

Az egyik nyolcadikos kislány megállapította, hogy a felnőtteknek nagyobb felelősség van a vállukon, ezért nagyobb szükségük van önkritikára. Igaza van. Amikor tehát számbavettük eredményeinket, sikertelenségeinket, egyetlen lehetőség áll előttünk: tovább kell haladnunk a megkezdett úton.

Váci Mihály ezt a tételt mindenkinél szebben fogalmazta meg:

„Nem elég a célt látni;
járható útja kell!
Nem elég útra lelni,
az úton menni kell!”

Felhasznált szakirodalom: Nevelési Terv. Módszertani Közlemények 6. évfolyam 2. szám. Osztályfőnöki segédkönyv.



PIRISI JÁNOSNÉ

Pécs

Az 1. osztályos környezetismereti munkafüzetéről

Az új 1. osztályos környezetismereti munkafüzetnek a régitől lényegesen eltérő vonásait alapvetően két tényező határozza meg. Az egyik a *tantervi anyag tartalmának változása, bővülése*. A másik az *új, korszerű tantárgypedagógiai koncepció*, amely a 6–7 éves gyermekek a pszichológia által újabban feltárt, és kísérletekben megmutató tények által bizonyítottan tekinthető pszichikus sajátosságaira épül.

Az új tanterv két nagy tárgykörbe rendezve, csoportosítva írja elő az anyagot.

I. Természeti környezet

II. Társadalmi környezet

Ugyanez a szerkezet jellemzi a munkafüzetet is.

A leglényegesebb változás a bővülés, amit az 1. osztályban a tantárgy heti két órában való tanítása is kifejez (a korábbi heti egy órával szemben). A változást elsősorban mégsem a sok, szinte teljesen új anyag jelenti, hanem az a tény, hogy *más szemléletet igényel, új követelményeket támaszt a pedagógiai munkával szemben*.

Az új szemlélet lényege, hogy olyan természettudományos nevelést tűz ki célul, amely a *tudományos kutatás metodikájával ismerteti meg a gyerekeket*, a tudományos kutatás módszerei elsajátításának előkészítését, megalapozását írja elő és teszi lehetővé.

Egyik fő törekvése a füzetnek is, hogy támogassa, segítse megvalósítani az új tantervnek azt a fontos célkitűzését, hogy már az 1. osztályban meghaladjuk a hétköznapi, mindennapi gondolkodásnak azt a (nagyon alacsony) szintjét, ami a korábbi tantervet és füzetet is jellemezte.

A *Természeti Környezet tárgyköre* egyaránt tartalmaz olyan elemeket, amelyeket a tradicionális szemlélet a fizika, kémia, földrajz, csillagászat, biológia témakörébe tartozónak ítél. A természetismeretnek azonban általában sem, de az 1–2. osztályban még kevésbé szakismeretek közvetítésével kell előkészíteni a későbbi szaktárgyak tanulását, hanem *természettudományos nevelési céljaink megalapozásával, a problémátalálás és problémavállalás kifejlesztésével, a világ természettudományos megismeréséhez szükséges készségek kifejlesztésével, a gyermekek természet és a természet-*

tudományok iránti pozitív érzelmi kötődésének kialakításával. Olyan alapvető természettudományos szemléletmód kialakítását kezdjük meg, amely segíti a gyermeket a környező világban való tájékozódásban, a környezetükben levő tárgyak és jelenségek közötti összefüggések felismerésében, hogy otthonosan mozogjanak a számukra ismerős, barátságos anyagi világban. A világ természettudományos szemléletét a gyerekek közvetlen tapasztalataiból kiindulva úgy kell felépítenünk, hogy a gyermek *a természetet szépek lássa, a természetkutatást érdekesnek, izgalmasnak találja, s már nagyon korán felismerje, hogy abban ő maga is érdekelt.*

Az 1. osztályban legfontosabb feladatunk az anyag objektivitásának megfigyeltetése, felismertetése, *már megszerzett tapasztalatainak tudatosítása, rendszerezése és bővítése.*

Azt igyekszünk elérni, hogy ami számára közvetlen tapasztalatai alapján anynyira természetes, hogy „észre sem veszi”, azt *észrevéteessük, tudatosabbá tegyük.*

Az ismert, szinte mindennap használt *tárgyakkal végzett tevékenység közben* megfigyelések, összehasonlítások, csoportosítások végzésén keresztül egyszerű, természetes felismerések során kell eljutnia minden gyereknek a bizonyossághoz, hogy a környezetükben található tárgyak *mind anyagok*, megfigyelhetjük, megfoghatjuk, leírhatjuk ezeket, *és akkor is léteznek, amikor nem látjuk, nem tapintjuk őket.* Ezzel a gyereket rávezetjük, hogy az anyag tőlünk, a mi (a szubjektum) észlelésünktől, gondolkodásunktól (tudat) független. Lényegében tehát az elvont megfogalmazás nélkül, de eljutunk annak tapasztalati alapon történő felismertetéséig, hogy az anyag a tudatunktól függetlenül létező valóság. És fordítva, hogy minden ami tőlünk (tudatunktól) függetlenül létezik, anyag. Ehhez a munkához nyújtanak segítséget – többek között – a munkafüzet természetismereti fejezetének oldalai.

Ezeknek az oldalaknak egyik fontos feladata „rányitni” a gyerek szemét az objektív valóság tárgyaira, érdekes jelenségeire, tudatos megfigyelésre, a megfigyelték leírásaira készíteni őket.

Mivel a megfigyelés és gondolkodás alapvető műveletei *az analízis és szintézis*, illetve *az ezekre épülő és ezeket feltételező összehasonlítás*, a füzet rendkívül sok olyan feladatot tartalmaz, amelyek megoldása ezeknek a műveleteknek a gyakorlását szolgálja. Ezeket a műveleteket végzi a gyerek akkor is, amikor különböző hozzárendeléseket, csoportosításokat, rendezéseket végez.

Különös figyelmet fordítottunk a *több szempont* (több rendezési elv) *alapján való csoportosításra*, bár a gyerekeknek ez ebben az életkorban még nehéz. Ugyanaz a tárgy, növény, állat más szempontú csoportosítás alapján más csoportba kerülhet, más növényekkel, állatokkal kerülhet egy csoportba. (Pl.: A vadon élő növények közül néhány azon az alapon, hogy ehető részei vannak, a természetett növények csoportjába kerülhet stb.) Megkönnyíti, – mert megelőzi és párhuzamosan is folyik – ezt a munkát az, hogy a gyerekek a matematikában és az élettelen természettel foglalkozva is végeztek, végeznek ilyen több alapú (szempontú) rendezést, csoportosítást.

Igyekeztünk a füzet készítésekor azt is megvalósítani, hogy *azonos gondolkodási műveletek végzését többféle technika* felhasználásával gyakorolják a gyerekek. Pl.: a rendezést, (csoportosítást) a következő feladattípusokkal végeztetjük a füzetben:

- Azonos (hasonló) tulajdonságok jelölése összekötéssel.
- Azonos (hasonló) vagy megkülönböztető tulajdonságok különböző jelekkel való jelölése.
- Ugyanezek szóbeli, írásbeli megfogalmazása stb.

Egy-egy oldalon a gyerekek többször, vagy több órán visszatérően is dolgoznak, mert ezeknek a feladatoknak a megoldásánál nagyon fontos a fokozatosság elvének

következetes betartására ügyelni. A gyerek ebben az életkorban egyszerre több tulajdonság és több jel között még nem tudja figyelmét megosztani, ezért minden tulajdonság jelölését külön feladatként, esetleg nem is ugyanazon az órán, vagy az óra egy másik szakaszában kell elvégeztetnünk. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozni kell azt is, hogy ez nemcsak a kis terjedelem miatti kényszermegoldás! Mert bár valóban nehezebb a gyerekeknek az újabb tulajdonságokat olyan oldalon felismerni és jelölni, ahol már más jelölések is vannak, az említett fokozatossággal és elkülönített, szakaszos tevékenységgel ez a nehézség áthidalható. Végül azonban az a tény, hogy a különböző jeleket egy oldalon, együtt is megfigyelheti, megkönnyíti olyan *összefüggések meglátását*, amelyek felismerése egyébként sokkal nehezebb lenne.

A korábbi demonstratív jelleg helyett ahhoz igyeckszik minél több lehetőséget nyújtani a füzet, hogy a gyerekek a természetben közvetlenül *megfigyelteket* az életkoruk és képességeik aktuális szintjétől meghatározott optimális önállósággal *rögzítsék, rendszerezzék* (rendszerbe foglalják). Ezzel olyan összefüggéseket, törvényszerűségeket ismerjenek fel, amelyek a megfigyelés számára csak közvetve a gondolkodáson keresztül hozzáférhetőek. (Ez. pl. az évszakokkal foglalkozó oldalak fő sajátossága).

A munkafüzet szolgálja a *konkrét, szemléletes gondolkodástól az absztrakt gondolkodás felé való baladás megalapozását is*. (Pl. A konkrét tárgyi forma hozzárendelés az elvont geometriai formához, a lényeges tulajdonságok kiválasztása (megkülönböztető jegyek) a lényegtelenebbtől való elvonatkoztatás stb.)

Az oldalak nagy része tartalmaz olyan részleteket, amelyek *problémaszituációt, vitát idézhetnek elő*. (Pl.: olyan tárgyak rajza is szerepel, amelyek anyaga nincs képviselve, és olyan tárgyak is, amelyek többféle anyagból is készülhetnek. Vagy – egy-egy tárgy különböző részei más – más alakúak lehetnek 4. sz. melléklet stb.) Jó ezeket előre nem közölni, hanem ha a gyereket a problémahelyzetbe állítja, vita körében velük felismertetni az összefüggéseket. Pl. a fentiek alkalmasak annak felismertetésére és elmélyítésére (vagy a probléma felvetésére), hogy különböző tárgyaknak vannak azonos tulajdonságaik, azonos tárgyaknak különböző tulajdonságaik, s hogy a tárgyakat azoknak a tulajdonságoknak alapján ismerjük fel, amelyek más tárgyaktól megkülönböztetik. (Sajátos, megkülönböztető tulajdonságok.)

A *gondolkodás rugalmasságának* fejlesztését igyekszünk szolgálja azzal, hogy olyan problémaszituációk, feladatok is szerepelnek, amelyeknek *nemcsak egy helyes megoldásuk van*. (Minden elképzelhető megoldást el kell fogadnunk, nemcsak a legkonvencionálisabbat!)

Más részek jellemző sajátossága, hogy *egyszerű kísérletek elvégzésére ösztönöz* problémák felvetésével, illetve a kísérletek fázisainak, folyamatának leírására, a megfigyeltek rögzítésére, a megfigyeltek alapján levont következtetések rögzítésére alkalmas. A kísérletek legfontosabb tényezőinek és menetének ismertetésére gyakran alkalmazunk rajzokat, jelzéseket hosszú, bonyolult szövegek helyett.

Az *önállóságot, alkotóképességet* közvetve is igyeckszik fejleszteni a füzet azzal, hogy a feladatokkal kapcsolatos tennivalókat, nem közli a gyerekekkel „szájbarágó” és a tudottat, ismertet is állandóan ismételtető módon. Többféle jelet alkalmazunk, nem „szükségmegoldásként”, nemcsak addig és azért, mert még nem tudnak olvasni! Tehát nem írjuk le minden feladat után külön-külön, hogy „Írd le!”, „Válaszolj rajzban!”, „Mondd el!” stb., mert feltételezzük: a gyerek rájön, hogy ha a kérdés után vonalazott sort lát, akkor írásban, ha üres helyet rajzban, ha pedig semmi más módot nem ad a füzet a válaszolásra, akkor szóban kell válaszolnia. A füzet elején, egyszer adunk útmutatást ehhez, ott ahol a jeleket is magyarázzuk.

Változást jelent, hogy rövid szöveget közöl a füzet (kérdések, feladatok) akkor

is, amikor még nem tudnak olvasni. A kevesebb szöveg lehetővé teszi azt is, hogy szótagoltan nyomtatott szöveget ne alkalmazzunk. Találunk a füzetben olyan feladatot is, amit a feldolgozás időszakában még csak szóban oldanak meg, írásban csak az ismétléskor, összefoglaláskor vagy koncentrációt teremtve más anyaghoz kapcsolódva végezhetnek el.

Kifejezi mindez azt is, hogy a munkafüzet nem akarja a pedagógust helyettesíteni. *Számít, épít a tanító munkájára, több módszertani szabadságot enged meg, több alkotóképességet igényel a pedagógustól is.*

Kivágható, beragasztható mellékletet is tartalmaz a füzet, *ezzel lehetőséget nyújtunk a manipulációra is.*

A kérdések megfogalmazásánál, az oldalak (anyagrészek) címének megválasztásánál arra törekedtünk, hogy a gyerekekben problémát ébresszünk, olyan kérdést tegyünk fel, amelyre a választ az objektív valóság megfigyelésével vagy egyszerű kísérletek elvégzésével maga találja meg (az önállóság természetesen a pedagógiai vezetés aktuálisan optimális szintjétől meghatározottan viszonylagos). Más esetekben olyan kérdést teszünk fel, amely valamely bizonyos fokig ismert jelenség a gyerek számára ismeretlen érdekességére (összefüggésekre, amelyek a naponta látottak esetén is rejtettek a gyerek előtt) irányítja a figyelmüket. Vagy olyan tevékenységre ösztönzünk, amely során a gyerek, „megtud valami érdekeseget a világról”. Kerüljük azonban az erőltetettséget, az anyag lényegét közlő, kiemelő címeket is alkalmazzunk.

Foglalkoznunk kell még – részben a címekkel kapcsolatban is – az *élményszerűség és játékoság* kérdéseivel.

Meggyőződésünk, hogy az élményszerűség formális elemeinek (színesség, demonstratív jellegű képek eseménykeret) és a játékoságnak nem szabad funkciójukon túlmenővé, öncélúvá válni.

A valóság megismerése („titkainak felfedezése”) önmagában is öröm, vonzó élmény a gyerek számára! Nem szabad „elkonspirálni”, hogy valami érdekeseget, újat tudott meg, fedezett fel. Nyitott, kíváncsi, minden iránt érdeklődő, állandóan tanulni, még többet megismerni vágyó felnőttek csak azokból a gyerekekből lesznek, akik a felfedezés, megismerés örömeit nagyon korán átélik, igénylik, s ez nem fásul el bennük.

Ezért arra törekedtünk, hogy *a tevékenység, a megismerés, a feladatmegoldás élménytartalma, a sikerrel megoldott feladat örömforrás-jellege* minél nagyobb szerepet töltsön be a füzet motivációs rendszerében.

Emellett természetesen a füzetnek formailag (összhatásában és részleteiben is) *pozitív érzelmeket* kell keltenie a gyermekben. Ennek megvalósítására törekszünk a színesség, változatosság, érdekesség, játékoság mellett sok egyéb eszközzel is. Szeretnénk szép fényképeket és vidám karikatúra jellegű rajzokat is alkalmazni. Hogy ezt hogyan sikerül megvalósítani az függ a grafikai munkától és a technikai lehetőségektől is.

A munkafüzet készítésénél igyekeztünk – a tanterv és a terjedelem által erősen korlátozott lehetőségek között – figyelembe venni a Magyar Tudományos Akadémia a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére 1973–1976-ban kidolgozott állásfoglalásainak és ajánlásainak már most érvényesíthető elveit.

Ez a természetismeretre vonatkozóan nagyobb mértékben megoldható, mert a Tanterv is tartalmazza a Pálffy Györgyné által kezdeményezett természetismereti kísérlet anyagának nagy részét. A társadalomismereti anyagnál ezt sokkal kisebb mértékben, szinte csak nyomaiban tudtuk megvalósítani, mert az akadémiai koncepció megvalósításához szükséges tantervi anyag nagyrészt hiányzik az 1. osztályban. (A többi osztályokban már több lehetőséget látunk erre.)

A környezetismeret „Társadalmi környezet” c. tárgyköre lényegében történelmi, földrajzi, néprajzi, szociológiai, jogi, politikai, közgazdasági stb. ismereteket generalizál, s ezzel nemcsak előkészíti a tanulókat arra, hogy az ezek közül később szak tárgyként megjelenőket tanulják, hanem – ha jól tanítjuk – elősegíti, hogy a tanulók a később külön tantárgyakban tanult, de szorosan összefüggő anyagot összekapcsolni, szintetizálni tudják.

Ez a tárgykör a gyereket a közléről övező *intézményes társas környezettel ismerteti meg*, egyben szolgálja a *magasabb szintű norma és szabálytudat kialakítását*.

Legfontosabb követelményként arra figyeltünk, hogy biztosítsuk a *szűken értelmezett köznapiságból való kiemelkedést*, ugyanakkor amikor továbbra is a gyerekek közvetlen tapasztalataira, megfigyeléseire építjük munkánkat. Ennek érdekében a füzet is igyekszik elősegíteni, hogy a konkrét megfigyeléseket, tapasztalatszerzést úgy szervezzük, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű esetek tanulmányozása, elemzése révén jussunk el a gyerek életkorának megfelelő szintű és megfogalmazású általánosításhoz, s ne megtanult, „bemagolt” elvek (ismeretek) illusztratív példatára legyen a megfigyelt, tapasztalt konkrét valóság, illetve a munkafüzet.

Abból indultunk ki amit a MTA ajánlásai is hangsúlyoznak, hogy ebben az életkorban fel kell tölteni a gyermekeket a *konkrét szemlélet, tapasztalat későbbre is kibató energiájával*. Az iskolában a *társadalmi környezet megfigyelésének keretében olyan szerkezeti váz felépítését kell biztosítanunk*, amelyre szinte természetes módon ráilleszkednek az *iskolán kívül* (televízió, rádió, olvasmányok, utazások stb.) szerzett ismereteik, élményeik. De egyben indítéka is iskolai és iskolán kívüli *konkrét tevékenységeknek*. (Gyűjtés, játék, olvasás, rajzolás-mintázás, múzeumlátogatás, természetjárás, sport stb.) Ugyanakkor alkalmas arra is, hogy a gyerekekben a *többi tárgy keretében mérő hatások integrálódást* elősegítse.

A társadalmi tények bemutatása nem nélkülözheti *fejlődésük korábbi fokozatainak jellemzését*. Ennek a követelménynek a 3–4. osztályos tanterv a tétéles anyagmegjelölésben is (legalább részben) eleget tesz. Az 1. osztályban az anyagból ez még hiányzik, mégis ahhoz, hogy meghaladjuk a mindennapiság szintjét, hogy a tekintéssel vertikálisan is biztosítsuk, valamint már az 1–2. osztályban is meg kell valósítani a *fejlődéselv érvényesítéséből*. Szisztematikusan technika és életmódtörténet tanítására nincs lehetőségünk. De *azokat az egyszerű, a konkrét megfigyelés, tapasztalat számára elérhető elemeket, amelyekből a szisztematikus ismeretek majd kiindulnak és felépülnek, már ezekben az osztályokban is fel-felvillantgatjuk a tanulók előtt*. A történelmi kiindulópont *nem mint anyag, hanem mint didaktikai elv, didaktikai kiindulópont kerülhet megvalósításra*. Egyszerű tevékenységformákra épülve, egyszerű eszközökkel operálva, akár az óvodás korú gyerek is megértheti az életmód, az ezekhez tartozó eszközök, ezeknek előállításuk módjával szorosan összefüggő fejlődését. A fejlettebb eszközöknek a termelékenységére gyakorolt hatása *konkrét megnyilvánulási formáiban* nemcsak, hogy érthető a 6–7 éves gyermek számára, hanem ez feltétele annak, hogy mai életmódunk, mai lakásunk, építkezési, termelési módunk tantervben előírt ismereteit valóban megértse, a mögötte meghúzódó tartalommal együtt, ne csupán üres általánosításként sajátítsa el.

Ugyanílyan egyszerű, konkrét, a gyerek számára teljesen érthető elemeken keresztül közelíthetjük meg, illetve használhatjuk fel *mint didaktikai eljárást az emberi gazdálkodás alapelvét is*. Az „Ahhoz, hogy az ember megéljen, ennie, innia, ruházkodnia és laknia kell” tételből kiindulva oly törvények megértéséhez biztosítunk *előkészítő, alapozó jelleggel empirikus anyagot*, amelyeket majd csak későbbi osztályokban fognak a fogalmak, törvények szintjén elsajátítani.

Mindennek megoldására természetesen nem vállalkozhat a füzet önmagában – többek között a terjedelmi korlátok miatt sem. – De *néhány ötlet, megoldási mód*

felvillantásával ösztönözni igyekeznek a didaktikai elvek, a helyes szemlélet megvalósítására!

Nagyon megnehezíti munkánkat, hogy amikor az itt elemzett követelményeknek szeretnénk eleget tenni, nagyon következetesen kell *óvakodni* ezeknek a tényezőknek az általános, elvont megfogalmazásától, mert ezek egyrészt a *túlzott szimolifikálás*, másrészt a *szólammá sekélyesedés* veszélyét hordják magukban! Ezért nem közlünk „Tudnivalókat” (általánosított szinten megfogalmazott ismereteket) hanem *kérdésekkel, problémák felvetésével igyekszünk a figyelmet azokra a tényezőkre irányítani*, amelyek a pedagógiai munkában segítők (sajnos semmiképpen sem biztosítékaik!) lehetnek a fent elemzett szemlélet megvalósulásának. (6. sz. melléklet.)

Mindebből talán levonható már a következtetés, hogy a füzetoldalak többsége:

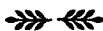
- a problémafelvetéshez,
- a megszilárdításhoz,
- rendszerezéshez,
- alkalmazáshoz nyújt elsősorban segítséget.

Néhány oldalon megkíséreljük a gyereket a lehetséges legtöbb (viszonylagos) önállósággal végigvezetni a *fogalomalkotás folyamatán* is. (Az élő-élettelen megkülönböztetése, az élőlény fogalmának kialakítása.) Ezt a megoldást általánossá tenni több ok miatt nem lehet, nem is szükséges. Az idő, gazdaságosság tényezőin túl azért sem, mert a *környezetismeret tanításának alapja a tanulási folyamat fő tényezője, lényege, gerince maga az objektív érzékelhető, észlelhető (megfigyelhető) valóság*, nem a munkafüzet.

A munkafüzet ugyan segíti, támogatja a tantervi anyag feldolgozását, *de semmi esetre* sem léphet a valóság megfigyelésének, elemzésének helyébe, semmiesetre sem *lehet a füzet az alapja, fő tényezője a tantervi anyag feldolgozásának*.

Azért tartjuk szükségesnek ezt itt is kiemelni, mert az elmúlt években a gyakorlatban sok hiba forrása volt a munkafüzetek értékelésében kialakult két szélsőség: a füzetek lehetőségeinek túlértékelése, abszolutizálása, illetve szinte teljes mellőzése (esetleg csak formális felhasználása, „kitöltése”).

A munkafüzet sok segítséget nyújthat a jó pedagógiai munkához, de semmiképpen sem lehet eleve biztosítéka annak, csak az igényes, jó pedagógiai munkával együtt szolgálhatja sikeresen a környezetismeret tantervi célkitűzéseinek eredményes megvalósítását.



DOBCSÁNYI FERENCNÉ
Szeged, Tanárképző Főiskola

A tanulás eredményességet befolyásoló tényezők, módszerek; eljárások a napközi otthonban

Az ismert angol író, Maugham szerint az élet egyik legmerészebb vállalkozása „mások életébe beleavatkozni”. Ez a merész vállalkozás azonban a pedagógus számára társadalmi kötelesség. Nyilvánvaló, hogy éppen ezért ezerszeresen fontos, hogy ne csak általában beszéljünk róla, hanem a lehető legaprólékosabban és a gyakorlaton tartva a szemünket. Annál is inkább, mivel a nevelési folyamatból adódó feladatainkat csak gyakorlati tevékenységek útján lehet megvalósítani.