

105
1988 JAN 19



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1987. 27. ÉVFOLYAM

5

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), Nanszákné 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

BALOGH JOLÁN: Közös kincsünk: a gyermek	269
ÖRDÖGH GYÖZÖNÉ—ZSOLNAI JÓZSEFNÉ: A 6—10 éves tanulók megterhelésének vizsgálata az 5 napos tanítási héten	271
DR. BÓRA FERENC: A beszélgetés (megbeszélés) módszerének időszerű kérdései	278
DR. MOJZES JÁNOS—DR. NAGY ZSUZSANNA: A kémiai kísérletekhez kapcsolódó eljárások mint az értelmi nevelés eszközei	283
BANKÓ BÉLA: A testnevelés tantárgytest eredményeit befolyásoló tényezők vizsgálata	289
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
GRASSALKOVICH MÁRIA: Magyar nyelv és irodalom az 5. osztályban	295
MŰHELY	
DR. GAÁL ATTILA: Az olvasás és az oldódás fogalmának előkészítése az általános iskola 3. osztályában	300
SOMOGYI JÓZSEFNÉ: Orosz nyelvi akadályverseny 4. osztályos tanulók részére	302
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Néhány feladat a matematika tanításának differenciált szervezéséhez	304
H. TÓTH ISTVÁN: Irodalmi barangolás	315
HÓBOR GYULÁNÉ: Gurulórendszerű iskolaotthonos oktatás	318
KÓKAI LÁSZLÓNÉ: Csoportközi foglalkozások iskolánkban	320
SZEMLE	
DR. BEREZKAI SÁNDOR: Mi a baj a pedagógiával	324
DR. FARKAS KATALIN: Hol van olyan iskola	326
B. FEJES KATALIN: Találd ki a mesémet!	327
DR. HAJZER LAJOS: Intonacia v ruskij gyalogicseszkoj recsi	329
DR. BAGDI SÁNDOR: A földfelszín formakincse	330
DR. DEÁK LÁSZLÓ: Számítástechnika az iskolában	330
DR. FARKAS FERENC: Modern nyelvészet — anyanyelvi oktatás	331

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

87-3215 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

Közös kincsünk: a gyermek

Mindnyájunk előtt ismeretes, hogy gyermekeink nevelésében a két legfontosabb tényező a család és az iskola. Az együttműködés megteremtésének szükségessége nem új feladat, csak új utakat keresünk a kapcsolat tartalmi fejlesztéséhez. A szülőnek, az iskolának egyaránt érdeke és közös feladata a tartalmas, harmonikus gyermekkor megteremtése.

Mozgalmi életünkben jó hagyományai vannak a különböző kapcsolattartásnak. Ez korántsem tesz bennünket elégedetté, és keressük a továbblépés lehetőségeit. Ennek keretében a következő kérdések foglalkoztatnak bennünket: Hogyan tudjuk javítani, tartalmasabbá tenni, továbbfejleszteni az iskola és család együttműködését?

Mit tesz az úttörőszövetség a jobbtás érdekében? Hogyan hívja segítségül a szülőket? Milyen tevékenységi formába kapcsolja be őket?

A feltett kérdésekre úttörőcsapatunk gyakorlati példáin át mutatom be az útkeresés különböző formáit.

Úttörővezető társaimmal arra törekszünk, hogy mozgalmi életünk mindennapi gyakorlatában legyenek a szülők nevelő partnereink. Ennek megteremtése két úton realizálódik úttörőcsapatunkban. Az úttörőcsapat nagy közösségén át és a rajközösségeken keresztül.

Együttműködésünk egyik feltétele, hogy a szülőket a tervezőmunkába is bevonjuk, és segítségül hívjuk őket az év folyamán a különböző tevékenységek megvalósításához. A szülői munkaközösség közreműködésével összegyűjtjük a szülők véleményét, kéréseit az iskolai munka tapasztalatairól, a szabad időben szervezett programról, a mozgalmi rendezvényekről. Kívánságaikat a lehetőség határán belül beépítjük munkatervünkbe, ezáltal ők is magukénak érzik kitűzött céljainkat. Szeptemberben a szülői munkaközösség vezetőinek első megbeszélésén, ahol a csapatvezető is jelen van, sor kerül a nyári táborok értékelésére, a mozgalmi év feladatairól szóló tájékoztatóra. Az SZMK vezetőin keresztül konkrét kéréssel fordul csapatvezetőségünk a szülők nagy közösségéhez.

Alkalmanként megrendezzük a szülők-nevelők-patronálók találkozóját. A találkozon szülők, KISZ-tagok, vállalatok és intézmények képviselői, közművelők és pedagógusok együtt vitatják meg, mit teygenek a nevelés érdekében, hogy tudnak segíteni a vonzó úttörőélet megteremtésében.

Az osztályfőnök, aki rajvezető, az első szülői értekezleten ismerteti nevelési céljainkat, elmondja az úttörőév kiemelkedő eseményeit, az ebből adódó feladatokat, és kéri a szülők segítségét a kitűzött célok elérésében. Átadja a csapatvezetőség és úttörőtanács által megfogalmazott levelet, amelyben azt kérjük, hogy együtt, közösen tegyék

emlékezetessé a mozgalmi évet. Ebben a levélben fogalmazzuk meg azt is, hogy milyen formában lehetnek segítségünkre. A szülők a konkrét feladat ismeretében egyéniségüknek legmegfelelőbb tevékenységi formát választják ki a felsoroltakból, és jelzik a rajvezetőnek, aki ennek ismeretében tervezi a raj tagjaival közösen az éves programot. Ez lehetőséget ad arra, hogy minden szülő aktívan bekapcsolódjon már a tervezőmunkába, és részt vállaljon annak megvalósításában.

Új kezdeményezésünk a nyílt tanítási naphoz hasonlóan megszervezett nyílt mozgalmi nap. Ezen a napon a délután szervezett szabadidős programok vendégei a szülők. Részt vesznek szakköri foglalkozásokon, bekapcsolódnak a rajfoglalkozásokba, együtt énekelnek a gyermekekkel a „nótafák” képzésén, együtt játszanak úttörőjátékokat. Egy-egy csoportban, mint régi úttörők, mesélnek gyermekkorukról.

Év közben, más alkalommal is meghívjuk a szülőket. Szívesen jönnek el a mesemondó, versmondó vetélkedőre, őrsi és rajfoglalkozásokra. Jó alkalom nyílik közös szórakozásra a „családi hétvégén” is, ahol a szülő, nagyszülő, kisebb és nagyobb testvér, pedagógus és tanítvány önként választott foglalkozáson együtt éli át a játék és alkotás örömeit. Ilyenkor készítenek bábokat, beavatják őket a virágkötészet titkaiba, különleges konyhaművészetekkel ismerkednek. Örömmel vesznek részt az aerobikgyakorlaton. Az aprók tánca és a „pol-ka-színó” játék iránt is nagy az érdeklődés. Vannak, akik szombati napokon megrendezett „Mozog a család” tömegsport-rendezvényeire jönnek el szívesen.

Más alkalmak is lehetőséget adnak a szülők mozgalmunkban való részvételére. Közéleti gyakorlatunkban hagyomány, hogy úttörőtanácsunk év közben meghívja a segítséget nyújtó szülőket, patronálókat a tanács nyílt fórumára, év végén a csapatparlamentre. Tudomást szereznek itt eredményeinkről, gondjainkról, és jól érzékelhetik azt is, hogyan válnak gyermekeik saját életük irányítóivá.

Ezen kívül együtt ünnepelünk nemzeti és politikai ünnepek alkalmával, de sokan eljönnek a vidám farsangi délutánra is. Ilyenkor a szülők látják vendégül az osztály tagjait, vidám vetélkedőket szerveznek, együtt játszanak gyermekeikkel.

Az iskola és úttörőcsapat kapcsolata legintenzívebben a rajközösségeken, illetve osztályközösségen át fejlődik. Itt nyílik legtöbb lehetőség arra, hogy a szülők elmondják gondjaikat, családlátogatások alkalmával beszéljenek gyermekükkel kapcsolatos problémáikról, tájékozódjanak az osztályfőnök-rajvezető segítségével gyermekükről, megismerjék az iskola és a mozgalom célkitűzéseit.

Az iskola részéről az osztályfőnök-rajvezető személye mindenkor meghatározója a kapcsolatteremtésnek. A mozgalom által kínált próbarendszer lehetőséget biztosít a gyermek sokoldalú megismerésére. Ez pedig lehetővé teszi, hogy orientáló képességével olyan tevékenységet biztosítson tanítványa részére, melyben legjobban fejlődhet, kibontakozhat személyisége. Az itt átélt örömök tanulási kedvét fokozzák. Az osztályfőnök — a tanuló fejlődését követve a szülőt mindig megfelelően, többoldalúan tudja informálni. Így ő is reálisabban ítéli meg gyermekének cselekedeteit, és jobban elfogadja a pedagógus értékelését, az iskola követelményrendszerét.

Az eltelt években a szülők és a mozgalom kapcsolata által nevelési lehetőségeink szélesedtek, és színesebbé vált tevékenységi rendszerünk. E kapcsolatteremtés elősegítette azt a törekvésünket is, hogy minél jobban megteremtjük társadalmi környezetünkkel való együttműködésünket. A szülő szocialista brigádja gyakran válik egy-egy raj patronálójává. Szerveznek üzemi szakkört, különböző intézmények társadalmi rendezvényeire viszik gyermekeinket. A KISZ-tag szülő alapszervezetével együtt segít a KISZ-életre való felkészítésben.

Köszönetünket mi is igyekszünk kifejezni. Műsorainkkal részt veszünk a vállalatok ünnepségein, névadókon műsorral köszöntjük az újszülötteket. Hangversenyt ren-

dezőnk a szülők és patronálók tiszteletére. Minden évben anyák napján köszöntjük az édesanyákat, a nagymamákat. Meghívjuk őket az iskolánkban már hagyománynak számító művészeti kiállításokra.

Az említett tevékenységek által mozgalmi életünk nyitottságát is elősegítettük, ezáltal a szülők egy része érdeklődőbbé, nyitottabbá vált az iskola iránt.

A felvillantott képek csupán lehetőségei az általam említett útkeresésnek, melyeket kipróbáltunk, s úgy látjuk, továbbfejlesztve őket, még nagyobb odafigyeléssel közelebb kerülhetünk a célhoz. Természetesen nálunk sem általános jelenség az, amiről írtam. Vannak még közömbös, s olykor nemet mondó szülők is. Azonban a kíváncsiság közülük is egyre többet hoz el egy-egy közös rendezvényünkre. Úgy vélem, hogy a gyermekekre odafigyelő, értük tenni akaró szülők és nevelők jó együttműködésének egyik célja e kíváncsiság felkeltése, ébrentartása. Ezen az úton tovább haladva megtaláljuk azokat a közös pontokat, melyeken keresztül erősödhet a család felelőssége a gyermekek nevelésében, és kialakulhat mozgalmi életünkben egy még tartalmasabb tevékenységi forma, melynek biztos pillére lesz a család és az iskola együttműködése.

ÖRDÖGH GYÖZÖNÉ—ZSOLNAI JÓZSEFNÉ
Szeged

A 6—10 éves tanulók megterhelésének vizsgálata az 5 napos tanítási héten

Az 1982—83-as tanévben tértünk át az ötnapos tanítási hét általános bevezetésére. Ezzel az új renddel nem változtak meg és nem lettek kisebbek az oktatási intézmények elé tűzött célok. Semmivel sem csökkent a megvalósítás részfeladatainak száma, tartalma. Cseppet sem enyhültek, nem váltak alacsonyabbakká a tantervi követelmények sem a nevelésben, sem a tudásszintekben. Igaz, valami más mégis csökkent: a heti munkanapok száma. Ez viszont növeli az egy napra eső nevelői és tanulói tennivalókat. A tudnivalók napi mennyiségét még jobban hangsúlyozza az öt nap minden munkaórájának maradéktalan kihasználása.

Iskolánkban 391 1—4. osztályos tanulót és azok szüleit kérdeztük meg arról, hogy gyermekük megterhelése hogyan oszlik meg az öt napon. Kíváncsiak voltunk arra is, tudnak-e élni a megnövekedett hétfélig szabadidővel. A szülők által kitöltött kérdőívet az alábbi szempontok szerint értékeltük:

1. Felkelés ideje

5—6 óra között kel fel 9 tanuló, ez 2,2⁰/₀-a az alsósoknak. Ez attól függ, ki milyen messzire lakik iskolánktól, és a szülők munkakezdésének időpontjától. 6—7 óra között kel fel tanulóink zöme: 352, ez a megkérdezettek 90,2⁰/₀-a. 7—8 óra között ébred 30 tanuló, ez 7,6⁰/₀-ot jelent. Ők a közelben lakók vagy személygépkocsival érkezők.

2. Délelőtti órarendi elfoglaltság

8—12 óráig tanul 68 gyerek, tanulóink 17,4⁰/₀-a.

8—13 óráig tanul 261 tanuló, ez 66,9⁰/₀.

8—14 óráig tanul 62 gyerek, tanulóink 15,8⁰/₀-a.

Csak a két első osztályba járó nem tagozatos tanulók fejezik be 12 óráig a délelőtti elfoglaltságukat. Már az 1. osztályok közül az ének-zene tagozatos gyerekek a hét több napján 8—13 óráig tanulnak. Azok a 9—10 éves gyerekek, akik angolt vagy ének-zenét tanulnak iskolánkban, napi 6 órán vesznek részt. Ez heti 30 munkaóra. Ismeretes, hogy a felnőttek heti munkaideje alig 10—12 órával több ennél, és általában munkahelyi problémák, feladatok megoldásával otthon már nem foglalkoznak.

3. Ebédelési időpont

12—13 óra között 68 tanuló (17,4⁰/₀), 13—14 óra között 260 tanuló (66,6⁰/₀), 14—15 óra között pedig 63 tanuló ebédel, és ez 16,1⁰/₀-a gyerekeinknek. Eiszomorító, hogy tanítványaink zöme 13—15 óra között ebédel. Az egészséges életmód követelménye a háromóránkénti étkezés. Ennek elmaradása figyelmüket, aktivitásukat nagyban befolyásolja, hisz éhesen nem lehet dolgozni.

4. Játékra felhasznált idő

Napi fél órát: 9 tanuló, 2,2⁰/₀,

1 órát: 192 tanuló, 49,3⁰/₀,

2 órát: 163 tanuló, 41,7⁰/₀,

3 órát: 9 tanuló, 2,2⁰/₀ játszik.

Nem játszik 17 tanuló, ez 4,4⁰/₀.

Ismeretes, hogy a 6—10 éves gyermek életeleme a játék, mely során felfrissülhet, a délutáni munkához erőt gyűjthet. A játéknak feszültségevezető és kiegyensúlyozó szerepe van. Általa gazdagodik a gyermek érzelmvilága, és fejlődik személyisége. Megkérdezett tanulóink közül él is ezzel a lehetőséggel 355 tanulóink. Eiszomorító viszont az a tény, hogy közel 20 tanulóknak még rövid idő sem jut játékra.

5. A délutáni tanulásra fordított idő

A másnapi felkészülésre

1 órát fordít: 19 tanuló, 48,6⁰/₀,

2 órát fordít: 192 tanuló, 49,2⁰/₀,

3 órát fordít: 9 tanuló, 2,3⁰/₀.

Azoknak a tanulóknak, akik napi 3 órát tanulnak délután, délelőtti elfoglaltságuk is 14 óráig tart. Az ő munkaidejük még a felnőttekét is meghaladja, ugyanis napi 9 órát „dolgoznak”. Azok a gyerekek, akik csak a heti kötelező iskolai elfoglaltságnak tesznek eleget, és otthon sem szerveznek számukra különórákat, átlagosan napi 6 és fél órát dolgoznak, ezeknek közel 40 óra a heti munkaidejük.

6. Délutáni olvasásra felhasznált idő

Fél órát olvas: 32 fő, 8,2⁰/₀,

1 órát olvas: 94 fő, 24,1⁰/₀,

2 órát olvas: 13 fő, 3,3⁰/₀.

Nem olvas: 252 tanuló, ez tanulóink 64,6⁰/₀-a.

Az utolsó adat megdöbönt bennünket, mivel az iskola mindent elkövet annak érdekében, hogy tanulóink szeressék a könyvet, szeressenek olvasni. De a napi megterhelésük miatt, mely olykor 8—9 órát is igénybe vesz, nem jut idő a rendszeres olvasásra.

7. A lefekvés ideje

19—20 óra között: 110 tanuló, 28,2⁰/₀,
20—21 óra között: 257 tanuló, 65,8⁰/₀,
21—22 óra között: 24 tanuló, 6,1⁰/₀ fekszik le.

A 6—10 éves gyermeknek napi 10 órai alvásra van szüksége ahhoz, hogy egészségesen fejlődjön, és másnap az iskolában aktívan dolgozzon. Az adatok megnyugtatóak, mert tanulóink 65,8⁰/₀-a időben fekszik le, és csak közel 10⁰/₀ alszik kevesebbet a szükségesnél. A nyugtalan, szétszórt figyelmű, olykor problémát okozó tanulóink ezek közé tartoznak. Egy osztályban kb. 3—4 ilyen gyerek van.

8. Szülők véleménye az 5 napos tanítási hétről

Helyesnek tartja: 352 szülő, 90,2⁰/₀,
nem tartja helyesnek: 39 szülő, 9,9⁰/₀.

A szülők többsége azért tartja helyesnek a szabad hétvégeket, mert többet lehet együtt a család, az együtt töltött idő, közös munka, pihenés, szórakozás, kirándulás erősíti a család egységét, összetartozását, a szülő-gyermek kapcsolatot. A családtól elvárható, hogy járuljon hozzá az általános iskola céljának eléréséhez: az egyre sokoldalúbb közösségi ember formálásához, a harmonikus fejlett embertípus neveléséhez. Elvárható, hogy szabad időben, pihenés mellett legyenek tervezett programjaik is. A közös tevékenység — részvétel a háztartási munkában, kirándulások, séta, mozi, színház- és múzeumlátogatások stb. — során szerzett élmények, ezek megbeszélése hozzájárulhat a szabad idő értékes eltöltéséhez, a gyermekek közösségi emberré válásához. Mindezek segíthetik a gyermekben levő adottságok kibontakozását, a társadalmilag meghatározott teljesítési és magatartási szint kialakulását. Segíthetik önnevelésük kibontakozását, önmegvalósulási törekvéseiket. A megkérdezett szülők közül 91-en szerveznek hétvégi programot családjuknak, ez csak 23,3⁰/₀. Szerintünk ez nagyon kevés, hiszen a családok egynegyed részét sem jelenti, pedig tanulóink zöme, kb. 80⁰/₀ értelmiségi szülők gyermeke. Tudunk olyan családokról is (kevesen vannak), akik részt vesznek a művelődési házak hétvégi klubfoglalkozásain, ahol felnőtteknek és gyerekeknek egyidőben szervezik a foglalkozásokat. Míg a gyermekeknek manuális tevékenységet fejlesztő foglalkozásokat tartanak, addig a szülők meghívott szakemberek előadását hallgathatják aktuális nevelési kérdésekről. Vannak olyan szülők is, kik őszintén leírták, mivel az öt nap zsúfoltsága miatt nem, vagy csak kevés időt tudtak a hiányok pótlására fordítani, ez a hét végére maradt. Páran írtak arról is, hogy a hétvégi programban kap helyet a családi beszélgetés, a gyerekek érdeklődésének kielégítése, legyen az akár tudományos, akár manuális. Szó esik ilyenkor még a családi munkamegosztásról is. Többen jelezték, hogy az öt napra zsúfolt munkaidő miatt, házi munkára is csak hétvégén kerül sor. Bevallásuk szerint tanulóink közül 228 fő segít rendszeresen otthon. Ez a megkérdezettek 58,4⁰/₀-a.

Miért nem tartják helyesnek a szülők az 5 napos munkahétet?

Igaz, hogy a szülőknek csak 10⁰/₀-a jelezte hátrányát az 5 napos munkahétnek, mégis érdemes foglalkozni néhány szülő aggodalmával, véleményével.

- „Túlságosan zsúfolt a heti program, a cél nem vált be, a gyerek legfeljebb többet nézi a tévét szombaton és vasárnap, ugyanis a szülőnek nem „szabad” a hétvége. (Vagy házi munkát végez, vagy rohan a pénz után . . .)”
- „Nagyfokú a hétközi megterhelés. Helytelenítjük a sok 6. órát. Így kevesebb idő jut az egyéni elfoglaltságra, és a nap szerinti pihenőre, ami pedig egy fejlődő szervezet számára elengedhetetlen lenne.”
- „Sajnos, az a gond, hogy az 5 nap alatt a nagy mennyiségű anyag feldolgozásából adódó nehézségek megoldására, elmélyítésére nincs idő. Ez a hétvégére marad, amikor viszont a gyermek már annyira fáradt, hogy meglehetősen nehéz rávenni gyakorlásra. Nagyon sokszor előfordul, hogy a tanulás belenyúl a zavarok idejébe is. A hétközi terhelésen kellene kissé enyhíteni!”
- „Hátrányát főleg a gyerek terhelésének egyenetlenségében látom, ami feszültségeket okoz, s ez a tanulás hatékonyságát is csökkentheti. Az 5 napos rendszerben a szünidő összezsugorodik, s ki tudja, mi értelme van a júniusi és augusztus végi nyárban való tanításnak?”
- „A tananyagot, illetve az órákat nem csökkentették eléggé az ötnapos tanítási hétre. Soknak és egészségtelennek tartom, hogy egy 7—8 éves gyerek 14 óra után tudjon csak ebédelni. Játékra szinte nincs ideje.”
- „Úgy tapasztaltam, hogy a meghosszabbított tanév az elért érdemjegyek rontását hozza magával, hisz a forró nyári hetekben, napokban a gyerekek már türelmetlenek, fáradtak az egész évi munkától.”
- „Zenetagozatos tanuló lévén, mindennap későn jön haza. Félő, hogy a gyermek idegrendszere ezt megsínyli.”
- „Hosszabb a tanév, és korábban kezdődik. Nekünk nincs módunk főidényben nyaralni, most sem elő-, sem utószezonban nem mehetünk az iskola miatt!”

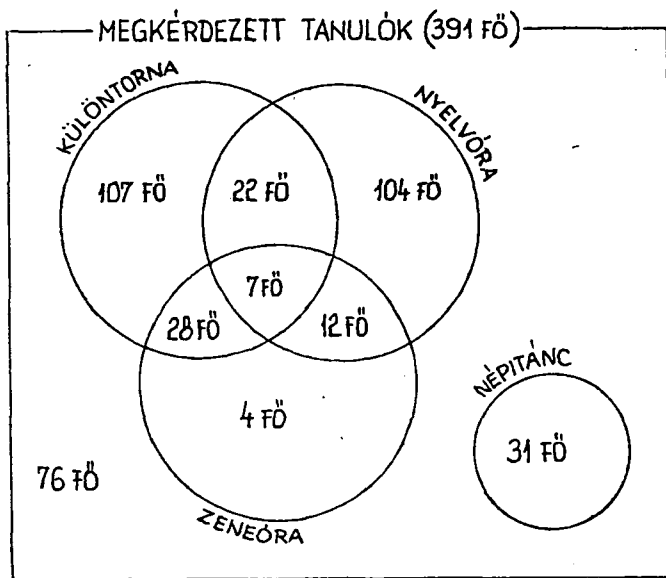
Az iskolai órarenden kívül tanulásra fordított idő

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mennyire terhelik meg a szülők különórákkal gyermekeiket. A következő délutáni órákra kérdeztünk rá:

- külön torna vagy sport,
- zeneóra,
- nyelvóra,
- népi tánc.

Első helyen a külön tornát és sportot említhetjük, amelyre iskolai és otthoni szervezésben 164 fő, a tanulók 42⁰/₀-a jár. Egyértelműen érezhetjük, hogy a szülők próbálták gyermekeik mozgásigényének kielégítésén segíteni. Fontossági sorrendben a nyelvóra következik: 145 fő, (37,1⁰/₀) tanul idegen nyelvet. A harmadik helyre került a zenei képzés: 51 fő, 13,07⁰/₀. Népi táncra csak 31 tanuló (7,9⁰/₀) jár.

Az alábbi Wengn-diagram szemléletesen mutatja tanulóink iskolán kívüli elfoglaltságának szóródását.



Tudjuk, hogy tanítványaink szabadideje nagyon kevés, ezért érdekelt bennünket, mit csinálnának szívesen, ha több szabad idővel rendelkeznének. A következő válaszokat kaptuk:

- játszana 84 fő, tévét nézne 46 fő, moziba menne 3 fő, kirándulna 35 fő, focizna 48 fő, olvasna 57 fő, sportolna 74 fő, babázna 7 fő, aludna 4 fő, bélyeget gyűjtene 1 fő, házi munkát végezne 1 fő, csillagászattal foglalkozna 1 fő.

(Ez összesen 362 válasz, mert betegség miatt 29-en hiányoztak a felmérés időpontjában.)

Nem lepett meg bennünket az, hogy tanulóink közül legtöbben a szabadidőben játszani szeretnének. Jogos igény ez részükről, mikor idejük nagy részét, napi 6—8 órát munkával, tanulással töltenek. Ismeretes a játék pihentető, kikapcsolódást biztosító szerepe, mely nagyban befolyásolja kedélyállapotukat. Igazán akkor gyerek, ha játszik. Teljesen érthető az is, hogy közel 160 gyerek a nagyobb mozgásigényt kielégítő sportolást, focizást, kirándulást választotta kedvenc időtöltésének. Elgondolkoztató mindenképp ez az adat, mivel a tanulók a nap 24 órájából közel 21 órát zárt helyiségben, kis mozgástérrel kénytelenek eltölteni.

Figyelmünket megragadó, a gyermekek által kedvenc időtöltésükről írt véleményeket szeretnénk idézni.

- „Engem nagyon érdekel a csillagászat. Szeretek kérdezősködni, keresgélni a könyvekben, hogy a Holdon és a különféle bolygókon mik és kik élnek, milyen ott az élet.
- „Kedvenc időtöltésem a játék. Van egy nagy lapos dobozom, házakat szoktam belőle építeni és embereket. Ha több időm lenne, többet szórakoznék vele. Sajnos, nincs időm, s így nem tudok vele sokat játszani.”
- „Én nagyon szeretek olvasni és játszani. Olvasni több időm van. Játzani inkább csak hétvégeken szoktam, de olyankor sokat. Ha nincs hideg, akkor lent a játszótéren játszom, ha hidegebb van, akkor bent babázok vagy olvasok.

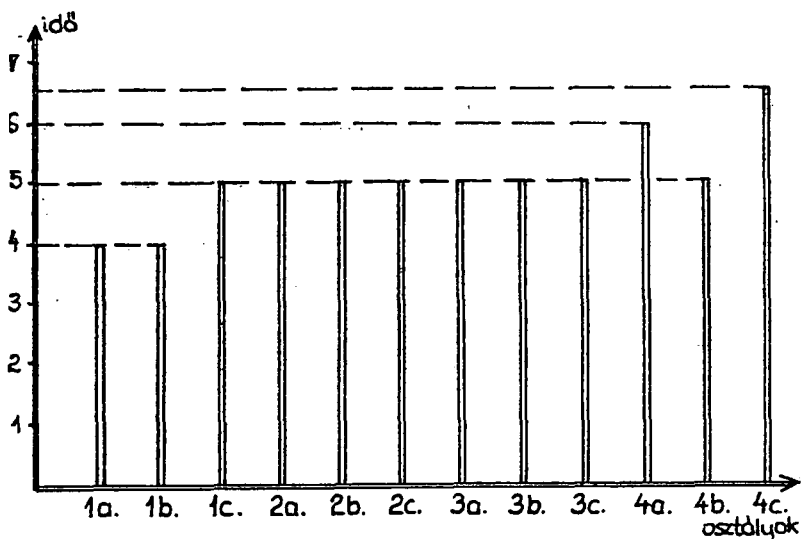
Most az Írnok és a fáraó című könyvet olvasom, mely az ókori Egyiptomban játszódik. Játsszani inkább úgy szoktam, hogy az egyik babának én vagyok az anyukája. Ilyenkor a baba inkább egészséges, de néha beteg is. A kisbát ilyen esetben orvoshoz viszem. Ez nagyon érdekes.”

- „Kedvenc időtöltésem az olvasás. Szeretném, ha lenne szabad időm, mert többet szeretnék olvasni. Ha van időm, legtöbbször olvasok. Este, ha hazamegyek a napköziből, lepakolom a táskát, és olvasok. Sokszor az esti mesét sem nézem meg. A tévézés is kedvenc szórakozásom. Az a kár, hogy napközis vagyok, mert így kevesebbet olvashatok. Már sok könyvet elolvastam. Anyukám szerint ezért ötös az olvasásom.”
- „A szabad időmben legszívesebben édesanyámnak segítenék. Pl.: lemennék az ABC-be, felmosnám a követ, felsporszívóznék. Segíteni szeretek a legjobban.”
- „Szeretnék a nyáron hosszabb vakációt. Minden hétvégén kirándulni járni. Szeretném, ha több alkalommal járhatnék népi táncra. Olvasni is nagyon szeretek, főleg kalandos regényeket. Nagyon szeretek múzeumba, moziba, színházba járni.”

A gyerekek által leírt vágyok elgondolkoztatók, jó lenne, ha teljesíteni tudnánk őket.

Megkérdeztük tanulóinkat, hogy a meghosszabbodott hétvégét hányan töltik tévézésel, és hányan olvasnak rendszeresen. Bevallásuk szerint a szombat és vasárnap délelőtti gyermekműsort 269-en (68,9%) szokták nézni. Rendszeresen olvas a hétvégén 225 tanuló (57,6%). Korábban szoltunk arról, hogy gyermekeink a munkanapokon igen keveset olvasnak, ezt a hiányt tanulóink több mint fele a hétvégén pótolja.

A következő grafikonon tanulóink délelőtti megterhelésének mértékét érzékeltetjük.



Iskolánk tanulóinak 5 napos megterhelése

A tanulásból adódóan: 6,5 óra/tanuló.

Különórák, szervezett sport: 2,9 óra/tanuló.

Az összes terhelés (tanulás + különórák): 7,9 óra/tanuló.

Végezetül összegezzük a szülők és a magunk véleményét.

Miben látjuk — szülők és nevelők — a jelenlegi ötnapos tanítási hét *előnyét*:

— A heti 2 pihenőnap lehetőséget ad arra, hogy a család közös programokat szervezhessen — színház, múzeum, mozi, utazás stb. — a családtagok több időt tölthessenek együtt. Mindez a családi nevelés szempontjából igen jelentős, bár kevés szülő használja fel tartalmasan a hétvégeket.

Hátrányát a következőkben érezzük:

— A feszített munkatempó a 6—10 éves korú gyermekek idegrendszerét erősen igénybe veszi. Megmutatkozik ez figyelmük szétszórtságában, agresszív viselkedésükben, nyugtalanságukban, társaikkal szembeni türelmetlenségükben. Tapasztalataink szerint az orvosok, pszichológusok feladata lenne, hogy megvizsgálják az idegrendszeri károsodás mértékét. Észrevételeink szerint olyan adatok birtokába juthatnának, amelyek az oktatásügy irányítóinak figyelmét is felkeltenék.

A család életrendjéhez és a gyermekek egészséges fejlődéséhez igazodó gyakorlati tapasztalatainkból fakadó *javaslataink*:

1. A tanulók napi megterhelése iskolánkban 7,9 óra, s ez a felnőttek napi munkaidejével majdnem egyenlő, tehát meghaladja a 6—10 éves gyermek munkabírását. A tagozatos osztályokban — a három párhuzamos osztály közül kettőben (itt az angol nyelv és ének-zene tantárgyak miatt magasabb az óraszám) — mindenképpen csökkenteni kellene a 6. órák számát.

2. Nagyobb nyomatékkal kellene a szülők figyelmét felhívni arra, hogy az indokolatlanul sok különóra számát csökkentsék. Lényegesnek csupán azokat az iskolán kívüli elfoglaltságokat tartanánk, amelyek a tanulók testi fejlődését, adottságaik és képességeik fejlesztését szolgálják.

3. Tapasztalataink szerint egyes tantárgyak anyagából alsó tagozatban bizonyos részek elhagyásával növelni lehetne a készségfejlesztő gyakorlóórák számát. Ugyanakkor lehetőség nyílnék a tanítási órák időtartamának csökkentésére. Erre azért is szükség lenne, mert az alsó tagozatos tanulók 20—25 percnél tovább nem tudnak figyelni. Pedagógiai szempontból is helytelen, hogy a 6—10 éves korú gyermekek tanóráinak időtartama megegyezik a főiskolai és egyetemi hallgatókéval. Mindenképpen javosolnánk a 40 perces tanórák bevezetését.

4. A szülői házból érkezett jelzések kifogásolják a nyár végi iskolakezdést. A különböző munkahelyek szabadságolási tervei, a nyár végi időjárás (amely meleg, s így a gyermekek szervezetét erősen megviseli) és az iskolakezdés nincs szinkronban. Helyesebbnek tartanánk a hagyományos szeptember eleji tanévkezdést és az esetlegesen hosszabb júniusi befejezést. A megrövidült évközi szünetek nem alkalmasak a gyermekek idegrendszerének regenerálására. Ez is indokolja az évszakhoz jobban igazodó szünidőt.

Felméréseink alapján egyértelmű a hétvégi 2 pihenőnap jelentősége. Igen nagy pozitívuma a családi nevelés előtérbehelyezése, ugyanakkor a gyermekek fokozott iskolai igénybevétele aggodalomra is okot ad. Az elkövetkező évek feladata az iskolai munka és az iskolán kívüli tevékenységek helyes arányának megtervezése a jövő hasznos, kiegyensúlyozott nemzedékének felnevelése érdekében.

A beszélgetés (megbeszélés) módszerének időszerű kérdései

A beszélgetés (megbeszélés) fogalma és típusai

Zrinszky László (1985) szerint a beszélgetés tág fogalom, melyben benne foglaltatnak az olyan együttlétek, melyeknek résztvevői szót váltanak egymással. A beszélgetések lehetnek kötetlen tereferék, oktatási alkalmak, ünnepi ülészekok, tudományos tanácskozások stb. Dr. Takács Ilona ezt az álláspontot továbbfejlesztette, és megállapította, hogy a beszélgetés „... az emberek közötti érintkezés fő módja, gondolatok, érzelmek közlésére szolgáló eszköz”. Babanszkij (1982) szovjet pedagógus didaktikai szempontból vizsgálta a beszélgetést, és megállapította, hogy a tanulási információ átadásának és észlelésének receptív módszere. Nagy Sándor (1981) e módszerről a következőket írta: „A beszélgetés fogalmát azért használjuk inkább, mert jobban megfelel a tanítás-tanulás komplex fogalmának, s az abból adódó ama következtetésnek, hogy a tananyag feldolgozása során kölcsönösen lehet kérdéseket feltenni...” A pedagógiai lexikon (1976) a beszélgetés alapvető fogalomjegyének tartja, hogy e módszer lehetővé teszi a nevelő és a gyermek közötti szóbeli kapcsolatot.

A beszélgetés egyik típusa a heurisztikus módszer, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók „fölfedezzék, megtalálják” az igazságot, a reális ismeretet. A pedagógusnak e módszer eredményes alkalmazásához biztos tárgyi tudással, jó beszédkészséggel és logikus gondolkodással kell rendelkeznie. Így lesz képes kérdésekkel irányítani a beszélgetést, mellyel aktív szereplővé teszi a tanítás-tanulás folyamatában a tanulókat. Közben fejleszti értelmi képességüket, erőfeszítésre készíti, sikerélményhez juttatja őket.

A beszélgetés másik típusa a kérdés-felelet, mely azonban új ismeret esetében csak akkor alkalmazható, ha a tanulók az adott témában rendelkeznek képzetekkel, fogalmakkal, s megtanultak definíciókat, szabályokat, elméleteket, törvényeket, algoritmusokat stb. A tényeket ebben az esetben a pedagógus úgy tárja a tanulók elé, hogy elemzéssel eljuthatnak új tények megismeréséhez, összefüggések megtalálásához. A dialogizáló ismeretszerzés alkalmat nyújt a gyerekek tudásának rendezésére, rögzítésére, elmélyítésére, ismereteik alkalmazására, teljesítményük ellenőrzésére, értékelésére. Falus Iván írja: „A megbeszélés módszerét akkor tekinthetjük hatékonynak, ha a tanulók többségének a részvételével sikerül feltárnunk valamilyen új ismeretet, alakítani tudjuk a tanulók szemléletét, gondolkodásmódját.”

Wincenty Okon (1976) lengyel kutató szerint az oktatási célzatú beszélgetésnek három típusa van.

1. A bevezető beszélgetés célja, hogy a tanulókat felkészítse a munkára. Ez egyrészt abból áll, hogy megteremti a készenléti állapotot a tanulásra. Másrészt az új tananyaggal kapcsolatos tapasztalatokat feleleveníteti a gyerekekkel. Felidézeti mindazokat az ismereteket, amelyek az új anyag megértéséhez szükségesek lesznek. Ezen kívül a bevezető beszélgetés keretében a pedagógus ismerteti az óra témáját, a megoldandó feladatokat, s megbeszéli tanítványaiival a tennivalók elvégzéséhez szükséges munkamódszereket.

2. Az új ismeretek feldolgozására szolgáló beszélgetés lehetővé teszi, hogy a tanulók problémákat oldjanak meg.

A problémákban elméleti vagy gyakorlati kérdések rejlenek, s a megoldásuk aktivitást igényel.

3. A feldolgozott tananyag rögzítését célzó beszélgetésben érvényre kell juttatni a gyakorlás, az ismétlés pedagógiai, pszichológiai követelményeit. A tanulóktól a pedagógusok igényelik a tananyaggal kapcsolatos kérdésfeltevéseket. A tanulók juttassák érvényre az ismeretekhez fűződő gondolataikat, véleményüket. Ez ugyanis előnyösen formálja önállóságuk, meggyőződésük fejlődését.

A beszélgetés forrásai és szabályai

Alapvető feltétel, hogy a beszélgetéshez a tanulók megfelelő mennyiségű és minőségű ismerettel rendelkezzenek. A beszélgetés anyagának forrásai: a gyerekek személyes tapasztalatai, a beszélgetést megelőző megfigyelések, előzetes olvasmányok, tanórai kísérletek, tanulói ismeret- és tevékenységtudás, jártasságok és készségek, a pedagógus által elmondott példák elemzése, összehasonlítások elvégzése stb.

Fontos feltétel, hogy a pedagógus tartassa be a beszélgetés szabályait. Ezek a következők:

1. Mély, őszinte érdeklődés kimutatása a beszélőpartnerek (a tanulók) iránt. Mohás Livia (1986) írja: „A sikeres beszélgetés alapja a tapintat és a barátságosság...” A beszélgetésnek gazdag eszköztára van: a beszélgetőtársak tanulnak egymás közleményeiből, bevallják tévedéseiket, s „... hagyják, hogy a másik mentegetőzzön”, kimutatják egymás iránti megbecsülésüket, jelzik elismerésüket. „A viselkedési eszközöket hajlékonyan változtatják, úgy, hogy a másik beszélgető kedve megmaradjon.”

A tanórákon alkalmazott beszélgetés módszerével nemcsak ismereteket sajátít el a tanuló, hanem magatartási formákat is. A jól vezetett beszélgetés fejleszti a kommunikációs képességet is. A beszélgetés nem monológ, hanem párbeszéd, így a viselkedési módoknak nagy jelentősége van az emberek közötti verbális kapcsolatban. „Minden osztályban — kisebb-nagyobb számban vannak olyan tanulók, akiket nehéz megszólaltatni, és ha mégis megszólalnak, akkor nem úgy szólnak, ahogy az adott helyzetnek megfelelő volna. Ezek a tanulók tízpercekben bizonyára nem hallgatnak, de abban nem szereznek gyakorlatot, ami a művelt ember beszédmódját jellemzi...”

2. A beszélgetőpartner figyelmes meghallgatása olyan szabály, mely a beszélgetést fegyelmeztette teszi. A pedagógus és a tanulók tekintetüket ilyenkor a beszélőre függesztik, ezzel is érzékeltetik, hogy fontos számukra a közlemény. Carl Weisstől (1974) idézünk: „A gyereket a nevelőnek komolyan kell vennie, és bizalmát meg kell nyernie. Aki ért ehhez, mindig újra és újra tapasztalja, hogy milyen komolyan és okosan lehet a gyerekekkel beszélni.”

3. Passzivitásba menekül az a gyerek, aki tanítója vagy tanára arcán gúnyt vél felfedezni. A gúnyolódó, fenyegető, megjegyzések, metakommunikatív jelzések visszaretentik a gyereket a verbális megnyilatkozástól. A beszélgetésben agresszív és indifferens pedagógus rossz példát nyújt a tanulók számára. Az érdemi beszélgetésben, megbeszélésben nem lehetnek bántó megjegyzések, cinikus vélemények, sértések. A tanító és a tanár arcával, gesztusaival, szemével, testtartásával, észrevételeivel bátorítsa a beszélgetésbe bekapcsolódott tanulókat.

4. Fontos, hogy a beszélgetésben egyet nem értés esetén a pedagógus és az osztály tagjai mondják el saját véleményüket. Ügyelni kell azonban arra, hogy a kritikai megállapítások ne legyenek bántóak és tapinatlanok. Ne irányuljon a beszélő személyére, hanem mondandójára. A durva és nyers „nekirontás” ellenállást vált ki a gyerekekben.

Ilyen esetben a beszélő nem a beszélgetés lényegére koncentrálnak, hanem személyének megvédésére vagy a visszavágásra.

5. Ha a gyerek elbizonytalanodik, levesszük róla a szemünket. Lehetőséget és időt biztosítunk számára, hogy rendezze gondolatait, és összeszedje magát. Így lesz képes a hibás megnyilatkozások kijavítására.

6. A pedagógus ne fiktivizálja tudását, tekintélyét beszélgetés közben, hanem a beszélgető partner szerepét vállalja magára. A tanulók aktivitását döntő módon befolyásolja az a mód, ahogyan a tanító és a tanár reagál a közléseikre és a kérdéseikre. Ezért a pedagógus legyen közvetlen, tárgyilagos és barátságos.

7. A beszélgetés kommunikációs kapcsolat, mely feltételezi, hogy a tanulók nemcsak befogadói a közléseknek, hanem a felmerült kérdésekre válaszolnak is. Követik a pedagógus, társaik közleményeit, kontrollálják a kifejtett gondolatmenetet, az ismereteket beépítik eddigi tudásukba, tapasztalataikat rendszerezik. Gondolatban vagy verbálisan reagálnak a beszélgetésben elhangzottakra.

8. A beszélgetés lényeges szabálya, hogy a párbeszéd közleményei igényes nyelvi megfogalmazást kapjanak. A pedagógus követelje a gyerekektől a helyes artikulációt, hangsúlyozást és hanglejtést, a megfelelő hangerőt, a szabatos és pontos mondatalkotást.

9. Az ismeretszerzés, megszilárdítás, alkalmazás érdekében szervezett „gondolatsere” tanulói teljesítményeket is tartalmaz. Ezért a beszélgetéshez értékelés is párosul, mely akkor tölti be szerepét, ha az összes beszélgető partner véleményét tartalmazza. A pedagógus és a társak felismerése egyaránt előnyösen motiválja a tanulók további aktivitását.

A beszélgetés vezetése és a fegyelmezettség

A spontán beszélgetésnek — s általában minden közös tevékenységnek — van „hivatalos” vagy „nem hivatalos” vezetője. Gyakran vezető nélkül folynak le a beszélgetések. Az irányítatlan beszélgetésben kaotikus állapotok jönnek létre. A résztvevők nem tartják be a beszélgetés szabályait, egymás szavába vágnak, hangoskodnak, erőszakoskodnak, elkalandoznak a témától. Zrinszky László (1985) erről a következőket írja: „A parttalan »szabad beszélgetések« minimális mértékben sem garantálják a résztvevők jogegyenlőségét. Akiknek nincsenek gátlásaik, egykettőre elnyomják a gátlásosakat, s ez az anarchikus helyzet egyenes következménye . . . Egyesek számára tehát valóban »szabad« lesz a beszélgetés, de mások számára annál kevésbé . . . Éppen az a személy válik a beszélgetés informális vezetőjévé, aki a legkevésbé tiszteli a többiek »megszólalási« jogát . . .”

A didaktikai jellegű beszélgetés legfontosabb követelménye a fegyelmezettség, melyet a normák teljesítésével lehet elérni. A pedagógus irányításával megvalósuló beszélgetés lényege Vendégh Sándor értelmezésében (1979), hogy kérdésekből és feleletekből áll: a pedagógus és a tanuló egyaránt kérdezhet. Alapvető követelmény, hogy a kérdés legyen világos, tartalmilag kifogástalan, érthető, rövid, és feleljen meg a nyelvhelyességi szabályoknak. A kérdések feltevésének célja az osztály aktivitásának biztosítása. Tehát frontális munkaforma keretében — együttes tevékenység megszervezésével — a pedagógus irányításával valósul meg a beszélgetés. Orosz Sándor szerint (1986) „ . . . a tanulás irányításában, a tanításban, a precízen tervezett és az aktuálisan beiktatott kérdések alkotják . . .” a beszélgetés struktúráját. A kérdések szabályozó funkciót töltenek be.

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott beszélgetés vezetője a pedagógus. A tanító és a tanár felkészülésének alapja a gyermeki gondolkodásmód és érdeklődés alapos ismerete. A nevelőnek — Carl Weiss (1974) szerint — eleve számításba kell vennie mindazokat az utakat, melyek a tárgyaló témától elterelhetik a tanulók figyelmét. Előreláthatók azok a holtponatok, melyek akadályozzák az együttes munka eredményességét. Elő kell készíteni a szemléltetőeszközöket, mellyel felélénkíthető, konkretizálható a beszélgetés. Számításba kell venni minden előforduló nehézséget. A tanítágra összpontosított beszélgetés az üres fecsegést kizárja. A tanulókat úgy kell nevelni, hogy utasítsák vissza a tartalmatlan és igénytelen közleményeket.

A módszer alkotóelemei

Báthory Zoltán a beszélgetés folyamatáról megállapítja, hogy beszélgetés közben a tanító és a tanár kezdeményez, magyaráz, közli véleményét a tananyaggal kapcsolatosan, utasítást ad, indokol. A beszélgetés keretében a tanulók válaszolnak a feltett kérdésekre, beszédet kezdeményeznek: kérdést tesznek fel, részmagyarázatot végeznek, véleményt mondanak. A tanórán csend, zűrzavar és szünet is előfordul. A pedagógus válaszol a gyerekek megnyilvánulásaira, rokonszenvét nyilvánítja, dicsér, buzdít, metakommunikatív jelzéseket ad. Kérdéseket tesz fel a tananyaggal, a megismerési módszerrel kapcsolatosan.

A beszélgetés módszerének első fázisában megfelelően kell rendszerezni, felépíteni, irányítani a párbeszéd menetét. Az irányítást a pedagógus végzi. Munkájának alapvető szabálya, hogy csak annyit beszéljen, amennyi kiváltja a tanulók reagálását. A tanító és a tanár fegyelmezze magát, vezesse úgy a beszélgetést, hogy a gyerekek megszólaljanak. A beszélgetés jó felépítésének következményeként nő a tanulók teljesítménye. Az irányítást végző pedagógus közölje a tanulóval a célokat. A beszélgetés célja dr. Takács Ilona (1983) megfogalmazása szerint: „... bizonyos ismeretek megújítása, egyes kérdések tisztázása, megértése oly módon, hogy az cselekvésre készítessen. Az ítéletalkotásra épül, elsősorban a megismertetés szándékával lép fel, mozgósítja az akaratot...”. A beszélgetés logikus felépítésének fontos követelménye, hogy jelezze az összetartozó ismeretek közötti átmeneteket, emelje és emeltesse ki a fontos elemeket és mozzanatokat, a szorosan összetartozó egységek után tartson részösszefoglalásokat. A tudatosan megszervezett beszélgetésben érvényesül a pedagógus irányítószerepe. A rosszul felépített és vezetett beszélgetésben csorbát szenved a nevelő vezetőtevékenysége. „Ennek oka — írja Balogh László (1987) —, nehezen és hézagosan tud információkat szerezni a tanulók tudásáról, együttthaladásáról. Így nem tájékozódik reálisan a nehézségekről, eredményekről, s ezeket nem tudja felhasználni az oktatás folyamatának további részében.”

A beszélgetési módszer második szakaszának fontos követelménye, hogy kérdésekkel, problémafelvetéssel el kell érni a tanulók részvételét, szellemi aktivitását. Az aktivizálás első mozzanata a beszélgetés beindítása. Van olyan helyzet, amikor a pedagógusnak nem kell kérdést feltenni, mert közléseihez, magyarázatához, a tankönyvből olvasottakhoz, az ismertetett tapasztalatokhoz új információkat fűznek a gyerekek. A párbeszéd létrejöttéhez esetenként elegendő egy-egy utalás és célzás, táblára változott rajz, néhány vezérszó, tárgyak bemutatása. Az aktivitást igazán a kérdésre való reagálás váltja ki. A beszélgetésben (megbeszélésben) nagy jelentősége van a tanár és a tanító kérdésének. Gondolni kell arra is, hogy mennyi gondolkodási időre van szüksége a tanulóknak, hogy jó választ produkáljon. A kérdés utáni várakozási idő hossza függ: a tanulók figyelmétől, fegyelmetől, tudásától, az együttgondolkodás intenzitásától, az ismeretek emlékezetbe idézésének gyorsaságától. A gondolkodási idő annak

is függvénye, hogy a válasz mennyire bonyolult, a tananyag egyszerű vagy összetett, az ismeret régebben vagy a jelenben szerzett, a felvetett kérdés érdekes-e, a tanulók milyen tapasztalattal rendelkeznek, a pedagógus türelmes vagy türelmetlen. Fontos, hogy a válaszadót a pedagógus a gondolkodási idő után nevezze meg. Azt is el kell döntenie a beszélgetésvezetőnek, hogy csak azoknak ad szót, akik jelentkeznek, vagy a visszahúzódo gyereket is felszólítja. A beszélgetés szociáltechnikájához tartozik, hogyan adja meg a pedagógus a szót a gyerekeknek. A legtöbbször elegendő egy biccenés, egy-egy szó („hm”, „de”), rövid felszólítás, hogy a hozzászóló bekapcsolódjon a közös munkába. Az erőszakosan aktív tanulók visszaszorítására elég egy-egy intés, egy metakommunikatív jelzés, hogy szóhoz engedjék jutni a társaikat. „Ideális az olyanfajta beszélgetés volna — írja Carl Weiss —, ahol a szó átvétele, a beszéd-től való elállás, a szó továbbadása kizárólag udvariasság dolga volna. A beszélgetés irányítása azonban eleinte mindig a tanító kezében lesz. Minél jobban kifejlődik a beszélgetés folytatásának készsége, a tanító annál jobban a háttérbe kerül.”

A megbeszélés módszerének harmadik alkotóeleme a tanulói válaszokra történő differenciált reagálás. A módszer „befejező szakaszára” érvényes alapelvet Falus Iván (1987) a következőkben fogalmazta meg: „A pedagógus lehetőleg az eredetileg felszólított tanulótól próbáljon jó választ kapni, sikertelenség esetén másik tanulót szólítson fel, s csak végső esetben adja meg maga a feleletet.” A beszélgetés módszerének alkalmazásában — az előzőekben kifejtettek-ből következően — kiemelt jelentősége van a rávezető kérdéseknek. A pedagógus úgy reagál a tanulók hibás, hiányos válaszaira, hogy a helyes megoldásig vezeti el őket. Tény azonban, hogy ebben az esetben a pedagógus a segítség szándékából eredően a gondolkodás jelentős részét maga végzi el. Ebben az esetben a gyerekek részleges önállósággal vesznek részt a kérdésekre adott válaszok megfogalmazásában. Az önálló erőből elért tanulói válaszadás váltja ki a pedagógusból a legnagyobb elismerést. A nevelőnek a beszélgetések (megbeszélések) során lehetővé kell tennie, hogy tanítványai-ban kialakuljon az önértékelés képessége. „Azt kellene elérnie — írja Lénárd Ferenc (1986) —, hogy a tanulók a keresési, kutatási, gondolkodási tevékenységeket még abban az esetben is sikeresnek könyvelhessék el, ha az pillanatnyilag nem vezetett eredményre. Egy hibás út felismerése is sikert jelenthet abban az esetben, ha azt további erőfeszítéseink során tudatosan elkerüljük.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Zrinszky László*: Íratlan szabályok. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1985.
- [2] *Dr. Takács Ilona*: Emberismeret, önismeret. Népszava Kiadása, Bp. 1983.
- [3] *Falus Iván*: A valóságfeltárás, az elméleti igényesség és a gyakorlati hasznosság egysége. = Magyar Pedagógia, 1982/4. sz.
- [4] *Nagy Sándor*: Az oktatásméle-tet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- [5] *Pedagógiai lexikon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. Főszerkesztő: Nagy Sándor.
- [6] *Dr. Szántó Károly*: Didaktika. Pedagógia I. Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
- [7] *Falus Iván*: A frontális szervezési mód során alkalmazott módszerek = Köznevelés, 1987/3. sz.
- [8] *Wincenty Okon*: Az általános didaktika alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
- [9] *Pedagógia*. Szerkesztette: Nánási Miklós. Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- [10] *Mobás Lívia*: Ki tudja, mi a siker? Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1986.
- [11] *Pedagógiai Kézikönyv*. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
- [12] *Carl Weiss*: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- [13] *Vendégb Sándor*: A didaktika alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.

[14] Orosz Sándor: Az oktatás mint a tanulás szabályozása OOK, Veszprém, 1986.

[15] Bábory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp. 1985.

[16] Balogh László: Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés. Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

[17] Lénárd Ferenc: Pedagógiai ellentmondások. Akadémiai Kiadó, Bp. 1986.

DR. MOJZES JÁNOS
Debrecen
DR. NAGY ZSUZSANNA
Nyíregyháza

A kémiai kísérletekhez kapcsolódó eljárások mint az értelmi nevelés eszközei

Egy adott iskolatípus programja, célja az iskolai élet különböző területén végzett munka nyomán realizálódik. Az iskolákra jellemző sokoldalú tevékenységi rendszerben fejlődik, gyarapszik és teljesebbé válik a gyermek, illetve ifjú személyisége. Az átfogó, globális célkitűzésektől az iskola mindennapjaihoz közelítve egyre világosabbá válik, hogy az iskolára háruló nevelési feladatok nagy többségével a tanítási órák keretében a szaktanároknak kell megbirkózniuk. Eredményességükhöz a cél és feladat ismerete mellett tudni kell, hogy a szaktárgyi ismeretek (átadása) megszerzéséhez, a tudás kialakításának módja önmagában is potenciális nevelési eszköz. Ezen eszköz kiaknázása, illetve hatékonysága csak tudatos tanári munkával érhető el, illetve növelhető. Néhány, a kémiaórán alkalmazható kísérlettel összefüggő eljárás bemutatásával szeretnénk érzékeltetni a nevelő és oktató munka egységének természetes érvényesülését és szükségességét. Ezt megelőzően azonban szükségesnek tartjuk — a címben is jelzett — két fogalom néhány jellemzőjét megvilágítani, elsősorban a kémia tanítás szempontjából.

Az értelmi nevelés középpontjában — minden iskolatípusban — az önálló ismeretszerzés képességének kialakítása áll. [1] Ez azonban nem jelenti egyszerűen azt, hogy „megtanítjuk a tanulót tanulni” azért, hogy képes legyen otthoni munkával felkészülni a következő órára. Ennél többet értünk és akarunk az „önálló ismeretszerzésre” neveléssel elérni. A tanuló ugyanis csak gondolkodásának fejlesztése, logikai képességének kellő szintre való emelése nyomán válhat képessé a felvetődő problémák önálló felismerésére, megoldására és értelmezésére. Az értelmi-gondolati nevelésnek fontos összetevője, eleme, illetve ösztönzője a tudásvágy, a valóság megismerésére való törekvés igénye és az új iránti fogékonyság is. Az érdeklődés felkeltésében a motiválásnak, a motivált tanulásnak és a nevelés más területeinek is fontos szerepe van. [2]

A gondolkodás képességével nem születik senki, de mindenkinél fejleszthető. A környezetből szerzett közvetlen tapasztalatok „belsővé” válásával fokozatosan gazdagodik az embernek a környező világról alkotott „gondolati képe”. A gondolkodás kialakulásán, nevelésén az e képekkel végzett műveletek képességét is értjük, amelynek alapja, forrása a manuális cselekvés és a második jelzőrendszer síkján végzett tevékenység. A külső cselekvés és tapasztalat nélkül kapott gondolati képek és műveletek verbális ismeretek maradnak, s nem szolgálják a tanuló értelmi nevelését, nem

segítik a gondolkodás képességének fejlődését. (Sajnos, erről nagyon sokszor megfeledkezünk, köztük a tankönyvírók is.) Amennyire természetes például, hogy a csecsemőt hangok és szavak kiejtésére és járásra *cselekvő módon tanítjuk* — több százszor elismételve egy-egy szót, illetve hosszú órákon át vezetgetve — szinte annyira természetes, hogy az iskolában jórészt csak szavakban közölt ismereteket (= gondolati képeket) közlünk olyan tárgyakról, jelenségekről is, amelyeket még soha, vagy alig láthatott a tanuló. A megfelelő tapasztalat hiányában — így „bemagolandó” — memóriát terhelő marad a legérdekesebb tárgy legizgalmasabb jelensége is. Az ilyen ismeretszerzés közben a tanuló gondolkodása nem fejlődhet, mert passzív befogadásra van kárhóztatva.

Ugyancsak a gondolkodásra nevelés ellen hat, ha a tankönyveink „készen tálalt” ismeretanyagot közölnek. Például a jelenségek, anyagi változások (kísérletek) leírását nem követi a tapasztalatok elemzése — mondván, hogy ez a pedagógus feladata — helyette a jelenség kész magyarázatát közli. Gyakran *biányoznak a gondolkodás irányítására hivatott*, az ok-okozati összefüggésekre, az összehasonlításra és analógia keresésére stb. irányuló *kérdések*. A tananyagegységek után levő kérdések többsége is egyszerűen memóriapróbára hivatott. Minden bizonnyal érdekesebb lenne a kémia sok gyerek számára (s élményszerűbb lenne az óra, mivel a tanárt a tankönyvi felépítés a szükségesnél jobban orientálja!), ha a tankönyvszerzők a pedagógiai és pszichológiai elvekhez legalább oly mértékben ragaszkodnának, mint a tudományosság elvéhez. Talán akkor a tankönyvi anyag sem lenne ennyire zsúfolt.

Természetesen tudnunk kell, hogy a *gondolkodás fejlesztése* csak *fokozatosan* lehet eredményes, és nem juttatható el minden tanuló azonos szintre. Utalni szeretnénk a pszichológusok azon megállapítására, amely szerint a nyelv a gondolkodás legfejlettebb, de nem az egyetlen közege [3]. A *valóság* és a hozzá legközelebb álló háromdimenziós modell mint a *légkonkrétabb közeg*, valamint az absztrakció legmagasabb fokát jelentő *szaknyelv* mint *elvont közeg* között a kémiában is jól megkülönböztethető szintek definiálhatók. Tekinthetők ezek a tágabban értelmezett modellezés különböző szintjeinek is [4]. Ha a konkrét anyagi változásból (kémiai kísérlet) kiindulva a manuális modellekkel való manipuláció után és alapján íratjuk fel a szerkezeti képletet, a tapasztalati képletet vagy reakcióegyenletet, s ezután fogalmazzuk (fogalmazzuk) meg szavakban az anyagi halmazt alkotó molekula szerkezetét és sajátosságát, akkor a gondolkodás különböző szintjein vezettük végig a tanulót. Lesz tanuló, aki képes könnyen a „szaknyelven”, a bonyolult szimbólumokban is gondolkodni. Ugyanakkor lesz tanuló, aki gyakorlás után is csak a jelenség szintjén képes megjegyezni az illető vegyület tulajdonságát. Ez utóbbi is *eredmény, s nem lebecsülendő*. Különösen *az általános iskolában fontos a kísérletezésen alapuló kémiatanítás*, ugyanis csak ez adhat konkrét bázist a kémiai gondolkodás kialakításához, a gondolkodásra neveléshez.

A tanítási óra mint a tanítási-tanulási folyamat alapformája összetett, bonyolult egész ahhoz, hogy egészében áttekinthető, elemezhető és gyakorolható legyen. Megkerestük éppen ezért a *kémiaóra* azon kicsiny elemeit, amelyek *önmagukban is egészek, és jól definiált célnak alárendelten vannak jelen az órán* [5]. Ezek az elemek rendszerint egy ismeretforráshoz (kísérlet, modell, program stb.) vagy szemléltetőanyaghoz (transzparens stb.) kapcsolódó tevékenységi csoportok, amelyek jól gyakorolhatók, tudatosíthatók.

Úgy véljük, hogy ezen „elemek” tartalmának elemzésével és a didaktikusok által megfogalmazott módszerfogalommal való összevetés eredményeként közelebb jutottunk a kémia tanításában alkalmazott *eljárások definiálásához* is. Az irodalmi adatok [6] összevetéséből ugyanis kitűnt, hogy az *eljárások a módszer építőelemei*, illetve ugyanazon eljárás *tanári és tanulói tevékenység-oldala is része az eljárásnak*, így a

módszernek is. Egy adott módszer jellegét — pl.: aktív vagy passzív —, főbb ismérveit az alkalmazott eljárások határozzák meg.

A szaktárgyi ismereteket különböző ismeretforrásokból biztosítjuk a tanulók számára. *Ismeretforrásnak* tekintjük a kémiában a kémiai kísérleteket, modelleket, fényképet, diaképet, filmet, továbbá a munkalapokat, könyveket és a tanári magyarázatot, közlést. Ezen ismeretforrások és a tanulók közötti kapcsolat megteremtésére hivatott „közvetítő”, irányító leggyakrabban a szaktanár, aki a kapcsolatot közvetlenül vagy a hatékonyság növelése érdekében audiovizuális eszközök felhasználásával hozza létre. A tanulás bizonyos fokán maga a tanuló önállóan is képes az ismeretforrások felhasználására s a velük való tevékenységre. A munkalapok, illetve írott vagy gépi programok is segítik a tanulót az új ismeret önálló feldolgozásában.

Az ismeret *közvetítésének módja* rendszerint bemutatás, közlés, ismertetés, értelmezés stb., amely főleg a tanári tevékenységet jellemzi: Az ismeret befogadása, illetve megszerzése — vagyis a *tanulóra jellemző tevékenység* — lehet megfigyelés, felismerés, manuális munka elvégzése, feladat értelmezése és megoldása, szakanyag megtanulása stb. Didaktikai szempontból tehát tanítási-tanulási eljárásnak tekinthető *minden olyan tanári és tanulói tevékenység, amely valamely ismeretforrás közvetítésével, feldolgozásával, illetve ismeret befogadásával és (vagy) megszerzésével jár.* [7]

A *nevelés módszereit* tanulmányozva — amelyeket rendszerint a nevelés folyamatában játszott szerepük alapján csoportosítanak — kitűnik, hogy az *oktatás valamenynyí módszerét magában foglalja a felvilágosítás és meggyőzés mint nevelési módszer.* [8] Kétséget kizáróan ez az a módszercsoport, amely leginkább az értelmi nevelést szolgálja; persze ez nem jelenti azt, hogy a tevékenység megszervezésének módszerei vagy a magatartásra ható módszerek elhanyagolhatók lennének az oktatás során. A kémiaórán alkalmazott eljárásokat elemezve megállapítottuk, hogy egyrészt közülük melyek vannak jelen a nevelés egyes mozzanatainál: a tapasztalatszerzésnél, általánosításnál és gyakorlásnál. Más részről vizsgáltuk azt is, hogy az egyes (oktatási) eljárások a nevelés mely módszereinek elemeit hordozzák. [9] Úgy véljük, hogy e többoldalú elemzéssel nyomon követhetővé tettük a kémiaórán folyó oktatás és nevelés módszereit, megmutathattuk azok bonyolultságát, érvényesülését és egységét is.

Példaként kiragadunk néhányat a kémiatanítás során alkalmazott kísérleti eljárások közül, amelyek az értelmi-gondolati nevelést szolgálják, alapozzák. Egy-egy ismeretforráshoz többféle, a tanuló különböző szintű aktivitását igénylő cselekvés (eljárás) kapcsolódhat, amelyek részei az ismeretszerzésnek, ugyanakkor hozzájárulnak a személyiség formálásához, neveléséhez is.

Az anyag tulajdonságaival, az anyagi változás törvényszerűségeivel foglalkozó tárgy a kémia. Szinte természetes, hogy tárgyunk tanításában legfontosabb ismeretforrás az *anyag és a rajta előidézett változás, a kémiai kísérletek* tanulmányozása. *Milyen tevékenység kapcsolódhat a kísérletekhez?*

a) *Kísérletek bemutatására* — ún. demonstrációs kísérletre — akkor kerül sor, amikor veszélyes anyaggal, illetve igényesebb berendezéssel dolgozunk. Ilyen például a nátrium reakciója a klórgázzal, amelyet az ionkötés bevezetésekor mutatunk be. A metán és etilén (etin) előállítása viszont olyan berendezést igényel, amelynek kezelését nem bízhatjuk tanulókra. Manuális munkát ezekben az esetekben csak a tanár végez, de feltétlenül elő kell készíteni a tanulók foglalkoztatását is, amely lehet:

— A tapasztalatok *megfigyeltetéséhez*, a figyelem irányításához célszerű megfelelő szempontokat adni, mint például: — Mi történt a nátriummal a klórgázban? Milyen változások figyelhetők meg? A fémes nátriumból és a klórgázból milyen megjelenésű

új anyag keletkezett? Miből tudjuk, hogy kémiai reakció játszódott le? — Milyen halmazállapotú anyag keletkezett a szilárd anyagok (nátrium-acetát és nátronmész) keverékének hevítésekor? Mire következtethetünk abból, hogy a fejlődő gáz a vízen átbuborékolva felfogható?

— A megfigyelt *tapasztalatok rögzítése* szóban vagy írásban.

Az előzőekben felsorolt, megfigyelést irányító kérdéseket egyenként tesszük fel, s közülük kiválaszthatunk egy-egy kérdést, amelyre mindenkitől egyéni választ várunk.

(Az egyéni foglalkoztatás egyik jól alkalmazható formája ez.)

— A kísérlet menetének szavakban történő *megfogalmazása*.

Például: Foglaljuk össze, milyen műveleteket és milyen sorrendben végeztünk, amikor a fémnátriumot klórral reagáltattuk!

— A *tapasztalatok elemzése* közvetlen tanári irányítással vagy *önálló elemzés* munkalappal, illetve *elemzés csoportmunka* keretében.

A tanulók előképzettségétől függően kell megválasztani az elemzésnél alkalmazott tevékenységi formát ugyanúgy, mint az elemzés irányítására alkalmas kérdések számát. A választék a következőkből kerülhet ki: Miért kell megolvasztani a nátriumot? Miért nem reagál a klórral a nátrium melegítés nélkül? Mi történhetett melegítés hatására a fémmel és a klórmolekulákkal? Elektronszerkezetét tekintve mennyire stabil a nátrium és a klóratom? Az izzítás hőmérsékletén ütköző atomok elektronszerkezetében milyen változás következhet be? Az ionok kialakulása miért előnyös? Az ellentétes töltésű részecskék milyen hatással vannak egymásra? Az ionvegyület keletkezésének reakciója milyen hőszínezetű? (Ha termoszkópban végezzük a reakciót, különösen egyszerű a válasz.)

— A kémiai kísérlet lefolyásának *modellézése* atom-molekula modellekkel. — Az applikációs modellkészletén követhetik a tanulók az ionvegyület képződését mint atomi szinten lejátszódó folyamatot. — Az edény falán lerakódott konyhasószemcsék felnagyított mását, a kockarácsot kézbe adva megfigyelhetjük, elemezhetjük az ionrács szerkezetét, felépítését. A fogalomalkotáshoz vezető út fontos, a képzelőerő kialakítását segítő eszközei a modellek.

— *Analóg kísérletek felidézése* — közvetlen vagy közvetett irányítással. A példaként említett kísérletet felidézethetjük például a magnézium égetésekor, amelyet már a tanulókkal is végezthetünk, megfelelő előkészítés után.

— A *következtetés*: fogalom, tulajdonság vagy törvényszerűség megfogalmazása szóban vagy írásban. Az ionrács fogalmának (mint az ionrács elemeit összetartó elektromos vonzás) önálló megfogalmazása várható a tanulóktól is az elemzés végén. Nem szabad azonban minden esetben ehhez ragaszkodnunk. Ha ugyanis olyan fogalomhoz jutottunk, amelynek a tanulók ismeretében nincs előzménye, úgy közölnünk kell az újat. Ellenkező esetben fel kell idéztetnünk mindazon előismereteket, amelyek szükségesek a következtetéshez.

— Az *új ismeret elhelyezése* a tanuló meglévő *ismeretrendszerében*. Az ionkötés fogalmát a kémiai kötés eddig tanult fajtáinak felidézésével — a kovalens és fémes kötés után — kell elhelyezni a rendszerben.

— A fogalom vagy törvényszerűség *alkalmazása* analóg majd más feladatokon. — A két, kísérleti úton is bemutatott példa analógiájára, a magnéziumklorid és a nátrium-oxid elemeiből való képződésére alkalmazhatjuk az új fogalmat.

— A fogalom, törvényszerűség *általánosítására* az összefoglalás ad lehetőséget.

b) A kísérletek elvégeztethetők a tanulókkal minden olyan esetben, amikor vérséyítelen anyaggal és eszközzel dolgoznak, illetve kellően felkészíthetők a balesetmentes munkára. Ebben az esetben a — korábbiakban közöltekén kívül — *tanulói tevékenység* kibővül a kísérletezéssel kapcsolatos *külső cselekvéssel*:

— A kísérlethez szükséges *eszközök és anyagok összegyűjtése*, kiválogatása.

— A kísérlet *kivitelezésének tudatosítása*, a műveletek sorrendjének rögzítése (közvetlen tanári irányítással vagy algoritmussal);

— A kísérlet elvégzése (egyénilig, párosával vagy 3—5 fős csoportokban);

— A kísérlet esetleges megismétlése a jelenség részleteinek jobb *megfigyelése* érdekében;

— A kísérleti eszközök, berendezések szétszedése, rendbe tétele, elpakolása.

c) *Mérőkísérlet* esetén — amelyre az általános iskolában főleg szakkör keretében van lehetőség — tovább bővül a tevékenységi sor:

— Rendszeres, meghatározott időnkénti megfigyeléssel *összehasonlítás és adatok megállapítása*. Például: a nátrium és a kalcium vízzel való reakciójának összehasonlítása. — Az etilén és acetilén reakcióképességének összehasonlítása a brómosvíz elszíntelenedéséig eltelt idő mérésével.

— A *grafikon elemzése önállóan*, csoportmunkában vagy közvetett irányítással. — Különböző anyagok eltérő oldhatóságát szemléltető grafikon elemzése. — A kémiai változások energiadiagramjának felrajzoltatása és elemzése.

— A *következtetés*: törvényszerűség, összefüggés *megfogalmazása* szavakban vagy írásban ugyanúgy, mint a demonstrációs kísérleteknél.

d) *Igazoló jellegű* kémiai kísérletre — amelyet ugyancsak végezhet szaktanár és a tanuló is — akkor kerül sor, amikor a tanulók meglevő ismerete alapján egy elméletileg megalapozott hipotézis igaz vagy hamis voltát kell eldönteni. Tanulók munkája ez esetben a hipotézisalkotást megelőző *gondolati tevékenységben realizálódik*, majd a hipotézis és a *kísérleti tapasztalat összevetése*, a feltételezés *megerősítése* vagy *elvetése*, illetve új hipotézis felállítása következik. (A problémamegoldáson mint eljáráson — alapuló kutatómódszer alkalmazása esetén élünk főleg ezzel a lehetőséggel). Ezt a tevékenységi sort — tapasztalataink szerint az átlagosnál magasabb gondolkodási szintre jutott tanulócsoporthok esetében célszerű alkalmazni.

— Mivel a tanulók az elektromos töltéssel rendelkező kémiai részecskékkel már korábban, elméleti úton megismerkedtek, van lehetőség arra, hogy az ionkötést mint hipotézist fogalmazzuk meg. A nátriumnak klórral való reakciója ebben az esetben a hipotézis igazolásaként mutatható be.

A felsorolt tevékenységi formák — eljárások — között a külső cselekvést jelentő manuális munka mellett, a második jelzőrendszer síkján végzett cselekvés és az elvont gondolati képekkel végzett műveletek is fellelhetők. Alkalmazásuk helyes sorrendje, a segítség igénye függ a tanulócsoporth életkorától, érettségétől stb. A szaktanár feladata, hogy ezek számbavételével tervezze és szervezze meg egy-egy óra tevékenységi rendszerét úgy, hogy az leginkább szolgálja az értelmi-gondolati nevelést.

A példaként kiragadott kémiai kísérletek mellett más kémiai ismeretforrásokhoz is tervezhetők hasonló, a tanuló aktivitását igénylő eljárások. Természetesen a *külső és belső cselekvés aránya változik* attól függően, hogy konkrétabb vagy elvontabb ismeretforráshoz kapcsolódik a tevékenység. Egy videofelvételhez vagy diaképhez például manuális munka kevésbé kapcsolódhat, ilyen esetben a belső cselekvésnek van elsődleges szerepe.

- A cikkhez felhasználtuk a Fórum '86 Pedagógiai Konferencia (Debrecen, 1986. augusztus 16—18.) módszertani szekciójában elhangzott hozzászólásunk egyes részleteit.
- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, MM. Budapest, 1981. 16. o.
- [2] Nagy S.—Horváth L. (szerk.): Neveléstudomány, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 140—143. o.
- [3] Lénárd F.: A problémamegoldó gondolkodás, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 256—257. o.
- [4] Mojzes J.: Mit tekinthetünk modellnek a kémia tanításban? A Kémia Tanítása, XIX. sz., 1980. 9—16. o.
- [5] Mojzes J.: Ezt láttam az óralátogatások során. Előadás a Kémia tanítók IX. Országos Konferenciáján, Nyíregyháza, 1980. VIII. 22-n. (Módszerek és eljárások — 1. KLTE, Debrecen, 1980. 52—59. o.)
- [6] Nagy S.: Didaktika, Tankönyvkiadó, Budapest, 1967. 198. o. Nagy S.: Az oktatástudomány alapkérdései, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 239. o. Vendég S.: A didaktika alapjai, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 188. o. Székely E.-né—Szokolcsy I.: Didaktika műszaki pedagógusok számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. 172. o.
- [7] Mojzes J.: Módszer és eljárás fogalma a kémia tanításában. Előadás a Kémia tanítók X. Országos Konferenciáján, Szegeden, 1982. VIII. 21. (Módszerek és eljárások — 2. KLTE, Debrecen, 1982. 7—11. o.)
- Mojzes J.: Módszerek és eljárások a kémia tanításában, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 88. o.
- [8] 2. alatt i. m. 115—135. o.
- [9] Nagy Zsuzsanna: A kémia tanításban alkalmazott módszerek és eljárások összekapcsolása. Előadás: Az V. Országos Videós Konferencián, Veszprém, OOK 1985. január 29.
- [10] Nagy Zsuzsanna: A kémia tanítás komplex tervezése és hatékonyságának vizsgálata. Doktori értekezés, Nyíregyháza, 1981. 85. o.

BANKÓ BÉLA
Barcs

A testnevelés tantárgytestzt eredményeit befolyásoló tényezők vizsgálata

1. A képességfejlesztés általános kérdései a testnevelésben

Napjainkban létkérdés a testi képességek fejlesztése, a test nevelése, a testi nevelés gazdasági fejlődésünk, a haza védelme és az ember-minőség megőrzése érdekében. A képességfejlesztés érzékeny időszaka az általános iskolás kor, amelyben egyrészt megalapozni, másrészt fejleszteni szükséges a motorikus képességeket.

A tanterv különös figyelmet fordít a képességek fejlesztésére: kimelt helyen szerepel a célok és feladatok sorában, évfolyamonként megjelöli a fejlesztő gyakorlatokat, játékos feladatmegoldásokat, megjelenik a követelményekben is, továbbá értelmezését a módszertani alapelvekben is olvashatjuk. (2)

A képességekről vallott felfogások országonként és szerzőnként eltérőek — állapítja meg Nagy György. (6) Ezért értelmezi, hogy a motorikus teljesítőképesség, mozgástulajdonság, képesség tulajdonképpen szinonimái egymásnak.

Az általános iskolában a képességek fejlődését a testnevelés tantárgyessel évi két alkalommal mérjük. A tesztet az 1974/75. tanévben végzett országos felmérés alapján állították össze, amelyet standardizáltak, és 1977/78-ban vezettek be. [8., 9., 10.]

A bevezetést követő 10. évben Pádár Károly összefoglaló anyagot közöl a képességfejlesztés eredményeiről [11], és Nagy Sándorhoz [7] hasonlóan a továbbfejlesztés lehetőségeit is felveti.

2. A vizsgálat témája, hipotézisek

A képességfejlesztés körében azt vizsgáltam, hogy milyen tényezők befolyásolják a tantárgyestét eredményeit. A felmérésbe Barcs városban és városkörnyéken nyolc általános iskola kapcsolódott be (179 nyolcadik osztályos tanuló). A nyolcadik osztályosok teszteredményei magukban hordozzák az iskolák sajátosságait, adottságaik lehetőségeit és határait, a korábbi évek munkája itt összegeződik.

Feltételeken a hagyományos értelemben felfogott tárgyi és személyi adottságokat értem. Azt vizsgáltam, hogy a motoros próbák eredményei miként változnak a jó, közepes és gyenge feltételekkel működő iskolákban, valamint a személyi ellátottság hogyan hat a teljesítmények alakulására.

A nyolc iskola a feltételek szempontjából több csoportba sorolható, a tárgyi adottságok tekintetében három, a személyi oldal vonatkozásában két kategória állítható fel (1. sz. táblázat).

A nők és a férfiak aránya 5:3. A kor szerinti megoszlás: egy kollégánál 50 év feletti (2. iskola), öt fő középkorú (1., 3., 4., 6., 8. intézmény) és kettő nevelő fiatal (5. és 7. iskola).

A tárgyi és személyi feltételek a vizsgált iskolákban

Az isk. sorsz.	tárgyi			személyi	
	feltételek				
	jó	közepes	gyenge	szak- tanár	nem szakos
1.		+			+
2.	+			+	
3.	+			+	
4.		+		+	
5.			+		+
6.		+		+	
7.			+		+
8.			+		+

1. sz. táblázat

A tárgyi ellátottság megítélésénél a tornaterem (-szoba), a különböző pályák, udvari függőszerkek, labdakészlet stb. vettem figyelembe.

A problémafelvetés (Milyen tényezők határozzák meg a tantárgytestzt eredményeit?), a vizsgálatba bevontak körének megállapítása, a szakirodalom tanulmányozása, a feldolgozás módszerének meghatározása alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

- A motoros próbák eredményeit döntően a tárgyi, másodlagosan a személyi adottságok határozzák meg.
- Amennyiben a tantárgytestzt eredményei szignifikánsan eltérnek a feltételek menetén, akkor az osztályzatokban is jelen van a kimutatható különbség.
- Laza összefüggést tételezek fel a testi tulajdonságok fejlettsége és az előző (7. osztály) év végi testnevelési osztályzatok között.
- Feltételezem, hogy az azonos vagy hasonló mozgástulajdonságot mérő próbák között szoros a korreláció. Ha ez igazolható, akkor helyesnek tartanám valamelyik elem elhagyását, és más képességtartomány (pl. ízületi mozgékony-ság, koordinációs) mérését felvenni a tesztbe.

Az adatok elemzése során a matematikai statisztika (4., 5.) néhány elemét alkalmaztam (átlag — M , szórás — s , kétmintás t próba — szignifikanciapróba, korrelációs számítás — r). A többszemponos elemzésben a célváltozó a motoros próbák eredményei voltak, a háttér vagy magyarázó változókat a feltételek különböző csoportosításai képezték.

3. Az adatok elemzése

a) A tantárgytestzt eredményei és a tárgyi-személyi adottságok összefüggése.

A feldolgozás első tanulsága, hogy a tantárgytestzt eredményeinek különbözőségét döntően nem a tárgyi adottságok determinálják. A jó feltételekkel működő iskolák tanulói nem értek el szignifikánsan jobb eredményt, mint a közepes lehetőségekkel dolgozó intézmények, a legjobb teljesítmények nem a legjobb feltételrendszerű osztályokban születtek.

Ez a hipotézis nem igazolódott. Szignifikáns különbség a jó és gyenge, a közepes és gyenge ellátottságú iskolák eredményei között alakult ki (2. sz. táblázat).

A motoros próbák különbségei a tárgyi feltételek függvényében (összesen százalékban kifejezve)

A tárgyi adottság szintje	A különbség szignifikáns	
	IGEN	NEM
közepes és jó	—	$t = 1,9460$
jó és gyenge	$t = 3,8071$	—
közepes és gyenge	$t = 5,8197$	—

2. sz. táblázat

Az összesen százalék alapján történő vizsgálat mellett az egyes motoros próbák szerint is elemeztem az összefüggést. Az előzőhöz hasonló eredményre jutottam. A közepepes kategóriába sorolt intézmények teljesítményátlagai csak egy-egy próbában (60 m, négyütemű fekvőtámasz) nem szignifikánsan jobbak a jó és gyenge csoportba soroltak eredményeinél. A jó és gyenge adottságú iskolák eredményei két próbában nem térnek el (60 m és a négyütemű fekvőtámasz).

A hipotézis második része sem úgy igazolódott, ahogy feltételeztem, mert az adatfeldolgozás eredménye azt mutatja, hogy a valós különbségek a személyi változó mentén alakulnak ki, azaz a testnevelő tanárok tanítványai szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a motoros próbákban, mint a nem szakos kollégák tanulói ($t = 4,653$, a különbség $0,01$ szinten is szignifikáns).

Ugyanezt erősíti az a feldolgozási mód is, amikor minden osztályt minden osztállyal összehasonlítottam. Az 5. és 8. iskola (nem szakos nevelők) teljesítményei szignifikánsan senkivel szemben sem jobbak, és csak egymással szemben nem rosszabbak.

Az egyes próbák szerint történő összevetés végeredménye is a fenti állítást támasztja alá (3. sz. táblázat).

b) A testnevelés-osztályzatok eltérései a személyi feltételek alapján

Hipotétikusan állítottam, hogy a motoros próbákban észlelt különbségek megjelennek az osztályzatokban is. Mivel az eltérések a személyi sávban jelentősek, ezért az osztályzatokban meglévő különbségeket is ebben a mezőben kutattam. Továbbá azt is feltételeztem, hogy a tantárgytest eredményei és az év végi (7. osztály) testnevelés-osztályzatok között laza összefüggés jön létre. Ez utóbbi hipotézisemet a tantárgy osztályozásával kapcsolatos szakirodalmi ajánlásokra, módszertani alapelvekre és a tantervi követelményekre alapoztam. (1., 2., 3., 12., 13.) A laza korreláció feltételezése azon nyugszik, hogy az értékelés (osztályzat) összetevői közül a tesztben mutatott fejlődés csak az egyik elem. Azon belül is az értékelés alapja a tanuló önmagához viszonyított állapotváltozása.

A végzettség szerint kimutatható különbségek az egyes motoros próbákban (az abszolút értékek alapján).

A motoros próbák	Testnevelő tanárok M	A különbség szignifikanciája				Nem testnevelő tanárok M
		I	N	t érték	%	
60 m	10,05	+	—	3,0942	1	10,74
súlypont-emelkedés	35,77	+	—	4,8589	1	30,20
tömöttlabdadobás	6,78	+	—	1,9881	5	6,34
600 m	2,26	+	—	3,2380	1	2,45
labdapassz.	30,97	+	—	5,7175	1	27,16
négyütemű fekvőtámasz	26,05	+	—	2,5564	5	24,11

3. sz. táblázat

A hipotézis első vonulata nem igazolódott, mert a teszteredményekben kimutattott valós eltérés ($t = 4,653$) az osztályzatokban jelent meg ($t = 0,4664$).

Ugyanez a tendencia olvasható ki a mindenki mindenkivel való összehasonlításból is. Míg az 5. és 8. iskola (nem szakosok tanítják a testnevelést) egymással szemben nem, de az összes többivel összevetve szignifikánsan gyengébb a tantérgyteszt eredményeiben, addig az osztályzatokban az 5. csak négyvel szemben gyengébb (4., 6., 7. é 8.), a 8. senkivel sem, sőt három osztállyal szemben kimutathatóan magasabb osztályzatot adott (2., 3. és 5.). A legnagyobb eltérés a teszt és az osztályzatok között a 8. és 5. iskolában mutatható ki.

A hipotézis második része (a teszteredmények és az osztályzat korrelációja) igazolódott. Mindkét típusú (szakos, nem szakos) intézményben pozitív laza a korrelációs együttható (testnevelőknél $r = 0,78$, a nem szakosoknál $r = 0,66$). Az egyik érték sem a véletlenből származik, a 0-tól való eltérés 0,01 szinten is szignifikáns. A nem testnevelés szakos kollégák alacsonyabb teljesítményre ($M = 41\%$) ugyanolyan szintű osztályzatot adnak (a 8. esetében jobbat), mint a testnevelés szakosok magasabb képességszintre.

Az osztályzatok többi eleméről — ebben a vizsgálatban — nem tudok nyilatkozni, de az látszik valószínűnek, hogy az osztályzatokban a motoros képességek fejlettsége kevésbé esik latba a nem szakos kollégáknál. A testnevelőknél következetesen érvényesül, hogy „az osztályozás szempontjából a tanuló önmagához viszonyított fejlődésének értékelése csak „részosztályzat”; jelentős, de nem meghatározó része a bizonyítványba írt osztályzatnak” [12]

A testnevelő tanárok esetében csak egy (tömöttlabda-dobás), a nem szakos nevelőknél három területen (súlypontemelkedés, tömöttlabda-dobás és labdapasszolás) nem jött létre laza kapcsolat a teszteredmények és az osztályzatok között.

A testnevelés szakos nevelők osztályzataiban következetesebben van jelen — felfogásom szerint kellő mértékben — a testi tulajdonságok értékelése, mint a más szakos vagy képzés nélküli pedagógusok gyakorlatában.

c) A hasonló mozgástulajdonságot mérő próbák korrelációja

A gyakorlat igazolja, hogy a tantárgytesttíz év után — nem minden áron, csak a változtatás kedvéért — megérett a továbbfejlesztésre. P á d á r Károly [11] a fővárosi mérések alapján tesz néhány utalást erre vonatkozóan (az 5. osztály kivételével nem szükséges az évi két felvétel, az 5—6. osztályban az ugrás fordulattal próba nem vált be, a teljesítményértékek meghaladják a teszt 50%-os átlagát).

Témám szempontjából (A motoros próbák eredményeit befolyásoló tényezők) a fejlesztési elképzelések másik vonulatához kapcsolódnék. Nagy Sándor [7] a magyar és szovjet középiskolai tesztrendszer hasonlított össze, és igazolta, hogy az azonos képességtartományt mérő próbák korrelációja erős. Amennyiben ez az általános iskolában is igaz, úgy el lehetne hagyni egyes elemeket, és más képességterület vizsgálatát (pl. egyensúlyérzék, ízületi mozgékonyság, más koordinációs mozgástulajdonság) beemelni a tesztbe. Így a próbarendszer az elemszám lényeges növelése nélkül több területet lenne képes vizsgálni.

A nyolc osztály esetében négy személyi változó mellett 2-2 próba korrelációját vizsgáltam meg a kapcsolat keresése céljából (4. sz. táblázat).

Az összefüggés mértéke mindenütt laza (0,4—0,8) s nem erős, mint ahogy feltételeztem, de az alacsony létszám esetében az r érték szignifikancia szintje (0,01) a korreláció olyan mértékét jelzi, amely alapján állíthatjuk, hogy az egyik próba elvégzése a másik mozgástulajdonság szintjét is nagy valószínűséggel képviseli, ill.

következtetni lehet rá. Esetünkben vagy a súlypontemelkedés, vagy a tömötlabdadobás elhagyható, és helyette más vehető fel (egyensúlyérzék, a hajlékonyság vizsgálata).

Az azonos képességtartományt mérő próbák összefüggései különböző személyi feltételek esetében

A motoros próbák megnevezése (%-ban)	Személyi változók				Az r érték szignif.-a szintje, mértéke
	testn. tanár	nem tn. tanár	női tn.	férfi tn.	
súlypontem. és töm. labda	+				0,01 0,44
súlypontem. és töm. labda		+			0,01 0,54
súlypontem. és töm. labda			+		0,01 0,49
súlypontem. és töm. labda				+	0,01 0,45
60 és 600 m	+				0,01 0,75
60 és 600 m		+			0,01 0,58
60 és 600 m			+		0,01 0,65
60 és 600 m				+	0,01 0,78

4. sz. táblázat

4. Összegezés

Az adatfeldolgozás legfőbb tanulsága, hogy a motorikus teljesítőképesség szintjét döntően nem a tárgyi adottságok, hanem a személyi oldal határozza meg. A jobb eredmények letéteményesei a nevelők. Az már egy külön vizsgálat célja és tárgya lehet, hogy a különböző nevelőegyeniségek miért érnek el jobb eredményeket esetleg rosszabb körülmények között is. Ezzel kapcsolatban mindenkinek lehet és van véleménye, de azt lenne jó objektíven megmérni, milyen személyi tényezők hoznak létre valós teljesítménykülönbségeket. (Pl.: a testnevelő nevelésstílusa, a gyermekek között töltött idő függvénye, a megszólíthatóság, a nem, a kor stb. következménye.)

Hosszabb távon fontosabb feladatnak ítélem meg a testnevelő személyének megoldását, mint pl. a tornaterem megépítését. Ezzel nem tagadom a tárgyi feltételek fontosságát, csupán a sorrendiségét érzékeltetem.

Iskoláinkban jelenleg az a gyakorlat, hogy a rossz feltételekkel rendelkező intézményekben nincsenek testnevelők, a kis községekben pedig a jó adottságok ellenére sem telepednek le szakosok.

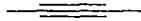
A vizsgálat az ellenőrzés-értékelés-osztályozás kérdésköréhez is szolgáltatott adalékokat. Megállapítható, hogy a teszteredmények a testnevelők osztályzataiban reálisan

kapnak helyet. A nem szakosok alacsonyabb teljesítményre adnak azonos vagy jobb osztályzatot. Érdekes lenne a tanulók középiskolai osztályzatainak figyelemmel kísérése, vagy megvizsgálni, hogy a tanulmányi eredmény és a motoros próbák, valamint a testnevelési osztályzatok hogyan függenek össze.

Az adatok elemzése a teszt fejlesztéséhez felhasználható értékeket is felszínre hozott. A szűk mintán kapott tendencia ellenőrzése azonban további feladatot jelent.

IRORALOMJEGYZÉK

- [1] A testnevelés tanításának korszerűsítése (Útmutató a tanári felkészüléshez). OPI Pedagógus Továbbképzés Könyvtára Budapest, 1977.
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 2. kiadás. Főszerkesztő: Szebenyi Péter. Művelődési Minisztérium, 1981. 799—841. p.
- [3] Az új testnevelési tanterv feldolgozásának módszertani alapelvei (kézirat). Összeállította: Somogy megye testnevelés-szakfelügyelőinek munkaközössége. Kiadja: Somogy Megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet Kaposvár, 1977. 2—3. p.
- [4] Báthory Zoltán: Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése. OOK, Veszprém, 1983.
- [5] Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.
- [6] Nagy György: Testnevelés és tudomány. Sport, 1978. 82—87. p.
- [7] Nagy Sándor: A magyar és szovjet tantervi tesztrendszerek összehasonlító vizsgálata I. = A testnevelés tanítása. 1984/4. 97—104. p.
- [8] Nagy Tamás: A tanulók fizikai felkészültségének mérése a testnevelésben. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1977. 15. p.
- [9] Nagy Tamás: Az 1977/78-as tanév fő feladatai = A testnevelés tanítása. 1977/3. 65—70. p.
- [10] Nagy Tamás: Tesztrendszerek az általános iskolai 5—8. osztályos tanulók fizikai képességeinek, mozgástulajdonságainak mérésére. Tanulmányok az általános iskolai testnevelés köréből. Magyar Pedagógiai Társaság Testi Nevelési Szakosztálya, Budapest, 1977. 191—233. p.
- [11] Pádár Károly: A képességfejlesztés eredményességének vizsgálata a teljesítménytesztekben, a fővárosi általános iskolákban. = A testnevelés tanítása. 1986/3. 82—88. p.
- [12] Testnevelés teljesítményteszt az általános iskolák 5—8. és a középiskolák I—IV. osztályai számára. 1976. 14—17. p.
- [13] Varga Sándor: A nevelés és oktatás tervének értelmezése és a tanítás ajánlott módszere a testnevelésben. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1978. 40—49. p.



ÚJ TANTERVEINKRŐL

GRASSALKOVICH MÁRIA
Miskolc

Magyar nyelv és irodalom az 5. osztályban

Többéves tapasztalatom az, hogy az első-második osztályban általában komplex anyanyelvi órákat tartanak a kartársak. Már a 3—4. osztályokban a tananyag — hosszú irodalmi—történelmi olvasmányok, nehezebb nyelvtani jelenségek, fogalmak — arra készíti a nevelők többségét, hogy külön nyelvtan-, ill. irodalom- (olvasás, fogalmazás) órákat tartsanak. A legjobbak természetesen így is törekednek a változatosságra, megfelelő feladatsorral az anyanyelvi komplex jelleg megőrzésére.

A felső tagozatban viszont sokszor teljesen eltűnik a komplexitás. Különösen a hagyományos, régi tanterv szerinti magyaroktatást évtizedekig művelőknek nehéz az átállás. A tanterv, a taneszközök is hagyományosan tagoltak: irodalomra és nyelvtanra, s ennek megfelelő a tanulók értékelése is. További mesterséges tagolást jelent, hogy általában egy nyelvtanórát egy irodalom követ, néha csak napi egy magyaróra van. Ha egy-egy témára, műre, fogalomra több óra szükséges, ezek messze elszakadnak egymástól, nap vagy napok múlva kerül sor a folytatásra, s akkor hosszabb-rövidebb időt az vesz el az órából, míg felidézi, ráhangolódik az osztály újra a témára.

Célszerűbbnek látszik, ha legalább két magyaróra van egymás után, így folyamatosabban, ésszerűbben lehet dolgozni. Az óraközi szünet csak pihenést, felfrissülést jelent, s nem zökkenti ki lényegesen a nevelőt és a tanulókat a munkából.

Az idén 5. osztályban tanítottam magyart. Megpróbáltam nem a hagyományos egy irodalom, egy nyelvtan beosztás szerint, hanem az egyes témaköröket folyamatosan, egyszerre végigvenni. Különösen a terjedelmesebb alkotásokat, pl. Petőfi: János vitézét, a kötelező vagy egy-egy ajánlott olvasmányt, de az egyes nyelvtani blokkokat is logikusabb és eredményesebb volt a lehető legkisebb megszakítással, egymás utáni órákon feldolgozni.

Röviden, vázlatosan, a fő témákat megjelölve a következőképpen alakult az évi anyag elosztása:

Óraszám	Anyag	Könyvtárban
1.	A taneszközök megismerése, a követelmények, a felkészülés módszere, olvasmányaink (a kötelező és ajánlott, ill. javasolt irodalom, folyóiratok)	K
2.	Hogyan keletkezett a beszéd?	
3.	A nyelvek keletkezése, nyelvrokonság	
4.	Anyanyelvünk: a magyar nyelv	
5.	Összefoglalás, a témához hozzáolvasottak megbeszélése	
6.	Ki mit tud a nyelvek keletkezéséről? (Feladatlap)	
7.	A feladatlapos megoldás elemzése Mit tanulunk a magyar nyelv óráin?	
8.	Isméltés: a mondat, szó, hang	
9.	A mondatok a beszédben és az írásban	
10.	Írásjelek	

Órászám	Anyag	Könyvtárban
11.	A mondatrészek	
12.	A mondatrészek szerinti elemzés gyakorlása	
13.	A szófajok	
14.	A mondattani és szótani elemzés gyakorlása	
15.	Ellenőrző dolgozat	
16.	A dolgozat elemzése, a hiányosságok pótlása, játékos, versenyszerű gyakorlás	
17.	Szituációs gyakorlatok, élménybeszámolók	
18.	Az alsó tagozatos könyvtárismeretek gyakorlása, új könyvek, folyóiratok a könyvtárban	K
19—20.	Saint-Exupéry: A kis herceg	
21.	Hogyan készítsünk olvasónaplót, őrsi naplót stb.	
22—23.	Meseolvasás. Ismert mesék dramatizálása, bábozás, dia	K
24—25.	Tündér Ilona és Árgyélus	
26—27.	Fehérlófia	
28—29.	Andersen-mesék	K
30—31.	Grimm-mesék; kedvenc meséink	K
32.	Csalimesék	K
33.	Mesemondók, mesegyűjtők	K
34.	Magyar írók gyűjtött és írott meséi (Illyés, Zelk)	K
35—36.	Zelk Z.: Mese a kiscsikóról...	
37—38.	Puskin: Mese a halászlóról...	
39.	Állatmesék	
40—41.	Mescírás, illusztrációkészítés, bábozás, dramatizálás	K
42.	Mondák, mítoszok	K
43.	A Kalevala	
44.	Görök, római mondák, mítoszok	K
45.	A Biblia	K
46.	Mondák, mítoszok feldolgozása önállóan	K
47.	Összefoglalás: mesék, mondák, mítoszok	K
48.	Témazáró írása	
49.	A témazáró értékelése, a hiányosságok pótlása, esetleg kiegészítő anyag; a párbeszéd gyakorlása	
50.	Dolgozatírás: elbeszélés párbeszéddel	
51.	Dolgozatjavítás	
52.	Hangalak és jelentés: Egy- és többjelentésű szavak	
53.	Többjelentésű és azonos alakú szavak	
54.	Rokonértelmű szavak	
15.	Hangutánzó és hangfestő szavak	
56—57.	A tanult nyelvtani anyag sokoldalú gyakorlása	K
58.	A szavak szerkezete	
59.	Összefoglalás, gyakorlás: a szavakról tanultak	
60.	Ki mit tud a szavak jelentéséről és szerkezetéről?	
61.	A Ki mit tud elemzése, a hiányosságok pótlása, esetleg játékos vagy versenyfeladatok	
62—63.	Ellenőrző dolgozat, elemzése	
64.	Szólások, közmondások	K
65—66.	Dickens: Twist Olivér	K
67.	Könyvtári ismeretek: szótárak, lexikonok	K
68—69.	Így élt a szabadságharc költője (Petőfi élete, versei)	K
70.	Petőfi: István öcsémhez	
71.	Petőfi: Egy estém otthon	
72.	Petőfi: Szülőimhez	
73.	Petőfi: Pató Pál úr	
74.	Petőfi-versek olvasása, az elemzés gyakorlása	K
75.	A János vitéz keletkezése, sorsa	
75.	Petőfi: János vitéz 1—2. rész	
77.	Petőfi: János vitéz 3—4. rész. A hasonlat	
78.	Petőfi: János vitéz 5. rész. A leírás	
79.	Fogalmazási gyakorlás: a leírás	

80.	Petőfi: János vitéz 6. rész. A megszemélyesítés	
81.	Petőfi: János vitéz 7—10. rész.	
82.	Olvasógyakorlás, versmondás, bábozás. A metafora	
83.	Petőfi: János vitéz 11—12. rész	
84.	Petőfi: János vitéz 13—15. rész	
85.	Tömörítés, a vázlatkészítés gyakorlása	
86.	Petőfi: János vitéz 16—18. rész	
87.	Fogalmazási gyakorlás: elbeszélő részek, párbeszéd, leírás	
88.	Dolgozatírás: elbeszélés párbeszéddel és leíró résszel	
89.	Dolgozatjavítás	
90—91.	Részösszefoglalás, a szemléletesség eszközei. Vetélkedő, dramatizálás	
92.	Petőfi: János vitéz 19—20. rész	
93.	Petőfi: János vitéz 21—22. rész	
94.	Petőfi: János vitéz 23—25. rész	
95.	Petőfi: János vitéz 26—27. rész	
96.	Összefoglalás: Petőfi és a János vitéz	
97.	Témazáró	
98.	A témazáró értékelése, a hiányosságok pótlása, versolvasás, versmondás	K
99.	Vetélkedő a népművészet, népköltészet témaköréből	K
100.	Könyvtári ismeretek: a katalógushasználat gyakorlása. Mit olvassunk?	K
101.	„Hang”-os világban élünk	
102.	Hogyan keletkeznek a beszédhangok?	
103.	Magánhangzók és mássalhangzók	
104—105.	Magas és mély magánhangzók	
106—107.	Hangrend és illeszkedés	
108.	A hang és a betű	
109—110.	A magánhangzók és mássalhangzók helyesírása	
111.	A betűrend	
112.	A betűrend gyakorlása (pl. katalóguscédulákkal)	K
113.	Írástörténet	
114.	Képolvasás, rejtvények	
115.	Fekete István művei (csoportos felkészülés, választás alapján)	K
116—117.	A helyesírás alapjai; kiejtés és helyesírás	
118.	Szóelemzés és helyesírás	
119.	Hagyomány és helyesírás	
120.	Helyesírási gyakorlás, az alapelvek tudatos felhasználása	
121—124.	A teljes hasonulás	
125—126.	Az elválasztás (szótagolás)	
127.	Összefoglalás: a hangok, betűk, a helyesírási tudnivalók	
128—129.	Ki mit tud a magánhangzókról, a mássalhangzókról?	
130.	A Ki mit tud-ok elemzése, a hiányosságok pótlása	
131.	Ellenőrző dolgozat	
132.	Dolgozatjavítás, a hiányosságok pótlása, gyakorlás szükség szerint, játékos feladatok	
133.	Könyvtári ismeretek: idegen szavak kiejtése	K
134—135.	Eric Knight: Lassie hazatér	K
136.	Szabó Lőrinc versei; Debrecenben; Hatodnap	K
137—138.	Gárdonyi: Büntérgyalás	
139.	Móra: A másik család	
140.	Mikszáth: Az első dolgozat	
141.	Gyurkovics: A tanár úr notesza	
142—146.	Móricz: Fillentő	
147.	Irányított olvasás a könyvtárban: Móra-, Móricz-, Gárdonyi-novellák	K
148.	Meghívó anyák napjára — versolvasás, verstanulás	K
149—150.	Arany: Családi kör	
151—152.	Sánta: Mag a tarlón	
153.	Rembaud: A kenyérlésők	
154.	Kassák: Tengerek	

155—161.	Tamási Áron: Hűséges Mártonka Molnár F.: A Pál utcai fiúk	
162.	Fogalmazási gyakorlás: a levél jellemzői	
163.	Dolgozatírás: elbeszélés leíró résszel, levél formában	
164.	Dolgozatjavítás	
165—166.	Gajdar: Timur és csapata	
167.	Levelezőlap, képeslap írása	
168—169.	Gyermekversek olvasása, elemzése	K
170.	A versírás, versmondás gyakorlása	K
171.	Összefoglalás: Rólad szól a mese...	
172.	Témazáró írása	
173.	A témazáró elemzése, a hiányosságok pótlása	
174.	A tanult nyelvtani anyag összefoglalása, versenyfeladatok	
175—176.	A tanult irodalmi anyag összefoglalása, vetélkedő	

Az órák számától függően lehet még: ünnepi óra; kiegészítő anyagok feldolgozása: ajánlott művek (pl. Mándy: Csutak és a sűrke ló); irányított vagy szabad olvasás a könyvtárban; kreatív feladatok stb.

Jó, ha az iskolai könyvtárat minél több alkalommal igénybe lehet venni, s nemcsak a könyvtári ismeretekkel foglalkozó órákon, hanem mindazoknál, amit „K” betűvel jelöltem meg. Ha ez nem sikerül, akkor megfelelő letéti állománnyal, ill. a tanulók saját könyveinek behozatalával kell elérni, hogy a szükséges könyv a tanulók rendelkezésére álljon adott órán, adott időpontban.

Természetesen, ha hetekig nem veszünk pl. új nyelvtani anyagot, s ha hagyományos irodalomórákat tartanánk csak, bizony elfelejtenék a tanulók, miről volt szó előzőleg. Ez a fajta elosztás mindenképpen rákényszeríti a nevelőt, hogy komplexen tervezzen. Bizonyos inspirációt ad erre a taneszközrendszer — könyv, munkafüzet — is, a választható feladatsorok között mindig van olvasást, szóbeli vagy írásbeli fogalmazást, beszédművelést, helyesírási gyakorlást kívánó feladat is. Ezek mellett önállóan szerkesztett feladatokkal be kell építeni az előző blokkban megismert nyelvtani tudnivalók folyamatos gyakorlását vagy mondatelemzést, illetve felidézni, felszínen tartani az irodalmi ismereteket, pl. verset mondani-írni, meséket dramatizálni, párbeszédet alkotni, az elméleti tudnivalókat gyakorolni, felhasználni és sokat olvasni.

Jó osztállyal gyorsabban, de gyengébbel is következetes munkával el lehet érni, hogy a hosszabb műveket ne az órán kelljen elolvasni, s ezzel is időt veszíteni, hanem előzetes otthoni (napközis, tanulószobai) feladat ezek elolvasása. Eleinte nem árt szempontot adni az olvasáshoz, néhány dolog írásbeli rögzítését kérni, főleg azért, hogy biztosan el is olvassák a tanulók, amit kell. De jobb őket minél hamarabb arra szoktatni, hogy saját maguk jegyezzék fel, amit lényegesnek tartanak, amit nem értenek, amit szeretnének megkérdezni vagy elmondani az órán.

A nyelvtani anyagrészek többrészes feldolgozása alatti folyamatos feladat lehet pl. egy-egy ajánlott mű elolvasása, ill. újraolvasása. Így a kötelező olvasmány mellett több ajánlott mű feldolgozására is lehetőség lesz a tanév során. Sőt, a gyerekek olvasottságától, érdeklődésétől, az iskolai könyvtár állományától függően a tanterv által ajánlott művek helyett más művek is feldolgozhatók ugyanannak a követelményszintnek, célnak megfelelően. Javasolható az is, hogy egy-egy csoport (pl. napközisek) készüljön választott (és a nevelő egyetértésével is találkozó) mű bemutatására, elemzésére.

Különösen az 5. osztályban ajánlatos még a sok játékos, versenyszerű feladat, a szerepjátszás, a bábozás beiktatása. De érdemes önálló alkotó tevékenységre (mese-, novella-, versírás és -előadás; illusztrációkészítés; „film”-készítés stb.) is minél több lehetőséget adni, már csak azért is, mert tehetségeket lehet vele felfedezni, s azután már „csak” irányítani, fejleszteni kell őket.

Az órák aznapi egymásutánisága lehetővé teszi, hogy ne kelljen egy órán teljeségre, befejezettségre törekedni a témát illetően, a két (netán három) magyar- (anyanyelvi) óra egymásba átfolyhat, s együtt lesz kerek, befejezett.

Az órarend gondjai, a helyi adottságok, az előző órák eredményessége vagy eredménytelensége (pl. további gyakorlás szükséges), alakíthatják, változtathatják a beosztást. Bár a tematikus tervezés híve vagyak, de csak nagy vonalakban, s az órát megelőzően rögzítem véglegesen vázlatban, mint szeretnék elérni a gyerekekkel másnap.

Természetesen, vannak dolgok, amik a gyerekektől igényelnek hosszabb felkészülési időt (pl. vetélkedőre, egy-egy mű bemutatására felkészülés), ezeket jó előre meg kell beszélni velük, meg kell szerveznie a nevelőnek.

Ez az általam ismertetett tananyagfelosztás egy variáció, egy lehetőség, próbálkozás az eredményesebb munka érdekében. Azt hiszem, nem könnyű a tantervi követelményszintet elérni, a tanulókat önálló ismeretszerzésre, kreativitásra nevelni, ugyanakkor az alapkészségeket is folyamatosan fejleszteni, gyakoroltatni. Az eredményért mindenütt — tanulóknak és nevelőnek egyaránt — meg kell dolgozni.



DR. GAÁL ATTILA
Baja

Az olvadás és az oldódás fogalmának előkészítése az általános iskola 3. osztályában

A kölcsönhatás fogalmát kialakítani az általános iskola 3. osztályában kísérletek végzése során kezdjük el, a környezetismeret tantárgy keretében. Ezzel párhuzamosan további fogalmak előkészítése és összefüggések felismeréséhez tapasztalatok gyűjtése is elkezdődik. A kísérletek elemzésekor az ismételten visszatérő három fő szempont a következő.

- a) Melyek az egymásra ható anyagok?
- b) Milyen változást tapasztalunk?
- c) Milyen energiaváltozás történt?

Ez utóbbi keretében azt vizsgáljuk, hogy a kölcsönhatás melyik anyaga volt az energiaforrás, és melyik volt az energiafelvevő. Az energiafajta megnevezését még nem kérjük. Ha meg akarjuk nevezni az energiát, akkor a kölcsönhatás során megfigyelték alapján kölcsönható képességként értelmezhetjük.

Az olvadás fogalmának előkészítésekor a munkafüzet 13. oldalán a 2. pontban leírt első kísérlet a következő:

— Üvegtálcába jégdarabot teszünk. Megfigyeltetjük a változást. Ennek alapján válaszolunk az elemzés kérdéseire.

- a) Az egymásra ható anyagok a jég és a szobahőmérsékletű levegő.
- b) A megfigyelt változás a jég megolvadása. A levegő lehűlését a megolvadt jég kis mennyisége miatt nem érzékeljük. Erre csak következtetünk.
- c) Energiaforrás a szobahőmérsékletű levegő, energiafelvevő a lég.

A második kísérlet a következő (munkafüzet 13. oldal 2. pont):

— Üvegtálcába kockacukrot teszünk. Ebben az esetben változást nem tapasztalunk. Ebből arra következtetünk, hogy a szobahőmérsékletű levegő energiája kevés a kockacukor megolvasztásához. Sok kísérlet energiaviszonyainak tanulmányozása után a gyerekek el fognak jutni a további tanulmányok során ahhoz a felismeréshez, hogy minden kölcsönhatás energiaváltozással jár. Ez egyúttal a kölcsönhatás feltétele is. Ha nincs lehetőség energiaváltozásra, akkor kölcsönhatás sem következik be.

A harmadik kísérlet a következő (munkafüzet 14. oldal 3. c) pont):

— Egy borszeszegő lángjának a segítségével fémtálcába tett kockacukrot olvasztunk.

Az elemzés során adott válaszok a következők:

- a) A kölcsönhatás anyagai az égő borszesz és a kockacukor.
- b) A változás: a kockacukor megolvad.
- c) Az energiaforrás az égő borszesz, az energiafelvevő a kockacukor.

Az olvadás feltételének megfogalmazásakor el szokott hangozni az a megállapítás, hogy az olvadás feltétele a megfelelő mennyiségű hő. Ez a megállapítás igaz, mert minden változáshoz energia szükséges. A felmerülő probléma a következő. A gyerekek, miután a kísérleteket a kölcsönható anyagok szempontjából vizsgálták, és megfigyelték, hogy azokban a legegyszerűbb esetben két test hatott egymásra, tévesen arra következtethetnek, hogy a hő azonos az anyaggal. Ennek a feltételezésnek vannak tudománytörténeti emlékei. A hő fogalmát akkor lesz célszerű használni, ha a további tanulmányok során tudatosul az, hogy a hő az energia egyik formája, és az energia az anyag egyik tulajdonsága.

A negyedik kísérlet a következő (munkafüzet 14. oldal 4. a) pont):

— Kockacukrot szobahőmérsékletű vízben feloldunk.

Az elemzés kérdéseire adott válaszok a következők:

a) Az egymásra ható anyagok a víz és a kockacukor.

b) A bekövetkezett változás: a kockacukor feloldódik.

c) Az energiaforrás a víz (oldószer), az energiafelvevő a kockacukor (oldandó anyag).

A gyerekek a későbbi tanulmányok során az oldódás energiaviszonyait vizsgálva a következőket fogják tapasztalni. Van olyan eset, amikor a vízben való oldódáskor felszabaduló hidratációs energia lényegesen nagyobb a kristályrács felbontásához szükséges energiánál. Ekkor az oldat felmelegszik. A másik előforduló eset az, hogy az oldószer a környezetből vonja el a kristályrács felbontásához szükséges energiát. Ekkor az oldat lehül.

Az oldódással párhuzamosan bekövetkező változás az oldószer és a feloldott anyag részecskéinek összekeveredése (diffúzió). Ennek okát — a részecskék hőmozgását — a későbbi tanulmányok során fogják vizsgálni.

További kísérletek végzésekor beszélhetünk az oldódást gyorsító tényezőkről. Ilyen például az oldószer keverése.

Az olvadás és az oldódás jelenségének a megfigyelése után sor kerülhet az összehasonlításra. A két jelenség közötti hasonlóság az, hogy mindkét esetben halmazállapot-változás történik. A különbség az, hogy az olvadáskor a halmazállapot-változás a meleg anyag hatására megy végbe, az oldás alkalmával az oldószer hatására. Különbség az is, hogy ez utóbbi esetben az oldószer és az oldandó anyag részecskéi össze is keverednek.

Az olvadás jellemzőjeként az energia (hő) szerepének egyoldalú kiemelése ahhoz a téves következtetéshez is vezethet, hogy az anyag feloldásához nem szükséges energia (hő).

A pontos fogalom-előkészítés érdekében célszerű a helytelen következtetésekre lehetőséget adó kijelentéseket, illetve megállapításokat elkerülni. Ezzel segítjük elő annak a célkitűzésnek a megvalósítását, hogy a környezetismeret tanítása a fogalom-előkészítéssel könnyítse meg, és ezáltal tegye eredményesebbé a későbbi tanulmányokat.

Orosz nyelvi akadályverseny 4. osztályos tanulók részére

I. ELŐKÉSZÍTŐ MUNKA

A szabadban való mozgás, a játék szeretete természetes gyermeki tulajdonság, ezért az ebben rejlő lehetőségek kiaknázására törekednünk kell oktat-nevelő munkánk során. Az igen sokféle, változatos lehetőség közül szeretnék most bemutatni egyet. Orosz szakos tanár lévén természetesen szaktárgyammal kapcsolatos tevékenységi formát kívánok leírni. A negyedik osztályos tanulók még év végén is igen nagy érdeklődést tanúsítanak az orosz nyelv iránt, így valószínűleg nagy örömmel vesznek majd részt egy tanórán kívüli időben rendezett orosz nyelvi akadályversenyen is. Azt hiszem, hogy egy alaposan, körültekintően megszervezett akadályverseny olyan élményt jelent a gyerekeknek, amelyre később is építhetünk.

A verseny megrendezésére ebben az esetben is, hasonlóan a kisdobos akadályversenyekhez, legjobb egy iskolától távolabbi, a célra alkalmas erdő vagy park. Természetesen a verseny szervezőjének időben meg kell ismerkednie az útvonallal, ki kell jelölnie a terepnek megfelelően az állomások helyeit. Az útirányt előre nem közöljük pontosan a tanulókkal, ezt majd a verseny idejére kitűzött ПРЯМО, НАЛЕВО, illetve НАПРАВО szavak jelzik a tanulókkal. (Az irányt jelző szavak megtanulását előzetes feladatnak kapják a gyerekek.)

Fontos feladat a leendő állomásvezetők „felkészítése” is. Az iskola orosz szakos tanárai mellett felkérhetők az állomásvezetői szerepre más kollégák is, például a 4. osztályok rajvezetői, ének szakos kartárs(ak); illetve bármelyik kolléga, aki valamilyen szívügyének érzi az orosz nyelv oktatását. (Elképzelhetőnek tartom egyébként ifivezetők és 7—8. osztályos tanulók bevonását is.)

A gyerekek ráhangolását a versenyre feltétlenül kezdjük meg már napokkal korábban, több csatornán is. A versenyzők önkéntes alapon 5 fős csapatokat alkotnak, elkészítik menetlevelüket, erre kerülnek fel majd az egyes állomásokon elért pontszámok. A versenyzők tudásszintjétől függően adhatunk több-kevesebb előzetes feladatot is, melyeket az állomásokon fognak „számonkérni”.

II. AZ AKADÁLYVERSENY ÁLLOMÁSAINAK LEHETSÉGES FELADATAI

Első (indító) állomás

A verseny megkezdése előtt a tanulók valamennyien itt gyülekeznek. A vetéldőt szervező tanár röviden köszönti a tanulókat, ismerteti a versennyel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat, szabályokat. Ezek után a csoportok 6—8 percenként indulhatnak az akadályok leküzdésére. Hogy a várakozás idejét hasznossá és érdekessé tegyük, rendezhetünk különböző mini vetéldőket. Év közben is mindig derűs perceket szereznek a gyerekeknek a gyorsmondókák, nyelvtörők. Most összemérhetik tudásukat: Ki tud több mondókát, nyelvtörőt? Ki tudja a leggyorsabban ezeket elmondani? Kinek legjobb a kiejtése? A győztesek kaphatnak igen egyszerű, de jelleg-

zetes tárgyutalmakat. (Pl. kisebb matrjoskákat, naptárakat, képeslapokat.) Fokozhatjuk a hangulatot új, az eddigieknél nehezebb mondókák, nyelvtörők megtanításával is. Például:

1. **Шла Саша по шоссе и сосала сушии.**

2. **Корабли лавировали, лавировали, лавировали, да не вылавировали.**

Az itt elért eredmények természetesen nem számítanak be az akadályverseny végeredményébe, hiszen az esélyek a különböző időben való indulás miatt nem egyenlők.

Második állomás

(Szavak alkotása betűkből.) Viszonylag kis helyen tetszőleges számú borítékot elrejtünk. Minden borítékban egy-egy betű található. A játékosoknak a megtalált betűkből minél több szót kell alkotniuk és leírniuk. A borítékok keresését az ismert jelekkel megkönnyíthetjük. A keresésre és szóalkotásra felhasználható összidőt feltétlenül meg kell határoznunk.

Harmadik állomás

(Míni számháború.) A játék a számháború szabályainak megfelelően történik, néhány 7—8. osztályos tanuló bevonásával. (Ők alkotják az „ellenséges” csapatot.) Természetesen a 4. osztályos gyerekek csak egyesével tudják a számokat leolvasni. A teret és az időt itt is korlátoznunk kell. Az értékelésnél körültekintően kell eljárunk, hiszen több tényezőt is figyelembe kell vennünk.

Negyedik állomás

(Emlékezetpróba.) A harmadik és a negyedik állomás között jól látható helyeken különböző ismert szavakat tartalmazó szókétyákat tűzünk ki. (Például: **вопона, мишка, кот, репка, ночта, комната, девочка, учитель, дедушка.**) Erre a tanulókat figyelmét nem hívjuk fel előre. Itt az állomásvezető megkérdezi, hogy milyen szavakat láttak útközben. Az értékelésnél nemcsak a megjegyzett szavak mennyiségét, hanem a helyes kiejtést is figyelembe vesszük. (Esetleg le is írathatjuk ezeket a szavakat.)

Ötödik állomás

(Képösszerakás.) Egy tanuló által jól ismert személyt, tárgyat vagy helyet ábrázoló képet több darabra szétvágunk. Feladat: Rakjátok össze a képet minél gyorsabban, és mondjátok meg, mit ábrázol a kép! (Például ábrázolhatja a kép a Vörös teret.) Ha a kép megnevezése orosz nyelven nem megy, fogadjuk el magyarul is, természetesen kevesebb pontért.

Hatodik állomás

(Énekeljétek!) Az év folyamán valószínűleg megtanultak a gyerekek néhány egyszerűbb orosz dalt. Ezeknek a kottáját beletesszük egy-egy borítékba. A gyerekeknek választaniuk kell egy borítékot, s a benne található kotta alapján fel kell ismerniük a tanult dalt, s természetesen el is kell énekelniük. (Itt segítséget kérhetünk az éneket tanító kartársunktól főleg a kották elkészítésében. A dalok a 4. osztályos tankönyv 36., 83. és 187—192. oldalain találhatók.)

Hetedik állomás

(Fuss és gondolkozz!) Három egymás mellett lévő fára (ennek hiányában székekre) kitűzzük az **ОН, ОНА, ОНО**, szavakat. A gyerekek egy meghatározott távolságra állnak ezektől a fáktól. Előttük ismert, élőlényeket és tárgyakat ábrázoló képek vannak egy halomban. Például: **мышка, кот, форточка, бабушка, луга, пучка, карандаш, окно, ученик, мроте** den tanuló kezébe vesz egy-egy képet és igyekszik azt minél gyorsabban elvinni a megfelelő fához. Egyszerre csak egy képet vihet minden tanuló. Ötfős csapatok esetén a képek optimális száma kb. 15—20. A pontszám megállapításához a megoldás helyessége mellett feltétlenül számításba kell venni a gyorsaságot is.

Nyolcadik (gyűjtő) állomás

Az állomásra való beérkezés után a versenyző csapatok leadják menetlevelüket. Az állomásvezető folyamatosan végzi a pontszámok összesítését. Amíg az utolsó csapat beérkezik, a gyerekeket addig is foglalkoztatnunk kell. A várakozás ideje alatt a tanulók megtanulhatnak egy-két egyszerűbb orosz dalos gyermekjátékot, például: a „Долина” -t. (A játéktanítással megbízhatunk egy-két ügyesebb hetedik, nyolcadik osztályos tanulót is.)

Az eredményhirdetés a lehetőségekhez mérten legyen ünnepélyes. A győztes csapat szerény tárgyjutalomban is részesülhet. A gyerekek bizonyára örülnek majd egy-egy orosz nyelvű képeskönyvnek, matrjoskának vagy hanglemeznek. Az eredményhirdetés után befejezésül közösen elénekelhetjük a gyerekek kedvenc dalát, eljátszhatjuk az itt tanult játékot.

Reméljük, sikerült kellemes élményt nyújtani tanítványainknak, s legközelebb még nagyobb számmal vesznek részt hasonló jellegű rendezvényeken.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

Néhány feladat a matematika tanításának differenciált szervezéséhez

A matematika tanításával kapcsolatos társadalmi-tantervi elvárások megvalósítása szerteágazó feladatrendszert hárít a tanárookra és a tanulókra. A tananyag feldolgozásának módszerei közül a jól irányított tanulói tevékenységet indokolt domináns szerephez juttatnunk. Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az osztályba járó tanulók zöme bár erőfeszítéssel, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Viszont bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik kimunkálásának színvonala több-kevesebb mértékben eltérő. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit elbírt: az tékozlás a tehetségével.

Csak frontális óravezetéssel nem lehet mindenkit képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az átlagos tanulóhoz igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafejlődik. Differenciált foglalkozásra van szükség. A feladatokat és a követelményeket úgy célszerű differenciálni, hogy minden tanuló megtalálja a felkészültségéhez szükséges, az igény szintjéhez igazodót a feladatsorban. Ez sok

munkát igényel a tanítási órára való felkészülés során, mert nyilván úgy kell kiválasztani a feladatokat, hogy a gyengébb előmenetelű tanulók által is megoldhatók legyenek (egészen pontosan olyanok, amiket ezek a tanulók is meg tudnak oldani). De legyenek közöttük a jó felkészültségű tanulóktól is erőfeszítést igénylők. Ezt írni (mondani!) sokkal könnyebb, mint csinálni. Különösen azért, mert az egyenlő esély biztosításának nemcsak elvi, hanem gyakorlati feltételének is tartjuk, hogy minden tanuló számára bizottságuk a követelmények különböző szinten való teljesítésének lehetőségét. A tehetség kibontakozását gátolná, ha egy korábban gyengébben szerepelt tanulóval szemben csak a régebbi teljesítményének megfelelő szintű követelményt támasztanánk.

A nevelés-oktatás (szándékunk szerint ez a sorrend értékítéletet jelez) hatékonyságának pozitív irányú változtatására véleményünk szerint az egy-egy tanulóra fordítható időtartam növekedése az egyik járható út, ha ezt annyira konkrétan tekintjük, hogy a tanuló egyéni sajátosságait (pszichikus tulajdonságait, előismereteit, az éppen feldolgozandó ismeretanyag vonatkozásában meglévő készségi szintjét, jártasságát stb. . . .) is figyelembe veszi a pedagógus.

Több évtizedes pedagógiai tapasztalataink alapján nyugodtan kijelenthetjük, hogy a tanulók egyéni sajátosságaiknak figyelembevétele nélkül a képességfejlesztés területén nem lehet komolyabb eredményeket elérni. Mindig ügyelni kell az egyéni különbségekre, nem szabad uniformizált eljárásokhoz ragaszkodni, hanem a különböző pszichikus alkatú tanulóknál különböző, belső sajátosságaiknak megfelelő módszert kell alkalmazni.

Az egyéni-osztályonkénti erős differenciáltság ellenére nem tartjuk kizárólagos jelentőségűnek a tanulók intellektuális adottságait. A kedvező adottságokból nem következik nyilvánvalóan a képességek kimunkálásának magas színvonala. Ez fordítva is igaz. A kedvezőtlen adottságok nem jelentik sorsszerűen a képességek kibontakoztatásának akadályát. A családi háttér, az iskolai hatások (nevelők, osztálytársak, a közösség fejlettségi szintje, követelményrendszere) e tekintetben meghatározó szerepet töltenek be. A tanulási eredmények alapvetően a tanulási készségtől függenek. A tanulás, a matematika tanulása is lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!).

A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. A megfelelő motiváció biztosítása a konkrét tantárgyi ismeretek, az aktuális ismeretanyag feldolgozásához kapcsolható a legeredményesebben. Pedagógiai közgondolkodásunkban már szinte közhelynek számít, hogy „csak az fejlődik, aki tevékenykedik”. A tanulói tevékenység alatt természetesen a manuális (külső) és a gondolkodási (belső) tevékenységet egyaránt értjük. Meggyőződésünk, hogy a tanári magyarázat, illetve a tanuló társak megoldása meghallgatásának és megfigyelésének lényegesen kisebb jelentősége van az egyén gondolkodásának fejlődésében, az igazi tevékenységhez, az önálló feladatmegoldáson alapuló tanuláshoz viszonyítva. Ezért lehetőleg növelni célszerű az önálló munka keretében sorra kerülő feladatmegoldások számát. Viszont egy-egy osztályunkban a tanulók tantárgyi készségének szintje, jártassága legtöbbször éppúgy heterogén, mint pszichikus tulajdonságaik, biológiai fejlettségük. Talán csak a tanulók életkoráról állíthatjuk több-kevesebb mértékben, hogy plusz-mínusz félévnyi eltéréssel azonos (de az esetleges évismétlők, évvesszések esetén még ez sem igaz). A tanulókkal eredményes önálló munkát (feladatmegoldást) végeztetni csak több-kevesebb differenciálással lehet. Ez viszont az alapfokú matematika oktatásának jelenlegi feltételrendszerének körülményei között csak a szaktanár jelentős plusz munkájának (aminek zöme a tanórán kívül történik) igénybevitelével képzel-

hető el. Ugyanis a differenciált foglalkozáshoz szükséges feladatokat össze kell gyűjtenie, válogatnia kell és megfelelő példányszámban sokszorosítania kell a tanórára való felkészülés során. Másrészt gyakran a szaktanár szóbeli (tanulónkénti) segítségével jól pótolható a feladatok munkalapon (előkészített válasz helyek, a megoldás menetét sugalló segítő kérdések) történő kitűzésével. Az ilyen munkalapok elegendő számban való készítése (ugyanahhoz az ismeretanyaghoz, sőt ugyanazon feladathoz többkevesebb segítő kérdést, útmutatást tartalmazó változatok) nagyon időigényes. Ez különösen igaz akkor, ha következetesen törekszünk arra, hogy a tanulói tevékenység tárgya egyúttal a motiváció erősítésének funkcióját is betöltse. Ilyen többcélú feladatok gyűjtése, készítése elválaszthatatlan az eredményes differenciált foglalkoztatástól. Ehhez szeretnénk hozzájárulni azzal, hogy tanítási gyakorlatunk néhány bevált feladatsorát közreadjuk.

FOLYAMATOK—FOLYAMATÁBRÁK

I. A következő tevékenységek ábécésorrendbe vannak felsorolva.

Határozd meg a helyes cselekvési sorrendet!

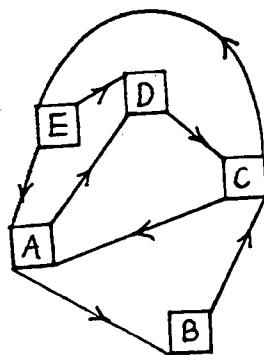
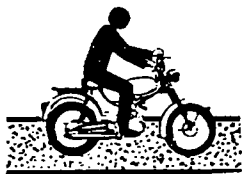
Elegendő csak a betűket leírnod!

Becsukom a lakásajtót	(A)	Felöltözöm	(A)
Elindulok az iskolába	(N)	Fogat mosok	(L)
Felébredek	(H)	Megmosakszom	(B)
Felkelek	(I)	Megreggelizem	(I)

A helyes sorrend

II. Öt helységet az ábrának megfelelően kötnek össze az utak.

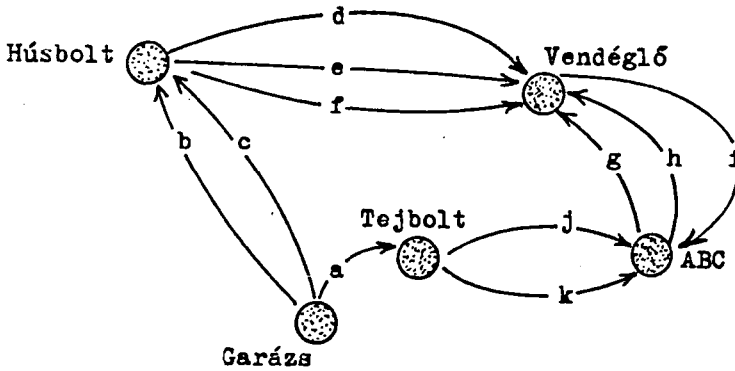
A nyílak egy motoros rendőr járőr útvonalát jelölik.



Melyik helységből indult?

Melyik helységben adta át a szolgálatot?

III. A hűtőgépeket szervizelő munkások gépkocsija mindig a garázból indul, és a nyilak irányába halad.



Gyűjtsd össze, hogy milyen útvonalakon juthat az egyes helyekre a gépkocsi!


- Tejbolt:
- Húsbolt:
- ABC:
- Vendéglő:

EGYSZERŰTŐL A BONYOLULTIG

1. Jelölj be a lottószelvényen öt olyan, ötvennél kisebb számot, amelyre igaz, hogy hatvannál nagyobb, és számjegyeinek összege hatnál nagyobb egyjegyű szám!

A fogadónál marad!

Sportfogadás
és Lottó
megszervező



1985.
2.
hét

Alföldi

2.

HÉT

Hűzés: 1985.
jan. 11.

IGAZOLÓ
SZEL-
VÉNY

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90

Annak a fogadónak, aki 10 000 forintnál nagyobb nyereményt ér el és nyertes szelvényének sorszáma a húzást követő vasárnapon a Népszabadság tájékoztató számjegyzékében nem szerepel, a számsorsolást követő hét szombat déli 12 óráig óvást kell benyújtania

3. A rádióban növekvő sorrendben mondják be a lottó nyerőszámait. Mikor Tímea meghallotta az első nyerőszámot, felkiáltott: Hurrá, ötösöm van! Mely számok lehettek a szóban forgó hét nyerőszámai?

.....
4. A rádióban növekvő sorrendben mondják be a lottó nyerőszámait. Mikor Tibor meghallotta a második nyerőszámot, felkiáltott: Hurrá, ötösöm van!

a) Mit állíthatunk a hét nyerőszámairól?

b) Hányféleképpen fordulhat elő ilyen helyzet?

5. A rádióban növekvő sorrendben mondják be a lottó nyerőszámait. Mikor Gábor meghallotta a második nyerőszámot, felkiáltott: Hurrá, négyesem van!

a) Mit állíthatunk a hét nyerőszámairól?

b) Hányféleképpen fordulhat elő ilyen helyzet?

6. Hányféleképpen fordulhat elő az, hogy lottóhúzáskor a nagyság szerinti sorrendbe rakott nyerőszámok közül a harmadik nyerőszám az első két nyerőszám összegével, a negyedik nyerőszám az első három nyerőszám összegével, az ötödik nyerőszám az első négy nyerőszám összegével egyenlő?

APRÓ ÖTLETEK

1. Egy juhásznak 53 báránya volt. Járvány tört ki a bárányok között, és 44 kivételével minden bárány elpusztult.

Hány bárány maradt életben?

2. Tamás lefekvés előtt, este fél hatkor húzta fel reggel fél hétre a vekkerórát. Hány órát aludhatott a vekker csörgéséig?

Tamás órát aludhatott, mert

3. A régi Mezopotámia területén másfél évvel ezelőtt a régészek olyan bronzból készült érmét találtak, amelynek egyetlen olvasható felirata magyar nyelvre fordítva: „Időszámítás előtt 73. Attila”.

Valódi, avagy hamis az érme?


Miért?

4. Készíts szöveget a következő feladathoz!

$7 \cdot 31 + 4 \cdot 30 + 28 =$

5. Két hiba van a blokkon.

Keresd meg!

NP	LE	A	B	C	D	E
ÁLLAMI KÖNYVTERJESZTŐ VÁLLALAT						
						boltszám
						24 05594
Kélet: 19		Eladó neve:				
18. 31						
Meny-nyiség	Az órv. megnevezése, cikkszám	Egys.-ár	Forint	fillér		
2	Római jelleme	52,-	104	-		
1	Pancélos könyv	22	22	-		
3	Tündérvilág	24	42	-		
1	Értéktudományok világa	48	48	-		
			236	-		
Csomagolta:		Ellenőrizte:	Össze-sen:			
<p>Felszámlást 8 napon belül csak blokk ellenében fogadunk el. B. Sz. ny. 15-11. r. sz. - Kp. jegyzék Piérti—Nyomell. Kakoczi Nyomda</p>						

LEGALÁBB-LEGFELJEBB

1. Legalább hány gyerek tartja azonos napon a születésnapját valamelyik iskolatársával abban az iskolában, amelynek 477 tanulója van?

Gondolj arra is, hogy Kopasz Gerzson személyi száma: 1780229 0352!

A tanulók száma:

Ennyien még tarthatják más-más napon a születésnapjukat:

2. Egy embernek legfeljebb 250 000 hajszála van. Legalább hány olyan ember él egy kétmillió lakosú városban, akinek pontosan ugyanannyi hajszála van?

3. A takaréklevélben elhelyezett betét a takaréklevél kiállítását követő hónap első napjától a megszüntetést megelőző hónap utolsó napjáig kamatozik.

A hónap mely napján célszerű:

Takaréklevelet váltani:

Takaréklevelet megszüntetni:

4. Ahhoz, hogy a gépkocsinyeremény-betétkönyv a sorsoláson részt vegyen, három hónapon át érvényben kell lennie.

Mégpedig

a májusi sorsoláson a	02. 01. és 04. 30.
az augusztusi sorsoláson a	05. 01. és 10. 31.
a novemberi sorsoláson a	08. 01. és 10. 31.
a februári sorsoláson a	11. 01. és 01. 31.

napokon, valamint a köztük levő időszakban érvényes betétkönyvek között sorsolják ki az autókat.

a) Az év mely napjain célszerű gépkocsinyeremény-betétkönyvet váltani?

.....-én

.....-án

.....-én

.....-án

b) Ha a gépkocsinyeremény-betét a sorsoláson való részvétel jogát már megszerezte, de még nem történt meg a sorsolás, akkor a betétkönyv megszüntetője igazolást kap, amelynek alapján esetleges nyereményigényét érvényesítheti.

Az év mely napjain célszerű megszüntetni a gépkocsinyeremény-betétkönyvet?

.....-én

.....-án

.....-én

.....-án

ADATOK SZÖVEGKÖRNYEZETBEN

1. Jelöld meg a következő szöveg adatai közül azokat, amelyek pontos (nem kerekített) értéket jelölnek!

Pistáék hetedik emeleti ablakából jól látható a 400 méterre levő játszótér, ahol félszáznyi gyerek között két kisebb testvére is a délután nagyrészt töltötte. Szerencséjükre a 75 m²-es lakásban mindhárom gyereknek külön szobája van.

2. A következő mondatokban szereplő adatok között melyek azok, amelyek biztosan pontosak, és melyek jelenthetnek kerekített értéket?

Ebben a hónapban 3-szor voltam moziban

Imre kétezres lélekszámú faluban született

Gábornak két testvére van.
 Lakásunk építése 900 000 Ft-ba került.
 Egy tonna 1000 kg.
 Az uszoda 800 m-re van az iskolától.
 A sapkám 146 Ft-ért vettem.

3. Húzd alá a következő szöveg adatai közül hullámos vonallal az időpontot, egyenes vonalakkal az időtartamot jelentőket!

Erikának tegnap programgazdag délutánja volt. Iskola után gyorsan ebédelt, már 13.20-kor otthon volt. Hazaérkezése után 5 perccel kezdte tanulni az iskolában délelőtt feldolgozott ismereteket. Ezzel szokatlanul korán végzett, így még 20 percet furfangos matematikakérdéseken töprenghetett. Negyed négykor indult el a 16 órakor kezdődő mozielőadásra, pedig a mozi csak 10 perccel van a lakásuktól, és a 14. sorba szóló jegyét édesapja már tegnapelőtt este megvette. Ugyanis a könyvtár csak 17.30-ig van nyitva, és Erika meg akarta keresni Örkény István egyik ötperces novelláját. Nyolc perc alatt sikerült is megtalálnia. A negyed öt előtt két perccel végződő filmhíradót követő másfél órás vígjátékon jól szórakozott. Hazafelé még zárás előtt negyed órával sikerült a 9.30-tól 18.00-ig nyitvartartó üzletben a múlt héten kinézett 2X45 min-os BASF 90 típusú LH extra I stereo magnókazettát megvásárolnia. Este hatkor már a ma délelőttre feladott leckék átnézésével foglalkozott.

4. Jelöld meg a hibás vagy lehetetlen adatokat a következő szövegben! Zöld színnel jelöld meg azokat az adatokat, amelyek a szöveggörnyezettől függetlenül lehetetlenek!

Az egymással kapcsolatban levő, és e kapcsolat miatt hibás adatokat más-más (zöldtől különböző) színnel jelöld meg úgy, hogy az összetartozó adatokhoz azonos színt használj!

A felső tagozaton 452 gyerek tanul. Közülük 287 leány, 215 fiú. A legmagasabb leány 0,012 km magas. A legnehezebb fiú 7280 dkg tömegű. Az iskolában 16 tanterem, 24 ajtó és 19 ablak van. Az iskola épületébe hétköznapokon 19.30 és 6.30 között mehetnek be a tanulók. Aki egy órával jön 6.45 után, az elkésőnek számít.

5. Jelöld meg a hibás vagy lehetetlen adatokat a következő szövegben! Zöld színnel jelöld meg azokat az adatokat, amelyek a szöveggörnyezettől függetlenül lehetetlenek!

Az egymással kapcsolatban levő, és e kapcsolat miatt hibás adatokat más-más (zöldtől különböző) színnel jelöld meg úgy, hogy az összetartozó adatokhoz azonos színt használj!

A vállalkozó Vilmos teherautója 4,5 tonna teherbírású. Most éppen 32 hízott bikát szállít, amelyek közül a legnehezebb 945 000 dkg-os, a legkönnyebb 0,142 tonnás. Élő állatokkal nem szabad túl gyorsan haladnia, ezért percnként csak 1200 cm-t tesz meg. Így csak a Trabantokat előzi meg az országúton. Egyébként is vigyáznia kell a 0,2 km-nél kisebb sugarú kanyarokban, mert a terhelés miatt járművének tömegközéppontja 260 cm-rel magasabbra került.

KÉZFOGÁSOK SOROZATA

1. Az őr 7 tagja találkozik a kirándulás reggelén, és mindegyikük kezét fog az őr többi tagjával.

Összesen hány kézfogás történt?



2. Egy társaság tagjai találkozáskor mindig kezét fognak. Mégpedig mindenki mindenkivel kezét fog.

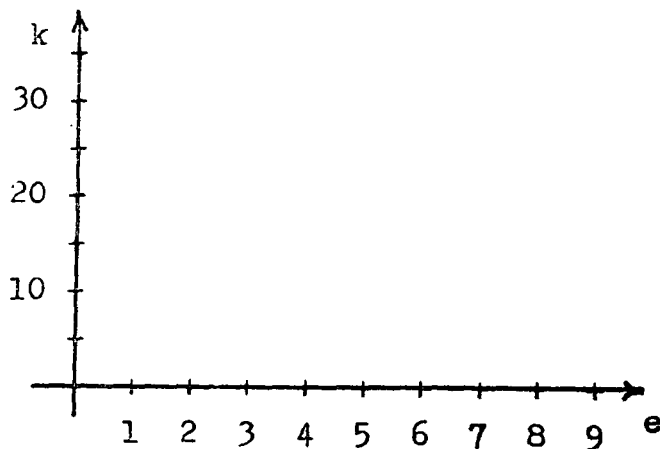
Hogyan függ a kézfogások száma attól, hogy hányan találkoznak?

a) Töltsd ki a táblázatot!

Emberek száma (e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kézfogások száma (k)									

b) Készíts grafikont!

c) Milyen összefüggéssel írható le az emberek száma és a kézfogások száma közötti kapcsolatot?



3. Együtt szilveszterezett a kéttagú Kovács család, a háromtagú Lakatos család és a négytagú Takács család. Találkozáskor mindenki mindenkivel kezét fogott. Az egy családbeliek együtt érkeztek, így egymással természetesen nem fognak kezét. Hány kézfogás történt?

AKIROTANIBMOK (visszafelé)

1. A Denevér-barlangtól az erdészház érintésével hatféle túra szervezhető a Sasziklához.
Rajzold le a lehetséges térképeket!
2. Márta négy különböző szoknya és hat különböző blúz közül választhat öltözködéskor. Hányféleképpen öltözhet fel, ha különböző felöltözésnek az egymástól különböző szoknya-blúz választásokat tekintjük?
3. Miklós 16 féleképpen tud ingbe és nadrágba öltözni.
Hány inge, illetve hány nadrágja lehet Miklósnak?

Ingek száma							
Nadrágok száma							

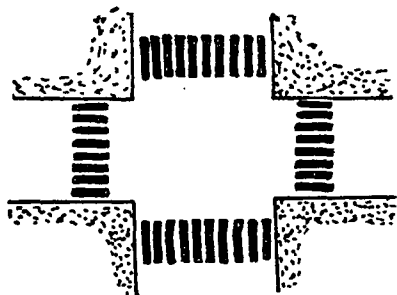
Melyek a legkevésbé valószínű párosítások?

Ingek száma				
Nadrágok száma				

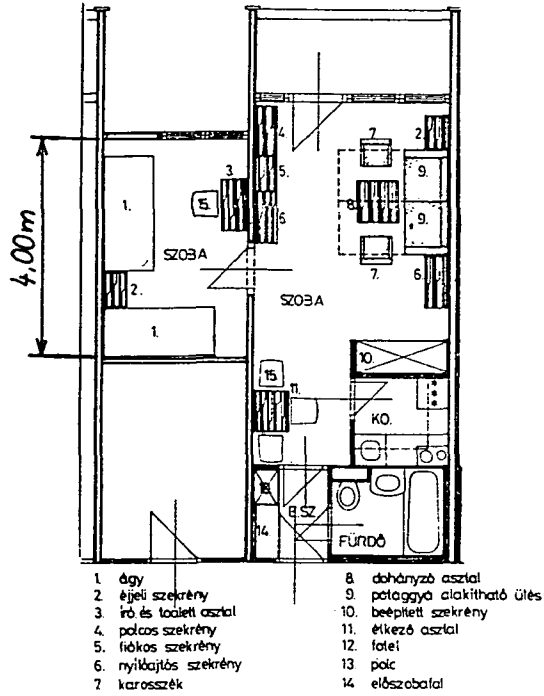
FELÜLNÉZET

(alá bújtatva: területszámítás, pontos értékközelítő érték használata)

1. Egy 8,2 m széles és egy 12,6 m széles út merőlegesen keresztezi egymást. Mekkora a két út területe?



2. Egy lakás tervrajzán a mérnök a félszoba hosszúságát így adta meg: 4,00 m.



Miért írt a tizedek és a századok helyére is számjegyeket?

Hiszen: $4\text{ m} = 4,00\text{ m}$.

Vagy talán mégsem?

3.



Tűzhely



jégszekrény



mosogató

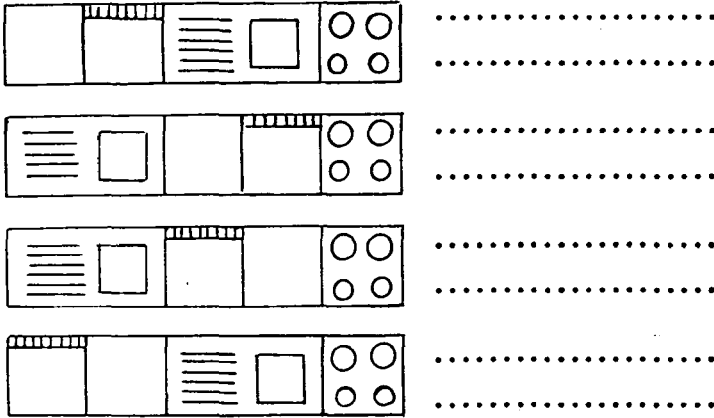


munkaasztal

különböző elrendezéseinek alaprajza látható az ábrákon.

Válaszd ki a helyes elrendezést!

Döntésed indokold!



H. TÓTH ISTVÁN
Kiskunhalas

Irodalmi barangolás

(„Minden könyv felfedezés”)

A „Rólad szól a mese!” című fejezethez *Erdei Sándor* gyakorlóiskolai szakvezető tanár oktatójátékot állított össze, és ezt publikálta is a *Módszertani Közleményekben* (1981. 21. évfolyam, 3:174—179.).

Az általam készített, s most bemutatásra kerülő feladatsor is az irodalomtanítás célrendszerének kíván megfelelni.

Következzék tehát a készség-, képességfejlesztő szándékkal összeállított gyakorlatrendszer, az „Irodalmi barangolás”!

1. Az olvasókönyv 404—405. oldalán ismerős írókkal, költőkkel találkozhattok.

a) Olvassátok el a róluk szóló tájékoztató szövegeket!

b) Tanulmányozzátok az alábbi feljegyzéseket! Kikre ismertetek?

A) A gyerekekhez nem lehajolni kell, hanem fel kell emelni őket.

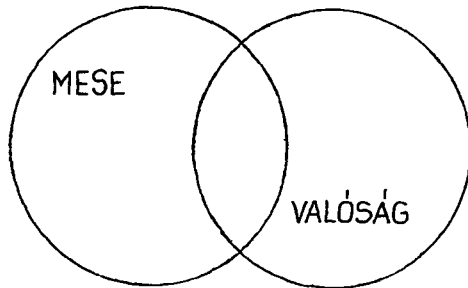
C) Szenvedélyesen tanított. Nagy szeretettel magyarázott a kökőrcsinről is.

B) Fenyőillatú szülőföldjének szépségeit mutatja be.

D) Színes, kedves gyermeklapunk alapítójának egyik hőse: „kiszökött az istállóból...”

- A) C)
- B) D)

2. Mese és valóság keveredik fejezetünk több művében. A példák között lehet műcím, főszereplő vagy az író, illetve a költő neve.



3. a) Válasszátok kinek-kinek a megfelelő párt!

- | | |
|------------------|--|
| 1. Arany János | A) tengerészek
nagyaságos úr
Péter |
| 2. Kassák Lajos | B) B—612-es bolygó
aranyos búza
herceg |
| 3. Szabó Lőrinc | C) öt gyerek
téli szél
kövér pék |
| 4. Saint-Exupéry | D) gazdasszony
eladó lány
béna harcfi |
| 5. Rimbaud | E) cók-mók
ÓRIÁS
nyolc éves kisfiú |

b) Ugye felismertétek a „hívó szavak” segítségével a műveket?

- a szerző neve:
- a mű címe:

c) Egy-két mondattal idézzétek fel az irodalmi alkotások eseményeit!

4. A „Rólad szól a mese!” című fejezetben megismert költemények, elbeszélések, regények alapján sokféle emberi tulajdonsággal, magatartással találkozhatok.

- a) Kikben láttok követendő példát, s vajon miért?
b) Kiket ítéltetek el? Fejtsétek ki elmarasztaló véleményeketek!

5. Bizonyára kedvelitek a kalandokat, az izgalmas feladatokat...

Tudósítsatok a grund vagy a Fűvészkert egy-egy érzékfeszítőnek ígérkező eseményéről!

6. Molnár Ferencnek A Pál utcai fiúk című regényéből 1968-ban készített filmet Fábri Zoltán. A filmrendező egy kulcsfontosságú helyen merészen eltér a regénytől, nevezetesen: Geréb nem kerülhet vissza az „édes grund”-ra, nem vehet részt a harcban.

- a) Mi a véleményetek a filmrendező eljárásáról?
b) Hogyan döntenétek, mit tennétek, ha rajtatok múlna Geréb sorsa?

7. Kinek van igaza? Melyik állítást fogadjátok el? Beszéljétek meg!

- A) Unalmas a kis hercegről meg az okoskodó rókáról szóló történet. B) Azért kellene minden fiúnak és lánynak elolvasnia a kis hercegről szóló regényt, hogy megfényesedjék tőle az életük!

8. „Minden jó könyv egy-egy tanítója a nemzetnek” — vallja Gárdonyi Géza.
Ti melyik művét tartjátok igazán jónak, értékesnek a „Rólad szól a mese!” című fejezetben?
Véleményetek megfogalmazásakor vegyétek figyelembe az alábbi kérdéseket!

- Mit láttat a művész?
- Miképpen vezeti az olvasó figyelmét?
- Mi ragadott meg benneteket legjobban?
- Mit tolmácsol számotokra a választott mű?
- Miért ajánljátok elolvasásra?

9. Tegyük fel: filmrendezőök vagytok...!

A fejezetből melyik irodalmi alkotást filmesítenétek meg? Indokoljátok meg!

10. Kata szorgalmasan olvasta Charles Dickens: *Twist Olivér* című regényét. „Hogy boldogulsz a nevekkel” — kérdeztem tőle. Nem szólt semmit, hanem felmutatott egy könyvet.

- Mit gondoltok, melyiket?
- Miért volt kéznél éppen az a könyv?

Zsóka kisdobos barátainak a könyvtárban tartott órsi foglalkozást Fekete Istvánról és Vukról meg a többiekről beszélgettek.

- Honnan tudhatták meg a gyerekek, hogy a könyvtárban mely Fekete István-kötetek találhatóak?
- Segítetek betürendbe szedni az író általatos is ismert műveit!

Hogy nemcsak készség- és képességfejlesztésre lehet fordítani a bemutatott feladatokat, hanem ellenőrzésre is, gondolom, egyértelmű.

Ha számvetést készítünk, kiderül: kb. 25 feladatot tartalmaz a gyakorlatsor, tehát van miből válogatni. Érdemes a tevékenységféléseket is szemlélni!

a) értő olvasás	1/a, 3/a, 8., 10.
b) felismerés, megnevezés	1/b, 2., 3/, 10.
c) reprodukálás	3/c, 5., 8.
d) véleménynyilvánítás (szövegalkotás)	4/a—b, .5, 6., 7., 8., 9.

Úgy érzem, beszélgetésre, véleménynyilvánításra készíti ez az „Irodalmi barangolás” tanítványainkat, és általa fogékonyabbá, közéletünkre is nyitottabbá váló gyermekeket nevelhetünk. Így (is) formálván világgépüket, világnézetüket!

FORRÁSJEGYZÉK

- [1] *H. Tóth István: A megtanítás szolgálatában (Irodalom- és művészetelméleti fogalmak rendezése). Egyetemi szakdolgozat.*
- [2] *Dr. Kalocsai Józsefné—dr. Kiss Gáborné—Szabóné Tóvári Éva: Irodalmi olvasókönyv (5. oszt.).*
- [3] *Komár Pálné (szerk.): Irodalmi tanterv 5—8. osztály.*

Gurulórendszerű iskolaotthonos oktatás

Az iskolaotthonos iskola a napközis tanulók számára kívánja az iskolában töltött időt hasznosabbá, eredményesebbé és ugyanakkor kellemesebbé tenni.

A guruló rendszerű oktatás az iskolaotthonos oktatásnak olyan speciális „fajtája”, ahol nincs délután tanítási óra. Akkor miért nem hagyományos napközi? Mert ugyanúgy mindkét tanító azonos óraszámban — tantárgyfelosztás szerint — tanítanak és vezetnek a különböző tevékenységi formákat, mint az iskolaotthonos rendszerben — nincs napközis és délelőtti nevelő. Iskolánkban harmadik éve folyik ilyen jellegű oktatás, rendkívül jó eredménnyel.

Alapvető feltétele, hogy az osztály minden tanulója „napközis” legyen, tehát reggel 8-tól fél 5-ig vannak az iskolában. A nevelők úgy állítják össze órarendjüket, hogy egyik nap egyikük, másik nap másikuk délelőtti. Délután csak egy tanóra van, mint a hagyományos napköziben, de ezt sokkal eredményesebben lehet kihasználni, mert csak a saját tantárgyaival foglalkozik a nevelő. Előkészíti a másnap délelőtti tanítási órát (pl. anyagot gyűjtet, szömagyarázatot végeznek, mérnek, felidéznek az anyaghoz kapcsolódó régi ismereteket, hozzáolvasnak irodalmi szemelvényeket stb.). Azonkívül elvégzik önállóan a házi feladatot is a nevelő felügyelete alatt.

A tanító e módszerrel nemcsak a tanítási órán „leadott” anyagért felelős, hanem a szerzett ismeretek rögzítéséért, a szükséges készségek, jártasságok kialakításáért is.

Így valóban egységes folyamattá lehet tenni a tanítást és tanulást. A pedagógus közvetlen visszajelzést kap, hogy tanítványai mennyire értették meg a tanítási órán hallottakat, hogyan tudják a szerzett ismereteket önállóan alkalmazni, szükség van-e és kinél további segítségre. Az önálló feladatmegoldás ideje alatt különböző módszerekkel ellenőrzi és értékeli a tanulók teljesítményeit. A tanítási órán délelőtt nem kell „házifeladat-ellenőrzéssel” foglalkoznia, felhasználhatja az előző délután szerzett előkészítő jellegű ismereteket, és az így nyert időt is — változatos módon — gyakorlásra, az új ismeretek elmélyítésére fordíthatja. Megismeri tanítványait tanulás, önálló feladatmegoldás közben. Gondot fordíthat arra is, hogy a tanulók valóban képességeiknek megfelelő teljesítményre törekedjenek. Nagy jelentőségűnek tartom ezt a lehetőséget nemcsak a „hátrányos helyzetű” tanulók szempontjából, hanem az adottságok, képességek korai felismerése és nevelése szempontjából is.

Óralátogatások alkalmával meggyőződtem arról, milyen jól hasznosítják a jó képességű tanulók a tanórák szabaddá vált részét. Vagy a nevelő irányítása alatt oldanak meg feladatokat, vagy érdeklődésüknek megfelelően a nevelő ajánlái alapján rejtvényt fejtenek, Ablak-Zsiráf-ból vagy egyéb könyvekből olvasnak stb.

A guruló rendszerű oktatás előnye a sima iskolaotthonnal szemben, hogy délután nincs tanítási óra. Ennek ismerjük pedagógiai jelentőségét. A tanulónak lehetősége van a szabad időben (13—15 óráig) elmenni a zeneiskolába, a TIT keretében működő nyelvoktatásra, tömegsportra stb.

A guruló rendszerű oktatás pedagógusai nemcsak a tanítás és tanulás, hanem a szabad idő eltöltésének legváltozatosabb formái között is megismerik tanítványaikat. Ilyen módon valóban megvan annak a lehetősége, hogy az oktatást és az oktatáson kívüli tevékenységet egységes folyamattá alakíthassuk a gyermekek személyiségének sokoldalú fejlesztése érdekében. A sokoldalúan együtt töltött idő — a pedagógus

helyes irányítása mellett — lehetőséget nyújt a tanulóknak egymás megismerésére, megsegítésére, az egészséges versenyszellem kialakítására, a jó közösséggé kovácsolódásra.

A napközis szabadidős tevékenységi formákat is úgy osztják el a nevelők egymás között, ahogyan érdeklődésükhöz közelebb áll. Pl. kultúrfoglalkozást a magyaros, technikafoglalkozást a technikát tanító, játék-, sportfoglalkozást a testnevelést tanító nevelő vállalta.

A heti értékelést legtöbb esetben közösen végzik. Az úttörőmunka is eredményesebb, hiszen nem kell ezért külön bejőnni az osztályfőnöknek (ő a rajvezető). — Minden második szerdán, amikor ő a délutános, beépíti a napközis szabadidős tevékenységek közé. Ezenkívül nem kell a tanórát igénybe venni múzeum- és tárlatlátogatásra, könyvtári órák beállítására, tanulmányi sétákra stb. — mert ez mind beépíthető a délutáni szabad időbe. Megfigyeléseink azt bizonyítják, hogy ebben a szervezeti keretben a tanulók nem fáradtabbak, mint a hagyományos napköziben, a változatos napirend következtében.

A guruló rendszerű oktatás nemcsak az iskolában előnyös a gyermek számára, hanem a családi élet alakulására is kedvezően hat. Az a tény, hogy a tanulók délután házi feladat és tanulási kötelezettség nélkül mennek haza, lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek felszabadultan vehessen részt a család életében. (Az otthoni foglalkozást csak olyan gyermeknél vélik fontosnak, ahol a szülők hiúságból vagy egyéb megfontolásból a gyerektől jobb eredményt kívánnak, mint azt képessége alapján várni lehet.) A szülőknek is több idejük és türelmük marad a család közös élményeinek megszervezésére, akár munkáról, akár szórakozásról legyen szó. Ugyanis hangsúlyozni szeretném, hogy ez az oktatási forma nem a szülői nevelés helyettesítője, hanem annak egy minél jobb kiegészítője kíván lenni. Éppen ezért a nevelők a szülőkkel szoros, őszinte emberi kapcsolatot igyekeznek kialakítani. A szülők nemcsak a fogadóórákon találkoznak, hanem minden másnap 16.30 után is beszélhetnek a tanító néniel a gyermekükkel kapcsolatos problémákról. Tanácsokat adnak a nevelők, hogyan foglalkozzanak gyermekükkel a szülők az otthoni szabad időben, hogyan szervezzék meg a hétvégi programokat, amelyek kikapcsolódást jelentenek szülőknek, gyermeknek egyaránt.

Természetesen minden új próbálkozás a pedagógiai munkában, a jövő érdekében történik. De nagyon lényeges szempont az is, hogy a pedagógus munkája ne legyen aránytalanul nehezebb. Tudjuk, fárasztóbb, hogy nem mindig délelőtt vagy délután, hanem naponta váltással dolgoznak. Egyik héten háromszor, másik héten kétszer délután. A pedagógus számára viszont előnyös, hogy a tantárgyfelosztás következtében csak 3—4 féle órára kell készülnie 6—8 helyett. A tantárgyfelosztás — szem előtt tartva, hogy az összetartozó tárgyak egymástól ne váljanak el — közös megegyezés alapján történt, tehát a pedagógusok így általában érdeklődésüknek, hajlamaiknak jobban megfelelő órákra nagyobb kedvvel, sokoldalúbban tudnak készülni.

De valamennyi pedagógus a guruló rendszer legnagyobb előnyét abban látja, hogy így sokkal jobban, sokoldalúbban ismerheti meg a gyermeket, közvetlenül látja munkája eredményét vagy hibáját, lehetősége van, hogy oktató-nevelő munkáját szinte napról napra eredményesebbé tegye. Sokkal jobban fel tudnak készíteni a közösségi, közéleti munkára.

Iskolánk anyagi feltételei nem jobbak az átlagosnál. Az osztálylétszámok 27 és 40 között váltakoznak. Egy osztálynak csak egyetlen terem áll rendelkezésére. (2 osztálynak csak az alagsorban.) A tantermetek ügyesen rendezték be a nevelők állami, társadalmi és szülői segítséggel. Mindenütt van játék és könyvespolc, több osztályt szőnyeg tesz otthonossá és a különböző tevékenységi formákhoz alkalmassá. A padok rögr

zítettek, így a gyermekek nem mozgathatják igényeik szerint. Iskolánk udvara nem nagy, ezért a szabadidős tevékenységek nagy részét a közeli játszótéren és a mozikertben tartják a nevelők. Ha anyagi lehetőségeink még messze is vannak attól, hogy valóban „otthonná” alakítsuk az iskolát a tanulók számára, úgy látjuk, hogy gyermekeink szeretik az iskolánkat, jól érzik ott magukat. Lényegesen az anyagi feltételek, de munkánk eredményessége, pedagógiai hatásfoka nem az anyagi tényezőkön múlik.

Minden pedagógiai munka, de különösen a nem kitaposott úton való próbálkozás sikere elsősorban a pedagógusok hivatástudatán, áldozatvállalásán, gyermek- és ügy-szereteten múlik.

KÓKAI LÁSZLÓNÉ
Miskolc

Csoportközi foglalkozások iskolánkban

A századdal egyidős napközi otthoni foglalkoztatás eredményei és saját keretei között megoldhatatlan problémái teremtették meg az új szervezeti formákat: az iskolaotthont, a klubnapközit és csoportközi foglalkoztatást. Azokban az iskolákban, ahol a helyi feltételek nem teszik lehetővé az iskolaotthonos osztály vagy klubnapközi működését, csoportközi foglalkoztatást ajánlatos bevezetni.

Napközis munkatervünk erre a tanévre egyik legfőbb feladatul tűzte ki a csoportközi foglalkoztatás beindítását. Az általános és kisegítő iskolákban folyó egész napos foglalkoztatás igazgatói irányításához készült Útmutató a 21. oldalán a következőképpen határozza meg a csoportközi foglalkoztatás lényegét: „... az egy műszakban működő napközis, iskolaotthonos csoportokhoz tartozó gyerekek a hét egy vagy több napján szabad idejükben a csoportokat vezető nevelők által kínált szabadidő-tevékenységek közül választhatnak, függetlenül attól, hogy melyik nevelő csoportjához tartoznak”.

Napközinkben mi is régóta érezzük a változtatás, újítás szükségességét. Épp ezért örültünk, hogy szaktanácsadónk is lelkesen üdvözölte csoportközi kezdeményezésünket, és sok hasznos tanáccsal látott el bennünket. Ezenkívül lehetőséget teremtett munkaközösségünknek arra, hogy ellátogassunk a leninvárosi 5. Sz. Általános Iskolába, ahol a csoportközi foglalkoztatás igen jó színvonalon működik. Visszatérve, a szerzett tapasztalatokat is hasznosítva, még buzgóbban folytattuk tervező-szervező munkánkat.

360 napközisünket 13 napközis csoportban helyeztük el. Váltva dolgozunk, két műszakban. Mint tudjuk, az oktatásügynek nyújtott anyagi bázis elég szűkös. Ez érezhető nálunk is. A csoportközikek összesen 5000 Ft-ot költhettünk. Anyagihiányunk enyhítésére hulladékanyagot szereztünk be.

Sajnos, a fluktuáció itt a legnagyobb. Az okok közismertek. Ennek ellenére örömmel mondhatjuk, hogy minden nevelő — a nyugdíjasok is — szívesen vállalkoztak csoportközi foglalkozások vezetésére. Érdeklődésünknek, tehetségünknek leginkább megfelelő klub vezetését vállaltuk. Ezenkívül arra törekedtünk, hogy olyan foglal-

kozásokat indítsunk, amelyek — eddigi tapasztalataink szerint — számot tarthatnak a gyerekek érdeklődésére.

A szaktanárok különösen szerencsés helyzetben voltak, hiszen ők a szaktárgyaik kínálta lehetőségeket is kihasználhatták, ezzel is színesítve, növelve a foglalkozások színvonalát.

Munkánk összehangolása érdekében munkaközösségi értekezletet tartottunk, melyen részt vett igazgatónőnk is. Ide már mindenki kész tervvel érkezett, mely tartalmazta az egyes foglalkozások részletes programját. Elmondtuk egymásnak a csoportközivel kapcsolatos ötleteinket, majd megállapodtunk az időpontban is, hiszen ez a program megkívánja napi időbeosztásunk összehangolását. Ebben a tanévben — helyi adottságainkat figyelembe véve — kéthetenként, hétfő délelőtt fél 9—fél 10-ig tartjuk a foglalkozásokat. Előtte ellenőrizzük (közvetve, közvetlenül), hogy minden tanuló elkészítette-e hét végén a házi feladatát, ugyanis ezt kértük a gyerekektől.

A csoportközi foglalkozásokat 2—8. osztályosok részére ajánlják, mi bevontuk az elsősöket is. A jelentkezés önkéntesen történt. A 6—10 éves gyermek életkori sajátosságaiból következik, hogy könnyebben motiválhatóak a látványosnak ígérkező foglalkozásokra, így könnyen bekövetkezhet a nem kívánt túljelentkezés. Ezért minden foglalkozást azonos módon reklámoztunk. Hangulatos plakátokat készítettünk, melyen szerepelt a foglalkozás neve, egy-két jellemzője, de a nevelő neve nem, hogy ez se befolyásolja a jelentkezőket. A plakátokat kifüggesztettük a napközis folyosóra. Mind-egyiken üresen hagyunk egy részt a jelentkezők részére. A gyerekek sajátkezűleg írták arra a plakátra a nevüket, ahová járni akartak. Előtte minden csoportvezető elmagyarázta a csoportközi lényegét, bővebben is elmesélték, melyik foglalkozáson mit csinálnak majd. Sajnos így is előfordult, hogy egyikre sokan, a másokra kevesebben jelentkeztek. A legnagyobb érdeklődés a manuális jellegű csoportköziki iránt nyilvánult meg. Ebből kiindulva, volt, aki azt javasolta, hogy jövőre ebből a tevékenységfajtából több klubot szervezzünk. Én azonban azon a véleményen vagyok, hogy a csoportközi foglalkoztatás lényege éppen az, hogy a gyerekeknek minél több lehetőséget kínáljunk fel, melyből tetszés szerint válogathatnak.

A következő foglalkozásokat indítottuk az egyik műszakban:

„Gombolyag”: csomókötés, háromágú fonás, pom-pom figurák, apróbb használati tárgyak készítése.

„Mesevár”: diavetítés, mesemondás, bábozás, könyvtárlátogatás.

„Játék”: énekes népi játékok, sportjátékok.

„Sport”: sportjátékok, labdajátékok, versenyek.

A másik műszakban:

„Bábkészítés”:: síkbáb, rongybaba, pamutbaba, ajándéktárgyak készítése.

„Énekeljünk együtt”: a zenei órákon tanult énekszámokat, hangszeres műveket gyakorolják.

„Énekeljünk, verseljünk oroszul”: célja a nyelv gyakoroltatása játékos formában.

„Festő-mázoló műhely”: rajzolnak, festenek különféle technikákkal.

„Bábszínház”: meséket, történeteket, népszokásokat jelenítenek meg a báb eszközeivel.

Napközi otthonunk december havi csoportközi programja:

Foglalkozás neve	T é m a	Anyag- és eszközszükséglet Bibliográfia
Gombolyag	1. Mikulás-fej díszítése fonalszakállal 2. Díszes ajándékcsomag karácsonyra	karton, olló, fonal kartondobozok, csomagolópapir, szalag, fenyőgally
Mesevár	1. Téli mesék könyvtári foglalkozás 2. Téli ünnepek Hogyan ünneplik a karácsonyt?	Gazdag Erzs: Honnan jöttél Téliapó? Végh György: Csillagszórás karácsonyra Marék Veronika: Kipkopp karácsonya Tészabó Júlia: Nagy karácsonyi képeskönyv Dia: Gabi karácsonya Kis Jenő—Kis Jenőné: De jó játék ez, gyerekek! 104. o. 76. o.
Bábkészítés	1. Szobrásjáték 2. Székfogyasztó 1. Szövés-fonás I. Hármas, ötös, körmön-fonás: öv, hajpánt, kulcs-tartó 2. Szövés-fonás II. A szövés különböző fajtái A foglalkozás helye: „Gárdonyi Géza” Művelődési Ház	pamut, olló, szövőkeret kézi szövőkeret, álló szövőkeret,
Énekeljünk együtt!	1. Hull a pelyhes... Suttog a fenyves... Pénteki Péter... több szólamban 2. Karácsonyi dalok és furulyára írt művek Giardini: Vig nők Farkas: Régi magyar tánc	Szabó Helga: Ének-zene az általános iskola szakosított tantervé 4. o. számára furulya
Énekeljünk, verseljünk oroszul!	1. Karácsonyi és újévi dalok: 2. Beszélgetés gyakorlása különféle témákról. Pl.: bemutatkozás, ismerkedés stb.	A foglalkozást tartó kollégánál a Szovjetunióban végzett tanulmányait hasznosítja, illetve az ott forgalomban levő orosz nyelvű tankönyveket használja.
Festő-mázoló műhely	1. A tél I. Megfigyelés, tapasztalás alapján. Térábrázolás, kevés mozgás. Technika: akvarell, tempera, vegyes 2. A tél II. Hogyan töltötöd a téli szünetet családotd körében? Emberi arányok megfigyelése, mozgás ábrázolása.	rajzlap, tempera, zsirkrétá, akvarell, Mindkét foglalkozás anyagával a megyei gyermek-rajzpályázatra készültek.
Bábszínház	1. A betlehemezés népszokásának megismerése 2. Betlehemezés eljátszása bábokkal	Magyar Népzene Tára: Jeles napok 395. o. síkbáb
Sport	1. Korcsolyázás az iskolai jégpályán 2. Szánkózás a közeli dom-korcsolya bokon	

Örömmel tapasztaljuk, hogy a csoportközi foglalkozások igen kedveltek lettek mind a nevelők, mind a gyerekek körében. Újra igazolódott az a tétel, hogy ha a nevelő lelkesedéssel kínál valamilyen tevékenységet, az aktivitás nem marad el a gyermekek részéről sem. Úde színpoltot hoz napközis életünkbe, mást és másképp kínál, mint a hagyományos napközis tevékenységi sor. Kiválóan alkalmas a tehetséges tanulókkal való kiemelt foglalkozásra, de jól szolgálja a szerényebb képességű tanulók felzárkóztatását is. Pl.: a nehezebb szerepeket a tehetséges tanulók játsszák, a szituációk meg-elevenítését többféleképpen végezhetik el, a gyengébbek több nevelői segítséggel dolgozzák ki a mesebetéteket stb. Előnyei között tartjuk számon, hogy a mikroközösségek határai kiszélesednek, és új lehetőségek nyílnak a barátkozásra, más szokások megismerésére. Egy-egy rövid időszak után a csoportközük bemutatkoznak. Így pl. decemberben a „Festő-mázoló műhely” és a bábkészítők díszítették az aulát, novemberben az „Énekeljünk együtt” nevű csoport adott ünnepi műsort, év végén a bábosok és az orosz nyelvvel foglalkozók bemutatkozása következik.

Az eredmények mellett egyik gondunk, hogy a kulturális jellegű foglalkozásoknál hosszú szünetnek bizonyul a két hét. Gondolkodunk azon, hogyan lehetne a jövőben a helyi adottságok mellett sűríteni a foglalkozásokat.

A leírt tapasztalatok csak egy tanévre tekintenek vissza, de máris kedvező képet mutatnak, és folytatásra inspirálnak. A csoportközi foglalkozás csak egy a hasznos és értékes változtatási lehetőségek sorából, mert ha a megújulás igénye jelen van napjaink iskolájában, akkor ezt is számos más követheti.



Békés, kellemes karácsonyt,

eredményekben gazdad új esztendő

kíván

minden kedves Olvasójának, Munkatársának

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

Zsolnai József—Zsolnai László:

MI A BAJ A PEDAGÓGIÁVAL?

Valóban: mi a baj a pedagógiával? A kérdést már sokszor és sokféleképpen feltették a pedagógia története során. Jó néhányszor nem is kérdésként vetették fel, hanem nagyon egyszerűen és tömören állapították meg, hogy a pedagógia nem tudomány. Ebből következik: ha valami nem tudomány, akkor nem is lehet vele baj. Zsolnai József és Zsolnai László (apa és fia) könyve kétségtelenül a magyar pedagógiai szakirodalom sikerkönyve volt 1987 tavaszán, olyan sikerkönyv, amelyre kevés példa volt az adott szakterület utóbbi évtizedeiben. Csak nagy ügyességgel lehetett megszerezni, s azt hiszem, nem volt szerencsés döntés a kevés példányszám megállapítása. Figyelemre méltó és elgondolkodtató azonban az, hogy amilyen viharos érdeklődést váltott ki a könyv megjelenése, néhány hónap alatt olyan gyorsan csökkent is iránta a kereslet, s azt is megállapíthatjuk, hogy számottevő vita sem bontakozott ki a könyvben megfogalmazott gondolatok körül. Ebben szerepet játszhat az is, hogy a könyv feltűnést keltő címe és a könyvben leírtak között nem volt megfelelő tartalmi kapcsolat. Röviden: a könyv elolvasása után sem tudjuk, hogy mi a baj a pedagógiával, s főleg arra nem kapunk választ, hogy a bajon vagy bajokon hogyan lehetne segíteni. A könyv megjelenésekor egy pedagógustovábbképzés során olvastam fel néhány megállapítást olyan kollégák előtt, akik a könyvhöz akkor még nem tudtak hozzájutni. Nyilvánvalóan egy viszonylag szűkebb közönség előtt ismertetett rész fogadtatásából nem lehet általános következtetést levonni. A gyakorló pedagógusok e kisebb együttesének reagálása azonban jól mutatta azt, hogy a szerzők nem tudták megoldani azt, amire vállalkoztak: tisztázni a pedagógia néhány alapvető problémáját, és kiutat mutatni a bajok megoldásához. Így a gyakorló pedagógusok nem érzik életbevágóan fontosnak a könyvben felvetett problémákat. Ettől természetesen még értékes lehet egy elsősorban elméleti kérdéseket feszegető könyv. Ennek kritériuma azonban az lehetne, hogy valóban tudományos kérdést tudományos módon közelítünk meg, s mivel ez a feltétel hiányzik a könyvből, természetes, hogy a tudományelmélet szempontjából sem vált jelentős alkotássá az elemzett könyv.

A két szerző pedig a pedagógiai szakirodalomban nem mindennapi módszert alkalmazott véleményük megfogalmazásához: a párbeszédés formát. Ez megteremthetné annak lehetőségét, hogy nagyon izgalmas problémákat nagyon népszerű,

érthető módon vitassunk meg. A subjektív feltétel is nagyon szerencsés: az apa és fia közötti családi viszony egy részről, az apa több pedagógiai munkakörben szerzett tapasztalata, s a fia más tudomány területén végzett tevékenysége másrészről jól ötvöződhetne ahhoz, hogy ugyanazt a pedagógiai kérdést több oldalról, s így objektíven közelíthetnének meg. Sajnos, azt kell megállapítani, hogy ezek a feltételek nem hozták meg a remélt eredményt.

Miért tartom problematikusnak a könyvet? A könyvismertetés szűkre szabott terjedelme miatt nem válkozhatom valamennyi kérdés elemzésére, így csak néhány, általam alapvetőnek tartott problémát vehetek fel.

Először is talán a cím: „Mi a baj a pedagógiával?” Kétségtelen, hatásvadászó cím. A könyv elméleti kérdéseinek fejtegetése nyomán és annak analógiájára ugyanolyan módon írhatnánk könyvet azzal a címmel, hogy mi a baj az orvostudománnyal, mi a baj a csillagászatban, mi a baj a kémiával, mi a baj a szociológiával stb. Ha nagyon figyelmesen olvassuk el a könyvet, akkor megállapíthatjuk, hogy a két szerző szerint a pedagógiának az a baja, hogy az elmélet és a gyakorlat nem mindig találkozik össze, s ebben elsősorban a pedagógiai elmélet a hibás. Láthatjuk, hogy a szerzőpáros nagyon régi, de a pedagógiaellenesek körében mindig népszerű frázisból indul ki. De van-e olyan tudomány, amelynél a tudományos elmélet és a gyakorlati tevékenység között teljes az összhang?

Érdemes megnézni a könyv tartalomjegyzékét is. A szerzők a következő fejezetcímekben fejtik ki gondolataikat: Tudomány-e a pedagógia? Üres embereszemény, torz emberkép. Mely értékeket? A fejlesztéstől a tanulásig. A pedagógus. A nevelők „neveltsége”. Iskolagyár. Szülő és gyerek. A társadalom „pedagógizálása”. Pedagógiai „változásipár”. Az oktatás jó „üzlet”. Vidám pedagógia. Tézisek.

E címek alapján is feltűnik a könyv eklektikus jellege, s aki kicsit is ért a pedagógia tudományához, könnyen megállapíthatja, hogy a két szerző nem tisztázta alapvetően azt, hogy miről is beszélget egymással. A könyv címe azt a látszatot kelti, hogy a pedagógiával mint tudománnyal, annak rendszerelméleti, metodológiai, filozófiai stb. problémáiról fognak a szerzők egymással véleményt cserélni. Ennek felel meg a könyv bevezető fejezete: Tudomány-e a pedagógia? A könyv többi fejezete azonban már nem ezt a vonalat követi, mivel az oktatás-nevelés, tanárképzés stb. aktuális kérdései kerülnek teretükre. A könyv fejezetcímei alapján megállapíthatjuk, hogy a témaválasztás rendkívül széles körű, de a témák között nem sok kapcsolat van. Így válik tartalmilag a könyv szétesővé, nehe-

zen követhetővé. Sem a pedagógia tudományának tudományjellegéről vagy tudománytalanságáról, sem pedig az aktuális pedagógiai problémákról a két beszélgető partnernek nincs olyan új mondanivalója, melyek más szerzőktől, olykor tudományos kutatási vizsgálatok alapján már nem lettek volna olvashatók.

Nem hagyhatjuk említés nélkül a könyvben közölt beszélgetés stílusát, érthetőséget. Azzal nem válik egy tétel, egy megállapítás sem tudományossá, ha nem közérthetően fogalmazzuk meg, lépten-nyomon használva olyan idegen fogalmak, kifejezések tömegét, amelyet az olvasók tekintélyes része nem ért meg. Talán egyetlen részletet ragadjunk ki a sok közül: „A pszichológia és a szociológia olyan szubsztantív, leíró jellegű diszciplínák, amelyek megalapozhatják a pedagógiát, de végül is nem tartoznak hozzá. Pedagógia alatti, szubpedagógiai területek. Az autentikus pedagógia a konstruktív, know-how típusú pedagógia, amelynek metodológiája az átkutatás.”

Tekintettel arra, hogy a két szerző arra kéri az olvasót a könyv előszavában, hogy „ne az egyes dialógusokból kiragadott állításokkal, hanem a dialógusok végeredményét jelentő, a kötet végén összefoglalt tézisekkel vitázzon, ha azokkal nem ért egyet”, a könyv ismertetője is eleget kíván tenni ennek a kérésnek, jóllehet ez a veszéllyel jár, hogy a vitára ingerlő tézis magyarázatát a dialógusban találhatja meg az olvasó. Haladjunk azonban a tézisek sorrendjében, s fogalmazzuk meg a megállapításokkal szembeni aggályunkat.

A „Tudomány-e a pedagógia?” című téziszben első mondatként ezt olvashatjuk: „A mai magyar írott pedagógia” általában nem felel meg az egzaktitás és az ellenőrizhetőség feltételének, ezért nem kellően fejlett tudomány.” (130. oldal.) Ez a megállapítás önmagában nagyon kevés. Melyek azok a pedagógiai törvények, tételek, fogalmak, amelyek nem egzaktak? Konkrétan kellene megnevezni őket, s helyükbe tenni azokat, amelyek a szerzők szerint megfelelnek a tudományos követelményeknek. Nem lenne egzakt és ellenőrizhető pl. a tudományosság elve, a szemléletesség elve, a követelés és tisztelet elve, a rendszeresség, fokozatosság elve stb. Zavaró az egész könyvön keresztül a szerzők által előszeretettel használt know-how fogalma. Egrészt, mert a szerzők sehol nem magyarázzák meg, hogy lényegében mit is értenek rajta, sőt az is előfordul, hogy a fogalom többféle értelmezését is belemagyarázhatjuk a mondatok olvasásakor. Másrészt a know-how-val nem lehet pedagógiai törvényeket helyettesíteni, mivel az fogalom. Ebben a fejezetben próbálják a szerzők létrehozni a pedagógia tudományos rendszerét. Szerintük a meta-pedagógia (ezt a fogalmat ismét jó lett volna, ha részletesebben is megmagyarázzák) három részből épül fel: pedagógiai axiólogiából, pedagógiai ontológiából és pedagógiai episztemológiából. Itt csak a fogalmak újak, mivel a szerzők által megjelölt

területek ma is megvannak a pedagógia tudományában. Annak igazolására, hogy mennyire meszterkél, érthetetlen a szerzők fogalmi rendszere, idézzük egyik mondatukat: „A pedagógiai ontológia a pedagógiai folyamatok létszerűségére, létmódjára, mineműségére irányul.” (132. oldal.) Ha kézbe vesszük a pedagógiai tankönyveket, akkor láthatjuk, hogy mennyivel egyszerűbben tárgyalják azok a tanítási-tanulási folyamat szerkezetét és törvényeit. „Üres embereszmény, torz emberkép.” Amit erről a kérdéstről a szerzők írnak, azok teljesen tudománytalanok, etikátlanak és enyhén szelva felháborítóak.

Azt írják: „Pedagógiánk deklarált embereszménye, a »mindenoldalúan fejlett, harmonikus ember« csak formálisan meghatározott, így tartalmatlan, üres.” (132. oldal.) Ez a megállapítás annál inkább érdekesebb, mivel a szerzők könyvük más helyén hivatkoznak arra a neveléstudományi, nevelésfilozófiai vitára, amely tisztázta az embereszmény és a nevelési cél elméleti kérdéseit. Mégis ettől a vitától függetlenül, a vita megállapításainak teljes figyelmen kívül hagyásával teszik a fentebb idézett megállapítást. Nincs itt hely és szükség arra, hogy megismételjük a nevelésfilozófiai vita lényegesebb megállapításait, de javasoljuk tanulmányozásukat ahhoz, hogy a két Zsolnai helytelen kijelentését értékelni tudjuk. Csak annyit kérdezzük meg, hogy miért üres a mindenoldalúan fejlettség fogalma, amely nem jelent mást, mint azt, hogy a társadalom és az iskolarendszer megteremti annak feltételeit, hogy az emberek valamennyi adottságát képességgé tudja fejleszteni. A szerzők többször utálnak a neveléstörténeti ismeretek fontosságára: „A pedagógiatörténethez sajnos rossz viszonyulunk. Nem ismerjük! Nem hasznosítjuk a pedagógiatörténet heurisztikus erejét.” (26. oldal.) Hogy a szerzők nem nagyon ismerik a neveléstörténetet, az a könyvből több helyen is kiderül. Az embereszménnyel kapcsolatban például nem tudják, hogy az embereszmények minden új társadalmi osztály felemelkedésének stádiumában a teljességet, a tökéletességet, a sokoldalúságot foglalták magukban. Szakmailag tévedés az Arisztotelész-féle kalokagathoszszemlélyről beszélni. (37. oldal.) Nyilvánvalóan nem lehet egy ókori görög embereszményt egy kommunista társadalom embereszményével összehasonlítani, mivel egészen eltérőek a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális feltételek. Tévedés azért is, mert a kalokagathosz embereszményét nem Arisztotelész, hanem Platon fogalmazta meg először a „Törvények” című művében. Egyébként is a kalokagathosz embereszmény az athéni állam embereszménye volt fejlődésének meghatározott időszakában, az athéni demokrácia fénykorában. Arisztotelész korában ez az embereszmény már égen túlhaladott, korszerűtlen lett, hiszen megváltoztak a társadalmi feltételek, s ezért új embereszmény megvalósítása került előtérbe. A szerzők a neveléstörténeti tényekkel és általánosításokkal rendkívül nagy

vonalúan bánnak el, ugyanis csak egy-két példát ragadnak ki, s a többről egyszerűen nem vesznek tudomást. Hogyan lehet a pedagógia tudományjellegéről, az embereszményről írni, ha nem teljes neveléstörténeti fejlődésében vizsgáljuk e problémákat, s kihagyunk olyan elmékedőket, mint pl. Herbart, Usinszkij, Makarenko stb.? Az embereszmény, nevelési cél elemzésénél a szerzők meg sem említik az általános iskolák 1978-ban kiadott nevelési-oktatási tervét, amely nem üresen és nem tartalmatlanul jelöli meg az elérendő és megvalósítandó nevelési célt. Ez azért is érdekes, mivel a szerzők lépten-nyomon azokat a követelményeket fogalmazzák meg — általuk teljesen újnak feltüntetve —, amelyeket már 1978-ban az általános iskolai tanárok számára kötelezően írtak elő. A szerzők több helyen is elmarasztalják a neveléstudományi tanszékek tevékenységét: „A pedagógusok szakmai kvalitásának elmaradottságáért elsősorban a pedagógusképző intézetek, és azoknak is a pedagógiai tanszékei a felelősek.” (136. oldal.) Tekintsünk most el azoktól a szubjektív motívumoktól, amelyek az idősb Zsolnait e kijelentés megtételére készítették. De ő is meggyőződhetne arról, ha beletekintene pl. a tanító- és tanárképzés tanterveibe, hogy a neveléstudományi tanszékek oktatói a pedagógia tudományjellegével vagy az embereszménytel kapcsolatban lényegesen korszerűbb ismereteket tanítanak, mint amilyeneket az olvasók az ő könyvében megtalálhatnak. Nem is szólva a hallgatók gyermek- és ifjúságszemléletéről vagy a pedagógiai képességeik fejlesztéséről. (136. oldal.)

„Mely értékeket?” A 48. oldalon ezt olvashatjuk: „Minden pedagógiai rendszer kultúrjavakat, és ezek közvetítésével értékeket kíván átadni a gyerekeknek.” A 132. oldalon viszont ezt „A tudomány »viszi a prímet« az iskolában, háttérbe szorítva olyan területeket, mint az esztétikum, a szomatikum, az etikum, a manualitás, a filozófiálás. A tudomány közvetítése persze vulgarizáló és esetleges. Az eredmény a »tudóska.« A két megállapítás ellentétessége az első elolvasásra szembeötlő: ha az iskola feladata a kultúrjavak közvetítése, akkor miért baj az, hogy az iskolában értékközvetítés folyik? A kultúra fogalmába az esztétikum, szomatikum stb. is beletartozik. Az általános iskolai oktatási-nevelési terv ismeretében mondhatjuk, hogy ezek sem szorulnak ki a nevelési feladatok rendszeréből.

„Szülő és gyerek.” (137. oldal.) A szerzők ezt írják: „A szülői ház pedagógiaiilag nagymértékben inkompetens, sem a gyerek jelenével, sem jövőjével nemigen törődik.” Nem sértő ez a megállapítás ilyen globális fogalmazásban?

Nincs lehetőség a könyvből található valamennyi mondat idézésére, elemzésére, tudománytalan jellegének kimutatására. Valóban csak néhány kiragadott példán szerettem volna illusztrálni a könyv szerzőinek stílusát, pedagógiai elméleti felkészültségét és főleg hozzáállását a magyar nevelés- és oktatásügy jelenlegi problémái-

hoz. A két szerző sem a magyar közoktatásügy eddigi fejlődésében, elért eredményeiben, sem a jelenlegi magyar iskolai és pedagógiai életben nem lát pozitívumot. Minden rossz, helytelen, mindenki rosszul dolgozik, senki sem tudja a helyes nevelés-oktatás elméletét és gyakorlatát. Kivéve természetesen a két szerzőt, akik azonban keveset szólnak arról, hogy hogyan kellene ezt a hibás úton haladó ügyet megfelelő irányba terelni.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 146. l.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

Szabó Kálmán:

HOL VAN OLYAN ISKOLA?

„Hol van olyan iskola, ahol... mind a tanuló, mind a pedagógus kibontakozhat? Mert ez volna a cél. Lehetőséget teremteni tanárnak, tanulónak ahhoz, hogy képességeik, tudásuk szerint végezzék el a feladataikat.

Hogy mi az akadályja ennek? Sok minden: iskolán kívül is és iskolán belül is. A kérdés most már az: hol van olyan iskola, ahol kevesebb a gát, a fék, a fal, a tilalomfa. Keresem ezt az iskolát.” — medítal Szabó Kálmán a „Hol van olyan iskola” című könyve 16. oldalán, amely a közelmúltban látott napvilágot a Tankönyvkiadónál.

A rendkívül olvasmányos kötet egy olyan tanár életéből, munkájából villant fel hiteles képeket, aki talán az egyik legnehezebb területen a szakmunkásképző iskolában tanít magyar nyelvet és irodalmat. Mint egyhelyütt megállapítja: „Olykor azt hiszem, humán tárgyakat tanítani itt nagyobb művészet, mint a sziklából vizer fakasztani.” (17. old.) A könyv elolvasása azonban nem erről, hanem arról győz meg bennünket, hogy: „Nem volna becsületes dolog persze, ha az oktató-nevelő munka nehézségeit és hiányosságait csakis a rajtunk kívül eső okokkal magyaráznánk. *Rengeteg múlik rajtunk is!*” (16. old.)

Rajtunk, pedagógusokon. Bár a szerző elsősorban a szakmunkásképzés napi, valós gondjairól tár fel egy csokorra valót, mi a fentebb idézett mondanivalót szeretnénk kiemelni és „fel-erősíteni”. Különösen napjainkban aktuális e kérdés újragondolása. Hiszen az utóbbi évek hivatalos állásfoglalásai, a pedagógiai irodalom folyamatos korszerűsítést, reformot sürgettek; illetve megkezdődött ezek bevezetése. Irányelvek, állásfoglalások, nevelési-oktatási terv, oktatási törvény... fontos dokumentumok, de aligha vitatható, hogy ezek megvalósításában kulcsszerepet a *pedagógus* játszik. A tanítókon, a tanárokon múlik, mit sikerül megvalósítani a központi elképzelésekből, rajtuk múlik, hogyan járul hozzá az iskola a tanulók személyiségének fejlődéséhez.

A kötet négy fő fejezete (Szedem a sátorfámat; Hazajöttem; Hová mentek, fiaim?; Hol van olyan példa?) több alfejezetre tagolódik. Néhány cím ezek illusztrálására: Nagy fába vág-tam a fejszémeket; Az iskola mint végvár; A gyümölcsről, amelyik olyan nehezen érlik; Jó apátok akarok lenni!; A kaktusznak is van virága; Hányszor kell még mondani? Mi lesz veled, te nagy hal?

Az egyes alfejezeteket, az egyes iskolai tör-téneteket a szerzőnek az a meggyőződése kapcsolja egybe, hogy ha a pedagógus szereti a tanulóit, őt is szeretik a tanulók; aki őszinte, annak tanítványai is feltárják gondolataikat, problémáikat, biza-lommal fordulnak hozzá, aki sokat ad a gyer-mekeknek, az sokat kap tőlük. *Hogyan ad sokat a könyvbéli főhős tanár? Milyen módszerek, eszkö-zök segítségével oldja meg a közte és a tanítványai közötti konfliktusokat?*

Úgy gondoljuk, érdemes kiemelni néhány pél-dát annak érzékeltetésére, hogy hogyan lehet a pozitívumokra támaszkodni; hogyan lehet a tanulókat megnyerve sokat adni nekik, kibálás, verés nélkül hatni rájuk. Mit csinál a regénybeli tanár, ha a tanuló elkészik? „... megkérem a tanuló-t... szíveskedjen leírni mindazt, ami a szí-vén fekszik, adjon magyarázatot, tárja fel a lel-két... Ez a munka rendkívül sok hasznot ered-ményez. Először is: rászoktatja, rákényszeríti a tanuló-t a gondolkodásra, fejleszti az írásbeli ki-fejezőkészségét... Igazán testre szabott, friss él-ményből fakadó feladat. De ennél sokkal lényegesebb a nevelési szándék, a lelkiismeret éb-resztgetése.” (175. old.) Álljon itt néhány fogal-mazvány cím a kötetből: *Miért haragszik rám a tanár úr? Miért vagyok feledékeny? Miért nem hoztam újra köpenyt?*

Mi történik a tanár úr osztályában, ha vala-kinek névnapja van? Az utónévkönyvből: „Min-den óra elején felolvasom vagy felolvassa va-laki: kinek van éppen névnapja. Köszöntöm a tanulókat, megismerkedünk a keresztnevük ere-detével, az utónév becéző alakjaival. Ez tetszik a legényeknek. Nem is gondolják, hogy már ez is nyelvtan.” (199. old.)

Hogyan jutalmazza a tanár úr a jól szereplő tanulókat? „Van egy rakás közmondásom meg bölcsességem! Papírszletkékre vannak gépelve. Aki jól szerepel az órán, az kap egy szelet jó ta-nácsot... Őt jó tanács egy ötös. Olykor-olykor még meg is kérdezem: Mire kérsz jó tanácsot? Szerelemre, munkára, hűségre, tisztességre, őszin-teségre?” (200. old.)

Mi történik, ha szemét van a tanuló padja mel-lett? „Odamegyek a papírdarabka mellé és me-reven bámulom. Megjegyzem közben: Van ebben az osztályban olyan tanuló, aki jól érzi magát szemét társaságában? A papírdarabkát gyorsan felveszi az ott ülő tanuló, aztán hangosan jelenti: nincs.” (201. old.)

Hogyan lehet „megtorolni”, ha egy tanuló „nem engedi a szavakat külön-külön érvényesül-ni, mindenáron egybetereli őket...”? Mit lehet

tenni? „Ezt írom a fogalmazás után: „Miért-írszmindentegyebe?” Azóta meg mindent külön ír. (201. old.)

Mit lehet kiérdemelni a jó munkával, helyt-állással, igyekezettel? Például: címekek. Az „ér-demes tanuló” kiérdemli a tanár átlagosnál mé-lyebb barátságát; a „kedvezményezett tanuló” választhat a számára legkedvezőbb jutalmazási formák közül. (204. old.)

Mi az a tanulóti jutalom szabadság? Az év utolsó hetének egy napján engedéllyel otthon maradhat az a tanuló, aki egyetlen napot sem hiányzott. (205. old.)

Sorolhatnánk még a sok-sok pozitív példát, az általunk is értékesnek ítélt sajátos pedagógiai módszereket, amiket Szabó Kálmán saját eszkö-ztárából csokorba gyűjtött, de ezt meghagyjuk a könyv olvasóinak. Csupán egyetlen kérdésre té-rünk még ki: nevezetesen arra, hogy milyen eredményre vezetnek ezek a tanári reagálások, módszerek a gyakorlatban. Megszívlelendőnek tartjuk ezzel kapcsolatban a szerző alábbi sorait: „Mindenekelőtt ki kell jelentenem, hogy a szak-munkástanuló ugyanolyan anyagból van gyúrva, mint minden fiatal. És ahányan vannak, ők is annyifélék. Ebből fakad — ezt is el kell monda-nom gyorsan —, nem mindenkinél tudtam el-érni ugyanazt az eredményt. *Az egyik tanuló erre fogékonyabb, a másik arra.*” (215. old.)

A könyv azzal a kérdéssel kezdődik, hogy hol van olyan iskola, ahol mind a tanuló, mind a pedagógus kibontakozhat? A kötet elolvasása után egyszerűnek látszik a válasz: ott, ahol olyan tanárok tanítanak, akik például ellenőrző beírás helyett fogalmazványt íratnak; akik nem felejtik el a tanulók névnapját; akik pofonok helyett cédulára írt „jó tanácsokat” osztogatnak; akik azt vallják, hogy az egyik tanuló „erre fo-gékonyabb, a másik arra”. Olyan pedagógusok, akik a szerzővel együtt vallják: rendkívül bo-nyolult, felmérhetetlen a munkánk, és éppen ezért: „Óriási a felelősségünk. A pedagógusoké is, meg a társadalomé is. Éppen ezért kétszer is meg kell gondolnunk, hogy mit csinálunk.” (222. old.)

Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 307. l.

DR. FARKAS KATALIN

Csikesz Erzsébet:

TALÁLD KI A MESÉMET!

A Tankönyvkiadónál 1986 őszén megjelent könyv bevezetőjének néhány gondolata rend-kívüli erővel hatott rám. Gondolatban ismét 3—4. osztályos diákjaim között voltam, és próbál-tam elképzelni, mit szólnának, hogyan örülnének annak a „játék”-nak, melyet Csikesz Erzsébet ajánl könyvében a 9—10 éveseket tanító peda-gógusok figyelmébe: „Úgy játsszunk, mint ami-kor házat építünk. Mintaként megkapjuk a há-

zat, szétszedjük, és megfigyeljük elemeit, hogy újra összerakhassuk. Majd az építő az elemeket egyéni ízlése szerint hasonlókra kicseréli, és saját háza születik, amely hasonló ugyan egy adott modellre, de egyéni színei vannak. Amikor pedig több modell — eleinte egyszerű szerkezetű — birtokában vagyunk, külön-külön is ismerjük a szerkezetüket, kezelni is tudjuk őket, akkor a modellek és az őket létrehozó elemek variációjából olyan ház, akár házlabirintus születik, amelyik egyedi, alkotóját félmjelzi.”

Ha nem tudnánk, hogy mi a könyv címe, az idézet alapján aligha az alsó tagozatos irodalom-oktatásra gondolnánk. Pedig valóban arról van szó a könyvben: az irodalom logikájára, rendszerjellegére építve dolgoz ki tananyagot, taneszközt a szerző. (Nem Csiksz Erzsébet az első, aki „megirigylve” a matematika logikus tanítását-taníthatóságát, kísérletet tesz erre az irodalomtanítás területén.)

A tananyag kidolgozása közben azonban nagyon ügyel arra, hogy az anyanyelvi nevelés egységességét megőrizze. Ezért számba veszi azt is, hogy miképpen lehet a nyelvtani anyaghoz természetesen módon kapcsolódni. Erre bőven van lehetőség. Nyilvánvaló — saját hasonlata alapján —, hogy aki házat épít, nem rakhatja tettszébe szerint a téglákat. Ügyelnie kell a szerkezetre, de legalább annyira az egyes téglákat kötő anyagra is. A lehetséges kapcsolódásokat úgy veszi számba a szerző, hogy figyel az érvényben lévő tanterv követelményeire is. Az olvasó a leírtak alapján nem tekinti pusztá szólamnak a könyvbéli megfogalmazást: „Munkánkkal az oktatási rendszer lehetőségei között a tantervi feladatok minél eredményesebb teljesítését akarjuk szolgálni.”

A szerzőt könyvének megírására a mindennapi pedagógiai gyakorlat készítette. Felvetett kérdései közül, amelyekre a választ az irodalom sajátos jelrendszerének vizsgálatán keresztül keresi, az egyik legfontosabb: mely irodalmi ismeretek megléte biztosítja (adott életkorban és műfajban) az irodalmi alkotások megértését. Az alsó tagozat 3—4. osztályában Propp és Meletyinszkij modelljeinek kísérleti kipróbálásával az irodalommal való foglalkozást szerkezetani alapokra helyezte. Egy epikus műfajtypusnak (a mesének) szerkezeti elemekre bontásával, az elemeknek az egészben való szemlélésével sajátos nyelvi kombinatorikai látásmódot alakít ki a tanulóknak: vizsgálatja a részek szerepét és helyét az egészben. Ez rendkívül fontos a tanulók szövegfeldolgozó, -megértő és -alkotó képességének fejlődésfejlesztése szempontjából. Célkitűzése és e célkitűzés megvalósítása alapján az alsó tagozatos irodalom-oktatásban „a fogalmak rendszerének tevékenységi rendszerben történő rendszeres cselekvést kell jelentenie. Így az *irodalom-oktatás cselekedtető*, nem csupán befogadásra készítő.”

A mesetanítás bemutatásával tárul fel előtünk az a kísérleti munka, amelynek fő célja,

„hogy a gyerekek már meglévő szövegtudását az irodalomhoz fűződő viszony alakítására, a cselekedtető irodalomoktatás szolgálatába állítsuk, fejlesztve a gyerekek gondolkodási képességét, gazdagítva érzelmi életüket, írásbeli és szóbeli önkifejezésüket”.

A bevezető gondolatok után (de még mindig a könyv bevezető fejezetéhez kapcsolva) A „cselekedtető” irodalomoktatás elméleti megközelítése című részben részletes tájékoztatást kap az olvasó a kísérlet elméleti háttérééről, azoknak a fogalmaknak a pontos értelmezéséről, amelyek ismerete, értése (elfogadása?) fontos a továbbiak megértéséhez. A főbb kérdések, amelyeket ebben a fejezetben tárgyal a szerző: az alkotás és befogadás kérdése (melyben az irodalomhoz kötődő aktivitást a kommunikációelmélet oldaláról közelíti meg); az irodalmi jelek értelmezése (amelyben az irodalmi szöveget mint magasán szervezett jelentéskomplexumot, többértékű alkotást tárgyalja fel és mutatja be); az irodalmi mű zártságának és nyitottságának dialektikus értelmezésében a variálást mint alkotói módszert vizsgálja fel, mely fontos szerepet kap a szerző mesetanítási szisztemájában is; a folklórisztika-népköltészet elvi megközelítésére pedig éppen a választott kísérleti tananyag miatt tér ki a szerző a könyv elméleti bevezetőjében.

A könyv második része a kísérleti tananyagot és ennek felépítését mutatja be. A tananyag felépítésében kötelező elvként jelöli meg a szerző az egyszerű szerkezettől a bonyolultabb felé haladás elvét. A kísérlet szöveganyagát elsődlegesen a népköltészetből válogatta. A fejezethez mellékelte két táblázat (a mesetanítás összefoglalt tanmenete és a mesetanítási fogalmait feltüntető táblázat) jól tükrözi a szerzőnek azt az elképzelését, hogy az irodalomelméleti fogalmak (ismeretek) tanulásához először az irodalmi ismeretek körét változtatta fel, és ezekhez kereste meg a legjobban megfelelő szövegeket.

A könyv további három nagy fejezete már konkrét példákkal szemlélteti a mesemorfológia kérdéskörét: II. A mesemorfológia előzményei az oktatásban; III. a mesemorfológia elmélete; IV. Mesemorfológia az oktatásban. Szerencsésébbnek tartottam volna, ha a fejezetek sorrendjét a szerző a mesemorfológia elméletével indítja. Így igazából már a második nagy fejezet végén összegzésként kapjuk meg azt az általánosítást, amelyhez a harmadik fejezet végén kellene eljutnunk, azaz a III. fejezet elején tudjuk már, hogy hová fog elvezetni az induktív elemzés: „A meseszerkezet állandó elemeinek feltárással különböző szinteken különböző bonyolultságú jelek, jelkapcsolatok jönnek létre — kisebb és a kisebbekből felépülő nagyobb szerkezeti részek, mikro- és makrostrukturák tárhatók fel. Szabályrendszer alakítható ki, amely egyfelől a meseműfajtypusra jellemző, másfelől a mesén túlmutató, az epikus szerkezetre jellemző szabályokból áll.” (Persze, ha valaki netán teljesen újként találkozik a III. fejezetben Propp és Meletyinszkij mesemorfoló-

giájával, akkor biztosan jobban örül a könyvben található szerkezeti megoldásnak.)

A gyakorló pedagógus számára a legizgalmasabb fejezet a IV. (Mesemorfológia az oktatásban). Ez a fejezet részletesen mutatja be az egyes mesék szerkezeti elemzését a funkciók és szerepkörök jelezése alapján. Ha valakit a 117. lapon található 35(!) funkciójel és a 120. oldal 10 szerepkörjele elriasztana a mesemorfológia tanításának kipróbálásától, azt a szerző szavaival nyugtatom meg (és egyben biztatom is a kísérletre): „Áttekintve a funkciósoron soknak tűnhet a funkciók száma, vagy felróható, hogy Propp elemzésénél problémának tartottuk a túlrészletezett szegmentálást, s mi magunk is túlságosan aprólékosak vagyunk. ... Mi külön jelet adunk minden funkciónak, mert az oktatásban a jel ki-találása, használata külön öröm, játék, ...” (Ki-emelés tőlem: F. K.) Továbbá a könyvben látható fotók is a szerző szavait szemléltetik: derűs gyermekarcok, csillogó szemek; a rejtvényfejtés izgalmá tükröződik a tekintetekben.

A IV. fejezetben nemcsak a mesemorfológia tanításának módját találjuk meg, hanem segítséget kapunk ahhoz is, hogyan ellenőrizhetjük tanulóink irodalmi ismereteit, írásbeli és szóbeli szövegszerkesztését.

A szerző munkája meggyőzően érvel eredményeivel: a mesemorfológia tanításával elérhető, hogy a mesemondás (-írás) ne mesélés legyen csupán, hanem szövegszerkesztés már ebben az életkorban is. Általánosabban is értelmezhetjük eredményét: ezek a tanulók pontosan el tudják különíteni a valóságban végbemenő események szükségszerű sorrendjét és a nyelvi leképezés (szövegalkotás) szerkezeti változathatóságának lehetőségét.

A könyvet Függelék és igényesen összeállított, jól használható Irodalomjegyzék egészíti ki.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 255. l.

B. FEJES KATALIN

I. L. Mubanov:

INTONACIJA V RUSSZKOJ GYIALOGICESZKOJ RECSI

A szupraszegmentális elemek közül az intonáció (mondathanglejtés; beszéddallam) tervszerű tanításának a kérdése lényegében a 60-as évek második felében került napirendre, mivel a *beszédcentrumúság* elvének az érdemi realizálása enélkül elképzelhetetlen lett volna az oroszoktatásban. Nem véletlen, hogy Jelena Andrejevna *Brizgunova* teóriája első változata is 1967-ben jelent meg a Russzkij jazik za rubezson c. folyóirat első számában (1967. évi 1. szám, 35–42. lap.).

Az orosz idegen nyelvként oktató szovjet kollégák előtt világgá vált, hogy a nemzeti nyelv-

vek intonációs rendszerében — a vitathatatlan egyezések mellett — van egy sor sajátos, „nemzeti” vonás is, amelyeknek a tudatos (és nemcsak imitatív) elsajáttatása elsősorban a leendő orosztanárok esetében elengedhetetlen részfeladat.

Az utóbbi időben jó néhány gyakorlati orosz intonációs kurzus jelent meg a Szovjetunióban Brizgunova kurzusa (Az orosz beszéd hangjai és intonációja, 1969, és más kiadások) mellett. Ezek sorában jelentős helyet foglal el Ivan Lukjanovics *Mubanov* két munkája: Segédkönyv intonációból (Moszkva, 1983), valamint Az intonáció az orosz dialogikus beszédben.

Az utóbbi munka a külföldi filológus hallgatókat évek óta tanító I. L. Mubanov igen körültekintően összeállított, hasznos munkája, amely nemrég jutott el hozzánk is tetemes példányszámban.

A könyv második (átdolgozott és bővített) kiadása is szerencsésen ötvözi az egyes intonációs alaptípusok bemutatását (IK—1—7), illetve gyakoroltatását a kiválasztott lexikai témákkal, amelyek száma tizenhat (Könyvek; Könyvesbolt; Az idő; az ebéd stb.).

A jeles elméleti szakember munkájához hanganyag is készült, ez azonban — ellentétben a Segédkönyv intonációból c. műhöz készült kazettával — etalonpéldányok formájában a moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézet külföldi kihelyezett tagozatainál (így pl. Budapesten) található meg magnetofonszalagon. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a „közbülső láncszem” egy kissé nehézkessé teszi azt, hogy ez az értékes hangosított anyag külföldön is azonnal eljusson azokhoz, akiknek erre szükségük van (elsősorban az orosz szakos főiskolai és egyetemi hallgatókra gondolunk, illetve a posztgraduális képzésben részesülőkre).

Mubanov könyve 2. kiadásában alaposabb és árnyaltabb bemutatásra, illetve gyakoroltatásra kerül az IK—5, IK—6 és az IK—7. Az egyes intonációs alaptípusok (IK—1-től IK—7-vel bezárólag) rövid jellemzése kitűnő összefoglaló azok részére is, akik az orosz intonációt alaposabban még nem tanulmányozták volna elméleti és gyakorlati vonatkozásban (7—14. lap). Ezért használható ez a könyvecske a *bazai orosz tanárok továbbképzésében is* — történjék az szervezett vagy egyéni formában.

A szerző könyvén végigvonul az a gondolat, hogy az egyes intonációs alaptípusokat nem szabad mereven és dogmatikusan kezelni, hiszen egy és ugyanazon mondat különféle IK-val eljuttatható bizonyos érzelmi-értékelő és egyéb nyelvi funkciók ilyen vagy olyan fokú kiemelésé követésében (vö. pl.: 11. és 13. lap).

Az egyes dialógusok feldolgozására a szerző 3 lépcsőt javasol: 1. a dialógus előzetes — lexikai és egyéb szintű — feldolgozása; 2. a hanganyag bemutatása és feldolgozása; 3. csoportmunka a dialógus alapján (szöveg + hanganyag szintézise).

Arnyaltabb bemutatásra kerül a két dallam-csúccsal rendelkező IK—2 („duversinnaja IK—2”); 12—13. és 184. lap).

A könyvecske végén adott összefoglaló (168—189. lap) világosan vázolja azokat az intonációs típusokat, amelyek az egyes dialógusok keretében — az érintett szemantikai funkciókból következően — bemutatásra, illetve gyakorlásra kerülnek. Ez azért is lényeges, mert bizonyos intonációs típusok és altipusok a *szövegben* kerülnek egyértelmű és félreérthetetlen realizálódásra, ami a külföldiek számára lényeges. Ilyenek pl. a „Nu, csto ti!” típusú ellenvetések (32—40. lap), amelyek az új általános iskolai orosz tankönyvekben is megtalálhatók.

Tény az, hogy az orosz intonációs rendszer bemutatott — Brizgunova teóriájára épülő — elsajátítási modellje mellett léteznek más teoretikai alapvetések is (vö. pl. L. L. Bulanyin, L. V. Bondarko, M. I. Matuszevics vonatkozó munkáit), mégis — láthatóan — az IK-kra épülő feldolgozási szisztéma bizonyul metodikailag hasznosnak, hiszen nagy intenzitással alkalmazzák a szovjet felsőoktatásban.

I. L. Mubanov könyvének a lektora A. M. Vizgina (V. I. Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva), aki — a szerzőhöz hasonlóan — hosszú évek óta foglalkozik külföldiekkel.

Russzkij jazik, Moszkva, 1987.

DR. HAJZER LAJOS

K. W. Butzer

A FÖLDFELSZÍN FORMAKINCSE

A földfelszín formakincse, alaktana (amelyet geomorfológiának nevezünk) a felszín formáinak eredetével, a formákat felépítő kőzetanyagokkal és a felszínt alakító folyamatokkal foglalkozik.

A földrajznak ezen tudományága a földrajz és a földtan határterületén helyezkedik el. A felszíni formák létrejötte és állandó változása, átalakulása az emberi fantáziát régóta foglalkoztatta, róla elméleteket alkottak (pl. Davis, Penck, Markov vagy a magyarok közül Bulla Béla), amely elméletek a megismerés folyamatában többször módosultak. Így történt most is, amikor K. W. Butzer az újabb feltárások és ismeretek alapján jelentős változásokat javasolt, kifejezéseket módosított, elsősorban az — Európában is használt — egységes kifejezés használatára törekedve.

K. W. Butzer a geomorfológia legfontosabb kérdéseit összefoglaló munkájában, a nálunk kevésbé ismert angol-szász geomorfológiai iskola fogalmát használja, de figyelembe veszi a hagyományos német iskola eredményeit is, amely nálunk leginkább használatos volt. Könyvében végig követhető a szigorúan logikus természettudományos szemlélet a felszíni formák kialakulásának, fejlődésének és pusztulásának folyamatában. A megismerés folyamatában először a földkéreg szerke-

zetét, ásványos összetételét és kőzettani felépítését vizsgálja. A felszín domborzatának fejlődését a külső erők munkáján keresztül mutatja be, ahol a kőzetek elbomlásának folyamatát, az üledékes és metamorf kőzetek keletkezését jól érthetően tárja az olvasó elé. Ismerteti a lepusztuláson alapuló talajképződésnek a felszínfejlődésben betöltött szerepét. Bemutatja a lejtős felszínek denudatív formálódását, valamint a folyóvíz és a jég felszínformáló tevékenységét. A tengerfenék domborzatát a legújabb elmélet, a lemeztektonika alapján tárja az olvasó elé. Klimatikus morfológiát művelve mutat rá az éghajlat és a felszínformák közötti szoros kapcsolatra. Könyvének utolsó fejezetében szintézisét adja a felszín formakincse általános alakulásának, ahol összefoglalja a kontinens felszínalakтанát, ezzel megadva a földrajzi elhelyezkedésüket.

K. W. Butzer könyvének nagy értéke a fejezetek logikai sorrendjén túl, hogy pontos és korszerű fogalmakat használ érthető magyarázatokkal. Minden fejezetében több ábra, térkép és képanyag teszi lehetővé a földrajzi fogalmak jobb megértését, szolgálhat az iskolai oktatásnál táblai vagy fóliarajzként is.

A szerző gazdag szakirodalmi hivatkozást említve könyvét értékes név- és tárgymutatóval látta el, ezáltal kézikönyvként kínálja az olvasó szakembereknek.

A könyv sajátos feldolgozása és megjelenési formája alapján értékes segédkönyve lehet a földrajzot tanító tanároknak és a geográfiát tanuló fiataloknak egyaránt, de kellemes olvasmányként szolgálhat a természetet kedvelő olvasó számára is.

Gondolat, Bp., 1986. — 519. l.

DR. BAGDI SÁNDOR

SZÁMÍTÁSTECHNIKA AZ ISKOLÁBAN

Új általános iskolai kémiai programok (kaszettán):

— TITRÁLÁS: A sav—bázis reakció, kémhatás, indikátor téma legelterjedtebb alkalmazását, a titrálást mutatja be a program, majd játék, verseny lehetőségét biztosítja.

Commodore plus/4 gépre, ára 150, — Ft.

— EGYENLET: A kémiai egyenletek írását gyakoroltató program. Apró lépésekben, minden hibalehetőségre kitérve halad, majd részletes értékelést és gyakorlófeladatokat ad. Egyéni gyakorlásra, konzultációra alkalmas elsősorban.

Commodore 16 és plus/4 gépre, ára 199, — Ft.

— HIDRATÁCIÓ: Egy ionkristály vízben oldását több lépésben grafikusán modellezi a program, második részében pedig kémiai részecskék szabad mozgásával lehetőséget ad a képernyőn különböző képződmények létrehozására. Segítség-, illetve ellenőrzésképpen néhány tipikus szerkezet rajza bekérhető. Tanári demonstrációra és tanulói gyakorlásra egyaránt felhasználható.

Commodore plus/4 gépre, ára 250,— Ft.

A programok megrendelhetők az alábbi címen postai utánvetés szállításra: VORKER Kisszövetkezet Szoftver Részleg, 6701 Szeged, Pf. 711.

Új könyv:

— Iskolai oktatóprogramok készítése mikro-számítógépekre. A könyv a BASIC nyelv alapjait ismerő és oktatóprogramot írni szándékozóknak szól. A programkészítés és -alkalmazás didaktikai kérdései után olyan programrészleteket, modulokat közöl, melyekben a szöveget sajátja cserélve és összefűzve bárki könnyen készíthet oktatóprogramot. A példák több tantárgyra kiternek, ötleteket adnak a leendő programokhoz. Ára várhatóan kb. 200,— Ft. A korlátozott példányszámra tekintettel előrendelés lehetséges az alábbi címen: LSI Alkalmazástechnikai Tanácsadó Szolgálat, 1300 Budapest, Pf. 121.

DR. DEÁK LÁSZLÓ

Albertné Herbszt Mária:

MODERN NYELVÉSZET — ANYANYELVI OKTATÁS

Az anyanyelvi nevelés megújulási folyamatában jelentős hely illeti meg ezt a könyvet. Belesűrűsödött ugyanis az a tapasztalattömeg, mely az eltelt időben felhalmozódott, és helyet kapnak benne azok a tényezők, létező és várható nehézségek, amelyeket majd a közeli jövőben kell a magyar tanítóágnak megoldania. Ezeknek a feladatoknak a megoldásához nyújt jelentős segítséget a könyv, mert az elméleti ismeretek, konzekvenciák közérthető megfogalmazásait nyomban követi az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai tanulságainak a taglálása. Ennek a fejtegetéssorozatnak a megfogalmazását az *Anyanyelvünk* tankönyvcslád nem kis vitát kavart megjelenése és használata tette lehetővé, szükségessé.

A kötet anyaga jelentős. Magába foglalja a problémakör szorosan vett szaktárgyi, szaktudományi vonatkozásait („*Egy új magyar nyelvtan felé*”, *A modern nyelvtudomány*), de ugyancsak közérthetően és hasznosítható formában beszél a modern nyelvtudomány interdiszciplináris kapcsolatairól (79—126. l.), majd befejezésül Szövegten címen taglalja a nem túl régi szakterület elméleti és módszertani kérdéseit (125—184.). A szakkérdések tárgyalása igen célszerűen történik. Azzal ugyanis, hogy nem megfellebbezhetetlen megállapításokkal operál, hanem a megállapításokat, az ellentétes tartalmú véleményeket egymással ütköztetve tárgyalja, segítséget nyújt a tanítónak ahhoz, hogy maga is kialakítsa a témára, problémára vonatkozó elképzelését, majd véleményét. A tények és megállapítások mellett a tárgykörrel való ismerkedés módozataira is számos információval szolgál. Ez

a megoldás sokat segít abban, hogy a téma részleteivel ismerkedőben bizalmat ébresszen a megújuló tudományág kiérlelt eredményei iránt. Nagy erénye a munkának, hogy a viszonylag bonyolult kérdéskörök lényegét szinte tapinthatóvá teszi. (Vö. *Generatív grammatika* 63—78. l.) Meggyőzően érzékelteti, hogy a nyelvtudomány pillanatnyi fejlődési korszakában igen nehéz lenne valamely alapvető irányzat híveként korszerű anyanyelvi nevelést végezni. A *Nyelvészeti eklekticizmus?* alcíműben benne van a kétség, de a lehetséges megoldás is: „Az eklekticizmus szó ebben az összefüggésben a különféle nyelvészeti irányzatok azon eredményeinek integrálását jelentti, amelyek idegenek a hagyományos grammatikai rendszerzéstől, és így elméleti következetlenséghez vezethetnek” (18. l.) Valójában azonban nem ez történik, hanem „... a megújított magyar grammatika csakis hasznára lehet az anyanyelvi oktatás ügyének ...”, mivel „... a ... nyelvészeti irányzatok eredményei között találunk olyanokat, amelyeknek a magyar grammatikai rendszerbe való beépítése nagy haszonnal jár...” (Uo.) Összefoglalóan pedig megállapítja: „Az anyanyelvi oktatás eredményessége érdekében tehát egy hagyományos nyelvtanra épül, de azt kitágító, modern nyelvi szemléletet adó nyelvtant kell tanítanunk.” (Uo.) A megújulásban fellelhető a megismerés természetes útja, menete. Ez is jelentős eredmény a munkának, hiszen nem veti el a sulykot, hanem a tanító számára is értelmezhető módon mutatja be a változás megismerésének és feldolgozhatóságának a folyamatát, amelyben megszülethetik az a nyelvi szemlélet, melynek birtokában korszerű nevelőmunka végezhető, és a munkáltató tankönyvek háthatós eszközként alkalmazhatók.

A könyvnek tehát ez az egyik síkja, alapvetően fontos vonulata. A fogalmi apparátus egyéges, használata következetes. A legfontosabb kategóriákat részletesen magyarázza, és a rendszerben elfoglalt helyüket is kijelöli. Az alkotás másik vonulata a tanítói tevékenység mindennapjaihoz nyújt gyakorlati segítséget. A két tényező összekapcsolása kézenfekvő, s ennek következtében jól hasznosítható. Az elméleti alapozás után ugyanis a következtetés gyakorlati megvalósításának mikéntjét fejtí ki, azaz magyarázza, hogy a tudományos szinten megfogalmazott törvény, szabályszerűség hogyan realizálható az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés rendszerében.

Ebből a szempontból igen tanulságos többek között a strukturalizmusnak és az alsó tagozatos munkában hasznosítható következtetésciknek bemutatása. Az említett nyelvészeti áramlatnak természetesen csak a kvintesszenciája építhető be a nevelési folyamatba. Ennek megoldását Nagy J. József negyedik osztályos *Anyanyelvünk* című tankönyve alapján mutatja be, felhasználva a szerző tankönyvhöz készített Utmutatóját is.

Azonban nemcsak a folyamat bemutatására vállalkozik Albertné H. M., hanem az ott tapasztalható ellentmondás korrekcióját is magára vállalja. (Nagy J. József a javaslatot elfogadta, és annak megfelelően alakította át az alsós tankönyv vonatkozó részét.) Ez az egyetlen példa is meggyőzően bizonyítja, hogy az anyanyelvi nevelés állandóan változó folyamat kell hogy legyen, ha korszerűségét valóban meg akarja őrizni.

Hasonlóan szép és meggyőző a transzformációval kapcsolatban választott alsó tagozatos eljárások, megoldások bemutatása is. Megmagyarázza a szerző, hogyan lehet a még igen elvont megállapításokat is az alsósokkal végzett munkafolyamatok vezérlő elvéül használni, természetesen csak jelentős módosításokkal, a körülményekhez és életkorhoz történő igazítással.

A modern nyelvtudomány interdiszciplináris kapcsolatai című fejezet megállapításai is igen jól szolgálják az alsó tagozatos nyelvi nevelés ügyét. Mind a szemiotikai, mind a kommunikációelméleti, mind pedig a pszicholingvisztikai konzekvenciák applikálása szép és jól hasznosítható. Külön értéke ennek a résznek a 6—10 éves gyermekek nyelvének jellemzése a legújabb kutatási eredmények felhasználásával. Ehhez kapcsolódik az etnolingvisztika, a szociolingvisztika jellemzése a matematikai nyelvészet értelmezésé-

vel együtt. Ennek feltárása fontos elméleti alap az anyanyelvi nevelés cél- és feladatrendszerének megvalósításához, az egyes részmozzanatok rendeltetésszerű értelmezéséhez. Ezek a tényezők mintegy átfogják a korábban említetteket, és folyamattá érlelik azokat. A két nagyobb részre bontás egyben az összefüggés mélyítését is szolgálja.

A szövegtag taglalása terjedelmében is jelzi annak fontosságát. A fontosabb kategóriák pontos értelmezése, a köztük lévő viszonyok feltárása valóban hatásos szemléletalkító tényező. A szövegelemzés szempontjainak rendezett összefoglalása jelentős segítséget nyújt a tanítói munkához, ugyanis tisztázódik a szépirodalmi és az ismerettartalmú szövegek elemzésének, feltárásának mikéntje is.

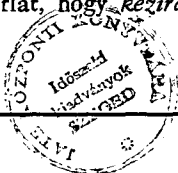
A szerző tehát nagyon fontos tartozást teljesített, hiszen az új tankönyvcsalád igazán eredményes használatához elméleti háttérrel rajzolt, és remek példákat mutatott be az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetésére is. Az elmélettől a gyakorlatig ad kulcsot a gyakorlat szakemberének, a tanítónak a kezébe.

Tankönyvkiadó, 1987. 198.

DR. FARKAS FERENC

Szerzőink, munkatársaink figyelmébe!

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



Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1988. évi előfizetési díjat (100,— Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

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 ismereteinek további bővítésében.

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