

Műhely

A földrajzi munkafüzetek adta lehetőségek sokoldalúak. A tanár feladata, hogy ezeket a lehetőségeket az adott körülmények között hogyan használja fel. Általában problémát jelent pl. a munkafüzet feladatainak felhasználása. Ezeket a gyakorlás ürügyén írásbeli házi feladatként rendszeresen megoldatni a tanulók túlterhelését jelentheti. Ez az eljárás tehát nem célravezető. A másik véglet — a feladatok semmibevevése — hasonlóan helytelen lenne, mert lemondanánk a feladatok megoldásának előnyeiről. A tanítási óra keretében kell tehát lehetőséget találnunk a feladatok megoldására. Úgy tapasztaltam, hogy — a feladatok természetétől függően —, nagy részük eredményesen felhasználható a tanítási óra különböző mozzanatai során.

Azokat a feladatokat, amelyek eredményes megoldása az előző óra anyagának ismeretét kívánja meg, jól felhasználhatjuk a számonkérés során. (Ez a számonkérés egyaránt történhet közvetlenül az új anyag feldolgozása után, amikor arról kívánunk meggyőződni, mennyire értik, mennyire sajátították el, vagy hogyan alkalmazzák a tanulók a feldolgozott anyagot, és a következő tanítási óra elején.) Pl. a VIII. osztályos munkafüzet 13. oldalának feladata („Milyen munkát végzett a szél hazánk felszínének kialakításában? a) Az Alföldön; b) a Kisalföldön.”) nemcsak a szél felszínformáló tevékenységének ismeretét kívánja meg, hanem annak felismerését is, hogy ez a munka feltöltő és letaroló is lehet, hogy másrészt, hogy a földfelszín fejlődése során állandóan változott és változik. Így tehát a feladat megoldásához meglehetősen összetett ismeretanyag szükséges. — Hasonló a VII. osztály munkafüzetében az Afrika éghajlatánál található mindhárom feladat. Pl. a 3. feladat („Mi a sivatag nagy hőingadozásának oka?”) megoldása a sivatagi éghajlat — életkorhoz mért — alapos ismeretét kívánja meg, s ezzel együtt felhívja a figyelmet a természetföldrajzi tényezők összefüggésére is. Ugyanígy felhasználható pl. az V. osztály munkafüzeté 19., 29., 31., 33. oldalának, vagy a VI—VII—VIII. osztály munkafüzetének számos feladata is.

Ezek a feladatok szinte kivétel nélkül írásbeliek. A „felelő”, akire a kiválasztott feladat megoldását bízuk, egy üres padba ültetjük, hogy kiküszöböljük a zavaró hatásokat. Ide csak a munkafüzetet, ceruzáját, színeseit és esetleg az atlaszát viszi magával. (Amíg ő a feladat megoldásán dolgozik, másik tanuló a térképnél felel. Arra ügyelnünk kell azonban, hogy a szóban felelő témája ne egyezzenek meg az írásbeli feladattal!)

A feladatot és megoldását célszerű felolvasgatnunk. Így az egész osztály bekapcsolódhat az ellenőrzésbe és a hibák esetleges kijavításába.

Bőven található olyan feladatok is, amelyek megoldása jól beleilleszthető az új anyag feldolgozásába. Ilyen pl. a VIII. osztály Munkafüzetének 27. oldalán található 1—5. feladat.

Különösen jó lehetőség kínálkozik feladatok megoldására a részösszefoglalások során. Ilyenkor elsősorban azokat a feladatokat kell kiválogatnunk, amelyeknél a megoldás során kapott eredmény az összefoglalt anyag rész lényegére, legfontosabb mozzanataira mutat rá. Ilyen pl. az V. osztály munkafüzetének 24. oldalán levő 1. feladat. („Írd le röviden, hogy Dunaújvárost, ötéves tervünk nagy alkotását miért építették a Duna mellé?”) Ennek megoldása egyrészt a Dunántúl egyik legfontosabb ipari létesítményére hívja fel a figyelmet, másrészt rámutat két fontos ipartelepítő tényezőre is. Hasonlóan felhasználhatók ugyanebben a munkafüzetben pl. a Dunántúl megyéi, vagy a Dunántúl és Kisalföld összefoglalásánál található feladatok. A VIII. osztály munkafüzetében pl. az 5., 10., 14., 15., 23., 28. stb. oldalakon található hasonló feladatok. A VI. osztály munkafüzetében pl. Kína gazdasági életénél, vagy a VII. osztályéban É-Amerika természeti viszonyainak mindkét feladata jól felhasználható a részösszefoglalások során.

Oravégi összefoglalások alkalmával inkább rövid feladatsorok megoldása célszerű, ha erre az összefoglalandó téma lehetőséget ad. Ilyen pl. a VIII. osztály munkafüzetének 15. oldalán található 1—3. feladat, vagy pl. a VII. osztályban É-Amerika éghajlatánál levő mindkét feladat.

Találunk topográfiai jellegű feladatokat is, amelyeket szintén felhasználhatunk az összefoglalások és begyakorlások során. Ilyenek pl. „A Tiszán lefelé hajózva a következő városok mellett haladunk el:” (V. oszt.). „Írd le a térképről a legnagyobb kikötővárosok nevét!” (VI. oszt. — Olaszország.) „Rajzold vázlatba a következő vasútvonalakat: New York—Chicago—St. Paul—Seattle, . . .” (VII. oszt.). „A Magyarország szentterületei” c. ábrából írd ki a fontosabb szénbányák nevét!” (VIII. oszt.)

A földrajzi munkafüzetek feladatai az esetek nagy többségében konkrét példákon mutatják be, mintegy a gyakorlatba viszik át a tananyag feldolgozása során megbeszélte törvényszerűségeket, összefüggéseket. Így konkrétabbá, élettel telibbé tehetjük a földrajzi órákat. Segítenek a fogalmak kialakí-

tásában, a készségek fejlesztésében, az ismeretek alkalmazásában, önálló, dialektikus gondolkodásra nevelik a tanulókat, tehát olyan segítséget jelenthetnek, amelyről kár lenne lemondani.

Pósa Lajos

A tanulók aktivitása

Oktató—nevelő munkánk egyik problémája a tanulók aktivitásának fokozása. Az aktivitáson nem a kérdezz-felelek sokaságát értjük, hanem az ismeretek alkalmazására irányuló önálló tanulói tevékenységet. Az egyes tantárgyakon belül szinte minden órán más-más lehetőség kínálkozik az aktivitás kibontakozására. Az egyes tanítási órák értékét többek között az adja meg, hogy a tanulóknak milyen mértékben sikerült az anyagot elsajátítani. Erről az óra végén az ismeretek alkalmazásánál könnyen meggyőződhetünk.

De itt vetődik fel a kérdés, hogyan győzdünk meg az ismeretek elsajátításáról olyan osztályban, amely szinte passzív szemlélője az órán történeteknek. Ezzel a problémával ötödik osztályban találkozunk év elején. Hogyan próbáljuk a tanulókat érdekeltté tenni az órán folyó munkában?

A következőkben egy eljárást szeretném ismertetni, melynek segítségével sikerült fokozottabb aktivitást elérni az órákon. Az alapot a Moszkalkenkö-féle eljárás szolgáltatta.

Ötödik osztályban már az első órán ismerettem a tanulókkal, hogy az órán folyó munkában való részvételüket minden óra után értékelem. A tanítási órákon figyelem azokat a tanulókat, akik kiemelkedően bekapcsolódtak az óra munkájában, illetve teljes passzivitásba süllyedtek. Különös figyelmet kell tanúsítani a közepes tehetségtű tanulók iránt, akik tehetségükhöz mérten jól dolgoznak. Az óra utolsó perceiben történik az értékelés. Név szerint felsorolom azokat, akik becsületesen, derekasan dolgoztak. Néhány dicséző szóval még külön jutalmazom azokat, akiknek jó meglátásaik voltak az órán. Ezeknek a tanulóknak az általam kijelölt tanuló piros pontot ad.

Ekkor következik az óra munkájába be nem kapcsolódott tanulók nevének felsorolása. Ez nem lehet ledorongolás. Személy szerint kell rámutatni, hogy ki-ki melyik részét nézze át alaposabban az anyagnak. Buzdítjuk őket, hogy a következő órán nekik is piros pontot szeretnénk adni. Öt piros pont szerzése egy ötös, illetve 5 fekete pont egy egyes. Kezdetben az első órákon néhány percet elvesz az órából, később mindig kevesebbet. Egyre nagyobb igénnyel lépünk fel óráról órára. Már a 3—4. hét eltelte után csak az önálló meglátásokat és az általam kiszemelt 4—5 tanuló munkáját értékelem. Ami-

kör eljutunk arra a fokra, hogy a tanulók többsége kötelességének érzi a megértés előbbre vitelének az ügyét, akkor már nem pontozunk, hanem teljes értékű osztályzatot adunk. Természetesen a pontozási időszak alatt folyik a tanulók számonkérése is. Kezdetben a megszokott számonkérési formában, míg a pontozás vége felé olyan ellenőrzés-értékelés folyik, amely már a tanulók önálló tevékenységét veszi alapul. Ez csak egy eljárás a sok közül, melyet a pedagógiai munkánk során alkalmazunk.

Ujvári Józsefné
Hódmezővásárhely

A tanár mutassa-e be irodalomórán a tanítandó szépirodalmi művet, vagy pedig alkalmankint a legjobban olvasó tanulók is?

A kérdés tágabb annál, hogy egy glossza: terjedelme megengedné teljes kifejtését, ezért itt csupán néhány vonással húzzuk alá a legfontosabb lehetőségeket.

Mindenekelőtt: merev, eldöntő választ erre a kérdésre sem adhatunk. A szépirodalmi művek a maguk képszerű ábrázolásával az értekező prózánál sokkal nagyobb mértékben hatnak az olvasó — jelen esetben: tanuló — fantáziájára, érzelmére, akaratára. A hősök jelleme óriási jellemformáló erővel törhet rá a tanulóra; a tájak, épületek — egy szóval a színhely, környezet — rajza filmszerűen eléjük vetődik, s így maguk is szinte részesei a mű cselekményének. Vajon elérhetni-e ezt a hatást, ha döcögő, a szavak képeivel küszködő bemutatásban táruul elénk a ballada, elbeszélés, monda? A hibás, döcögő olvasás a pusztá megértésnek is gátja, nem-hogy a fenti lehetőségeket nyújtani tudná.

Eszerint hát minden esetben a tanár mutassa be a művet? Ez sem lehetséges, ha helyes volna is.

Mint minden kérdésben, mi ebben is a műnek az órák sorában elfoglalt helyzetéből, tanításának fő- és mellékcéljaiból, az osztály fejlettségi fokából indulunk ki. Ezért jobbra magunk végezzük a bemutatást. De gyakran belevonjuk ebbe a tanulókat is egyazon prózai vagy verses epikai mű tanításakor. Előre kijelölünk magunknak könnyen olvasható, egyszerű szerkezetű és cselekményű részleteket, s ezeket jó olvasókkal mutatattuk be, majd mi folytatjuk az olvasást.

Hosszú epikánál az is elképzelhető, hogy emlékeztető-rendszerező *paузák* után folytatjuk vagy folytattatjuk a bemutatást. Olyan alkotásokat, amelyek főleg az *értelemre* hatnak — pl. Parainesis-részlet, Gorkij vallo-mása könyvvelményeiről, néprajzi leírás stb. —, teljes egészükben tanulókkal olvastathatunk.

Egyre gyakrabban alkalmazzuk — inkább csak a VII—VIII.-ban — az orthoni előre elolvasatást is (regényrészletek, hosszú elbeszélés). Ez esetben úgy készítjük elő a tanulókat orthoni munkájukra, hogy pár színes mondatban érdeklődést keltünk a mű iránt: szólunk pl. az íróról, a mű egyik-másik hősről, vagypedig pár sort bemutatunk.

Ezzel a kérdéssel, hogy ki végezze a szépirodalmi alkotás iskolai bemutatását, szoros összefügg az az ugyancsak sokat vitatott kérdés: vajon kísérje-e szemmel a szöveget a tanuló könyvében, avagy csukott könyvvél a padján a felolvasó tanárra figyeljen? A fentiek nagyjában erre is feleletet adnak. Ha csak a tanár olvas, helyesebb, ha csukott könyv mellett koncentrált osztályfigyelem élvezi a művet. Egyéb esetekben figyelemmel kísérhetik növendékeink a könyv szövegét.

Somjai László

Ma már egyre többen valljuk a *hibakutatáson alapuló helyesírástanítás* szükségességét. Ennek a módszernek más területen való alkalmazásával azonban nemigen élünk, pedig egyéb készségek kialakításában is eredményes eljárásnak bizonyul.

A szótani elemzőkészség fejlesztésében is sikeresen alkalmazhatjuk. Az igék és névszók tanítása után egyre gyakrabban kapnak tanulóink egy-egy mondatot — írásbeli feladatként — szótani elemzésre. Még inkább sűrűsödnek az ilyen jellegű feladatok a szótan teljes befejezésével. Ha tervszerűen és módjával, a fokozatosság szem előtt tartásával jelöljük ki a szótani elemzésre szánt mondatokat, akkor sokat tehetünk a tudatos és gyakorlatias nyelvtanítás érdekében, különösen akkor, ha az elemzendő mondatok helyesírási problémákat is tartalmaznak. Mindemellert munkánk csak akkor lesz eredményes, ha ezeknek a feladatoknak az ellenőrzését kellő alapossággal és körültekintéssel végezzük.

Saját gyakorlatomban ezt úgy szoktam végezni, hogy a házi feladatként kapott mondatot már a tízpercben felíratom az osztály egy-egy gyenge helyesírású, de mindig más-más tanulóival. Figyelmességre, gondos betűvetésre neveltem ezáltal azokat a tanulókat, akik erre leginkább rászorulnak. Egyben gyakorlati lehetőség is ez a számukra. A következő lépés, hogy az osztály helyesírási szempontból ellenőrzi, javítja vagy elfogadja a táblára írt mondatot. Majd ezt követi a mondat szavainak szófaji meghatározása. Sorbaveszünk valamennyi szót, és megállapítjuk, hogy kik és hányan oldották meg esetleg hibásan a szóbanforgó szó szófaji meghatározását. A hibás megoldások számát az illető szó fölé írjuk. Ezek a számok hol a

jól végzett munka feletti öröm, hol a döbbenet érzéseit váltják ki az osztályból, de egyben munkánk újrélő és figyelmeztetői is. Megvilágítják az osztály elemzőkészségének szintjét, továbbá, hogy milyen szófajok felismerésében bizonytalanok, s melyek azok, amelyek felismerésében már biztosak. Az önellenőrzés szempontjából is jelentős és eredményes módszernek bizonyul, az osztályközösség és tanár számára egyaránt. Gyors, egyszerű, a hibák nyilvántartása könnyen számontartható, amellott az érdeklődést is nagy mértékben felcsigázza. És ha a hibaszázalékot jelző számok figyelembevételével válasszunk ki elemzendő mondatainkat a későbbiek során, akkor tanulóink elemzőkészségét a nehéz és problematikus szavak szófaji meghatározásában is nagy mértékben fokozhatjuk. Ugyanakkor ómaguk is szemtanúi lehetnek ennek a fejlődésnek és sikerélménynek. Ez sem lényegtelen, ösztönző hatását nagyszerűen hasznosíthatjuk oktató-nevelő, készségfejlesztő munkánkban.

Dobcsányi Ferenc

Általános didaktikai szabály, hogy a táblához felelésre *kihívott tanuló felelete alatt a nevelő „nem szakadhat el” az osztálytól*, azaz biztosítania kell, hogy az osztály többi tanulója valamilyen formában aktív részese legyen az ismeretek ilyen formájú számonkérésének.

Világítsuk meg ezt a helyzetet két példával.

1. példa. — Egy kihívott tanuló a táblánál felelt. Összefüggően számolt be ismereteiről kb. 3 percig, s ezután a nevelő gyorsan pergő kérdésekkel mintegy 2 percig vizsgálta tudását a számonkérendő ismeretkörben minden oldalról. A tanuló szép összefüggő felelete után a kérdésekre azonnali helyes válaszokat adott. A felelet 5 percnyi időtartama alatt az osztály többi tanulója közül egyiket sem kapcsolta be a nevelő.

Elszakadás volt-e ez? Hibát követett-e el a nevelő?

Nem — mert az osztály tanulói feszülten figyelték a nevelő és tanuló „szellemi párharcát”; kissé izgultak, hogy az ismertén jó tanuló követ-e el hibát, lesz-e olyan kérdés, amelyre nem ad pontos választ, s a felelet végén örömtől sugárzó arccal, társuk teljesítményére büszkén hallgatták a nevelőnek az 5-ös feleletet elismerő, dicséző szavait.

2. példa. — Ugyanezen helyzetben a tanuló akadozva, hibákkal tele számol be tudásáról, a kérdésekre helytelen választ ad, de a nevelő mindenáron belőle akarja „kicsikarni” a helyes választ, s kínos szünetek között faggatja, a helytelen válaszokat végül

maga igazítja ki, az osztály többi tanulója közül egyet se von be, holott azok közül néhányan jelentkeznek is.

Elszakadás volt-e ez? Hibát követett-e el a nevelő?

Igen — mert az osztály többi tanulója, ha kezdetben figyelte is társa feleletét, s jelentkezett is a bekapcsolódásra, látván, hogy a nevelő nem törődik vele, abbahagyta ezt a törekvését. Lassankint figyelmük ellankadt, illetve másfelé terelődött. A tanulók egyéb dolgokkal kezdtek foglalkozni, kisebb figyelmetlenség is előfordult. A felelettől elszakadt tanulók semmiképpen sem okólnak társuk hibáin. Ha a nevelő ezt az eljárását sokszor megismétli, a tanulók már kezdettől nem figyelnek, mert a táblához kihívott tanuló feleletét a nevelő és a kihívott tanuló „magánügyének” tekintik.

Dr. Zsámbéki László

A nevelő kis *kártyanagyságú papírlapokra* kisebb-nagyobb feladatokat ír, például igekötős igékkel kapcsolatban, igeragozásról, névszók helyesírásáról stb. Több ilyen kártyát készít, és a tanítási órán kiegészítő feladatként a tanulóknak adja. Ha húzhatja a kis kártyákat — játékosan, izgalmassá teszi a szereplést.

Mi az *előnye* ennek az eljárásnak? Elsősorban több tanuló tud dolgozni a táblánál, másodsorban játékos módon serkenti őket a munkába való bekapcsolódásra, továbbá nemes, egészséges versengést indíthat meg a közösségben.

Mi a *célja* ennek a törekvésnek? Minél több tanulónak a bevonása a munkába.

A magyar nyelvtan, orosz nyelv és történelem (évszámok!) tantárgyaknál alkalmazható sikerrel.

Berkes Miklós
szakfelügyelő

A *magnetofont is alkalmazhatjuk* az olvasási készség biztosítására.

Kijelöltem 10 tanulót tanulmányi előmenetel szerint arányosan elosztva, és magnetofon-szalagra olvastattam velük ismeretlen szöveget. Kezdeti megilletődés után jó ütemben haladt a munka, s igen értékes megfigyelésekhez jutottam. Magam is meglepetéssel tapasztaltam tanulóim megdöbbenését a szalag visszahallgatásakor. Az igen gyengén olvasó elégséges tanuló bizony szégyenkezve hallgatta „makogását”, — s mint utólag bevallotta: sohasem gondolta, hogy ilyen rossz szul olvas —, de most saját hangját, olvasását hallva belátja, hogy sokat kell gyakorolnia.

Nem közömbös az a hatás sem, amely a többi tanulót érte. Nagyon élvezték a technika segítségét, felhasználását. Különösen aktívan vettek részt a munkában, amikor társaik olvasásának megfigyelésére szempontokat adtam. Rövid bírálatukban helyes megfigyelésekről számoltak be.

A felmérés számszerű eredményén túl olvasási gyakorlást is végeztünk. Ezúttal a többiek is szóhoz jutottak. Körülbelül 10 tanuló olvasása után visszapörgöttük a szalagot. Megbeszéltük a hiányosságokat, értékeltük a pozitív részeket, és megjelöltük a feladatokat is.

Azt tapasztaltam, hogy egy-egy olvasás gyakorlási órán — amely a fent közölt módon történik — nagy mértékben megnő a tanulók aktivitása. Például szinte versengve jelentkeznek olvasásra még a leggyengébbek is, csak hogy saját hangjukat hallhassák. Persze itt nem ez a cél, de helyes irányítással elérhető, hogy tanulóink a játékoságon túlmenően valóban megtanuljanak helyesen, kifejezően olvasni.

Berkes Miklós
szakfelügyelő

Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel.

1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

„oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének központi alakja a pedagógus.”

Kállai Gyulának az oktatási rendszer parlamenti vitája alkalmával elhangzott beszédéből.