

- Kondratev, B. A.: Hogyan segít a TV, a földrajzi ismeretek bővítésében. Geografija skola, 1960. No. 6.
- Kulsár Ferenc: Családtól az iskolatelevízióig. Film és Ifjúság, 1962. II.
- Lakits Pál: Középisikolások és a TV. Film és Ifjúság, 1962. II.
- Matényi Jenő: Új televíziós tantárgyak. Köznevelés, XXII. 3.
- Miklós Imre: A TV alkalmazása a felsőoktatási intézmények levelező oktatásában. Felsőoktatási Szemle, XII.
- Morvay István: A képernyő pedagógiája. Köznevelés, XIX. 13—14.
- Morvay György: Vetített képek információtartalma. Audió-vizuális Közlemények, 1965. II.
- Nagy Andor: Megjegyzések az ITV két órájáról. Köznevelés, XX. 7.
- Orbók Endre: Két decemberi adáshoz. A tanító munkája, 1965. XI.
- Poltorak, V. I.: Az iskolai televíziós történelmi adások tanulságai. Szovetszkaja Pedagogika, 1961. XII.
- Poltorak—Gelmont: A televíziós oktatás megszervezésének egyes kérdései a világ legnagyobb tőkés országaiban. Szovetszkaja Pedagogika, 1962. VIII.
- Sándor György: Az iskolatelevízió első tapasztalatai. Népszabadság, 1964. március 19.
- Sándor György: Beszéljünk az iskolatelevízióról. Rádió és Televízió Évkönyv. 1966. Bp. 1966.
- Sándor György: Az oktató televízió. Társadalmi Szemle, 1966. 11.
- Schmidt, H.: A TV felhasználása az oktatásban. Die deutsche Universitätszeitung, 1964. No. 2.
- Schramm, W.: Az új tanítási eszközök az Amerikai Egyesült Államokban. Études et Documents d'Education, No. 48.
- Szapponos Balázs: Iskolarádió és iskolatelevízió Franciaországban. Köznevelés, 1965. ápr.
- Televíziós tapasztalatcsere Egerben. Köznevelés, 1965. máj.
- Tóth Judit: Diáklesen a kamera. Népszava, 1965. jan. 24.
- Vügon, G. E.: Az iskolatelevízió kérdései. Szovetszkaja Pedagogika, 1960. 9.
- Witt, P. W.: Új erjedés az audiovizuális oktatásban. Teacher College Record, 1963. IV.



ZUKOVITS IMRE,
(Tanárképző Főiskola, Pécs)

Az előző ismeretek didaktikai szerepe és a célkitűzés, mint a tudatos tanulói tevékenység előfeltétele az oktatásban

Jobban és tartósabban sajátítják el tanulóink az ismereteket, jártasságokat és készségeket, ha az oktatás folyamatában ők is tevékenyen vesznek részt.

Az ismeretek elsajátításában való *megismerési és cselekvési* aktivitás lehetővé teszi, hogy a gyermek az új dolgokról, jelenségekről, határozott, világos fogalmakat alkotasson és helyesen ismerhesse fel a különböző összefüggéseket, a kölcsönös kapcsolatokat.

Az új ismeretek elsajátításában kifejtett tanulói tevékenység egyúttal sokoldalúan segíti elő a képességek fejlődését. Az intenzív értelmi tevékenység közben fejlődik a tanuló megfigyelőképessége, erősödik figyelme, reprodukív és alkotó képzelete, analizáló, és szintetizáló képessége, vagyis egyre magasabb szintet ér el a megismerő tevékenysége.

Az új ismeretek feldolgozása, megértése lényegében az oktatási folyamat három fő mozzanatát jelenti. A tanuló megismeri a konkrét tényeket, elemzi, analizálja-szintetizálja a jelenségeket, majd általánosítás, generalizálás történik.

Az oktatási folyamat azonban nem azt jelenti, hogy előzmények nélküli, teljesen új ismeretek nyújtásáról illetve elsajátításáról van szó..

A tanításban nélkülözhetetlen követelmény, hogy a tanulók személyes tapasztalatain és a spontán módon megszerzett ismeretein kívül, főleg a szervezett, terveszerű, iskolai keretekben elsajátított ismeretek rendszeréből kiindulva, illetve ezekhez kapcsolódva dolgozzuk fel az újabb és újabb tantervi anyagokat. *Vagyis, a régebbi ismeretek nélkülözhetetlen előfeltételei az eredményes iskolai munkának.*

Általános tapasztalat, hogy a tanulók aktív, tevékeny részvétele az új anyag feldolgozásában csak úgy lehetséges, ha rendelkeznek az új ismeretek megértéséhez szükséges előzetes ismeretekkel.

Az ismeretszerzési folyamatokban a megismerés részben már a meglevő tudásra épül. Ezért óráról órára szükség van a régebbi anyag megfelelő részeinek ismétlésére, felidőzésére. Nem fogadható el tehát az a vélemény, hogy csak a tanítási órát közvetlenül megelőző tananyagrészeket ismételjük és kérjük számon a tanulóktól. Az ilyen vélemények következménye, hogy a nevelők egy része a régebbi anyaggal csak az ismétlésekkor és a rendszerező órákon foglalkozik.

Az alapvető összefüggéseket, törvényeket, mindig és főleg alkalmazhatósági szinten kell ismerniök a tanulóknak. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha rendszeresen, óráról-órára foglalkozunk a régebbi anyag megfelelő részeivel és ezeket az anyagrészeket számon is kérjük a tanulóktól.

A régebbi ismeretekkel való foglalkozás azonban nem történhetik spontán módon a tanítási órákon. Az egyes órák megtervezésekor előzetesen meg kell határoznunk azt is, hogy a régebbi ismeretek melyik részére lesz szükség a tanításban és a régebbi ismereteknek az adott tanítási egység feldolgozásában mi a didaktikai szerepük.

A továbbiakban vizsgáljuk meg kissé részletesebben, hogy az előző ismereteket hogyan használhatjuk fel az új anyag feldolgozásakor?

A régebbi ismeretek az új anyag feldolgozásában:

a) *A továbbfejlesztés, a bővítés alapjait adhatják.*

Pl. Ohm törvényének középiskolai tárgyalásakor először feltétlenül ismételnünk kell az általános iskola 8. osztályában erről az anyagrészről már megtanultakat. Tehát helytelenül jár el az a középiskolai tanár, aki a téma tárgyalását úgy építi fel, mintha a tanulók most hallanának először erről a törvényszerűségről. Viszont az általános iskolai fizika tanár sem feledkezhetik meg arról a követelményről, hogy az általános iskolai fizika-tanítás megalapozó jellegű. Az általános iskolai fizika-tanítás során a 12–14 éves tanulók értelmi szintjének megfelelően kell foglalkozni a tananyaggal. Az egyes anyagrészeket viszont olyan követelmények támasztásával kell már az általános iskolában is feldolgozni, hogy biztos alapot adjanak a további tanuláshoz és ne legyen szükség középiskolás fokon az anyag teljes megismétlésére.

Elvileg hasonló problémák jelentkeznek mindazokban az esetekben, amikor az általános iskolai és a középiskolai tananyag koncentrikus elrendezésű. A fizika, kémia, biológia, földrajz, történelem stb. tantárgyak nagyon sok olyan anyagrészt tartalmaznak, amelyeket az életkori sajátosságoknak megfelelően az egymásra épülő iskolatípusokban — az alsó- és a középfokú oktatásban — ismételten feldolgozunk. Ezekben az esetekben a fogalmak lényeges jegyeit egyre általánosabb összefüggések alapján és egyre mélyebben tárjuk fel.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az általános iskola alsó és felső tagozatában is találunk koncentrikus jellegű tananyagelrendezést. Például, az alsó tagozatban megismert nyelvtani ismereteket a felső tagozatban ismételten, de ugyanakkor szélességben és mélységben részletesebben tárgyalják meg. Így az alsó tagozati nyelvtan anyag a felső tagozati nyelvtanoktatás számára a továbbfejlesztés, a bővítés alapját biztosítja.

b) *A régi ismeretek kiindulópontként, mint első lépcsőfokok is szerepelhetnek a tanításban.*

Pl. a 6. osztályban, különösen a falusi gyerekeknek sok közvetlen tapasztalata van a gabonafélékről, köztük a búzáról is. A búza tanításakor akkor járunk el helyesen, ha

először lehetővé tesszük a tanulók számára, hogy a témakörrel kapcsolatos eddigi tapasztalataikról röviden beszámolhassanak.

Bánya- és iparvidékeink tanulóinak a szénről, a vasról, a vasolvasztásról, vagy az alumíniumról, stb. van nagyon sok előzetes ismerete. Ezért a 8. osztályos kémia órákon ezek a közvetlen, személyes tapasztalatok lehetnek a kiindulópontok az anyag feldolgozásakor.

A régi ismeretet nemcsak a mindennapi élet korábbi tapasztalatai, vagy a régebben tanult iskolai anyag jelentheti, hanem „régí” ismeretként, helyesebben, kiindulópontként használható fel nagyon sok esetben a közvetlenül megelőző órán, vagy órákon elsajátított anyag is. Pl. a 8. osztályos kémia tanítása során az „alumínium” c. tantervi anyag feldolgozása előtt feltétlenül fel kell idézni az ipari fémekről az előző órákon tanultakat.

c) Részösszetevőként is felhasználhatjuk az előző ismereteket a tanításban, ha az új ismeret a régiéket szintéziseként jön létre.

Pl. a 8. osztályos földrajz tanításakor a „Dunántúl gazdasági területei” c. tantervi anyag feldolgozásakor fel kell eleveníteni a Közép-Dunántúlról, a Délkelet-Dunántúlról és a Dél-Dunántúlról tanult leíró földrajzi ismereteket is. A gazdaságföldrajzi összefüggések megértése ugyanis csak a régebbi leíró-földrajzi ismeretek felhasználása alapján történhet meg.

A 8. osztályos ipari gyakorlati foglalkozások tanításában különösen az anyag-, gyártás- és áruismereti anyagrészekkel kapcsolatban van gyakran szükség a régebbi ismeretek részösszetevőként való felhasználására, az előző és az újabb ismeretek szintézisére. Pl. a 8. osztályos ipari gyakorlati foglalkozás tantervi anyagában szerepelnek a különböző műanyagok.

„A PVC hajlítása melegen. A ragasztás.” c. tantervi anyag feldolgozása csak akkor lesz eredményes, ha először átismételik az órán a hőre lágyuló, illetve keményedő műanyagok tulajdonságairól előzőleg tanultakat és azokat kiegészítik az órán elvégzett kísérletek tapasztalataival. Ezeknek a régebbi és újabb ismereteknek a szintéziseként sajátítják el a tanulók a műanyagok felismerésének és meghatározásának a módját. Ezeket az ismereteket használják azután fel az órán, a közvetlenül elvégzendő manuális munkákban; pl. egy fényképtartó vagy egy cigaretta-kínáló elkészítésében.

A régebbi és az új ismeret szintézise nemcsak az azonos iskolafaj és azonos tantárgy keretén belül történhetik meg, hanem az egymásra épülő iskolafajok között is.

Pl. az általános iskola 8. osztályában a párhuzamos kapcsolás összefüggéseinek csak egy részét lehet tárgyalni, mert a mennyiségi összefüggések feltárásához, a képlet megállapításához szükséges matematikai és fizikai fogalmak meghaladják a 8. osztályos tanulók általános gondolkodási szintjét. A párhuzamos kapcsolásról az általános iskolában csak azt ismerik meg a tanulók, hogy a párhuzamos kapcsolás lényegében a vezető keresztmetszetének a növekedését jelenti. Kísérletek alapján, közvetlen szemléletből kiindulva állapítják meg, hogy az eredő ellenállás kisebb bármelyik részellenállásnál. A vezetőképesség fogalmával csak a középiskolában ismerkednek meg a tanulók. Az általános iskolában megismert elemi szintű összefüggések, mint régebbi ismeretek, részösszetevői lesznek a középiskolai tárgyalásnak, ahol a törvényszerűség tudományos szintű megállapítása történik meg.

d) Az új ismeretek feldolgozásához az előző ismeretek másodlagosan, mint eszközök járulhatnak hozzá.

Pl. a 7. osztályban „A kémiai egyenletek” c. tantervi anyag feldolgozásakor célszerű, ha az osztályfoglalkoztatás során a nevelő felidézzi a fizikai és kémiai

változásokról tanultakat és egy előzően elvégzett kísérletet, a szén égetését. Ezek az ismeretek közvetlenül nincsenek kapcsolatban az óra anyagával. Ismétlésük, felidézésük azonban nagyon jó eszköz arra, hogy a tanulók konkrét kémiai átalakulás alapján ismerhessék meg a szemléletileg nehezebben megközelíthető kémiai egyenlet fogalmát.

Vagy, pl. a 8. osztályos fizika tanításában a transzformátor elvének megértését megkönnyíthetjük azzal, ha az elektromágneses indukcióról tanultakat már az óra bevezető részében, az osztályfoglalkoztatás keretében felelevenítjük.

A tudatos tanulói tevékenység megvalósításának és az ismeretek aktív elsajátításának alapvető követelménye tehát, hogy a nevelő

a régebbi ismeretek egy részét állandóan felszínén tartsa, illetve, az adott tananyag feldolgozásához szükséges ismereteket rendszeresen felidézze.

A felelevenített ismeretek így alkalmasak lesznek arra, hogy az új ismeretek megszerzésében a bővítés alapjaiként, kiindulópontként, vagy részösszetevőként legyenek felhasználhatók.

Az iskolai gyakorlat alapján *célszerűnek mutatkozik, ha az osztály felkészültségének általános szóbeli ellenőrzéséhez kapcsoljuk hozzá az új anyag megértéséhez szükséges előzetes ismeretek felújítását.*

A régebbi ismereteknek az óra bevezető részében való felidézése nemcsak azt teszi lehetővé, hogy ellenőrizhessük, vajon a növendékek rendelkeznek-e az új ismeretek elsajátításához szükséges tudással, hanem egyúttal lehetővé válik figyelmük ráirányítása a megfelelő ismeretkörökre. Így lényegében megkönnyíthetjük az érdeklődés felkeltését, illetve fenntartását a tanítandó anyag iránt.

Természetesen az előzetes ismeretek felidézésének az osztályfoglalkoztatásba való beépítésén kívül más módjai is vannak. Az anyagtól függően lehetnek olyan esetek, amikor a célkitűzéssel párhuzamosan, vagy a célkitűzés után önálló mozzanatként, vagy az új anyag tárgyalásához kapcsolva elevenítjük fel a korábban megismert összefüggéseket, törvényszerűségeket.

Az esetek nagy részében azonban eredményesebb, ha már a célkitűzés előtt ismételjük a szükséges régebbi ismeretanyagot.

A korábbi ismeretek felidézése során a tanulóknak nagyon gyakran problémák, kérdések vetődnek fel. A felidézés során felvetődött kérdések „kiegészülési tendenciája” viszont elősegíti a tanulói aktív tevékenység kibontakozását a tanításban.

A tanulóink egy részében a felidézés során nyilvánvalóvá válik, hogy a korábban tanult anyagokat részben elfelejtették, vagy csak hiányosan ismerik. Az esetleges hiányosságokra való ráébredés a *tanulási szükségérzet* kialakulását idézheti elő, ami szintén erőteljesen motiválhatja a tanulók tevékeny részvételét az órákon.

A legnagyobb eredményt vitathatatlanul akkor érhetjük el, ha óráról órára sokoldalúan és tudatosan foglalkozunk a régebben tanultakkal, ha rendszeres ismétlésekkel elősegíthetjük az előző ismeretek gyors felidézését és alkalmazását. A korábban tanult ismeretek gyors felidézése és eredményes alkalmazása a tanulók „*sikerélményén*” keresztül nagy mértékben elősegíti, hogy a növendékek a pedagógussal aktívan, tudatosan együttműködve sajátítsák el az újabb és újabb ismereteket.

A célkitűzés és a tudatos tanulói tevékenység

Az eredményes iskolai munka csak akkor valósítható meg, ha növendékeink világosan ismerik a tanulás közelebbi és távolabbi céljait. Oktató-nevelő munkánk tapasztalatai bizonyítják, hogy az önálló, alkotó jellegű ismeretszerzés alapvető feltételei közé tartozik, hogy a tanulók világosan lássák tevékenységük célját. Ismerjék azt, hogy milyen feladat megoldását várjuk tőlük, milyen problémákra keresünk választ, vagyis mit akarunk elérni. *A tudatosság hiánya, a célok, a feladatok nem ismerése*

bizonytalanságot ébreszt növendékeinkben, ami végül közömbösséget, részvétlenséget, passziivitást eredményez.

Annak ellenére, hogy tudjuk, ismerjük a célkitűzés fontosságát és jelentőségét az oktatásban, mégis nagyon sok órán találkozhatunk a tanítási cél formális megjelölésével. Ilyen esetekben nem lehet szó arról, hogy biztosítottuk a tanulók tudatos munkáját a tanítási órán.

Oktató munkánk megjavítása érdekében vizsgáljuk meg részletesebben, hogy az oktatási cél megjelölésének milyen módjait alkalmazhatjuk tanításaink során.

1. *A tudatosítás, a célkitűzés egyszerűbb esetekben megtörténhetik úgy is, hogy világosan közöljük az óra tárgyát, vagyis közvetlen célkitűzést alkalmazunk.*

Pl. „A mai órán, közösen kísérletezve, az ellenállások kapcsolási módjait, és azok törvényszerűségeit ismerjük meg.” Vagy, „Most a szénsav sóival, a karbonátokkal ismerkedünk meg.” stb.

A tanulóink tudatosabban végezhetik munkájukat akkor, ha az óra témakörének egyszerű megjelölése helyett már a célkitűzésben röviden utalunk arra, hogy az új anyag milyen előző ismeretekhez kapcsolódik.

Pl. „Eddig egyenlő nevezőjű törtek összeadásáról tanultunk. Most olyan vegyes számok összeadását tanuljuk meg, ahol a törtrészek nevezője egyenlő” stb.

2. *Az óra céljának közvetlen megjelölése nagyon sok esetben nem vezet kellő eredményre. Gyakran van szükség arra, hogy a tanítási óra célját problémaként jelöljük meg.*

Pl. a 8. osztályban „A nemzetközi helyzet a második világháború után” c. történelmi anyag tanításakor célszerű először röviden áttekinteni a nemzetközi helyzet alakulását a második világháború utolsó éveiben és a háborút követő első esztendőben. Különösen a Szovjetunió, az USA és Anglia közötti viszony alakulását kell vizsgálni. Ennek alapján így lehet megjelölni problémászerűen a tanítási célt:

„A mai órán vizsgáljuk meg, hogy a mélyreható ellentétek kialakulása következtében hogyan változott a Szovjetunió és a nyugati hatalmak politikája; milyen a nemzetközi helyzet a második világháború utántól napjainkig?” Történelem 8. osztály. —

A problémászerűen megoldott célkitűzések alkalmazása különösen nagy jelentőségű a tanulóktól távolabb álló témakörök iránti érdeklődés felkeltésében, valamint az aktív figyelem kibontakoztatásában.

A problémászerű célkitűzés jelentősége abban van, hogy a problémák felhívó jelleggel bírnak, világos célt mutatnak az emlékezés és a gondolati erőfeszítés számára.

Sokszor eleve kizárják a tévutak lehetőségének egy jó részét, így a gondolkodást a logikusság irányába terelik.

A célkitűzés által a meglevő ismeretrendszer zónái felidézhetőségi ingerültségbe kerülnek; így az intellektuális aktivitás lényegéhez tartozó tudatosság és motiváltság jelentékenyen biztosítottak lesznek. Mindezek a megállapítások természetesen érvényesek a részletcélkitűzésekre is.

A probléma felvetése azonban csak akkor lesz a tanulók számára mozgósító, tevékenységre indító hatású, ha az a tanulók számára is problémát, megoldásra váró fontos kérdést jelent.

Pl. gyakorló iskolánk 8. osztályában a transzformátor tanításakor a helyi adottságokat figyelembe véve a következő problémászerű célkitűzést alkalmazta a nevelő:

— „A Pécsi Hőerőmű generátorai milyen feszültségen termelik az elektromos áramot? — F: 10 000 V.

— A hőerőműtől milyen feszültségen szállítják az elektromos energiát? — F: Az országos távvezeték feszültsége 120 000 V. A hőerőmű és a pécsi elektromos központ közötti vezeték feszültsége: 35 000 V.

— Elektromos háztartási eszközök, berendezéseink általában milyen feszültségre vannak méretezve? F: 220 V-ra.

— A távvezeték áramával közvetlenül tudnánk-e működtetni az elektromos berendezéseinket?

Probléma felvetése. Problémaszerűen megoldott célkitűzés.

— Mi történne, ha a magasfeszültségű áramot közvetlenül kapcsolnánk rá a kisebb feszültségre méretezett készülékeinkre? ...

— A mai órán ismerjük meg, hogy a magasfeszültségű áramot hogyan és milyen eszközökkel tudjuk úgy átalakítani, hogy felhasználhassuk a kisebb feszültségű elektromos berendezések működtetésére? ...”

— Fizika, 8. osztály. —

A helyi adottságok hasonló jellegű felhasználása a problémaszerű célkitűzésben a tanuló előtt azonnal világossá teszi az elsajátítandó ismeretek fontosságát a gyakorlati életben.

3. A tanítási órák egy részében az előző ismeretek hiányossága szinte önmagában meghatározza az oktatási célt; mint a „kiegészülési tendencia” kielégítését. Ezekben az esetekben különösen fontos annak a felismertetése, hogy a megoldás útja a hiányzó ismeretek pótlása, kiegészítése.

A tanuló normális körülmények között úgy sajátítja el az új ismereteket, hogy kérdések támadtak benne, s ezekre kereste a feleleteket, vagy feladatok elé állították őket, s ezekhez kellett megtalálni a szükséges ismereteket. (Nagy S.: *Pedagógia* III.)

Pl. a tanulók előtt szinte szükségszerűen vetődik fel, hogy a hőerőgépek — turbinák, gőzgépek — működésének megértése csak úgy lehetséges, ha előbb tanulmányozzák a hőenergia átalakulásának törvényszerűségeit.

4. *A tudatosításnak egyik hasznos és eredményes módja, ha már az óra céljának a megjelölésekor utalunk az új anyag gyakorlati jelentőségére.*

Pl. „Ismerkedjünk meg az alumínium tulajdonságaival és vizsgáljuk meg az alumínium felhasználását a mindennapi életben.” Vagy, „Vizsgáljuk meg, hogy az elektromágneset mire használhatjuk fel az iparban, a közlekedésben, a hírközlésben” stb.

A gyakorlati életben való hasznosítás megmutatása összekapcsolja az új ismeretet a tanuló távlati célkitűzéseivel, bővíti a növendék érdeklődési körét, biztosítja az aktivitást újabb és újabb területeken is.

5. *A tudatos tanuló tevékenység kibontakozását elősegíthetjük azzal is, ha a célkitűzésben hangsúlyozzuk a tanítandó anyag tudományos jelentőségét, illetve az esetleges tudománytörténeti fontosságát.*

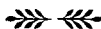
Az ilyen célkitűzéseket a felső tagozatban és főleg a középiskolában alkalmazhatjuk igen jó eredménnyel. Pl. Az elektromágneses indukció, a dinamó, az ammóniaszintézis stb. tanításakor.

A felsoroltakon kívül a célkitűzés más módjait is alkalmazhatjuk a tanítási órákon. Gondoljunk csak arra, hogy mennyire változatosan lehet megjelölni egy-egy tanuló kísérleti óra, üzemlátogatás, tanulmányi kirándulás, vagy egy programozott módon szervezett óra oktatási feladatát.

A mindennapi életben azonban az előzőekben részletezett megoldásokat, eljárásokat alkalmazhatjuk a leggyakrabban.

Szeretnénk, ha az ismertetett megoldások, eljárások újabb gondolatokat ébresztenének fel nevelőinkben és elősegítenék ilyen vonatkozásban is a pedagógiai kutatómunka kiszélesítését.

- Kelemen László: A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó. 1963.
 Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Budapest. 1963.
 Mencsinszkaja: Az ismeretek alkalmazásának pszichológiája. 1961.
 Nagy Sándor: Pedagógia III. Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó. Bp. 1960.
 Szántó Károly: Oktatásemélet. Tanárképző főiskolák. Tankönyvkiadó. 1964.
 Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Bp. 1963.
 Zukovits Imre: A természettudományos tárgyak oktatásának néhány didaktikai és metodikai problémája az általános iskolában. Pécsi Tanárképző Főiskola. Módszertani Kiadványok. 9. sz. 1966.



BÉKY LORÁND
 (Tanárképző Főiskola, Eger.)

Kísérletek egy nyelvi lecke programszerű feldolgozására

Az oktatás korszerűsítésére irányuló törekvésekben központi helyet foglalnak el azok a kísérletek, melyek a tanári munka hatékonyságát vannak hivatva fokozni.

A technikai eszközök alkalmazása igen eredményes, ha programozott vagy programszerűen feldolgozott tananyag közvetítésére szolgál.

Az idegen nyelvi anyag programozása sajátos. Más tárgynál könnyen biztosítható a tanulók önálló munkája programozott tankönyvek, munkafüzetek, programlapok alapján. Az idegen nyelvű beszédértés és a beszéd készségeinek vagy képességeinek kifejlesztése igen sok pszichomotorikus gyakorlást igényel és ennek lehetőséget csak akkor tudunk biztosítani, ha idegen nyelvi, hallási és beszédélményt nyújtunk a tanulóknak.

Ezért a szakirodalomban az „audio-vizuális berendezések első és második típusa” néven ismert nyelvi stúdiókban folyó nyelvoktató munka igen gyakran szorgalmazza a tanulók kórusban való válaszadását, ami szerény keretek között ugyan, de beszédélményt nyújt minden tanulónak.

Hagyományos tankönyveink és oktatási módszereink nem biztosítják az audio-vizuális segédeszközök hasznosítását, ezért végzünk kísérleteket nyelvi leckék programozására, programszerű feldolgozására.

Bemutatjuk az ált. iskola 8. osztályának 9. Анна больна c. leckéjének új, magno és diafilm alkalmazására épülő programszerű feldolgozását.

A leckék feldolgozásánál az alábbi célokat kell megvalósítanunk:

1. Az új anyag (lexikai és nyelvtani) ismertetése és elsődleges automatizálása.
2. A szöveg áttanulmányozása, ismerkedés a tartalommal, kérdés-felelet az olvasmány szövege alapján.
3. Szabad társalgás a témával kapcsolatban.
4. Az új anyag összekapcsolása a régivel, új szituációkban dialógusok kialakítása, az azonnali reagálásra való képesség kialakítása, az intuitív beszéd.

E részcélok megvalósítására az alábbi feladatokat tűztük ki célul:

1. Meg kell ismertetni a tanulókat a 9. lecke új nyelvi (lexikai és nyelvtani) anyagával.
2. A megismert nyelvi anyag alapján fel kell dolgozni az olvasmány szövegét a tartalom elmondásáig.
3. A megismert és begyakorolt szókincs, szó szerkezetek, struktúrák segítségével beszélgetést folytatni a Наш врач в школе, У районного врача, Здоровый образ жизни témakörökben.