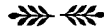


akár a martinkemencénél dolgozóké. Ővéké is legyen a tiszteletünk és szeretetünk, ők is a népbe tartoznak, akár a megelőző munkában oly sokat tevékenykedő védőnők, akik iskolákban, rendelőkben egyaránt azon fáradoznak, minél kevesebb legyen a beteg gyermek, felnőtt, kevesebb legyen a szenvedés a mi életünkben. (*Kórházban voltam; Megjött a védő néni* c. olvasmányok.)

A dolgozó népbe tartozó munkások, parasztok és értelmiségiek különböző posztokon állva végzik komoly, felelősségteljes munkájukat, ezeket megismertetni tanulóinkkal nemes feladatunk, ezt segíthetik fenti olvasmányaink, verseink megfelelő feldolgozásai. A megismertetésen túl további célunk a megbecsülést, a tisztelet-szeretetet kialakítani irántuk tanulóinkban, úgy hogy ez ne csak szavakban, elvekben jusson kifejezésre, de nyilvánuljon meg viselkedésükben, tetteikben. Mert ők a dolgozó nép, s az irántuk gyermekeinkben élő tisztelet-szeretet a mi szocialista hazafiságunk szerves része, egyik szép vonása, melynek kialakításán fáradozunk nemes és állandó feladat.

IRODALOM

- [1] Dr. Jausz Béla: Az érzelmek nevelésének néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 1964. XIV. évf. 6. sz. 542—556. l.
- [2] Dr. Szörényi József: Tapasztalatok az érzelmi nevelés területéről. Módszertani Közlemények, 1967. VII. évf. 4. sz. 241—246. l.
- [3] Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése (OPÉ Módszertani útmutató). Köznevelés, 1966. XXII. évf. 21. sz. 801—812. l.
- [4] Benczédi László—Csatári Dániel: Szocialista hazafiság — szocialista történet szemlélet (Az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete), 1967. 44. l.



BARABÁS LÁSZLÓ
Győr, Tanítóképző Intézet

A rajzolgatástól a szervezett rajzoktatásig

(A II. OSZTÁLYOS RAJZTANÍTÁS PROBLÉMÁI)

Sok évi tapasztalatom alapján a rajzoktatás folyamatának talán legérzékenyebb pontja a II. osztályos rajztanítás. Több vonatkozásban is döntő a későbbi fejlődés szempontjából, egy olyan állomás, ahol a tanuló az ösztönösség világából a tudatosság területére jut el. Az összefüggések alaposabb feltárása miatt nem érdektelen, ha egy rövid visszapillantást végzünk és áttekintjük a gyermek vizuális fejlődésének főbb állomásait, a gyermekrajzok tematikai és technikai fejlődését.

A megfigyelések és tapasztalatok szerint a gyermek kétéves korában kezd el „rajzolni”. Az idézőjel azért szükséges, mert ennél a rajzoláshoz sokkal erősebb ösztönző motívum a kar mozgatásának fizikai gyönyörűsége, mint maga az eredmény. A ceruza fogása is kezdetleges (markában tartja), így az eredmény minden összefüggés és rend nélküli *firkálás*. Ennek az időszaknak már egy fejlettebb szakasza, amikor már a vonalakat föl-le, jobbra-balra irányítja.

Később a rajzokon megjelennek a köröcskék, amelyeket szinte kivétel nélkül az óramutató járásával ellentétes irányban húz meg.

A gyermek hároméves korától kezdő felismerni a kapcsolatot, az összefüggést a

mozgás és az eredmény között, koncentráltabban dolgozik, rajzain megjelennek az őt körülvevő világ motívumai, élményei.

Ötéves, amikor érdeklődése a környező világból elsősorban az ember felé irányul. Ábrázolása részletes, de előadásmódja primitív, sematikus. Fizikai és szellemi fejlődésével párhuzamosan gazdagodik kifejező eszközeinek tárháza.

Rajzainak fő motívuma hatéves korban is az ember, akit részletesen, szinte leltárszerű alaposággal ábrázol, de a szerkezeti összefüggéseket nem, vagy hiányosan ismeri fel. (Pl. a karok az alak derekából jönnek ki.) Később a részletek is kezdik érdekelni, pontosabban tanulmányozza a lerajzolandó modellt, sőt – ez technikai szempontból nagyon érdekes –, vázolgatni is kezd. Ilyen előzmények után, amikor már a tanuló megismerte a szervezett iskolai munkát, foghatunk hozzá a II. osztályos rajztanításhoz.

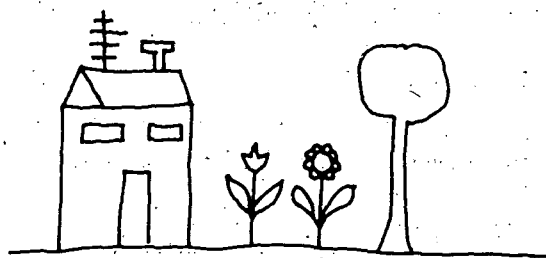
Rendkívül tanulságos felmérést végeztem az első rajzórán, a két párhuzamos II. osztályban. Arra voltam kíváncsi, milyen útravalóval jönnek a gyerekek az óvodából, illetve az általános iskola I. osztályából? Milyen szinten állnak a rajzi ábrázolás területén? Mi érdekli őket és élményeiket hogyan jelenítik meg?

A feladat így hangzott: Rajzolj, amit tudsz!

Meg kell jegyezni, hogy indításként semmiféle eligazítást nem adtam a tanulóknak. Sem az elhelyezést, méretet, technikát nem közöltem, sem hangulatkeltő beszélgetést nem tartottam, sőt még a témát sem határoztam meg. A tanulók előkészítés nélkül is szívesen láttak munkához. Újdonság volt a rajzóra. Érdekes kép tárult elém, amikor összesítettem az 50 gyerek munkáját a tematika szempontjából.

Házat és fát	19 tanuló	
Hajót, uszodát	13	„
Indiánokat, vadászt	3	„
Autót, tankot, repülőgépet	4	„
Különböző tárgyakat	11	„ rajzolt.

Meglepő, hogy a megfigyelt tanulók 38%-a rajzolt házat és fát. A rajzok elemzéséből arra következtethetünk – ezt a munkák sematikus előadásmódja is igazolja, hogy ez a viszonylag magas arányszám, nem a téma iránti vonzalomból, vagy közvet-

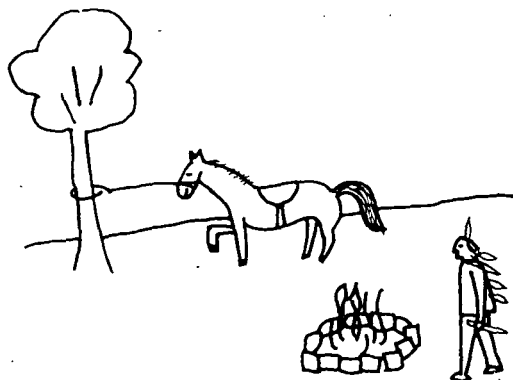


1. ábra.
Sematikus egyvonalas ábrázolás (Ház fával).

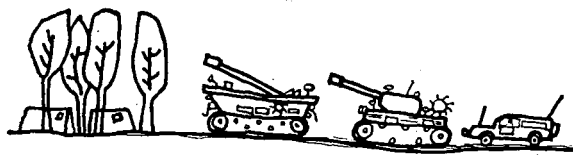
len élményből táplálkozik, hanem egy betanult formula, melyet nem egyszer a felnőttek rosszul értelmezett segítő munkája alakított ki. Mint ahogy később az érdemjegyek is igazolták, ebbe a csoportba a közepes képességű, szegényes fantáziájú gyerekek tartoznak.

Érdemesebb felfigyelni a következő három csoportra.

A rajzok intenzív érdeklődést árulnak el a világ dolgai iránt. Egyik csoportjuknál a nyári élmények jelennek meg, érzékletes módon (hajó, fürdőzők), a másikon az olvasmány, vagy képi élmények (indián, vadász), míg a harmadik csoportba technika iránti érdeklődés is szerepet kap (autó, tank, repülőgép). Ebbe a kategóriába tartozó négy tanuló meglepő részletességgel, a szerkezeti összefüggések logikus ábrázolásával jelenítette meg a témát.



2. ábra.
Üsztönös térbeliség (Indián)



3. ábra.
Technikai érdeklődés (Tankok)



4. ábra.
Primitív térbeliség

Az ötödik csoportba tartozó 11 tanuló munkája heterogén képet mutat. Rajzai-
kon különböző tárgyak jelennek meg, többnyire rendezetlenül. A gyenge képességű
tanulók munkái ezek.

Nem érdektelen megvizsgálunk az előbbi tanulócsoporthoz az ábrázolás fejlett-
ségi szintje szempontjából. Az 50 főnyi csoport ábrázolás szerinti megoszlása a kö-
vetkező volt:

Síkszerű, egyvonalas ábrázolás:	29 tanuló
Kezdetleges térábrázolás:	8 „
Térbeli ábrázolás:	11 „
Felülnézetben ábrázol:	2 „

A tanulók 58%-a az első csoportba tartozik, mivel ez a legegyszerűbb, legkézen-
fekvőbb ábrázolási mód. A következő két csoport tanulói primitívebb, vagy fejlett-
tebb szinten megkísérik a tér kifejezését. E két csoport együttvéve a tanulók 38%-át

foglalja magába. Ez a szám azért is meglepő, mivel a térbeliség problémájával csak a második félévben foglalkozunk. Két tanuló a lehető legprimitívebb megoldást választotta, a tárgyakat térképszerű felülnézetben jelenítették meg (40%). Ezek a tanulók az osztály színvonalától szellemileg is elmaradtak.



5. ábra.
Felülnézet kevert nézőponttal (Virágoskert)

A harmadik szempont, amire vizsgálódásom kiterjedt, az emberábrázolás. A kapott adatok: A megfigyelt 50 tanulóból 30 emberi alakot is rajzolt, 20 egyáltalán nem. A 30 tanulóból, viszont 9 rendkívül primitív módon, a vártnál alacsonyabb színvonalon jeleníti meg az alakokat. Súlyos arányhibák jellemzik ezeket a rajzokat, sőt többen a sematikus pálcikaember is megjelenik. Érdekes egy gyors összehasonlítást tenni a három megfigyelési szempont alapján a legfejlettebb ábrázolási módokat kiemelve:

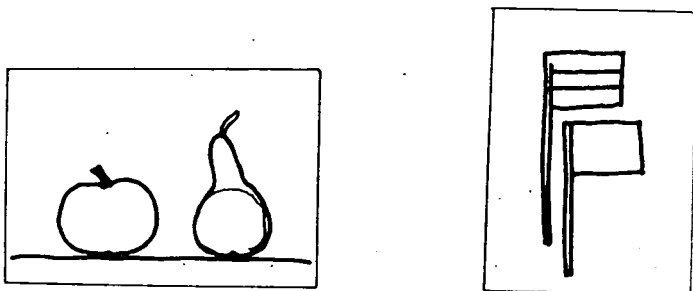
Vállalkozik a térbeli ábrázolásra:	38%
Érzékletes élményszerű rajzot készít:	40%
Életkorának megfelelő szinten ábrázolja az embert:	42%

A kapott százalékarány megdöbbentő hasonlósága arra utal, hogy a tematikus feladatok eredménye a tanulók érzékelésének gazdagságával és a logikai képességekkel van egyenes arányban.

Jelentős állomás a II. osztályos tanulók életében az első természet utáni feladat. Mivel tematikus rajzaik a tudott és látott dolgok ötvözetei, kezdetben nem értik világosan, mi is a követelmény. Egy piros alma és egy sárga körte lerajzolása volt a feladata a II. osztályosoknak. A megbeszélés a módszertani elvek szerint megtörtént, beszélgettünk a gyümölcsök felhasználásáról, elemeztük formai szempontból, kitértünk a nagyság, arányok kérdésére és kiválasztottuk a színeket is. A megbeszélés után ismerttettem a célszerű elhelyezést és a munkamenetet is.

A tanulók alapos előkészítés után, a vonzó látvány alapján kezdhettek munkához. Kérdéseikből értettem meg, hogy mennyire kialakulatlan tudatukban a fantáziarajz, az önálló képalakítás és a természet utáni rajz követelménye. Szabad két almát is rajzolni? Rajzolhatok levelet is az alma számára? Zöldre is színezhetek a körtét? – hangzottak a kérdések. Csak nagyon következetes módszeres munka után alakult ki a tanulóknak a természet utáni feladatok célja: a beállított modell valóságnak megfelelő ábrázolása. Érdekes tapasztalatot szereztem az első ilyen jellegű feladat elemzésénél. Elhelyezés szempontjából alig akadt hibás rajz, ami a két egymás mellé helyezett gyümölcs esetében a megelőző egyvonalas ábrázolás tapasztalataival magyarázható. Valamivel rosszabbul sikerült a színezés, de a jó rajzok száma itt is felülmúlja a gyengébbeket, hiszen az intenzív színeknek erős motiváló hatása van. Az arányok vonatkozásában viszont az osztálynak csak kisebb hányada tudott megbirkózni a feladattal. Itt részben a körforma rajzolásának technikai nehézsége, részben pedig a körte kombinált formájának kialakítása okozott gondot. (Kör és csúcsos forma.)

A sorra kerülő természet utáni feladatok, az egyszerű alapformák, mint a téglalap, négyzet, háromszög, kör rajzolása alakítja ki a tanulóknban a valóság, a látvány tiszteletét. Különösen a kísérleti matematikai osztályban tapasztaltam, mekkora örö-



6. ábra.
Természet utáni feladat

met okoz, egy-egy bonyolultabb rajzi összefüggés felfedezése. A komponálás is tudatosabbá válik. A gyermek rájön, hogy nem elég középre rajzolni a tárgyakat, ehelyett képi egyensúlyt kell teremteniök. Jó példa volt erre a nemzeti színű és vörös zászlócska rajzolása, ahol a tanulók felfedezték, hogy a helyes folthatás érdekében a zászlók nyelét a lap közepétől balra kell rajzolni.

Technikai vonatkozásban a tanulók a II. osztály első félévében megismerkednek a vázolás módjával, a laza, könnyed vonalvezetéssel, valamint a rajz felépítésének célszerű sorrendjével. Rendkívül fontos állomása e munkának az önellenőrzés megtanítása és annak rögzítése. Néhány hónapos következetes munka után a tanulók már a vázolás után, tanári figyelmeztetés nélkül ellenőrzik az arányviszonyokat. A térbeli ábrázolás kifejlesztése érdekében döntő jelentőségű az első ilyen jellegű óra levezetése. A probléma megértését olyan témához kapcsoltam, amely szorosan kötődik egy hét-éves gyermek érzésvilágához. Téliapó az utcán. A feladat célja a térbeliség érzékeltetése, vagyis annak kifejezése, hogy a Téliapó a fal síkjánál közelebb helyezkedik



7. ábra.
Térbeli ábrázolás (Téliapó)

el. A jelenet dramatizálása alkalmával a tanulók megfigyelhetik, hogy a beállított modell lába, az alapvonalnál lejjebb látható. Ennek megfigyeltetése azért is fontos, mert a kisgyermek számára az egyvonalas ábrázolás tapasztalatai szerint, ami

a vonal alá kerül, az már a föld alatt van. A megfigyelést síkbábú segítségével rögzítettük. A megrajzolt környezetbe a tanulók maguk helyezik el a kivágott Téralpófigurát.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ilyen módon megértik a tér kifejezésének ezt a lehetőségét, hiszen – és ezt le is játszottuk –, ha a Téralpót a vonal fölé helyezzük, a levegőbe menne, ha pontosan a vonalra tesszük, akkor a falban jár, csak akkor tudom kifejezni, hogy a járdán lépked, ha csizmáját az alapvonalnál lejjebb helyezem el. Tapasztalatainkat ismétlésül még táblai rajzon is rögzítjük, ahol egy tanuló felrajzolja a Téralpó helyét és foltját. Ilyen előkészítés után közel 100%-os eredményt sikerült elérni és a későbbiek során elegendő csak utalni erre az emlékezetes feladatra.

A második félév munkája a kombinált síkformák rajzolásával, valamint a festés technikájának megtanításával teljesedik ki.

Ha év végén végiglapozzuk a II. osztályban betelt két füzetet, nem találkozunk látványos eredményekkel, mégis ez a szerény rajzsorozat alapozza meg azt a nívót, amely a IV. osztályban már nem egyszer bámulatos, szuggesztív és fejlett látáskultúráról tanúskodó munkákban jelentkezik.



MÉSZÁROS FERENC

Tanítóképző Intézet, Esztergom

Didaktikai és logikai műveletek alkalmazása a testnevelési órán

Gyakorlati tevékenységem folyamán gyakran tapasztaltam, hogy az elméleti szakos tanártársaim, bizonyos fokú fenntartással tekintettek a testnevelés oktatására. Ez a bizonyos fokú fenntartás abban nyilvánult meg, hogy véleményük szerint a testnevelési óra alapjaiban nem igényli azokat a didaktikai lépéseket, logikai műveleteket, mint az egyéb tantárgyak. Ezzel a cikkemmel szeretném ezt a bizonyos fenntartást feloldani és rámutatni azokra a didaktikai lépésekre, melyek a testnevelési óra a mozgásoktatás folyamán feltétlen felhasználásra kerülnek.

Meg kell jegyezni azt is, hogy ezt a hamis fenntartást a tárgy elnevezése is nagyban elősegítette. Testnevelés – mint tantárgyi elnevezés nem fejezi ki azt a tevékenységet, ami tulajdonképpen az órán történik. Nemcsak – nevelés –, mégpedig csak testi nevelés folyik az órán, hanem ismeretközlés a mozgás végrehajtására vonatkozóan. Nemcsak a testet neveli a testnevelő tanár, hanem az oktatás természetes bázisán (mozgásvágy, mozgásszükséglet) a fizikumot és pszichikumot egységben formálja. Nem lehet csak testet nevelni a pszichikum nélkül, legfeljebb egyoldalúan nevelni, a pszichikum különösebb formálása nélkül. Sajnos, nevelőink közül sokan a testnevelési órát ilyen egyoldalúan szemlélik, mely a múlt nem materialista jellegű idealista nevelési célkitűzés, még korunkban is ható negatív szemléletet.

Cikkeimben mind gyakrabban használom az alkalmasabb, kifejezőbb tantárgyi elnevezést – mozgásismereti óra – mozgásismeretek, mozgásoktatás, mozgástanulás szakmai kifejezéseket. Ezek a fogalmi elnevezések a tevékenység lényegét jobban kifejezik, mint a testnevelés, utalnak arra a tevékenységre, ami tulajdonképpen az órán történik. Az ilyenemű tevékenységi forma nem mozgathat valamiféle spontán tevékenységen, illetve utánzáson, feltétlen tartalmaznia kell az ismeretközlésnek a dol-