

után végighallgatjuk az egész műsorszámot. A tanulói észrevételek, beszámolók után visszapörgetjük a szalagot, és didaktikai szakaszonként újból meghallgatjuk, elemezzük, megbeszéljük. Összehasonlítjuk a nyelvtankönyv példáival, általánosításaival. Egyértelműen nem lehet célbataláló módszereket ajánlani, hiszen a tanulók nyelvi állapota (tájnyelv stb.), nyelvtani felkészültsége és tudása szükségszerűen meghatározza az alkalmazandó eljárásokat, az óra megszervezésének módját.

\*

*Vajon csak a rádió útján részesíthetjük tanulóinkat hasonló élményben?*

Egy alkotó munkára nevelt, jól működő nyelvi, előadói szakkör is összeszerkeszthet ilyen természetű nyelvtani hangjátékokat. Természetesen tanári irányítással, alapos gyűjtőmunkával, a rádiójáték dramaturgiai alapelveinek megismerése után, a szakkörvezető korrektúrájával. Az iskola házi stúdiójában (esetleg vendégszereplők meghívásával — például régebben végzett tanulókkal, volt szakköri tagokkal) a felvétel el is készíthető. Ehhez hasonló feladatok beiktatásával egyrészt érdekessé, színessé tehetjük a szakköri életet, másrészt gyarapíthatjuk az iskola nyelvi-irodalmi szertárának magnotárát.

#### IRODALOM

- CSERÉS MIKLÓS: A rádiószerep rádió. Rádiókönyvtár 19.  
DEME LÁSZLÓ—KÖVES BÉLA (szerk.): Magyar nyelvhelyesség. Bp., 1957.  
ISKOLARÁDIÓ 1965—66. I—II., 1966—67. I. félév. Tankönyvkiadó.  
JUHASZ JÁNOS: A magnetofon alkalmazása a nyelvtanoktatásban. Köznevelés 15(1962): 471—2.  
LÖRINCZE LAJOS (szerk.): Nyelvművelésünk főbb kérdései. Bp., 1953; Uő. (szerk.): Iskolai nyelvművelő. Bp. 1959; Uő. (szerk.): Édes anyanyelvünk. Bp., 1961.  
MUSZTY LÁSZLÓ (M. L.): Ki suksüközik? Rádióiskola (Novi Sad) 1966/67. II. félév 21—22.  
MUSZTY LÁSZLÓ—RÓNAI BÉLA: A magyar nyelvtan tanítása az általános iskolában, főiskolai jegyzet, Tankönyvkiadó, 1967. Kézirat.  
NAGY ANDOR: Napirenden az Iskolarádió és az Iskolatelevízió. Köznevelés 22(1966): 326—8.  
PÁLOS MIKLÓS: A magnetofon felhasználása az oktató-nevelő munkában. Köznevelés 12(1956): 92—3.  
RÁCZ ENDRE—TAKÁCS ETEL: Kis magyar nyelvtan. Bp. 1959.  
SZENDE ALADÁR: Küzdjünk a suksük nyelv ellen! Anyanyelvünk az Iskolában 4(1955): 116—9.  
TEMESI MIHÁLY—RÓNAI BÉLA—VARGHA KÁROLY: Anyanyelvünk. Bp. 1955.



MAGASSY LÁSZLÓ  
(Tanárképző Főiskola, Pécs)

### A csoportfoglalkozás egy sajátos módja az általános iskolai irodalomtanításban

„A sok kellemes felejthetetlen irodalomóra közül talán a legkedvesebb a közösen elkészített, József Attila életét és Pécs irodalmát bemutató óra volt” — írja D. Ildikó volt tanítványom egyik levelében általános iskolai emlékeit idézve. S hogy miért volt a legkedvesebb, azt a kitűnő képességű és erősen irodalmi érdeklődésű tanuló nem az óra anyagával, hanem szervezésével indokolja. Tanítványaim ilyen és hasonló megnyilvánulásai, valamint az ilyen szervezésű órákat látó vagy abba bekapcsolódó főiskolai hallgatók véleménye, készlet arra, hogy a csoportmunka e sajátos szervezésében szerzett tapasztalataimat összegezzem.

Mi volt a sajátos az általam így szervezett csoportmunkában?

A csoportmunkában mind oktatási, mind nevelési szempontból rendkívüli lehetőségek rejlenek. Biztosítja minden tanuló maximális aktivitását az ismeretek elsajátításában, lehetővé teszi, hogy valamennyien képességeikhez mértén tevőlegesen részt vehessenek a munkában. A tanár kérdései által elemeire bontott ismeretszerzés helyett nagyobb egységekben látják az anyagot, melynek feldolgozása során közvetlen tapasztalatok alapján az ismeretszerzés útját-módját is elsajátítják. A csoport mint kollektíva dolgozik együtt, feladatuk és eredményeik is közősek, rá vannak utalva a kölcsönös segítségnyújtásra, önállósághoz szoknak.

A szakirodalom a csoportmunka két típusát szokta megkülönböztetni, az ún. differenciált és az azonos témájú csoportmunkát.

A differenciált csoportmunkánál a fő témát altémákra tagolják, melyek kidolgozását egy-egy csoport végzi. Minden résztvevő tudja az előkészítés alapján, hogy munkája mivel szolgálja a közös célt. A csoportok tevékenységeként kapott részeredmények összesítésével alakul ki a fő téma összképe.

Az azonos témájú csoportmunkában minden egyes csoport ugyanazt a témát dolgozza fel, s elvileg ugyanazt az eredményt kell kapnia. Az előbbi munkánál a részfeladatok sikeréért érzett felelősség, utóbbinál inkább a szükség szerint kialakuló versengés a legnagyobb aktívizáló tényező.

Mindkét típusban a csoportok összetétele — a csoportot alkotó tanulók értelmi képességeit, tudását tekintve — lehet heterogén, vagyis különböző tudású tagokból álló és homogén, vagyis többé-kevésbé azonos tudású tagokból álló. Ahogy azt, hogy osztály-, csoport- vagy egyéni munkával juttassuk-e tanítványainkat ismeretekhez vagy készségekhez, úgy a csoportmunka típusainak kiválasztását és a csoportok szervezését is az adott tananyag, a tanulók fejlettségi szintje, valamint az ezekhez kapcsolt konkrét oktatási és nevelési feladatok szabják meg elsősorban.

A csoportmunka nemzetközileg is elfogadott két fő típusát gyakorlatomban egy harmadikkal egészítettem ki, melyet a magam számára *önálló feladatú csoportmunkának* neveztem el.

Miben különbözik ez a „hagyományosaktól”?

Nem az osztály egészét osztottam csoportokra, hanem csupán egyetlen csoportot, illetve az osztályon belül már egyébként is meglévő kisebb kollektívát: egy órát bízam meg feladattal. Ez a csoport némi irányítással önmaga szervezte meg a munkát, osztotta szét tagjai között a részfeladatokat, melyekkel egyénileg és kollektívan is készültek, — mindezt a tanórán kívül. Majd az előre megjelölt tanítási órán az önállóan szerzett ismereteikre „megtanították” az osztály többi tagját, illetve levezették az adott tanórát. Lényege tehát e munkaformának: a csoport a tanítási időn kívül önállóan felkészül egy oktatási egységre, s a szaktanár helyett (bár nem nélküle!) a csoport átadja tudását az osztály egészének.

Mint említettem, ezzel a feladattal az esetek többségében a már adott közösséget, egy órát bízam meg. Az óra évek óta többé-kevésbé változatlan összetételű, szervezett és hagyományokkal rendelkező kollektíva, iskolai viszonylatban ún. primer közösség, amely a tanulók tudását, képességeit tekintve mégis heterogén összetételű. Az óra vezetője is adott: a választott óravezető vagy e feladat lebonyolításával általam megbízott órsi krónikás.

Néhány esetben nem órát bízam meg ilyen feladattal, hanem egy tanulót, aki mint a csoport vezetője maga kérte fel osztályából munkatársait, alakította ki az alkalmi csoportot.

Mivel a sajátos feladatú csoportok munkájának nagyobb része, a felkészülés nem a tanítási órán történik, így tanári irányításuk is más jellegű lett. A feladatok megjelölése után tízpercben vagy tanítás után a csoport vezetője felkeresett a csoport egészének vagy legjobbainak elképzeléseivel, ötleteivel. Elsősorban ezeket felhasználva adtam tanácsokat a meglévő anyag kiegészítésére vagy leszűkítésére, az óra lebonyolításának módjára vagy a felhasználható forrásokra. A legfontosabb követelmény volt: mind a felkészülésben, mind az óra vezetésében minden csoportagnak részt kell vennie. Az így előkészített tanóráig rendszeres kapcsolatot tartottam a csoportvezetővel részben azért, hogy meggyőződjek egyenletes munkájukról, részben pedig hogy a felmerülő nehézségek esetén segíthessenek.

A tanulócsoporthoz által tartott órát én vezettem be, a célkitűzés után felkértem a csoportot az óra megtartására. Ennek megtörténte után összefoglaltam a tanultakat és tapasztaltakat,

értékeltelme a csoport és az osztály munkáját. (Itt jegyzem meg, hogy érdemjegyet egy-két kimagasló teljesítmény ritka kivételétől eltekintve általában nem adtam, s a gyerekekben sem merült fel olyan kívánság, hogy többletmunkájukat osztályozzam.

Az alábbiakban néhány példát mutatok be — az ált. isk. 8. osztályából — az önálló feladatú csoportmunkából.

## PÉCS IRODALMI ÉLETÉBŐL

A tanulók magánolvasmányaira szánt öt óra egyikét — a költészet napjához kapcsolva — felhasználtuk arra, hogy áttekintést nyerjünk Pécs irodalmi életéről.

*Előkészítés:* A témát tárgyaló óra előtt négy héttel az őrök „bizalmas” jelzésű levelet kaptak, melyben azonos szöveggel felkértem őket az ismertetésre, megjelölve az ünnepi alkalmat, határidőt, s azt, hogy a másik három őr hasonló, de más részfeladatot tartalmazó levelet kapott. Az egyes őröknek adott külön feladatok: Pécs irodalma a felszabodulásig, Csorba Győző és Pákolitz István költészete, Pál József és Székely Júlia költészete, Jelenkor. Természetesen minden témához feltüntettem néhány forrásmunkát, verseskötetcímet, regénycímet. Közöltem, hogy egy-egy téma előadása tíz percig tarthat.

Az őrök önálló munkájának ellenőrzése az előbb leírt módon, tízpercekben történt, de oly titokban, hogy az óra megtartásáig egyik csoport sem tudta, mire készül a másik.

*Az óra:* Az előkészítésben megjelölve az óra tárgyát, menetét, a költészet napjára hivatkozva átadta K. L-né tanárjelölt a szót az őröknek. (A tanítást főiskolai hallgató végezte.) Az óra során a tanulók Janus Pannoniustól napjainkig adtak áttekintést egy-két mű bemutatásával, életrajzi adattal vagy tömör ismertetéssel. A csoportok a témájukhoz kapcsolódó anyagból kiállítást is rendeztek, az Universiade őr s felnagyított város térképen jelölte az írókról—költőkről elnevezett utcákat, emléktáblákat, az Olimpia őr s interjút készített Csorba Győzővel — magnón hozva el a költőnek a tanulókhöz intézett szavait. A hallgatóság csupán a költők neveit, az elhangzott művek vagy a kiállított kötetek címét jegyezte fel füzetében. A szaktanári záró szavaknak csupán az ünnepélyes hangulatot kellett összegezniük.

*Megjegyzés:* A munka megszervezése még erősen a *differentiált csoportmunka* jellegét viseli. Legfőbb értéke az órának a tanulók közelhozása városunk irodalmi életéhez, több költővel való személyes megismerkedés, a lényegesen szélesebb és elmélyültebb ismeretszerzés, mint amit frontális osztálymunka biztosítani tudott volna. Nem beszélve az élményről, melyet mind az anyaggyűjtés, mind a saját ismeretek átadása egymásnak jelentett.

x x x

## JÓZSEF ATTILA ÉLETE ÉS KÖLTÉSZETE

*Előkészítés:* Két héttel a jelzett óra előtt a téma feldolgozását egy őr önként vállalta. Elképzeléseiket néhány nap múlva közölték. Javasoltam még néhány vers és József Jolán regényéből részletek felvételét, illetve néhány szemelvény elhagyását. Az őr felnőtt felügyelete nélkül két ízben próbát is tartott, hogy gördülékeny legyen előadásuk, s ne lépjek át az általam engedélyezett harminc percet.

*Az óra:* A tanári bevezető után az őr egyik tagja ismertette a történelmi-társadalmi kört, a másik József Attila életét. Ebbe szervesen beleillesztve hangoztak el versek, versrészletek, életrajzi és önéletrajzi szemelvények, melyeket más és más mondott. A költő képe, verseskötetei, térkép vázlat, egy-egy vers művészi előadása (hanglemezről) színezte az órát. Az osztály többi tagja jegyzetelt. A látottakat-hallottakat összefoglalva és értékelve az óra utolsó perceiben visszakerdeztem a „hallgatóságtól”, amit társaiktól tanultak.

*Megjegyzés:* Jellegzetesen *önálló feladatú csoportmunka* volt, melyet életrajzok tanításakor 7—8. osztályban többször is sikerrel alkalmaztam. Külön is megemlíteném, hogy az őr leggyengébb tanulója készítette az életrajz ismertetésével párhuzamosan a térkép vázlatot, s hogy ne tévedjen, társai ismételtlen elpróbálták és elpróbáltatták vele. Nem csoda, hogy az év végi ismértéskor is jelesre felelt József Attilából!

Ajánlott házi olvasmány megbeszélése, elemzése.

*Előkészítés:* A házi olvasmányt előkészítő óra után kértem meg L. Emőkét, hogy az általa választott néhány társával vezesse a dráma megbeszélését. A tanuló öt olyan társát vette maga mellé segítségül, akiknek a munkájára számíthatott. A dráma elolvasása után ötleteiket, elképzeléseiket kölcsönösen kicserélték, majd elosztották egymás közt a részfeladatokat. L. Emőke vezető szerepe ezek arányos elosztásában jól érvényesült. Vetélkedő formájában kívánták a művet megbeszélteni, s gondosan kidolgozták a pontozás módját.

Szinte teljesen szabad kezet adtam nekik a vetélkedő összeállításában, levezetésében.

*Az óra:* Bevezetésem után ismertették a vetélkedő menetét, a pontozás módját. A vetélkedő feladatai tartalmazták az íróra vonatkozó legszükségesebb tudnivalókat, a szereplők jellemzését, a cselekmény menetét. Találkoztunk irodalmi totóval, megjelenítéssel, különböző felismerési feladatokkal, jellemzéssel, még rögtönzött karikírózással is. A tanári összefoglalás a helyzetkomikum fogalmának tisztázására szorított.

*Megjegyzés:* A tanuló által alakított csoport jól ellátta feladatát, működésük összehangolt volt. A vetélkedő kérdései, megszervezése és a reális pontozás maximális aktivitást és irodalmi hangulatot biztosított.

## VERSMONDÓ VERSENY

*Előkészítés:* A készségképző órára egy héttel előbb adtam ki D. Ildikónak a megbízatást. Megszervezte a bíráló bizottságot, (őrsönként egy-egy tag), összeszedte a nevezéseket, és az órát műsorszerűen összeállította. Az értékelés szempontjait és módját a négytagú zsűrivel közösen beszélte meg.

*Az óra:* *Frontális osztályfoglalkoztatással* értelmeztük a versmondás szabályait (melyeket mint pontozási alapot a zsűri valamelyik tagja már óra előtt felírt a táblára). Azután D. Ildikó ismertette a zsűri elképzelését a verseny menetére, a pontozás módjára. A versek elhangzása után az öt tanuló a folyosón összesítette az eredményt. Ezalatt a teremben mi leszűrtük az általános tapasztalatokat. Az elért pontszámot személyenként más-más zsűritag, de a közös megbeszélés alapján ismertette.

*Megjegyzés:* A csoport (D. Ildikó és a bíráló bizottság) kollektív munkája kevésbé érződött az órán, nem eléggé tisztázták maguk számára sem a versmondás alapszabályait. Ezért értékelésük több helyen vitatható volt. Ez viszont azt eredményezte, hogy élénk vita alakult ki az osztály és a zsűri között.

\*\*\*

A fentiekben csupán egy-egy jellegzetesebb példáját mutattam be a csoportfoglalkozás egy olyan fajtájának, melyet *önálló feladatú csoportmunkának* neveztem. Kísérlet, próbálkozás, elősorban a 7. és 8. osztályokban. Néhány tapasztalatát azonban már bizonyítottnak látom.

1. A tanár helyébe lépő tanulócsoporthoz osztatlan érdeklődést vált ki az osztálytársakból, a helyzet érdekessége aktivizáló.

2. A gyerekekben sok esetben jobban rögződik az, amit társuk mond, mint amit a tanár, már csak újszerűségénél fogva is, s a „gyermek tanítók” inkább a gyerekek nyelvén fogalmaznak.

3. Az önálló feladatot kapott csoportnak a felkészülés időszakában viszonylag több a munkája, mint egyébkor, ez az időtöbblet azonban bőven megtérül ismereteik szilárdságában, az önállóság lehetőségeinek felhasználásában, a sikerélményben.

4. A közös munka erősíti a kollektívát, s a munka értékét még növeli az, hogy a nagyobb közösséget szolgálják ezzel. Ugyanakkor ez a nagyobb közösség számot adni köteles arról, amit a kisebb kollektívától tanult.

5. Az úttörő közösségekre épített csoportfoglalkozás szervezett, összeszokott együttese az őrs. Tehát szorosabbá válik a kapcsolat a tanulás és a mozgalmi élet között.

6. Az önálló feladatú csoportmunkában — esetleg ismételt — részt vett tanuló jártas lesz abban, hogy önállóan szerezzon ismeretet a tankönyv vagy más irodalom felhasználásával. Úgy készüljön, hogy tudásáról be is tudjon számolni, s összetettebb anyagot is (írói korszak bemutatása, klubdelután stb.) ismeretei birtokában meg tudjon szerkeszteni.

## IRODALOM:

A tanulói önállóságot fokozó munkaformák rendszere az oktatási folyamatban (a Köznevelés melléklete 1960. 7. sz.).

Fordítások a külföldi pedagógiai irodalomból (az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációjából).

Gieger, U.: A tanulók önálló tevékenységének néhány formája az oktatásban (Pädagogik, 1961).

Jedlička, J.: A csoportos oktatás problémáihoz (Učitelské Noviny, 1964).

Klement, B.: A csoportos oktatás problematikája (Komenský, 1964—65).

Búzás László: A csoportmunka időszervi kérdései. (Pedagógiai Közlemények, 1. 1965.)

A csoportoktatás módszerei. (Pedagógia időszervi kérdései külföldön, 1966.)

Muszty László: Az általános iskolai irodalomtanítás módszertana Főiskolai jegyzet, 1966.

Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései (6. fejezet) Tankönyvkiadó, 1967.



# Műhely

## A MODERN TECHNIKAI ESZKÖZÖK, MINT A SZEMLÉLETES OKTATÁS SEGÍTŐ TÉNYEZŐI

*Iskolareformunk végrehajtása, az életszerűség megvalósítása nélkülözhetetlenné teszi a szemléletes oktatás sokoldalú alkalmazását iskolai munkánkban.*

Annak ellenére, hogy a *szemléletesség* elvének elméleti megfogalmazására csak az újkori pedagógiában került sor, a *szemléltetés*, a *bemutató*, mint a tanítás, az ismeretátadás legősibb módja olyan régi, mint maga az oktatás. A pedagógus minden időben arra törekedett, hogy alkalmazza, felhasználja mindazokat az eszközöket, amelyek az ismeretek elsajátítását, megértését, és tartós megőrzését elősegítik.

A legrégebbi oktatási eszközök a képek, a rajzok, a különböző ábrák, a térképek, könyvek, a modellek, a makettek stb.

Századunk főleg *technikai eszközökkel* bővítette az oktatási eszközök sorát.

Napjainkban különösen a következő technikai eszközöket alkalmazzuk oktatásunkban: a *fényképet*, a *diapozitívet*, és a *diafilmet*, a *hangosfilmet*, a *lemezjátszót* és a *magnetofont*, valamint a *rádiót* és a *televíziót*.\*

A technikai eszközök felhasználása az iskolai oktatásban nemcsak megrövidítheti a megismerés útját, és megkönnyítheti a megismert, elsajátított ismeretek alkalmazását, hanem minőségileg is jobb eredmény elérését, világosabb és pontosabb fogalomalkotást, valamint a tartósabb ismeretsajátítást tesz lehetővé.

Általánosan ismert pszichológiai tény, hogy minél több érzékszervünk vesz részt az ingerek felfogásában, annál könnyebb a fogalomalkotás és annál könnyebb az elsajátított ismeretek rögzítése. Az ismeretszerzésben különösen fontos szerepe van az auditív és a vizuális ingereknek. Ezeknek együttes alkalmazása pedig lényegesen megnöveli hatásukat.

Az audio-vizuális eszközök különösen alkalmasak arra, hogy *olyan tapasztalatokhoz juttassuk tanulóinkat, amelyekre személyesen, közvetlenül soha nem tehettek volna szert*. (Pl. a televízió és az oktatófilm segítségével tanítványaink távoli országrészekkel, népekkel ismerked-

\* Pedagógusaink a felsorolt technikai eszközöket általában audio-vizuális tanítási eszközökként emlegetik. Ezzel kapcsolatban azonban szükséges rámutatni arra, hogy *csak a hangosfilm és a televízió tekinthető audio-vizuális tanítási eszközöknek*, hiszen csak ezeknek az eszközöknek az alkalmazása teszi lehetővé a hallási és a látási érzékelés egyidejűségét. A többi eszköz vagy csak auditív, vagy csak vizuális tanítási eszköz.

Célszerűbb tehát ezeket az eszközöket *technikai oktatási eszközöknek* nevezni és ezen belül különböztessük meg egymástól az *auditív*, a *vizuális* és az *audio-vizuális* tanítási eszközöket.