így egyre bonyolultabb működésre válnak képesek.

Arról sem szabad megfeledkezünk, hogy éppen a technikai és tudományos forradalom következtében a jövő nemzedék számára egyszerűen létkérdés lehet az, hogy alkotó viszonyban lesz-e nemcsak a tudás tárgyával és saját tevékenységével, hanem önnön személyével is. Ami azt jelenti, hogy *a jövőben minden egyénnek el kell jutnia a neveléstől az önművelésig.*

Az értelmi erők és képességek célirányos és tényszerű fejlesztése, illetve kifejlesztése — az elmondottakból következően is! — egyre inkább szükségszerű s egyúttal elengedhetetlen feladatává válik a korszerű, a jövőre tekintő pedagógiai tevékenységnek. A nevelt emberből ugyanis csak úgy válhat önmagát nevelő, képző és művelő személyiség, azaz alkotó, kreatív ember, ha lehetővé válik számára a minél több oldalú és minél integráltabb viszony és kapcsolatrendszer kiépítése az objektív valósággal, a világgal. Ennek egyik jelentős feltétele, hogy az iskola a pedagógiai tevékenységben megtanítsa a felnövekvő nemzedéket az ún. „értelmi cselekvés módszereire”. E tevékenység közben fejlődnek jelentősen az értelmi erők és képességek. Ugyanakkor biztosítani kell azt is, hogy azok folyamatos gyakorlásban jól működő dinamizmussá, struktúrává erősödjenek. Ezáltal lesz képes az egyén új, eddig ismeretlen valóságmozzanatok és összefüggések önálló megismerésében eredményesen felhasználni. De éppen ez a célja tevékenységünknek.

Az értelmi erők fejlesztése nem jelent szétbontó részfeladatokat és a személyiség általános formálásától sem választható el. Ha most mégis arra vállalkozom a továbbiakban, hogy egyes tantárgy egy-egy témakörén belül csupán egyvel — a megfigyelőképességgel, illetve annak fejlesztésével foglalkozom — ezt mindössze a könnyebb áttekinthetőség és a lehetőségek koncentráltabb bemutatása érdekében teszem.

## A MEGFIGYELŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSE A LAKÓHELY ÉS KÖRNYÉKE ÉLETÉBŐL (KÖZLEKEDÉS) CÍMŰ TÉMAKÖR KERETÉBEN

Tudom, hogy az itt következő megállapítás frázisként hat, mégis le kell írnom. Így van a megállapítás: a békés egymás mellett élés gondolatából következően világ-méreteket kibontakozó gazdasági verseny — véleményem szerint — csakis egy esetben dölhet el a szocializmus javára. Nevezetesen: ha minden egyénben magas fokra sikerül fejlesztenünk a megfigyelőképességet. Miért állíthatom ezt ilyen nagy határozottsággal?! Részben azért, mert azoknak a bonyolult mechanizmusoknak, műszereknek, gépeknek, számító és kibernetikus készülékeknek a felhasználása, amelyek a legmagasabb szintű termelést biztosítják, nem képzelhető el igen pontos és biztos megfigyelőképesség nélkül. De a mezőgazdasággal szembeni s egyre fokozódó követelmé-

nyek sem oldhatók meg ilyen képességek nélkül. Talán elég itt példaként egyetlen momentumra utalnom. A világ nagy gondját képező fehérjecsökkenés megoldásához — azt kell hinnem! — töményen koncentrált megfigyelésen alapuló kísérletezések visznek közelebb.

Nem volna helyes a kitüntetett értelmi képesség szerepének eltűlése. Nincs is ilyen törekvésem. Bár még azt le kell szögezmem, hogy véleményem szerint a szellemi és fizikai munka között régóta s még jelenleg is fennálló különbség áthidalásában, a művelt munkás elképzelt eszményének megközelítésében is jelentős szerep vár a megfigyelőképesség általánossá tételére. Ugyanis éppen a megfigyelés teszi lehetővé a fizikai munka már említett háttérbe szorulását a kemizálás és az automatizáció előretörésével párhuzamosan. De látnunk kell e jelentős képesség szerepét a tudományos kutatómunkában is. Hiszen a tények összegyűjtése, az új jelenségek feltárása s ennek alapján új törvényszerűségek figyelembevétele a világ átalakításában, feltételezi a megbízható megfigyelést, az ún. „gondolkodó észlelés”-t.

Jogos lenne itt az a megjegyzés, hogy ezek igencsak távlati célok az alsó tagozatos tanulók számára. Nem szabad azonban arról sem megfeledkezni, hogy a jól funkcionáló megfigyelőképesség a tanulásban is elengedhetetlen. Két szempontból is annak kell tekintenünk. Naponta tapasztaljuk mindannyian, hogy azok a tanítványaink, akik már egy bizonyos szintet elérték a megfigyelőképességben, azok sokkal hamarabb és eredményesebben szereznek jártasságokat, készségeket, és gyorsabban haladnak előre az egyes tárgyak anyagának és a valóságmozzanatoknak a megismerésében is. Ugyanis a már korábban említett érzékelő-észlelő apparátus megbízható működése alapjául szolgál a pontos ismereteknek, az összefüggések és törvényszerűségek meglátásának, s ennek folytán a jelenségek közötti eligazodásnak. A másik szempont sem kevésbé fontos. Hiszen a sokat és sokszor emlegetett tanulói aktivitással áll kapcsolatban. A megfigyelőképesség jó funkcionálása szinte minden pillanatban nyújt az egyén számára olyan információt, mely cselekvésre ösztönzi, vagy éppen valami tevékenység abbahagyására kényszeríti. Ez pedig tételünk szempontjából azt jelenti, hogy a nevelésnek mind pozitív, mind pedig negatív irányban jelentős segítséget nyújthat a megfigyelőképesség.

Meggyőződésem szerint elegendő érvet sikerült felsorakoztatnom annak belátásához, hogy *a megfigyelőképesség fejlesztéséhez nagyobb tervszerűségekre és célirányosságra van szüksége pedagógiai gyakorlatunknak.*

Annak leszögezése mellett, hogy végeredményben az alsó tagozat valamennyi tantárgya ad alkalmat az értelmi erők fejlesztésére, mégis azt kell mondanom, hogy azért az egyes tárgyak egyike vagy másika több lehetőséget foglal magában. Pl. a környezetismeretek minden órája kitűnő iskolája lehet a megfigyelés fejlesztésének. Annyival is inkább, mert alaptételként el kell fogadnunk, hogy *„a megfigyelés akkor lesz hasznos, ha magában a megfigyelési gyakorlatban tökéletesedik”.*

A kiemelt téma 4. órája tanulmányi sétával indult.

E sétának pontos tervét vázlatosan ismertetem. Azért tartom ezt feltétlenül szükségesnek, mert tapasztalat szerint kevés pedagógus tartja fontosnak a tanulmányi séták előzetes, írásos megtervezését. Nyilván abból a feltevésből indulnak ki, hogy „ha kilépünk az iskolából, mindig annyi a látnivaló, és olyan sok élményanyag gyűlik össze, hogy hetekig megélünk belőle a környezetismeret és egyéb órákon.”

Ha elfogadjuk — mert el is kell fogadnunk! —, hogy *a megfigyelés képesség, akkor viszont azt is tudnunk kell, hogy kialakítása csak célirányos és rendszeres fejlesztő munka eredményeként valósul meg.* Éppen a tervszerűség és a rendszeresség követeli meg a tanulmányi séták és kirándulások gondos előkészítését, a tanulók figyelmének irányítását és az ún. „cél tudatos észlelés” biztosítását.

Mint már említettem, ez esetben a „Lakóhely és környéke életéből” c. témából a KÖZLEKEDÉSSSEL foglalkozunk.

Az 1. óra anyaga: tanulmányi séta a vasúti pályaudvar, az autóbusz-pályaudvar, a posta és az utcai közlekedés megfigyelésére.

Feladatként kitzűztük:

- a) A nagyállomás, a vidéki autóbuszállomás, a főposta megfigyelése, az ott dolgozók munkájának megtekintése; a kerékpáros közlekedés rendjének rögzítése.
- b) Mások és magunk életének védelme a közlekedésben.

1. A séta előkészítése:

- a) az útvonal kijelölése szóban, majd a megfigyelési szempontok közlése: — Figyeljétek meg: miféle közlekedési eszközök végzik városunkban a személyek és az áruk szállítását! A gépek mellett nézzétek a velük foglalkozó, dolgozó emberek munkáját is! Úgy végezzétek a megfigyelést, hogy majd egyedül is eligazodjatok a pályaudvarokon meg a postahivatalban! Kérjétek ingyenes nyomtatványokat, majd megtanuljátok helyes kitöltésüket. Ne feledkezzetek meg az útközben történő eseményekről és a közlekedési eszközökről sem!
- b) A szerepek kiosztása: — Az 1. padosor az autóbuszállomáson látottakról; a 2. padosor a pályaudvarról és a 3. a postáról fog beszámolni.
- c) Magatartás: — Szeretném, ha meglátnák rajtatok, hogy már negyedikesek vagytok!

2. Minden padosor megkapja a következő megfigyelési feladatokat:

- a) Útvonal: Tanácsköztársaság útja, autóbuszmegálló, Szabadság tér, „repülő híd”; vidéki autóbuszállomás, Baross híd, Bajcsy-Zsilinszky utca az iskoláig.
- b) Kerékpárosok a villanyrendőrnél; helyi autóbuszállomás: érkező és induló járatok száma, útvonala, felszállás, leszállás.
- c) A vasútállomás: homlokzat, előcsarnok, jegypénztárak, tudakozó, váróterem (gyermek-, tanuló-, kultur- stb.), menetrend, tájékoztatók. Az érkező és induló vonatok. Az aluljárók. Sínek, váltók, jelzők. A fűtőház. A vasút dolgozói. Az utasok.
- d) A posta: udvar, szállítóeszközök. — A hivatal, beosztások. Az emeleten irodák, műszaki berendezések: telefon, távirta, telex. A telefonálás, levélfeladás, értékcikkek. Pénzkezelés. Csomagfelvétel.

Gyakorlat:

1. Az automaták helyes kezelése.

2. Nyomtatványok kérése.

e) Volán- (vidéki) pályaudvar: járatok, jegypénztár, váróterem, információ.

3. Rövid összegzés: — Közlekedési létesítmények és eszközök. (Utalás a következő órai feldolgozásra.)

4. Házi feladat: plakát, kép gyűjtése. — Gondoljatok arra, hogy a megfigyeltekről még részletesen beszámolhattok. A képek és plakátok pedig emlékeztetni fognak erre a szép sétára!

Talán különösnek tűnik, hogy az írásbeli terv mellé még bizonyos előzetes ismereteket is nyújtunk a tanulóknak. Ennek célja az, hogy korán szoktassuk hozzá tanítványainkat a nyitott szemmel való járásra a világban. Ennek a szemléletnek a minemősége megszabja az egész oktatási folyamat útját és eredményét. Hiszen az előzetes tájékoztatás mindarról, amit észlelni fognak, vagy ami a megfigyelés közben történhet, megakadályozza, hogy valami nem várt, de teljességében nagyon lényeges jelenséget vagy mozzanatot a tanulók hézagosan, esetleg éppen hibásan észlelnek. Mindkettő következtében fennáll az a veszély, hogy következtetéseik előítéletekhez s nem tényyszerűen is fennálló törvényszerűségekhez vezetnek. Talán jó példa erre itt az az előítélet, hogy a fecskék a hideg miatt vándorolnak el.

Növeli a megfigyelés eredményességét, ha a tanulóknak megfelelő érdeklődést is sikerül ébresztenünk az észlelendő tárgy és jelenség iránt: „— Úgy nézegessétek a feladatban megjelölt dolgokat, tehát úgy végezzétek a megfigyelést, hogy majd egyedül is eligazodjatok a pályaudvarokon meg a postahivatalban is!”

Ez a felszólítás itt arra a minden gyermekben meglévő motivációs bázisra épül, hogy szeretne önálló, felnőtt lenni. A továbbiakban még erősítést is kap a közlekedés veszélyeire történő utalásban, majd az utazás előkészületeinek átgondoltságában.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a megfigyelőképesség fejlesztése részben a tudatosság fokának emelését, részben pedig az akarat mozgósítását kívánja tőlünk kezdet-

től fogva. Ugyanis tudnunk kell, hogy a „gondolkodó észleléshez” mindig szükséges külön erőfeszítés is. Az érdeklődésnek — mint motivációs tényezőnek! — itt éppen az a szerepe, hogy megkönnyíti az akarat mozgósítását. Minél többször hat ilyenképpen, annál könnyebb lesz a gyermek számára az újabb megfigyeléseknél az önálló akaratmozgósítás. A közismert lélektani törvényszerűség: a szerkezet és a működés (struktúra és funkció) összefüggése ezt elméletileg is alátámasztja.

Mivel „megfigyelőképességen az embernek a rendszeres gyakorlás folyamatában kialakuló olyan képességét értjük, amellyel a tárgyaknak és jelenségeknek ki tudja választani azokat a tulajdonságait és sajátosságait, amelyek összhangban vannak a megfigyelés feladataival” (T. G. JEGOROV: Katonai pszichológia 143. old.), ezért igen jelentős tennivalónk fejlesztésében a megfigyelés adatainak a feldolgozása. Ugyanis itt teremődik meg annak lehetősége, hogy „a kép és a szó, az első és a második jelzőrendszer között” olyan kapcsolat jöjjön létre, hogy a tanulók képesek legyenek a képek helyett szavakkal elvégezni az egyes műveleteket.

Így jut el majd a már említett „értelmi cselekvés”-ek végzésének képességéhez. Ennek szemléltetésére szolgálhatnak a következő óramozzanatok:

A 2. órából: 4/b. A vasútállomáson:

- Messziről látszó nagy épület. Miért kell olyan sok helyiség? — Mit lehet és kell ott elintéznie az utazóknak? — Hogyan kell jegyet váltani? — Mi van az előcsarnokban? — Miért írják ki a vágányok számát? — Mennyi utas fordul meg ott naponta? — Miért kell váróterem? — Melyik a legnagyobb? — Miért? — Miféle tájékoztatók segítik az utasokat? (Indulás, érkezés; vágánytájékoztató; ivóvíz; „információ”; W. C. stb.)
- Ki volt már kisebb állomáson, s miben lát most különbséget? — Miben van megegyezés? (Képek vetítése: — Vigyázat! Veszélyek is leselkednek reátok. — Melyek? — Miért? stb.)

Ezeknek s a többi kérdéseknek nem csupán a gondolkodtatás a céljuk. Miközben összehasonlítanak, megkeresik a különbségeket és a hasonlóságokat, viszonyítanak, egyben fejlődik az a képességük is, hogy már megfigyelés közben keressék a valóságmozzanatok jellemző vonásait. Ezek segítségével szembe tudják állítani friss tapasztalataikat a már régebben megfigyelt és megkülönböztetett tárgyakkal. Ez megfigyeléseiket nagymértékben hatékonyá teszi. Hiszen így lesz tevékenységük valóban „gondolkodva észlelés”.

Voltaképp azt kell elérnünk e képesség fejlesztésében, hogy tanítványaink már a megfigyelésnél a gondolkodásra támaszkodjanak. Ha csupán annak rögzítésére törek-szenek, ami éppen megjelenik tudatukban egyik jelenségtől a másikig való tervszerűtlen áttérés közben, akkor gyakran éppen a leglényegesebb mozzanatok (ti. az összefüggések, hasonlóságok és különbségek, viszonylagosságok stb.) maradnak háttérben. Így pedig a képességfejlesztés hézagosa marad, és alaposág helyett felületességre szoktat.

Az ismertetett megbeszélésrészlet éppen arra utal, hogy miként lehet megvalósítani a pontos megfigyelés segítségével a tanulók aktív közreműködését a lényeg kiemelésében. Ez egyúttal közvetve segíti magának a képességnek a differenciálódását is. Természetesnek kell tartanunk, hogy ez csakis abban az esetben következik be, ha tanítás közben erre is utalunk. Mikor pl. megemlítjük a váróterem nagyságának különbözőségét, akkor azt is szóvátesszük, hogy a jó megfigyelő már akkor gondol erre a célszerűségre, mikor ott jár. Vagy amikor arról esik szó, hogy a pénztárak miért az előcsarnokban vannak, akkor utalunk kell rá, hogy a pontos megfigyelő első ottléte alkal-mával gondol arra, hogy minden vasúti állomáson ott kell keresni a jegypénztárat stb. Mindez elkerülhetetlenül szükséges tennivalónk, ha a megfigyelést valóban „gondol-kodó észlelés”-nek fogjuk fel.

Talán még a 4. óra egy nevezetes mozzanatát kell kiemelnünk ahhoz, hogy magát a fejlesztés folyamatát egészében láthassuk.

A témával kapcsolatosan szerzett ismeretek, jártasságok összefoglalása és rendszerezése itt így történt:

7. A közlekedésről tanultak összefoglalása:

a) A vasúti közlekedés.

Az állomás és beosztása. A peron, vonatok. — Táblák, feliratok. Az utazás. A balesetek megelőzése.

b) Az autóbuszközlekedés.

Helyi és vidéki járatok. A jegykezelés. Megállók, jelzések. Korlátozott utaslétszám. Drágább, de gyorsabb.

c) A kerékpáros közlekedés.

Szabályosan felszerelt kerékpár. Szabályok, jelzések.

Hol nem szabad kerékpározni? — Miért?

8. Házi feladat: a Munkafüzet 7. oldalán a Tudnivalók megtanulása.

Ennek a vezérszavas összefoglalásnak voltaképpen kettős szerepe van a megfigyelőképesség fejlesztése szempontjából. Egyrészt bizonyos tájékozódási támpontokat kiemelünk a későbbi megfigyelés számára. Erről sohasem szabad megfeledkeznünk, de különösen lényeges tennivaló olyan esetben — mint most is —, amikor eléggé mozgalmassá a megfigyelt valóságmozzanatot. Másrészt eleget teszünk annak a másik fontos követelménynek is, mely szerint *biztosabban és pontosabban megtapadnak a megfigyelés eredményei, ha szóban is megfogalmazzuk azokat*. Ez elsősorban a lényeges momentumok vonatkozásában fennálló tény. Ha ugyanis csupán az ún. „belső beszéd” formájában rögzítjük az észlelés anyagát, akkor könnyen háttérben maradhatnak egyes fontos részletek. Ez pedig — mint tudjuk! — éppen a „konkrét eleven szemlélet” — mint ismeretszerzési alap — bizonytalanságát jelentené.

Summázásként az elmondottakhoz itt talán hozzáfűzhetjük, hogy mindezek mellett a megfigyelőképesség fejlesztése megfelelő bemutatásokat és magyarázatokat is kíván. Ami azt jelenti, hogy meg kell mondanunk tanítványainknak, hogy hogyan kell végézni a megfigyelést, és miért éppen az említett eljárásokat kell alkalmaznunk.

Úgy vélem, hogy végül is szükségszerű az egész folyamatnak a bemutatása összefüggően.

Előzetesen azonban hangsúlyoznunk kell, hogy magától értetődően nem tekinthető a kérdés az egész oktató-nevelő-képző tevékenységtől elszakítva. A külön tárgyalás inkább annak érdekében történt, hogy a pedagógiai tevékenység egészében fordítsunk gondot tudatosan és szándékosan is ennek a fontos, s mint mondtam, egyre fontosabbá váló képességnek a célirányos és mindenkire kiterjedő fejlesztésére.

A folyamatban, azaz a fejlesztésben a következő mozzanatoknak kell szerepelniök:

1. A megfigyelés céljának és feladatainak megfogalmazása. Tehát annak közlése, hogy mit kell megfigyelni, és miért éppen arra kell irányítani a figyelmünket.
2. Jól átgondolt terv nyújtása. Ez pontosan meghatározza az adott tárgy egyes részei, illetve a folyamat vagy jelenség egyes szakaszai és fázisai megfigyeléseinek a sorrendjét. Ezzel elkerülhetjük azt a veszélyt, hogy a hézagos megfigyelés értelmetlenné tegye a megfigyelést, a megfigyelő egész munkáját, vagy éppen balesethez vezessen. Talán elég itt példának okáért azokra a vasúti szerencsétlenségekre utalni, amelyeket a mozdonyvezetők felületes megfigyelése okozott a közelmúltban.
3. Előkészítésül mindig szükséges előzetes ismeretek nyújtása, illetve felelevenítése.
4. Lényeges mozzanat a megfigyelő, tehát a tanuló motiválása a megfigyelés tárgyával kapcsolatosan. Ha a gyermekben nem biztosítjuk a megfigyelendő valóságmozzanat megismerésének vágyát vagy tendenciáját, akkor, amit lát vagy hall, pontatlanul és felületesen észleli.
5. Szoktatni kell a tanulókat arra, hogy a tárgyakat és jelenségeket már a megfigyelés alatt összehasonlítsák és szembeállítsák.
6. Adjunk tájékozódási szempontokat! Tehát mondjuk meg a megfigyelés kritikus pontjait, csomópontjait vagy fordulópontjait.
7. A megfigyelés eredményét fogalmaztassuk meg szóban vagy rajzban, esetleg táblázatban.

8. *Allítsuk be a tanulókat arra, hogy a megfigyelésről beszámolót kell adniok.* Ebben az esetben pontosabban végzik a munkát, s még jegyzetek készítésére is hajlandók lesznek. De meg is kell adnunk a beszámolás lehetőségét.
9. *Szokatunk kell a gyermekeket az önellenőrzésre.* Ez megóvja őket a családásoktól, az elvártnak és a valóban megtörténtnek a keveredésétől.

Bizonyosan már sokan észrevették, hogy az eredményes és hatékony megfigyelés lélektani feltételeit vettem számba a folyamat mozzanatainak leírásában. Azt szerettem volna elérni, hogy tanítványainkban tudatosítsuk ezeket, s állandó gyakorlásával tegyük valóban olyan személyiségvonássá, mely tevékenységük minden mozzanatát átszövi. Így és ezzel válik valóban képessé arra, hogy semmi sem kerülje el a figyelmét, mindent a maga idejében észrevegyen, és így megfelelő következtetéseket tudjon levonni.

\*

Az elektronikus számító- és irányító gépek egyre több „formális értelmi tevékenység”-et vesznek le az ember válláról. Valamit azonban sohasem tudnak megoldani: nem lesznek értelmes lények. Az *emberségnek éppen az egyik specifikuma, hogy nem kötik merev mechanizmusok.* Mindig képes arra, hogy újabb és újabb módon *megváltoztassa környezetét* és ugyanakkor önmagát is. A változtatás és az önváltozás minden fejlődésünk alapja. Talán elég itt arra a hallatlanul nagy változtatásra gondolnunk vagy utalnunk, amely a közös gazdaságokat eredményezte annak idején. Következésként visszavonhatatlanul megváltozott a magyar parasztság élete, gondolkodása. Ma már nevetségesen hatna, ha ezt a nagy átalakulást vissza akarnók fordítani!

Ennek a magasszintű emberségnek a kibontakoztatása teszi olyan hallatlanul értékessé a pedagógusi munkát. Minél jobban megtaláljuk azt az ismeretanyagbeli tartalmat, amelynek elsajátítása közben az értelmi képességek kifejlesztését is megoldhatjuk, annál inkább biztosított az a törekvésünk, hogy gyermekeinket a kor leghaladóbb eszméi hassák át, és világnézetük természetesen alapuljon a materializmuson.

Maga az ismeretanyag csupán a tartalmat adja ehhez a tevékenységhez. Bár nem tagadható, hogy egy fajta öntörvényűség érvényesül az oktatási folyamatban az értelmi erők fejlesztése szempontjából is. Ez azonban nem elég a bevezetőben említett követelményszint tekintetében. Minden tanítványunkat képessé kell tennünk arra, hogy valamennyi új helyzetben, minden új és meglepő tapasztalat esetén kreatív, azaz egyre inkább önállóan, alkotó módon ismerjék fel meglévő ismereteik és magas szintre fejlesztett értelmi erők segítségével az összefüggéseket és törvényszerűségeket. Így válik lehetővé számukra olyan természeti és társadalmi környezet kialakítása, amelyben igazán emberivé válik az élet. Azt kell mondanom, hogy a Széchenyi említette „tudományos emberfő” (Kiművelt emberekre értve és vonatkoztatva!) mennyisége egyre inkább kulcsa lesz az emberiség fejlődésének.

Természetes, hogy az értelem kiművelését nem szabad elválasztani az érzelemlátás gazdagításától és az akarat kiépítésétől. Tehát minden pedagógiai tevékenységnek az egész személyiségre kell irányulnia.

Éppen ez a totalitás adja meg munkánk szépségét és biztató távlatait.



## Éljünk-e jogainkkal?

### A DIFFERENCIÁLT TOVÁBBHALADÁS LEHETŐSÉGEI

A művelődési miniszter 13/1986. (VIII. 1.) MM sz. rendeletének 18. §-a lehetővé teszi az életkori beiskolázás, illetve továbbhaladás merevségének oldását.

Az eredmény szempontú, tanulói képességekre, tehetségekre és személyiségre vonatkoztatott továbbhaladást biztosítja az idézett rendelet 1—4. §-a.

Előrebocsátom, hogy a nem gyakori, de indokoltságában időszerű megvalósítására csak kivételes esetekben kerülhet sor. (Vö. Lányiné—Czeisel: Az értelmi fogyatékoság köreredete a budapesti vizsgálat nyomán c. művének fejlettségstatisztikája.) A tanuló általános fejlettségi mutatói szerint egy-egy populációban feltétlenül kimutatható a 13% életkori szint feletti képességű tanulók közül — a látens eseteket leszámítva — mintegy 1%-nyi 9 éves, 4% 8 éves fejlettségi szintű.

Dr. Nagy József munkássága a PREFER-rel kapcsolatos iskolakészültség elemzését illetően ugyanezt támasztja alá, de már tételvizsgálatok után kimutatott formában. (Nagy József: Az 5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége, Bp. 1977; Kompenzáló beiskolázási modell Akad. KK, Bp. 1974; A prekompenzáló évfolyam programja, MTA PKCS 1974; PREFER: preventív fejlettségvizsgáló rendszer — 5—6 éves gyerekek iskolakészültségének mérése, MTA PKCS, 1976. Bp.) A nem életkori beiskolázás és továbbhaladás világottatásban gyakorlott módjait Zakar András tanulmányai részletesen ismertetik.

Felismervén azt a tényt, hogy tanulóink nem a fejlettség szintű beiskolázás és továbbhaladás részesei, hanem az életkori iskoláztatás áldozatai, az oktatási törvény említett jogszabálya meghatározott keretek között lehetőséget biztosít a helyzet korrigálására. Ha megbízható lenne az iskolaérettségi mérés, továbbá egzaktabb, magasabb szintű lenne a teljesítmények kezdeti szakaszában történő, esetleg minden 5—6 éves gyermekekre kiterjedő iskolaérettségi vizsgálat, akkor nemcsak a beiskolázás, hanem a továbbhaladás differenciáltsága is megbízható alapokra épülne. (Vö. Csertő—Ecsédi—Nagy—Puppi: Iskola-előkészítő kompenzálás. In: Korszerű Nevelés sorozat, TKk. Bp., 1982.) A beiskolázás differenciáltsága feltételezi a továbbhaladás differenciáltságát is — iskolatípusban, tantervi és módszerbeli alternatívákban. (Vö. Zsolnai József: Anyanyelvoktatási kísérletek a kommunikációkutatás eredménye alapján [1974—75], Kaposvár, 1976.)

A fejlesztés stratégiája tehát a tanulói személyiség teljesítményvizsgálata után lehetséges csak. Ilyen tekintetben az iskolaérettségi vizsgálatok jelenlegi gyakorlata nem kielégítő, cáfolatát az 1. osztályos tanulók áthelyezése, felmentése, későbbi áttelepítése jellemzi. Nem segít ezen a visszahelyezések (óvodai csoportismétlés), továbbá a tankötelezettséget igazoló 1. osztályos asszisztálás sem. Tekintettel arra, hogy községünkben az iskolaérettségi óvodai vizsgálat az ország területén általában tapasztalt módon történik — azaz az óvónő „megfigyelés után” intuíciói szerint tölti ki a budapesti típusú felmérési lapot — nem kaphat általánosítható eredményt. (Vö. A felmérés 13 kérdésének + szomatikus adatainak elemzése.) A Nevelési Tanácsadó, illetve adott esetben az Áthelyező Bizottság javaslata természetesen nem tüntethet fel egyes területeken fejlettebb vagy kiemelkedő képességekkel rendelkező, tanköteles korú gyermek anamnézisében differenciált továbbhaladásra jogosító adatokat. A nivelláció tehát csak lefelé mutatott, és az is kétségbevonható arányokban.

Természetes, hogy az életkorához és az iskolakészültségi szinthez viszonyítottan magasabb vagy kiemelkedőbb képességű tanuló „felfedezése” az 1. osztály bevezető-előkészítő szakaszában adott esetben cselekvésre kényszerítő módon jelentkezett.

Erdélyi Gábor 1. osztályos tanuló (született 1979. december 29.) beiskolázása a Vaskúti II. Sz. Óvodából a szokványos módon történt.

A globális módszer szerint tanító Szesztrienka Józsefné osztályvezető a módszerre jellemző hosszú előkészítő szóképes előprogram és kapcsolódó betűelem-tanítás időszakai alatt már a megindulás időszakában jelezte a tanuló alapképességeinek és készségeinek meglétét, illetve az 1. osztályos szintet meghaladó mértékét.

A tanuló családból hozott magyar és német nyelvű anyanyelvismerete, meglévő beszédképessége (produktív önálló szövegszerkesztés és témának megfelelő szókincs- és struktúraismeret) a beszédfejlettség és beszédműveltség alapképességei, a matematikai alapképesség, a zenei képességek feltűnően magas szintet mutattak. Kevésbé fejlett volt az óvodai ábrázolásra épített íráskészség, és természetesen hiányzott a tételesen elsajátítható betűkötés, a lendületes, ütemes és folyamatos írás, sorképzés és írásorientáció. Az alapképességek és készségek megléte természetes transzfer hatással volt a rajz, ének, környezetismeret, technika tárgyra. Szomatikus fejlettsége, mozgásának összerendezettsége a testnevelés követelményeinek biztonságos szintjét elérte. (A tanuló jelenleg kiváló sakkozó, és úszásismerete többféle.) Meg kell jegyeznünk, hogy a helyzet felmérésében a pedagógus szülő-édesanya is segédkezett, amennyiben a szükséges adatokat az előfeltételezések idején rendelkezésre bocsátotta. Szesztrienka Józsefné 1986. szeptember 30-ig végzett felméréseivel igyekezett a tanuló-ról elsősorban a tantervi követelményekhez mért teljesítményszintről, de mellette a tanuló közösségi viszonyainak, magatartásának, személyiségjegyeinek feltárással teljes helyzetéről megbízható képet nyújtani. A felmérések a hivatalosan kidolgozott (szakfelügyeleti, OPI Oktatáskutató tesztlapjai szerinti) felmérések voltak. Helyes taxonómiával az első osztályos tanév végi matematika, magyar nyelv és irodalom, környezetismeret tárgyakat; az 1. osztályos globális mérési anyagot (Oktatáskutató, Bp. 1986, a néma olvasás 1. sz./1. csoport úrlapja szerint) — valamint a 2. osztályos alapképességek és készségek matematika és magyar nyelv tantárgyas felméréseit írásban is dokumentálta. A biztonság okáért a globális olvasás-írás felméréseit 1986. október 15-én visszamenőleg is elkészítettük. Az ének, rajz és testnevelés tárgyakat a követelmények transzfer jellegénél fogva a 2. osztályban láttuk végérvényesen teljesítettnek.

Az 1. osztályos nevelő, a szülő és fellelhető információk megerősítő együttesében pszichológiai szakvélemény kötelező kikérése mellett 1986. október 14-én hoztunk határozatot a tanuló 2. osztályba történő áthelyezésére. A tanulmányi idő lerövidítéséről szóló határozatának másolatát a 2. fokú hatóságnak is megküldtük. A pszichológiai szakvélemény (Stein Jánosné pszichológus BKKM Áll. Áth. Biz. részéről) alátámasztotta, és messzemenően igazolta előfeltételezéseink és méréseink jogosságát.

„Az intelligenciavizsgálat eredményei:

B—S (Bp. v.) teszt szerint

Int. kor: 9 év 10 hó = 118 hó

Életkor: 6 év 11 hó = 83 hó

$Iq = 142$

(A teszt elavultságára hivatkozással történő értéklevonások után is a szakvélemény másfél éves intelligenciatöbbletet állapít meg.) Megállapítja a vizsgálat időtartama alatti motiváltságot, a szándékos figyelem tartósságát (20—25 perc), továbbá azt, hogy a tanuló memóriája és logikai képességei a globális  $Iq$ -ját meghaladják. Pszichés tempója (37 perc) rendkívül gyors, majd átlagos. A terhelést jól bírja, tanulékony.

A Goudenaggh-skála szerint:

Rajzkor: 8 év 9 hó = 105 hó

Életkor: 6 év 11 hó = 83 hó

$Iq = 126$

A Bender-teszt értéke: 64 pont = 8 éves fiú közepes teljesítményének felel meg. Tájékozottsága: téri és idői orientációja kb. 9 éves gyermek szintjét éri el. Beszéde: formailag megfelelő, tartalmilag életkorát meghaladó, gazdag szókincs jellemzi. Beszéd-készítése átlagos. Anyanyelvén kívül német nyelven is jól beszél. Viselkedése: rendezett, fegyelmezett, jól irányítható. Reakciói adekvátak. Kontaktusteremtésre és -tartásra verbálisan és metakommunikációval is törekszik. Szomatikusan jól fejlett, korának átlagát meghaladó magassággal és testsúllyal rendelkezik. Összegezésében a vizsgálat-vezető a magasabb osztályba helyezést javasolja.

A problémafelvetés és eljárás jogosságát több pszichológiai szakvélemény is kétségbe vonta. Elsősorban a megalapozásra és a tényleges felmérésre szánt idő rövidege, a bizonyítottság kellő mértéke volt vitatott kérdés. Szaktanácsadói vélemény alapján szerencsésebbnek tartották a 2.-ból 3.-ba (középső szakasz előtti időre) történő tanulmányi idő rövidítését.

Pedagógiai szempontból előjelzéseket kaptunk várható beilleszkedési zavarokról, és az ekkor előforduló regresszióról, amely a személyiség egyensúlyát megbonthatja. A félévi mátrix szerint zavartalanul illeszkedett be, az osztályközösség vezető tanulója.

A helyzet elemzésére éppen ezért megvártuk az 1986/87-es tanév első félévének 2. osztályos eredményeit. Posgay Gyuláné, a 2. osztály osztályvezető tanítója értékelésében a várható és kialakult eredményeket objektív mérések után a következőkben rögzítette: a tanuló magatartása és szorgalma példás. Az élenjáró tanulókra jellemző követelményeket teljesítette. Magyar nyelv és irodalomból előmenetele és személyisége fejlett. Beszédműveltsége jó, beszédfejlettsége (szókincse, szerkezeti formák használata) gazdag, szívesen beszél. Irodalmi (olvasás, vers, szóbeli feleletek) érdemjegye jeles; a korai tesztekben felmértek szerint írásképe miatt (betűkötés, lendületes, ütemes írás) írásjegye jó; helyesírása jeles; nyelvtani érdemjegye jeles; környezetismerete jeles (nb. félév óta írásos munkája miatt egy közepes osztályzatot szerzett); technika jeles; énekzene jeles; német jeles; matematika jeles (nb. műveletek felismerésében „jó” jegye is volt); rajz jeles; testnevelés jeles.

Természetesen szerencsésebb lett volna az érdemjegyes értékelés helyett szöveges elemzést készítenünk, ezekben a tanulmány terjedelme korlátozott. Következtetések: az óvoda iskola-előkészítő munkájában feltétlenül érvényesítenünk kell a tanuló egyes területeken elért fejlettségének szintjét. A jogszabályok által nyújtott lehetőségekkel csak úgy tudunk élni, ha az iskolaérettségi vizsgálatot mindenkire kiterjesztjük, a beiskolázási team írásban is rögzíti ennek eredményeit. A differenciált tanulói összetétel mellett tehát nemcsak a korrekció, hanem az előrehaladás gondosabb kimunkálása is szükség van.

Az 1987. február elejére megjelent differenciált beiskolázási R. előzeteséből pontosan az előbb említettekét hiányolom. A beiskolázás és továbbhaladás differenciáltságának gondolata pedig nem új. „Okos tanító, ha gyermek bízatik kezére, legelőször is annak elmetehetségét s természetét tanulja ki. A kisdobban az elmetehetség legfőbb jele az emlékezet. Ennek kettős tulajdona van; könnyen felfogás, biveni megtartás... Ha a tanító növendéke tehetségeit kitudta, lássa azután: minő bánásmódot kíván annak lelke.” (Vö. Quintilianus: Instit. I. k. 3. fejezet.)

## Az intenzív továbbképzés első éve az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán

A 12/1985. (X. 1.) MM sz. rendelet alapján az 1985/86-os tanévtől főiskolánk is vállalkozott az intenzív továbbképzés beindítására, amelynek feladata, hogy „áttekintést adjon az iskolai tananyagot tudományosan megalapozó, a felsőoktatásban korábban nem tanított ismeretekről, feldolgozza a nevelő-oktató munkához szükséges legfontosabb oktatáspolitikai, pedagógiai, pszichológiai stb. szakmai tudományos ismereteket, kiemelt figyelmet fordítson a tantárgypedagógiára, az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására.

A tanítói továbbképzés tartalma az általános pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek, egésznapos nevelés (összesen 30 óra), a magyar nyelvi és irodalmi nevelés (50 óra) és a matematikai nevelés (40 óra) főbb témaköreit öleli fel.

Egy év elteltével tapasztalatainkat — részt vevő „hallgatók” véleményét is kikérve — összegeztük, s a továbbiakban a tanfolyam szervezésekor, a foglalkozások vezetősekor figyelembe vesszük.

### *A továbbképzés előkészítése*

Az 1985 őszén megküldött központi tematika alapján az érintett tanszékek (neveléstudományi, nyelvi és irodalmi, természettudományi tanszék) kialakították éves programjaikat a kötelező és ajánlott irodalmak pontos megjelölésével. Elkészítettük a továbbképzés ütemezését (november — 2 nap, február 10 nap, április — 2 nap, május — 5 nap + augusztus 25. — záróvizsga), a tanító kollégáknak kiosztandó segédanyagokat: tematika, záródolgozatok témajegyzéke stb., létrehoztuk a tanfolyam „tantes-tületét”.

A tanfolyam szervezésekor és folyamatában szoros, állandó kapcsolatban álltunk a szervező megyék — Bács-Kiskun és Csongrád megye — pedagógiai intézeteivel. (Részvétel a tanfolyam indításán, látogatások, tematikák, tájékoztató anyagok megküldése.)

### *A továbbképzés személyi, tárgyi feltételei*

A továbbképzésen való közreműködésre, az órák megtartására azokat az oktató kollégákat kértük fel, akik pedagógiailag-szakmailag jól képzettek, általános iskolai gyakorlattal, tapasztalatokkal rendelkeznek.

Néhány foglalkozás megtartására, hospitálások szervezésére a Bács-Kiskun megyei alsó tagozatos vezető szaktanácsadót is meghívtuk. A tanfolyam főiskolai elhelyezését (tanterem, könyvtár, eszközök használata stb.) jól tudjuk biztosítani. Az időbeli ütemezésnél kollégiumi adottságainkat vettük figyelembe, igazodtunk a főiskolai tanév időbeosztásához, hiszen a bentlakás csak a nappali hallgatók távollétében (őszi, tavaszi szünet, február — III. évfolyamos hallgatók külső szakmai gyakorlata, május — vizsgaidőszak) tudjuk lehetővé tenni.

Esetenként tehát tanító kollégáink a bentmaradó hallgatókkal együtt laktak a kollégiumban. Ez a kényszermegoldás azonban nem gátolta a továbbképzés munkáját, sőt olyan pozitív mellékhatásokat is eredményezett, hogy hallgatóink kicsit „ráláthat-

tak” későbbi feladataikra, a tanfolyam hallgatói pedig néha még segítettek is a tanító-jelöltek iskolai gyakorlatokra való felkészülésében.

Szeptemberben induló új kollégiumunk viszont még jobb elhelyezést és szükség szerinti létszámnövelést is lehetővé tesz majd.

#### *A továbbképzés tartalma, időkeretei*

A képzés központilag kialakított programját mind szaktudományi, mind tantárgy-pedagógiai szempontból általában megfelelőnek tartjuk, ezért a továbbképzés tartalmának helyi kialakításakor igazodtunk a központi tematika javaslataihoz. Néhány résztárgyban kollégáink éltek a belső szerkezeti változtatások jogával, ezt a lehetőséget továbbra is igénylik. Esetenként — a munka folyamatában — a tanfolyamhallgatók kérésére kisebb módosításokat végeztünk. (Pl. a tematikában szereplő irodalmi művek pszicho- és szociolingvisztikai vizsgálata helyett „felnőtt szintű” szövegelemzést végeztek olyan szövegekkel, amelyeknek részletei, átdolgozott formája az olvasókönyvekben helyet kap — a tematikában nem szerepel, de szükséges volt a népköltészet műfajok áttekintése.)

A tanfolyam időkeretei és tartalma feszített ütemű munkát kívánt meg, zömmel az előadási és kevésbé a szemináriumi szervezeti forma alkalmazását tette lehetővé. A folytonos előrehaladásra való törekvés nemigen biztosította az elidőzést egy-egy témánál, s nem sok idő maradt arra sem, hogy kellően meggyőződjünk az ismeretek elsajátításának mélységéről.

A záródolgozattal kapcsolatos szervezett konzultációs lehetőségeket és a könyvtári munkát elsősorban a februári és májusi összefüggő tanfolyami időszakban biztosítottuk. Megfelelő zárási formának tartjuk a záródolgozat és záróvizsga együttesét. Míután a tanítóknál a záróvizsga a záródolgozat véde, a vizsgára való felkészülést úgy segítették, hogy a megküldött írásbeli értékelés végén — mintegy tételként — oktatóink néhány kérdést fogalmaztak meg a tanító kollégáknak.

Az oktatói és hallgatói részről igény merült fel a tanfolyam végén szűkebb érdeklődési területhez kapcsolódóan két-három külön konzultációs óra biztosítására — a témaválasztás egybeeshetne a választott dolgozati témával, de lehetne más téma is.

#### *A tanfolyam eredményességének megítélése*

A tanítók továbbképzésének ezt a formáját egy év tapasztalata alapján is egyértelműen szükségesnek, eredményesnek, rendkívül időszerűnek tartjuk, hiszen az általános iskolában végbement tartalmi reform és a tanítóképzésben bekövetkezett fokozatbeli és tartalmi változások megkövetelik az ismeretek folyamatos felújítását, bővítését.

Az első év eredményét főiskolánkon az alábbiak jelzik:

— 31 tanító (Bács-Kiskun és Csongrád megye) szerzett tanfolyami tanúsítványt — ebből 22 kiválóan megfelelt, 9 jól megfelelt minősítéssel.

— A fenti eredmény elérését segítette, hogy az elmúlt év során a továbbképzésben az új iránt leginkább fogékony, önmagukkal szemben is igényes tanítók (munkaközösség-vezetők, szaktanácsadók) vettek részt.

A diplomaszerezés óta eltelt idő miatt mégis valamennyien fontosnak tartották újabb elméleti ismeretek megszerzését, ezek gyakorlati vetületeinek megbeszélését, elemzését. Mindez áthidalta az előképzettségben meglévő esetleges különbségeket, sikerült megtalálni azokat az érintkezési pontokat a meglévő ismeretekben, amelyek az új ismeretekhez kapcsolhatók. A foglalkozásokon teljes létszámban, igen tevékenyen vettek részt, érdeklődők, jó munkabírásaik, fegyelmek voltak, a dolgozat készítésekor irányítást igénylők és elfogadók, önálló munkájukban lelkiismeretesek, eredményesek. Önértékelésük alapján is szükségesnek és hatékonynak minősítették a tanfolyamot, erősítették e továbbképzési forma létjogosultságát.

Fentiekből az is kitűnik, hogy a küldő általános iskolák igazgatói jól biztosították a kollégák számára a részvételi lehetőséget.

Említésre méltónak tartjuk, hogy a tanfolyam hosszabb időszakai baráti, szakmai beszélgetésekre, további munkakapcsolatok kialakítására adtak lehetőséget, főiskolai oktatóink általános iskolai gyakorlattal való kapcsolatát is erősítették.

1. számú melléklet

## TALLÓZÁS A TEMATIKÁBAN

1. *Általános ismeretek*
  - A közoktatás fejlesztésének főbb irányai
  - A pedagógus személyisége, munkaetikuma és mentalhigiéniája
  - Az iskolai szocializáció
2. *Magyar nyelvi és irodalmi nevelés*
  - Kommunikációelmélet
  - Nem nyelvi és nyelvi kommunikáció
  - A beszéd kommunikációs funkciói
  - A szövegvizsgálat szaktudományi szempontrendszere: szövegelemzés
3. *Irodalomtudomány*
  - A modern stilsztika és verstan
  - A klasszikus stilsztika és verstan újraéledése
4. *Anyanyelvi tantárgypedagógia*
  - Különböző típusú olvasókönyvi szövegek elemzése szövegtani és kommunikációs szempontból
  - Az Anyanyelvünk munkáltató tankönyv feladatrendszerének pedagógiai és szaktudományi elemzése
  - Az irodalmi mű esztétikai, szociológiai, pszichológiai és nyelvészeti megközelítése
5. *Matematikai nevelés*
  - Halmazelméleti alapismeretek
  - Matematikai logika alapjai
  - Számrendszerek, számolási algoritmusok
  - A kombinatorikai problémák néhány típusa
6. *Az egésznapos nevelés*
  - Az egésznapos nevelés szerepe oktatáspolitikai céljaink megvalósításában
  - Az egésznapos nevelés működési feltételeinek megteremtése a különböző szervezeti formákban
  - Szabadidő-tevékenységek. A szabad idő tartalma, a szabadidő-tevékenységek irányításának módszertani kérdései
  - A játék, a játépszichológiai alapozás

## VÁLOGATÁS A KÖTELEZŐ ÉS AJÁNLOTT IRODALOMBÓL

- Dr. Ferge Zsuzsa—dr. Gazsó Ferenc: A közoktatási rendszer funkciói és funkciózavarai.
- Deme László: A szövegtan, a szövegismeret és a szövegpszichológia az anyanyelvi nevelés rendszerében.
- Telegdi Zsigmond: Bevezetés az általános nyelvészetbe.
- Czikkvári Gábor: Műelemzési szöveggyűjtemény.
- Kovács Endre—Szerdahelyi István: Irodalomelméleti alapfogalmak.
- Adamikné dr. Jászó Anna: Irányzatok a XIX. század végi olvasástanításban.
- Keszthelyi György: A történelmi tárgyú olvasmányok tanításának néhány problémája.
- Montágh Imre: A tiszta beszéd.
- Buda Béla: Az empátia — a beleélés lélektana.
- Ranschburg Jenő—Popper Péter: Személyiségünk titkai.

2. számú melléklet

Néhány meghirdetett záródolgozati téma, amelyet legszívesebben választottak a tanítók, és amelyekből a legjobb dolgozatok készültek:

1. Egyéni bánásmód a különböző tanulótípusokkal: hátrányos helyzetű, nehezen nevelhető, tehetséges és tanulási problémával küzdő tanuló.
2. A szabadidő-tevékenység jelentősége a személyiségfejlesztésben.
3. Képességfejlesztés, tehetséggondozás a szervezett tanulási időkeretben.
4. Érzelmi nevelés lehetőségei az olvasókönyvi szövegek feldolgozása során.
5. A tanulásiirányítás megvalósítása az irodalmi szövegek feldolgozásában.
6. Az olvasóvá nevelés lehetőségei a magyarórákon.
7. Felzárkóztatási lehetőségek a 6—10 évesek matematikatanításában.
8. Egy matematikai fogalomalakulás útja (egy osztályban, egy tantervi témában).

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. KÁLMÁN ANDRÁS  
Kaposvár

## A haza fogalmának vizsgálata a tanterv és tankönyveink alapján

A vizsgálat nem terjedhet ki minden tankönyvre, mivel az nagyobb tanulmányt igényelne. A célunk: képessé tenni a fiatalokat arra, hogy cselekvően részt vegyenek a fejlett szocialista társadalom építésében; hazánknak aktív állampolgáraivá, öntudatos dolgozóivá, védelmezőivé váljanak. [1]

E célt többen úgy értelmezik, hogy csak az iskolának a célja ennek elérése, s közömbösséggel figyelik a pedagógusok munkáját. Mások a problémák feltárásakor az elmarasztalásaikat hangsúlyozzák. Az iskola nyitottsága feltételezi e területeken is az összefogást:

- az ismeretek közvetítésének és alkalmazásának szakaszában,
- az ismeretekhez kapcsolódó metakommunikációk egyértelmű voltában,
- a haza fogalmának, tartalmi jegyeinek egyértelmű megítélésében,
- az iskola, a család, a társadalom által közvetített hatásmechanizmusokban,
- a szimbolikák értelmezésében,
- a tettek egységének megvalósításában, a tágabb tanulás kiterjesztésében.

Az együttműködés hozhat csak 'kellő' eredményt, mely a nevelés egységét feltételezi. „A gyermeki fejlődés egyik fontos arculata az érzelmek egyre finomabb szabályozásának kialakulása, és az indulatok, motivációk átalakulása olyan viselkedési formák mozgatójává, amelyek a társadalmi szabályok terében elfogadottak, megengedettek.” [2] „Nagy belecélő képességet igényel a tanítás és a nevelés is.” [3]

Az empátia és az együttes hatás hangsúlyozása szükséges a szemlélet formálása érdekében. Ugyanis az ismeretek mellett a fogalomhoz kapcsolódó érzelmek a kötődés szempontjából meghatározóak. Ha nem válik belső szükségletté a hazához kötődés, akkor csak pusztá ismeret marad. A nevelők körében is fellelhető a hibás szemlélet éppúgy, mint a mindennapi gyakorlatban. Hangsúlyozzák a szemlélet hirdetői, hogy a haza fogalmának kialakítása, elmélyítése a történelmet tanító pedagógusok feladata. Tényként kell elfogadni a történelem meghatározó szerepét. E megállapítás nem változtat a magyar, földrajz, ének és más tárgyakat tanító pedagógusok felelősségén. Feltétlenül szükséges a tantárgyi koncentráció, az úttörő és a tanórai tevékenység során szerzett ismeretek összhangjának megteremtése. A tanulás tágabb értelmezése feltételezi az iskola, a család, a társadalom együttes munkáját, a közvetített hatások egymást erősítő tevékenységét.

A 6—10 éves korú tanulónál a magyar nyelv és irodalom — mint integráló tárgy — közvetít ismereteket, érzelmeket. Feladatként határozza meg: „népünk sorsát meghatározó néhány történelmi esemény megismertetésével, az emberiség haladását szolgáló erőfeszítések érzékeltetésével, a *népünk* és *hazánk*, valamint más népek iránti

szeretet és tisztelet fokozása, a nemzetközi összefogás szükségességének igazolásá"- [4]-val. A magyar nyelv és irodalom tankönyvekben a haza fogalma hol közvetlenül, hol közvetetten követhető nyomon. Az első osztályban Gárdonyi Géza: Március c. olvasmányában a szülőföldre ragaszkodás példáján mutathatjuk be tanulóinknak a hazánkhoz fűződő érzelmeinket. A „Májusi léggömbök” című olvasmány a békét, a munkát állítja példaként. Itt nyílik lehetőség a kisdobos életre felkészítésre, a haza iránti hűség tettekben történő bizonyítására. „A kisdobos hűséges gyermeke a magyar hazának.” (Kisdobosok hat pontja.)

A második osztályos tanulók ismeretei koncentrikusan és linearikusan is bővülnek e témában. Megismerik a magyar nép függetlenségi harcát, és ismereteket szereznek az igaz hazafiról.

„Talpra magyar, hí a haza . . .”

„Rabok legyünk vagy szabadok? . . .” (Petőfi S.: Nemzeti dal)

Az elnyomók elleni harc a haza szabadságáért folyt, melyért sokan életüket áldozták. A haza iránti hűség fogalmazódik meg a Szózatban.

„Hazádnak rendületlenül

Légy híve oh magyar;

Bölcsöd az s majdan sírod is.

Mely ápol s eltakar.” (Vörösmarty: Szózat)

A Hazám, hazám c. versben a haza fogalmához kötődő érzelmek bővülnek. A „Márciusi fiatalok”, a „Március ünnepére” című olvasmányok már a példaállítás erejével hatnak.

A „Felszabadulás” és az „Április 4.” című elbeszélés, illetve vers hazánk felszabadításának állít emléket.

A harmadik osztályban a „Száll a madár ágrul ágra, száll az ének szájrul szájra” című témakör a mondavilágtól vezet bennünket a honfoglaláson át az állam kialakulásáig. Megismerteti tanulóinkat a szimbólumokkal, nemzeti ereklyéink közül a koronával. Hunyadi János és Dózsa György személyében példát állít a hazáért és a függetlenségért harcoló magyarok bemutatásával. Mátyás király alakjában a népért felelősséget érző és „igazságosságával” tenni akaró vezetőt mutatja be. A népköltéssel a hazáját sirató elnyomottakat állítja elének.

Harmadik osztályban jelenik meg a „hazaáruló” mint fogalom. A haza fogalma, a haza szeretete a pedagógiai logika szerint Buda várának visszavételével, az egységes haza lehetőségével zárul. Hazánk természeti szépségét az „Erdő-mezőn nyitott szemmel” témakörben villantja fel a tananyag struktúrája.

A negyedik osztályban történelmünk jeles eseményei alapján történelmi személyiségekkel, azok tulajdonságaival bővítik ismereteiket, és fejleszthetik érzelmeik tartalmát. A munkácsi vár védelmében Zrínyi Ilona, majd a Rákóczi-féle szabadságharc eseményeinek során a népi vezérek hősiességének példája gazdagíthatja a kötődést. Kossuth Lajos — Széchenyi, az aradi tizenhárom az igaz hazafiak erkölcsi tulajdonságának megismerésével, erkölcsi-etikai szférában nyújtanak lehetőséget részben a követségre, részben az analógiás következtetés révén a nemzet, a haza fogalmának elmélyítésére. Megismerik az elnyomás elleni harcot, valamint a felszabadulást követő tenni-akarást. Miként teremt új életet a magyar nemzet 1945 után.

A népköltészeti alkotások a nép érzéseiről, a népmondák a történelmi személyekről, míg a műköltészeti alkotások a hazához fűződő esztétikai élményekkel segítik a beleélés megvalósítását. A tanulókkal folytatott beszélgetés arról győzött meg, hogy a



család hagyományörző szerepe csökkenő tendenciát mutat. A népmondákat, a szájhagyomány útján terjedő elbeszéléseket ma már ritkán követhetjük nyomon, mivel tanulóink előzetes ismereteiből ezek teljesen eltűntek. Oka: részben a generációk egymástól történő távolodásában, részben a szülők érdeklődési körének megváltozásában s nem utolsósorban a nemzettudat hanyatlásában is nyomon követhető. Megítélésem szerint az otthoni kommunikáció visszaszorulásában is keresendő.

Hazánk tájainak megismertetése e kötődés elmélyítését erősíthetné. A tanulók jelentős része ismerkedik nyaranta vagy tanulmányi kirándulás alkalmával egy-egy tájegységgel. Ezen ismerkedés nem jár együtt a természet esztétikájának felfedezésével, a történelmi események felújításával, megismerésével. Így csak egy-egy fürdés vagy tréfa emlékével tér vissza a tanuló. A kötődés az élményhez, a felfedezéshez elmarad. A magyar nyelv és irodalom mellett az osztályfőnöki órák jelentősége — éppen az integráló jellegnek megfelelően — meghatározó.

- Feladatuk: „a szocialista hazafiság és internacionalizmus felébresztése;
- a haza, a szocialista társadalmi rend iránti szeretet-hűség érzelmének elmélyítése, a dolgozó nép eszméivel való azonosulás és elkötelezettség élményszerű megalkotása;
  - a közös ügyért való munkálkodás és a szocialista haza építésében való részvétel igényének kialakulása;
  - a szabadságért küzdők, a kizsákmányolás ellen harcolók iránti rokonszenv és szolidaritás felébresztése;” [5]

Mivel érhető el? Mivel segítheti az iskola munkáját e területen a család? Az iskola részben a tanórán, részben a szabad időben megismerteti a tanulókat szülőföldjükkel, lakóhelyükkel, annak történelmi múltjával és jelenével. Bemutatja és bizonyítja, hogy hazánkban békére van szüksége, és ezért a békéért mindenkinek tennie kell. A család segítheti a nevelőmunkát, ha bemutatja gyermekének, hogy miként fonódik össze a nép és a család sorsa.

Hogyan vehet részt a környezet megóvásában, gondozásában a kisebb közösség? A gyermekkel közösen végzett kirándulás alkalmával a környezet esztétikájának felfedeztetésével, a múlt és a jelen összefüggéseinek ápolásával, a nép hagyományainak megismertetésével, a gyermeket e folyamat cselekvő részesévé teszi.

Negyedik osztályban a koncentrikusan bővülő ismeretek révén a mozgalmi tevékenység tartalma elmélyültebb cselekvést kíván mindenkitől. A haladásért vívott harcban sokan életüket áldozták hazánkért. Új fogalom a hősi harc és annak tartalma. Az országépítő munka tapasztalatainak bemutatásával a tevékeny részvételre serkentés szükséges. Bizonyára felvetődnek a tapasztalatok során ellentmondások is. Nem ezek mindenáron tagadása a cél, hanem a fejlődés észrevételése, a negatív tendenciák elítélésének. Nem lehet azonban e fórum a megkérdőjelezés színhelye sem az iskolában, sem a családban. A reális látásmód kialakulásában a nevelés színtereinek kölcsönösen együtt kell működnie.

E két tantárgy — nem teljes elemzésével — a *baza* fogalmához kötődő lehetőségekre irányítjuk a figyelmet. Nem lehet azonban egyes órák feladata, hanem folyamatosan végzett tevékenység eredménye a beleélés és azonosulás.

Az 5—8. osztályban meghatározók a történelem és állampolgári ismeretek körében közvetített ismeretek, érzelmek.

„A tanulók meggyőződését alakítva — az egész iskola nevelőtevékenységével összhangban — különös gondot kell fordítanunk:

- a szocialista hazafiságra és internacionalizmusra nevelésre;
- a honvédelmi nevelésre;
- a forradalmi szemlélet fejlesztésére;
- a munkára, a közeletiségre, a társadalmi tulajdon védelmére, a társadalmi-politikai aktivitásra nevelésre.” [6]

Az ötödik osztályban a haza és a hozzá kapcsolódó fogalmi rendszer bővülésével találkozunk. Hísz a történelem ismerete és tanulsága bennünket arra tanít, hogyan kell ma élnünk, hogyan lehetünk hazánk hasznos állampolgárai. A hazával szinonim szó, az ország, több esetben is előfordul. A görög mondák megismerésével a haza védelmét elővételezi. A városállamok együvé tartozásának zálogát a nyelv, a vallás és az olimpiai játékok biztosították. E közös vonás alapján nevezték magukat helléneknek, és földjüket Hellásznak. A perzsák elleni háború igazságosságának bizonyításával a hazaszeretet tartalmának bővítését érzük el. Leonidász seregének hősiességét a síremlékekre vésett szavak értelmezése révén értik meg tanulóink.

„Itt nyugszunk. Vándor vidd hírül a spártaiaknak: Megcselekedtük, amit megkövetelt a haza.”

Az athéni demokrácia bemutatásával a hazához tartozást, a hazáért érzett felelősséget ápoljuk. A hazaszeretet elmélyítésére a rómaiaknál az országot védő Mucius Scaevola hősiessége nyújt lehetőséget. A római seregek hazánk területén, a történelmi előzmények megismerését biztosítják. Az őshaza, a vándorlás, a honfoglalás és letelepedés folyamata népünk őstörténetéhez kapcsolódásának megértését segíti. Az osztályharc értelmezése részben a hazához való ragaszkodást, részben a haza iránti felelősséget vetíti tanulóink elé.

A 6. osztályban népünk életének megismerésével, az államalapítással hazánk történeti előzményei tárulnak fel.

István király érdemeinek méltatása, az ok és következmény megállapításával; az állam és az egyház megszervezésével, a társadalmi viszonyok megszilárdításával biztosította népe fennmaradását. Előrevitte hazánkat a fejlődés útján, megvédte országát a német hódítókkal szemben. A hazaszeretet példáját bizonyítja Zotmund, ki a ránk támadó németek hajóit süllyeszti el. A népért, hazájáért küzdő Budai Nagy Antal, Dózsa György révén az elnyomott rétegek jogot követelő harca tárul elénk. Kamonyai Simon önfeláldozása, Hunyadi hősiessége, a szomszédos népek harcának támogatása a török ellen, elmélyíti a haza fogalmához kapcsolódó érzelmeket.

A hazáért, a szabadságért küzdő kurucok a haza függetlenségét, az osztrák elnyomást kívánták megszüntetni. A szabadságharc bukása után Rákóczi emigrál, és hazájától távol hal meg.

A 7. osztályos tanterv a reformkort mutatja be hazánkban. Az ország függetlenségét sértő rendeletek és törvények, mind a nemesség beleegyezésével jöttek létre. Elfelejtették nyelvüket és hazájukat, hű kiszolgálói lettek a Habsburgoknak. E politika függő helyzetbe sodorta az országot, és az ország áruelőivá lettek.

A feudális rendszer elleni harc éleződésével, a középnemesség haladó része szervekedik. A főnemesség soraiban a hazájáért aggódó, osztálykorlátain felülemelkedő, a magyar nyelv ügyét támogatók megbecsülésére neveljük gyermekeinket.

1848. március 15-e eseményei a polgári átalakulást, annak szükségességét támasztják alá. A szabadságharc honvédő csatái, a reánk törő osztrák majd orosz cári hadak elleni hősi küzdelem bemutatásával példát állíthatunk. A szabadságharc bukása után

— a fájdalom miatt — sokan önkézzükkel vetnek véget életüknek, míg másokat a rémuralom végeztet ki.

A kapitalizmus kibontakozása idején az ipari munkásság szervezkedése, a paraszt-ság mozgalmi már a hazáért harcolókkal, jogot követelőkkel ismerteti meg a tanulót.

A 8. osztály egy új típusú államot a Magyar Tanácsköztársaságot, a tanácshatalom megvalósulását mutatja be. Az ellenforradalmi szervezkedés következtében elbukik a nép állama. A nyomor, az embertelenség, a csendörök a magyarok ezreit üldözik el az országból. A kivándorlás utáni évek a munkásosztály követeléseinek, szervezkedéseinek elnyomásával, az emigráció éveinek bemutatásával a haza sorsának meghatározója lesz. A nacionalizmus, sovinizmus megerősödésével, a II. világháborúra készüléssel hazánk sorsa megpecsételgetett. A fasizmus előretörése, a haladó erők elfojtása előre vetíti a jövő árnyékát. A felszabadulás után a nép hazája lett az ország. A minőségi változás bemutatása következetes munkát igényel, amely még ma sem mindenki számára egyértelmű. Jó, hogy a közvélemény többsége az országot saját hazájának érzi, és a gyermek fejlődésének szocializációs folyamatában támogatja az iskola nevelő- oktató munkáját.

Az 1983/84. tanévtől a nyolcadik osztályos történelem és állampolgári ismeretek minőségileg új feladatot állítanak a nevelők elé. Tartalmában bővülő ismeretek az élet valóságát ismertetik meg. Hazánk gazdasági élete témakörben a termelési és tulajdonviszonyokkal, a nemzeti jövedelem felhasználásával, a munkával, annak szerepével az életünkben jelent új ismeretet.

Szocialista államunk és szervezete témakörben a központi államhatalmi-népképviselői szerveink, államigazgatásunk központi szervei, államéletünk demokratizmusa, a Magyar Népköztársaság külpolitikája teszi teljessé az új típusú állam megismerését. [7]

Az ismertetés nem törekedett teljességre. A fogalom ismérveinek bővülését az 1. osztálytól kísértük végig. Szükséges lenne ezen koncentrikus bővülést az osztályfőnöki vagy más tárgyak keretében is elvégezni. A megértetése nem lehet spontán feladat. Érzelmi megközelítése pedagógusnak, szülőnek, kommunistának és párton kívülinek egyaránt feladata. Nem mindegy, milyen előzetes ismeretekkel érkezik a tanuló. Az öt ért hatások erősíthetik a tendenciát, de ki is olthatnak érzelmeket, és a közömbösséget segíthetik elő.

## JEGYZETEK

- [1] Vö.: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Főszerkesztő: dr. Szebenyi Péter. 1981. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet.
- [2] Buda Béla: Az empátia — a beleélés lélektana. Gondolat, 1978. 220. p.
- [3] I. m. 221. p.
- [4] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Főszerkesztő: dr. Szebenyi Péter. 1981. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet. 161. p.
- [5] I. m. 26. p.
- [6] I. m. 512. p.
- [7] Vö.: Balla Á.—Bernáth J.—Helméczy M.: Történelem és állampolgári ismeretek, 8. o.

## Az általános iskolai fizika munkatankönyvek a kísérletek tükrében\*

A tankönyv a tanulók és a tanárok egyik legfontosabb munkaeszköze. A munkatankönyvet, mely Magyarországon először biztosítja a tanulók intellektuális és manuális aktivitását, a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Fizika Tanszékének kutatócsoportja készítette dr. Kövesdi Pál vezetésével. A kutatócsoport tagjai: dr. Kövesdi Pál nyugalmazott főiskolai tanár, Bonifert Domonkosné adjunktus, dr. Halász Tibor főiskolai docens, Kovács László főiskolai docens, dr. Miskolczi Józsefné gyakorlóiskolai szakvezető tanár, Molnár Györgyné tanársegéd, Szántó Lajos gyakorlóiskolai szakvezető tanár. Az OPI részéről Zátanyi Sándor segítette, támogatta a munkát.

A munkatankönyv a tantervi követelmények szempontjából fontos tananyagrészeket tanulói kísérletekre alapozva dolgozza fel. Az önművelődés igényét azzal is fejleszteti, hogy megfelelő útmutatást tartalmaz a tanulók számára a kísérletek összeállításához, elvégzéséhez, a tapasztalatok elemzéséhez.

A tankönyv azon feladatait, melyek kísérletezéssel oldhatók meg, csoportosítottam. A tanítási egységekben szereplő feladatokon túl a fizikai gyakorlatok feladatait is ide soroltam, mivel a későbbi tananyag-feldolgozást is előkészíti.

Osztályonként és témakörönként így alakul a tanítási egységre eső kísérletek száma:

osztály	témakör	tanítási egységek száma	kísérletek száma	1 tanítási egységre eső kísérletek száma
6. o.	I.	13	36	2,8
	II.	15	32	2,1
	III.	9	20	2,2
Összesen:		37	88	2,4
7. o.	I.	18	43	2,4
	II.	9	34	3,8
	III.	10	19	1,9
Összesen:		37	96	2,6
8. o.	I.	16	25	1,6
	II.	12	34	2,8
	III.	9	37	4,1
Összesen:		37	96	2,6
6-8. o.	Összesen:	111	280	2,5

\* A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán a Tanárok Intenzív Továbbképzésének keretében készült záródolgozat egy részlete. A dolgozat konzulens tanára: Kovács László docens.

Pl.: A 6. o. Térfogat- és tömegmérés eredményeit új fogalom kialakításához is felhasználjuk. A tanult összefüggéseket gyakorolják új körülmények között (pl.: 7. o. Fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolása). A Kísérletezz! címszó alatt található feladatok az otthoni és iskolai gyakorlást, elmélyítést szolgálják – ezért ezeket a feladatokat is számításba vettem. A vizsgalódást az átdolgozott tankönyvek alapján végeztem. Az egy sorszám alatt levő feladatokat nem bontottam elemeire. A tanítási egységen a tankönyv adott témakörön belüli különálló egységeit értem az emlékeztető és az összefoglalás nélkül.

Összesen 280 kísérlettel megoldható feladatot találtam a 3 munkatankönyvben. Mivel mindhárom osztályban egyaránt 37 tanítási egység szolgálja az ismeretszerzést, így 1 tanítási egységre átlagosan 2,5 kísérlet esik. Ezen belül a 6. osztályos tanítványaink átlag 2,4; a 7. és 8. osztályosok pedig 2,6 kísérletet látnak, illetve végeznek tanítási egységenként.

A tanulókísérletekről is készítettem hasonló táblázatot:

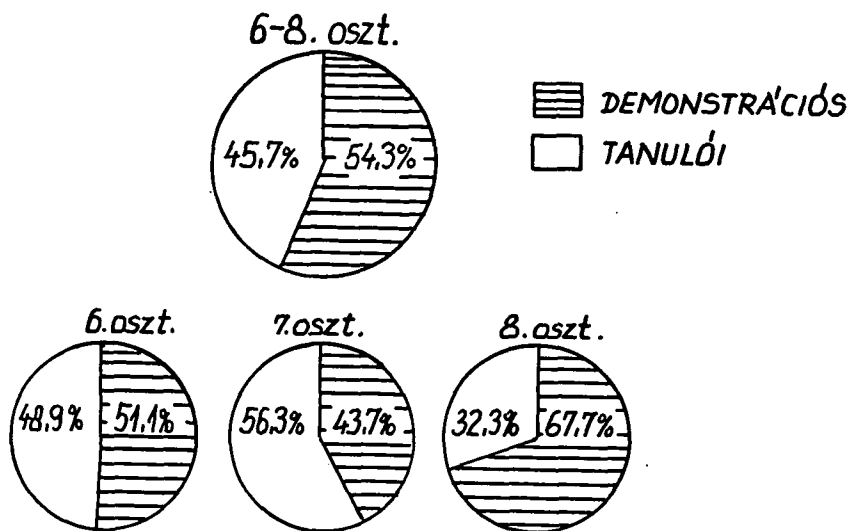
osztály	témakör	tanítási egységek száma	tanulói kísérletek száma	1 tanítási egységre jutó tanulókísérletek száma
6. o.	I.	13	20	1,5
	II.	15	15	1
	III.	9	8	0,8
Összesen:		37	43	1,2
7. o.	I.	18	24	1,3
	II.	9	17	1,8
	III.	10	13	1,3
Összesen:		37	54	1,5
8. o.	I.	16	9	0,6
	II.	12	8	0,7
	III.	9	14	1,5
Összesen:		37	31	0,8
6–8. o.	Összesen:	111	128	1,1

E táblázatból megállapítható, hogy tanulóink tanítási egységenként átlagosan 1 kísérletet végeznek. Indokolt a 6. osztályosok 1,2-es átlaga, mert e korosztálynak meg kell ismerkednie a tankönyv használatával, a kísérletezés módszerével.

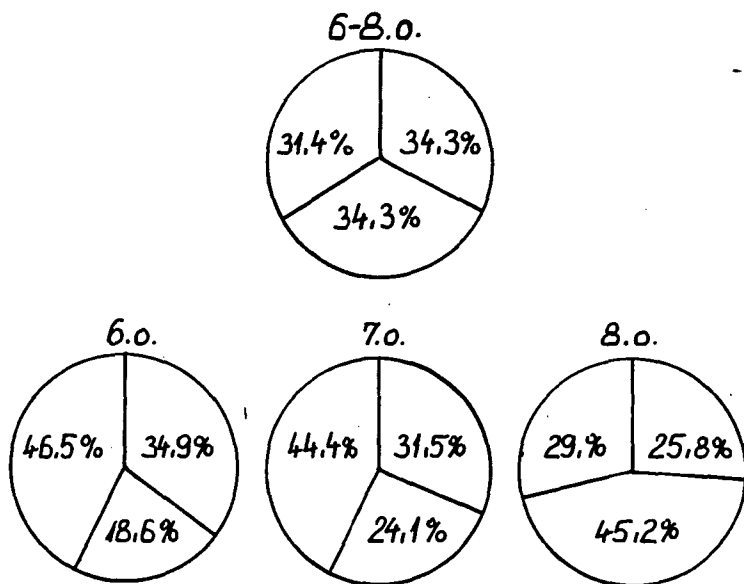
Igaz, hogy környezetismeretórán is kísérleteznek a tanulók, de munkatempójuk általában nem megfelelő. A nyolcadik osztályosok számára az I. és II. témakör anyagának egy része elvont, nehéz, így összetettebb kísérleteket mutatunk be. Ezért kevesebb alkalom nyílik önálló kísérletek tapasztalatainak megfigyelésére.

A kísérletet végző személye szerint a kísérlet tanulói vagy tanári demonstrációs lehet. A demonstrációs és a tanulókísérletek mennyiségét hasonlítom össze a következő ábrákon:

A DEMONSTRÁCIÓS ÉS TANULÓKÍSÉRLETEK ARÁNYA



A TANULÓKÍSÉRLETEK SZÁMÁNAK ARÁNYA OSZTÁLYONKÉNT ÉS TÉMAKÖRÖNKÉNT



A legtöbb tanuló kísérletet a hetedikesek végzik. E kísérletek aránya az összes kísérletekhez képest a III. témakörben a legmagasabb: 68,8%. Bár relative ebben a 9 tanítási egységben a legkevesebb a kísérletek száma.

A kísérletek többsége a törzsanyag feldolgozásába épül. Csupán 1 tanuló kísérlet (8. o. III. témakör) található a kiegészítő anyagban.

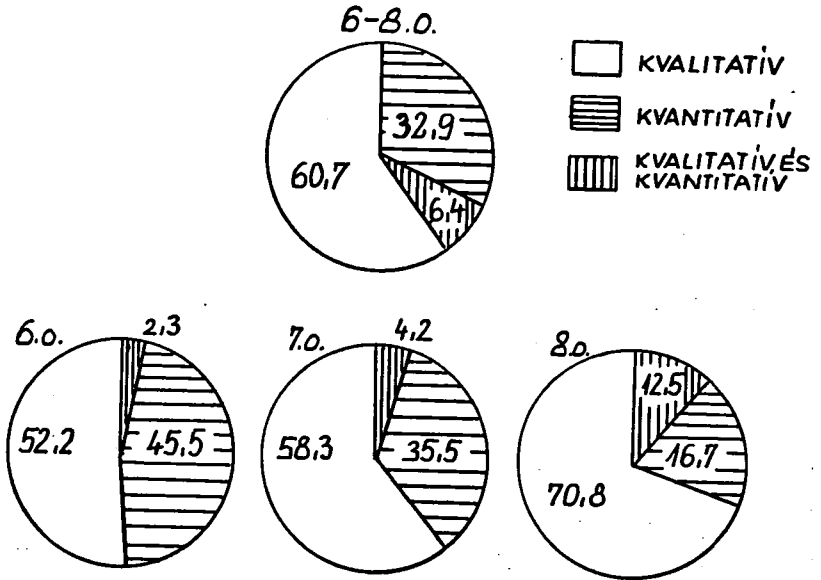
A kísérlet minőségét tekintve kvalitatív vagy kvantitatív lehet. Mivel egy-egy feladatot nem bontottam elemeire, ezért előfordul, hogy a kísérlet mindkét csoportba besorolható. Ugyanis a megfigyelési szempontok szerint nem csak a mérési adatokból kell következtetést levonniuk a tanulóknak.

A kvalitatív és a kvantitatív kísérletek számának arányát táblázatba foglaltam.

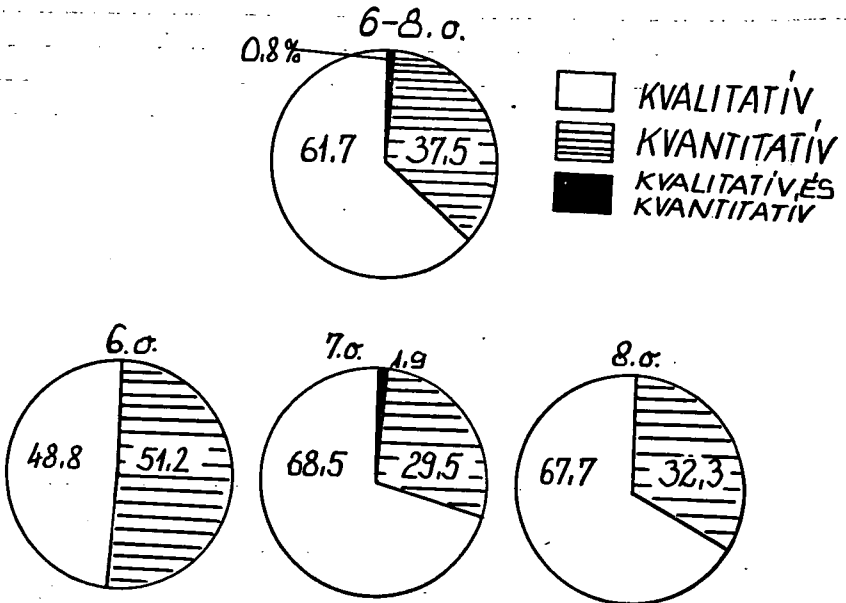
		kval. száma	aránya %	kvant. száma	aránya %	kval. kvant.	aránya %	
Összes kísérlet	6. o.	I.	18	50	18	50	-	-
		II.	13	40,6	17	53,4	2	6
		III.	15	75	5	25	-	-
		össz.	46	52,2	40	45,5	2	2,3
	7. o.	I.	20	46,5	20	46,5	3	7
		II.	27	79,4	6	17,6	1	3
		III.	9	47,4	10	52,6	-	-
		össz.	56	58,3	36	37,5	4	4,2
	8. o.	I.	11	44	8	32	6	24
		II.	24	70,6	4	11,8	6	17,6
		III.	33	89,2	4	10,8	-	-
		össz.	68	70,8	16	16,7	12	12,5
	Összesen:		170	60,7	92	32,9	18	6,4
Tanulókísérlet	6. o.	I.	9	45	11	55	-	-
		II.	5	33,3	10	66,7	-	-
		III.	7	27,5	1	12,5	-	-
		össz.	21	48,8	22	51,2	-	-
	7. o.	I.	15	62,5	8	33,3	1	4,2
		II.	14	82,4	3	17,6	-	-
		III.	8	61,5	5	38,5	-	-
		össz.	37	68,5	16	29,6	1	1,9
	8. o.	I.	4	45	5	55	-	-
		II.	5	62,5	3	37,5	-	-
		III.	12	85,7	2	14,3	-	-
		össz.	21	67,7	10	32,3	-	-
	Összesen:		79	61,7	48	37,5	1	0,8

A 280 kísérletből 170 kvalitatív, 92 kvantitatív és 18 sorolható mindkettőbe. A legtöbb kvalitatív kísérlet a 8. osztályban található, amit a tananyag ismeretében érthetőnek tartok. A legtöbb kvantitatív kísérletet pedig a 6. osztályban végezzük. Ezek többnyire egyszerű (hőmérséklet, tömeg, súly) mérések.

A KVALITATÍV ÉS A KVANTITATÍV KÍSÉRLETEK ARÁNYA



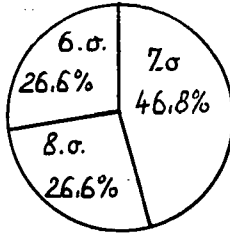
A TANULÓI KVALITATÍV ÉS KVANTITATÍV KÍSÉRLETEK ARÁNYA ÉVFOLYAMONKÉNT ÉS TÉMAKÖRÖNKÉNT



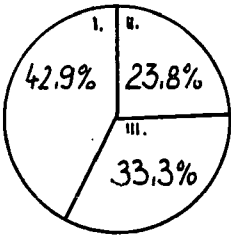


A TANULÓI KVALITATÍV KÍSÉRLETEK ÉVFOLYAMONKÉNTI  
ÉS TÉMAKÖRÖNKÉNTI ELHELYEZKEDÉSE

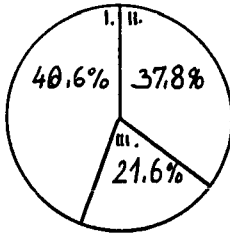
6-8. o.



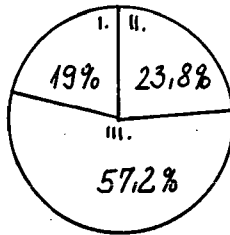
6. o.



7. o.

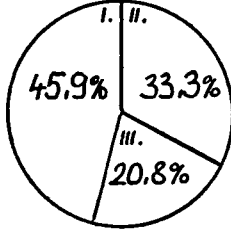


8. o.

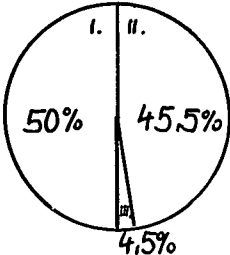


A TANULÓI KVANTITATÍV KÍSÉRLETEK ÉVFOLYAMONKÉNTI  
ÉS TÉMAKÖRÖNKÉNTI BONTÁSA

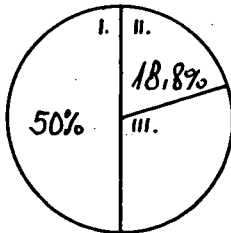
6-8. o.



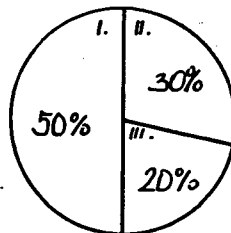
6. o.



7. o.



8. o.



A kvalitatív és a kvantitatív kísérletek arányát kifejező ábrák az 1. sz. mellékletben találhatóak, a tanulói kvalitatív és kvantitatív kísérletek aránya pedig a 2. sz. mellékletben.

A 128 tanulókísérletből 79 kvalitatív, 48 kvantitatív és 1 illeszthető mindkettőbe. A 7. osztályos tanítványaink végzik a legtöbb kvalitatív kísérletet. A mérőkísérletek száma a 6. osztályban a legmagasabb.

A tanulói kvalitatív kísérletek évfolyamonkénti és témakörönkénti elhelyezkedése a 3. sz. mellékletben látható, a tanulói kvantitatív kísérletek évfolyamonkénti és témakörönkénti bontásáról készített ábrák pedig a 4. sz. mellékletben.

Látható, hogy a kvalitatív kísérletek aránya nagyobb. Az általános iskolában tehát kevesebb, de nem kevés mérőkísérletet végzünk. A tanulói kísérletek is döntően kvalitatívak. A kísérlet minőségét természetesen elsősorban az határozza meg, hogy milyen fogalmat és milyen mélységben akarunk megtanítani.

A kísérletek elemzésével azt szerettem volna igazolni, hogy a munkatankönyv feladatai régi kívánalmak teljesülését biztosítják. Nevezetesen: a tanulói kísérletezés beépíthető az új anyag feldolgozásának menetébe. Ez azonban időigényes. Csak úgy valósítható meg eredményesen, ha kevesebb fogalmat tanítunk, de azt a permanens művelődés igényeinek megfelelően. Másrészt az összehasonlításból kiderül, hogy a tanulói kísérletezésben a kvalitatív és a kvantitatív kísérleteknek egyaránt van létjogosultsága mind a tanulói, mind a demonstrációs kísérletezésben.

1978 óta tanítványaink a természettudományos ismeretszerzés módszereit alkalmazva jutnak új ismerethez. A tanulói munkáltatás, önállóság lehetősége teljes mértékben biztosított a munkatankönyv által. A tanári és tanulói kísérleti eszközök mennyisége és minősége is javult. (Kifogásokról fizikatanári ankétokon is hallottam.)

Az elmúlt negyven év eredményeként a személyi feltételek (egyes területekről és okoktól eltekintve) megoldódtak. A tanárok az új tanterv bevezetése óta ismét visszanyerték biztonságérzetüket, amely a mindennapi teendőiket jelentősen befolyásolja. Az eredményvizsgálatok szerint a tanulók teljesítménye kiegyensúlyozottabb a korábbiaknál. Ez is bizonyítja, hogy a fogalom kialakításának e módja a kor követelményeinek megfelel. A tantárgyak közti tudatosabb koncentráció a tananyag komplexszé választását segíti.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Hogyan tanítsuk a fizikát a 6. osztályban? Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- Hogyan tanítsuk a fizikát a 7. osztályban? Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
- Hogyan tanítsuk a fizikát a 8. osztályban? Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- A fizikai feladatok megoldása és a tanulók gondolkodása. Zátanyi Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- Munkatankönyv az általános iskola 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- Munkatankönyv az általános iskola 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- Munkatankönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- Eredményvizsgálatok témazáró feladatlapokkal. (Fizika 6-8. osztály.) Zátanyi Sándor. OPI, 1982.
- Általános iskolai fizikatan könyveink feladatrendszeréről. Bonifert Domonkosné. Fiz. Tan. 1983. 3. sz. 80-82. o.

TÓTH ISTVÁNNE  
Nagykőrös

## Hazaszeretetre nevelés az 5. osztályban

A tanulók szocialista hazafiságra nevelésében igen fontos a hazafias érzelmek fejlesztése, a hazafias tettek és a magatartás készségeinek, szokásainak kialakítása, fejlesztése. Ha tanulóinkban kialakulnak a hazafias érzelmek, várható ezek cselekedetekben való megnyilvánulása is. Igen nagy szükség van a kiegyensúlyozott, szeretetteljes otthoni légkörre, hogy később e szeretetet, ragaszkodást kiterjeszthessék iskolájuk, hazájuk, más népek országaira is. Ezek a gondolatok rendkívül jellemzőek az „Itt születtem én ezen a tájon” c. témában. Ezért a lélektől, a belső érzésektől akartam kiindulni, s haladni a külső, táguló világ felé. E törekvést mutatják a földrajzi helymeghatározások is: a szűkebb lakóhelytől (ház, utca) haladunk a tágabb lakóhely felé (város, ország), sőt átlépjük gondolatban a határokat is, az összefogás szükségességét bizonyítva. Meggyőződésem, sokéves tapasztalatom, hogy amíg a gyermeki lélekben nem mozdul meg valami, ami újat, jót, bizalmat ígér, addig hiába minden törekvés, nemes gondolatokból nem lesz meggyőződés. Azt, hogy milyen sokat jelent gyermekeinknél szülei szeretete, az utánuk való vágyódás, bizonyítja az a jó néhány fiktív, illetve meg is írott, el is küldött, szülőknek címzett levél, mely az 1. téma feldolgozásában kapott helyet. (Tudniillik a feladat az volt, hogy írjanak levelet nyaralás vagy egyéb alkalmakkor távol lévő szüleiknek.) Megkapó a gyermeki ragaszkodás, a szeretet iránti vágyak őszinte kifejezése. Ilyen érzelmi alapokon már el lehet indulni, s eljutni a szülőföldre, az ország szeretetéig, a rajta élő nép hagyományainak megőrzéséig, ápolásáig (2. téma), mert „... a szülőföld, a gyökérzet mégiscsak elválaszthatatlan, mégiscsak meghatározó része a kialakuló, a fejlődő lombzatnak... A gyermekkor, a múlt — ha akarjuk, ha nem — ott van a folytatásban, végigkísér bennünket életünk kanyargós útján: köt és kötelez”. (Szabó Kálmán: Nyikorgó katedrán. Tankönyvkiadó, 1983. 8. l.)

E gondolatok jegyében szeretném közreadni az említett 2 téma részletes óravázlatát, megjelölve a nevelési célokat is.

### 1. óra: „Itt születtem én ezen a tájon”

**Nevelési cél:** Megszerettetni a tanulókkal közvetlen környezetüket, szülőföldjüket. Jó tanulással és magatartással fejezzék ki szeretetüket szüleik, szülőföldjük iránt!

**Koncentráció:** irodalom, földrajz, ének, történelem tantárgyakkal.

**Szemléltetés:** rajzok, versek bemutatása, térkép, magnófelvétel meghallgatása, tanulói citerajáték.

**I. 1. Formaságok:** mulasztások igazolása, a felelősök beszámolója.

**II. 2. Rövid utalás a korábbi órákon megbeszélte helyes viselkedési formákra.**

**Megfigyelés:** Hogyan viselkedik a költő, Petőfi Sándor? Egy tanuló elszavalja Petőfi S.: Füstbement terv c. versét. Rövid megbeszélés követi: Hová közeledik a költő? Kit akar üdvözölni? Sikerről-e szándékát megvalósítania? Gondolatok a családról, a szülői szeretetről. Az otthoni segítőmunka megítélése.

**3. Tanári magyarázat:** Az ember gyermekkorát a családban tölti, szülei indítják el életútján. Az otthoni meghitt környezetben számtalan kisebb-nagyobb élményben van része, melyekre később is szívesen emlékszik vissza. Lássuk, ki hol lakik, milyen a környezete!

**a) Tanulói rajzok bemutatása:** ház, utca. Ezek tartalmi, esztétikai értékelése. Miért kedves neked ez a hely?

b) Hogyan tudjuk megóvni környezetünket, hogy jól érezzük magunkat ebben a házban, utcában, városban? Környezetvédelmi plakátok bemutatása, magyarázata.

4. a) Lépjünk ki gondolatban házunkból, utcánkából, tegyünk egy sétát a városban! Milyen üzemek, iskolák találhatóak Nagykőrösön? A városról készült tabló megtekintése.

b) Hogyan képzeltek el városunk jövőjét? Ha építész lennél, milyen épületeket terveznél? (Megjegyzendő: Sok kertes házat szeretnének tervezni, lakótelepit senki sem építene.)

c) Képzeljétek el, hogy vidéken tartózkodtok, régen láttatok születeket, vágyakoztok haza! Milyen levelet írnátok születeknek? (A levélírással előzetesen készültek a tanulók, most azokat felolvassák.)

Röviden utalunk a János vitéz c. műre is. Milyen érzések kerítik hatalmukba Jancsit, mikor visszatér falujába?

d) A gondolatok összegzése: Mit jelent nekünk szülővárosunk? (Épületeket, játszótereket, embereket, érzelmeket, kulturális létesítményeket stb.)

5. Hallgassuk meg, hogyan emlékezik szülőföldjére a költő, Petőfi Sándor!

Magnófelvétel: Petőfi S.: Szülőföldemen (Megzenésített változat).

Adjunk címet az óránknak! (A táblára és a füzetekbe leírjuk a címet: „Itt születtem én ezen a tájon”).

6. Határozatok meg földrajzilag, hol fekszik Nagykőrös! Térkép segítségével tanulói magyarázatok következnek.

7. Beszéljétek a következő szavak jelentéséről: szülőföld, haza, hazaszeretet!

8. Gondolatban lépjük át Pest megye határát! Soroljátok fel hazánk szép tájait!

Most már az egész országról van szó, Magyarországról. Mivel tudnátok bizonyítani, hogy szeretik hazátokat? (Tanulás, jó munkavégzés, szüleinek, nevelőink tisztelete, tiszteletudó viselkedés, a társadalmi tulajdon megbecsülése, környezetünk óvása, az idősök segítése.)

9. *Tanári magyarázat*

Nemcsak a magyar nép szereti hazáját. Minden népnek az a legkedvesebb ország, ahol született, amelynek a nyelvét beszéli. Hallgassuk meg, hogyan vágyakozik hazájára, az otthonmaradottak után a fronton harcoló katonára!

Magnó: Szimonov: Várj reám (megzenésített változat).

Rövid megbeszélés követi, a tanulók elmondják, milyen érzelmeket váltott ki belőlük a költemény.

*Tanári magyarázat*

Véres harcok, fájdalom, keserűség, sok-sok emberélet árán sikerült megszereznünk szabadságunkat. Kötelességünk a béke megvédése, megóvása! Mit tehetek ti ennek érdekében?

10. Idézet kivetítése, magyarázata.

„Minden nemzet a maga nyelvén lett tudóssá, idegenen sohasem!” (Bessenyei György)

Az idézet a füzetbe kerül.

III. 11.

A felcsendülő dallam milyen gondolatokat ébreszt benned? (Az órán elhangzottak összegzése.) Egy tanuló citerajátékát hallgatjuk: Petőfi S.: Távolból. Az osztály halkán dúdolja az ismerős dallamot.

*Előkészület* (a következő órára): szómagyarázat. E szavakat a 2. óra vázlata tartalmazza.

*2. óra: Ápoljuk népi hagyományainkat!*

*Nevelési cél:* Tiszteljük elődeinket, folytassuk munkájukat!

*Koncentráció:* történelem, irodalom, földrajz, technika, ének tantárgyakkal.

*Szemléltetés:* könyvek, képek bemutatása, tanulói szerepjátékok.

I. 1. A hetesek beszámolója, a felelősök jelentése.

II. 2. Szómagyarázat, hangulati bevezetés: hímzés, fafaragás, tojásfestés (himes tojás, vajköpülés, nyárs, köcsögfa, csobolyó, guba, szűr, tarisznya, kecskelábú asztal, búbos kemence, jurta).

Csoportosítsd a felsorolt szavakat! (Használati eszközök, hajlék, öltözködés stb.)

3. a) Vajon kik és milyen körülmények között használták ezeket a tárgyakat?

b) Rendezzünk be egy régi parasztszobát ősi bútorokkal! (Előzetes felkészülés alapján néhány tanuló vállalkozik a feladat megoldására.) Felkészülésre ajánlott irodalom: Tarján Gábor: Minden-napi hagyomány.

c) Lépjünk ki a szobából, ismerkedjünk meg a különféle hajlékformákkal! (Alkalmi menedékek, kunyhók, szállások, föld- és faépítkezés.)

d) Milyen járművekkel találkozhatunk az utcán? Hogyan közlekedtek őkink?

e) Ismerkedjünk meg világhépekkel, gondolkodásmóddjakkal!

### *Tanári magyarázat*

Az ősi világkép szerint a világ kerek, ilyennek látszik az ég, a föld, a nap, a hold. A magyar néphit felfogása szerint egymás fölött több világ helyezkedik el. A világokat az Égig érő fa köti össze. Őseink hitvilágában felfedezhetők a természeti jelenségeknek, az elemeknek a tisztelete. Tisztelték a tüzet, lehetek vizisteneik is. (Utalás a Kalevalára.) Az esőhöz és a szélhez is fűződtek babonás hiedelmek. A táltosok bika képében harcoltak egymással a felhőkben. A földnek gyógyító hatását tulajdonítottak. Valójában őseink igen jó megfigyelők voltak. Az évszázados tapasztalatokból akadnak máig érvényesek, ma is alkalmazhatók.

- f) A tanulói gyűjtőmunkák meghallgatása: Eső lesz, ha... Erős szélre utal, ha... Hosszu, kemény lesz a tél, ha... stb. Népies szavak gyűjtése a János vitézből.  
g) Ezek után lássuk, milyen magyar népszokásokat ismertek!

*Téli népszokások* pl.: betlehemes játék, regölés stb. (Néhány korábban már erre készülő, vállalkozó tanuló egyszerű álarccal, jelmezzel, arcjátékkal, mozgással néhány népszokást megjelenít. A többiek próbálják e jeleneteket kitalálni.) A regölésnél elénekeljük az Adjon az úristen... kezdetű dalt, melyet énekórán tanultak.

*Tavaszi népszokások*: húsvéti locsolás, tojásfestés, komatálküldés stb. (Felkészüléshez irodalom: Dömötör Tekla: Magyar népszokások c. könyve.)

- b) Most pedig lássuk, milyen régi magyar viseletek voltak divatosak mintegy 150 évvel ezelőtt? Tabló bemutatása, valamint Varga Marianna: Magyar népviseletek régen és ma c. könyve képanyagának megtekintése. Az öltözködési módok mellett néhány tájnyelvi szót is felidézünk.

i) A dolgos élet befejezéséként halottaikat kellő tisztelettel eltemették. A temetői sírjeleket, fejfákat, kopjafákat érdemes tanulmányozni. (Az Arany János Múzeumban tett megfigyelések felidézése.) A kopja elsősorban a harcost illette meg, de odatűzték hozzátartozóik fejfájához is. A fejfa felismerhetően emberi alak: legfőbb része a fej, illetve az ezt jelző süveg-, sisak-, kalapforma faragvány.

Szemléltetés: rajz, illetve dr. Kós Károly: Népelet és néphagyomány c. könyve.

Irodalmi kapcsolatteremtés: Jancsi Iluska sírjánál.

- j) Igen sok értékes megfigyelés, tárgyi emlék maradt ránk elődeinktől. Hogyan tudjuk ezeket megőrizni? (Falumúzeum, részt veszünk a fafaragó szakkör munkájában, meglátogatjuk a Játszóházat Kecskeméten, óvjuk, védjük parkjainkat, műemlékeinket. Hivatkozunk a Tévé „Unokáink is látni fogják” c. műsorára.)

k) Gyűjtsetek olyan foglalkozásneveket, melyek ma is őrzik a nép múltját! Ezek közül melyek vannak kihalóban és miért? Hasonlítsd össze a régi és a mai emberek munkáját, foglalkozását! Mit mutat a különbség?

### III. 4. A gondolatok összegezése

Mit tehetünk annak érdekében, hogy az elért eredményeket megőrizzük és továbbfejlesszük? (A béke megvédése, a haza szeretete, legjobb képességeink szerinti munkavégzés.)

Idézet magyarázata:

„... dolgozni csak pontosan, szépen,  
ahogy a csillag megy az égen,  
úgy érdemes.” (József Attila)

DR. JÓZSÁNÉ DR. PÁPAI ILONA  
Debrecen

## Olvasóvá nevelés műelemzéssel a gyengénlátó tanulók körében

### 1. Követelmények — teljesítmények

A cím alapján a téma periférikusnak tűnik, de megítélésem szerint bizonyos megállapításai használhatók éplátású tanulók nevelésében is.

Az olvasásképesség kialakítását a nevelés és oktatás terve társadalmi követelményként támasztja az általános iskolát végzett tanulók iránt: „Váljék igényévé tudásának rendszeres és folyamatos gyarapítása, az olvasás.” [3]

A követelmény elérése érdekében legtöbbit a magyar nyelv és irodalom tanítása során tehetünk, mivel célja, hogy „kialakítsuk a tanulóknak az anyanyelvi alpműveltségnek tartalmi és magatartásbeli elemeit.” Továbbá: „Nevelje a fiatalokat az irodalom szerető, értő, a szépirodalmi élményeket igénylő tudatos olvasókká...” [3]

Az olvasásvizsgálatok és a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy az olvasásképeség színvonala nem kielégítő. [4, 5, 7]

A gyengén látó tanulók anyanyelvi képességeinek szintjét iskolánkban 1980 óta kétévénként rendszeresen mérjük 5—8. osztályokban.

Olvasásból az átlagteljesítmények 5—6. osztályokban 60—65%, 7—8. osztályokban 65—70% körüliek. A szövegek megértését egy-egy kérdéssorozattal vizsgáljuk, feleletválasztással válaszolnak a tanulók. A kérdések egy része közvetlenül a szövegre vonatkozik, másik része a szöveg alapján további következtetésekre készítet.

Az eredményeket összehasonlítjuk az éplátású tanulók teljesítményeivel. A gyengénlátók szövegértése 15—20%-kal marad alatta az éplátásúak teljesítményének; 8. osztályra csökken a különbség, már csak 10—15%-os az eltérés. A gyengénlátók látásélessége csupán 20—33% közötti, ez nem közvetlen és nem egyetlen oka a gyengébb szövegértésnek. Tanulmányi átlagaik is gyengébbek, mivel az általános iskolák első sorban azokat a gyengén látó tanulókat irányítják hozzánk, akiknek gondot okoz a tantervi követelmények teljesítése értelmi képességeik alacsony szintje miatt is.

Végzett növendékeink szocializációja nehéz; ebben véleményem szerint szerepe van a nyelvi képességek viszonylag alacsony színvonalának is. Nemcsak az olvasási, hanem a fogalmazási és helyesírási teljesítmények sem jók.

Az olvasóvá nevelés eredményesebb végzésére van szükség, hogy a továbbtanulást, a társadalmi beilleszkedést segítsük. A nyelvi kommunikatív képességek közötti összefüggést figyelembe véve az olvasásképeség fejlesztése nemcsak olvasási gyakorlatokkal lehetséges, hanem fogalmazási feladatokkal is. A jobb olvasás pedig segíti a jobb helyesírás kialakulását.

## *2. A műelemzés mint az irodalmi művek megértésének eszköze*

Az anyanyelvi műveltség alapozása és a személyiségfejlesztés érdekében sokat tehetünk a műalkotások elemzésekor. A műelemzés az általános iskolai irodalomtanítás legfontosabb eszköze. Egyszerre több feladatot is szolgálnia kell; egyrészt a műalkotások élményen alapuló megismertetését, másrészt az irodalom lényegi tulajdonságát, kifejezésbeli sajátosságát is szükséges megismerni. Egy-egy verset vagy prózai művet úgy kell elemeznünk, hogy azzal más versek vagy prózai művek megértését is biztosítsuk.

A gyengénlátók iskolájában a magyar irodalom tanításának célja, feladatai, tananyaga és követelményei megegyeznek az általános iskolaival. Eltérés a módszertani alapelvekben van, mely a következőképpen fogalmazódik meg: „A gyengénlátók iskolájában folyó irodalmi nevelés kiemelten fontos módszertani elve a fokozott előkészítés, a tudatosítás és a gyakorlás.” [1]

A műértés képességének alakítása során az esetenként beszűkültebb ismeret- és élményvilág tágítására is törekednünk kell. A mű megértését segíti, ha az alkotást bekapcsoljuk a tanulók ismeretrendszerébe, életébe. Érezzessük meg velük, hogy közük van a műhöz; az jelenteni fog, adni fog számukra is valamit. Minél több kapcsolatot kell teremteni az irodalom s az általa ábrázolt valóság között.

### 3. A feldolgozásmód tervezése, szervezése

A szépirodalmi művek jobb megértését biztosító, az olvasóvá nevelést szolgáló célszerű eljárások kutatása érdekében kísérletet végeztünk iskolánkban. Abból a feltevésből indultunk ki, hogy a szövegértésre nevelés eredményesebb lehet a nevelés-oktatás folyamatában a befogadás és kifejezés képességének tudatosan tervezett, rendszeresen végzett együttes fejlesztése révén, ha a tanulók önálló értelmezésének nagyobb szerepet biztosítunk.

A kísérletet a gyengénlátók iskolájának 6. osztályában az „Elődök lombjából növekszik” című témakör 9 tanítási óráján, és 8. osztályban a „Dráma és színjáték”, valamint a „Jelen idő” témakörök 9 tanítási óráján végeztük. A hatodikos kísérlet elsősorban önkontróllos, mivel nálunk csak egy 6. osztály volt. Kontrollosztályként azért a mérésekbe bevontam a budapesti gyengénlátók 6. osztályát; a tanítás-tanulás körülményei hasonlóak. Ott a szaktanár a tankönyvi kérdések és feladatok alapján dolgozta fel az anyagot.

A témakör prózai műveit előzetes nevelőtthoni egyéni olvasásra kapták a gyermekek. Feladataik:

1. Olvassák el figyelmesen az irodalmi alkotást.
2. Válaszoljanak írásban a kapott 3 kérdésre, készüljenek fel a szóbeli elmondásra.
3. Jelöljék meg a műben azokat a részeket, amelyek alapján megfogalmazták a választ, gyakorolják a kifejező felolvasást.

A kérdések a mű értelmezésére készítetnek, a feleletek egy része nem közvetlenül olvasható ki a szövegből.

A verseket nem kapták előzetes olvasásra, de a megértésről, érzelmi hatásról vagy írásban kell nyilatkozniuk, vagy idézetet választaniuk igazolásként.

Az alábbi pedagógiai-pszichológiai szempontokat vettem figyelembe tervezéskor:

1. Tanulóink olvasási tempója lassú, a 6. osztályban az átlag 178 szótag/perc; szélsőséges a teljesítmény: 45—290 szótag/perc közötti, az elemzés menetét mindez nagyon lassítja.
2. Az intellektuális képességek (kiemelten a figyelem és emlékezet) fejlesztésére több lehetőség adódik.
3. A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlásával alakíthatók; az önálló ismeretszerzés képessége a tanulók rendszeres, irányított önálló olvasásával fejleszthető. A művek adott szempontok szerinti gyakorlása kulcsot ad más művek megfejtéséhez is.
4. Az egyéni, a csoportos és az osztálymunka egységét valósítjuk meg; az önálló, aktivitás, motiválás alapelveket érvényesítjük.

A téma feldolgozása közben minden írásbeli teljesítményt értékelek pontozással a válaszok helyessége, a megfogalmazás pontossága alapján. Óráról órára javítom a helyesírást is, a tanulókkal is javítottam.

A kísérlet során főbb szempontok a tanórák tervezésekor:

- a nyelvi kommunikációs képességek együttes fejlesztése,
- az olvasás megszerettetése,
- a műalkotás megértésének biztosítása,
- önálló ismeretszerzésre nevelés,
- figyelem, emlékezet, értelmi képességek fejlesztése,
- látásnevelés, látásvédelem.

A tanóra alapvető mozzanatai:

- az előző órai anyag számonkérése,
- a mű befogadásának előkészítése,
- az alkotás bemutatása,
- a tanuló megnyilatkozásai,

- a műelemzés: közben a válaszok meghallgatása, részletek felolvasása,
- készség- és képességfejlesztő feladatok szóban és írásban,
- kiegészítő irodalmi anyag felolvasása.

Természetesen mind a sorrend, mind a megvalósítás mozzanatai nem jelentenek merev sablont. Bepillantásként közlök egy óravázlatot.

### TAMÁSI ÁRON: SÓVIDÉKI TÁRSASJÁTÉK

Szempontok a tanóra előtti olvasáshoz:

1. Milyen jellegű történetet vártál az első szakasz elolvasása után?

2. Melyik szereplővel azonosultál?

3. Mire törekedett ebben a társasjátékban mindkét résztvevő?

Cél: Mókákirály és Lukács észjárásának megismerése a „szópárbaj” alapján.

Feladatok:

— A cím értelmezése.

— A párbeszéd szerepe a mű alapgondolatának kifejtésében.

— A szavak hangulati szerepe és a szavak nélküli kifejezőmódok megfigyeltetése, gyakorlása.

#### *Az óra menete, irányító kérdések, feladatok*

#### *Módszerek, eszközök, eljárások*

#### I. Számonkérés

Mutasd be Kuckó királyt!

„A” Gyűjtsetek a főhősre jellemző szavakat! Csoportosítsátok!

„B” A cím értelmezése, a király szó jelentései.

Szóbeli felelet.

Csoportmunka, szóbeli.

A mű, a történelmi ismeretek és a Magyar értelmező kéziszótár alapján.

#### II. Ismétlés (5. oszt.)

Tamási Áron élete

Hűséges Mártonka

Hogyan érdemelte ki a főhős a hűséges jelzőt?

#### III. Sóvidéki társasjáték

Van-e hasonlóság a két elbeszélés között?

1. Bemutató olvasás

Megf.: Próbáljatok más címet adni az elbeszélésnek!

2. Műelemzés, készségfejlesztés

Szómagyarázat: társasjáték, székely

Szójegyzék elolvasása a tankönyvből.

Milyen jellegű történetet vártál az első szakasz elolvasása után?

Mutassátok be a szereplőket!

A jellemzési módok tudatosítása.

Mire törekedett ebben a társasjátékban mindkét résztvevő?

Miből fakad a humora?

Hanghordozással, hangsúllyal fejezd ki a szereplők fölénykedő, bosszús hangulatát!

A párbeszéd helyesírásának tudatosítása.

Melyik szereplővel azonosultál?

Miért?

Bizonyítsátok, hogy a cselekmény színhelye az író szülőföldje!

„A” cs. Készítetek riportot valamelyik szereplővel!

„B” cs. Folytassátok másképpen a történetet!

A mű meghallgatása,

#### IV. Összefoglalás

Miért adta ezt a címet az író a műnek?

Mi adja a mű gondolatmenetét?

Házi feladat: A mű gondolatmenetét elmondani.

Szellemes találós kérdések gyűjtése szóban.

Fekete István Csutak című elbeszélésének elolvasása, válszadás a kérdésekre.

V. A Virágos veszedelem c. elbeszélés felolvasása

Felsorolás szóban

A vélemények meghallgatása.

El kellett olvasniuk a Magyar értelmező kéziszótárból.

Szóbeli válasz, indoklás, vita.

Részletek felolvasása.

Beszélgetés.

Szóbeli válasz, bizonyítás a részletekkel.

Párbeszéd részek olvasása szereposztással.

Vélemények meghallgatása.

Részletek felolvasása.

Csoportmunka.

Magnetofon.

Tamási Áron: Virágos veszedelem. Móra Könyvkiadó, Budapest, 1977. 129. old.



#### 4. A kísérlet eredményeinek értékelése, következtetések

A szépirodalmi szöveg megértését feleletválasztással ellenőriztük a téma kezdetén és befejezésekor. [2] 6.-ban a kísérleti osztály teljesítménye 45,8%-ról 71,6%-ra növekedett, a „kontroll”-osztályban 47,5%-ról 69,1%-ra. A 8.-ban a kísérleti osztály eredménye 60%-ról 85,5%-ra, a kontrollosztályban 60,9%-ról 81,8%-ra emelkedett.

A műelemzésben való jártasságot irányítás nélküli önálló elemzéssel vizsgáltam 6. osztályban a téma kezdetén Jókai Mór: A huszti beteglátogatók, a téma befejezésekor pedig Pjetrasz Cvirka: A kis csalogány című műveken. A kísérleti osztály teljesítménye 35%-ról 43,3%-ra, a „kontroll”-osztály eredménye 37,2%-ról 40%-ra növekedett. A 8. osztályban a műelemzési jártasságot nem mértük, mivel kevés mű feldolgozására kerülhetett sor.

A kísérleti osztályok teljesítménynövekedése az összteljesítményt figyelembe véve 4–5%-kal több, mint a kontrollosztályoké. Ennyi idő alatt ennél jelentősebb eredményre nem is számíthatunk.

Az alkalmazott módszernek számszerűen ki nem mutatható előnyei is vannak. Alkalmas a tanulók intenzívebb tanórai munkába való bekapcsolására is. Vannak „előismeretek”, így a gondolkodási műveletekben, véleménynyilvánításban jobban lehet rájuk támaszkodni. Figyelmük, emlékezetük a rendszeres gyakorlással fejlődik, ezáltal jobban elszakadhatnak elemzéskor a szövegtől, a fölösleges újrakeresgéléstől kíméljük látásukat, tudjuk váltogatni a szemet igénylő és kímélő munkaformákat.

A rendszeres írásbeli rögzítés nyomán feltárul gondolkodásmódjuk, személyiségük; jobban lehet tudni, hogy milyen területen van szükség nagyobb odafigyelésre.

Hozzájárul a helyes olvasási szokások kialakulásához, készíteti a tanulókat, hogy mélyüljenek el a szövegben; ne csak az eseményekre figyeljenek, keressék a nekik szóló üzenetet, a mű szépségét stb. A tananyaghoz kapcsolódó művek felolvasása egyrészt motiváló tényező, másrészt olvasottabbá válnak azok is, akik gyenge látásuk vagy olvasásuk miatt keveset olvasnak.

Jelentősnek tartom a módszer személyiségfejlesztő hatását is. Nemcsak előismeretet szereznek a tanulók az olvasással, hanem lehetőséget kapnak ahhoz, hogy órán sikerélményhez jussanak, mivel tanórán kívül többet foglalkozhatnak a szöveggel.

A kérdésekre adott írásbeli válaszok, az órán történő megbeszélések fegyverezik a tanulók gondolkodását; tömör, világos megformálásra készítetnek. Feltáruznak a gyermekek eredményei, hiányosságai, ez lehetőséget ad az egyéni fejlesztéshez, korrekcióhoz.

Összegzésként megállapítható, hogy rendszeres, irányított gyakorlással egy témakör feldolgozása alatt is fejleszthető a tanulók szövegértése; ezt a kísérleti osztályok 4%-kal nagyobb eredménynövekedése is igazolja. A szöveg kérdések alapján történő önálló feldolgozása és az azt követő tanórai közös elemzés a helyes tanulási mód gyakorlását is szolgálja.

A műelemzés képességének fejlesztése hosszú időszakot igényel, mérhető minőségi eredmény csak évek rendszeres, módszeres munkájának következménye lehet. Viszont a megközelítési módok, az elemzési szempontok tudatosítása, rögzítése egy-egy témakör során is mérhetően fejleszhető. Ezt a mennyiségi jellegű változást tükrözi 6.-ban a kísérleti osztály 5%-kal nagyobb arányú teljesítménye.

#### IRODALOM

- [1] A gyengénlátók általános iskolája nevelési és oktatási terve. Szerkesztette: Kovács Csongor, Sylvester János Nyomda, Szombathely, 1979. 45. old.
- [2] Antológia a felszabadulás utáni magyar irodalomból. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 18–20., 49–52. old.

- [3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Pécsi Szikra Nyomda, 1981. 22., 431. old.
- [4] Az olvasás anatómiája. Szerkesztette: Hajdú Ráfis Gábor és Kamarás István, Gondolat, Budapest, 1982. 47—73., 146—157. old.
- [5] Durkó Mátyás: Olvasásmegértés fiataloknál és felnőtteknél egy nemzetközi összehasonlító tesztvizsgálat alapján. Magyar Pszichológiai Szemle, 1983/1., 14—27. old.
- [6] Dr. Fábrián Zoltán: A beszéd és olvasás együttes fejlesztéséről. Pedagógus Továbbképző Int. Szolnok, 1977. 32—45. old.
- [7] Kádárné Fülöp Judit: Az olvasás mint kommunikációs képesség. Pedagógiai Szemle, 1983. február, 37., 48. old.
- [8] Miklósné Boda Edit: Anyanyelvi nevelés az irodalomórán. Az új tantervek bevezetésének küszöbén. OPI, 1980. 44—57. old.
- [9] Takács Etel: Az olvasás tudománya és művészete. Az új tantervek bevezetésének küszöbén. OPI, 1980. 39—44. old.

DR. MAGASSY LÁSZLÓ  
Szombathely

## A látható vers

### I.

„Általános értelemben ritmusnak nevezzük valamilyen jelenség időben vagy térben való rendszeres ismétlődését, szabályszerű visszatérését” (Kovács—Szerdahelyi 155.). Az 5. osztályos irodalmi tankönyv is az időbeli és térbeli „rendezett ismétlődés”-t említi, és szemlélteti is borotvatokok motívumaival, népdal és Zelk-vers ritmusával. Aztán ez a térbeli ritmus elfelejtődik, mint ahogy a verstanok is szinte kizárólag az akusztikailag (hosszú-rövid vagy hangsúlyos-hangszúlytalan szótagok, sorok szótagzáma stb.) vagy tartalmilag-stilisztikailag (gondolatritmus, refrén stb.) foglalkoznak a verssel mint szépirodalmi formával. Helyes is ez addig, amíg csak halljuk, netalántán nem papírról megtanult verset mondunk; de ma már az írni-olvasni tudó gyermek is elsősorban és csaknem valamennyi verssel *írásban* (is) találkozik, *előbb látja a vers írásképét*, minthogy hallaná a költeményt, sőt túlnyomó többségét sohasem is hallja, hiszen magunknak nagyon ritkán szoktunk hangosan verset olvasni. Tehát ahogy Szerdahelyi István Zolnai Béla dolgozatát méltatva írja: „a költészetben az sem mindegy, milyen írásjegyekkel, helyesírással, tördeléssel bocsátanak közre egy szöveget: mind e tényezők a tartalom kifejezés szolgálatába állítva intenzitásnövelő, jelentéstöbbletet nyújtó formaszervezetekké alakíthatók” (Szerdahelyi 118.). Az íráskép más szerepét fogalmazza meg Szépe György: „Ha nem a költő adja elő (s ha az előadó nem a költőtől hallotta, tanulta), akkor általában közbeiktatódik a költői alkotás *vizuális formája* mint *másodlagos* formája az üzenetnek . . .”

„A felolvasott-megtanult és elmondott — újra felolvasott költemény már tulajdonképpen harmadlagos kommunikáció. Új közbeiktató tényező az előadó, aki szintén közöl a költeménnyel és a költeményre . . .”

„Tehát a vers materiális létezési formája:

*elsődlegesen* :hallható (akusztikai)



*másodlagosan*: látható (vizuális)

*harmadlagosan*: hallható (akusztikai)

Ilyen módon a vers-üzenetnek kétségtelenül ‚akusztikus struktúrája’ van — vagy az is van a mentális struktúrával összefonódva. De ennek genézise a költő belső hallásában (vagy külső gondolkodásában) található meg; az előadó pedig ezt feltámasztja, életre kelti *az írás múzeumi tárlószerű létezési formája* alapján” (Formateremtő elvek... 289.).

Ha elfogadjuk az ókori filozófusok meghatározását, amely szerint „a ritmus valamely jelenségnek egymással összehasonlítható szakaszokra bontása, valamely jelenségnek nagyjából egyforma közökben való ismétlődése” (Gáldi 8.), akkor ez nemcsak azt jelenti: „r e n d a z i d ő b e n” (uo.), hanem azt is: r e n d a t é r b e n. A tenger ütemes morajához a hullámok ütemes mozgásának látványa is társult, a ritmikus mozgás térben is észlelhető, az építészetben, a képző- és iparművészetben, sőt a természetben is időbeli ritmusról legfőljebb akkor beszélhetnénk, ha nem egyszerre látnánk az épületet, képet, tárgyat, tájat vagy akár egy poszméh csikozását, hanem csak a részeket, részleteket szemlélnénk egymás után megközelítően azonos időközökben.

A vers ritmusának látható megjelenési formái a versszakok a közöttük levő üres területtel, a laptükröt át nem érő sorok és azok elrendezése, a sorokat kezdő nagybetűk, a rímelő szótagok többé-kevésbé azonos betűi. Természetesen ezek nem lényegi vagy nélkülözhetetlen jegyei a versnek (a vers írásképe évszázadok alatt vette föl mai, hagyományos formáit), de nyilván ez is része a költői üzenetnek, ha a költő éppen ezt a formát választotta, vagy éppen ez a forma a legmegfelelőbb a mondanivaló kifejezésére. Ez a közhelyszerű megállapítás magától értetődően nemcsak az írásképre, hanem mindazon eszközökre, kifejezési módokra érvényes, amelyeket versformák és stíluszeszközök gyűjtőnéven emlegetünk. Abból, hogy a vers tartalma és a költő szándéka meghatározza, kiválasztja a neki megfelelő formai elemeket, abból következik is az, hogy ezekből következtetni tudunk a tartalomra, a költői szándéka. Ez elsősorban nem a konvencionális, hanem az attól eltérő formaelemekben, stílusjegyekben érhető tetten. (Vö. Péczely 13—15., Ungvári 69—70.). A szokatlan, a rendhagyó, a várt szabályosságtól eltérő jobban magára vonja a figyelmet, mint a jelenségekben vagy a tudatunkban meglevő harmóniához igazodó. Így figyelemfelkeltő — tehát a költői szándék kifejezési eszköze lehet — álló betűs sorok között a dőlt betűkkel szedett szó, a ritkított szedés, a nagybetűk nem hagyományos vagy szabályozott használata, a verses epikában, de különösen a lírában ritkább írásjelek (zárójel, gondolatjel, idézőjel stb.), vagy általában az írásjelek megszokottól eltérő szerepben való alkalmazása. (Sőt az sem mindegy az olvasónak — tehát a költőnek sem! —, hogy milyen papíron, milyen szedéssel, betűtípussal, milyen borítóval és milyen formátumban jelenik meg a verseskötet, más hangulattal, érdeklődéssel, várakozással lapoz bele; ez azonban nagyon messzire vezetne bennünket témánktól, noha *ez is* részt vállal a költő — olvasó kommunikációjában mint csatorna.)

A következőkben a „látható vers”, azaz a *versalak* néhány vonását, jellemzőjét szeretnénk konkrétan megvizsgálni olyan szempontból, hogy *az íráskép milyen szerepet kap(bat)* a mű megközelítésében, megértésében. Ezek: a verssorok hosszúsága, elrendezése, velük kapcsolatban a vers szakaszolása, konkrét esetekben érintjük a tipográfiai jelenségeket (nagy- és dőlt betűs szedés), valamint a nem mondatfajtaikat jelölő írásjeleket. Hogy elkerüljük az elméletieskedést, és hogy konkrét segítséget adjunk az általános iskolai műelemzéshez, ezért az 5—8 osztályos irodalmi tankönyvek néhány versét idézzük példaként. Munkánkban mindenkor szem előtt tartjuk, hogy:

— az írott, nyomtatott forma, a vers *alakja* csak egyetlen, s nem is a leglényesebb kifejező eleme a műnek, tehát nem lehet teljes elemzés alapja; csupán kiegészítő, esetleg fogódzó, kiinduló szerepet tölthet be; és hogy

— noha a mű minden eleme, így írásképe is valamiképpen részt vesz az esztétikai hatásban, funkcionális szerepe azonban nem minden esetben mutatkozik meg észrevehető módon, ezért csupán azokat az elemeket próbáltuk felfedni (remélhetőleg bele-magyarázás nélkül), amelyek szerepe tetten érhető. (Vö. Péczely i. h. és 138—162., Szerdahelyi 348., Szepes—Szerdahelyi 39—40.)

## II.

A következőkben tehát a versalak néhány jellegzetes, nyomdai eljárásokkal, eszközökkel alkotott és az általános iskolások által is könnyen észrevehető és funkciójában elemezhető vonását mutatnánk be. Ismételten hangsúlyozzuk: e versek nyomtatott képének vizsgálata csak *egy* szempontból való megközelítése a műnek, de kiegészítője lehet a teljesebb, több szempontú elemzésnek, s talán valami segítség a versolvasónak abban, hogy *a megszokott formáktól való eltérés* mögött a költő közlési szándékát keresse.

1. *Bekezdés.* Balról jobbra és felülről lefelé írunk, olvasunk. A papírlap formája — rendszerint álló téglalap — és különböző célszerűség, esztétikai, nyomda- és írás-technikai kívánalmak ezen belül is kialakítanak egy kisebb téglalapot, az írásmezőt, melyet különböző szélességű margók, azaz üresen hagyott laprészek szegélyeznek. Megszokott az is, hogy az egymástól azonos távolságra levő sorok első betűi egymás alatt vannak általában a bal oldali margó mentén. Ha ettől eltér valamelyik sor, ott üres szakasszal: *bekezdéssel* indul a szövegrész; így jelöli az író az olvasó számára azt, hogy új témába, résztémába kezdett.

A költők ritkán élnek ezzel a megoldással, a versalakban megszokott az egyvonalban való sorkezdés. Tehát ha ettől eltér a költő, annak közlendője szempontjából szerepe lehet. A *Toldi* négyütemű felező tizenkettesei évszázados múltra tekinthetnek vissza, mely alapforma azonban négysoros versszakokból állt. Arany a nagyobb léptékkel dolgozva egy-egy motívumcsoportot nyolcsoros strófákba szedett, de az 5. sort beljebb kezdve mintegy utalt az ősi formára. Még feltűnőbb, ha nagyobb lesz a megszokottnál a figyelemfelkeltő üres tér, a bekezdés, sőt nem is egy, hanem több sorban is jelentkezik. Ezzel „ugratja ki” Nemes Nagy Ágnes a tavaszi zápor megidézését (*Tavaszi felbök* — 5. oszt.), József Attila keserűen gúnyos fricskáit (*Születésnapomra* — 8. oszt.). Hanggal szinte érzékeltetni sem lehet ezeket a betűmezőbe ékelt szüneteket. Olykor fordítottját látjuk a tagoló, figyelemfelhívó bekezdéseknek: a költő nem beljebb, hanem a többi soréhoz képest kijebb kezd egy-egy exponáltabb sort a versszakokban (pl. Csokonai: *Jövendölés az első*... — 6. oszt.); Váci Mihály *Szeliden, mint a szél* c. versében (8. oszt.) a szakaszok első (refrén) és utolsó sorát emeli így ki, ezeket összeolvasva a versszak lényegét kapjuk meg, a köztük levő 4—7 sor azt mondja el, amit tett „szökén, szeliden”, s amelynek következménye lett az 1. sorral rímelő és térben is kiemelt utolsó sor.

2. *Versszak.* A versszakok a maguk sorhosszúságával és sorszámával hagyományos formák, megközelítőleg egy-egy fekvő téglalapot ad a nyomtatott mező. Alapja a verssort, versszakot létrehozó nyelvi-gondolati-ritmikai gyakorlat: egy sor egy (tag)mondat, két sor egy mondat, egy versszak tartalmilag is szorosabban kapcsolódó néhány mondat (pl. népdalok, népballadák, János, vitéz, Toldi stb.). Ha a hagyományos strófaszerkezettől eltér a költő, akkor annak többé-kevésbé jól kitapintható szerepe is van; rendszerint értelmileg tagolja a verset azzal, hogy bizonyos sorok után kihagy egyet, így az „üres sorral” jelzi az olvasónak: valami más témába kezdett, az előzőkhöz lazábban kapcsolódóról ír. Zelk Zoltán kis csikóról szóló meséjét (5. oszt.) úgy tagolja nagyon eltérő sorszámú versszakokkal, mintha az ötödikeknek akarna segíteni a

vázlatírásban. Csokonai *Magyar, bajnal basad!* (6. oszt.) c. versében a külön szakaszban írt utolsó sorok hozzátoldott magyarázat. Radnóti: *Himnusz a békéről* (8. oszt.) utolsó sora önmagában áll versszakként a költő üzenetét hordozva; a *Nem tudhatom...*-ban versszakokat határoló üres mezőkkel választja el vallomását a reményt keltő tények leírásától és a túlélést könyörgő utolsó sortól.

3. *Verssorok.* A verssorok hosszúságát alapvetően a ritmus szabja meg, ezt pedig közvetve gyakran a tartalom. Az írott sor hosszúsága térben jelentkezik, a versalakot vizsgálva tehát következtethetünk a tartalomra a nem konvencionális formák esetében. Csak rápillantva Vörösmarty *Abrándjára* (7. oszt.) érezzük a zaklatottságot, a nekiszilajodó és ismét megfékezett indulatokat. Adynak *A föl-földobott kő* vagy a *Menekülés úri viharból* vallomásai (7. oszt.) hosszabb sorait lezáró elválasztó rövid sorai magukra vonják a figyelmet s joggal: a versek lényegét hordják.

Ennek fordítottjára is találunk példát: Juhász Ferenc *Rezi bordalában* (8. oszt.) a 8/8/5 szótagszámú akusztikai ritmus érződik a befejező sorban is:

*Az öregség kövér hava / mindent beborít.*

a költő mégis egy sorba szedeti az utolsó 13 szótagot, melyek figyelemfelkeltésül egymással rímelenek: ezek a sorok mintegy összefoglalják, lényegét hordozzák a versszakoknak.

Sok költemény a sorok tördelésével, kijebbeljebb kezdésével, gyakran szimmetrikus elrendezésével (pl. Kosztolányi: *Üllői úti fák* — 7. oszt., Illyés: *A költő felel*, Nagy: *Tűz* — 8. oszt.) nemcsak segít a lényeg kiemelésében, hanem esztétikai látványt is nyújt, már olvasása előtt ráhangol a költeményre, gyönyörűséget okoz.

Gyakran az arányossággal, szimmetriával ellentétben a torz hívja föl a figyelmet utalva annak torzságára, amelyet így jelöl. Radnóti Miklós *Erőltetett menete* (8. oszt.) egyvonalban „menetelő” fél soraitól „leszakadnak” a második fél sorok. Ez és a köztük így keletkező üres mező szeszélyes cikcakkja érzékelteti a halálba botladozó és mégis hinni akaró munkaszolgálatosok seregének testi-lelki ziláltságát, megtörttségét.

4. *Betűk.* A versmondásban is lehet olykor éreztetni, mégis elsősorban az olvasónak szólnak a tipográfiai kiemelések: a dőlt és kövér betűs, ritkított szedés, a nagybetűk és az írásjelek használata. Jelzi általuk a költő, amit a szövegben különösen lényegesnek tart, mint pl. Arany *Válasz Petőfinek* költői levelében (6. oszt.): *Petőfi* barátsága a nagy jutalom, a *ráadás*. A költő-barát Arany Jánoshoz írt levelében (6. oszt.) a csupa nagybetűs TOLDI nemcsak azt jelzi, hogy nem a hősről, hanem a műről van szó, hanem mert az úgyis nyilvánvaló, az elismerés nagyságát olvashatjuk ki belőle.

Aligha kell itt szólni a tulajdonnevesítő nagy kezdőbetűkről, mint Ady *Ugar, Mező, Nyár* szimbólumairól (7. oszt.), mint József Attila köznapit eszménnyé emelő *Ember* (8. oszt.), vagy Csokonai istennőivé emelő *Remény* szaváról (6. oszt.), avagy a megszólításban a tiszteletet jelző nagy kezdőbetűről.

5. *Írásjelek.* A kis- és nagybetűket a helyesírási szabályzat szerint használjuk, stílusértékük akkor van, ha ettől eltérnek. Ugyanez áll a különböző írásjelekre is. Arany *Letésem a lantot* c. versében (7. oszt.) a három ponttal mondat közben jelzi a megdöbbsent elhallgatást, a tagmondatok végén kérdőjellel is erősítve érezteti keserű reménytelenségét. Juhász Gyula (*Magyar nyár 1918*) és Ady Endre (*Dózsa György unokája* — 7. oszt.) vessző helyett kérdőjellel határolja el egymástól a tagmondatokat, mintha elfulladt volna a hangjuk, de a „befejezett” vers után haragjukban még kikíváncozott volna belőlük egy nyomatékosító feltételes mellékmondat.

József Attila *Anyám* c. költeményében (8. oszt.) kettős gondolatjelek zárják a versszakokat, illetve nem is zárják, hanem mutatják: a kép, a gondolat nincs befejezve, a költő is folytathatná, talán magában folytatja is, de le nem írja, rábizza az olvasóra.

A *Nyár* és a *Favágó* c. versekben (8. oszt.) a gondolatjelek többek, mint az általuk helyettesített vesszők: nem elválasztanak, hanem éppen sajátos összefüggésbe hoznak verssorokat, mondatokat. A *Levél a hitveshez* vallomásában (8. oszt.) Radnóti Miklós keserű elhallgatásait, pillanatokra szorítókozó elgondolásait jelzik a gondolatjelek.

### III.

Az említett példák és az ezeken kívül számos, főleg XX. századi vers e sajátos szempontú elemzése a teljességre való törekvés nélkül, a téma igényes kibontása és lezárása nélkül is lehetővé tesznek bizonyos általánosításokat.

Egy műben a tartalmi és formai elemek rendszert alkotnak, egyik a másik nélkül funkcionálisan nem, azaz csak az elemzés céljából kiragadva vizsgálható. Ezek között az elemek között az íráskép, a versalak alárendelt, de a teljes elemzés szempontjából korántsem elhanyagolható szerepű. Nem mellőzhető az iskolai irodalomoktatásban sem, mivel a gyermek elsősorban nem hangzásáról, hanem *képeről* ismeri fel a verset, sőt nagy többségük vizuális típusú lévén, a látvány, a szemmel ellenőrizhető alak segítség lehet a mű megközelítésében, emlékezetben tartásában is.

A vers *szakaszolásának*, tagolásának szerepe lehet; a szakaszok között egy-egy sornyi üres terület van, mely nemcsak térben választja el egymástól a versszakokat, illetve az azokat leírtakat, hanem időben is, amely alatt „elolvassuk” az üres sorokat. Hasonló a szerepe a prózában a kötelező *bekezdéseknek* is. (Vö. Kuczka 331.). Ezzel valamiképpen ellentétes szerepű az a tördelési mód, amelyben nem tagolja szakaszokra a versét a költő, vagy pedig a „beljebb kezdés” helyett éppen „kijebb kezd” a sort.

A *verssorok* kevés kivételtől nem lapszélről lapszélre húzódnak, mint a prózában. A rövidebb sorok könnyedebb hatást keltenek, énekelhetőbbek, ritmizálhatóbbak, tehát alkalmasabbak a személyes érzelmek kifejezésére, mint a hosszú sorok, melyek inkább a súlyos gondolatok, nyugvó tájak és hömpölygő események leírására alkalmasabbak. Nemcsak több vagy kevesebb levegő és idő kell egy-egy sor elmondásához, elolvasásához, hanem nyelvünk jellegzetességéből következően a szakasz, a mondat, a szó, így a sor eleje is *nagyobb nyomatékot* kap. Ezt korrigálhatjuk, elsimíthatjuk ugyan a versmondásban, a szem azonban látja az újramezdést. Ebben van éppen az enjambement feszültségkeltő stilisztikai hatása is.

A verssorok változó hosszúsága és kijebb-beljebb kezdése az értelmi megközelítés segítségével túl esztétikai élményt is jelenthet, fokozhatja a szöveg keltette hangulatot.

Az értelmi megközelítést szolgálják a vers egészében használttól eltérő *betűtípusok*, betűváltozatok is. A dőlt betűs szavak — akárcsak a nem is szépirodalmi prózában — a lényegkiemelést szolgálják, olykor viszont az idézőjel egyik szerepét veszik át: nem szó szerint értendők a dőlt betűs részek.

A hagyományostól eltérő nagy kezdőbetűs szavak többféle funkciót is betölthetnek; lehetnek a megszemélyesítés eszközei, jelezhetnek tisztelgetet, mint a levélben, sőt eszményi magasságba is emelkedhetnek, vagy szimbolikus értelművé tehetik a szót, rajta keresztül az egész költeményt.

A költők az *írásképeket* sem használják mindig a helyesírási szabályoknak megfelelően (kijelentő mondat végén felkiáltójel, felszólító mondat végén pont stb.), sőt teljesen el is hagyhatják ezeket (pl. Apollinaire: *Madár dalol*, ford. Radnóti Miklós — 8. oszt.). A gondolatjel a párbeszéd vagy a közbevetett szövegrész jelölésén kívül általában pillanatnyi elhallgatást jelent, továbbgondolást, kiegészítést igényel az olvasótól. A három pont általában a vers tömörségét fokozza, mintha a költő jelezné: itt valamit elhagyott, törölt, mert nem volt fontos.

A „látható vers”, az fráskép eszközeiből csak néhány elemet vizsgáltunk olyan szempontból, hogy egy-egy konkrét versben és ténylegesen milyen szerepet tölthetnek be. Velük kiegészíthetjük az irodalomelmélet elemzési szempontjait, a tapasztalatok szerint hozzásegíthetjük velük a kevésbé vájtfülű általános iskolást is a lírai művek megközelítéséhez.

## IRODALOM

- Formateremtő elvek a költői alkotásban. MTA Stilisztikai és Verstani Munkabizottságának kiadványai. Szerk. Hankiss Elemér = Akadémiai 1971. L. még uo. Baránszky Jób László: A stíleklekticizmus kérdése Babitsnál és Kassáknál 43., Kuczka Péter: „Negatív formák” a költészetben 311., valamint Wacha Imre 124., Baránszky 279., Újfalussy József 387. és Pirnát Antal 539. hozzászólásait.
- Gáldi László: Iserjük meg a versformákat = Gondolat 1961.
- Kovács Endre—Szerdahelyi István: Irodalomelméleti alapfogalmak = Tankönyvk. 1980.
- Péczy László: Tartalom és versforma = Akadémiai 1965.
- Szepes Erika—Szerdahelyi István: Verstan = Gondolat 1981.
- Szerdahelyi István: Költészetesztétika = Kossuth 1972.
- Ungvári Tamás: Poétika = Gondolat 1976.
- Zolnai Béla: A látható nyelv. In: Nyelv és stílus = Gondolat 1957.

MAGOCSA LÁSZLÓ—MAGOCSA LÁSZLÓNÉ  
Baja

## Miért nem csupán a globális módszerrel?

Az országban pillanatnyilag mintegy 300 általános iskolában tanítják az orosz nyelvet a 3. osztályban. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy egyre több iskolában kellene bevezetni az orosz nyelvnek a jelzett kisiskolás korban történő tanítását. Annál is inkább, mert a gyermek beszédkialakító agyi központja ebben az életkorban még rendkívül fogékony, ennek következtében a nyelvtanítás igen hatásos és eredményes lehet.

Természetesen egy tárgy tanításának, így adott esetben az orosz nyelven történő olvasástanításnak az eredményességéről csak az után célszerű, ill. lehetséges szólni, miután kellő mértékben feltárjuk azokat a körülményeket, tényezőket, amelyek befolyásolják, sőt, esetenként egyértelműen meghatározzák a tanítás eredményességét. Mindenekelőtt világosan kell hogy lássuk a következőket: egy kilencéves gyermek hallatlan mértékben nyitott mind az esztétikai, mind pedig az úgynevezett tudati élmények befogadására.

Mivel kezdetben még az esztétikai élményszerzés a domináns, így célravezető e problematikáról elsőként szólni. Vagyis arról, hogy a gyermek pszichéjébe milyen „prizmákon” keresztül hatol be mindaz, amit (adott esetben az olvasástanítás során) közvetítünk neki. Napjainkban az válik meghatározóvá a tanítás, így a nyelvtanítás hatékonysága, eredményessége szempontjából, hogy a pedagógus milyen mértékben képes fölülemelkedni az egyes tárgyak (így az orosz nyelven történő olvasás) tanításának immár jól begyakorolt, de nem minden esetben eredményes mechanizmusán. A tanító ugyanis nagyon tisztán kell hogy lássa maga előtt azokat a pszichikai folyamatokat is, amelyek óhatatlanul végbemennek tanítványjaiban, miközben az adott tárgyat, jelen esetben az orosz nyelvet tanulják. Számptalan tudományos mű foglalkozik e kérdéssel. Amennyiben a pedagógus nincs felvértezve az ide vonatkozó ismeretekkel,

ügy tanítási tevékenysége azéhoz válna hasonlatossá, aki az atommáglya korában kováccsokkal igyekszik magának tüzet csíholni pusztán azért, mert az előtte heverő gyufát, annak használatát nem ismeri.

Az olvasásról mint tevékenységi formáról a gyermek már alapos ismeretekkel kell hogy rendelkezzen, hiszen anyanyelvén nem is elhanyagolható szintű olvasási készségre kellett hogy szert tegyen. Esetünkben az válik fontossá, hogy immár az idegen (adott esetben orosz) nyelven elhangzó, a tanító által előadott, felolvasott olvasmány a gyermeknek esztétikai élményt nyújtson. Ki kell hangsúlyoznunk, hogy az esztétikum a gyermeknél az olvasmány szépségében, a megjelenítés élményszerűségében manifesztálódik: a rácsodálkozásban, mely szerint a gyermek szinte esetenként fetisizálja a tanítóját, aki egy idegen nyelv titkaiba (adott esetben az orosz nyelven elhangzó olvasmányélményébe) vezeti be. Ily módon a szöveg felolvasásakor szerzett hallásélmény mint esztétikai élmény a gyermek pszichéjében esztétikai tárggyá válik. Az esztétikai élmény effajta tárgyiasulása rendre maga után vonja a gyermekben az igényt, hogy ő maga is képessé váljon életre hívni ezt az élményszerző folyamatot. Vagyis immár a saját olvasása eredményeként is kívánja érzékelni mindazt, amit korábban csupán a tanítója által nyújtott élmény hatására élt át. Hogy az effajta „önálló” élményszerző tevékenységre minél hatásosabban motiválhassuk a tanulót, tisztában kell lennünk azzal, hogy a kisiskolás a tanítója által előadott felolvasás során szubjektív pszichológiai beállítódásának megfelelően a szubjektív élmény síkján közelíti meg a hallottakat, s nagyjából a következőkre koncentrálódik figyelve:

- az elhangzó beszéd, a szöveg dallamára;
- a mondatritmikából eredő, számára szokatlan harmóniai szerkesztettségre;
- az euritmia, aminek kialakításában igen fontos szerepet játszik a tanító egyénisége, Annál is inkább, mert ez esetben a felolvasandó szöveg bizonyos fokú szcenizálása is szükségessé válik. Amennyiben a nevelő a szöveg előszóiban történő ilyenfajta megjelenítése során kellő átéléssel, szakmai, nyelvtudásbeli, kiejtésbeli fölényrel, élményszerűen tartja az órát, úgy a gyermek örömeztetését váltja ki. Ebből eredően az oroszórák elé minden esetben várakozással fog tekinteni a kisiskolás, hiszen ezek az órák pozitív módon befolyásolják pillanatnyi érzelmi állapotát.

Nem szorul bővebb kifejtésre, milyen érzelmi beállítódást válthat ki az az oroszóra, amely során a tanító nem vette figyelembe a fent említett diszciplinákat.

Mindez természetszerűleg általában vonatkozik a jelzett korosztályra, s a nyelv iránti szeretetüket nagyban meghatározza. Szólni kell azonban arról is, hogy már az olvasástanítás időtartama alatt a gyermekek egy meghatározott részénél tapasztalható bizonyos változás. Náluk a kezdeti, szubjektív élményszerző fázison túljutva kialakul az ún. „tudat szintjén” történő élményszerzési törekvés. Természetszerűleg, nem célszerű és nem is lehetséges a kétféle élményszerzési tevékenység közé éles határvonalat húzni. Arról van szó, hogy a gyermek pszichikumának fejlődésével párhuzamosan a kezdetben említett élményszerzési tevékenység fokozatosan átadja helyét a tudati alapokon nyugvónak. Ez a folyamat azonban korántsem töretlenül képzelhető el. Hosszú évekig is eltarthat, amíg az egyik minőségből bizonyos (nem teljes) mértékig átforgul a másik minőségbe. Az objektív valóság felé történő fordulással párhuzamosan a korábban szerzett szubjektív élmény rétegeibe egyre határozottabb módon beágyazódnak a megfigyelések közben szerzett élmények, tapasztalatok is. Előbb-utóbb elérkezik az idő, amikor a gyermek nem csupán az esztétikum szintjén vesz részt az óra menetében, hanem immár az identifikáció igényével is egyre gyakrabban él.

A hatékony olvasástanítás érdekében igen fontosnak bizonyul, hogy a tanító nagyon pontosan ismerje a gyermek pszichéjében lejátszódó változást, átalakulást, az értékrendek átcsoportosulásának menetét, pillanatnyi állását és mértékét. Nagyon óva-



tos mértéktartásra szükséges ebben a vonatkozásban fölhívni a figyelmet. Hiszen, amíg az egyik gyermeknél akár a „pszichikai halál” állapotát is előidézhetjük a túlzott mértékű tudatosítással és számonkéréssel, addig a másiknál éppen azzal elégítjük ki nyiladozó értelmének fellépő intellektuális igényét, hogy rávezetjük az orosz és magyar fonéma-rendszer közti különbségtétel módjára. Ennek megfelelően nem foglalhatunk egyértelműen állást sem az ún. „analitikus-szintetikus” módszerrel történő orosz olvasástanítás, sem az ún. „globális” módszerrel történő olvasástanítás mellett. Az egyik esetben a betűk megtanulása és azok egymásba fűzése válik hangsúlyozottá, míg a másik esetben inkább a gyermek öntevékenységre, találékonyságára alapozunk a betűk megkeresése során. A gyermekek egy meghatározott részénél az előbbi olvasástanítási módszer bizonyul hatékonynak, míg a másik részükénél az utóbbi, éppen a gyermeki pszichikum pillanatnyi megformáltságától függően. Az alaphelyzet mindkét esetben megcselezik, hiszen az élő orosz beszédből indulunk ki, és végcélunk az, hogy kialakítsuk a gyermekekénél az orosz hangjelek folyékony összeolvasásának a képességét.

Az élő orosz beszéd elemeinek megkülönböztetése során tekintettel kell lenni arra, hogy a tanuló kellőképpen felismerje az elhangzó orosz beszédben, a felolvasott szöveg hallatán az egyes hangokat, hangcsoportokat. Többek között az ún. „j”-vel ejtett magánhangzók, az э, ѣ hangok, illetve a kemény, valamint a lágy, a zöngés, a zöngétlen mássalhangzók betűalakjának tudatosítása során jó hasznát lehet venni a **b e t ű s z a l a g** nak. Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanuló egyrészt maga előtt lássa az orosz nyelv rendszerét, másrészt azt, hogy az egyes hangokat megfeleltesse a hozzájuk tartozó betűkkel. Nemesgyszer előfordul, hogy a я, е, ё, ю betűket következetesen hangoknak nevezi a tanító: „ja hang”, „je hang”, „jo hang”, „ju hang”. Ilyen esetekben a tanuló nem képes megfelelően értelmezni a kérdéses nyelvi egységet, aminek az lesz a nem kívánt következménye, hogy mind olvasás, mind pedig (a későbbiekben) írás során nehézségei támadnak. Ered mindez abból az ellentmondásból, hogy egyre tudatosuló ösztönvilága egyszerűen nem képes mit kezdeni a ѣ betűvel, s az általa jelölt hanggal, hiszen szerzett ismeretei szerint az már létezik az orosz nyelvrendszerben. A gyermeki logika szerint ennek a betűnek s az általa jelölt hangnak így nincs helye a gyermek által nagy ügyel-bajjal kialakított, ide vonatkozó fogalomrendszerben. Ha mi mégis bele akarjuk ezt az egységet is kényszeríteni a gyermek fogalomrendszerébe, és tesszük mindezt a fent említett téves megközelítésből, úgy a gyermeknek a nyelvről eddig kialakított ismeretrendszere könnyen kártyavárként dőlhet össze. Ebben a fogalom-, ill. ismeretrendszerben bekövetkezett kaoszban a későbbiek során csupán keserves, gyöttrő munkával lehetséges rendet teremteni, igen hosszú idő elteltével.

Előfordulhat olyan megközelítési hiba is, mely szerint a tanító, éppen a tapasztalt ellentmondást kívánván kiküszöbölni, azt mondja a tanulónak, hogy a betűkben már előfordul az а, е, о, у betű, így azt nem kell ismételni. Nyilvánvaló a tanító magyarázatának téves mivolta, hiszen összetéveszti a hang és a betű fogalmát. A hibák ilyenfajta halmozódása már nehezen belátható következményekhez vezethet, még a legjobb előmenetelű, képességű tanulónál is. Különösen nehéznek bizonyul az olvasástanítás során az ún. „lágy mássalhangzók” kiolvasásának, kiejtésének problematikájára. Annál is inkább, mert a magyar nyelvben nem szerepel ez a fogalom. Nem ritka az olyan eset, amikor a gimnáziumból a felsőfokú tanintézetbe kerülő hallgató is komoly nehézségekkel küzd például a mássalhangzók lágy ejtése során. A többéves tapasztalat arra enged következtetni, hogy ez esetben (is) a probléma egyik oka abban rejlik, hogy a tanuló nem érti a jelenség lényegét. Mint köztudott, az olvasástanulás során a gyermeknek teljes egészében át kell látnia az orosz nyelv, az elhangzó beszéd hangszerkezetét. E követelmény egyik eleme többek között a lágy mássalhangzók, vala-

mint a lágyan ejtett mássalhangzók problematikájának a tudatosítása. A tévedés lehetősége itt is fennáll, a hibás megközelítés, sajnos ez esetben sem ritka. Arról van szó, hogy a tanító a я, е, ё, ю betűket nevezi lágyaknak, ahelyett, hogy a mássalhangzókat említéné. Ily módon a tanulónak még esélyt sem adunk arra, hogy az orosz nyelven történő olvasáshoz és beszédhez szükséges beszédingerek megfelelően kialakuljanak második jelzőrendszerében, hiszen ahogy dr. Ligeti Róbert írja, a beszédhangok differenciálása során „a második jelzőrendszer vezető szerepe a tanítótól kiinduló beszédjelrendszeren keresztül valósul meg. A tanító megfogalmazza a feladatot, helyesli vagy nem helyesli a megoldást (mege erősítés). A pozitív és negatív beszédingerek ilyen kölcsönhatásának eredményeként a gyermek megtanulja a hangok olyan pontos differenciálását, hogy az egyes fonémák hangzásában már az árnyalatokat is meg tudja különböztetni.” (Dr. Ligeti Róbert: Az írástanulás pszichológiája, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 59. old.)

Ugyan hogy kívánhatnánk mindezt attól a tanulótól, aki még az alap fonémarendszerről sem alakított ki magának tiszta, áttekinthető képet? Holott a mi feladatunk az lenne, hogy megfelelő ismereteket alakítsunk ki a gyerekeknél, mindjárt az olvasástanítás legelején, a magyar és orosz nyelv fonémarendszere közti különbségekről. Ily módon a gyermekeknél kialakulhatnak azok a megkülönböztető tudati tényezők, amelyek segítségével különbséget tud tenni az anyanyelvi és az orosz nyelven történő olvasási tevékenység között. E tényezők kialakításának egyik módja az, hogy az orosz szavak kiemelt szótagjait elemezve rávilágítunk a jellemző fonetikai törvényszerűségekre. Majd tovább bővítve az ismeretszerzés körét, például a redukció (a magyar nyelvben nem szereplő jelenség) tudatosítása érdekében is a hangsúlyos szótagok, szavak ejtése során, illetve (az intonáció kellő mérvű elsajátítása érdekében) mondatok szintjén tárjuk fel az orosz nyelv sajátos jegyeit. Hogy mindezt nem minden esetben hajtjuk végre maradéktalanul és pontosan, arról a mai napig meggyőznek bennünket egyes felső tagozatosok, ill. gimnazisták.

Levonhatjuk tehát a következtetést. Az orosz nyelvi olvasástanítás során az egyes nyelvi jelenségek pontos, tudományosan (is) helyénvaló ismerete, a nevelő által történő körültekintő átadása nem csupán és nem kimondottan nyelvi, hanem pedagógiai jelentőséggel is bír. Annál is inkább, mert a nyelv rendszeréről, törvényszerűségeiről adott magyarázatok milyenségétől nagyban függ a módszertani feladatok megoldásának eredményessége.

BEZZEGNÉ ZSÁK JUDIT  
Nyíregyháza

## Játékos tevékenységformák a német nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszában

Lomb Kató szavainak idézésével szeretnék bepillantást nyújtani abba a fejtegetésbe, amiről a későbbiekben szó lesz. „Tanáraink hivatásszerűen foglalkoznak hibairtással. Azért pedagógusok. Az igazán rátermettek azonban hamar rájönnek arra, hogy kisebb baj egy kócos mondat vagy ferdén képzett szó felett elsiklani, mint állandó csiszolással-javítgatással a mondanivalót a tanítvány torkára forrasztani.”

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola 1. Sz. Gyakorló Iskolájában 3. éve foglalkozom a német nyelvoktatással a szakosított tantervű osztályokban, felmenő rendszerben. Ezt megelőzően több éven keresztül vezettem a TIT szervezésében gyermekcsoportokat.

Ebben a tanulmányban a harmadik osztályban szerzett eddigi tapasztalataimról szeretnék néhány gondolatot közzé tenni. Nem az a célom, hogy elemezzem és értékeljem az új 3. osztályos német tagozatos tankönyvet, hiszen ezt nem is tehetem, mivel ebben az évben használjuk először, így teljes értékű képet majd csak a tanév végén nyerhetünk. A célom az, hogy hogyan lehet beépíteni a régi tapasztalatokat, módszereket az új környezetbe, nevezetesen az új 3. osztályos tankönyvbe.

Az orosz nyelvoktatással ellentétben a német nyelvoktatáshoz nem nyújtott segítséget semmilyen központi útmutató, segédeszköz, módszertani közlemény, csupán a tankönyv és a tantervi követelmény volt adott. Ezen tények figyelembevételével minden tanár a saját lelkiismerete, felkészültsége, ötletei, elképzelései alapján vezethette be a tanulókat a második (illetve első) idegen nyelv elsajátításának örömeibe. Ezért gondolom, mindenki nagy örömmel vette kezébe az idén megjelent 3. osztályos szakosított tantervű német nyelvkönyvet és a hozzá tartozó módszertani útmutatót. Természetesen minden németnyelv-tanár a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően és eddigi saját tapasztalatait felhasználva alkalmazza ezt a merőben új tankönyvet és útmutatót. Én is kíváncsian vettem kezembe ezeket az új dokumentumokat, de meg kell mondanom, egy kicsit meg is zavart. Tagadhatatlan, hogy igen nagy szükség volt ezekre a kiadványokra, de azért nem kell teljesen szakítanunk a régi módszereinkkel. Ezért azon fágadozom, hogy hogyan lehet a régi tapasztalatokat beépíteni az új környezetbe, a két gondolatot, elképzelést egymással kiegészítve, kibővítve a kisiskolásoknak úgy átadni, hogy ők egy egységes, logikus gondolatmenet eredményeképpen megszeressék a német nyelvet, és igyekezzenek minél jobban elsajátítani. Ezen bevezető gondolatok után néhány konkrét és mások által is jól alkalmazható ötletet, netán módszert szeretnék közölni.

Az általános iskola 3. osztályában, a legelső németórán, amikor létrejön az első kapcsolatteremtés a tanár és a gyerekek között, már ez az első óra is hatással van a tanulókra, hiszen valami nagyon érdekeset várnak. Ez az első idegen nyelv, amellyel találkoznak, kicsit talán félnek is. Mindenképp nagy várakozással tekintenek az idegen nyelv világa felé. Már az első órákon igen fontos a nyelvi beállítódás megteremtése. Gondolom, ezt mindenki nagyon fontosnak tartja. Néhány szép diafelvétellel, érdekes útibeszámolóval, német meseírók és mesék felemlítésével, egy egyszerű német dalocska felidézésével és megtanításával bizonyára sikerül belopnunk magunkat és a német nyelvet a gyerekek szívébe.

Mindig megkérdezem, hogy miért szeretnének németül vagy más idegen nyelven beszélni. Tudjuk, hogy harmadikos gyerekek lévén, elsősorban a szülői ház befolyása hat a tanulókra, de egyre többen próbálják igazán tudatosan elmondani, hogy miért is tetszik nekik egy nyelv. Utazás, levelezés, megismerkedni más országbeli gyerekekkel, és újabban a számítógép is ilyen tényezőként lép fel. Az egész általános iskolai németnyelv-oktatásban 3—8. osztályig számomra a legjelentősebb szakaszt éppen a szóbeli kezdőszakasz jelenti. A tanulók rendkívüli lelkesedéssel fogadnak el mindent, és szinte kényszerítik a tanárt, hogy még érdekesebben, színesebben végezze munkáját.

Talán itt van a legtöbb sikerélmény is, hiszen a tanulók csak hallás után szereznek ismereteket. Rá vannak kényszerítve, hogy figyeljenek, figyelmük nem kalandozhat el, és így szinte magukba szívják a mondókákat, verseket, dalokat, szituációs játékokat. Az első órán olyan kevésbé érdekes dologról is kell beszélni, hogy mire lesz szükség az órákon. A gyerekeknél többnyire már van füzet, szótárfüzet, amiket én a

szóbeli szakaszban egyáltalán nem használók. Viszont mindenkinek kell hogy legyen egy rajzfüzete, amit állandóan, nemcsak a szóbeli szakaszban, hanem 2—3 éven keresztül használni fogunk. Érdekesnek tűnhet a német nyelv tanításának összekapcsolása egy más tevékenységi formával, a rajzzal, énekkel, mozgással.

A rajznak az a célja, hogy mindent, amit tanulunk, le is rajzoljunk, mondókákat, dalokat, verseket, játékokat. A gyerek önállóan rajzolhat, maga választja meg formáit, eszközeit. Ez a rajzfüzet az otthoni munkában és a későbbiekben is jó szolgálatot tesz. A füzetben lévő figurákról és kis rajzokról a gyerekek otthon biztos eszébe fog jutni néhány szó, és törekedni fog arra, hogy felidézze az egészet, illetve várni fogja a következő órát, hogy újra hallja az elfelejtett sorokat. Mialatt a gyerekek rajzolnak, a tanár állandóan éneklő, mondja a dalt, mondókát, és így egyre többen kapcsolódnak be az ismétlésbe.

Itt szeretnék visszatérni Lomb Kató szavaihoz. Ezekkel a játékos tevékenységekkel tulajdonképpen az a célom, hogy a gyerekek gátlásaiktól megszabadulva szokjanak hozzá a folyamatos beszédhez anélkül, hogy az apróbb hibák javításával állandóan félbe kellene őket szakítani. Az egyes nyelvtani fordulatokat a későbbiekben bizonyára könnyebben fogják tudatosan alkalmazni. A szituációs játékoknál is az a cél, hogy a tudásszintjüknek megfelelően próbálják megértetni magukat az adott idegen nyelven.

A következőkben néhány olyan mondókát és játékot ismertetek, amelyeket tanítványaim különösen szívesen tanultak meg, rajzoltak le és játszottak el. Remélem, ezekkel a kevésbé ismert játékokkal másoknak is örömet fogok szerezni, és a gyerekek még jobban fogják érezni a német nyelv ritmusát, dallamát.

1. Das ist der Daumen,  
der schüttelt die Pflaumen,  
der hebt sie auf,  
der trägt sie nach Haus,  
und der kleine Schelm isst alle auf.

Ehhez a mondókához kis ujjbábokat lehet készíteni vagy egyszerűen mutatni, esetleg mozzanatonként lerajzolni.

2. A Punkt, Punkt . . . c. mondóka helyett:  
Der Kopf ist rund,  
der Kopf ist rund,  
er hat zwei Augen,  
Nas und Mund.

Ezt a gyerekekkel nemcsak rajzoltatni szoktam a rajzfüzetbe, hanem, aki elmondja, a táblára is rajzolja, miközben a többiek mutatják. Végül az egész tábla tele lesz gyerekfejekkel és ez igazán mulatságos.

3. A számokhoz jól felhasználható:  
Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben  
wo ist denn mein Schatz geblieben?  
Ist nicht hier  
ist nicht da  
ist wohl in Amerika.

Megfelelő intonációval és természetesen eljátszással nagyon szeretik a gyerekek.

4. A családhoz kapcsolódóan:  
Das ist der Vater lieb und gut,  
das ist die Mutter mit dem Federhut,

das ist der Bruder stark und gross,  
das ist die Schwester mit dem Püppchen auf dem Schoss,  
das ist das jüngste Kindelein,  
und das soll die ganze Familie sein.

Ujjbábokat készítünk, és mindenki ezek alapján tanulja meg. Első hallásra kicsit nehéznek tűnik, de a gyerekek meglepő módon igen hamar megjegyzik.

5. Es sassen zwei Täubchen auf einem Dach.  
Das eine flog weg — das andre flog weg.  
Das eine kam wieder — das andre kam wieder.  
Da sitzen sie alle beide wieder.

A tanulók és mi is ragasztunk a mutatóujjunkra egy kis darab bélyegszélt. Mindkét ujjunkat tegyük a táblára. Amikor az egyik madár repül el, észrevétlenül cseréljük át mutatóujjunkat a középsőre, amin nincs semmi. Majd a másik madárral ugyanígy. Amikor visszajönnek a madarak, ismét észrevétlenül cseréljük vissza az ujjainkat, így a madárkák újra ott ülnek. Ez a játék a mondóka tudásán kívül még kézügyességet is igényel.

Ezeknek a gyerekeknek még nagy a mozgásigényük, és meg is ragadnak minden alkalmat, hogy megmozdulhassanak. Ebben a helyzetben a legjobb, ha a gyerekeket szinte észrevétlenül mi mozgatjuk meg.

A németórán történő sok szabad tevékenység természetesen némi zajjal jár. Ennek a zajnak a levezetésére a következő mondóka megtanítását javaslom.

6. In unserm Häuschen  
sind schrecklich viel Mäuschen.  
Sie trippeln und trappeln,  
Sie zippeln und zappeln,  
sie stehlen und naschen,  
und will man sie haschen-  
husch, sind sie weg!

A gyerekek az ujjakkal lépegetnek a padon egyre gyorsabban, majd hirtelen eltűnnek. Ezután csendben kell maradniuk.

A szituációs játékok is fontos szerepet kapnak. A lényege az, hogy minél több tanuló, lehetőleg mindenki jusson szerephez, juttassuk sikerélményhez a gyerekeket.

Már a szóbeli szakaszban is lehet csoportokban dolgozni, egymással versenyeztetni a csoportokat. Nagyon szívesen dolgoznak a gyerekek ebben a formában is, és mindent elkövetnek, hogy jól szerepeljenek. A szóbeli kezdő szakaszba a nyelvtani ismeretek feldolgozását is be lehet csempészni játékos formában. Ezt a célt szolgálja az a háromszínű lapocska, melyek a névelőket jelentik. A hallott főnévnel mindig a megfelelő színű lapocskát kell feltartani. Versenyfeladatoknál különösen jó a csoportok ismereteinek feltárásában.

A szóbeli kezdő szakasz után néhány órán át elég nehéz megtalálni az átmenetet a betűk világába. Amikor belép az írás, olvasás, ezek a lapok akkor is jól használhatók. A régi tankönyvhöz feldolgoztam az összes főnevet szókérték formájában, természetesen névelő nélkül. Nagyon sokféleképpen lehet dolgozni ezekkel:

- egy tanuló vagy én mutatom a szókértéket, és a többiek már emelik is a megfelelő lapocskát,
- három oszlopban applikálják a táblán (versenyszerűen is lehet),
- önálló munka a padban,
- mindenki mond egy egyszerű mondatot a kapott szókértékével,
- kakukktojás: több szókértéket tartunk fel, ki kell választani, melyik névelő fordul elő csak egyszer.

A gyerekek szívesen oldanak meg keresztrejtvényeket, de még érdekesebb lehet, ha ők maguk készítik el. Mindig az adott lexikai egységhez kapcsolódjon a keresztrejtvény. Először egészen egyszerűeket, majd fokozatosan haladunk a bonyolultabb kifejezések felé. Ezzel a helyesírást is nagymértékben gyakoroltatjuk.

A hét napjainak megtanítására kiválóan alkalmas az ugróiskola nevű játék. Az udvaron az aszfaltra rajzoljuk fel az ugróiskolát, majd minden négyzetbe beírunk egy-egy szót, a napok német neveit. Ahogy a gyerekek járják az ugróiskolát, hangosan mondják a napok neveit. Az a tanuló a legügyesebb, aki végig tudja ugrálni, és így a játék végére a napok neveit meg is tudják jegyezni.

Ezekkel a gondolatokkal tapasztalataimról szerettem volna egy-két olyan ötletet adni, amelyekkel még vonzóbbá lehet tenni a német nyelv oktatását a 3. osztályban.

#### IRODALOM

Idegen nyelvek tanítása 1980/5.

*Dr. Nádudvari Lidia:* A 8—10 éves gyermekek tanulásiélektani képe az idegennyelvoktatás szemszögéből.

*Lomb Kató:* ... nyelvekről jut eszembe ...

*Eva Meinerts:* Links ein Ohr und rechts ein Ohr. C. Bertelsmann Verlag.

FELFÖLDI ANTALNÉ  
Tiszaföldvár

## Témazáró feladatsor-javaslat az 5—6. osztályos technika A és B változatának tanításához

A mérés napjaink nevelő-oktató munkájának folyamatában is kiemelkedően fontos tényező. Mind a tanárnak, mind a tanulónak természetes igénye, hogy visszajelzést kapjon az adott, ill. kapott ismeretek elsajátítási szintjéről és azokban fellelhető fehér foltokról, hiányosságokról.

Korunk igénye, a természeti és társadalmi környezet megismerésén túl a rohamosan fejlődő *technikai környezet megismerésére nevelni* tanítványainkat. Olyan színvonalú műszaki-technikai jártasságokat, készségeket, viselkedés- és magatartásformákat kell kialakítanunk a tanulóknak, melyek alkalmassá teszik őket környezetük megismerésére, megértésére és abban való eligazodásra.

E kettős igény kielégítésének egyik formája a *feladatlappal történő mérés*, melyből tájékozódhat a tanár a tantervi követelmény elsajátításának helyzetéről és saját metodikai eljárásának hibáiról is. Magasfokú objektivitása tette igényeltté és közkedvelté a tanárok körében a témazáró feladatlapok elterjedését, alkalmazását.

A technikát tanító kartársaim munkáját szeretném megkönnyíteni e témakörönként összeállított 5. és 6. osztályos technikafeladat-lapok közreadásával.

Összeállításakor a következő *szempontok* vezéreltek:

- A törzsanyagra épüljön, és zömmel a minimumkövetelmény elsajátítási szintjéről tájékoztasson.
- Átlagos képességű osztályra méretezett legyen.
- A témazárót írató tanárnak ne okozzon sok munkát a mérés elvégzése (nem szükséges stencileztetni, külön lapra gépelni, előrajzolni).
- A feladatok változatos formájúak legyenek.
- Pontozni és százalékolni lehessen.
- A technika A és B változatára is alkalmazni lehessen.
- Íratása ne igényeljen túl sok időt.



7. Húzd alá az alumíniumra jellemző tulajdonságokat!  
 lágy, rugalmas, kemény, rugalmatlan, könnyű nyírni, nagy hajlítószilárdságú, kis szakító-  
 szilárdságú, kevésbé fáradékony 4 pont
8. Írj egy-egy példát a fémmegmunkálás köréből az alábbi műveletekre:  
 előkészítő művelet: .....  
 alakító művelet: .....  
 szerelő művelet: .....  
 felületkezelő művelet: ..... 4 pont
9. Mi a felületek festésének a célja? 2 pont
10. Kösd össze a műveleteket a megfelelő szerszámokkal!
- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| lemezlyukasztás | lemezvágó olló |
| lemezSORJÁZÁS   | fúró           |
| huzalegyengetés | lyukasztó      |
| huzalhajtás     | reszelő        |
| lemeznyírás     | ráspoly        |
|                 | kúpos fogó     |
|                 | kalapács       |
|                 | tüske          |
|                 | fakalapács     |
|                 | alátét         |
- 8 pont
- összesen: 38 pont

Témakör: *A fa és megmunkálása*

1. Melyek a fonalfűrész részei? 3 pont
2. Egészítsd ki a következő mondatokat!  
 A csiszolást mindig ..... végezzük.  
 A fát rostirányba ....., rostirányra merőlegesen ..... forgácsolni.  
 A fonalfűrész lapját fogaival ..... kell berögzíteni. 4 pont
3. Milyen szerszámok szükségesek a szegezéshez? 2 pont
4. Húzd alá a helyes választ!  
 A rétegelt lemez rétegeit úgy helyezik egymásra, hogy szálirányuk  
 — egymással párhuzamos  
 — egymásra merőleges  
 — egymáshoz viszonyítva ferde legyen. 1 pont
5. Milyen szerelési eljárást alkalmaztál a famunkáknál? 3 pont
6. Húzd alá azokat az anyagokat, melyeket felhasználtál a kiskocsi készítéséhez!  
 fenyőléc, rétegelt lemez, farostlemez, szeg, furnér, fenyődeszka, csapléc, szegecs 3 pont
7. Milyen anyagvizsgálatokat végeztél el a faanyagokon? 4 pont
8. Kösd össze a műveleteket a megfelelő szerszámokkal!
- |                       |             |
|-----------------------|-------------|
| előkészítő művelet    | darabolás   |
|                       | előrajzolás |
| alakító művelet       | szegezés    |
|                       | ragasztás   |
| szerelő művelet       | csiszolás   |
| felületkezelő művelet | fűrész      |
- 6 pont
- összesen: 26 pont

Témakör: *Mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok*

*Őszi időszak*

1. Sorolj fel 3 mezőgazdasági szerszámot, és írd mellé, milyen művelet végzésekor használod! 6 pont
2. Húzd alá a téli tárolásra alkalmas káposzta tulajdonságait!  
 hosszú tenyészidejű, kemény fejű, rövid tenyészidejű, laza fejű, egészséges; ütődött, kicsi,  
 szépen fejlett 4 pont
3. Milyen tulajdonságait vizsgáltuk a gyakorlókert talajának? 3 pont
4. Egészítsd ki: Kisüzemben a talajfordítást ....., nagyüzemben .....  
 végzik. 2 pont
5. Írd le a paradicsom szedésének műveleteit! 3 pont
6. Milyen tulajdonságokkal rendelkezzen a vetőmag? 3 pont
7. Sorold fel a jó magágy tulajdonságait! 3 pont
8. Egészítsd ki a mondatot!  
 A gyomnövény azért káros, mert elszívja a ..... és ..... a kultúrnövénytől. 2 pont
- összesen: 26 pont





Témakör: *Műszaki rajz elemei*

1. Kösd össze a megfelelőket!

vastag folytonos vonal	méretvonal
vékony folytonos vonal	méretsegédvonal
vékony szaggatott vonal	látható él
vékony pontvonal	nem látható él
vékony kétpontvonal	törésvonal
	középvonal
	hajlítási él

7 pont

2. Egészítsd ki!

A méretszámok a rajzon mindig a ..... felelnek meg. Az átmérő méretszáma elé ... jelet, a sugár méretszáma elé pedig ... jelet írunk.

A lemez vastagságát a mutató vonalra írt ... jel és a mellé írt ..... jelzi.

5 pont

3. Melyik nézetet nevezzük főábrának?

1 pont

4. Rajzolj egy kört és egy téglalapot! A kör jelentse a fa bütüs, a téglalap pedig a húros metszetét.

Jelöld be akörre a bütü, a téglalapra pedig a rostirány műszaki rajzi jelét!

2 pont

5. Egészítsd ki a táblázatot!

Méretarány:	Valóságos méret:	Rajzi méret:	Méretszám:
M 1:1	40	...	40
M 1:5	50	...	...
M 10:1	...	...	10

5 pont

összesen: 20 pont

Témakör: *Faanyagok és megmunkálásuk*

1. Sorold fel a fának legalább 5 tulajdonságát!

5 pont

2. Egészítsd ki!

A keménység az anyagnak az az ....., amelyet egy idegen test behatolása..... kifejt.

2 pont

3. Milyen tulajdonságokkal rendelkező faanyagot választanál tetőgerendának?

3 pont

4. Egészítsd ki!

A ráspoly és reszelő sokélú ..... szerszám.

1 pont

5. Mit jelent: 12x16-os bognárfejú huzalszeg?

Húzd alá a helyeset!

— a szeg hossza 12 mm, átmérője 16 mm

— a szeg hossza 16 mm, átmérője 12 mm

— a szeg hossza 12 mm, átmérője 1,6 mm

— a szeg hossza 16 mm, átmérője 1,2 mm

2 pont

6. Karikázd be a göbözött fafűrő részeit!

tokmány, fogantyú, szár, vágóél, fűrőhegy, behúzóhegy, szorítócsavar

4 pont

7. Milyen módjai vannak a furnérgyártásnak?

Húzd alá a leggazdaságosabbat!

4 pont

8. Mi a festés, lakkozás szerepe?

3 pont

összesen: 24 pont

Témakör: *Gépek vezérlése utasítása közvetítő áramkörökkel*

1. Sorold fel az egyszerű áramkör elemeit, írd mellé a jelét!

4 pont

2. Rajzolj egyszerű áramkört nyitóérintkezővel! Írj alkalmazására gyakorlati példát!

4 pont

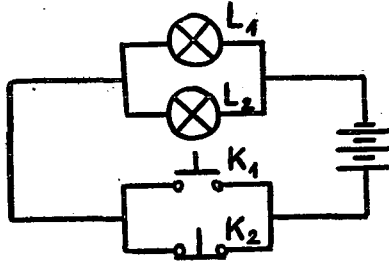
3. Rajzold fel a logikai szorzás (ÉS művelet) áramkörét, és készítsd el az igazságtábláját!

6 pont

4. Rajzold fel a logikai összcadás (VAGY művelet) áramkörét, és készítsd el az igazságtábláját!

6 pont

5. Határozd meg a következő áramkörrel kapcsolatos állítások igazságértékét!



- a) Ha nincs bemeneti jel, mindkét izzó világít.  
 b) Ha a  $K_2$  érintkezőt benyomom, az  $L_2$  izzó világít.  
 c) Ha a  $K_2$  és  $K_1$  érintkezőt egyszerre nyomom, az  $L_1$  és  $L_2$  izzó is világít.  
 d) Ha a  $K_1$  érintkezőt benyomom, az alaphelyzettel megegyező a kimeneti jel.  
 e) Ha a  $K_2$  érintkezőt benyomom,  $L_1$  és  $L_2$  is világít.

5 pont  
 -----  
 összesen: 25 pont

Témakör: *Mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok*  
 Őszi időszak

1. Milyen rétegei vannak a gyakorlókert talajának? 3 pont  
 2. Egészítsd ki!  
 Leggyorsabban a ....., leglassabban az ..... talaj ereszti át a vizet. 2 pont  
 3. Válaszd ki az alap-talajművelést, és kösd össze eszközeivel!

egyengetés	kapa	
porhanyítás	kultivátor	
tömörítés	ásó	
talajfordítás	borona	
lazítás	eke	3 pont

4. Sorold fel, mely tényezőktől függ a talaj felmelegedése! 5 pont  
 5. Sorszámозással állítsd helyes sorrendbe a trágyakezelés műveleteit!  
 tiprás  
 földelés  
 kazalba rakás  
 öntözés 4 pont  
 6. Sorolj fel — legalább 3 — gyökérszűrés-tárolási módot! 3 pont

-----  
 összesen: 20 pont

Tavaszi időszak

1. Melyek a növények életfeltételei? 4 pont  
 2. Egészítsd ki!  
 A talaj vízbefogadó képességét ..... növelhetjük. 1 pont  
 3. Sorolj fel 5 olyan növényt, melynek magjaiból palántát nevelünk! 5 pont  
 4. Állítsd helyes sorrendbe a kézi palántázás műveleteit!  
 lyukkészítés  
 öntözés  
 sorhúzás  
 a palánta lyukba helyezése  
 a talaj gyökérhez szorítása  
 a lyuk beföldelése 6 pont  
 5. Sorold fel az eddig tanult ivartalan szaporítási módokat! 3 pont  
 6. Milyen módjai vannak a kártevők elleni védekezésnek?  
 Írj mindre 1-1 példát! 6 pont  
 7. A növények fejlődésének mely szakaszaiban fontos különösen a víz? 4 pont  
 8. Egészítsd ki! Víztakarékos, korszerű öntözés az ún. .... öntözés. 1 pont

-----  
 összesen: 30 pont

FELHASZNÁLT IRODALOM

[1] Az általános iskola nevelés- és oktatás terve. Technika 5—8 .osztály, 1978.  
 [2] Bakonyi Pál: Ellenőrzés és értékelés. Pedagógiai kézikönyv, Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.  
 [3] Általános iskola: Technika munkatankönyv 5. és 6. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

## Egy néptanító-miniszter életútjáról

### I.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ SZERKESZTŐNK BESZÉLGETÉSE  
HORVÁTH MÁRTON NEVELÉSTÖRTÉNÉSSZEL,  
A 75 ÉVE SZÜLETETT ILKU PÁLROL

Ha élne, most lenne 75 éves, és már 14 éve halott. A minisztérium fennállása alatt Trefort Ágoston után (aki közel 16 évig volt miniszter) ő töltött leghosszabb időt a tárca élén. Egészen pontosan 1961. szeptember 13-tól 1973. július 13-ig volt miniszter. A művelődésben 12 év alatt még a mai kritikus szemmel ítélve is jelentős változások történtek. Minisztersége alatt kezdődött meg egy „nagy kísérlet” az egész köznevelési rendszer megújítására.

*Milyen családi környezetből indult el Ilku Pál?*

Szegényparaszt szülők gyermekeként született Bereg megyében. A reálgimnáziumot 1931-ben fejezte be. Már középiskolás korában „Zendül az osztály” címmel regényt írt, a munkásfiatalokkal titkos egyesületet alapító diákok lázadásáról szól a regény. A pozsonyi tanítóképző elvégzése után néptanító lett, Kárpátalja falusi iskoláiban tanított. Munkája során és írásaiban azokat az eszméket követte, amelyeket a felvidéki fiatalok haladó mozgalma, a Sarló fogalmazott meg. Szellemi, politikai fejlődésében nagy szerepe volt Balogh Edgárnak, a jelenleg Kolozsvárott élő egyetemi tanárnak és Fábry Zoltán írónak, a felvidéki magyarság kiemelkedő írójának. „Hét próba” című életrajzi regényében Balogh Edgár meleg szavakkal emlékszik vissza a Beregszász melletti Bulcsú községben tett látogatásra, amikor a középiskolás Ilku Pált felkeresték Fábryval, hogy megismerkedjenek a falusi szegénység világával.

Természetes, hogy ilyen előélet után a Kommunista Pártban találta meg a helyét, s 1938-tól Schönherz Zoltán irányításával szervezi a kárpátaljai magyar fiatalokat. Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy a felvidéki szegény fiatalok nevelésében találta meg életének értelmét.

A későbbi években vidéki tanítókkal találkozáskor jövedvően mondta el, hogy csak úgy tudott eljutni a falusi iskolába tanítani, ha mindennap mezítláb kelt át a falu alatti folyón. Megható volt, amikor miniszter korában felkeresték egykori tanítványai, az egykori Szatmárberg megyei parasztfiatalok, s közösen emlékeztek a harmincas évek szegénységére. Sokszor elmondta, hogy feleségével, a tanítónő Czabán Piroskával évekig egy vizes kamrában laktak, mert a szegény község még lakást sem tudott számukra biztosítani. Emlékszem, hogy amikor minisztersége idején a pedagógusok részére a Klebelsberg óta szinte egyedülálló kedvezményes lakásépítési feltételekért harcolt, legfőbb érve az volt, hogy „nem akarom kollégáimat olyan lakásokban látni, amilyenben tanítóként én évekig laktam”. Sajnálatos, hogy ez a lakásépítési lehetőség az elmúlt években megszűnt, következményeit csak később fogjuk igazán elszenvedni.

## *Milyen kapcsolata volt a haladó tanítói mozgalmakkal és Czabán Samuval?*

A harmincas években családi kapcsolatba került a forradalmi tanítói mozgalom kiemelkedő alakjával, Czabán Samuval. Közismert, hogy Czabán Samu 1919-ben a Tanítók Szakszervezetének volt vezetője, s aktív szerepet vállalt a közoktatási népbizottságon is. A két világháború között gyakori üldöztetésben volt része, de már korábban is összeütközésbe került a hatalommal, ő szervezte meg a Békés megyei szegényparaszток aratószrájkját. Czabán szerepét Győry Dezső mutatja be a „Veszedelemes ember” című regényében. Czabán Samu és Ilku Pál 1924-től együtt adta ki az Új Korszak című haladó pedagógiai lapot, amely a szociális igazságok mellett állt ki, és a tanítók fokozottabb megbecsülését követeli. Mi volt a pedagógiai programja az Új Korszaknak? Néhányat megemlítek pedagógiai programjukból: a továbbtanulás alapja a tehetség legyen, a játék és tornaórák számát kétszeresére kell emelni, minden iskolában legyen könyvtár és napközitthon, minden iskolában biztosítani kell a tanulók részére a kísérletezés lehetőségét laboratóriumokban, demokratikus választás alapján épüljön ki a diákönkormányzat.

Hirdették, hogy a tantestületeknek a szülői értekezlettel együtt kell dönteni az oktatás-nevelés alapvető kérdéseiben. Megállapítható, hogy Ilku Pálék ismerték a szovjet iskolarendszer eredményeit, az ott folyó kísérleteket. De ismerték a haladó reformpedagógia nyugati eredményeit is. Ilku Pál már a háború előtt levelezésben állt számos nyugati haladó íróval, s így próbált tájékozódni, eligazodni az egyre bizonyultabbá váló világhelyzetben. Apósával munkájukat nem folytathatták zavartalanul, mert amikor a magyar hadsereg bevonult a felvidékre, a csendőrség mindkettőjüket, de még feleségét, Czabán Piroskát is letartóztatta.

## *Hogyan kezdődött az élet számára 1945-ben?*

Életének ezeket a hónapjait nehéz követni, elsősorban azért, mert érdemeiről, küzdelmeiről soha nem beszélt. Nincs, és nem lesz önéletrajzunk, visszaemlékezésünk Ilku Páltól. Annyit tudunk, hogy a válságos éveket, hónapokat a Kárpátok partizánjaival élte át, de ebből soha nem költött legendát, természetesnek tartotta, hogy az új életért harcolni is kell, s vállalni kell a veszélyt.

Már 1945 januárjában Debrecenben volt, s mint kommunista író-pedagógus hozzákezdett a Magyar Kommunista Párt oktatásfejlesztési tervének kidolgozásához. A tervet megmaradt a Párttörténeti Intézet archívumában, s ma is olvasható. A tervet egészét áthatja az a gondolat, hogy a demokratikus közoktatásnak mindenben különböznie kell a korábitól, s a pedagógusoknak olyan megbecsülésben kell részesülniük, amilyenre korábban nem volt példa. Idézzük fel néhány sorát a pályakezdő tanítóról: „A fiatal tanító, amikor tanulmányait kellene az iskolából kikerülve tovább folytatnia, amikor családot alapít, akkor kapja a legkevesebb fizetést. A Kommunista Párt ezt helytelennek tartja. Olyan kezdő fizetést kell adnia a tanítónak, hogy tanulmányainak folytatását, az életben való elhelyezkedését nehézségek nélkül oldhassa meg.”

A történelmileg örökölt kényszerek világából kivezető utat a demokratizmus megvalósulásában látja. Keresi azt a lehetőséget, amelyben a tanító a nevelésben a legnagyobb szabadságot valósíthatja meg önmaga és tanítványai számára. A tervet szerint a járási tanfelügyelőt a járás tanítói választják öt évre. Minden tanító választható, aki ellen nem volt fegyelmi, akinek minősítése legalább jó, és legalább tízéves tanítói gyakorlata van. Csakis így lehet biztosítani a demokráciát, a szabadságot a nevelési szervezetben, csakis így lehet egészséges életet, friss levegőt bevinni a tanítói élet áporodott világába. Így próbálja megvalósítani azokat a pedagógiai célokat, ame-

lyekért az Új Korszak lapjain apósával, Czabán Samuval éveken át küzdött. Ma, amikor az iskolai demokráciáról mint valami új jelenségről beszélünk, nem árt emlékeztetni rá: már 1945-ben még a felügyelők közvetlen választását is elképzelhetőnek tartotta. Korabeli írásaiból, megnyilatkozásaiból érezhető, hogy felszabadult, demokratikus iskolarendszert támogatott, ahol a tanítók és tanulók egyaránt jól érzik magukat.

*Milyen körülményeket talált 1958 tavaszán az akkori minisztériumban?*

Először is azzal kezdem, hogy a párt Központi Bizottságának három tagja dolgozott abban az időben a minisztériumban. A miniszterasszony maga is tanító volt, jelentős munkásmozgalmi tapasztalatokkal. A mai körülményekkel összehasonlítva a minisztériumnak, az állami irányításnak óriási szerepe volt. A politikai konszolidáció számára ez jó feltételeket jelentett. A korabeli dokumentumokból megállapítható, hogy a döntéseket nagy viták előzték meg, s a döntést utána mindenki köteles volt végrehajtani és az elfogadott álláspontot képviselni. Ne legyünk elfogultak, akkor egyszerűbb is volt a helyzet, a központosított állami irányításban, amikor mindent a minisztériumban döntöttek el. Ebből aztán felemás helyzetek is következtek. A minisztériumban döntöttek például abban, hogy melyik megyében hány új napköziotthonos csoportot engedélyeznek a következő évre. Az igények természetesen meghaladták az anyagi lehetőségeket, így az igényelt keretszámnak csak a felét engedélyezték a megyéknek. A megyék egy része, a régebbi vezetők ismerték ezt a gyakorlatot, ezért kétszeresét igényelték a szükségesnek, és megkapták a felezés után is a tényleges szükségletet, a létszámot és pénzt. Aki pedig csak a valóságos szükségletet igényelte, az is csak a felét kapta, s így óriási aránytalanságok alakultak ki. Ezt csak mint érdekességet említem meg.

A minisztérium vezetői ezekben az években minden felső utasítás nélkül döntöttek a minisztérium létszámának csökkentéséről, és a megtakarított létszámot a megyei irányítás megerősítésére fordították. De nem ezek voltak a lényeges intézkedések. Az oktatáspolitikai fő törekvése ezekben az években az volt, hogy a politikai méretekben elkezdődött konszolidáció az oktatási intézményekben is megvalósuljon. Egyértelműséget és nyugodt munkafeltételeket akartak teremteni a pedagógusok számára, s okulni azokból a hibákból, amelyek oly nagy mértékben jelentkeztek az 1950-es évek első felében az oktatásban is. Az elvi, következetes magatartásnak, az egyértelműségnek hamarosan meg is mutatkoztak az eredményei.

*Hogyan kezdődött az 1961-es iskolarendszer?*

Előjáróban két problémát említek meg. Az egyik: az 1961-es évvel jelölt reformot nem helyes a korábbi évek előzményeitől függetlenül említeni, a másik: a 60-as évtized reformtörekvéseit aligha helyes egy-két nem sikerült pedagógiai kezdeményezéssel azonosítani. A korszak dokumentumaiból tudjuk, hogy a tudományos és iskolai közvéleményt 1954-től foglalkoztatta a munkára nevelés, a politéchnikai képzés. Jóbóru Magda akkori miniszterhelyettes néhány korszakos értékű írása igazolja, hogy már akkor keresték a munkára nevelés új formáit. Indokoltá tette ezt az is, hogy az egyetemek felvételi keretszámának csökkentése után egyre nagyobb lett azoknak a tanulóknak a száma, akik érettségi után munkába állottak.

A falusi pedagógusok országos konferenciája 1955 őszén drámai erővel követelte a közoktatás új alapokra helyezését. Hozzáteszem, hogy a nevelők lelkesedése, tenni akarása, az új feladatokkal való azonosulása ebben az időben volt a legerősebb. Kár, hogy nem tudtuk ezt „átmenteni” a következő évtizedre. Az általános iskolák számára

1956 őszén új tantervet vezettek be, amelyben helyet kapott a munkára nevelés is. Az akkori Pedagógiai Tudományos Intézet irányításával először került sor a tantervek kísérleti kipróbálására. Az akkori politikai helyzetben, a fokozódó bizonytalanságok között ez nem volt kis teljesítmény.

Az 1961-ben felerősödött reformfolyamat tehát nem minden előzmény nélküli. Nem is beszéllek arról, hogy ezekben az években valamennyi szocialista országban erőteljes reformmozgalom indult az iskolarendszer megújítására. A kísérleti gimnáziumok igazgatóinak 1959-ben megtartott értekezletén a jelenlévők arról vitatkoztak, hogy a többi országokhoz képest a reformtörekvések megvalósításában egy lépéssel hátrányban is vagyunk.

Ha vizsgáljuk a korszak tudományos irodalmát, arról is meggyőződhetünk, hogy a reformtörekvések nem az akkori tudomány ellenére valósultak meg, 1960-tól kezdve folyamatosan jelentek meg nem a „központ által megrendelt” tanulmányok; Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Székely Endréné, Faludi Szilárd tollából, amelyek megpróbálták tisztázni a reform pedagógiai, pszichológiai összetevőit. 1961 júniusában háromnapos tankönyvírói konferenciát hívtak össze annak eldöntésére, hogy milyen tankönyvekre van szükség a következő időszakban. Ezen a vitán próbálták egyeztetni a tudomány, a tankönyvírás és az iskolai tanulók érdekeit. Az új szellemben megírt tankönyvek egy része igazolja az újító szándékok eredményességét.

Természetesen ebben az időben is voltak viták, és ellenvélemények is elhangzottak. Feleslegesnek tartották az érettségi vizsgákat, szóvá tették a túlzott iskolai megkötéseket, és bírálták az iskolai oktató-nevelő munka alacsony színvonalát. Az ezek megszüntetésére irányuló törekvések, szándékok erőteljesen szóba kerültek az 1961-ben felgyorsult reform megvalósítása során is, de külön kellene vizsgálni, hogy miért nem sikerült akkor ezekben a kérdésekben radikálisabb fordulatot elérni. Mi az oka annak, hogy ezek a pedagógiai problémák azóta is leggyakrabban jelszavak maradnak.

*Milyen szerepe volt Ilku Pálnak az 1961-es országgyűlésen és az oktatási törvény előkészítésében?*

Mint miniszter, ő terjesztette a törvény tervezetét az országgyűlés elé. Mindenekelőtt szükséges érzékeltetni a kor általános hangulatát és az akkori társadalmi-politikai viszonyokat. A történettudományi kutatásokból ismert, hogy a társadalmi-politikai konszolidáció ezekben az években sikeresen valósult meg. Megjelent a Szovjetunió Kommunista Pártjának új programja, amely azt a lehetőséget csillogtatta meg valamennyi szocialista ország számára, hogy együtt fogunk eljutni a kommunizmusba. Ma már tudjuk, hogy az oda vezető út jóval hosszabb és ellentmondásosabb lesz számunkra is. De a korszak megítélésében nem hagyható figyelmen kívül, hogy 1961. augusztus 20-án az alkotmánynap ünnepségek elnökségében ott állt a Hősök terén Gagarin, a világ első űrhajója, akinek személyes teljesítménye egy társadalmi rendszer, egy iskolarendszer eredményeivel is magyarázható. A szovjet oktatási rendszer akkori eredményei a vezető tőkés országok oktatáspolitikusait is elismerésre kényszerítették. Ez a légkör csak tovább erősítette a reformtörekvéseket, s talán hozzájárult egy olyan felfogás megerősödéséhez is, amely a lehetségesnél gyorsabbnak ítélte az előrehaladást, az új eredmények létrehozását.

Az országgyűlés az 1961-es őszi ülésén tűzte napirendre az új oktatási törvény vitáját, s a vitában 17-en szólaltak fel. A hozzászólók egyértelműen támogatták a törvény elfogadását. Neves közéleti emberek járultak hozzá progresszív gondolataikkal a törvény elfogadásához. Urbán Ernő Kossuth-díjas író a mezőgazdasági szakemberképzés növelését javasolja. Bognár József akadémikus már akkor az egyetemi hall-

gatók létszámának emelését kéri. Bognár Rezső akadémikus a logikus gondolkodás fejlesztését várja a törvény megvalósulásától. A vitára azért tartom szükségesnek utalni, hogy érzékeltessem: az oktatási reform s annak alapelvei nem egy íróasztalokból álló, zárt világban születtek. Vannak tudományos, közéleti előzményei, és egyenesen következett a konszolidációs törekvésekből, a kor fejlődésének nagy perspektíváiból.

*Voltak-e az oktatási kormányzatnak kialakult pedagógiai elvei a törvény megvalósítására?*

Félek, hogy itt csak általánosságokat tudok mondani, de hát mentésemre szolgáljon: azóta is visszatérő problémák ezek. Abban az időben alapvető cél volt, hogy az iskolának a gyermek második otthonává kell válnia. Az iskola belső életét úgy kell megszervezni, hogy a gyermek jól érezze ott magát, értse munkájának, tanulásának célszerűségét, s aktív részese legyen az iskolai életnek. A minisztérium vezetői is vallották, hogy korszerű oktató-nevelő munkát csak korszerű, szocialista nevelési és oktatási módszerekkel lehet megvalósítani. A nevelés elsősorban nem a szóbeli ráhatások következtében vezet eredményre, hanem az értelmi ráhatásokat is felhasználva, a tanulók tevékenységében, életének pedagógiai megszervezésében, az erkölcsi viszonylatok gyakorlásában.

A hivatalos tanügyi dokumentumok egyértelműen megfogalmazták, hogy az eredményes nevelőmunka feltétele a gyermek személyiségének megismerése. Csak a személyiség ismeretének birtokában képes a pedagógus megválasztani a legeredményesebb nevelési módszereket. A nevelőmunka folyamatában el kell jutni annak felismeréséhez, hogy egyéni boldogulásuk egybeesik a közösség boldogulásával, és csak azon keresztül valósulhat meg. Nem akarok senkit megtéveszteni; a felsorolt elvek nem egy pedagógiai tankönyv címszavai, hanem az oktatási reform elfogadásának évében kiadott miniszteri utasítás alapvető elvei, normái. Mai szemmel talán kissé elvontaknak tűnnek ezek a nevelési elvek, de a konszolidáció viszonyai között elengedhetetlen egyértelműség érdekében szükséges volt ezeket újra fogalmazni. Mindezt csak azért mondom el, hogy érzékeltessem: ennek a korszaknak volt pedagógiai, nevelési platformja.

*(Folytatjuk.)*



OLAH EMÓD  
Hajdúböszörmény

## Egy elfelejtett népzenei játékgyűjteményről

Az óvodai zenei nevelés múltja után érdeklődve figyeltem fel *Molnár Imre—Lajtha László: Játékkország* (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1929.) c. méltánytalanul elfelejtett kötetére. *Dr. Molnár Imre*, akiről a Zenei lexikonból megtudható, hogy 1888-ban született, zeneíró, dalénekes és énekpedagógus. 1933-tól 1959-ig a Zeneművészeti Főiskola magánénektanára volt (többek között Gyurkovics Mária is tanítványai közé tartozott). A kiváló énekpedagógusról senki nem gondolta, hogy a népzenealapú iskolai (népiskolai és óvodai) zenei nevelésnek is avatott, úttörő propagátora volt.

A másik szerző dr. Lajtha László kiváló zeneszerző 1892-ben született. A népzene-kutatás jeles személyisége, aki Bartók és Kodály segítőként, irányításuk mellett, alig 18 évesen kezdte népzenei kutatómunkáját. A Molnár Imre és Lajtha László által összeállított Játékkország nagyszerű vállalkozás, hiszen 1929-ben jelent meg, abban az időben, amikor a népzene a másfajta, magyartalan zenei anyagok mellett kapott csupán helyet a magyar iskolai és óvodai zenei nevelésben.

A két kiváló szakember vállalkozását akkor értékelhetjük jelentőségének megfelelően, érdemben, ha ismerjük Kodály idevágó megállapítását az 1840—1890 közötti óvodai és iskolai zenei gyűjteményről. Meg kell jegyezni, hogy elmarasztaló véleménye az 1890—1940 közötti fél századra is nyugodtan vonatkoztatható. „Aki nem lapozza át e fél század iskolai és óvodai gyűjteményeit, nem lehet képe róla, micsoda nemzetpusztító merénylet készült itt gyermekeink, s bennük az egész magyar jövő ellen. Ahová eljutott, kipusztította a még megmaradt hagyományt. Többek között betetétzte az iskolázott értelmiség elidegenedését a nemzeti hagyománytól.” (A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok. Szerk.: Bartók Béla és Kodály Zoltán. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1957. III. kiadás. Kodály Zoltán: Előszó XVI. lap.)

A kötet 82 oldalnyi terjedelmű népzenei játékgyűjtemény, az iskolai zenei nevelés számára. Valamennyi dalosjáték kottával együtt szerepel, és az egyes játékokhoz jól érthető játékleírás, szabálymagyarázat társul olyan formában, ahogyan azt énekkórán a nevelőnek ismertetnie kell, illetve a játékot irányítani. Ezenkívül egy vagy több ábra is szolgálja a megértést, illetve az érdeklődés felkeltését.

A 3—71. oldalon található a dalosjátékok. A 72. oldalon „Alljon szobrot!” c. alatt a zálogkiváltással kapcsolatos „büntetési feladat”-ról találunk ismertetést az „Éljen ő...” kezdetű dallal kiegészítve. A 73. oldalon a „Zálogkiváltás” cím alatt 11 feladatot ismertetnek. A 74—75. oldalon Énekes mondókák, a 76—79-en a Mondókák-at találjuk. A 80—82. oldalon vannak a Kiolvasó mondókák.

Az illusztrációk rendkívül plasztikusak, kifejezőek. Horváth Jenő rajzain látjuk: mennyire azonosult Molnár Imre és Lajtha László elképzeléseivel. A gyermeki játék örömét fejezik ki.

A címlapon az alábbi ajánlást olvashatjuk: „Nektek ajánljuk e játékkönyvet magyar fiúk, magyar lányok szívetek vidulására, lelketek gyönyörűségére, testetek erősítésére.”

A magyar alsófokú zenei nevelés — iskolai és óvodai — történetének kutatása igen tanulságos. A jelen gyakorlat alapjáról szemlélve a XIX. és a XX. század első 4

évtizedének zenei nevelési anyagát, nehéz megbarátkozni azzal, hogy jelentős haladás alig-alig mutatkozott egy évszázad alatt. Annak ellenére, hogy időnként akadt egy-egy világosan látó kiváló muzsikus-pedagógus, aki igyekezett meggyőzni az illetékeseket, hogy a magyar zenei nevelés alapja csak a néphagyomány lehet, nem valósult meg a magyar népzenei alapú alsófokú zenei nevelés koncepciója.

A múlt század vége felé Sztankó Béla Daloskönyve igyekezett utat vágni az idegen zenei elemeket alkalmazó, néphagyományoktól elidegenedett zenei nevelés útvesztőjében. A magyar tanítóság által összegyűjtött hatalmas népzenei anyagot dr. Kiss Áron bocsátotta útjára 1891-ben, lehetőséget adva az idegen hatások leküzdésére. „Magyar gyermekjáték-gyűjtemény”-e nagyon nagy jelentőségű munka, üstökösként ívelt fel zenei nevelésünk egére, s ugyanúgy enyészett el. A vakító fény után több évtizedes sötétség, homály borult ismét a népzenei alapú zenei nevelés koncepciójára.

Alig két évvel Kiss Áron kötetének megjelenése után 3 társszerzővel — Pósa Lajos, Péterfy Sándor és Tihanyi (Luttenberg) Ágost — Daloskönyv címmel megjelent az eredeti mű „karikatúrája”, a *magyar népi irányú nemzeti nevelés jelszóval*. Míg addig általában népdalok dallamára énekeltették az idegenből átvett, magyarra többnyire rosszul fordított, nyakatekert szövegű és egyéb nem költői kvalitású verseket, ez az irányzat Pósa Lajos verseit és az eredeti, Kiss Áron-i gyűjtemény népköltési anyagát használta fel, de megfosztotta Péterfy és Tihanyi a népdalokat, népi dalosjátékokat dallamuktól, és helyettük ők írtak „gyermeknek való dallamokat”. Így alakult át a zenei nevelés koncepciója féloldalassá. Nem döböntek rá, hogy ugyanolyan rossz az egyik, mint a másik zenei nevelési gyakorlat. Sajnálatos módon alig változott valamit a helyzet, egészen 1940—41-ig, Kodály: Zene az óvodában c. nagy hatású tanulmányának elmondásaig-megjelenéséig.

Ebben a kilátástalan helyzetben világító fátyla a dr. Molnár Imre és dr. Lajtha László által összeállított alapvetően népzenei alapra épülő Játékország c. gyűjtemény. A szerzők nem használják a népzene, népi gyermekjáték, népdal meghatározásokat, ennek ellenére kevés kivétellel egy jelentős népijáték-gyűjteményt adtak közre 1929-ben, több mint 10 évvel Kodály óvodai és iskolai zenei koncepciójának deklarálása előtt.

A népzenekutató és zeneszerző Lajtha László feltehetőleg saját gyűjtésének anyagát adta, a zenei szakíró, jelentős énekpedagógus pedig bizonyára az iskolás gyermekekhez való alkalmazás munkáját végezhette.

A két kiváló muzsikus munkája ma is rendkívüli hatást gyakorol arra, aki a kor zenei nevelési gyakorlatát és anyagát elemzi.

A zenei anyagon túl igen jelentős a *játékok, szöveggel, szabállyal* való kiadása, az a gyermekközeli stílus, amely a gyermek és a népzene szeretetét, ismeretét egyaránt sugározza.

Sajnos, *döntő áttörést nem hozott* a „Játékország”, jelentősége mégis rendkívüli. Az iskolai és óvodai zenei nevelés népzenei alapra való helyezéséhez az olyan kiváló muzsikus, zeneszerző-pedagógus Kodály-elődök is hozzájárultak, mint dr. Molnár Imre és dr. Lajtha László, akik szívügyüknek tekintették a magyar gyermekek zenei nevelését. Nem írták le, de kitetszik az egész gyűjteményből — melyet később Kodály fogalmazott meg —, hogy a magyar gyermekeknek ne csak anyanyelvük, de zenei anyanyelvük is magyar legyen. Jankovich Ferenc 1935-ben így méltatta Molnár—Lajtha Játékország-át: „E szerzőpáros egyenesen a magyar nép gyermekeinek ajkáról szakítja darabjait, oly darabokat, amelyeket a magyar néplélek feltárói, Bartók és Kodály ismertek fel.” (Mészáros István: Egy jelentős hazai óvodapedagógiai mozgalom az 1930-as években. Óvodai Nevelés, 1983/7—8. 233. lap.)

## A VESZPRÉM MEGYEIEK KITŰNŐ KÖNYVSOROZATÁRÓL

Nem titkolt szándékom, hiszen a címben is kifejeztem: az elismerés zászlaját szeretném meglobogtatni a Veszprém megyeiek könyvsorozata: a *Megyei Pedagógiai Körkép kiskönyvtára* (korábban Megyei Pedagógiai Híradó kiskönyvtára, még korábban Veszprém megyei pedagógiai kiskönyvtár) alkotói: szerzői, szerkesztői, kiadói előtt. A továbbiakban nem marad más hátra e rendhagyó recenzióban, minthogy részletesen is indokoljam igen kedvező véleményemet. Örömmel és tisztelettel teszem ezt, hiszen mély meggyőződésem: kincseket mutathatok fel a magyar pedagógiai könyvek olvasóinak, akiknek többsége — nem Veszprém megyei lévén — aligha ismeri e sorozatot.

1. *Változatosság és egységesség* dialektikája érvényesül a sorozat szerkesztésében. Mert noha a sorozatcím és a megjelenési forma is többször változott, igen változatos a sorozat tematikája, egyes kötetek műfaja, jellege is, a megyei sorozat feladárvállalásának és folyamatos megjelenítésének folytonosságá vithatatlann. Ezt jelzi, hogy ma már 30. köteténél tart a sorozat. (Kár, hogy a megjelenés előtt álló kötetekről nem nyújtanak információt a már megjelentek.) A formai elemeken kívül természetes egysége fogja e sorozat köteteit az is, hogy a megye pedagógusai — általában gyakorlati nézőpontból — szólnak meg bennük. A sorozatra az elmélet és gyakorlat megvalósított egysége jellemző.

2. *Nemes egyszerűség* — így jellemezhetjük továbbá a sorozatot, amelyre a szerény, de nem szegényes, inkább öntudatos és céltudatos egyszerűség jellemző a belső szerkesztéstől a nyomdai kivitelezésig (fedél, papír és betűtípus megválasztása stb.). Ez tűnik szembe nyomban, ahogy kezünkbe vesszük a sorozat köteteit. Meg a folyamatos, céltudatos fejlődés, színvonal-emelkedés a kivitelezésben.

3. *Változatos, sokrétű, gazdag tematika* jellemzi továbbá a sorozatot. Legszívesebben felsorolnám mind a 29 címet, de ezt már csak azért sem tehetem, mert egyes kötetek címük alatt több témát is rejtenek. Néhány címmel próbálok csupán érzékeltetni a tematikus gazdagságot: *Bibliográfia Veszprém megye pedagógusainak munkásságáról* 1945—1974. *Alkotó pedagógusok* (önéletrajzi írások). *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikájának megyei emlékei*. *Dr. Kapor Károly: Középiszkolások pályaválasztása, személyiségfejlődése Veszprém megyében. Pedagógiai újítások Veszprém megyében. A nevelési és oktatási terv szolgáltatásában. Nevelésszociológiai tanulmányok. Fonay Tibor: Szülőkről szülőknék és Egy tanító vallomása*.

A sorozat egyébként szinte „végigpásztazza” egész iskolarendszerünket, a nevelésselmélet és gyakorlat legkülönbözőbb területeit.

4. *Műfaji változatosság*, mely együttjár a tematikus változatossággal. Több, igen értékes, infor-

mációdús bibliográfia, illetve informatív kötete van a sorozatnak, mintha csak *Lénárd Ferenc* kedves eszméjét valósítanák meg a megyében: rövid, „sűrített” információkat adni, közvetíteni, hogy ne vesszenek kárba a gyakorló pedagógusok elméleti munkái! A sorozatban sok a tematikusan rendezett, gyűjteményes kötet, ám előfordulnak egy témakört feldolgozó, egyszerűsített munkák is (például *Kecskés András* verselemző kötetei vagy *Ján László* később külön is kiemelt munkája). Tudományos igénygel kidolgozott tanulmányok és könnyedebb, esszézerű eszmevitatások, szigorúan adattisztelő neveléstörténeti művek — és szubjektív hangvételű önéletrajzi visszaemlékezések változtatják egymást. Így válik a sorozat olyanná, mint egy gazdag virágoskert, melyben azonban szép összhangot terem a gondos gazda.

5. *Érdekes a sorozat néhány kötetéről* külön-külön is szót ejteni, hiszen a sorozat értékeiben egyes kötetek értékei összegződnek. A sok színvonalas kötet közül nehéz kiemelni néhányat, mégis meg kell ezt tennünk. Feltétlenül igényes, országos érdeklődést érdemlő munka *Ján László: Az angol nyelv intenzív oktatásának lehetőségei a középiskolában* című munkája. A szerző a nagy pedagógusegységiségek közül való. Neve sokunk számára ismert a különböző helyeken (például a Belügyi Szemlében, Megyei Pedagógiai Körképben, Pedagógiai Látókörben) napvilágot látott mindig erőteljes mondanivalójú, lendületes publikációiból.

Említett könyve tanulsága, mondanivalója is messze túlmutat egy nyelvtanítási téma, illetve egy megye keretein, határain. Erről árulkodnak a következő fejezetcímek is: „A nyelvtanítás eszközei”, „A tankönyvek”, „A technikai segéd-eszközök szerepe az intenzív nyelvtanításban”, „Az intenzív nyelvtanítás személyi feltételei”, „A túlterhelés veszélye”, „Nyelvtanulás és motiváció”, „Az önkéntesség elve az intenzív nyelvtanítás gyakorlatában”. *Ján László* kötetek külön recenziót érdemelne, de ugyanúgy érdemes volna szót ejteni külön is a kiskönyvtár legfrissebb kötetéről. Ezek közül *A tehetésgondozásról Veszprém megyében* címűt emelem ki. (Szerzői: *Kapor Károly, Frisch Gyula, Utasy Irén* és sokan mások.) Mint Kapor Károly Előszavában tájékoztat a könyv keletkezésének hátteréről: „A két éven át tartó kutató-tapasztalatgyűjtő munkát 36 kollega végezte 29 alsó- és középfokú intézményben... Tudatában vagyunk annak, hogy a tehetésgondozásról, -feltáráról, -fejlesztéséről szóló megyei helyzetkép korántsem teljes, mégis jellemző...”

6. A sorozat egészére is jellemző, hogy megyei körben, közegben maradvai is országos érvényű és értékű általánosításokhoz juttat, illetve széles körben felhasználható adalékokkal járul hozzá a hazai nevelésügy, nevelésszociológia gyarapításához, műveléséhez. A „hűség” a megyéhez egyébként tükröződik a szerzők névsorában is.

7. A szerzők között találjuk a megye „nagy

örögjét" *Fonyai Tibort*, mellette olyan, immár nevet szerzett egyéniséget, mint *Bakó Ferenc, Gál Szabó István, Kecskés András, Kapor Károly, Mézárosné Stenger Katalin, Török Kálmánné*. Azután sok-sok tehetséges fiatal, illetve tapasztalatokban gazdag pedagógust a megyéből. A „befutottak” és a kezdők váltakozása is jelzi a sorozat nyitottságát, hagyományörzést és egyben újító kedvét, jellegét. A „kiskönyvtár” tehát lehetőséget nyit új szerzők előtt is, vagyis szerzőgárdát nevel. Ez pedig a megyei sorozatok (folyóiratok, periodikák) egyik legszebb — s aki végzi, tudja — „nem is könnyű feladata.

8. A *mintaszerű szerkesztés* megmutatkozik a szerkesztői „aprómunkában” is: fejezetek elrendezésében, tagolásában, a címfokozatok logikus alakításában, építkezésében, a kiemelések (betűtípusok alkalmazásával, táblázatokkal stb.) szakaszerű megoldásában, a fegyelmezett terjedelemben, tömörítésben, a nyelvi-stiláris „fésültségben” és sok más mozzanatban egyaránt. Itt hadd említssem meg név szerint is a felelős szerkesztőt, aki szerényen, általában gondosan háttérben maradva, de magas szakértelemmel, jó ízléssel és biztos kézzel végzi feladatait. *Tolnai Valéria* neve és tevékenysége kezd országosan ismertté válni, s ez nem véletlen. Értéktörző és információközvetítő törekvéseit fémjelzi — többek között — a *Záródolgozatok és pályázatok bibliográfiája 1970—1980* című összeállítása, a sorozat 20. kötete.

9. A megyei szerzők, gondok és „színek” következetes képviselete nem jelent elzárkózást a külvilágtól, begubózást megyei problémák és határok közé. Ezt bizonyítja — többek között — a sorozat egy régebbi — szám szerint 14. — száma, a megyei pedagógiai szerkesztők országos tanácskozásának anyagát összegző *Széles utakon* is. Nem véletlen, hogy ezt a tanácskozást éppen a megyében, Zánkán rendezték. Sajnálatos ugyanakkor, hogy e nagyívű tanácskozásból jó szerivel csupán e könyvecske maradt, az okos és bátor kezdeményezések, az előremutató javaslatok és határozatok „kődbe veszttek”. Ez azonban nem a kiadvány, nem is a sorozat szerkesztésének problémái közé tartozik... Egy másik példa a nyitottságra *Bödecs László és Csermely Tibor* kötete. A kitűnő szerzők először a kiskönyvtár számára nyújtották be értékes kéziratukat a középiskolai kollégiumok problémáiról. A szerkesztők helyesen ismerték fel e kézirat nagyobb nyilvánosságát érdemlő értékeit, s továbbították a Tankönyvkiadó *A pedagógia időszéri kérdései* sorozata számára. E sorozatban jelent meg *Töprengés a középiskolai kollégiumok szerepköréről* címmel. (Sajnálatos egyébként, hogy az ilyen kézirat-felajánlás, illetve egy megye és a Tankönyvkiadó közös kiadása ritka, mint a fehér holló.)

Végezetül csupán annyit: ha az olvasókat nem sikerült volna meggyőzőn a Megyei Pedagógiai Körkép kiskönyvtára sorozat kiválóságáról, vegyék kezükbe — nagyobb könyvtárakban bizo-

nyára megtalálhatók — a sorozat köteteit, ismerkedjenek közvetlenül a melegen ajánlott könyvekkel. (Kiadja: a *Megyei Pedagógiai Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság Veszprém megyei tagozata.*)

DR. KARLOVITZ JÁNOS

## EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZOCIALIZÁCIÓS ZAVAROK MEGELŐZÉSÉÉRT

Szerkesztette: *Horányi Annabella és Kósáné dr. Ormai Vera*

A terjedelmében tekintélyes kötet — a szerkesztők elvárásainak megfelelően is — hozzá fog járulni sok, napjainkban még valóban megoldatlan, főleg gyakorlati probléma felszámolásához. Talán nem illendő megemlíteni, s napjainkban már természetesen veendő, hogy a könyv szerkesztői és írói — kettő kivételével — nők. Ez következik a könyvben feldolgozott témakörök jellegéből, de szemléletmódjában is érzelemben gazdagabb megközelítést tükröz. Ez természetesen nem csökkenti a könyv tudományos értékét.

A könyv ismertetését az könnyíti meg, hogy a két szerkesztő a bevezetésben lényegesen kiemelve összegzi a könyv célkitűzését, keletkezését és várható hatását. A könyvben szereplő szerzők írásai egyrészt a „Társadalmi beilleszkedési zavarok elemzése” című kutatási főirány keretében folyó munkák eredményeként, másrészt a Fővárosi Pedagógiai Intézet 1983-ban a főirány keretében meghirdetett pályázatának alapján készültek. A kötet végén a kötet szerzőinek felsorolása alapján látjuk, hogy a 29 szerzőből 20 dolgozik Nevelési Tanácsadónál. A többi szerző is gyakorlati pszichológiai tevékenységet végez, vagy mint orvos, oktató, szakfelügyelő, óvónő. A szerzőknek ez a szoros kapcsolata nagyon érdekessé teszi nemcsak a témák kiválasztását, hanem azok feldolgozását is.

A könyv egyes tanulmányai a veszélyeztetett, a retardált, az iskolából lemorzsolódó, magatartási nehézségekkel és kommunikációs zavarokkal küzdő óvodás és iskolás gyerekekkel folytatott pszichológiai, pedagógiai foglalkozásokról számol be. A tanulmányok zöme emellett betekintést nyújt a nevelési tanácsadás munkájába. A két szerző hangsúlyozza: „a nevelési intézményrendszer a jelenleginél sokkal hatékonyabban vehet részt a szocializációs zavarok megelőzésében, és kiegyenlítésében. Ezért a tanulmányok a valóságot nem sértve szólnak az iskolarendszer diszfunkcióiról, az intézmények sikeres működését gátló körülményekről. Ugyanakkor méltán sugallják azt a meggyőződést, hogy a pszichológusok aktív részvétele... az óvodások és iskolások nagyobb empátiával és toleranciával megvalósuló nevelését eredményezi.” Ez a megállapítás és az egyes tanulmányok azt igazolják, hogy a kötet a pszichológusok szemléletmódját képviseli.

A kötet négy nagy fejezetből áll. Az első fejezet „Iskola-társadalom-pszichológia” címet viseli,

a második „Műhelymunkák”, a harmadik „Fejlesztő módszerek” s a negyedik „Csoportmódszerek pedagógusokkal” címen került a kötetbe. Az elméleti részt az I. fejezet tartalmazza, a másik három a gyakorlattal, a módszerekkel ismert meg bennünket.

Mielőtt az egyes fejezetekkel összefüggésben néhány gondolatot kiemelnénk, feltétlenül kell egy megjegyzést tenni. A könyv címében azt olvashatjuk, hogy a pedagógusok és pszichológusok együttműködését kívánja a könyv szolgálni. Csaknem mindegyik tanulmányban találkozunk azzal az igénnyel, hogy a pedagógusoknak és pszichológusoknak együtt kell működniük a gyermeki személyiség fejlesztése érdekében. Azt hiszem, ennek jelentőségét nem kell különösebben hangsúlyozni. Ez evidens. Nyilvánvalóan nem ok nélkül fogalmazza meg azonban mindegyik szerző az együttműködés fontosságát. Ebből arra lehet következtetni, vagy legalábbis feltételezni, hogy a kapcsolatok nem a legjobbak. Ha nagyon figyelmesen olvassuk el az egyes tanulmányokat, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a kötet egy kicsit egyoldalúan a pedagógusokat marasztalja el a kapcsolatok nem teljesen harmonikus meglétében. Különösen az I. fejezetben olvashatunk vitatható megállapításokat a pedagógusokról, amely megfogalmazások zavaróan hatnak az eredményes együttműködésre. Több tanulmányban is olvashatunk az iskolapszichológusok működésének történeti előzményeiről, s a külföldi gyakorlatról. Nem történi azonban említés arról, hogy az iskolapedagógusok által alkalmazott módszerek miatt — éppen a kötetben is szereplő kutatási témákban — már alakultak ki viták és döntések is, amelyek korlátozták, vagy éppen megszüntették az iskolapszichológusok tevékenységét. Nyilván nem arról van szó, hogy napjainkban e történelmi időszak ismétlődhet meg, s az iskolapszichológusi munka hasonlóan helytelen irányba tolódik el. Csupán arról, hogy nem könnyű megteremteni a pedagógusok és iskolapszichológusok zavartalan együttműködését, s az együttműködésért a pszichológusoknak is sokat kell tenniük. Ebből a szempontból dicsérendő éppen a könyv szerkesztőinek és szerzőinek többségében helyes állásfoglalása s már maga a könyv kiadatásának célja is az.

Az I. fejezetet bevezető részben nagyon okos gondolatot fogalmaztak meg a szerkesztők: „Az iskola mint »szocializáló műhely« nevelőmunkájának hatékonysága attól függ, mennyire képes a társadalmi értékeket és normákat a gyermekek személyes indítékaivá interiorizálni.” E megállapítás helyességét nem lehet vitatni, de azt meg kell jegyezni, hogy az iskola tartalmi munkájának más összetevői is vannak. Lényeges az a megállapítás is, hogy „az iskolapszichológia és a nevelési tanácsadás funkciói ma még nem differenciálódtak”.

Az I. fejezet első tanulmányát Lukácsné Mezei Éva írta „Pszichológia a közoktatásban. Igények és lehetőségek” címmel. Nem tudom, milyen mér-

vű tény alapján fogalmazza a következőket: „A pszichológusok egyre többször kényszerülnek abba a helyzetbe, hogy fáradt, fásult pedagógusokat próbáljanak meggyőzni róla, hogy az általuk nevelhetetlenné minősített, minden nevelői törekvésük meghíusulásáért felelőssé tett gyerek megfelelő pedagógiai eszközökkel megnyerhető, irányítható, igenis nevelhető.” Másutt: „A szűk terembe összehátrt gyerekek zsvajában töltött nap után aligha képes bárki is jól felkészülni másnapra óráira.” Talán a kép sokkal differenciáltabb ennél. Tömör áttekintése a magyar közoktatásügy történetéről kétségtelenül helyesen emeli ki a kritikus pontokat, amelyek ma is befolyásolják az oktató-nevelő munkát. Így például egyet lehet érteni azzal, hogy a magyar pedagógiai lélektan nem fejlődött úgy ki, hogy jelentős segítséget adhatott volna a gyakorlati oktató-nevelő munkának. Lényeges problémaként veti fel a szerző a pszichológusok és a pedagógusok együttműködésének lehetőségét.

A másik tanulmányt Kósáné Ormai Vera írta „Veszélyeztetettség és iskolai beilleszkedés” címen. Egy az 1981/82. tanévben Budapesten végzett vizsgálatot ismert. Ennek alapján állapítja meg: „A veszélyeztetett gyerekeknél az iskolai évek során mindinkább mélyül a szakadék az intézmény elvárásai és ezek teljesítéséhez rendelkezésre álló objektív és szubjektív feltételek között.”

A harmadik tanulmány szerzője Tunkli László, aki „Az iskolapszichológus” címen, külföldi szerzők és magyar tapasztalatok alapján körvonalazza az iskolapszichológus funkcióját és feladatrendszerét. Lényeges elvként szögezi le azt, hogy az iskolapszichológus a tanterületben tanácsadói szerepet tölt be, s funkcióját 5 pontban foglalja össze. Elvi és gyakorlati szempontból fontos az a megállapítása is, hogy „az iskolapszichológia nem több, mint a pedagógia, s bár az iskolapszichológus nem kvalifikáltabb, mint a pedagógus, de más eszközökkel” segíti a pedagógusok munkáját.

Halász Anna saját tapasztalatait elemzi „Egy iskolapszichológus tapasztalatai” című munkájában.

A Császár Ildikó—Horányi Annabella „A nevelési tanácsadók tevékenységi köre”-ről ír. Tanulmányukból megtudhatjuk, hogy Budapesten 22 kerületi és 1 középszintű szakoktatási, vidéken pedig 48 nevelési tanácsadó működik. Elemzik a nevelési tanácsadók prevenciósi feladatait, valamint ambuláns munkájukat.

Szalainé Sinkó Hilda „A nevelési tanácsadó és az iskola együttműködése” című tanulmányában azt állapítja meg többek között, hogy a nevelési tanácsadóknak elsősorban a megelőzésben kell segíteni az iskolák gyermekvédelmi munkáját. Nagyon fontosnak tartom a következő megállapítását: „A pszichológusnak kell partnerénél is inkább közelítenie a mai iskolarendszer problémáival sokszorososan megterhelt pedagógus nézőpontjához, elvárásaihoz — vagyis a realitáshoz.”

Az I. fejezet záró tanulmányát Marót Júlia és Magyar Eszter írta „A nevelési tanácsadó és a korrekciós osztály kapcsolata” címmel. Mindenekelőtt összehasonlítják a kompenzáló nevelés jelenlegi nemzetközi helyzetét, majd ismertetik a korrekciós osztályok magyarországi történetét. és az iskolaérettségi vizsgálatok tapasztalatait. Végül a korrekciós osztály pszichológiai segítségét mutatják be.

A II. fejezet a „Műhelymunkák” címet viseli. Ez is elárulja, hogy elsősorban a pedagógiai problémák gyakorlati megközelítéséről van szó az itt közölt tanulmányokban.

Vereczkey Györgyné és Ingusz Iván „Kérdőjelek a serdülőkorúak általános iskolai felmentésével kapcsolatban” címmel a felmentés pszichológiai összetevőit vizsgálják, s a szülői magatartást elemzik.

Bánkiné Tekes Eszter és Villányi Lenke „A pedagógus önismerete és a nevelési eszközrendszer” címen megírt tanulmányában konfliktushelyzetekkel összefüggésben végeztek felmérést. Két megállapításukat érdemes idézni: „A pedagógusok úgy érzik, hogy munkájukra az iskolai feszültségek sokkal nyomasztóbban hatnak, mint az otthonról hozottak.” A másik: „A szülők, amikor ideális pedagógusként megválasztották a helyzeteket, sokkal több konstruktív megoldást adtak, mint maguk a pedagógusok általában.”

Hoffmann Gertrúd „A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán” című tanulmányában a pedagógiai magatartás hibái között említi meg a sértődést, a szubjektivitást és a rutint. Tanácsot ad arra, hogy a pedagógus hogyan segítheti a sérült gyerek állapotának rendezését, s leírja, hogy a pszichológus milyen módon tervezze meg a pedagógussal való együttműködést.

Jáky Ilona „A verbális kommunikáció gyermekkori zavara — az elektív mutizmus” címen ír. Az elektív mutizmus alatt érti azt a gyermeki magatartást, amikor a gyerekek nem teremtenek verbális kontaktust a számukra idegen vagy nem kedvelt személyekkel, csak a családtagok szűk körével hajlandók a kommunikációra.

Meixner Ildikó „A diszlexia felismeréséről és pedagógiai vonatkozásairól” értekezik. Ismerteti a diszlexia (olvasás-írás tanulási gyengeség) tüneteit, javításának alapelveit, megelőzésének lehetőségeit és a gyakorlati tennivalókat.

A III. fejezet a „Fejlesztő módszerek” címet

viseli. Tekintettel arra, hogy itt egy-egy probléma megoldásának módszereiről van szó, az egyes tanulmányokat nem lehet ismertetni. A tanulmányok címeinek ismertetése azt teszi lehetővé, hogy az érdeklődő a neki szükséges tanulmányt válassza ki.

Strasser Judit „Szeressenek dolgozni” címen középső csoportos óvodások játékos foglalkoztatásáról ír, mint a munkára nevelés lehetőségéről.

Bacsa Gáborné „Az iskolaéretlen óvodások fejlesztő foglalkozásának tapasztalatai” címen, Láng Judit: „Fejlesztő foglalkozások az óvodában viselkedésszerezéses módszerekkel” címen, Károly Sára—Marafkóné Kolta Emma—Prém Jánosné „A térorientációs zavarok korai felismerése és korrekciója óvodás és kisiskolás gyermekeknél” címen írja le kísérleteit. Torda Ágnes és Vitáris Zsuzsa „Fejlesztő foglalkozás egyik módja az óvodában”, Veresné Kovács Judit pedig „A mesealkotó csoport hatása a magatartási zavarral küzdő gyermekek fantáziaműködésére” címmel összegzi kísérleteinek eredményeit.

A kötet záró fejezete a „Csoportmódszerek pedagógusokkal” témakörébe tartozó tanulmányokat tartalmazza. A három értekezés (Maslarné Bednár Éva: „A csoportos foglalkozás mint a pedagógus-továbbképzés sajátos formája”, Fűri Anna—Zsár Anna: „Négy év pedagógusokkal Bálint-csoportban”, s Szilágyi Vera: „Esetmegbeszélés kiscsoportban — mint a gyermekvédelmi megbízottak attitűdformálásának módszere”) — mint a címük is mutatja — azt elemzi, hogy milyen mértékben lehet hasznosítani a pedagógusok csoportos esetmegbeszélését. Mind a három tanulmány nagyon használható módszereket ad e sajátos pedagógiai és pszichológiai eljárás alkalmazásához. Nagyon sok segítséget adhatnak a feldolgozásra kerülő témák címei is. Talán a Bálint-módszer keletkezésének idejét lehetett volna összeegyeztetni, ugyanis az egyik tanulmány szerzője azt írja, hogy ez az 50-es évek elején született, míg a másik szerző szerint az első Bálint-csoportok 1951-ben alakultak meg.

A kötetben közölt tanulmányok mindegyike rendkívül igényes szakmai színvonalat képvisel, az egyes szakterületek legújabb eredményeit és problémáit tartalmazzák. Annak ellenére, hogy egy meghatározott életkorú gyermekek nevelésének problémáiról olvashatunk, haszonnal foglalkozhatják a nem csak e korcsoporttal foglalkozó pedagógusok is.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

## Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat-sorozaton alapuló munkáját.

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

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

*A kötet ára: 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).*

---

## Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők 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 ismereteink további bővítésében.

*A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*