

54854

1137

54854

1-5

A
SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ
FŐISKOLA
LAPJA

ELŐFIZETÉSI KÖNYVTÁR
1966. áho

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

SZEGED, 1965. 5. évfolyam



1

SZÁM

1965 FEB 18

A SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
folyóírata

A szerkesztő bizottság elnöke:
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József
(Békés megye), Drien Károly,
Gaál Géza, Jármái Éva, Kelemen
Jánosné, Kincses Ferenc
(Baja), Németh István, Riesz
Béla, Szörényi József, Vida Zoltán
(Csongrád megye) és Zentai
Károly

Főszerkesztő:

Németh István

Szerkesztőség:

Szeged, Tanárképző Főiskola
Április 4. útja 6. szám
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.
Kiadja a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága

Kiadásért

a Tanárképző Főiskola igazgatója
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága, Szeged,
Módszertani Közlemények
393—623 számú csekkszámújára.
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft.
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:
FISCHER ERNŐ

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda V. 65-5609

TARTALOM.

<i>Stein Jánosné—Sárosy Józsefné:</i> A környezetismereti televíziós órák szerepe az oktatás folyamataiban	1
<i>Forgách Géza:</i> Ellenőrzés és osztályozás a kémiaoktatásban	5
<i>Jósa Zoltán:</i> Az ellenőrző órák feladata, szerkezeti felépítése és módszertani problémái, különös tekintettel az „élővilág” tantárgyra	12
<i>Zentai Károly:</i> A tanulók jellemzésének szempontjai	19
<i>Tóth József:</i> A tárgyi formák és szöveg díszítő jellegű, plakátszerű összeállítása ...	27
<i>Műhely</i>	31
<i>Németh István:</i> Gondolatok Románia földrajzának tanításakor	31
<i>Dévényi István:</i> Terepmérés az általános iskolában	36
<i>Somjai László:</i> Helyesírási norma a VI. osztályban	39
<i>Németh István:</i> A földrajzi nevekről	42
<i>Várkonyi Nándor:</i> A bemutatás és füzetvázlat sorrendjének szerepe a műszaki gyakorlati oktatásban	43
<i>Szörényi Józsefné—Kovács Béláné—Zoltán Ferencné:</i> Munkaterv az irodalom jellegű szakkörök számára	46
<i>Horváth Rózsa:</i> A környezetismereti tanulmányi séta értékesítése oktató-nevelő munkában	54
<i>Gulácsy Éva:</i> „Kártyajáték”	55
<i>Rakonczy László:</i> A testnevelés osztályozása	58
<i>Turai Kálmán:</i> „Legkedvesebb könyvem”	60
<i>Jósa Zoltán:</i> „Földigilisztá” vagy földi gilisztá?	64
<i>Szemle</i>	65

A KÖRNYEZETISMERETI TELEVÍZIÓS ÓRÁK SZEREPE AZ OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

Az iskolareform új feladatok elé állította a pedagógusokat. Megvalósításához megváltozott szemléletmódra, ehhez alkalmazott módszerekre, korszerű szemléltetési eszközökre van szükség. Az audio-vizuális eszközök is ezt a célt szolgálják, s egyre nagyobb tért hódítanak a pedagógiai gyakorlatban. Ilyen például az iskolatelevízió is, amelynek adásait pedagógusaink a tanév elején lelkesen fogadták.

Igen hamar jelentkezett azonban az adások célszerű didaktikai felhasználásának problémája is:

- a) Melyik adást válassza ki a tantervi követelmények legeredményesebb megvalósításához?
- b) Hol a helye a kiválasztott adásnak a téma didaktikai feldolgozásában?
- c) Hogyan készüljön fel, és hogyan készítse elő a tanulókat a kijelölt televíziós órára és az óra utáni feladatokra?

Az iskolatelevízió a tanév elejére részletes programot adott ki. Ebben közli az adások anyagát tantárgyakra és osztályokra bontva. A program hasznos utasításokat is ad az adások sajátos vezetéséhez, eredményes feldolgozásához (szervezési kérdések, a tanulók előkészítése, a pedagógus feladatai az adás alatt, a megértés ellenőrzése stb.). A TANÍTÓ MUNKÁJA c. lap folyamatosan ismerteti az adások tartalmát. Evvel lehetővé teszi, hogy a pedagógus nagy vonalakban előre lássa, mikor milyen tantervi feladat megvalósítására ad lehetőséget egy-egy televíziós óra.

E segítségnek nem bizonyultak elegendőnek ahhoz, hogy a fenti problémákat pedagógusaink maradéktalanul megoldhassák. Az eddigi tapasztalatok — köztük a szakfelügyelői tapasztalatok is — arról tanúskodnak, hogy az iskolatelevíziós adások kiválasztását nem előzi meg az a gondos mérlegelés (cél, tartalom, didaktikai feladat, az osztály sajátosságai, a helyi adottságok figyelembevétele), amely az oktatási eljárásokat és módszereket indokoltta teheti. Továbbá az oktatás folyamatában kijelölt televíziós órára való felkészülés sem kielégítő. A pedagógusok maguk sem látják tisztán az óra célját, nem ismerik konkrét didaktikai feladatait. Azért a tanulók előkészítése is esetlegessé válik, sokszor még irányító szempontokat sem kapnak a megfigyeléshez. A spontán észlelés eredményeit pedig szocialista didaktikánk semmiképpen sem tarthatja kielégítőnek.

Felvetődik tehát a kérdés: Hogyan lehetne ezeket a sok jószándékkal, fáradsággal és anyagi áldozatokkal készült, nyilvános, modern lehetőséget biztosító iskolatelevíziós adásokat megmenteni az eredményes ismeretszerzés számára?

A környezetismereti adások tanulmányozása alapján és a jelölt problémák figyelembevételével az alábbi javaslatokat tehetjük:

A televíziós programban — a tantervi feladatok és tantárgyi sajátosságok gondos mérlegelése után — pontosan határozzák meg azt is, hogy az oktatás folyamatának melyik fázisát (ismeretszerzés, alkalmazás) hivatott az adott televíziós óra megvalósítani. A fázison belül melyek a jelentkező didaktikai feladatok, illetőleg az oktatási folyamat fő mozzanatai.

Mindez elengedhetetlenül szükséges a televíziós adások kiválasztásához és a pedagógusok felkészüléséhez is. Csak így sikerül megoldani, hogy az anyag ne szigetelődjék el a téma ismeretrendszerében, és didaktikailag eredményesen feldolgozottá váljék.

Az óra konkrét feladatának a megértésével a tv-s óra kiválasztását a pedagógus most már a helyi adottságok, az osztály haladási fokának és sajátosságainak figyelembevételével végezheti. Semmiképpen se vezesse azonban kényelmi szempont!

Az iskolatelevízió — véleményünk szerint — két alapvető előnnyel rendelkezik az oktatásban ismeretes egyéb módszerek sorában:

1. A tények, helyzetek, cselekmények bemutatásával, korszerű követelményeknek megfelelően, túllép a hagyományos tantervi órák formáin, sőt a környezet adottságain is. Így a tanulók ismeretszerzésének lehetőségeit bővíti.

2. Leegyszerűsíti a túl fáradtságos vagy sok időt igénylő mozzanatokot, különösen a ténygyűjtés feladatát vagy az alkalmazás bemutatását. Természetesen, hozzájárul ezekhez az előnyökhöz a televízió nézésével kapcsolatos otthoni élmény mint asszociációs motiváció.

Mindezek gondos számbavételével elkerülhető a szelekció nélküli tv-nézés (mozizás), vagy az olyan adás megtekintése, amely nem tantervi követelmények eredményességét, hanem csak a könnyebb megoldást biztosítja.

A televíziós adások helyes kiválasztásával a feladatoknak csak egy része nyert megoldást. Ahhoz, hogy az adások az oktatás folyamatába szervesen beépülhessenek, elengedhetetlenül szükséges az órára való konkrét előkészület. A legkörülmekintőbb pedagógiai megfontolással és vezetéssel készített televíziós óra is csak egy átlagos osztály átlagos fejlettségi szintjének felel meg. A televíziós program ezért helyesen utal a pedagógus irányító, vezető szerepére, amely egyben az órára való felkészülést és a tanulók előkészítését is jelenti.

Ahhoz, hogy óratervet készíthessen — amelynek csak egy része a tv-adás —, szükséges lenne, hogy előre ismerje a konkrét anyagot. Anélkül ugyanis, amíg előre nem látja a bemutatandó tényeket, az elemzés módját és mélységét, a lényeges jegyek érzékelhető kiemelését stb., addig nem tudja, hogy milyen bevezetővel készítse elő közvetlenül az anyagot, hogyan segítse a megértést, hogyan és mikor kapcsolja be a gyermekeket, mivel töltsen ki leghasznosabban a hátra levő húsz percet, és esetleg milyen házi feladatot adjon a további ténygyűjtésre, az ismeretek megszilárdítására vagy alkalmazására vonatkozóan.

A tapasztalat azt mutatja, hogy eredményesebbek a délutáni televíziós órák. Miután a pedagógus délelőtt megnézte az adást, felkészülése alaposabb lehet. Ekkor tudja csak megérteni a tv-adás alapvető didaktikai feladatát, amely lehet ismeretnyújtás, rögzítés vagy a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának bemutatása. Egészen más lesz tehát a tanulók közvetlen előkészítése a rendelkezésre álló öt percben, konkrétabbak lesznek a megfigyelési feladatok, céltudatosabb a tanulók irányítása az adás alatt, és tervszerűbb az azt követő összefoglalás.

Az ilyen felkészülés, amelyet a pedagógus vázlatként írásban is rögzíthet, mentesíti őt a tv-programban javasolt adás alatti jegyzeteléstől. Ez a körülmény egyébként is ellentmondásban van a tanító számára megjelölt — egy időben végzendő — feladatokkal. (Figyelje a tanulókat, kapcsolódják be az adás anyagába, jelölje ki a felelőt, és természetesen, közben figyelje a számára is először látott adást.) Ilyen figyelemmegosztás szinte lehetetlen.

A fenti megállapításokat gyakorló iskolánk nevelőinek tapasztalatai, azok egybevetése alapján tettük. A tanév elejétől kezdve problémát jelentett a tv-adás didaktikai feldolgozása. A pedagógusok helyesen választották meg a helyi adottságoknak, igényeiknek megfelelő adásokat, mindent megtettek a tervszerű óravezetés és feldolgozás érdekében, munkájuk mégis a rögzítés benyomását keltette az adás ismeretének

hiányában. Így merült fel az a gondolat, hogy kísérletképpen egy délutáni adás megtekintését iktassák be. A nevelő délelőtt megnézte a műsort.

A feldolgozott televíziós óra anyaga: október 20-i adás. 3. osztály: Gyárlátogatás. A gyári munkával kapcsolatban legfontosabb ismeretek.

A gyárlátogatás lehetősége Baján is megvan. Az adás megtekintését indokolta tette A TANÍTÓ MUNKÁJA c. lapban közölt ismertetés, amely szerint olyan gyárat láthatunk, amelyben egyébként a tanulmányi látogatás sem engedélyezhető. Másrészt az autógyártás tárgyánál fogva is nagy érdeklődésre tarthat számot a gyerekek részéről. Joggal feltételezhettük tehát, hogy a gyár fogalmának lényeges jegyei a gyermeki fejlődési szintnek megfelelően (gépek segítik az ember munkáját, a munkamenet szakosítása, a gyár szociális és kulturális létesítményei) jobban kiemelkedők és rögzíthetők egy olyan eszköz gyártási folyamatával kapcsolatban, amely a gyermek érdeklődésének központjában áll.

A megelőző környezetismereti órán az osztály tanulmányi sétát tett a Bajai Ládagyárba. A megfigyelési szempontok alapján tényeket gyűjtöttek a gyár, a nyersanyag, a gép, az ipari termék, a tervező, irányító és termelőmunka fogalmának kialakításához. Megérdeklődtek, hogy hova szállítják a gyár termékeit.

A látogatás után házi feladatul gyűjtőmunkát kaptak a tanulók: Rokonaid, ismerőseid közül ki dolgozik gyárban, melyikben, mit készítenek ott?

A pedagógus a televíziós adás megtekintése után a következő megállapításokat tette:

1. A tanulmányi sétán szerzett tényanyagot a tv-adás kibővíti, gazdagabbá teszi. Az adás vezetőjének és a pedagógusnak előre eltervezett bekapcsolódása alapján végzett elemzés majd még alaposabb általánosításhoz vezet.
2. A lényeges jegyek és mozzanatok kiemelése az adásban nem mindig sikerült. Bár az operatőr a filmszerűség követelményeit minden vonatkozásban kielégíti, a gyermeki megismerés speciális folyamatához nem minden esetben alkalmazkodik. (A tárgyak, cselekmények nem mindig felismerhetők.)
3. A szóbeli irányítás kevés, nem mindig érthető, a kísérő zenének figyelem-elvonó hatása van. Azonban optimális rendezés és pedagógiai körültekintés mellett sem hozhatja meg az adás kísérő szövege a várt eredményt, hiszen a beszélő személy legtöbb esetben nem látható. Egyébként sem helyettesítheti az élő személy jelenlétével kialakítható kontaktust, amely a 6–10 éves korú gyermeknél az ismeretszerzés eredményességét befolyásolja.

A fentiekből származó esetleges félreértés lehetőségeit a pedagógus feljegyzéseiben rögzítette, és osztályának fejlettségi szintje alapján kidolgozta az irányított megfigyelést célzó kérdéseket. Megtervezte az óra bevezető és befejező részét, azaz elkészítette a konkrét vázlatot. A tv-adás könnyebb megértése céljából a gyülekezési idő alatt a tanító átvezette osztályát a szomszédos Autóközlekedési Vállalat javítóműhelyébe. Itt közelebbről megtekintettek egy Ikarus autóbust. Megfigyelték az egyes részeit, főleg azokat, amelyeknek gyártását látni fogják. Közben elhangzott a kérdés: Hol készülhetnek ezek a szép autóbuszok? Ezzel a tanító utalt a tv-adás témájára, és hangulatilag előkészítette, motiválta a tanulókat.

(A következőkben az óra menetéből csak azokat a mozzanatokot emeljük ki, amelyekben a pedagógus irányító szerepe szükségesnek látszott.)

Az óra szervezéssel kezdődött. A tanulók előkészítették a munkafüzetet, ceruzát. A tanító bekapcsolta a készüléket, most még hang nélkül.

A számonkérés keretében beszámoltak a házi feladatul kapott gyűjtőmunkáról. Felsorolták a bajai gyárat, azok termékeit. Felelevenítették a gyárlátogatáskor ka-

pott megfigyelési szempontokat: Melyik gyárba látogatunk el? Mit készítenek? Milyen nyersanyagból? Hogyan? Mi segíti az ember munkáját? Hova szállítják az előállított ipari terméket?

Ezután elhangzott a célkitűzés: Most a televízió segítségével egy másik gyárba látogatunk el, ahova a személyes látogatás nem lehetséges. Felhívta a figyelmet, hogy a megfigyelési szempontok ugyanazok maradnak. Új megfigyelési feladatot is adott: Hogyan gondoskodik a gyár a munkások gyermekeiről és a munka utáni szórakozásról?

Az adás megkezdésekor a pedagógus úgy helyezkedett el, hogy a képernyőt és a gyermekeket is jól lássa.

Az első kép felkeltette a tanulók érdeklődését. Ezt segítette a tanító kérdése is: Felismeritek-e, hogy milyen autók ezek? (A gyerekek felsorolják a látható autók márkáit.)

– Hol készülnek ezek az autók?

– Külföldön.

A következő kép megjelenésekor a gyerekek azonnal felismerik a szomszédos műhelyben látott Ikarus autóbüszit. Így minden magyarázat nélkül megértik a kapcsolatot az előbbi látogatás és a tv-adás témája között.

A pedagógus közben kérdez: Melyik országban készül ez az autóbüsz? A felelet örömmel és némi büszkeséggel hangzik: Magyarországon.

Ilyen motiváció után a tv célkitűzése már csak a tudatosítás szerepét tölti be.

Szükségesnek látszott a gyárban kalauzoló személy foglalkozására való utalás is: Ki lehet ez a bácsi, aki minket gyári utunkon vezetni fog?

A gyerekek következtetnek a mérnök személyére.

– Honnan tudjátok, hogy mérnök lehet?

– Miért ő ismeri legjobban a gyárat? (Tantervi feladat: tervező, irányító munka a gyárban.)

A munkafolyamat bemutatása közben a pedagógus vázlatában megjelölt részeknél mutatópálca segítségével irányítja a gyerekek figyelmét a lényeges alkatrészekre, munkaeszközökre és műveletekre. Pl.: az autóbüsz váza, fúrás, csavarozás, kormánykerék, szellőzőnyílás stb. Közben a műveletek összefüggésének megértésére, a megértés ellenőrzése és rögzítése céljából kérdéseket intéz a tanulókhoz. Pl.:

– Miből is vannak ezek az alkatrészek?

– Acéllemezből. (Az eddig ritkán használt szó rögzítéssel a tanulók aktív szókincsébe kerül.)

– Miért van ez a nyílás az autóbüsz tetején?

– Szellőztetés céljából. (A kérdés a tervezőmunka egészségügyi és kényelmi szempontjaira utal.)

– Miért nem kell most már daru?

– Van már kereke. (Szakaszos rögzítés egy munkafolyamat befejezésével.)

– Mi a szakmája ezeknek a bácsiknak?

– Villanszerelők. (A megértés ellenőrzésének célját szolgálja.)

– Miért van szükség a próbaútra?

– Kipróbálják, hogy jól működik-e. (Nevelési feladat: utalás a gyártási felelőségre.)

A tényanyag kiegészítését szolgáló új megfigyelési szempontokat is szükséges kérdésekkel felidézni:

– Kiknek a gyermekei játszanak itt?

A gyári munkásoké.

- Miért van napközije a gyárnak?
- Hogy a szülők nyugodtan dolgozhassanak.
- Miért van könyvtára is a gyárnak?
- Hogy a munkások szórakozhassanak, tanulhassanak. (Tantervi feladat: szociális létesítmények.)

Az adás befejezése után a pedagógus az anyag feldolgozásával folytatta az órát. A megelőző tanulmányi séta, egyéni megfigyelés és a tv-adás útján szerzett tényeket együttesen elemezte, és általánosított, az előzőkben már jelzett fogalmak kialakításához: gyári munka, gyár, nyersanyag, ipari termék, tervező és irányító munka. Jelen esetben az általánosításnak speciális formája jelentkezett. Az első tapasztalati tények alapján is eljutottak már bizonyos fokú általánosításhoz. Az új tényismeret tulajdonképpen ezeknek az igazolását célozta.

A gyárlátogatással kapcsolatos két tanórának nemcsak oktatási, hanem nevelési feladatai is összefonódtak. A tanulmányi sétán a tanulóknak alkalmuk volt megfigyelni a dolgozók fegyelmességét, nehéz munkáját. Ebből adódott a következtetés: Tiszteld és becsüld a gyári munkást!

Ezt a tv-s órán az általános emberi humanitás irányába bővítette a pedagógus a következő kiemelésekkel: Az adásban elhangzott „okos gép” kifejezést vonatkoztatta az emberi értelem erejére: Maguktól okosak ezek a gépek? Kik készítették?

– Az emberek okosak, akik a gépeket csinálták! – hangzott a tanulók válasza. Ezzel a néhány kérdéssel a dialektikus materialista világnézet alapjainak lerakását szolgálta.

Az óra összefoglalásában szóbeli feleletet adtak a munkafüzet kérdéseire. Házi feladatul ezeket a válaszokat írásban rögzítették.

A kiragadott televíziós adás bemutatásával igyekeztünk választ adni a gyakorlatban legkiemelkedőbb problémákra. Az óra feldolgozásának leírásában nem törekedtünk teljességre, hiszen nem sablont akartunk bemutatni. Elképzelhető olyan adás is, amely nem a ténynyújtást, hanem rendszerező rögzítést vagy éppen az alkalmazás bemutatását szolgálja. Ebben az esetben nyilván egészen másként alakul a felkészülés, a feldolgozás és vele az egész óra struktúrája. De ugyanazon alapvető didaktikai feladat megoldásán belül is az óramodellek széles skálája lehetséges. Minden óraváltoztatásban azonban követelmény marad a részletes anyag előző ismerete, ennek alapján a pedagógus alkotó jellegű felkészülése, s így a televíziós adás tudatos beépítése az oktatás folyamatába.



FORGÁCH GÉZA

főiskolai docens, tanszékvezető

ELLENŐRZÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS A KÉMIAOKTATÁSBAN

A tanulók szaktárgyi teljesítményeinek értékelése feltételezi a *tervszerű ellenőrzést*. Ezért az ellenőrzés az oktatási folyamat egyik nagyon fontos és a többi mozzanattól el nem választható része. A tantárgyi tudás értékelésének *alapvető formája* a tervszerű ellenőrzés alapján végzett osztályozás.

A tervszerű ellenőrzés az oktatás-nevelés szempontjából azt jelenti, hogy a számonkérés nem lehet egyszerű „kikérdezés”, hanem segítse elő a tanulók aktivitását, teljesítményképes tudását az életkori sajátosságoknak megfelelően.

A tervszerű ellenőrzés az ilyen irányú tanítási óra vezetése mellett jelenti az *egyéni bánásmód elvét és az értékelés objektivitását* is.

Az egyéni bánásmód elve szempontjából nem az egyenlő számú feleletek aránya a döntő, hanem az, hogy adjunk alkalmat a fejlődésre, a jobb érdemjegyek elérésére. Ez sokkal inkább fogja serkenteni a tanulókat a teljesítményképes tudás elérésére, mint a „nevelési” szándékkal alkalmazott liberális osztályozás. Az egyes tanulókat állítsuk fokozatosan nehezebb feladatok elé a tanév folyamán.

Továbbá a tervszerű ellenőrzés jelenti azt is, hogy az *alapfogalmak* (pl. az anyag felépítése, anyagmegmaradás elve, vegyjelek, vegyérték, képletek, kémiai egyenletek, reakciótípusok, bázis-sav-só rendszerek összefüggése) minél gyakoribb alkalmazásával a kémiai ismereteket megszilárdítsuk.

A továbbiakban a kémia tantárgyi tudás értékelésének objektivitását vizsgáljuk a tantervi követelmények, az ellenőrzési formák alapján és végül az osztályozás szempontjából.

1. Tantervi követelmények

Az objektív osztályozás alapvető feltétele a tantervi követelmények alapos ismerete. Az új Kémia Tanterv (1962) részletesen, pontosan, differenciáltan fogalmazza meg a követelményeket, és ez nagymértékben segíti elő az ellenőrzés tervszerűségét és objektivitását.

Az általános iskolai tanterv (1962) *kémiai ismeretekkel, készségekkel* kapcsolatos követelményeit, illetve normáit rövid tájékoztatásul az alábbiakban foglalhatjuk össze.

7. osztály

1. A tanult kémiai *alapfogalmak* felismerése a daltoni fokú atom-molekuláris szinten és *alkalmazása* a vizsgált kémiai átalakulásokra.

2. A tantervben előírt vegyjelek ismerete a *vegyérték számok nélkül*.

3. A tantervben megadott egyenletek értelmezése és *tanári segítséggel való megszerkesztése*.

8. osztály

1. A tanult kémiai *alapfogalmak* elemi jegyeikkel való *meghatározása* a daltoni fokú atom-molekuláris anyagszemlélet alapján. Világos felismerése az anyagmegmaradás elve kémiai és gyakorlati jelentőségének. A tanulmányok folyamán ezek *alkalmazása*.

2. A tantervben megadott elemek *vegyjeleinek és vegyértékének ismerete*.

3. A közölt vegyületek szerkezeti és összegképletének *ismerete és megszerkesztése*. A tanult egyenletek *felállítása és értelmezése* az anyagmegmaradás elve alapján. A kémiai átalakulások felismerése és egyenletekkel való kifejezése.

A megadott képletek alapján a tanult vegyületcsoportok felismerése a bázis-sav-só rendszerezésben. Ezek származási összefüggésének felismerése.

A fémek aktivitási sorának értelmezése és használata.

4. A tanult kémiai ismeretek alkalmazása a tantervben közölt gyakorlati, termelési vonatkozásokban.

5. A tantervben közölt termelési vonatkozású alapelvek, műveletek, munkaszakaszok felismerése és értelmezése, azok definiálása nélkül (a folyamatos és a szakaszos munkamenet, a nyersanyag, a félkész- és a készáru, az ellenáram elve.

Gyakorlati jellegű követelmények:

a) tanult műveletekkel tudják a keverékeket szétválasztani.

b) A vegyérték-fűtőérték-táblázatok ismerete és használata.

c) A laboratóriumi és házi tüzelőberendezések helyes kezelése.

d) A tűzoltás módjainak ismerete.

4. A tanult kémiai ismeretek alkalmazása a tantervben közölt gyakorlati, termelési vonatkozásokban. A tanult technológiai folyamatok értelmezése. Az anyagok felhasználásának magyarázata tulajdonságaik alapján.

5. A tantervben közölt termelési alapelvek és ezek legáltalánosabb tényezőinek értelmezése és tanult gyártási eljárásokban való felismerése (a vegyipari termelés célja, munkaszakaszai, munkaeszközei, energetikai vonatkozások).

Gyakorlati jellegű követelmények:

a) tanulókísérletek alapján ismerjék a savak, bázisok és a sók előállításának egyszerű módját. Indikátorral tudják felismerni a savakat és bázisokat.

b) Maró bázisok és savak helyes kezelése.

c) Az atomsúly-táblázat használata.

d) A fémek általános tulajdonságaira vonatkozó ismeretek alkalmazása a gyakorlati felhasználásokban.

A tantervi követelményekkel kapcsolatban a következőket kell szem előtt tartanunk.

a) A tantervi követelményeket csak fokozatosan valósíthatjuk meg a tanév végéig. Az évközi osztályozásban csak olyan mértékig érvényesíthetjük, amilyen mértékben az adott időpontban a tantervi célt már megvalósítottuk.

Ebből következik az a tény, hogy pl. a NaOH (általában a bázisok) tanításakor a tanulók képletek szerkesztésében nem lehetnek olyan jártasak, mint pl. a savak megismerésekor, vagy a kémiai egyenletek szerkesztésében. Nagyobb készségre tesznek szert a tanulók a sók esetében, mint az oxidáció és redukció tanulása alkalmával. Ebből következik, hogy a tanulókkal szembeni követelmények fokozatosan magasabbak lesznek a képletek, illetve egyenletek szerkesztésében való jártasságot, készséget illetően a tananyag előrehaladásával.

b) A tananyag mennyiségét tekintve a tantervi követelmények maximális követelmények. Ez persze nem azt jelenti, hogy kivételes esetben a tantervi anyagnál többet nem nyújthatunk, de ez az osztályzatot nem érintheti. Pl. a jobb tanulók érdeklődésének kielégítése céljából megmagyarázhatjuk a szódaoldat lúgos kémhatását a hidrolízis jelenségének magyarázatával (erős bázisból és gyenge savból keletkezett só hidrolízise következtében bekövetkezett fordított cserebomlás), de ez nem lehet követelmény.

c) Tájékoztassuk a tanulókat az értékeléssel kapcsolatos követelményekről, mert így teljesítményeik lényegesen jobbakké lesznek. Ezért helyes, ha az órák elején a szókasos célkitűzésen kívül azt is megmondjuk, hogy milyen teljesítményeket kívánunk meg a téma feldolgozása folyamán és az ellenőrzéskor, pl. az új tanterv alapján a 7. osztályban megmondjuk, hogy a vegyjeleket biztosan kell tudni, de a vegyérték-szá-

mok nélkül. A 8. osztályban pedig megmondjuk, hogy a fontosabb vegyjelek vegyértékét ismerni kell, mert különben a szerkezeti képleteket nem tudják megszerkeszteni és az ezzel kapcsolatos modelleket összeállítani.

2. Az ellenőrzés és ellenőrzési formák

Ezt a kérdést az általános didaktika alapján az alábbi szempontok szerint vizsgáljuk.

a) A tanulók kémiai tudásának korszerű módon való értékelése csak akkor lehetséges, ha az ellenőrzés korszerű didaktikai szemlélet alapján történik.

A korszerű metodika (módszertan) alkalmazásával az oktatás folyamatában arra kell törekednünk, hogy a tanulók teljesítményképes tudás birtokába jussanak. A teljesítményképes tudás azt jelenti, hogy a tanulók kémiai ismereteiket nem csupán reprodukálni tudják, hanem alkalmazni is képesek különféle feladatok megoldásában.

Ma az oktatás, tanulás folyamatának két komplex fázisát szokták megkülönböztetni: az ismeretszerzést és alkalmazást. A kémia mint tantárgy sajátos természetének megfelelően a két komplex fázis egymáshoz való viszonya igen változatos, sokszor egymásba hatoló, mint pl. a vasgyártás oktatási folyamatában, ahol az ismeretszerzés és alkalmazás egymásba hatol, mivel a nyersvas előállítását az oxidációval a redukcióval kapcsolatos ismeretek alkalmazásával magyarázzuk. Viszont más esetben egymást követi a két fázis, mint pl. a vegyjelek, képletek, egyenletek, kémiai változások fajai, c. tanítási egységekkel kapcsolatban, ahol az alkalmazást megelőzi az ismeretszerzés. Tehát, mint látjuk az oktatási folyamat fenti két fázisának egymáshoz való viszonyát elsősorban a téma határozza meg.

Szaktárgyi értékelés szempontjából legfontosabb teljesítmények azok, amelyeket a tanulók az ismeretek alkalmazásában érnek el, az egyes feladatok megoldásával kapcsolatban. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy az ellenőrzést kizárólag csak az alkalmazás fázisában valósítsuk meg. A tervszerű ellenőrzés feltétlenül szükségessé teszi az ismeretszerzés fázisának az ellenőrzését is, mert meg kell győződnünk arról, hogy megvannak-e azok az ismeretek, amelyeket a tanulókkal alkalmaztatni akarunk, mert pl. a kémiai egyenletek helyes alkalmazása egyes feladatok megoldásában, csak akkor lehet sikeres, ha a tanulók szilárdan ismerik az atom, molekula fogalmát, a vegyjel-, képletírási és a vegyérték szabályokat. Tehát bizonyos fokig reprodukív teljesítményekre is szükségünk van, hogy a produktív teljesítményeket értékelni tudjuk. Úgyel-nünk kell azonban arra, hogy az értékelés szempontjából ne a produktív teljesítmények legyenek túlsúlyban. A teljesítményképes tudás megítélése szempontjából kétség-telen, hogy az alkotó alkalmazás (önálló alkalmazás) ellenőrzése a legalkalmasabb. Ezzel kapcsolatban azonban azt is meg kell állapítanunk, hogy kémiantanítási módsze-rünknek is olyannak kell lennie minden órán, hogy tanulóinkat rászoktassuk a kémiai gondolkodásra, az ismeretek aktív elsajátítására. Különösen fontos ez a mi szaktár-gyunknál, mivel a sokféle vegyjel, képlet, különböző jelölési módok hajlamossá teszik tanulóinkat a formális gondolkodásra. A kémiai gondolkodás lényege, a kémiatudo-mány belső logikáján alapszik és ebből következik, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően, olyan módszereket kell alkalmaznunk, hogy megláttassuk a tanulókkal a kémiai változások összefüggéseit és kölcsönhatását, amely a daltoni fokon a kémiai gondolkodás alapja.

b) A kémiai tanításában az osztályozó értékelés szempontjából változatos telje-sítményformák ismereteseek.

Szöbeli ellenőrzés mindkét módját alkalmazzák az összefüggő *szöbeli feleletek* az egyéni teljesítmények alaposabb és sokoldalúbb megvizsgálását szolgálják. A kémiai-
ból való feletetésnél különösen ügyelnünk kell arra, hogy az absztraktum és konk-
rétum egységet alkosson és ne váljon el egymástól, mert ha az absztraktumot (szabá-
lyokat, meghatározásokat) elvlasztjuk a konkrétumtól, akkor a tanulókat magolásra,
reproduktív teljesítményekre szoktatjuk. Ha pedig a konkrétumot (fizikai, kémiai
tulajdonságok, előállítás, felhasználás) választjuk el az absztraktumtól a tanuló
gondolkodása formálissá válik, nem ismerik fel az anyag összetétele és tulajdonsága
közötti okozati összefüggéseket, mint pl. miért redukál a kénsav (H_2SO_3), és miért
oxidál a kénsav (H_2SO_4). De az absztraktum és konkrétum külön választásából szá-
rmazik sokszor a szabályok, fogalmak homályos megértése, illetve meg nem értése.
Ez az iskolai gyakorlat alapján gyűjtött néhány alábbi példából is kitűnik.

„A vegyérték az a szám, amely megmondja, hogy valamely elem egy atomja
hány atom hidrogénnel képes egyesülni . . .” — elhagyja a tanuló a folytatást „ . . . illetve
vegyületeiben helyettesíteni”. Pedig a szabály befejező része utal arra, hogy miként
kell értelmeznünk a fémek vegyértékét a hidrogénhez viszonyítva, miután a fémek
túlnyomó többsége nem egyesül a hidrogénnel.

Vagy a tanuló összetéveszti az anyagmegmaradás törvényét, az állandó össze-
tétel törvényével.

A formális gondolkodás szemléltető példája volt az az eset, amikor az új anyag
tárgyalásánál a szaktanár ama kérdésére, hogy „benzint miért nem lehet vízzel oltani?”
az egyik jelentkező tanuló azt felelte: „mert a víz összetétele H_2O , tehát oxigén van
benne és az oxigén az égést táplálja!” Pedig ez a tanuló nem is volt olyan rossz tanuló,
annak idején bevágta a vegyület szabályt, de nem jutott el annak konkrétizálásáig,
hogy mit jelent az, ha az elemek vegyületeikben elvesztik eredeti tulajdonságaikat.

Ezért úgy kell feletetni, hogy az emlékezetben rögzített ismeretekeken túl a meg-
értés fokát, főként pedig az alkalmazásra való képességet, készségeket is megállapít-
hassuk. Erre pedig legcélszerűbb a kémiai tárgyi tudás megítélése szempontjából a
szöbeli feletés összekapcsolása táblai munkával. De olyan feltételeket teremtsünk,
hogy a tanuló valóban azt nyújtsa, amire képes. Arra is ügyelnünk kell, hogy szak-
tárgyunk jellegének megfelelően a gyakorlati tevékenység értékelésére is alkalmat
adjunk, mint pl. egyszerűbb kísérletek elvégeztetése, tanult anyagok felismerése.

Kérdés-felelet formájában végbemenő ún. osztályfoglalkoztató ellenőrzés lehetővé
teszi az osztály előmenetelének a megítélését, de csak akkor, ha a tanár nem olyan
kérdéseket vet fel, amelyben a felelet is benne van. A helyes kérdéseknek olyanoknak
kell lenniük, hogy az arra adott válaszok legalább az alkalmazás legegyszerűbb formá-
ját, a felismerést tartalmazzák. Pl. Miben különbözik egymástól a szóda és a mészkő?
Hasonlítsátok össze az ammónia és salétromsav tulajdonságait! Milyen folyamat a
színalumínium előállítása timföldből? Állapítsátok meg, hogy a felsorolt anyagok
közül melyek keverékek, illetve vegyületek: jég, tej, cukor, méz, konyhasó, paprika?

A kémia szaktárgyi tudás jellegénél fogva igen alkalmas *írásbeli ellenőrzésre* is
ún. röpdolgozatok formájában. Különösen akkor, ha egy nagyobb téma befejezése
után (pl. alapfogalmak, bázisok, savak, sók) alkalmazzuk, hogy értékelhessük az
osztály tanulóinak kémiai tudását, és ezzel a szaktanár a saját oktató munkájának
eredményességét is ellenőrizheti egy adott időpontban. Célját téveszti azonban a röpdolgozat
abban az esetben, ha azt kellő didaktikai megfontoltság nélkül, elsősorban
osztályzatok gyűjtése céljából íratjuk.

Általában olyan feladatok váltak be ezen a téren, amelyek megoldása kb. 3–4 percet vesz igénybe, és így 15–20 perc alatt 4–5 kérdés is kidolgozható (pl. rövid szöveges, szerkezeti képlet, egyenlet megoldású stb. feladatok).

Igen fontos nevelési szempontból a röpdolgozatok gyors kijavítása, lehetőleg a következő órára, de legkésőbb egy héten belül javítsuk ki, mert az eredmények és tapasztalatok leszűrése eddig az időpontig a leghatékonyabb. Ajánlatos az objektív értékelés szempontjából először az osztály valamennyi röpdolgozatát átnézni és azután osztályozni, mert abba a hibába eshetünk, hogy a gyakrabban előforduló hibákat eleinte szigorúbban ítéljük meg, majd később enyhébben.

Az írásbeli ellenőrzés sajátos módja egyes tantárgyak, így a kémia tanítás esetében is az ún. *feladatlapok alkalmazása*. A feladatlapoknak sokféle változata lehetséges. Írásban készen adja a válaszokat, csak *megfelelő módon kell jelölni* vagy javítani a helyes feleletet.

A feladatlapokkal való ellenőrzés eddig nálunk nem volt szokásos. Az ilyen *feladatlapok* elkészítésének nemcsak technikai nehézségei vannak (az osztály létszámának megfelelő feladatlap példányok sokszorosítása), maguknak a feladatoknak a megszerkesztése is nehéz és sokoldalú pedagógiai munkát igényel. Miután újabban hazai viszonyaink között is érdeklődés nyilvánul meg az írásbeli ellenőrzés e sajátos módszere iránt, tájékoztatásul néhány példával szemléltetjük a kémiai feladatlapok tematikus tervezését.

1. A helyes válaszokat húzzuk alá:

a) Mi jellemzi a kémiai változást?

A molekula összetétele nem változik.

A molekulán belül változás történik.

b) Ha egy nagyobb golyó súlya úgy aránylik a kisebb golyó súlyához, akkor hány kis golyó lesz egyenlő a nagy golyó súlyával?

2, 12, 14, 16.

c) Kémcsőben vörösréz drótot hevítünk, míg fekete réz-oxid keletkezik. Milyen körülmények között lesz nehezebb a súlya?

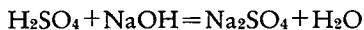
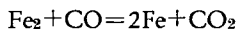
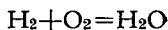
Zárt kémcsőben hevítjük.

Nyitott kémcsőben hevítjük.

d) Hány vegyértékű lehet a vasatom?

1, 2, 3, 4, 5.

2. Javítsuk ki az alábbi egyenleteket!



3. Sorszámokkal jelöljük a timföldgyártás fő szakaszainak helyes sorrendjét:

ülepítés;

a bauxit aprítása;

keverés: $\text{Al}(\text{OH})_3$ keletkezik;

szűrés;

főzés Na OH-dal (az alumínium-oxid oldatba megy);

izzítás: $\text{Al}(\text{OH})_3$ -ból Al_2O_3 , timföld jön létre.

Igen nagy előnye a feladatlapoknak, hogy a tanulók 10–15 perc alatt sok kérdésre (10–12) válaszolhatnak, és egyéb körülményektől (pl. helyesírás, fogalmazás) eltekintve, *figyelmüket a feladatmegoldásra koncentrálnak*. Ezenkívül elősegítik az ismeretek változatos alkalmazását és a teljesítményképes tudás értékelését. Ugyanazon osztályban egy időpontban különböző témájú feladatlapokat is kidolgozhatunk, ezzel méginkább biztosíthatjuk a tanulók önálló aktivitását. A feladatlapokat általában az *ellenőrzés kiegészítő eszközének* tekintik és alkalmas a tanítás eredményességének felmérésére is.

A *gyakorlati tevékenység* alapján való ellenőrzés legmegfelelőbb módon a *tanulókísérleti órákon* történhet. A korszerű kémiaoktatással kapcsolatos feladatok szempontjából, az értékelésben fontos szerepe van. Ez az ellenőrzési forma legalkalmasabb a tanulók *egyszerűbb kémiai műveletekben* való gyakorlati jártasságának, készségének, illetve az e téren való fejlődésüknek a megítélésére. Ez azonban akkor a legeredményesebb, ha megfelelő felszerelés áll rendelkezésre és a tanulók egyénileg végzik a kísérleteket.

3. Az osztályozás

A *tantervi követelmények alapján* a tanulók egyes teljesítményeinek értékelésénél az alábbi szempontokat vehetjük figyelembe.

Jeles osztályzatot abban az esetben adhatunk, ha a tanuló a tanult alapfogalmakat, szabályokat, törvényeket pontosan és szabatosan tudja előadni, ezeket megértette és különböző feladatokkal kapcsolatban önállóan alkalmazni tudja. A kémiai tényadatokat, mint pl. kémiai tulajdonságok, előfordulás, előállítás, felhasználás szilárdan ismeri. Továbbá felismeri és értelmezni tudja a tanult szabályokat, törvényeket, és kémiai tényadatok közötti összefüggéseket. A tanult kémiai ismereteket önállóan alkalmazni tudja a tárgyalt gyakorlati, termelési vonatkozásokban. A közölt termelési vonatkozású alapelveket felismeri és értelmezni tudja a tananyagban szereplő gyártási folyamatokkal kapcsolatban. A *készségek* szempontjából begyakorolt cselekvései tudatosak, elméleti ismereteit önállóan tudja alkalmazni az egyes tanulókísérletek során végzett műveletekkel kapcsolatban.

Jó osztályzatot adhatunk annak a tanulónak, aki a fenti követelményeknek megbízhatóan és nem lényeges hibával eleget tesz.

Közepes osztályzatot adhatunk abban az esetben, ha a tanulónak a fenti követelményekkel kapcsolatban többször tanári, illetve kollektív segítségre van szüksége, és így tovább.

Az osztályozás objektivitása pedagógiai szempontból nem jelenthet abszolút objektivitást, mert bizonyos fokú szubjektivitást szükségszerűen feltételez. Arra azonban törekednünk kell, hogy a szubjektivitást a lehető legnagyobb mértékben háttérbe szorítsuk anélkül, hogy értékelésünk rideg ítéletté váljon. Ezért a félévi és év végi érdemjegyek megállapítása előtt *elemezzük a tanuló munkáját*. Fejlődött-e, vagy hanyatlott a kémia tanulásában, és mi lehetett ennek az oka? A szorgalom vagy képesség hiánya. Az új Rendtartás szerint azonban a szorgalmat külön osztályzattal értékeljük. Érdeklődést árukt-e el a kémia tanulása iránt? Vegyük figyelembe az alkalmasságukat értékelte részteljesítményeket is.

A kémia szaktanárok egy része előtt ismeretes az értékelésnek az a módja, hogy feljegyzéseket vezetnek a tanulók részletteljesítményeiről és így biztosítják a folyamatos ellenőrzést, ami elősegíti az osztályozás realitását. Ezeknek a szempontoknak figyelembevételével állapíthatjuk meg a beírt jegyek alapján a végleges osztályzatot.

A *mechanikus osztályozást* feltétlenül kerülnünk kell. A mechanikus osztályozás alkalmával a tanuló időközben szerzett érdemjegyeit összeadjuk és elosztjuk a feleletek számával. Így megállapítjuk a középeredmjegyet. A félévi és év végi osztályzatoknak azonban azt a tényleges tudást kell tükrözniük, amellyel a tanuló az osztályozás időpontjában rendelkezik. Ezt pedig nem fejezheti ki a mechanikus osztályozás.

Ugyanígy kerülnünk kell a liberális osztályozást is. Ez lejárhatja a tantárgy és az iskola tekintélyét is. A tanuló iránti szeretet elsősorban abban nyilvánul meg, hogy követelményeket támasztunk vele szemben. A tanulók igen jól megérik a tanár szerető szigorát, de a tanár hideg közömbösségét is.

A tanulóknak nem az iskola szokta kedvét szegni, hogy indokoltan rosszabb jegyet kapott, hanem az, ha a szaktanár *nem veszi észre igyekezetét, akaratát a jobb munka elvégzésére.*

Osszefoglalásul megállapíthatjuk, hogy az új kémiai Tanterv (1962) követelményei részletesen és differenciáltan állapítják meg a szaktárgyi tudással kapcsolatos teljesítmény formákat.

Ezeket a változatos teljesítmény formákat elemeztük különös tekintettel a tervszerű ellenőrzés, az egyéni bánásmód és az értékelés objektivitásának elvére. Egyben kiemeltük az ismertetett ellenőrzési formák és az ezzel kapcsolatos értékelések nevelő funkcióját.



JÓSA ZOLTÁN
főiskolai adjunktus

AZ ELLENŐRZŐ ÓRÁK FELADATA SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE ÉS MÓDSZERTANI PROBLÉMÁI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ „ÉLŐVILÁG” TANTÁRGYRA

Az egyes szaktárgyak oktatási gyakorlatát elemezve általánosságban megállapítható, hogy a szaktanárok az *ellenőrző órákat elsősorban a feleltetés és az osztályozás érdekében alkalmazzák.* Különösen vonatkozik ez a megállapítás a heti két órában tanított szaktárgyakra. E törekvéseknek természetesen oka az a követelmény, hogy a félévi és az év végi osztályozáshoz minden tanulóknak meglegyen a megkívánt számú érdemjegye. (Főleg e cél érdekében eszközlik még a vegyes típusú órák számonkérési szakaszában is igen gyakran a tanárok az írásos feleltetéseket.) *Az ellenőrző órák alkalmazásának célja* tehát a gyakorlatban *elsősorban az érdemjegyek gyarapítása.* Az érdemjegyek gyarapításának célja vezetett el ahhoz a helytelen gyakorlathoz is, hogy elsősorban az osztályozó értekezletek előtt alkalmazták és alkalmazzák még sok helyen jelenleg is az ellenőrző órákat.

Az ellenőrző órák metodikai problémáinak elemzése a módszertani szakirodalmak elhanyagolt területe. Elsősorban vonatkozik ez a módszertani elmaradottság a biológiai tárgyakra. Így például: az Élővilág tantárgy V. osztályos reform-tankönyvének tanításához a Művelődésügyi Minisztérium rendeletére készült új tanári kézikönyvben semmi útmutatót nem találunk az ellenőrző órák tartásához. Sőt egyáltalán nem szerepel ellenőrző óra e kézikönyvben. A legújabb biológiai módszertani jegyzet is csak két rövid bekezdésben foglalkozik az ellenőrző órák kérdésével.

Az ellenőrző órák szerepét és jelentőségét a didaktikai elmélet nemcsak elismeri, hanem határozottan rámutat alkalmazásuknak szükségességére.

Az ellenőrző órák alkalmazásának alapvető problémája a feladatok tisztázása, mert az ellenőrző órák feladatai mint objektív tényezők határozzák meg az ellenőrző órák szerkezeti felépítését, a módszerek kiválasztását és alkalmazását. A feladatok tisztánlátása alapfeltétele továbbá a céltudatos tanári munkának is. Ezért elsősorban az ellenőrző órák feledeleit kell tisztázni.

A didaktikai elmélet szerint az *ellenőrző órák feladata* ellenőrizni: 1. a ténybeli anyag tudását, illetve a tudás tartósságát, 2. a tanulmányozott tények és jelenségek törvényszerűségeinek, kapcsolatainak, okozati összefüggéseinek a tudását és végül 3. a szóban levő ismeretek gyakorlati alkalmazásának jártasságát, illetve készségeit.

Következőkben a biológiai tanítás keretében elemzem az ellenőrző órák feladatainak elvi problémáit. A módszertani elmélet elmaradottsága kényszerített az ellenőrzés terén is hosszú évek során történő kísérletezések végzésére. Eredményeimet, tapasztalataimat írásban csak részben közöltem, de tanárjelölt tanítványaimat a módszertani képzés során már ezeknek az eredményeknek alapján tanítottam. Jelenleg — nem a teljesség igényével, mert hiszen e rövid dolgozat keretében erre nincs mód — kísérleteim, vizsgálataim, valamint az egyéb tapasztalatok alapján ismertetem az ellenőrzés elveit, sajátosságait és módszertani problémáit a biológiai oktatás keretében.

A lényeg az ellenőrző órák alkalmazásánál az, hogy az egyes *témák, témakörök tanításának befejezése után meggyőződjön a tanár a téma nevelési, oktatási és képzési feladatainak elsajátításáról, az elsajátítás minőségéről, vagyis a téma tanításának eredményességéről*. A tanterv témánként határozza meg a nevelési, oktatási és képzési feladatokat. Az egyes tanórák során ezeket a feladatokat kell megvalósítani. A témazáró ismétlő-rendszerző órán a *téma lényegét, fő mondanivalóit kell kiemelni*, továbbá úgy kell rendszerezni az ismereteket, hogy *minden tanuló világosan lássa a téma lényegét, az okozati összefüggéseket, a téma tanítása során leszűrt és általánosított törvényszerűségeket és végül az egyes órák során nyújtott ismeretek alapján el kell jutni azokhoz az általánosításokhoz, amelyeket a téma tantervi feladatai megkövetelnek*. Nem kevésbé fontos didaktikai feladat az egyes témák tanításánál annak ellenőrzése, hogy mennyiben volt eredményes a téma tanítása, *a tanulócsoporthoz egészében megértette-e az összefüggéseket, törvényszerűségeket, a téma lényegét és elsajátította-e a megkívánt ismereteket, jártasságokat, készségeket*. Az elsajátítás tudatosságát, tartósságát, az ismeretek produktivitását természetesen értékelni is kell. E feladatok megvalósítása érdekében feltétlenül szükség van a témák befejezése után az ellenőrző órákra. *Az ellenőrző órák elsődleges feladata tehát nem az érdemjegyek gyarapítása, hanem a téma nevelési, oktatási és képzési feladatai megvalósításának, az oktatás és képzés eredményességének ellenőrzése*. Az értékelés és az osztályozás az ellenőrzésnek mint elsőrendű feladatnak csak következménye, eredménye.

A fentiekből következik, hogy *az ellenőrző óra alapvető feladatai két irányban hatnak*. Nevezetesen: 1. az egész osztály és a kiválasztott egyes tanulók tudásának, munkájának és képességeinek ellenőrzése, felmérése, 2. a tanár saját nevelő-, oktató- és képző munkájának ellenőrzése, vagyis a saját oktató-nevelő munkánk eredményességének felmérése, az alkalmazott módszerek helyességének, eredményességének ellenőrzése. Ily módon az ellenőrző óra elsősorban felmérő jellegű.

Mivel az egyes témák tantervi feladatai határozzák meg az ellenőrző órák feladatait, szükséges konkrétan megvizsgálni, hogy *melyek azok a feladatok, amelyeket a biológiai tanítás során meg kell valósítani és amelyek elsajátításáról meg kell győződni*.

1. *A képzetek ellenőrzése:* Az ellenőrzések során általában a képzetek ellenőrzéséről felelkeznek meg a tanárok. A biológiai tényismeretek alapját pedig a képzetek jelentik. Elsősorban a fajismeret tartozik ide. Ezért lényeges feladat a tanított fajok habitusképzetének ellenőrzése. A fajismeret tudatosságát elsősorban a hasonló fajokról megkülönböztető jelek képzetének differenciáltsága mutatja. Ellen kell tehát őrizni, hogy az egyes fajok alaktani és élettani sajátosságai mennyire differenciáltak az osztály összes tanulójának tudatában. Hasonlóan fontos feladat a növényi és állati szervek, szövetek morfológiai sajátosságait tükröző képzetek ellenőrzése. Egyes fajoknál az egyedfejlődés stádiumairól kialakított képzeteket is ellen kell őrizni. Hasonlóan ellenőrizni kell az élettani sajátosságokról, az egyes mozgásformákról, talajfajtákról, trágyákról, betegségekről, védőszerekről kialakított képzeteket is.

2. *Az alapfogalmak ellenőrzése:* Az egyes témák során kialakított alapfogalmak elsajátításának ellenőrzése igen lényeges feladat. Elsősorban arról kell meggyőződni, hogy ismerik-e és mennyiben ismerik az alapvető fogalmak meghatározó, lényeges jegyeit a tanulók. Továbbá azt kell ellenőrizni, hogy mennyiben tudatos a fogalom és a lényeges jegyek közötti oksági összefüggés. Ellenőrizni kell azt is, hogy helyesen tudják-e meghatározni a tanulók a fogalmakat. Végül az ellenőrzés lényeges feladata a fogalmi ismeret produktivitásának ellenőrzése, vagyis meggyőződni arról, hogy mennyiben tudják fogalmi ismereteiket az analóg tények, jelenségek önálló vizsgálatánál alkalmazni a tanulók.

A fogalmi ellenőrzés során szem előtt tartandó feladat annak ellenőrzése is, hogy a megkövetelt szakkifejezéseket, a szaktárgy sajátos kifejezőmódját, nyelvezetét mennyiben sajátították el a tanulók.

3. *Egyéb szaktárgyi ismeret ellenőrzése:* A témák befejezése után ellenőrizni kell azt is, hogy: a tanított fajokat, nemeket és szerveket hogyan tudják leírni és jellemezni a tanulók. Továbbá, hogy az egyes életfolyamatokat, szervműködésüket és azok szerepét, jelentőségét mennyiben értették meg s ismerik, valamint hogyan tudják ismereteiket kifejteni. A legtöbb témánál az alapvető oktatási feladat az oksági összefüggések megismertetése. Így az ellenőrzés egyik fő szempontja a legtöbb témánál a környezet, életmód és a szervezet, vagy a szerv és az életműködés, vagy a származás, igények és a természetés elvei közti összefüggések logikus kifejtése. Ellenőrizendő továbbá a téma során általánosított természeti törvények megértése, ismerete és ezen ismeretek produktív volta. Meg kell győződni továbbá arról is, hogy végre tudják-e hajtani a megismert kísérleteket és mennyiben tudják reprodukálni a természetés és a kártevők elleni védekezés folyamatát, mennyiben ismerik az alapelveket és mennyiben tudják ezeket alkalmazni.

4. *Az ismeretek alkalmazásának ellenőrzése:* Elsősorban fontos a képzetek produktivitásának, a tanulók differenciáló képességének ellenőrzése. Az ellenőrzés célja az, hogy a tanulók képzeteik segítségével felismerik-e a közvetve, pl. képen bemutatott fajokat a valóságban vagy fordítva, a hasonló fajok közül felismerik-e a tanult fajokat és mennyire világosak s határozottak a differenciáló jelek a feladatok megoldása közben. Hasonlóan kell ellenőrizni a fogalmi tudás produktivitását is. Ennek során arról kell meggyőződni, hogy az analóg jelenségek önálló vizsgálatánál mennyire tudják felismerni, elemezni a megismert lényeges jegyeket, felismerni az oksági összefüggéseket, helyesen tudnak-e következtetéseket levonni és ítéletet alkotni. Meg kell győződni tehát arról, hogy az osztály egésze képes-e ismeretei alapján feladatokat megoldani, felismeri-e az egyedi sajátosságokban az általánost és fogalmi ismeretei alapján tud-e helyesen differenciálni.

5. *Jártasságok és készségek ellenőrzése:* A biológiai tantárgyak sajátosságából következik, hogy egyik legfontosabb feladat a megfigyelő, összehasonlító elemző és a kauzális gondolkodási készség kifejlesztése. Ezen készségek fejlettségének ellenőrzése tehát elsőrendű tantárgyi feladat. Az ismeretszerzés többi sajátos módszereinek elsajátítását is ellenőrizni kell. Így: a vizsgálatokhoz, szükséges eszközök (lupé, bonc-, gyűjtő-, preparáló és kísérletező eszközök) használatában mutatkozó jártasságot. Ellenőrzendő továbbá a kísérletek végrehajtásában, a feladatok megoldásában, az összehasonlító elemzésekben, a rajzban való kifejezőmódban, a mikroszkopikus vizsgálásban való jártasság. Alapkövetelmény a biológiai tanítás során az ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazása terén jártassá tenni tanítványainkat. Ennek ellenőrzése szintén lényeges feladat.

A felsorolt feladatok közül természetesen azokat kell kiválogatni, amelyeket az adott téma jellege megkövetel. Ha túl sok az ellenőrzési feladat, akkor két ellenőrző órát is beállíthatunk.

Az ellenőrzési feladatok elemzése alapján állapíthatók és határozhatók meg az előkészület és a felkészülés teendői. A téma leglényegesebb, alapvető ismereteit, azok alkalmazásának mértékét és az ezekkel kapcsolatos készségeket az osztály minden tanulója vonatkozóan ellen kell őrizni. Ebből a követelményből világosan következik, hogy ezeket a feladatokat kell írásban ellenőrizni. Nem mindegy ugyanis, hogy mit kérünk írásban számon. *Az írásos ellenőrzés* kiterjed az egész osztály tudásának, képességeinek felmérésére. *Alkalmos eszköz és módszer tehát a téma alapvető követelményeinek az egész osztályra kiterjedő ellenőrzésére.* Éppen ezért elsőrendű feladat az alapvető ellenőrzési feladatok konkrétizálása és ennek alapján a feladatterv, ill. kérdésterv kidolgozása. Az alapvető feladatokat minőségük szerint csoportosítjuk. Jól bevált módszer az írásos ellenőrzésnél az osztály „A” és „B” oszlopokra tagolása. A tagolás szerint arányosan két csoportra kell osztani és minőség szerint párhuzamosítani a feladatokat. Helyes az, ha az ellenőrzés érdekében külön kis olcsó füzetet használunk, amelyet más alkalommal is, amikor írásos ellenőrzést eszközölünk, alkalmazni tudunk. (A füzetek kiosztását tervbe kell venni az órára való felkészüléskor.) *A képzetek ellenőrzése érdekében megfelelő anyagokra és eszközökre van szükség.* Különösen fontos a differenciáló képesség ellenőrzése érdekében a tanult fajokhoz hasonló és még nem látott más fajok osztályba vitele. A megismert fajokat több hasonló faj közé helyezve vigyük az osztályba. Ezenkívül a megismert fajokkal rokon más és a téma során nem tanított fajokat is szükséges az ellenőrző órára bevinni. Ezek vizsgálatánál ellenőrizhetjük, hogy felismerik-e az analóg ismereteik alapján a morfológiai sajátosságokat, valamint meg tudják-e határozni a vizsgált fajok hovatartozását, nemfajalmát. A táblán való rajzoláshoz színes krétáról kell gondoskodni. A feladatok mérlegelése alapján kell eldönteni, hogy milyen faliképet, preparátumokat, metszeteket, vizsgálati anyagot, kísérleti eszközöket viszünk be az órára.

A következő feladat az óra struktúrájának megtervezése és ennek alapján a szemléltető eszközök és anyagok alkalmazási tervének elkészítése. A szemléleti, kísérleti és vizsgálati anyagokat ugyanis abban a sorrendben kell csoportosítani, amilyen sorrendben az órán alkalmazni akarjuk. Csak így lesz szervezett az óra vezetése. *Az alkalmazási terv alapján kell elkészíteni az anyagok és eszközök osztályban való elhelyezésének a tervét.*

Az óra szerkezeti felépítését a téma alapkoncepciója és feladatai határozzák meg. A struktúra kérdése tehát nem sablonos formakérdés. Az ellenőrző órák kikísérletezett általános szerkezeti felépítése a következő:

I. Az óra eleji szervezés (anyagok, eszközök elhelyezése az osztályban a terv alapján).

- II. Az óra céljának meghatározása. (Az előző órán ennek az órának a célját már közölni kell és szempontokat kell adni a felkészüléshez. A cél megjelölése tehát nem éri váratlanul a tanulókat.)
- III. Az ellenőrzés folyamata:
- 1.)
 - 2.)
 - 3.)
 - 4.)
- } az ellenőrzés szakaszai és kombinatív formái.
- IV. A szóbeli feleletek értékelése és osztályozása.
- V. Az írásos ellenőrzési feladatok helyes megoldásainak megbeszélése.
- VI. Az osztály tudásának, munkájának, fejlettségének általános elemzése és értékelése.
- VII. Az óra végi szervezés (anyagok, eszközök összeszedése, elszállítása stb., utasítások, feladatadások).
- (Ha van idő: versenyfeladatokat végeztethetünk a VI. szerkezeti egység előtt.)

Igen gyakran az ellőnrőző órát megelőző *ismétlő-rendszerező óra* struktúrája alapján építjük fel az ellenőrző óra szerkezetét. Például a VI. osztályban „A vizek és vízpartok élővilága” c. téma ellenőrző órájának felépítése:

- I. Óra eleji szervezés.
- II. Az óra céljának megjelölése.
- III. Az ellenőrzés folyamata:
 1. A víz mint környezet. A környezeti tényezők sajátosságai.
 2. A vízi és vízparti növényekre vonatkozó ismeretek ellenőrzése során a növények környezethez való alkalmazkodásának vizsgálata.
 3. A vízben, illetőleg vízben élő állatokra vonatkozó ismeretek ellenőrzése során az állatok vízhez való alkalmazkodásának megvizsgálása.
- IV. szerkezeti egységtől kezdve az óra struktúrája azonos a fentebb ismertetett típusmintával.

Az ellenőrző óra szerkezeti felépítését ebben az esetben a téma *alapkoncepciója*, a környezet, életmód és a szervezet közti összefüggés vizsgálata határozza meg. Az ellenőrzés különböző formáit ebben az esetben az ellenőrzés egyes szakaszain belül kombináltan alkalmazzuk. Az írásos ellenőrzés itt tehát nem jelent különálló mozzanatot, hanem végighúzódik az ellenőrző óra folyamatában. Alkalmazzuk azokban az ellenőrzési szakaszokban, ahol a legcélravezetőbb ellenőrzési forma az írásos ellenőrzés.

Más esetekben a *feladatok vagy a módszerek csoportosítása alapján építjük fel az ellenőrző órát*. Például az V. osztály utolsó témája: „A nagyüzemi gyümölcsös és zöldségeskert élete tavasszal” c. téma tartalmát tekintve nem egységes. A téma tanítása során elsőrendű feladat az alapfogalmak kialakítása, a kertben élő növények és állatok, a talaj és a tavasz mint évszak közötti összefüggések megismertetése, továbbá az állatok szerepének feltárása a növények életében, a talajhoz és az évszakokhoz való alkalmazkodás és az ember természetátalakító munkájának megértetése és megismertetése. Az óra szerkezeti felépítését ebben az esetben az ellenőrzési feladatok és módszerek befolyásolják. *Az ellenőrző óra III. szerkezeti egységének az egyes szakaszai a következők:*

1. A tavasz jelentősége az élővilág életében. Tavaszi teendők a kertben.
Az ellenőrzés módszerkombinációi: osztályfoglalkoztatás, egyéni feleltetés: szóban, rajzban és feladatok megoldásával.
Idő: kb. 10'
2. A legfontosabb képzetek, alapfogalmak elsajátításának és azok alkalmazási képességének ellenőrzése.
Írásos és rajzos ellenőrzés: megfigyelési, elemzési, differenciáló, összehasonlítókat, definiálókat, magyarázatokat és állásfoglalásokat követelő feladatok megoldása. Képzetellenőrzés rajzolás útján.
Idő: kb. 9'

3. Az oksági összefüggések megértésének és elsajátításának ellenőrzése.

Egyéni ellenőrzések feladatadások útján, amelynek során a tanulóknak az elemzett élőlényeken rá kell mutatni az elemzett sajátosságokra.

Idő: kb. 10'

4. A képzetek és fogalmak ellenőrzése.

Hasonló fajok közül való kiválogatás. Indokoltatás. A fogalmak meghatározása. Egyes növények és állatok jellemeztetése.

Idő: kb. 5'

Az ellenőrzési feladatok megvalósítása érdekében *meg kell tervezni a feladattervet (kérdéstervet) és ezek megoldásához szükséges anyagok és eszközök alkalmazásának tervét.* Az ellenőrzés a téma sajátosságaitól és az ellenőrzési feladatoktól függ.

A következőkben néhány konkrét példát mutatok be a fentebb elemzett ellenőrző óra feladat-, ill. kérdéstervére vonatkozóan:

Az 1. ellenőrzési szakaszhoz:

Mi történik télen a növényekkel és állatokkal?

Osztályfoglalkoztató kérdések

a) Mi a tavasz jelentősége az élők világában? Mit kell tennie a kertésznek, hogy időben jó paprikatermést kapjon? Milyen teendők vannak tavasszal a kertben?

1. sz. egyéni felelő

b) Hogyan kell a melegágyat készíteni? Hogyan kell palántázni? Mi a palánta?

2. sz. egyéni felelő

(A palántázás bemutatása üvegládába tett földben vagy rajzzal magyaráztatva.)

c) Milyen növények virágoznak tavasszal? Mi a megporzás? Melyek a kertben élő állatok? Mi a kapcsolatuk a talajjal? Mi a szerepük a növények életében?

3. sz. egyéni felelő

2. Az írásos ellenőrzés A és B csoportokra arányosan párhuzamosított feladatterve:

1. Vizsgálj meg a kiosztott állat szervezetét. Állapítsd meg, hogy milyen sajátosságok jellemzik. Határozd meg a tanult állatokkal való összehasonlítás alapján, hogy a vizsgált állat az állatok melyik csoportjába tartozik. Indokold megállapításodat.

Az „A” oszlopoknál tanulóként franciadarazsot, a „B” oszlopoknak burgonyabogarat osztunk ki. A feladat megoldási ideje (3') közlendő.

2. Rajzold le („A” oszlopok: a borsó, „B” oszlopok: a tulipán) virág szerkezetét. Nevezd meg az egyes részeket. Megoldási idő 3'.

Hasonlóan történik a 3. írásos feladat meghatározása is.

A feladatokat helyes a szünetben előre felírni a táblára és megfordított nagy falitérképpel letakarni. A táblára felírt kérdések az írásos ellenőrzés megkezdésekor jól irányítják a tanulók munkáját.

A 3. szakaszban alkalmazott feladatok közül néhány példa:

Jellemezze rajzban a cserebogár szervezetét! Közben szimultán módszert alkalmazva a 2. egyéni felelőnek adott feladat: Miben hasonlít és különbözik a cserebogár és a háziméh fejlődése? — Milyen sajátosságok mutatják a földi gilisztánál és a vakondoknál a talajhoz való alkalmazkodást? Hogyan alkalmazkodik a tulipán az évszakokhoz és az időjáráshoz?

A 4. ellenőrzési szakaszhoz tervezett feladatokra és kérdésekre példák: Válaszd ki a rovargyűjteményből a májusi cserebogarat! Indokold meg, hogy minek alapján ismerted fel. Mutasd meg a méhcsalád közül melyik a here, dolgozó és az anya! Indokold megállapításaidat. Mi a rovar? — bogár? — hagyma? — fullánk? — tókcocsány? — palánta? Miért rovar a cserebogár? Mi a különbség a fő- és mellégyökérrendszer között? Miben egyezik és miben különbözik a rovar és a pók szervezete? stb.

A feladat-, ill. a kérdésterv kidolgozásával párhuzamosan ki kell jelölni az egyéni felelőket is, vagyis *a feleltetési tervet is el kell készíteni.* Az ellenőrző órán ugyanis nem a jelentkezőket kell szerepeltetni, hanem a cél érdekében a gyenge és közepes eredményt felmutató, gyengébb képességű tanulókat. Ha ezek megértették a téma lényegét és elsajátították a téma követelményeit, akkor nyugodtak lehetünk munkánk

eredményességét illetően. Az ellenőrzés-és értékelés objektivitásának igénye komoly felelősséget jelent a feladatok kiválasztása és megfogalmazása tekintetében. 1–1 tanulót az ellenőrzés több szakaszában is lehet szerepeltetni. Hibás, hiányos feleletek esetén az osztályt be kell vonni a feladat tisztázásába.

Az írásos ellenőrzés feladatait feltétlenül még az órán meg kell beszélni, hogy a tanulók világosan lássák a helyes megoldásokat. A kijavított és osztályozott írásos, rajzos feleleteket a következő óra elején kell általánosan értékelni. Különösen azokkal a kérdésekkel kell foglalkozni, amelyeknél általánosan vagy több tanulónál tévedések, hiányosságok, zavarok mutatkoztak a megoldás során. A téves megoldásokat tisztázni kell. A hiányosságokra rá kell mutatni. Ha pedig több kérdés megoldásánál fordultak elő tévedések, hiányosságok, új ismétlő órát állítsunk be a homályos és vitás kérdések tisztázására.

Lehet az ellenőrző óra elején problémaként felvetni, hogy ki mit nem értett meg a témából vagy kinek van kérdése a tanult anyaggal kapcsolatban. Az osztály munkájának, tudásának értékelésekor pedig dicsérjük meg az arra érdemeseket és buzdítjuk, figyelmeztessük vagy rójuk meg az arra rászorulókat.

Az ellenőrző óra eredményeinek elemzése alapján természetesen felül kell vizsgálnunk saját eljárásainkat, módszereinket, és a szükséges következtetéseket le kell vonnunk.

Az ellenőrzési óráknak tehát igen komoly nevelési, oktatási és képzési feladatai vannak az egyes témák óráinak rendszerében. Alkalmazása nem lehet spontán feleltetési, jegyszerzési törekvés szolgálatában. Az ellenőrző órák vezetése igen alapos didaktikai, pszichológiai és módszertani elmélyülést, tudatos tervezőmunkát igényel. Az elveket az adott téma sajátosságai alapján kell elemezni, mérlegelni és ezek alapján alkotó módon alkalmazni, hogy ne legyen sablonos és formális munka az ellenőrző óra megtartása. Végül az ismeretek tartósságának, az oktatási módszerek hatásfokának ellenőrzése, felmérése érdekében ajánlatosnak tartom a téma anyagán túlmenően a régebbi ismeretek beleágyazását is az ellenőrző órába. Ekkor van módunk az át nem ismételt, fel nem újított ismeretek szilárdságát, alkalmaztatásuk által produktivitásukat, vagyis a logikus emlékezetbe vésést is ellenőrizni.

IRODALOM:

Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó. 1958. 165—167. l.

Szántó Károly: Didaktika. Tankönyvkiadó. 1963. 105—106. l.

Horváth Ilona: Az élővilág tanításmódszertana. Tankönyvkiadó. 1964. 137. és 159. l.

Tanterv és utasítás az ált. isk. számára. Élővilág 5—8. osztály. Tankönyvkiadó. 1963.

Az élővilág reform-tankönyvei.

Dobó Gézáné és Szablya Jenőné: Élővilágóráink korszerűsítéséért. A biológia tanítása. 1964. 3. sz. 72—73. l.

Jósa Zoltán: A tanár kérdései a számonkérésben. Köznevelés. 1956. 2. sz. 44—46. l.

A TANULÓK JELLEMZÉSÉNEK SZEMPONTJAI

1. Alapelvek

Előző fejtegetésünk során már utaltunk arra, hogy napi nevelő-oktató munkánk szükségszerűen igényli tanulóink helyes megismerését. Azt is kifejezésre juttattuk, hogy a rendszertelen, csupán a kirívó eseteket számontartó megfigyelés nem szolgálhat ehhez elegendő objektív alapul. Egyes esetekben a magunk számára is világosan, határozottan „meg kell fogalmaznunk” valamely tanulóra vonatkozó véleményünket. Fokozott felelősség terhel bennünket, amikor valamely okból *írásbeli jellemzést* kell készítenünk tanulóinkról.

Mind a gyakorlati feladatok, mind a nevelői felelősség megbízható jellemzést vár tőlünk. Ennek alapját csupán a rendszeres megfigyelés, a következetességgel gyűjtött *konkrét adatok* képezhetik.

A tanulók megfigyelésénél a következő alapelveket tartjuk a legfontosabbaknak:

- a) A tanulók minden megnyilvánulásában fejlődő személyiségük teljessége tükröződik, tehát a megfigyelés szempontjából minden „lényeges” lehet.
- b) Minden tanuló iránt legyünk elfogulatlanok, elegendő adat nélkül ne alkossunk véleményt. Adataink legyenek konkrétak.
- c) A rendszeres megfigyeléshez dolgozzunk ki szempontrendszert, amely segítséget ad egy-egy magatartási forma lényegének megragadásához. A megfigyelésnek tehát legyen sokoldalú szempontja.¹
- d) Minden megnyilvánulást az adott körülmények között (a meghatározott szituációban) vegyük figyelembe.
- e) A magtartás értelmezéséhez nélkülözhetetlen az okok és célok ismerete. Minden alkalommal kísérletet kell tenni a magatartás tényleges, vagy vélelmezhető motívumainak felismerésére.

Az öt alapelv lényegében mindent magában foglal, viszont közülük egyetlen egy sem hanyagolható el. Az a) pontban foglalt alapelvet természetesen nem úgy kell értelmezni, hogy „mindent” feljegyzünk, ami szemünk előtt lezajlik. Viszont az sem volna helyes, ha csupán az ún. „kirívó” eseteket tartanánk feljegyzésre érdemesnek. A gyakorlat sokat segít a feljegyzések anyagának kiválogatásában. Jól alkalmazható például az az eljárás, hogy egy-egy érdekesebb esetben megfigyeljük az egész osztály magatartását. (Pl.: Egy tanuló óráközi szünetben betörte a tanterem ablakát. Az eset a játék hevében, véletlenül történt. Nagyon érdekes volt az osztálytársak magatartása. Érdemes feljegyezni, kik és miként foglalnak állást, illetőleg kik maradnak passzívak.) Az ilyen átfogó, *egyetemes*, mindenkire kiterjedő megfigyelés szükséges ugyan, azonban — egyéb feladataink mellett — nem valósítható meg maradéktalanul. Ezért állandó szelektív megfigyelésre kell törekednünk, hogy csupán a szembeötlőbb mozzana-

¹ Rókusfalvy Pál írja: „A pedagógus nevelői sikere érdekében nem közömbös az, hogy milyen az emberszemlélete, azaz milyen szempontrendszer irányítja a megfigyeléseit, és milyen érzellemmel fordul tanítványai felé már az ismerkedés során. A szempontrendszer hatékonyságát nagymértékben fejleszti a *nevelő pszichológiailag iskolázott emberismerete*. Ennek segítségével tudja kellően széles skálában megválogatni az egyes helyzeteknek megfelelő szempontokat, tud dönteni külsőre azonos viselkedésmódok megítélésében...” (18. — 317.)

tok feljegyzésére szorítkozunk. Így is készíthetünk naponként néhány apróbb feljegyzést.

Gyakorlatilag könnyebben megoldható olyan megfigyelési terv készítése, amelynek az a lényege, hogy az előre összeállított szempontok közül kiválasztunk egy-egy időszerű csoportot. Meghatározzuk a megfigyelés tartamát (heteket, napokat, órákat) és kijelöljük magunk számára a megfigyelendő tanulókat. Így munkánk közben a tanulókra nagyobb koncentrációval ügyelünk, szükség esetén velük többet foglalkozunk.

A tanulókra bontott megfigyelési tervnek tehát 3 fontos adata van: a) a megfigyelés szempontja, b) a megfigyelés időpontjai és c) a megfigyelendő tanulók kijelölése.

Az így elkészített megfigyelési tervben előre meghatározott elvek szerint változnak a megfigyelés szempontjai. A szempontok időszakonként visszatérnek. Közülük egyeseket folyamatosan, vagy — időszerűségük esetén — soron kívül is érvényesítünk. Például a tanulók szociális kapcsolatainak megnyilvánulásait szünet nélkül figyelemmel kísérjük. Vagy például egy tanuló heves, szenvedélyes viselkedését akkor is feljegyezzük, ha ez éppen nem képezi a megfigyelés szempontjait, illetőleg a tanuló nem tartozik a közvetlenül megfigyelendő csoportba.

A b) pontban foglalt alapelv minden feljegyzésnél objektivitást és konkrétságot követel. A tényeket valósághűen, túlzások és kiszínezések nélkül, krónikaszerűen feljegyezzük.² A leghelyesebb a feljegyzéseket *jegyzőkönyvként* felfogni, amelynél feltétlenül szerepel a tények mellett a „mellékszereplők” neve és magatartása, minden lényegesnek tekinthető körülmény, az esemény dátuma és — ha a feljegyzéseket több nevelő közösen készíti — a bejegyzést végző aláírása. A feljegyzés számára legalkalmasabb a tanulók szerint regisztrezett füzet. Ha szélregiszteres füzet nem áll rendelkezésünkre, akkor az első lapon tüntetjük fel, hogy egy-egy tanulóról készített feljegyzések melyik számozott oldalakon találhatóak. Könnyebben kezelhetők az ún. fejlapok, amelyeket minden tanulóról külön-külön fektetünk fel. Ennek fejrovatában feltüntetjük a fontosabb származási és szociális adatokat, a tanulmányi eredményt, esetlegesen a testi fejlődésre és egészségi állapotra vonatkozó adatokat keltezéssel. A fejlapokat nem szabad összetéveszteni az ún. *személyi lapokkal*, amelyekről a későbbiekben szólunk.

A megfigyelés sokoldalúságának elvét különösen hangsúlyozni kell, mivel a személyiség helyes megismerését szinte kizárja a jellemzés egyoldalúsága. Egy-egy sajátos jellemvonás, valamely képesség vagy vérmérsékleti vonatkozás kiemelése néha indokolt lehet, esetleg valamely konkrét tanácsadási helyzetben nem nélkülözhető, azonban az ilyen szűk keretek között mozgó adatközlés „elfedi” az egyébként lényeges jellemzőket. Például bizonyos feladat ellátása szempontjából fontos annak megállapítása, hogy a tanuló nagyon ügyes és kiválóan meg tudja oldani azt. Másként áll a helyzet, ha az adott esetben nemcsak ügyességre, hanem egyben nagyfokú megbízhatóságra is szükség van. Ez viszont nem jellemzi a tanulót.

A megfigyelési szempontokat tehát úgy kell összeállítani, hogy azok együttesen a *teljes személyiség* „felmérését” tegyék lehetővé. A szempontok rendszerébe jól beleillik a személyiség fejlődésének *ritmusára*, az egyes személyiség-vonások közötti ará-

² A feljegyzések jellegére nézve Cser János az alábbiakat írja: „Nagyon megszívlelendő tanács az, hogy a feljegyzéseket *sobasem a lélektani kifejezés használatával kezdjük el*. Nem azt írjuk tehát, hogy durva, erőszakos, vagy feledékeny, jóindulatú, hanem mindig magát azt az *eseményt*, amellyel kapcsolatban ezt nála feltételezzük. Csak mikor már kellő számú esettel rendelkezünk, akkor olvassuk el az összes reávonatkozó feljegyzéseinket, s azután kíséreljük meg lelki képének megrajzolását.” (1. — 21.)

nyok alakulására vonatkozó kérdések sora. Ennek ellenére tartózkodunk attól, hogy alapelvnek tekintsük a megfigyelés tartósságára vonatkozó követelményt. Igaz ugyan, hogy a személyiség mélyebb megismeréséhez a legalkalmasabb módon a fejlődés egyes fázisainak feltárása útján jutunk el. Bizonyos esetekben viszont elegendő egy megadott időpontra, illetőleg fejlődési szakaszra vonatkozó jellemzés is. Nem szabad kizárni a megfigyelési rendszerből az ún. alkalmi megfigyeléseket és a rövidebb periódusra vonatkozó rendszeres megfigyelést. Ez nem volna helyes, hiszen a folyamatos, a hosszabb időn át tartó megfigyelés nem is mindig lehetséges. (Vö. Thomae svájci pszichológus véleményével: 18. — 321.) Így inkább azt kell hangoztatnunk, hogy a megfigyelési adatok gyűjtésének időtartamát és módját elsősorban az határozza meg, hogy a tanulót *valamely konkrét esetben milyen célból és milyen szempontból* kívánjuk jellemezni. A legigényesebb jellemzést akkor készítjük tanítványainkról, amikor osztályt vagy iskolát változtat, vagy nevelőváltás történik. Ilyen esetben közölni kell a fejlődésre vonatkozó adatokat, ami csak úgy lehetséges, ha rendszeresen feljegyezzük azokat.³

Hangsúlyozottan fel kell hívni a figyelmet a magatartás körülményeire. Erre utal a d) pontban említet alapelv. A magatartás előzménye mindig az élmény. Az élményben tükröződik a környezet valamennyi hatása. *Ami az élményben nem érvényesül, az lényegében hatástalan maradt reánk.* Az élményt úgy foghatjuk fel, mint a bennünket érő valamennyi hatás szubjektív visszhangját. Nos, így válik a magatartás motívumává mindaz, ami környezetünkben történik. Ezért szükséges annak megvizsgálása, hogy a tanulók magatartását milyen külső körülmények befolyásolhatták.

Legnehezebb feladatot a viselkedés okainak és céljának kiderítése jelenti. E tekintetben gyakran a tanuló közléseire is rászorulunk. Mivel a tanuló őszintesége, tárgyilagossága nem mindig bizonyos, ezért könnyen félre is vezethet bennünket. A helyzet megítéléséhez viszont a külső körülmények sok segítséget adnak. A kérdést így fogalmazhatjuk meg: Mi készítethette tanulónkat arra, hogy adott esetben „így” viselkedjék, erre a teljesítményre törekedjék és mit akart ezzel elérni? A tanuló magatartásának és a környezet hatásának ez a kapcsolata nyilvánvaló, még akkor is, ha néha viselkedése alakoskodó, szándékosan félrevezető. Sokszor éppen ez a jellemző.⁴

Az indítók keresése azért elvi követelmény, mivel ezek ritkán hatnak *esetlegesen*. Mint a magatartás fontos energiaforrásai szerves kapcsolatban, egymással szemben is hatnak *és viszonylagos állandóságot* mutatnak. A személyiség jellemzésénél ezért nem hanyagolható el, hogy a motívumok rendszere az ösztön szint és az eszmei szint között hogyan helyezkedik el.

A fejlődésben levő gyermek magatartását befolyásoló motívumok *viszonylagos állandósága* a fejlődés tényéből következik. Ennek következtében a magatartásban sem találhatunk abszolút állandóságot. Hiszen a neveléstől is azt várjuk, hogy a tanulóban kedvező irányú pszichikus eltolódásokat, változásokat hozzon létre. A gyermek magatartását befolyásoló motívumok minél jobban közelednek az eszmei szinthez,

³ Ezzel kapcsolatban Rókusfalvy Pál ezt írja: „*Mi a növendék tanulmányozásának feladata? A feladatot a következőképpen foglalhatjuk össze: a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiaileg hasznosítható megismerése.*” Majd később: „Növendékeink megfigyelésében sohasem szabad megfeledkeznünk arról, hogy *fejlődésben* levő fiatalokról, fiatal szervezetekről van szó.” (18. — 317.)

⁴ „A gyermek — és általában minden normális ember — helyzet szerűen, azaz a helyzetnek megfelelően, adekvát alkalmazkodással viselkedik. Előfordul, hogy egy tanuló viselkedése ellentmond helyzetének, ilyenkor úgynevezett tendenciózus magatartásról van szó, esetleg valamilyen alkalmazkodási rendelleneségről.” (18. — 317.)

annál kedvezőbben ítéljük meg a személyiség formálódását. Természetesen e tekintetben sem várhatunk lényegesen mást, mint amit az életkori sajátások indokolnak.

A tanuló magatartásának okára és céljára jobbra csak következtethetünk. A célokra általában a *cselekvés iránya* utal. Sokszor azonban az igazi cél a legjobb megfigyelő előtt is rejtve marad. A nehézségek ellenére törekednünk kell a konkrét célok felismerése útján felmérni a tanuló eszmei szintjét.

2. A megfigyelés szempontjainak összeállítása

a) Nagyon kevesen képesek arra, hogy egy konkrét személyt a leglényegesebb vonásainak összefoglalásával jellemezzenek. Ezért a legtöbben szívesen alkalmaznak különböző szempontrendszert, s így a jellemzés meghatározott szempontok keretében történik. Természetes, hogy a megfigyelési adatokat is e szempontok alapján kell gyűjteni.

A *megfigyelés* szempontjai előre jelzik a *jellemzés*-keretszpontjait. A jól összeállított szempontok segítik a megfigyelést, *irányítják* a figyelmet. Ez adott esetben bizonyos gátlást jelenthet. Ezért a szempontokat ne tekintsük mereveknek, ne ragaszkodjunk sem a megfigyelésnél, sem az adatok tényleges feljegyzésénél a megadott szempontokhoz. Egy-egy jellemző adatot akkor is rögzítsünk, ha erre a megfigyelési szempont nem tért ki. Noha a szempontok némi merevséget teremthetnek a megfigyelésnél, ennek veszélye sokkal kisebb annál az előnynél, amit a jól összeállított megfigyelési szempontok jelentenek. Ezért úgy véljük, hogy közvetlen segítséget nyújtunk néhány megfigyelési és jellemzési szempontrendszer bemutatásával.

b) A könnyebb áttekintés érdekében először vázlatos szempontrendszert ismeretünk. Ebből a célból alkalmasnak tartjuk a következőt:

ba) 1. A családra vonatkozó adatok.

2. A tanuló egészségi állapotának adatai.

3. A tanuló érdeklődése és hajlamai.

4. A tanuló viszonya a közösséghez, az emberekhez és önmagához.

5. A tanuló munkához való viszonya és munkateljesítménye.

6. A tanuló megismerő tevékenységének módjai és értelmi tulajdonságai.

7. A tanuló érzelmi élete.

8. A tanuló akarati tulajdonságai és cselekvésének módja.

9. Milyen mértékben rendelkezik az életkorra általában jellemző sajátosságokkal.

Ezt az összeállítást *Bakonyi Pál* tanulmányából vesszük. (3. — 1014—1015.) Felhasználták ezeket a szempontokat a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium nevelői is arra a célra, hogy e kérdéseket a gyermekek szüleihez intézve képet kapjanak a szülőknek a gyermekeikről alkotott, vagy legalábbis a nevelő felé hangoztatott véleményéről.⁵

A felsorolt szempontok kifejtését, kiegészítő szempontok feldolgozását megtaláljuk *Bakonyi Pál* hivatkozott tanulmányában (3. — 1011.)

⁵ Erről a kezdeményezésről *Füle S.—Szabolcsi G.* tollából olvashatunk a Köznevelésben. Bakonyi P. 9. kérdése helyett ők a következőt állították be: Milyen a gyermek alaptermésze? Ez azonban a laikus szülők részére éppen olyan fogós kérdés, mint Bakonyi 9. szempontja Az ún. *alaptermészet* lényegének megragadása számtalan összetevő egyeztetése útján lehetséges — ha ilyen a pszichológiailag iskolázatlan szülőtől egyáltalán várható. Ennek ellenére a kiegészítő szempontok alapján talán mégis elérhető, hogy használható adatot nyerünk. Az alaptermészet megközelítő pontossággal való megjelölés ui. a pszichológiai terminológia differenciált ismeretét igényli. A szülők legtöbbje pedig ezzel nem rendelkezik.

Némi segítséget nyújt a kérdés részletes kifejtése, amit *Füle—Szabolcsi* cikkében találunk: „Milyen az alaptermészete: nyílt, zárkozott, önfejú, fölényes, önálló vagy önállótlan, mások (barátok) után megy, befolyásolható, másokat utánzó; — alkalmazkodó vagy szembeszálló — tud-e magán uralkodni — könnyen nevelhető-e vagy csak sok ráhatással — komoly vagy játékos — lelkesedő vagy közönyös — meggondolt vagy felületlen — mozgékony vagy kényelmes?” (8. — 175.)

bb) *Rókusfalvy Pál* szempontösszeállítása némileg eltérő. A megfigyelést és jellemzést végzővel szemben újabb igényeket támaszt. A vezető szempontok a következők:

1. Személyi adatok.
2. Külső megjelenés, fellépés, mozgásmód stb.
3. Egészségi állapot . . .
4. Családi helyzete: családtagok stb.
5. Családon kívüli környezeti hatások, barátok, szórakozás stb.
6. Értelmi működések.
7. Manuális, technikai képessége.
8. Vérmérséklete (idegrendszeri típus), érzelmi, indulati élete, élethangulata.
9. Érdeklődés, hajlam.
10. Akarás: törekvések, határozottság, kitartás, önuralom.
11. Jellem: önismeret, önértékelés stb. (18. — 332.)

Úgy véljük, hogy *Rókusfalvy* rövidített és kivonatos szempontrendszere is segítséget nyújt. Tanulmánya *Függelékében* iskolai *megfigyelési lap* mintáját közli, amelyben 18 kérdéscsoportot dolgoz fel. Ezek közül két jellegzetes csoportot idézünk:

„Milyen viszonyban van iskolatársaival? Ez hogyan jut kifejezésre a játékoknál? A tanulótlársak többsége szereti-e, kevés, de meghitt barátja van-e, magányos-e (hajlamból vagy mert a többiek távortartják magukat tőle?). Vezet-e, rákényszeríti-e akaratát másokra, vagy azt teszi, amit a többi akar? Alárendelik-e neki magukat a többiek? Miért? (Onként vagy kényszerből?) Segít-e önként és szívesen másokon? Különösen a gyengébbeknek? Gyakran veszekszik-e?”

Majd egy másik: „Akarata. Megfigyelte-e, hogyan reagál, ha elgondolásai, vágyai az emberek vagy a körülmények akadályába ütköznek? Dühöng-e, uralkodik-e magán, könnyen megadja magát, egészen elejti-e szándékát vagy alkalmazkodik és átállítja magát? Belátja-e magától bizonyos vágyai teljesíthetetlenségét és lemond azokról, vagy kényszeríteni kell erre? Akkor is kitart sokáig egy munkában, ha az nehézséggel jár a számára?” (18. — 336.)

bc) A diagnosztikai feldolgozáshoz *Přihoda* (Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. 365—367. old.) széles skálájú vázlatot ad. Ezt⁴ fő szempont szerint dolgozza fel.

- I. Szómatikus tulajdonságok.
- II. Pszichofizikai tulajdonságok és a jellem struktúrája.
- III. A személyiség és a jellem elemzése.
- IV. A kollektívában való viselkedés.

A pszichológiai és pedagógiai irodalomban a felsoroltakon kívül igen nagyszámú és részletes szempontrendszert találunk. Mindezek figyelmet ébresztők, egyben utalnak arra, milyen lényeges megnyilvánulásokat kell konkrét formában rögzíteni egy elfogadható jellemzés elkészítéséhez.

3. A feljegyzések rendezése, értékelés

a) A folyamatosan gyűjtött adatok szolgálnak alapul a tanulók jellemzésének elkészítéséhez. Mielőtt a jellemzéshez fognánk, a rendelkezésre álló adatokat gondosan át kell vizsgálni. A különböző szempontú és más-más időpontban feljegyzett tényadatokat valamilyen rendszer szerint *elrendezzük*. Például összegyűjtjük az akarattal kapcsolatos adatokat: kezdeményezés, aktivitás, önállóság, befolyásolhatóság, kitartás, másokra gyakorolt (szuggesszív) hatás, az akarat határozottsága, erőssége stb. A helyes elrendezés segíti az adatok *értékelését* is. Így világossá válnak az összefüggések, kiütköznek a hiányosságok, sőt néha az ellentmondások. Az ellentmondások, a magatartás-ellentétes formái, iránya, a konkrét tények alapján éppen jellemzők lehetnek a tanulóra. Ezek vagy a fejlődéssel bekövetkező változásokra utalnak, vagy pedig a különböző motívumoknak a magatartás irányításában (sőt meghatározásában) betöltött szerepét jelzik.

b) Az egyik legkomolyabb feladatot az adatok *értékelése* képezi. Például a feljegyzések között ismételtelen szerepel, hogy a tanuló a tanítási órákon nem figyel, rajzolgat. Ez csupán a tény. Vajon figyelmeztetéssel, a tanuló fokozottabb bekapcsolásával vagy egyéb módon sikerült-e a helyzeten tartósan változtatni? Ha nem, akkor kutatni kell, hogy a tanuló figyelme miért terelődik más irányba. Egyszerűen kijelenthetjük-e, hogy a tanuló figyelme nagyon ingadozó vagy pedig, hogy a tanuló „figyelmetlen”? Előfordul, hogy a rajzolásba annyira belemerül, hogy szinte a figyelmeztetést is alig veszi tudomásul. Nem, itt egészen másról van szó! — Hasonló módon kell minden egyes adatot az okok, a motívumok keresésével, az összefüggések feltárásával értékelni.

Minden alkalommal mérlegelni kell, hogy egy-egy általánosított tulajdonság az egyéb sajátosságokkal összeegyeztethető-e. Így például a hivatkozott esetben éppen azt tapasztaljuk, hogy tanuló olyan feladatokkal vagy saját maga által választott tevékenységgel, amely iránt *érdeklődik*, nagy, elmélyült *figyelemmel foglalkozik*.

A konkrét tények értékelése tehát nem egymástól elszigetelten történik, hanem mindig a teljes személyiség lényeges jegyeinek megragadása érdekében. A feljegyzett tények segítségével igyekszünk általánosan jellemző megállapításhoz jutni. Amíg a megfigyelés időszakában kerüljük az általánosító pszichológiai szakkifejezések alkalmazását, az értékelés során viszont a tényekben tükröződő *jellemzőt* röviden emeljük ki. Amikor a tanulót *önzetlennek*, *jéltlennek*, *jéktelennek* stb. mondjuk, akkor erre elegendő tárgyi alapunk is legyen.

c) A jellemzés elkészítése abban az esetben is komoly, gondos elmélyülést kíván, ha bőséges adat áll rendelkezésünkre. A lényeg „*megragadása*” és szerkezetileg áttekinthető felvázolása a gyakorlott nevelőt is próbára teszi. A kezdő nevelő szinte alig nélkülözheti a sémát, vagy ahogyan mondani szokás: a sablont. A jellemzéshez használt minden sablon valamely *lelki szerkezet* szerint válogatja össze a különböző tulajdonságokat. Ezeket valamilyen rendszer szerint felsorolja, mégpedig mind a pozitív, mind a negatív jellegűeket. A jellemzés alkalmával az a feladat vár reánk, hogy ezek közül válogassuk ki a gyermekekre leginkább ráillőket. A sokféle sablon között alig akad olyan, amelyet valamilyen szempontból ne tudnánk használni. Tájékoztatásul megadjuk *Cser János* alapján a következőt:

I. Magatartás:

1. Fellépés: öntudatos, bátor, határozott, vakmerő; — nyugodt, fegyelmezett; — bizonytalan, féltékeny, kihívó; — félszeg, zavart, gyáva, fegyelmeztelen.
2. Mozgás: eleven; — lassú; — nyugtalan, kényelmes; — feszengő, lomha.

3. Érintkezés: udvarias, harcias, nyílt, őszinte, szűkszavú; — közlékeny; — tapintatos, tartózkodó, beszédes; — zárkózott; — durva, alattomos, fecsegő.
- II. *Gondolkodás:* (A megjelölés nem helyes, csak az idézet miatt nem változtatjuk meg. Z. K.)
1. Felfogás: gyors, széleskörű; — közepes, hézagos; — lassú, szűkkörű.
 2. Figyelem: kitartó, sokirányú; — hullámzó; — fáradékony, szórakozott.
 3. Emlékezés: ponton; — tévedő; feledékeny.
 4. Véleményalkotás: gyors, mélyreható, tárgyilagos; — meggondolt; körültekintő; — vontatott; — elhamarkodott, egyoldalú; — lassú, felszínes, elfogult.

III. *Érzelmek:*

1. Vérmérséklet: nyugodt; eleven; heves; változó; indulatos.
2. Hangulat: derült; közömbös; levert.
3. Én-hez fűződő érzelmek és belső magatartás: önfeláldozó, áldozatkész, öntudatos, derűlátó, szerény, tekintélytisztelő, nagyvonalú; — önzetlen, önértetes, parancsoló, érdeklődő; — közönyös, büszke, visszavonuló, tartózkodó, aprólékos, bíráló; — érzékeny, hiszékeny, követelőző, alázatos, kíváncsi, körülményes; — fásult, önző, öntelt, dacos, csüggeteg, tetszelgő, tolakodó, közönyös, felületes.
4. Bajtársiaság: hű, bajtársias, együttérző, türelmes, megértő, vezetőképes; — ragaszkodó, megbocsátó, társaságkedvelő, engedelmes, kezdeményező; — békülékeny, atyáskodó; — csipkelődő, türelmetlen, veszekedő; — bajtársiatlan, gúnyos, bosszúálló, magábavonuló, izgága, engedetlen, gyámoltalan.
5. Erkölcsi érzelmek: igazmondó, takarékos, hálás, igazságos; — ingadozó, bőkezű, méltányos; — közömbös; — hazudozó, zsugori, pazarló, hálátlan, igazságtalan.

IV. *Törekvés:* (Ez a felosztás sem helyes. Z. K.)

1. Fáradtság, éhség, szomjúság: jól tűri; közepesen tűri; nem tűri.
2. Szenvedély:
3. Akarat: erős; átlagos; gyenge.

V. *Összetett lelki sajátosságok:*

Lélekjelenlét (van, nincs); pontosság (pontos, pontatlan); munkakészség (szolgálatkész, munkakerülő); megbízhatóság (megbízható, ellenőrzést igényel, megbízhatatlan); találékonyság (találékony, átlagos, nincs); rendszeret (rendszerető, átlagos, rendtlen). (1. — 12.)

Ebben a vázlatban (sablonban) nem találjuk meg mindazokat a szerkezeti elemeket, amelyek a személyiség alapvető tulajdonságait képezik. (Vö. Módszertani Közl. 4. évf. 5. sz. 337. old.) Különösen hiányolható az ideálok, a készségek és képességek csoportja. Ennek ellenére a hiányok kiegészítése után segítséget nyújt. Minden esetre az általunk hivatkozott csoportosítást teljesebbnek és egyben átfogóbbnak tartjuk. Mint minden sablon — így ez is — csak addig hasznos, amíg előbbre visz, és merevségével feleslegesen nem szorít korlátok közé.

d) A személyiség jellemzésének mindig az a szerepe, hogy éppen azt domborítsa ki, ami az „Én” kellően differenciált megismerését teszi lehetővé. A jó megkülönböztető jegyeket úgy kell tehát felsorolni, hogy azoknak *minősége, mértéke és egymáshoz való viszonya* kétségtelenül kitűnjék. Más a *bátor* és más a *vakmerő*. Amíg a bátorsággal jól összefér a határozottság és meggondoltság, ugyanezt nem mondhatjuk el az esztelenül vakmerő esetében. A takarékosággal együttjárhat az áldozatkészség, önzetlen segítőkészség, míg a zsugorít ez nem jellemezheti.

e) A jó jellemzésénél lényeges, hogy ne szorítkozzunk csupán részletjelenségekre, hanem vonjuk be vizsgálódásunk körébe a jelenségek egészét. Ennek egyik legfontosabb módszere a megfigyelési eredmények gondos elemzése. Vegyünk egy példát! Magatartásunk irányításában sajátos szerepet kap az önmagunkról alkotott véleményünk. Így van ez a gyermekeknél is. Mit tart a gyermek önmagáról (részletkérdésekben is)? Törekszik-e önmagát helyesen megismerni? Mennyiben befolyásolja a gyermeket önismerete a társaihoz, a valósághoz való viszony alakításában?

f) A tanulók iskolai jellemzése nem nélkülözheti az iskolán kívüli adatokat sem. A tanuló egész napja egyetlen nagy dialektikus egységben forr össze. Ezért nem lehet a tanuló személyiségét mintegy az iskola számára jellemezni, mintha csupán ez lenne a cél. Pedig a pedagógiai érdekek azt kívánják, hogy a gyermek megismerésében a szülői házzal együtt kölcsönösen támogassuk egymást.

g) A jó jellemzés közérthető. Olyan, mint a kifogástalan diagnózis. Felsorolja a jellegzetes tüneteket és megállapítja a tényt. Ha a jellemzés alapján nevelőtársaink könnyen felismerik a jellemezett tanulót, akkor az jónak mondható.

4. A „személyi lap” és annak szerepe

A személyiség jellemzéséhez szükséges adatok gyűjtését mindig azzal a végső céllal végezzük, hogy azok birtokában a legkielégítőbb képet alkothassuk a tanulóról. A jól tagolt szempontrendszer utal arra, hogy előre gondoljunk a jellemrajz szerkezetére, követelményeire. Ha vitatható is a megfigyelések bizonyos irányba terelése, a jellemzés munkájába feltétlenül rendszert visz a jól összeállított *sablon*. Ilyen sablon-jelleget tulajdonítunk azoknak az összeállításoknak is, amelyekről a 3. pontban szóltunk. A 3/c. alpontban olyan sablont mutattunk be, amelynél a jellemző szerkezeti adatok jól áttekinthető egymásutánban találhatók. Maguk a szerzők is „csak viszonylagos értékek”-nek tekintették a személyi lap adatait. (1. — 21.) Az általános igényeket mégis megközelítően kielégítik.

A „személyi lap” sablonos adatai könnyen alkalmazhatóak a szélsőséges esetekre is. Egyébként a kiemelkedő vagy nagyon gyenge személyiségek jellemzése kevesebb problémát ad, mint az ún. „szürke” egyéniségeké. Megkönnyíti a 3/c. alpontban ismertetett sablon használatát, hogy az egyes pszichikus szerkezeti adatok, pl. az Én-hez fűződő érzelmek csoportjának elrendezése olyan, hogy az első alcsoportba tartozók a legértékesebb (5 pont), míg a legutolsó alcsoportba tartozók (fásult, önző stb.) a legértéktelembek (1 pont). Ha az értéket jelölő számok felhasználásával grafikont készítünk, szemléletes is tehetjük a lényeges sajátságokat. Természetes, hogy ehhez előbb a sablonszerű szöveges jellemzés elkészítése szükséges. A grafikus ábrázolás csupán segédlet lehet, de nem pótolhatja magát a részletes jellemzést.

Értékesnek tartjuk azt az eljárást, ha a *személyi lap* adatait főleg a rendszerezés megkönnyítésére és az áttekintés egyszerűsítésére használjuk. A jellemzéshez innen vesszük a pszichológiai műszavakat, a szöveg összeállítását azonban úgy végezzük, hogy az a legjobban fedje a tanulóról kialakított „véleményünket”.

A diagnózis készítése objektív adatokon nyugszik, mégsem zárható ki a nevelő szubjektív ítélete. Azonban ennek is szigorúan a tényekre kell épülnie. Elfogultságunk súlyos torzítások forrása lehet, ami nem szolgálja a pedagógiai célt. A jellemzésnél óvakodjunk mind a negatívumok, mind az előnyös tulajdonságok halmozásától abban az esetben is, ha azok helytállóak, de egyoldalú megítélést takarnak.

A személyi lapok alkalmazásának egyik jelentős gyakorlati indoklása az, hogy a gyengébben felkészült nevelők figyelmét lényeges személyi vonásokra irányítja. De

minden esetben gondolni kell arra, hogy a személyiség szerkezete végtelen kombinációkat mutathat és ezért nem is alkalmazható egyetlen sablon sem maradéktalanul. Továbbá: minden feljegyzés és ennek kiértékelése nagyban függ a pedagógus tájékozottságától, felkészültségétől és érdeklődésétől (3. — 1017.) Törekedjünk a személyi lap hézagait úgy kitölteni, hogy annak adatai lehetőleg teljesen tükrözzék a tanulók fejlődő személyiségét és egyben biztos következtetések alapját képezzék. (12. — 27.)

A teljesség szempontjából különös figyelmet kell fordítani arra a kérdésre, hogy a tanulónál a készségek, képességek, a tehetség, továbbá az érdeklődés viszonylag állandó iránya *milyen kapcsolatban van a tanuló teljesítményével.* (3. — 1011—1019.)

A személyiség megítélése szempontjából nagyon fontos adatot képeznek a más személyekhez fűződő kapcsolatok. Ezek ui. döntő szerepet töltenek be a személyiség formálásában. A tartós kapcsolatok gyökereit mélyebben kell keresni.

Nyomatékosan utalunk arra, hogy a személyi lap annál tökéletesebb, minél differenciáltabb jellemzőket tartalmaz. Külön fontosságot tulajdonítunk a személyi lapban szereplő szakkifejezések egyértelműségének. Ügyelni kell arra is, hogy ezek közül mindig a legtalálóbbat válasszuk ki. Ezért kívánatos lenne, ha olyan személyi lap forma-nyomatványok állnának a pedagógusok rendelkezésére, amelyek az itt hangoztatott követelményeknek megfelelnek és amelyekhez részletes útmutató lenne csatolva. Ezzel egyértelmű véleményt hangoztat *Lénárd Ferenc* is (12. — 27.)

Végezetül szólnunk kell a tanulók típus csoportokba való sorolásának módjáról.

Sokat vitatott kérdéssel foglalkozik maga a *tipológia*. E tanulmány keretében nincs arra lehetőség, hogy csak a legismertebb és a gyakorlatban leginkább használatos típuselméletekkel érdemlegesen foglalkozhassunk. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy a nevelő a személyi lapok kitöltése előtt, valamint a tanulók jellemzésének készítésekor legalább nagy vonásokban megismerkedjék főleg azokkal a típuselméleti alapokkal, amelyek éppen a tanulói típusokra vonatkoznak.

A tanulókról készített jellemzések alkalmazásának legtérképezetesebb módja az egyéni nevelési terv, a tennivalók meghatározása, ami lényegében a személyi lapok pedagógiai célját is meghatározza.

*

Az irodalomfelsorolást lásd a tanulmány bevezető részénél: 4. évf. 5. sz. 341. oldalon.



TÓTH JÓZSEF
szakvezető tanár

A TÁRGYI FORMÁK ÉS SZÖVEG DÍSZÍTŐ JELLEGŰ, PLAKÁTSZERŰ ÖSSZEÁLLÍTÁSA

A rajztanítás sajátos munkaterületekre, ún. munkakeretekre oszlik. A munkakeretek között szoros kapcsolat van, ezek kölcsönösen kiegészítik egymást. Az egyik munkakeret fokozza, elősegíti a másik munkakeret anyagának eredményes megvalósítását.

A plakát rajzolása a díszítő jellegű munkakeret anyagába tartozik.

Az általános iskola 6. osztályában az „Edényvásár” c. plakáthoz terveket készítenk.

A természet utáni tanulmányok alapján a tanulók elsajátítják a különböző térformák ábrázolását környezetükkel együtt. A díszítő jellegű munkák munkakeretén belül viszont ezen tárgyak redukciós ábrázolásával foglalkoznak. E redukált formák felhasználásával egyszerű plakátot rajzolnak. Ez színbeli megoldásban és a kivitelezésben is eltér a tanulmányoktól.

Cél: a tanuló esztétikai nevelése, a kombinatív képességének fejlesztése, az önállóságra való nevelés.

A tanuló számára nem jelent könnyű feladatot, hogy dekoratív jellegű, plakát-szerű feladatot készítsen leegyszerűsített tárgyi formákkal és rövid szöveggel. A rajztanár munkamegosztása, szemléltetése és módszeres eljárása azonban sokat segíthet a tanulóknak.

A szertárban levő edények formáit papírból kivágtam. Egy színnel kifestettem, a plasztikát fény- és árnyékcsíkkal adtam meg. Az órára edényeket, különböző színű textíliát és nyomdai plakátokat vittem be.

Az anyagot a következő óravezetés mellett tanítottam:

1. *Az óra anyagának, céljának közlése*

Az óra oktatási célja az, hogy a tanulók megismerjék: mi a redukció, mi a kompozíció, milyen a jó plakát?

Ezt a táblára is felírom.

Közlöm a tanulókkal, ha megismerkedtünk azzal, amit a táblára írtam, akkor két plakáttervet rajzolunk és festünk. A következő héten ezekből a tervekből – esetleg módosítással – egyet kivitelezünk.

2. *A kivitelezés tervének ismertetése*

a) Megfestem egy edény redukciós képét.

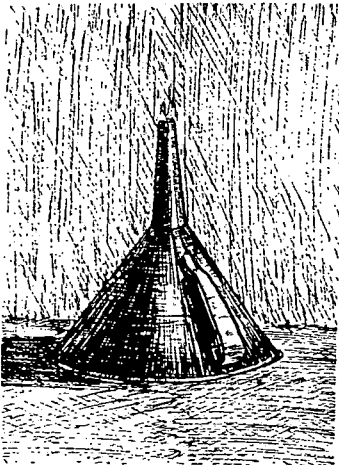
b) Kifüggesztett plakátról leolvassuk a jó plakát követelményeit.

c) Egy tervet készítek a falitáblán az edények redukciós kivágott képeivel.

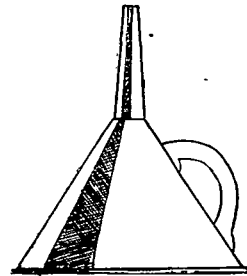
d) 2–3 tanuló a falitáblán tervet készít.

3. *Az új anyag feldolgozása*

A táblára egy tanulórajzot tűzök fel, mely a tölcser látszati képét ábrázolja. Mellé egy lapot helyezek el, azon megfestem a tölcser redukciós képét.



1. ábra



2. ábra

Amíg festek, elmondom a technikai megoldást: lekevert színnel festünk, csak száradás után teszem fel a következő színt.

Összehasonlítjuk a két rajzot. A tanulók látják, hogy a második egyszerűbb, ezt könnyebb megrajzolni. Közös megállapítjuk, milyen legyen egy tárgy redukciós képe. A rajzhoz a táblára felírt mondattól (mi a redukció?) egy nyilat húzok.

Mi a redukció?

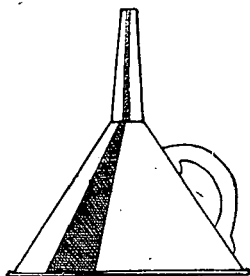
A táblára felrajzszerezek egy nyomdai plakátot, ezen figyeljük meg a jó plakát ismérveit. Közben a tanulók látásélményeik alapján beszámolnak az utcán látott plakátokról is. Összegezzük a jó plakát követelményeit, és azt felírom a táblán levő plakát mellé.

Redukciós formák!

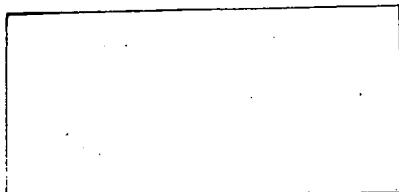
Ne legyen zsúfolt!

A plakátelemekek jó elhelyezése (egyensúly).

Sötét formák, világos háttér.



3. ábra



4. ábra

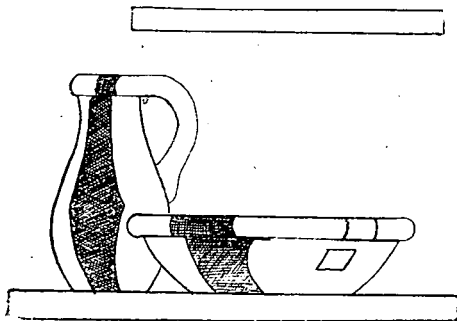
Világos formák, sötét háttér.

Erőteljes színek, de kellemes színhatás.

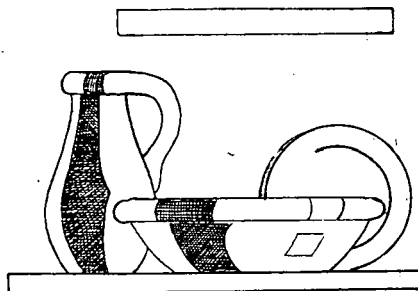
Rövid, de jól olvasható szöveg.

Kivágott formákkal tervet készítek a falitáblán. A szöveget csak folttal jelölöm. Hangsúlyozom, hogy a szövegfolt igen lényeges helyet foglal el a plakát kompozíciójában, a plakátelemekek elhelyezésének egyensúlyában.

Bemutatom, hogyan lehet fejleszteni a plakáttervet.



5. ábra

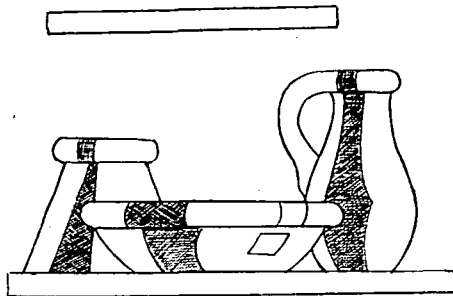


6. ábra

Átrendezéssel egy újabb tervet kaphatunk. Itt foglalkozom a kompozíció fogalmával. A fogalom tisztázása után a táblán levő: Mi a kompozíció? mondattal egy nyilat húzok a plakáttervhez.

Mi a kompozíció?

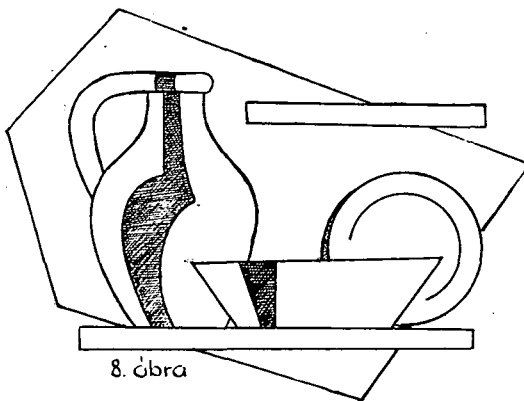
A tervet a tárgyasztalon edényekkel is megoldjuk. A tanulók látják a valóságot és annak plakátszerű megoldását.



7. ábra

2–3 tanuló egyidőben tervet készít a táblán. A kész munkákat az osztály meg-bírálja, esetleg átalakítja.

Minden terv készítésénél arra is vigyázok, hogy az színben is jól megoldott legyen.



8. ábra

A rajzlap kiosztása után megbeszéljük annak beosztását, a tervek elhelyezését. A tanulók ilyen előkészítés után könnyen rajzolnak terveket. A tárgyi formákat az asztalra elhelyezett edényekről rajzolják meg. Míg a tanulók önállóan dolgoznak, egyéni korrektúrát végzek.

A festés megkezdése előtt ismét bemutatok egy-két nyomdai plakátot, azok színösszhatását figyeljük meg. Megbeszéljük a technikai kivitelezést is. Felhívom a tanulók figyelmét a plakátnál alkalmazott leegyszerűsített festésmódra. A célszerű munkamenet megbeszélése után megkezdik a festést.

4. Eredménymegállapítás (az új anyag rögzítése)

Megállapítjuk, hogy a tervek összhatása, a plakátelelemek (tárgyak, szövegfelt) elhelyezése mennyiben felelt meg a tanult követelményeknek. Milyen volt a technikai kivitelezés.

Végül felhívom a tanulók figyelmét arra, hogy ismét nézzék meg az utcán a plakátokat. Figyeljék meg mennyiben érvényesülnek azokon az, amit a mai napon tanultunk.



MŰHELY

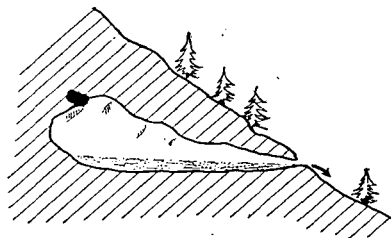
GONDOLATOK ROMÁNIA FÖLDRAJZÁNAK TANÍTÁSAKOR

A tankönyv arra hivatott, hogy kibontsa a Tanterv által körvonalazott anyagot. Ha felépítése jó, a szerkezete világos, akkor a tanuló egyik legfontosabb segédeszközévé válhat a tanítási órák alatt is. A tanár feladata viszont az, hogy a tankönyv anyagát feldolgozza, megmagyarázza, illetve a szövegezésből származó félreértéseket tisztázza.

Az 5. osztályos tankönyvben, „Működnek-e vulkánok a Keleti-Kárpátokban?” – című fejezetben olvashatjuk a következőket:

A Torjai-büdösbarlangot „mérges gáz tölti ki”, – majd később, „a barlang alját nehezebb, mérges gáz tölti meg”. (1:138)

Az olvasó egyrészt azt gondolhatja (s gondolta is, hisz a szóban forgó anyagot több általános iskolás tanulóval elolvastattuk), hogy egy bizonyos gáz betölti az egész barlangot, másrészt arra is gondolhat, hogy a barlang alját az előbbinél nehezebb mérges gáz tölti meg. Ezt feltétlenül tisztázni kell, hisz a valóság az, hogy a barlangot nem tölti ki mérges gáz, hanem csak az alját fél méternyi magasságig. Ez a gáz a levegőnél nehezebb, ezért helyezkedik el a barlang aljában. Ez a levegőnél nehezebb gáz a barlang szájánál nagyobb magasságot azért sem érhet el, mivel ott a szabadba távozik, szinte kifolyik. Egy kis vázlatrajzzal az elmondottakat könnyebben megérthetjük a tanulókkal.



1. ábra

Az 1 méter magasságú gázrétegben a felnőtt minden veszély nélkül járhat. Veszélyt jelent azonban a gyermekek számára, mert belégzése fulladást okozhat.

A kénés gázok a barlang falára sárga kristályokban rakódnak le. Ez a sárga színű bevonat is jelzi a kénés gáz jelenlétét.

Más esetben a *tankönyv szűkszavúságát* kell feloldania a tanárnak.

Az „Érdekes tavak” című fejezetben a Szent-Anna-tó után ezt olvashatjuk:

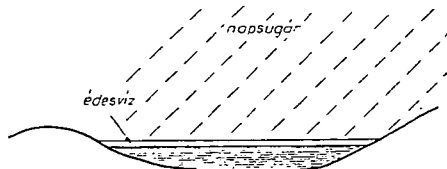
„A Gyilkos-tó ugyancsak a Keleti-Kárpátokban van. Hegyomlásnak köszönheti létét.” (1:139)

A Gyilkos-tó helyét — illetve a Gyergyói-havasokat mutassa meg a tanár, majd mondja el, hogy a tó közel 950 méter magasságban fekszik. A múlt század 30-as éveiben az északi hegyoldal egy darabja megcsúszott, s elzárta a völgyben csörgedező patak útját. Ebben az elzárt völgyszakaszban duzzadt fel a patak vize, amelyet Gyilkos-tónak nevezünk.

Ugyancsak az „Érdekes tavak” című fejezetben olvashatjuk:

„A szovátai Medve-tó annyira sós, hogy benne a fekvő ember nem merül el.” (1:139)

Persze nem ez a legfontosabb földrajzi tudnivaló a tóról. Úgy gondolom, akkor jár el helyesen a tanár, ha elmondja a sós tó földrajzi vonatkozású nevezetességeit, hisz a szakirodalom egy szót sem mond arról, amit a tankönyv említ. A szakirodalom azt mondja, hogy a szovátai sós tavak közül éppen azért a legnevezetesebb a Medve-tó, mivel a sós vizű tóba egy kis patak vize édesvizet szállít. Az édesvíz könnyebb, mint a sósvíz, ezért felül marad. (2:369, 3:239)



2. ábra

Az édesvíz a tó felszínén szétterül, betakarja a sósvizet és nem engedi onnan elszökni a Nap besugárzott melegét. A mélyebb rétegekben a víz nagyon felmelegszik, eléri a 70 C fokot is. Ha azonban sok a fürdőző és az édesvizet nagyon felkavarják, a takarót szétszaggatják, — akkor a meleg egy része eltávozik és csökken a sósvíz hőmérséklete.

A *földrajzi szakkörök* is bekapcsolódhatnak az anyag feldolgozásába. Itt a tanult anyag jelentős bővítésére is van lehetőség. Románia földrajzának tanításában talán éppen az „Utazás a román Duna-szakaszon” című olvasmánnyal kapcsolatban van erre lehetőség. A szakköri foglalkozáshoz viszont anyagot meríthet a tanár többek között Aranyos Béla Pesti tengerészek című munkájából. A tankönyv írói is minden bizonnyal innen vették anyagukat az olvasmányhoz. Felolvashat a könyvből egy-egy részletet, vagy elmondhatja azt. Ennek alapján jól megismerhetik a tanulók az *Al-Dunát*, a Dunán hajózó tengerészek életét, élményeiket. Az anyag feldolgozásakor képeket, rajzokat is használhatunk. Szakkörön a következőkben ismertetett anyagot dolgozhatja fel a tanár.

Elmondhatja, hogy az Al-Duna bejáratát őrző sziklákon várromok ülnek. A Duna itt határ is Jugoszlávia és Románia között. A jugoszláviai oldalon néz le a Dunára a híres-nevezetes *Galambóci vár* omladéka. Először Bajazid szultán foglalta el a várat, utoljára Kinizsi Pál szerezte vissza a töröktől. Közben jónéhányszor cserélt gazdát. Itt harcolt Rozgonyi Cecília is. Erről emlékezik Arany János Rozgonyiné című művében.

„Hová, hová, édes férjem?”
 „Megyek a csatába;
 Galambócnál vár a török,
 Ne várjon hiába.”

Galambócot a Dunáról
 Ostromolni kezdik;
 Folyamon is, szárazon is
 Egyre gyötrik, vesztik.

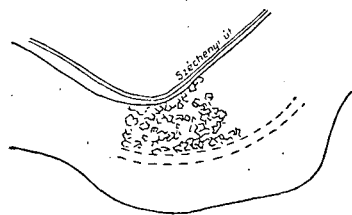
Szól az ágyú — szakadatlan
 Durva ozmán fülnek;
 Hajóira tűz-kanócok,
 Koszorúk repülnek;

„Vizet! vizet!” a pogányság
 ordítóz hiába;
 Mind odaég, bár van elég
 Víz a nagy Dunában.

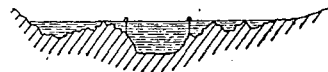
Az Al-Dunát, a bal parton 120 km hosszúságban kíséri a *Széchenyi-út*. Nincs előtte akadály, ha kell teraszt vág a sziklafalba, vagy alagutat fúr, sőt a víz fölé is kanyarodik. 1837-ben adták át a forgalomnak. Építése lehetővé tette, hogy az árral szemben is vontatni lehessen a hajókat. Alacsony vízálláskor viszont, amikor a hajózást be kellett szüntetni, az úton szekerek szállíthatták az átrakott árut.

Utazásunk során hajónk már el is érkezett az első sziklazátonyhoz, a *Sztenka-Sellőkhöz*.

Megszámlálhatatlan szirt között bukdácsol át a Duna. A sziklapad közel egy kilométer hosszúságban keresztezi a medret. Alacsony vízállás idején itt legfeljebb csak egy-két méter a víz. A folyó közepén bóják jelzik a víz alatti hajózó-csatornát, amit úgy robbantottak ki.



3. ábra



4. ábra

A hajók lehorgonyoznak, és megvárják míg a szembe jövők elhaladnak. A parton 8–10 méter magas sorompó áll. Jelzi, hogy az út zárva. Amikor a hajók elhaladtak, a sorompó, végében egy nagy gömbbel, a magasba emelkedik. Szabad az út!

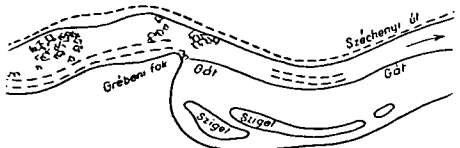
Nemsokára újabb sellőkhöz érkeznek a hajók, ezek a *Kozla-szirtek*. Több kilométeres szakaszon húzódnak. A partok nagyon megközelítik egymást, elkeskenyedik itt a Duna, meredek sziklafalak között hömpölyög. A mély és sekély helyek szeszélyesen váltogatják egymást.

Több sellő után a *Grében-hegyfok* tűnik elő. Szinte félig elállja a folyam útját, a sziklák még a víz alatt is folytatódnak. A Grébeni-hegyfok a vizet a bal partnak szorítja. A sziklafal után mély örvények keletkeznek, s itt hirtelen eltávolodik egymástól a két part. Gát mellett halad a folyó. Ezen túl mintha visszafelé folyrna a víz, máshol azonban nagyon gyors. Ezt a szakaszt is egy csatornával tették járhatóvá. Egyik sellő követi a másikat. A hajók nemsokára a *Juc-sellőkhöz* érkeznek. Ezután hirtelen derékszögbe fordul a folyam. Még óvatosabban haladnak előre a hajók, mert most következik a szorosok szorosa: a *Kazán szoros*. Olyan keskenyek tűnik a sziklák közé szorított folyó, hogy az ember azt hinné, hogy a hajók át sem juthatnak rajta. Félelmetes a sziklafalak közé szorított Duna. A folyó legkisebb szélessége ha van 150 méter. Egyes helyeken 70 méter mély. A Duna medrének a feleke itt a tenger szintje alatt van.

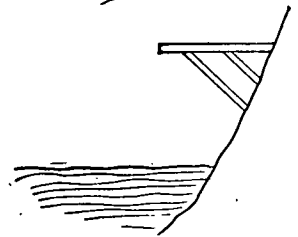
*

Jobb oldalon, a jugoszláv parton, halad a kétezer éves *Traján-út*, a szemben levő Széchenyi utat kísérvé. Az Al-Duna zuhatagjainak a hajózhatóvá tételét, a meder szabályozását, már a rómaiak elkezdték Traján császár idejében, híres építőmesterük, Apollodarusnak vezetésével. A mű azonban befejezetlen maradt. Kisebb merülési hajókkal átkeltek a sellőkön is. Az árral szemben azonban a hajókat vontatni kellett. Vontató utat építettek. Ez a Traján-útja. Ahol a sziklával nem boldogultak, ott kiálló gerendákon vezették az utat. A gerendák végeit a sziklába vájt lyukakba helyezték. Itt-ott még ma is látható néhány megkövesedett gömbfa, máshol megfigyelhetők a sziklába vájt kerek lyukak, szabályos távolságra egymástól.

Évszázadok múlva Széchenyi István dolgoztatta ki Vásárhelyi mérnökkel a szabályozási terveket. 1834-ben szokatlanul alacsony volt a vízállás és így a hajóúton fekvő sziklák helyét és magasságát pontosan meg tudták állapítani. Ezeket az adatokat még a későbbi szabályozások alkalmával is jól fel tudták használni. A technikai



5. ábra



6. ábra

eszközök azonban nem voltak megfelelőek, a zuhatagok szabályozását ez alkalommal is el kellett halasztani. A hajóvontatásra, mint a rómaiak, ez alkalommal is utat építettek. Ez az út a maga nemében páratlan emléktábla, messziről olvasható aranybetűvel. A forduló után a másik parton látható az időtől megviselt Traján-út emléktáblája is.

Közben feltűnik a Duna ezen szakaszának egyik legkedvesebb szigete, az *Ada-Kalé sziget*. Hasonlít a Margitszigethez. Talán formája és hossza is megegyezik vele. A bal parton itt is őrház tűnik fel, mellette egy leeresztett jelzőbója. Tilosat jelez! A Vaskapu felől hajók közelednek. Várni kell ismét.

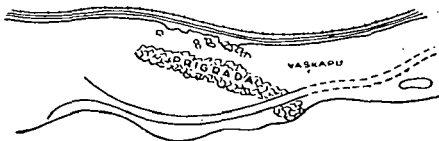
A szigeten itt is, ott is várfal maradványai tűnnek elő. Mercy osztrák tábornok emeltette, miután a töröktől visszafoglalta a szigetet. Az omladozó falak mögül előbukkannak a kis falu rácsos ablakos házai. A törökök utódai élnek ma is a szigeten. A múltban rózsaoajat készítettek, a férfiak evezősök voltak és sokan csempészéssel foglalkoztak. Erről ír Jókai Mór az „Aranyember” című regényében is.

„... a csempészhajók egész raja járt kelt a két ország közötti víz hátán csupán izmos karú evezők által hajtva. A só-csempészetnek volt itt a divatja.”

A férfiak Orsova és Turnu-Severin üzemeibe járnak dolgozni. A nők a szigeten létesített varrodákban és a cigarettagyárban dolgoznak.

Mozdonyfütty jelzi, hogy gyorsvonat robog a Vaskapu völgyét követő parton Bukarestből Temesvár felé.

A *Vaskapunál* kiszélesedik a Duna. A bal part felől sziklák húzódnak a túlso part felé, mintegy három kilométer hosszúságban. Ez a *Prigrada*, az Al-Dunának, s egyben a Dunának legnagyobb hajózási akadálya. A Vaskapu 8 kilométer hosszú és több szakaszra osztható. Az első sziklapad a víz szintje alatt húzódik, duzzasztja a vizet, de nem képez hajózási akadályt. A második sziklapad a Prigrada sziklázátonya már akadályozza a hajózást. A harmadik szakaszon a Prigrada zátonyon átbukó víz nagy örvényeket képezve folytatja útját. Ezután a Kis-Vaskapunál található még egy sziklacsoport a vízben, ahol a hajózás még sok veszedelmet rejt.



7. ábra

A part mentén sok magas kőgát fut sok ezer méter hosszúságban a sekély vízben. A két fal közötti csatornában úsznak a hajók. A csatornán kívül azonban szikláról sziklára szökken az ár, habzik, fortyog. A csatornában ellenben simán, de kétszer-háromszor olyan gyorsan rohan. Sodorja is a víz lefelé a hajókat. Bezzeg az árral szemben lassabban haladnak. Szó sem lehet arról, hogy egynél több uszályt vontasának maguk után. Külön-külön kell visszamenni minden uszályért. Szükség esetén a parton haladó kis gőzös segíti vontatni a hajókat. A csatornát 1890–1898 között Baross Gábor minisztersége idején építették magyar mérnökök.

A tervek szerint a Vaskapunál a Duna legnagyobb vízi erőművét építik a jugoszlávok és a románok.

A hajók további útja most már nyugodtabb, kiért az alföldre a Duna.

*

Változatos a *Duna torkolati szakasza* is. A deltát Tulceánál éri el a hajók. Innen mintegy 8 kilométernyire elágazik a Duna. Északkelet felé tart a nagyobbik, a Kilia-ág, délkeletnek pedig a kisebb ág. Nemsokára ismét elágazik a folyó, az egyik a Szulina-ág, a másik a Szent-György-ág.

A *Kilia-ág* erősen kanyarog. Több ágra szakad, majd egyesül. Néhány kilométernyire ismét legyezőszerűen szétágazik a folyó, de úgy látszik, csak azért, hogy ismét

egyesüljön. Vilkovánál ismét szétágazik a folyó, de az ágak többé már nem találkoznak a tengerig. Ez a kis delta — a delta deltája —, 8—10 kis ágból áll.

A Prut torkolatától a Duna, később a Kilia-ág a határ Románia és a Szovjetunió között.

A *Szent-György-ág* kevesebb hordalékot szállít, nem is szakadozik ágakra, inkább nagy kanyarulatot ír le. A tenger felé a kanyarulatok egyre kisebbek, az utolsó kilométereken meg is szűnnek, egyenes vonalban halad a folyó a tengerig.

A középső — a legkisebb —, a *Szulina-ág*. A hajózás ezen a legkedvezőbb. A bejárata a legkevésbé iszaposodott el. A Duna deltája Szulinánál évente átlag 4 méterrel halad előre.

Az ágakat nagy kiterjedésű nádvilág, lópvilág kíséri. Itt is, ott is felbukkan a zöldből egy-egy halászfalu, szárításra kirakott hálók beláthatatlan tömegével. Csónakokkal járható csatornák vezetnek az udvarokon keresztül egészen a házakig. A falvak lakói tokhalat halásznak. A tokhal értékes zsákmány, ebből készül a fekete kaviár.

A nádrengeteg végén tűnik fel az utolsó dunai kikötő, Szulina. Végláthatatlan hosszúságban épült a csatornává szabályozott folyó mentén. Lassan elmaradnak a házak, elmaradnak a veszteglő hajók, majd gátak között haladnak. Gát kíséri a folyót, messze-messze be a tengerbe. Még a Duna vizében úszik a hajó, már elhagyta a szárazföldet, de kívül már a Fekete-tenger hullámai ostromolják a gátat. 1858-ban építették meg a szulinai torkolat két partfalát. Az északi mintegy 1412 méter, míg a déli csupán 815 méter hosszú volt. Később betonnal beborították, illetve meghosszabbították. Az északi erős szelek nagy hullámzást okoznak. Tartani kellett attól, hogy a víz a partfalakat a szárazföld felől megkerüli. Ezért az északi partot a szárazföld felé mintegy 600 méter hosszúságban meghosszabbították.

A jobb parti gáton barakkok tűnnek fel, delfinfeldolgozó telepek.

A gátak végén világítótoronyok emelkednek. Ezek is jelzik, hogy a hajó kiért a tengerre.

IRODALOM:

1. Földrajz az általános iskola ötödik osztálya számára. Tankönyvkiadó. *Füsi Lajos, Magirius Gyuláné, Nagy Vendelné és dr. Udvarhelyi Károly* munkája.
2. Földrajz. I. kötet. Általános földrajz. Szerkesztette: *dr. Szabó László*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1955.
3. Földrajz. II. kötet. Eurázsia. Szerkesztette: *dr. Szabó László*. (Románia: *dr. Udvarhelyi Károly* munkája.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1961.
4. *Tóry Kálmán*: A Duna és szabályozása. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Németh István
főiskolai adjunktus



TEREPMÉRÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Az eddig használt tantervünk a számolás és mérés tanításában előírta, hogy az általános iskolában milyen méréseket kell elvégezni a terepen. Eddig eléggé elhanyagoltuk ezt a kérdést és vagy egyáltalán nem, vagy csak felületesen végeztük el ezeket a mérési feladatokat. Ennek több oka volt. Egyrészt kint a szabadban nehezebb fegyelmelni a tanulókat, másrészt a tanárképzés során nem álltak rendelkezésre ilyen

eszközök és így nem végezhetünk ezekkel hasonló méréseket. A jelenlegi tanárképzés során a matematika szakos hallgatók megismerik ezeket az eszközöket és elvégzik az általános iskolában előforduló terepmérési feladatokat is. Ok az is, hogy az általános iskolák nem rendelkeznek gyárilag előállított mérő felszereléssel és a szaktanárok nem rendelkeznek megfelelő tapasztalattal ezek házilag való elkészítéséhez.

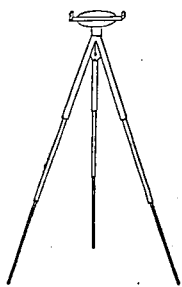
Az új Tanterv még nagyobb teret szentel a terepen való méréseknek. Az elmélet és gyakorlat egysége is megkívánja ezek elvégzését, a bennük rejlő nagy nevelő érték, gyakorlati érték sem hagyható figyelmen kívül. Az ifjúság honvédelmi előképzését is nagymértékben elősegíti.

A KPTI által 1959-ben kiadott „Mérések az általános és középiskolai matematika—fizika órákon” c. könyv első részében Süli Dezső részletesen foglalkozik a mérőeszközök leírásával és azok használatával.

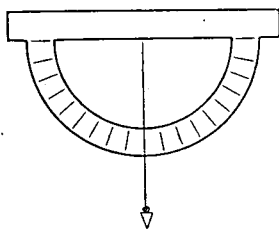
A Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1961-es kiadásában megjelent Mosonyi Kálmán általános iskolai matematika tanítás módszertana is sok segítséget ad a mérési órák megtartásához.

Süli Dezső által készített szögmérő eszköz (lásd 1. ábra) nagyon alkalmas a vízszintes síkban való szögméréshez.

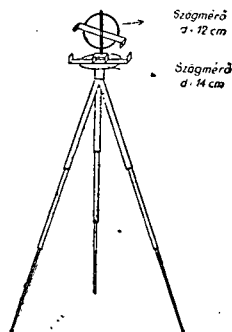
Függőleges síkban a szögeket táblai szögmérővel mértük. (Lásd 2. ábra.) Az ezzel való mérést több tényező befolyásolja és így nem jutunk elég pontos eredményhez. A két eszköz összekombinálásából készült az alábbiakban ismertetett szögmérő, mely egyaránt alkalmas vízszintes és függőleges síkban való szögmérésre is. A házilag való elkészítéséhez szeretnénk némi segítséget adni. (Lásd 3. ábra.)



1. ábra



2. ábra



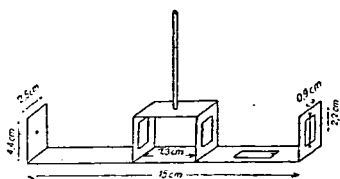
3. ábra

A vízszintes síkban fekvő szögek mérésére szolgáló résznél (lásd 1. ábra) ugyanúgy megtalálható a fa fényképezőgép állvány, a celluloidból készült 360°-os szögmérő és az irányzó. Az irányzót és a ráhelyezett tartókeretet 1 mm-es fehér fémlémezből kell készítenünk (nem alumíniumból), hogy a függőleges síkban elhelyezett szögmérőt tartó rudat és a tartókeretet hegeszteni tudjuk. Szegeccseléssel ugyanis nem tudunk kellő szilárdságot biztosítani. A függőleges szögmérőre helyezett irányzó készülhet alumíniumból is.

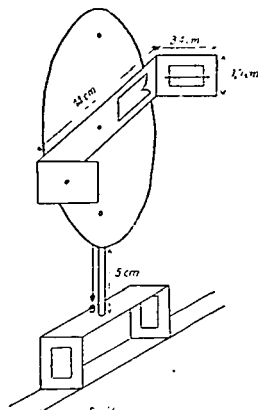
A függőleges tengely körül forgatható szögmérő irányzója. (Lásd 4. ábra.)

A vízszintes tengely körül forgatható szögmérő irányzóval és függő-ónnal. (Lásd 5. ábra.)

Ha a vízszintes síkban forgó irányzóra, illetve az arra hegesztett tartókeretre pontosan merőlegesen helyezzük el a tartórúdat, akkor az azzal egyirányban bejárt-



4. ábra



5. ábra

szott függőn segítségével pontosan tudunk vízszintes síkban is szögeket mérni. A tartórúdra erősített szögmérő az irányzóval egyaránt alkalmas emelkedés és süllyedés szögének a mérésére is.

Gyakorlati szempont megkívánja, hogy a tanulók csoportonként önálló méréseket végezzenek. Ehhez legalább 4–5 teodolitra lenne szükség, ami nagyon komoly összeget jelentene. Az előbbieken ismertetett eszközből 5 db elkészítése kb. 700 forintba kerülne. Ez a szögmérő eszköz nagyon jól helyettesíti a teodolitot, mert fél fok pontossággal mérhetünk vele szögeket. Így középiskolában a trigonometriai számításokhoz is szükségképpen használható.

Mérőcsoport megszervezése:

Egy mérőcsoportba 6 tanulót célszerű beosztani a következőképpen. Csoportvezető: adatokat jegyzi, irányít. (Óra végén a csoport többi tagja a vezető adatait jegyzi be, már az osztályban elkészített vázlatba.)

Eszköze: Vázlatpapír, kemény kartonlap, ceruza. (Ezek egyúttal minden tanulóknak szükségesek.)

Második tanuló: szögeket mérő; eszköze a szögmérő eszköz.

Harmadik tanuló: távolságmérő; eszköze üres karika, mérőszalag.

Negyedik tanuló: távolságmérő; eszköze karika szögekkel, egy darab jelzőrúd.

Ötödik tanuló: jelzőrúd vivő; eszköze három db jelzőrúd.

Hatodik tanuló: ellenőrző; a méréseket és a szögek kiszámítását ellenőrzi.

A terepmérő óra:

A terepmérő órákat a következőképpen állíthatjuk össze. Ha csak kevés mérést kell elvégezni a csoportoknak (pl. magasság meghatározás), akkor a következőképpen osztható be az óra. 15 perc: a feladat ismertetése az osztályban, egyúttal külön papírlapra a vázlat elkészítése. 5 perc: csoportonként sorakozás és kivonulás a terepre. 20 perc: a mérések elvégzése. 5 perc: adatok beírása a vázlatba, házi feladat megbeszélése.

Ha több időt igénylő méréseket végeznek a csoportok, akkor egy órának az új anyagot feldolgozó részét a mérési feladat ismertetésére célszerű fordítani és közben elkészítik a szükséges vázlatot. A következő órán végzik el a megbeszélte méréseket. A mérés útján kapott adatokkal a szerkesztések elvégzését, a feladat megoldását nem szükséges külön órában a tanteremben elvégeztetni. Ezeket házi feladatként is megoldhatják. Terepmérő óra után gyakorló órát célszerű tartani és ezen eleveníthetjük fel a mérésekkel kapcsolatos elméleti anyagot és megtárgyalhatjuk azt, hogyan alkalmaztuk ezeket a gyakorlatban a terepen.

Dévényi István
szakvezető tanár



SOMFAI LÁSZLÓ
főiskolai adjunktus

HELYESÍRÁSI NORMA A VI. OSZTÁLYBAN

A Módszertani Közleményekben (1964. 2. sz.) megjelentetett „A helyesírási norma kérdéséhez” című cikkemben több kezdeményezés folytatásaképpen szóltam a helyesírási norma fontosságáról, s megkísértem az V. osztály számára hibajegyzéket adni. Ebben négyféle kategorizálásban — *durva*, *súlyos*, *kis hiba* és *nem hiba* — felsorakoztattam a különféle eredetű és súlyosságú íráshibákat. Ez a közlés főleg abban jelentett előremutatót, hogy nem *statikus* megállapításokat tett, hanem a tanulók helyesírásának megítélését és elbírálását folyamatában, fejlődésében nyújtotta. A tanterv követelményrendszere azt írja elő, hogy meddig kell eljutniuk a tanulóknak készségben és jártasságban a *tanév végére*. Helytelen és teljes mértékben merev gyakorlat volna azonban, ha az új ismerethez kapcsolódó és kellően gyakorolt, megérlelt íráskészséget csak a tanév végén vennénk számba, s év közben állandóan csak az előző osztály követelményszintjéhez mérnénk tanulóink írását. Ezért összeállításom a hibák súlyosságát az év folyamán hat időpont-megjelölésben adja. A *durva* hibát 3, a *súlyosat* 2, a *kis* hibát 1 piros vonallal húzzuk alá; a *nem hibát* nem húzzuk alá, hanem a hibás szóalak fölé írjuk a helyeset.

Egy dolgozatlapnyi aláhúzást — tehát nem a hibás szokat, hanem a piros vonal-kák számát! — megszámolunk, s az így kapott hibapont képezi alapját a klasszifikálásnak. Ha az első lapon 0–6 hibapontot találok, a dolgozatot jelesre értékelem; 7–12-ig jót, 13–18-ig közepest, 19–26-ig elégségest, 27-en felül elégtelent írok a dolgozatra. (A dolgozat egy lapon felüli részének hibapontszáma általában az 1. lapéval azonos arányú, esetleg — a sietés miatt — a hibák némileg szaporodhatnak.)

E cikk szerzője hisz a norma szerinti helyesírás-értékelés horderejében. Kéri mindazokat, akik vele együtt eszerint dolgoznak, írják meg tapasztalataikat.

Az alábbiakban a tájékoztató összeállítást közöljük.

Hibajegyzék a VI. osztály számára

Durva hiba	Súlyos hiba	Kis hiba	Nem hiba
Szeptembertől			
<p>A múlt idő jele. A tárgy ragja. Közismert személy és földrajzi tulajdonnevek nagy kezdőbetűje.</p>	<p>A szóhatárok megtartása. Az igeikötő két könnyebb helyzete. A szó végi <i>ó, ő, ú, ű, í, ul, ül</i> írása. A magán- és más-salhangzó időtartama, ha az írás követi a kiejtést. A <i>-ból, -ról, -tól, -kor, -szór, -ig</i> rag írása. Az <i>egy, lesz, utána, kisebb</i> írása. Találkozó más-salhangzók írása eltér a kiejtéstől, de a tő könnyen kielemezhető. Egyszerű toldalék nélküli és toldalékos szavak elválasztása. A középfok <i>b</i>-je. Hosszú mássalhangzós hangutánzó szók (<i>csattan, pukkan</i>). Összetett szó határán mássalhangzók. Összetett szavak elválasztása. A <i>j</i> módjel az <i>s, sz, z, dz</i> végű igékhez hasonul. Az <i>nn</i>-es feltételes mód (enne stb.). A <i>hisz</i> felszólító módja. A <i>t</i> végű igék felszólító módja. A <i>d</i> végű igék tárgyas felszólító módú rövid alakja (áldd!). A <i>sük-sük</i>-ös hibák. A mondat végi írásjel. A <i>j</i> és <i>ly</i> közhasználatú szó végén.</p>	<p>Az igeikötő harmadik helyzete. A <i>j—ly</i> írása aktív, de ritkábban előforduló szavakban. Összetett szó különírása. Vessző a mondatban. A befejezett melléknévi igenév <i>-t, -tt</i>-je. Népek, napok, hónapok, égtáj nevének kezdőbetűje. Ismertebb intézménynevek, címek, több tagú földrajzi tul.-nevek egybe-, külön- és kötőjeles írása. Egyszerű és egybeírt többelemű földrajzi tulajdonnévből képzett melléknévek írása. Az <i>-e</i> kérdőszó. A sorszámnevek és a keltezés. Helytelen betűformák, rossz ékezetek, szó vagy betű kihagyása. A „néma” <i>h</i>-s szavak toldalékos alakja és elválasztása. A <i>dz</i> és <i>dzs</i>-s szavak elválasztása. Az <i>i, u, ü — í, ú, ű</i> a szó belsejében. A <i>tíz</i> és <i>húsz</i> <i>n</i> ragos és sorszámneves alakja. A <i>sé</i> és <i>sem</i> előtagú névmás. A birtokos személyragos névmások <i>j</i>-je. A <i>beljebb, feljebb, kijjebb, lejjebb</i> szavak írása.</p>	<p>Az idézőjel, gondolatjel, nagy zárójel, kettőspont, pontosvessző írása. A megismételt igeikötő (be-benéz). A ritkábban előforduló intézmények, címek, több tagú földrajzi tulajdonnevek, előnevek, régi családnevek írása. Könyv- és folyóiratcímek toldalékos és szövegben idézett alakjainak írása. A névutós szerkezetből alakult határozószók egybeírása (<i>ezután, emellett, de e mellett a fiú mellett</i>).</p>
			<p>A <i>vajon</i> kérdőszó írása.</p>

Novembertől	A <i>n</i> végű igék, valamint az <i>eszik, iszik, tesz, vesz, visz, lesz, hisz, megy</i> ige főnévi igeneve.	A népek, napok hónapak, égtájak névének kezdőbetűje. Ismertebb intézménynevek, címek, több tagú földrajzi tulajdonnevek egybe-, külön- és kötőjeles írása.	Ritkábban előforduló intézmények, címek, több tagú földrajzi tulajdonnevek, előnevek, régi családnevek írása.
Decembertől	A középfok jele magánhangzó után.	Az <i>s</i> végű melléknév ragos — főleg <i>n</i> ragos — és fokozott alakja. A befejezett melléknévi igenév <i>-t, -tt-</i> je.	Könyvcímek, folyóiratcímek toldalékos és szövegben idézett alakjainak írása.
Januártól		Az egyszerű és az egybeírt több elemű földrajzi tulajdonnevekből <i>i</i> -vel képzett melléknév írása. A sorszámnevek és a keltezés írása. A <i>tíz</i> és <i>húsz</i> <i>n</i> ragos és sorszámneves alakja (<i>tizenöt, huszadik</i>).	
Márciustól		A <i>se</i> és <i>sem</i> előtagú összetett határozatlan névmás írása (<i>semennyi, semmilyen</i>). A birtokos személyragos névmások <i>j</i> -je (<i>anyja, néneje, bátyja, fia, fiuk, öccse</i> stb.).	
Áprilistól		A határozószók írása (<i>benn; kint; beljebb, feljebb, kijebb, lejjebb</i>). A <i>t</i> végű névutók írása (<i>át, hosszat, közt, fölött</i> stb.). Az igekötő harmadik helyzete (<i>be fog lépni</i>).	A ragozott főnévi igenévben nincs <i>j</i> (<i>írnia;</i> szemben ezzel: <i>zoknijal</i>). A névutós szerkezetből alakult határozószók egybeírása (<i>ezután, emellett; de e mellett a fiú mellett</i>). A megismételt igekötő írása (<i>be-be-néz</i>). A <i>vajon</i> kérdőszó írása.

FÖLDRAJZI NEVEKRŐL

Azokat a fogalmakat, amelyek egy tárgyat ölelnek fel egyedi (individuális) fogalmaknak nevezzük. A földrajzi nevek tehát egyedi fogalmak. Az egyedi fogalom nem szemléleti jellegű — mint a képzet, amely szintén egyedi tárgyakra vonatkozik —, mert már bizonyos absztrakció eredménye, és így a tárgy lényeges jegyeit tartalmazza.

A földrajzban sok névvel, tehát sok egyedi fogalommal találkozunk. A tanítás során ezek lényeges jegyeit tárja fel a tanár. Helyesen jár el, ha a tanult neveket, értelmezi is. A földrajzi nevek között sokszor szerepelnek államférfiak, tudósok, írók, kutatók nevei is. A továbbiak során ismertetünk néhányat.

Leningrád

A Szovjetunió második legnagyobb városa (2 888 000) lakos) a Néva partján. Mintegy száz alacsony fekvésű, mocsaras szigetre épült, amelyeket 350 híd, hidacska köt össze. A város jelentős része alig emelkedik 1—2 méternyire a tengerszintje fölé.

A 260 éves várost I. (Nagy) Péter cár alapította a XVIII. század elején (1703-ban), azért, hogy tengeren is kereskedelmi kapcsolatokat építhessen ki Nyugat-Európával.

A település neve *Szentpétervár*, majd később *Pétervár* lett. 1924-ben, Lenin halála után kapta a *Leningrád* — Lenin-vár — nevet.

Gorkij

Az Oka mindkét partján, ott ahol a Volgába ömlik, épült az egykori Nyizsnyij-Novgorod — a mai Gorkij. A XII. századtól a prémvárosok egyik nagy központja. A volgai hajózás egyik legjelentősebb állomása, nagy ipari város (közlekedési gépgyártás, autógyártás stb.), kulturális központ.

Nyizsnyij-Novgorod Makszim Gorkijnak, a nagy orosz írónak szülővárosa. Itt írta többek között „Az anya” című művét is. A településnek 1928 óta *Gorkij* a neve.

Kujbisev

A Volga bal partján épült a Volgamellék egyik legjelentősebb ipari (közlekedési gépgyártás) települése. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom idején itt dolgozott Valerian Vlagyimirovics Kujbisev (1888—1935), az orosz munkásmozgalom egyik vezetője.

Az egykori *Szamara* 1935-ben vette fel a *Kujbisev* nevet.

Micsurinszk

Az egykori Kozlov kis városka a Voronyezs folyó mentén. Itt dolgozott a „kozlovi varázsló”, Micsurin, Ivan Vlagyimirovics (1855—1935). Tudományos módszerességgel sok új gyümölcsfajtát, több mint háromszázat állított elő. Munkásságával jelentősen hozzájárult Közép- és Észak-Oroszország gyümölcsstermesztésének a fejlődéséhez. A kis *Kozlov* városka méltán kapta a *Micsurinszk* nevet.

Szverdlouszk

Az Ural egyik legjelentősebb vasúti, bányászati és ipari központjának *Jakaterinburg* volt a neve. 1924-ben Szverdlöv, Jakov Mihajlovics (1885—1919) szovjet államférfi, a munkásmozgalom kiemelkedő harcosának a nevét vette fel.

Szibéria

Jermák Timofejev vezetésével 1579-ben a kozákok átlépték az Uralt. Kucsum kán hadait megverték és elfoglalták fővárosát, *Szibirt*. A mai Tobolszk mellett fekvő. A város nevét a tatárok egyik kánjáról kapta. Ez a település volt a közelebbi

és a távolabbi vidék központja. Később az Uraltól keletre levő óriási kiterjedésű területet is *Szibiriának*, majd *Szibériának* nevezték.

Barents-tenger

Willem Barents holland utazó volt. 1596-ban eljutott a Spitzbergákig, majd visszafele érintette a Beeren (Medve)-szigeteket is. 1597-ben bejárja a Novaja-Zemlja körüli tengereket. Ő az első sarkvidéki utazó, aki áttelel a sarkvidéken. Itt is hal meg.

Róla nevezték el a Spitzbergák, a Ferenc József-föld, a Novaja-Zemlja, valamint Európa északi partvonalai által közrefogott tengert.

Laptyev-tenger

Laptyev orosz kutató járta be a Léna és a Kolima torkolata közötti partvidéket. Ezen vidéktől északra fekvő tengerrész ezért kapta a Laptyev-tenger nevet.

Cseljuszkin-fok

A Tajmír félszigeten fekszik Ázsia legészakibb pontja, a Cseljuszkin-fok. Cseljuszkin orosz kutató 1742. május 19-én fedezte fel.

Gyezsnyev-fok

Ázsia legkeletibb pontja a Csukcs félszigeten fekvő Gyezsnyev-fok. Gyezsnyev kozák tiszt 1648-ban indult el a tengeren a Kolima torkolatától kelet felé. A part mentén hajózva elérte a kontinens legkeletibb pontját. Keresztülhaladt az Ázsiát Amerikától elválasztó tengerszoroson. Ezzel megtudta, hogy Ázsia nem függ össze Amerikával. Amerika partjait azonban nem látta, s így nem tudta meg, hogy milyen messze van a két kontinens egymástól. A cár 1898-ban elrendelte, hogy Ázsia legkeletibb pontját *Gyezsnyev-foknak* nevezzék.

Bering-szoros

Bering Vitus 1680-ban Dániában született, majd I. (Nagy) Péter cár szolgálatába állt. 1728-ban a cár megbízásából kutatja Ázsia keleti partvidékét. Utazása során eljutott az Ázsiát Amerikától elválasztó tengerszorosba is. A köd miatt azonban nem láthatta meg Amerika partjait. A kitört vihar Kamcsatkáig űzte vissza. 10 évi előkészület után 1741-ben ismét útnak indul. Ekkor végre eljut Amerikába, a Yukatan folyó deltájának a vidékére. Itt látta meg Amerika partjait. Az Ázsiát Amerikától elválasztó tengerszorosról róla nevezték el.

Németh István
főiskolai adjunktus



A BEMUTATÁS ÉS FÜZETVÁZLAT SORRENDJÉNEK SZEREPE A MŰSZAKI GYAKORLATI OKTATÁSBAN

A gyakorlati foglalkozások oktatásánál az új anyagot feldolgozó órákon a tárgyi forma ismertetését és a motivációt általában a táblai és füzetvázlat elkészítése követi. A gondosan felépített vázlatot a tanári bemutató egészíti ki, hol a tanulók gyakorlatban érzékelhetik az új munkafogásokat, műveleti eljárásokat.

Az általánosan alkalmazott sorrend tehát:

szemléltetés,
motiváció,
füzetvázlat,
bemutató.

Ez a sorrend azonban nem megmásíthatatlan törvény. Sok esetben előfordul — különösen az ötödik és hatodik osztályban —, hogy olyan fogalmakkal is kell dolgoznunk, amelyek még nem rendelkeznek megfelelő alapokkal a számtan-mértan órák vonatkozásában. Ilyenkor az ismeretközlés műveletének előbb elmondott sorrendjét nemcsak hogy lehet, de egyenesen kívánatos a jobb eredmény érdekében megváltoztatni.

Am lássunk egy-két példát. A hatodikos leányokkal cserépalátétet kívánunk készíttetni a lemez munkák keretében. Elképzelésünk szerint ennek a tárgyi formának újszerűnek, modernnek, izlésesnek kell lennie, tehát az agyoncsépelet hamutál-megoldást mellőzzük. Szinte magától kínálkozik az ötlet: készítsünk olyan alátétet, melynek hálózati rajzát a kör és a körbe írható sokszögek segítségével kaphatjuk meg.

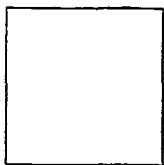


Az alátét alapja lesz a sokszög, oldala pedig a sokszög oldala és a kör közötti terület. Az oldalakat az alaphoz viszonyítva felemelhetjük 45–90 fokos szögben tettség szerint. Mindegyik megoldás más-más jelleget kölcsönöz a darabnak. Amint látjuk az alátét elfogadható és újszerű. A gyakorlati megvalósítása azonban nem könnyű azért, mert a hatodikos tanulók (az év elején vagyunk!) még nem ismerkedtek meg a mértan órákon a kör fogalmával, de még kevésbé a négyzetbe írható körrel és körbe írható sokszögekkel.

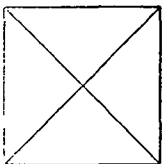
Az egyszerűség kedvéért a négyzet-alapú alátétet tárgyaljuk.

A táblai, illetve a füzetvázlat elkészítésénél abból a gyakorlati szempontból kell kiindulnunk, hogy a lemez, amit feldolgozásra kiadunk, négyzet alakú. A rendelkezésre álló eszközök segítségével ugyanis körlapot nem tudunk előállítani.

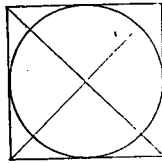
Így a megszerkesztendő vázlat kiindulópontja a leszabott anyag méretének megfelelő négyzet:



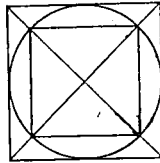
Ebbe a négyzetbe először is meghúzzuk a két átlót:



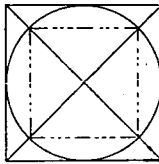
A következő lépésben körzőnyílásba vesszük a négyzet oldalméretének a felét és az átlók metszéspontjából megrajzoljuk a négyzetbe írható kört:



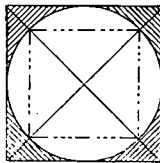
Ezután a kör és az átlók négy metszéspontját egyenesekkel összekötjük és megkapjuk a körbe írható négyzetet:



Ezzel a rajz lényegében elkészült. Következik a kontúr- és törésvonalak kihúzása:



Végül sátrózással jelöljük a leeső anyagrészeket:



Ha szemléltetés és motiváció után közvetlenül készítjük el a fenti rajzot, vagyis a táblai és füzetvázlatot, félő, hogy a tanulók nem fogják megérteni.

Ilyen esetben mindenképpen indokolt a bevezetésben említett sorrend megváltoztatása az alábbi módon:

- szemléltetés,
- motiváció,
- bemutató,
- füzetvázlat.

Ennél a módszernél a tanulóknak van ideje és alkalma az új fogalmakkal megismerkedni a *szemléltetés* és az azt kiegészítő *tanári bemutató* alapján. Így a táblai és füzetvázlat — még ezekben a viszonylag nehezebb esetekben is — a már *megismert* fogalmak rögzítését jelentheti.

Dr. Várkonyi Nándor
főiskolai tanársegéd



MUNKATERV AZ IRODALMI SZAKKÖRÖK SZÁMÁRA

3. rész: SORSUNK RÉGEN ÉS MA (Négy foglalkozás)

1. foglalkozás: Gyermeksors a múltban — a jelenben
2. „ : Az anya sorsa a múltban — a jelenben
3. „ : A dolgozó ember sorsa a múltban — a jelenben
4. „ : Mai életünk irodalmunk tükrében.

A négy foglalkozás anyagának feldolgozásával szakköri feladataink megoldásán túl az is *célunk*, hogy előkészítsük tanítványainkat felszabadulásunk 20. évfordulójának és az anyák napjának méltó megünneplésére. A szemelvényanyag összeválogatásában szem előtt tartottuk a tanulók meglévő irodalmi ismereteit, valamint azt a feladatot is, hogy ezeket az ismereteket tervszerűen el kell mélyítenünk. — Fejlesztani kívánjuk a tanulók előadó készségét, és ilyen módon egyúttal az úttörőpróba követelményeinek teljesítésére is előkészítjük őket. Az édesanya és a dolgozó nép iránti szeretet elmélyítésével érzésvilágukat gazdagítjuk, a művészi szép megértésével és művészi élmények nyújtásával pedig az ízlésfejlesztést és az alkotó tevékenység kibontakoztatását szolgáljuk.

A feldolgozásban követendő módok:

Egynéhány tanuló a tanár által előzőleg megadott szempontok alapján felkészül a kijelölt szemelvények ismertetésére.

A vezető tanár legalább egy-egy prózai és verses alkotást a szakkör tagjaival közösen dolgoz fel.

Mai életünk egy-egy érdekesebb eseményével kapcsolatban riportot vagy rövid elbeszélést is írhatnak az alkotó készség fejlesztésére.

Kívánatos, hogy a feldolgozási órákon minden szakköri tag kezében — lehetőség szerint — legyen ott a foglalkozás anyaga.

Vegyük igénybe a meglévő audio-vizuális szemléltető eszközöket is! (Művészi reprodukciók, dia- és hangosfilm.)

1. foglalkozás: *Gyermeksors a múltban — a jelenben*

Ez a témakör közel áll a gyermekek érdeklődéséhez. A jelennek már ők is élvezői. Az éhes, mezítláb, rongyos gyermekek világa pedig öröndetesen mesészerűnek tűnik már a számukra. A múlt és jelen összevetése az ismeretek rendszereződését eredményezi. A művészi alkotások erős érzelmi kötést is adnak ezeknek a rendszereződő ismereteknek. Ilyen módon jobban megértik, hogy ez a nyugodt jelen, az ő boldog gyermekkoruk dolgozó népünk küzdelmének és szüntelen áldozathozatalának eredménye. Jelenlegi helyzetüket éppen ezért akkor becsülik meg igazán, ha védelmezői és továbbfejlesztői lesznek mindannak, amit szüleik és nagyszüleik megteremtettek.

A szomorú gyermeksorsok bemutatásához azért javasoljuk József A. versét, illetőleg Móra F., Móricz Zs. és Hollós Korvin Lajos írásait, mert ezeknek az ismerős íróknak az alkotását a tanulók már eleve érdeklődéssel fogadják, és így mondanivalójuk is fokozott érzelmi hatást kelthet. A feldolgozás módját illetően mindig szem előtt kell tartanunk tanítványaink önállóságának fejlesztését. A tanár azonban egy-egy prózai részlet vagy vers bemutatásával tudatosan fejlessze a tanulók művészi ízlését és érzelemlátását!

A foglalkozás menete

1. óra

Bevezető: Szerzte az országban gondtalan, vidám gyerekek ülnek az iskolapadokban, mint Ti ebben a pillanatban. Otthonotokban és az iskolában is érzitek a szeretetteljes gondoskodást. Jó, hogy mindezt természetesnek veszitek. Nem csoda, ha néha valószínűtlennek tartjátok mindazt, amit nagyszületek vagy születek saját gyermekkorukról, a 10–12 éves fejjel dolgozni kényszerülő gyerekekről beszélnek. Pedig Arany János szavaival szólva: „Nem mese ez, gyermek.” A felszabadulás előtt sok-sok gyermek hírből sem ismerte a számotokra természetes gondtalanságot.

Célkitűzés: Amikor most már két évtized távlatából idézzük fel a húsz év előtti gyermeksorsokat, és szembesítitek azokat a magatok életével, ebből az összehasonlításból is lemérhetitek a felszabadulás történelmi tényét és saját gyermekkorotok szépségét.

Megbeszélés: Móra F. Kincskereső kisködmönének Gergőjét jól ismeritek. A kis bice-bócára is emlékeztek. Csak talán az nem egészen világos számotokra, hogy régen a szegény gyermekek sorsában az volt a leginkább fájdalmas, hogy kilátástalanság meredt feléjük, ritkán érezték a segítő kéz melegét (mint pl. a kis Gergő Malvinka gondoskodását). Még kevésbé érezhatték, hogy egy egész társadalom gondoskodó szeretete veszi körül őket.

A nyomorúságában magára hagyott gyermek sorsát idézzük fel a *Kincskereső kisködmön* *A kövek megszólalnak* c. fejezetével. (Egy tanuló röviden ismerteti az eseményt, egy másik pedig közben felolvassa a leghatásosabb részleteket. Pl. „Láttam pedig, hogy egy száraz mohaágyon fekszik a földön a kis bice-bóca... igazi kenyér, nagyapóka?” — Azután: „De jó volna egyszer meleg szobában aludni, nagyapó... Tudod, báránykám, nincs már olajunk, mondta halkán az öreg ember.”)

Régen, a felszabadulás előtt nemcsak nyomorúságban és szenvedésben volt része a szegény ember gyermekének, hanem meg is alázták. Éreznie kellett a kiszolgáltatottságot, a lebecsülést csak azért, mert nem született bele a jómódba, mert szülei szegények, esetleg éppen munkanélküliek voltak, mint ahogyan ezt *Móricz Zs. Ami megérthetetlen* c. elbeszélésében elétek tárja. (Az elbeszélést ugyancsak két tanuló, lehetőleg két kislány dolgozza fel az előbbihez hasonló módon. Rövid megbeszélés is kövesse a tanár irányításával!) Elsősorban azt kell észrevéteknünk a tanulókkal, hogy az előző társadalmi rendszerben a legjobb szándékú egyéni kezdeményezés (pl. a tanító jószívűsége, törődése) is szükségszerűen hajótörést szenvedett az osztálykülönbségek, az emberi méltóság megalázása miatt.

Régen a sok szegény gyerek közül még a legtehetségesebbjének is csak ritkán, kivételesen sikerült kedve szerint továbbtanulnia. *Móra F. Szeptemberi emlék* c. elbeszélése alapján nyilvánvaló, hogy az önző, hatalmát féltő elnyomó társadalmi rendszernek nem lehetett célja a tehetséges szegény gyermek továbbtanulásának elősegítése. Így lesz érthetővé Agócs tisztelendő úr felfogása. (Az elbeszélést válogató olvasással ismer-

tesse egy tanuló. Az alábbi három kis bekezdés kívánczik ide: 1. „... hát hun van az megírva, hodzs mindenkinek muszáj urat nevelni a dzserekiből?”

2. „... Bújtam én a színbe, ólba, padlásra, de a boldogok zsi bongása minden reggel rám talált.”

3. „De azért a szeptember nekem a legszomorúbb hónapom marad erre az életre...”)

Holló Korvin Lajos Ó, boldog gyermekkor c. elbeszélésének (Mai magyar írók elbeszélései, Válogatás az ált. iskolai tanulók számára, Móra Könyvkiadó, 1961.) ismertetésével tehetjük teljessé a foglalkozás első felét. Az utóbbi két elbeszélésben döntő szerepe van az édesanya áldozatos szeretetének. (Röviden, de ki kell aknáznunk ezeket a nevelési lehetőségeket is!) Az elbeszélés feldolgozásának módjaul a *Szeptemberi emlékek*-kel történő állandó összehasonlítás kínálkozik. (Éppen ezért jó, ha az ismertetést végző két tanuló együttesen készül fel a foglalkozásra.) A szereplő hősökre egyformán jellemző, hogy szegények, kitűnő tanulók, tovább akarnak tanulni és érezniük kell a gazdagok részvétlenségét. Hollós Korvin Lajos szereplő hőse pontosan megfogalmazza a kilátástalan gyermeki sorsot a letűnt társadalmi rendszerben. Az előzmények rövid ismertetését követően olvastassuk fel a befejező részt, kezdve ezzel a mondattal: „Mert annyit már megtanult e világból, hogy a gyermekek, némely kivételtől eltekintve, végzetesen egyedül vannak...”

2. óra

Érthető, ha a szomorú gyermeksors láttán nagy forradalmár költőnk, *József Attila* lelke valósággal felsír a *Tél* c. versében. (Kívánatos, hogy a foglalkozás 2. felének bevezetőjeképpen a tanár mutassa be a költőnek ezt a rövid, de felszabadulásunkat művészi módon előrevetítő költeményét.) A felszabadulással elhamvadt mindaz, ami „antik, ócska”, megszűnt ifjúságunk számára a kilátástalanság, és megnyílt előtte a továbbtanulás; a tervezés, a gondtalan nyaralás lehetősége.

Az úttörőtáborozásra vagy egyéb közösségi élményre vonatkozó beszámolóját, esetleg riportját felolvashatja egy-egy fejlettebb szakköri tag. (A leginkább megfelelő a tanár választja ki.)

A szocialista iskola derűs világát és a gondtalan vakációzás szépségét ábrázolja *Fekete István Tüskevár* c. regénye. Miután ez a könyv ajánlott olvasmány, a szakkör tagjai közül feltételezhetően többen is olvasták. A regény rövid feldolgozása tehát nem okozhat különösebb problémát. Hangsúlyozandónak tartjuk, hogy a múlttal szemben, amikor „végzetesen egyedül” és magára hagyatott volt a gyermek, most szerető gondoskodás veszi körül nemcsak otthonában, hanem az iskolában és iskolán kívül is. A cselekmény ismertetését annak a derűs fejezetnek a felolvasásával kezdjük, amely a regény bevezetőjét alkotja. Ugyancsak fel kell olvastatnunk a regénynek azt a rövid, de nevelési szempontból nagyon értékes befejezését is, amely a tanárváltozás és az új iskolaév megkezdését mutatja be.

Szocialista életünkben a társadalom és az iskolai közösség segítségével, védelmére siet minden gyermeknek, ha nehéz, esetleg szerencsétlen helyzetbe kerül. A közösségnek és a nevelőknek ezt a segítőkészségét ábrázolja *Szabó Magda Alarcosbál* c. regénye. (A könyv ismertetésére leánytanulók vállalkozzanak.) Mondanivalója elsősorban leánytanulóinknak szól. Az író meggyőzően hirdeti, hogy szocialista életünkben „sose szabad se szomorúnak, se csüggedtnek lennie senkinek”. A regény rövid ismertetését egészítsük ki az osztályközösség példaadó összeforrottságának a bemutatásával!) A 137. oldaltól: „Lenn hagytam a könyvemet — mondta Éva néni... a 140. oldalig.)

A foglalkozást *Várnai Zseni Tanulj ámulni, hazám ifjúsága* c. költeményének bemutatásával zárhatjuk. A vers művészi összegezése azoknak a felemelő lehetőségeknek, amelyeket a ma gyermeke magáénak vallhat. Felhívás is egyúttal az ifjúságunkra váró szép hivatás teljesítésére.

2. foglalkozás: *Az anya sorsa a múltban — a jelenben*

1. óra

Bevezetés: Mai foglalkozásunkon az édesanyára emlékezünk. A költők és írók segítségével számba vesszük mindazt, amit az édesanyától kapunk jószágban, gondoskodásban, meleg, odaadó és önfeláldozó szeretetben. Ebben a szóban: édesanya, benne lüktet életünk szépsége és az összetartozás ereje. Az *anya* szót irodalmunkban először az 1300-as évekből való Ó-Magyar Mária Siralomban olvashatjuk. Később kedveskedésként került eléje az *édes* melléknév.

Célkitűzés: Nagy költőink feledhetetlen sorokban állítanak emléket az édesanyának. Mai óránkon nagy művészeinknek az édesanyáról szóló vallomásaival foglalkozunk.

Megbeszélés: Idézzük fel először *Petőfinek* a már ismert *Füstbe ment terv* c. költeményét! (A kijelölt tanuló elmondja a verset, s ezt követi a rövid megbeszélés.)

Mindannyiunknak szól az, amit a költő ismert versében István öccsének üzen:

„S anyánkat, ezt az édes jó anyát

Ha elszólná tőlünk őt az ég.”

Ismerjük a költő életútját, s tudjuk, milyen sokszor kellett távol élnie édesanyjától. *Távolból* c. verse az édesanya iránti szeretet és hála gyönyörű vallomása. (Egy tanuló, aki erre előzetesen felkészült, elmondja a verset, s ezt tömör elemzés követi.)

Móra F. Kincskereső kisködmön c. művében is szépséges sorokat olvashatunk az édesanyáról. A *Hogy tanultam meg olvasni?* c. fejezetből a következő részletet olvassa fel egy tanuló: „Szeretném, ha ember lenne belőled, gyermekem — rezzentett ki apám abból a nagy hallgatagságból, amibe beleestem, míg ezeket elgondoltam. — ... s megsókolom a szívemmel a ráncos kezet, mely e kígyóbetűt először mutatta meg nekem.”

Nemcsak az irodalom segít bennünket az édesanya iránti szeretetünk kifejezésében, hanem a művészetek más ágai is: a festészet, szobrászat és a zene. Mi most ez utóbbit szólaltatjuk meg. (Az összegyűjtött népdalok közül egynéhányat elénekelnék, esetleg hangszer kíséretében.)

2. óra

József Attila a proletár édesanya szenvedéssel teli sorsát, gyermekeiért vállalt áldozatos életét mutatja be több versében. *Anyám* c. verséből a fájdalmas múlt tárul elénk. A mindig csak lemondásra kényszerült proletár család körében mutatja be édesanyját a költő. — A korai halál gyakran volt a múltban a proletár anyák sorsa. *József Attila* édesanyja is korán meghalt. A költő *Mama* c. versében édesanyja iránti szeretetének állít halhatatlan emléket. (A szakkör tagjai Ruttkay Éva előadásában hanglemézzről hallgassák meg a költeményt! „A magyar líra gyöngyszemei”-sorozat VIII. lemeze.)

Hányszor hangzik el naponta segítségkérően, aggodalmat, örömet vagy szeretetet kifejezve ez a szó: *anyu*. Ismerkedjünk meg *Nadányi Zoltánnak* erről a szép, varázsos szóról írt versével! Címe: *Anyu*. (A kijelölt szakköri tag felolvassa a költeményt.)

Mindig nagy öröm, ha az édesanya iránti szeretet vagy hála megnyilatkozásaival találkozunk. Ilyenkor jólesően visszhangzanak bennünk azok a még el nem mondott szavak, amelyek a szívünkbe záródtak, amikor édesanyánk ott virrasztott betegágyunk mellett vagy amikor forrón magához ölelt bennünket. Ezek az érzések és szavak törnek fel a lelkünk mélyéből, ha *Várnai Zseni Csendes éj*, *Simon István Anyám leckéztet* és *Kovács Miklós, Alszik a forró cserepek alatt* c. költeményét halljuk. (Az utóbbi vers a Szegedi Fiatalok Antológiájából, 1959.)

Az édesanya iránti rajongás nagy festőinket, szobrászainkat is sok szép alkotás létrehozására készítette. (Vetítsük le a „Ki ez?” Művészettörténet képsorozatból a 7., 24., 71., 78. és 89. képet!)

Minden év májusában egy napon külön is ünnepeljük édesanyánkat, aki mindig azon fárad, hogy szebbé tegye gyermekei életét. (A foglalkozáson hallott versek alapján a szakkör tagjai műsorgetvet készítenek anyák napjára.)

3. foglalkozás: *A dolgozó ember sorsa a múltban – a jelenben*

1. óra

Bevezetés: Most azokat a művészi alkotásokat szólaltatjuk meg, amelyek a dolgozó ember sorsáról beszélnek. A múlt képei mellé odaállítjuk a jelenét. A képek elgondolkodtatók. Azon érdemes is elgondolkodnunk, hogy a múltban sok dolgozó ember nyomorúságos körülmények között élt, mégis tudott nagy célokért harcolni, sőt ezek érdekében áldozatot is hozott.

Célkitűzés: A felsorakozó művészi képek fényénél érzékelhetőbb a múlt és jelen közti különbség. A jelen jogos büszkeséggel tölthet el bennünket. A képek nyomán azt is észre kell vennetek, hogy a további építés, a holnap formálása felkészülést, lelkes, kitartó munkát követel tőletek.

Megbeszélés: A múlt sivársága talán népdalainkból csendül ki a leginkább szívhez szóló módon. Szólaltassuk meg a *Rongyos a házam teteje* c. népdalt! (A szakkör tagjai közösen éneklék, esetleg csak zümmögő kíséretet adva egy szólóénekesnek.) Az utolsó sorok a szegény *dolgozó paraszt* egész életútját bevilágítják:

„Bölcsőm kezdí szenvedését,
Csak a sírnál éri végét...”

A *cselédors* bemutatására *Illyés Gyula Puszták népe* c. művének egynéhány részletét olvastassuk fel! (1. r. 2. bek., 7. r. 2., 3. bek.) A megbeszélést a nevelő vezesse, és a 10. r. 9. bek.-ből olvassa fel az alábbi részt: „Szerentsésék éheztek, egyöntetűen és itthon egész szemérmetlenül. A velük egy fedél alatt lakó család is éhezett. — Gombát szedtek az erdőben, és azt ették. Amikor gomba nem volt, akkor az uradalmi cukorrépaföldekre jártak répalevelet lopni, és azt ették. Mert azért ettek mindennap, de oly keveset, hogy az talán még a rágással elpazarló erőt sem pótolta.”

József Attila Éhség c. versének bemutatása nyomán a szakkör tagjai beszéljék meg röviden a költeményben feltárt kiáltó ellentétet: a legnehezebb paraszti munka a cséplés, az ebéd mégis csak kenyér meg uborka.

A városban dolgozó ember sorsa sem volt könnyebb. Megrázó képekben igazolja ezt az ált. iskolák filmjegyzékében is szereplő *József Attila A város peremén* c. hangosfilm. (Beszerezhető az Iskolai Filmlölcsönzőből. Időtartama: 35–40 perc.) Ha a filmet nem sikerül megszerezni, akkor *József Jolán A város peremén* c. könyvét használjuk fel a proletariátus életének bemutatására. Feldolgozásra a 2. fejezet 1., 4. bekezdését, ill. a 6. fejezetet javasoljuk. Reprodukciókat is igénybe vehetünk. (Pl. Munkácsy: A rőzsehordó, Sztrájk; Nagy Balogh János: A kubikos; Mednyánszky: Az agyongyötört; Szőnyi István: Este.)

Azonban a nyomor, az embertelen sors nem bénította meg az igazságosabb társadalomért folytatott küzdelmet. Ezt teszi szemléletessé *Karikás Frigyes Békés találkozás* c. elbeszélése. (Beszéljük meg a két kubikos helyzetét, a csendőrökkel való találkozást és azt, hogy a szereplők miként lépnek rá a nyomorból kifelé vezető útra. A jelentősebb mozzanatokot olvassassuk fel! Pl. „Jól mondja maga azokról az írásokról, hogy megmondják őszintén az igazságot.”)

2. óra

A közelgő változást fejezi ki *Győri Imre Virrad* c. oratóriuma. (Magyar ünnepek c. kiadvány.) Szavalókórus előadásában különösen hatásos. A szakkör tagjai is bemutathatják. (Gondos előkészületet kíván.) Megbeszélhetjük a felszabadulási iskolai ünnepélyen való előadását is.

A felszabadult országban megindul az új élet. Vidám, bizakodással teli az emberek munkája. Ennek a munkának a ritmusát varázsolja elénk *Illyés Gyula Cserepezők* c. verse.

Gábor Andor A dolgozó magyarokhoz c. versében (*Új kor nyitánya* c. kötet) így köszönti a romokat eltüntető, hidakat újra felépítő dolgozó népet:

„Harcodat újra meg kell most kezdened,
Bort, búzát és boldogságot,
Azt ki kell még küzdened.”

Garai Gábor Evés c. költeményét hasonlítsuk össze *József Attila Éhség* c. versével! Az összehasonlítást az alábbi sorok szinte elkerülhetetlenné is teszik:

„... s ebédje már nem savanyú uborka volt,
... biztos rév a lét,
Hogy holnap is lesz munka és ebéd.”

(A vers a *Játék* KISZ-kiadvány 2. évf. 1. sz.-ban is megtalálható.)

Egy mai fiatal becsületes helytállását és példaadó munkakedvét vetíti elénk *Csepeli Szabó Béla Duna-parti románc* c. műve. Ebből vett szemelvény az új VI. osztályos tankönyv *A fiú és a gyár* c. olvasmánya. (A megbeszélést válogató olvasásra alkalpuzzuk!)

A felszabadulás után a falusi dolgozók élete is megváltozott. Ezt mutatja be *Fodor András Új falu* c. verse. (Szavalat.)

A földeken a még szebb holnapért vidám munka folyik szerte az országban. Erről a munkáról így ír *Váci Mihály a Bontja zászlóit szülőföldem* c. versében:

„A völgyek meleg mellkasában
dobognak forró traktorok,
hallják meg szerte a hazában,
— itt is piros jövő buzog!”

4. foglalkozás: *Mai életünk irodalmunk tükrében*
2 óra

Bevezetés: Előző foglalkozásainkon népünk felszabadulás előtti sorsát idéztük fel és azokat a küzdelmeket, amelyeket a nép fiai sorsuk megváltoztatásáért folytattak.

„Mert hősök voltak, akik egykor
Véres csütörtök, vörös péntek
napján zászlóval a kezükben
tüntetni nyílt utcára léptek,
kemény volt harcuk.”

— írja róluk *Baranyi Ferenc Mert hősök voltak* c. versében. (Fiatal magyar költők, Diákkönyvtár, 1963.)

Az elmúlt 20 esztendő alatt is kemény küzdelem folyt gyárakban és szántóföldeken. Sokszor hősi volt a harc, hiszen új élet alapjait kellett leraknunk.

Célkitűzés: Ha a ma élő költők, írók alkotásaival foglalkoztok, még jobban megismeritek szocialista hazánk jelenét, népünk munkáját és a rátok váró feladatokat.

Megbeszélés: Dolgozó népünk munkája színes, gazdag élet bontakozott ki az új alapokon. Irodalmi alkotásainkban híven tükröződik ennek az új életnek minden gondja, öröme és szépsége. A dolgozó hétköznapiak meleg hangulata árad *Váci Mihály Mint a kenyér* c. verséből. (*Szegények hatalma* c. kötet.)

Munkánk, küzdelemünk célját fogalmazza meg a költő *Szabadság! Tégy gazdaggá minket!* c. versében (*Szegények hatalma* c. kötet), amikor ezt írja:

„Az emberiség tavasza virágozik.
— Sürögve, zsongva beporozni
virágait
miránk is vár a sor,
hogy kaptárunkba gyűljön
az egyenlő sejtekbe osztott,
illatozó nemzeti jólét.”

Legfőbb tennivalóinkat pedig így summázza a *Méltó hatalmat* c. költeménye:

„— csak az uralkodik, azé a hatalom,
az hódít hazát, jövőt, lelkeket,
kié az erkölcs, tudás, szorgalom, ...

a nép kielégülten, gazdagon
lássa be horizontját, a terepet,
meredek pályáit a szabadságnak,
a jogokat, kötelességeket,
melyeket vállalva — nekivághat,
hogy méltó hatalmát hódítsa meg.”

Mai életünk mindig újabb és újabb problémákat vet fel. Megoldásuk sokszor nagy erőfeszítéseket kíván. Életünk azonban csak a nehézségek leküzdése árán válik szebbé, tartalmasabbá. *Simon István* a *Ma és holnap* c. versében (*Gyümölcsoltó* c. kötet, 1964.) így ír ezekről a gondokról:

„Mikor gond, kétely, vágy, lelkesedés
azt zúgja, élni szép, s élni nehéz —
mikor a jövőt, hogy már rend legyen,
próbálgatjuk egy egész nemzetén...”

A szövetkezeti dolgozók munkájának sikeréről és szépségéről ír *Fekete István Lutra* c. regényében, amikor bemutatja a halász-szövetkezet tagjainak izgalmas küzdelmét a hatalmas harcsával. (30–33. oldalon.)

Sor kerülhet egy-két tanuló írásbeli beszámolójára is. A tanár által előkészített elbeszélés, riport, esetleg vers témája lehet mai életünk egy-egy problémája vagy egyéni terv és élmény.

Hogy mit vár mai életünk a felnövekvő nemzedéktől, azt *Váci Mihály Még nem elég* c. verse szinte programszerűen összefoglalja. A vers bemutatását követően részletesen is megbeszélhetjük a költő alábbi felhívásait:

„Nem elég fellobogni...
Nem elég álmódolni...
Nem elég a célt tudni...
Nem elég elindulni...
Nem elég jóra vágni,
a jót akarni kell!”

A foglalkozást énekkel fejezzük be! A mai életünkről szóló dalokat már ismerik a tanulók. (Pl. *Építők*: Weöres S.—Sugár R., V. o. énekkönyv, *Dal a népek egyetértéséről*: Bánki Gy., VIII. o. énekkönyv stb.).

(A felszabadulásunk 20. évfordulójára megjelenő prózai és verses alkotásokra külön is felhívjuk a figyelmet. Gazdag anyagot adnak majd mind az iskolai ünnepély megrendezéséhez, mind a szakköri munkához. Kísérjük figyelemmel a napilapok irodalmi és a *Köznevelés* könyvismertetési rovatát! — Az évforduló alkalmából kiállításokat is rendeznek, és dokumentumfilm is készül. Ezek megtekintése és megbeszélése is értékes formája lehet a szakköri munkának.)

Javasoljuk, hogy a szakkör az évforduló tiszteletére rendezzen egy *vetélkedőt* az iskola többi tanulója bevonásával és természetesen a nevelőtestület segítségével. Itt azoknak a kiemelkedő eredményeknek az ismerete alapján vetélkednének, amelyeket az elmúlt 20 esztendőben az irodalomban és más művészetekben, továbbá a tudományban, iparban, kereskedelemben és a mezőgazdaságban elértünk.

A fentiekben ismertetett foglalkozások anyaga természetesen bővebb, mint az, amit egy-egy órán feldolgozhatunk. Ezzel a válogatás lehetőségét kívánjuk biztosítani. Az új utasítás értelmében szakköri foglalkozás hetenként is tartható. Ebben az esetben az egész anyag feldolgozása is megvalósítható. Arra is gondoltunk: ha a szakkör-vezetők ebben a tanévben nem dolgoznak fel minden témakört, akkor már a következő évi munkájuk megkönnyítéséhez is hozzájárultunk.

Szeged város magyar szakos tanárai alkotó munkaközösségének tagjai
(dr. Szörényi Józsefné, Kovács Béláné, dr. Zoltán Ferencné)

A KÖRNYEZETISMERETI TANULMÁNYI SÉTA ÉRTÉKESÍTÉSE OKTATÓ-NEVELŐ MUNKÁBAN

A tantervi Utasítás első bekezdése e tantárgy központi szerepét hangsúlyozza az 1–4. osztály oktató-nevelő munkájában. A környezetismeret tanulmányi sétéival, kirándulásaival a legközvetlenebb kapcsolatot teremti meg a tanuló és a környező természeti, társadalmi valóság között.

Ennek a tantárgynak a bevezetése vegyes érzelmeket keltett a kartársakban. Aki azonban már átesett az első kirándulás és az első órák szervezési nehézségein, hamarosan meggyőződik a környezetismeret központi szerepéről. A gyakorló iskola 4. osztályában a tanítójelöltek kedvéért már a környezetismeret bevezetése előtt is tartottunk ilyen órát tanulmányi sétával egybekötve. A vas (az öntött vasból és acélból készült tárgyak tulajdonságai) volt a tanítás anyaga. Ezzel kapcsolatban meglátogattuk Szeged egyik legnagyobb edényboltját a Lenin körút és a Kossuth Lajos sugárút sarkán. Mivel januárban esedékes ennek az anyagnak a tanítása, gyakorlati tapasztalataimmal szeretnék hozzájárulni a tanulmányi séta megszervezéséhez és a sikeres tanításhoz.

A nevelő előre tájékozódik, mi mindent tud a kirándulás színhelyén megmutatni a tanulóknak. Miért szükséges ez? A szóban forgó boltban pl. 6000 féle árut tartanak nyilván. A boltvezető szeretne mindent megmutatni, a tanulók pedig mindenre kíváncsiak. Ilyen tökéletes egyetértésben a tanító egyedül marad azzal az elhatározásával, hogy az öntöttvas és az acél tulajdonságairól fog szemléleti anyagot nyújtani. Mindent nem nézhetünk meg, a rendelkezésre álló idő kevés ehhez. Egyébként is felületes lenne a megfigyelés, amelyre nem lehetne építeni. Ha előre megbeszéljük a vezetővel, hogy öntött vasból és acélból készült tárgyakat (kályhákat, szerszámokat, késeket stb.) mutasson és hogy a rozsdásodás elleni védekezés módjait szeretnénk látni, akkor egy óra elegendő célunk elérésére. Alkalom nyílik az alumínium és vasedények összehasonlítására is mind a minőség, mind az ár tekintetében.

Miután így előre meghatároztuk a tanulmányi séta anyagát, a tanulókat is gondosan elkészítjük. A III–IV. osztályban már használunk megfigyelési vagy jegyzetfüzetet. A megfigyelésre az életkori sajátosságoknak megfelelően szempontokat adunk. Hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy kérdezzenek, és jegyezzenek fel számadatokat! Elsősorban az árak iránt érdeklődjenek, de jól tudni a tejeskannák, üstök, zsírosbödönök úrtartalmát, a forgalom számadatait is, mert ezeknek a segítségével számtanpéldát lehet majd szerkeszteni. Fogalmazásóráikhoz érdekes témákat szerezhetünk: elképzeltetik a tanulók, mi lesz a kályha, a zsírosbödön vagy más tárgy sorsa, ha valaki megvásárolja. Arról is lehet majd írni, hogyan történik a vásárlás, hogyan kell gondozni az alumíniumedényeket stb. Nyelvtanórán a ragos főnevek helyesírásának gyakorlására felhasználhatjuk majd a látott áruk nevét. Írásórán pedig szópéldák gyűjtésekor hasznosíthatják feljegyzéseiket. Rajzoltathatunk edényformákat, készíthetnek tematikus rajzot. Ha tehát a tanulók nyitott szemmel járnak, érdeklődéssel figyelik a magyarázatot, ügyesen, lényegyet látóan jegyeznek, a tanulmányi séta egy-két órája oktató-nevelő munkánkban bőségesen kamatoztatható.

Arra gondosan ügyeljünk, a környezetismeretóra lehetőség szerint minél hamarabb kövesse a tanulmányi sétát, hogy az emlékek el ne halványodjanak. A sok benyomásból ki kell válogatnunk az általánosításához szükséges lényegyet. Mutassunk be például egy lyukas zománcozott vasedényt. Beszéljük meg, milyen most, milyen lehetett? Hogyan lyukadt ki? Mitől pattant meg a zománc? Ha lehetséges a rozsdá helyét vizsgáljuk meg nagyítóval. Tanítsuk meg a gyerekeket arra, hogy – a gyári rozsdá elleni

védekezésén túl — miként akadályozhatjuk meg a rozsdásodást. (Vigyázva rakjuk az edényt ide-oda, hogy le ne essen, és tisztán tartjuk.) Ébresszünk esztétikai érzelmeket használati tárgyait iránt! Sok-sok lehetőség adódik így a nevelési terv követelményeinek megvalósítására.

Horváth Rózsa



„KÁRTYAJÁTÉK”

A fogalmazás tanításának jelentékeny részt kell vállalnia a *nevelési feladatok* megvalósításából, a gyermek tudatának alakításából, érzelmeinek, magatartásának formálásából.

Témaválasztáskor fel kell használnunk a gyermekközösség, a kisdobosok sokszínű életét. (Tantervi Utasítás 49. o.)

A sok feladat közül kettőt szeretnék kiragadni:

- a) a lényeges és lényegtelen mozzanatok megkülönböztetése,
- b) a fejlődés megláttatása.

A III. osztály fogalmazás anyagában jelentős helyet foglal el az *elbeszélés*. Követelmény, hogy a III. o. végéig — közös előkészület alapján — a tanulók szóban és írásban értelmesen tudjanak eseményeket elmondani. A fogalmazás befejező gondolata a gyermek saját véleménye.

Az elbeszélő fogalmazások készítésének elemi ismeretei c. témakör lezárása előtt biztosítanunk kell egy-két olyan órát, amelyen az elsajátított ismeretek alkalmazását gyakoroltatjuk.

Az alábbi elgondolásomban az a törekvés vezetett, hogy a gyermekek, a gyermekközösség sokszínű életét felhasználva élményszerűbbé, érdekesebbé tegyem a fogalmazás gyakorlását.

Elgondolásomat „Kártyajáték”-nak neveztem el, mert az eljárás hasonlít a kártyajáték fogásaihoz. Tanítványaim hamar megkedvelték. Ez a módszer természetesen nem lehet általános.

Az óra didaktikai feladatát a gondolatok elrendezése, rokon értelmű igék és mondatfajták alkalmazása a fogalmazások pontosabbá és kifejezőbbé tételére, szóbeli gyakorlatok összefüggő alkalmazása képezte.

Felmutatom a négy képet, és jelzem az óra célját:

Pajtások! Kártyajátékot játszunk! Lehet választani egy képet. Kiválasztás után szóbeli fogalmazást készítünk a képekről.



1. választás:

Az anyaggyűjtés egyszerű módjai: megfigyelés, emlékezés, elképzelés. Előbb gondolkodunk, azután írunk, vagy beszélünk. (A további 3 képre ugyanez vonatkozik.)

A kiválasztott cím: Jancsi és Juliska.

A kész szóbeli fogalmazás:

„Testvérek voltak. Édesapjukkal, a favágóval gyakran kimentek az erdőbe. Egyszer egyedül maradtak. Nini! Pillangó! De a lepke elszállt, és a tisztáson egy őzike-t láttak. Elcsodálkoztak. Szép állat az őzike.”

2. választás:



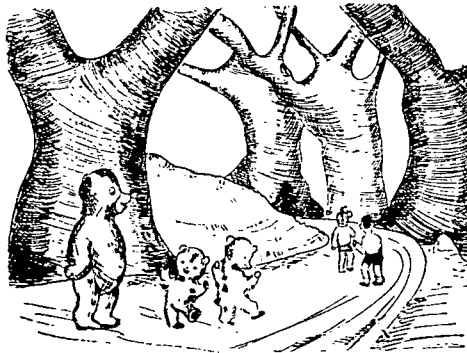
2. sz. kép!

A kiválasztott cím: Hárman az erdő közepén.

A kész szóbeli fogalmazás:

„Három testvér elment kirándulni: Kati, Zsuzsi, Péter. A két kislány virágot szedett, Péter lepke után szaladt. Esteledett, hazamentek. Otthon elmesélték, mit láttak. A virágot édesanyjuknak adták.”

3. választás:



3. sz. kép!

A kiválasztott cím: Brumiék az erdőben.

„Morgó és Brumi, a játékos mackók és mamájuk sétáltak az erdőben. Nem szabad messzire elmenni! — hangzott a figyelmeztetés. Gyerekeket láttak a távolban, és utánuk akartak futni. A mama visszahívta őket. — A nap már mindjárt leáldozik? — Csak két zöld szem világít.”

4. választás:



A kiválasztott cím: Este az erdő szélén.

4. sz. kép!

„Egy kisfiú és két kislány elment kirándulni. Az erdő szélén a kislányok magára hagyták Zolit. Egy fa tövében sirdogált. A barátnök megijedtek. Odaszaladtak. Azért féltél, mert már besötétedett? — kérdezték. Igen! — szepegett a kisfiú. Többet nem hagyták magára pajtásukat.”

Alapkövetelmény, hogy kiemeljük a lényeges mondanivalót, helyes mondatalkotást, mondatsorrendet követeljük és a tanulók a beszédben a legmegfelelőbb, legodaillóbb szavakat, kifejezéseket használják. Törekednünk kell érzelmi-hangulati elemek egyszerű tükröztetésére.

Az elbeszélő fogalmazások c. témakör utolsó gyakorló óráin jól felhasználható ez a módszer. A szóbeli gyakorlatok menete a következő volt:

1. képválasztás (a kijelölt tanuló választ)
2. anyaggyűjtés (a tanuló önálló munkája)
3. közös előkészület, a legmegfelelőbb cím kiválasztása
4. a szóbeli fogalmazás elmondása (a kiválasztott tanuló önálló előadása)
5. ellenőrzés, bírálat (közös munka a tanító irányításával, kérdéseivel)
6. a kész fogalmazás elmondása

Házi feladatukat a gyermekek választották: a négy kép alapján egy esemény leírását, rögzítését.

A fentiekben ismertetett eljárás annak a Tantervi Utasításnak a megvalósítását kívánja szolgálni, amely szerint a tanult fogalmazási ismereteket egy-egy szóbeli gyakorló órán több fogalmazási témán is gyakoroltatni kell. (Tantervi Utasítás 52. 1.) Felhasznált irodalom:

1. Tanterv és Utasítás 1963.
 2. *Réczey Miklósné*: A készségfejlesztő gyakorlatról. (A tanító munkája 1963. 3. szám.)
 3. *Fábián Zoltán*: A sablonos órák ellen (A tanító munkája 1963. 5. szám.)
- Képek a óvodai képsorozatról.

Gulácsy Éva

A TESTNEVELÉS OSZTÁLYOZÁSA

Sokat vitatott kérdés a nevelők között, a nevelőtestületi értekezleteken a testnevelési osztályzatok, melyek így vagy úgy tükrözik a tanulók féléves, vagy egész éves munkáját e tárgyból. Sokat vitatkoztak ezen az elmúlt években a testnevelő tanárok és a vitát, amely a Sport és Tudomány hasábjain, a Köznevelésben és egyéb pedagógiai szaklapban megjelentek, csak részben tudták megnyugtatóan megoldani. Az új tanterv, mely a múlt tanévben lépett életbe, határozott irányt mutat a testnevelés elbírálásában, osztályozásában. Nagy segítséget adott ezzel kapcsolatban a múlt tanévben a minden nevelőtestületben megtartott, ezzel a témával foglalkozó nevelési értekezletek. Itt testnevelőink elmondták véleményüket a tárggyal kapcsolatos elbírálásról, ill. osztályzásról. Így született meg ezek után a Testnevelő Tanári Munkaközösségünk *egységes*, elvi álláspontja ezzel kapcsolatosan, mely a múlt tanévtől kezdődően egy nevezőre próbálta hozni a különböző álláspontokat.

Ezt ebben a tanítási évben még csak aláhúzta az új Rendtartás is (1:19. és 61. oldal), amely kimondja:

„A tanítási órákon, a gyakorlati foglalkozásokon, a szakmai gyakorlatokon a nevelő (oktató) érdemjeggyel értékeli a tanulók tudását, ismereteik gyakorlati alkalmazását, gyakorlati készségük fejlődését, *továbbá a közös munkában való részvételüket.*”

Máshol:

„A tanulók tanulmányi fejlődésének ellenőrzését tervszerűen kell végezni. A nevelőknek egységes követelmények szerint kell elbírálniok a tanulók tudását, munkáját. *Az elbírálás, a tantervi követelmények és a tanuló szóbeli, írásbeli, vagy gyakorlati teljesítményének egybevetése alapján érdemjeggyel történik.*”

Az új Rendtartás *félreérthetetlenül* megszabta minden tárgy és ebben a testnevelés osztályozásának koncepcióját. Így osztályzásnak és elbírálásnak a testnevelésben kettős funkciója van:

1. a tanulók tudásának értékelése,
2. az osztályozás nevelő hatása.

Meg kell jegyezni, hogy a Tanterv követelményeit, mozgásanyagát minden tanuló elsajátíthatja, de csak akkor, ha az órán aktívan részt vesz, ha magáévá teszi a testnevelő tanár iránymutató utasításait. Az osztályzás fő tárgyát a tanterv mozgásanyagából — atlétika, torna, játék köréből — arányosan kell kiválogatni, és főleg arra kell törekedni, hogy ez ölelje fel a leglényegesebb gyakorlatanyagot. Számúzni kell minden maximalizmust, mert ez túlterhelést jelent a tanuló számára. Ezen felül tilos pl. az V. osztályban megtanítani a VIII. o. tantervi anyag szekrényugrásait, az ebben az osztályban előírt szekrényugrásokon felül. Ebből az is következik, hogy a legkiválóbb képességű tanulókkal elsajátíthatunk magasabb osztályú tantervi anyagot, vagy hogy a tantervnél több mozgásanyagot végezzenek, de ez nem szerepelhet osztályzási követelményként.

Nagy segítség az elbírálásban, osztályzásban a Rendtartás újszerűsége a magatartási és *szorgalmi* jegy megállapításánál.

Az értékelésnél, osztályzásnál a testnevelő kezében is több lehetőség van már az érdemjegyek megállapításánál. Az érdemjegyek megállapításának széles köre ezzel szűkült, s a mozgásanyag végrehajtásának elbírálásakor a testnevelő körültekintőbben tudja, értékelni a tanuló tudását, fejlődését.

Továbbiakban is érvényes az, hogy a tanulók *magatartását* a testnevelési érdemjegyre *nem lehet beszámítani*. A tanuló magatartásának megállapítása a nevelőtestület közös ügye, melyhez a testnevelő pozitívummal, vagy negatívummal hozzájárul.

Ezzel kapcsolatban azonban meg kell jegyeznem, melyet húsz éves gyakorlatomból merítem, hogy nem elég csak hangoztatni a tanuló rossz magatartását a testnevelési órán. Ehhez kézzelfogható bizonyíték kell, mely mindenki előtt, szülők, nevelőtestület, igazgató előtt félreérthetetlenül bizonyíték. Ez pedig az ellenőrzőbe történő bejegyzés. Egy-egy írásbeli figyelmeztetés az ellenőrzőbe, alapot ad egy-egy renitens tanuló megfélemezésére, mely a legtöbb esetben eredménnyel jár. Így használja ki a testnevelő is az ellenőrzőkönyv egyik fontos funkcióját. Úgyszintén szükségesnek tartom az ellenőrzés során kapott összes jegyek beírását az ellenőrzőkönyvbe. Ezt ne mulassza el egy testnevelő sem. A tantárgy tekintélyét erősíti meg a testnevelő, s ezen felül pedagógiai értéke is rendkívül nagy. Igaz, többletmunkát jelent ez a testnevelőnek, de ez a többletmunka kézzelfoghatóan is ösztönzi a tanulót. Még csak annyit a bejegyzésekről, hogy ne csak a rosszat, hanem a jót is rögzítsük az ellenőrzőkönyvbe. Ennek pedagógiai hatása rendkívül nagy, pozitív hatással van a tanuló további fejlődésére, különösen akkor, ha az a bejegyzés buzdít, irányt mutat a „hogyan tovább”-ra.

Az osztályzás, mint nevelési eszköz csak akkor lesz hatékony, ha elősegíti a tanulóknál a testneveléshez való viszony kialakítását, a mozgás, a testgyakorlás, az önkéntes sporttevékenység iránti vágy felkeltését, a kulturális igény kialakítását, hogy azt a tanulók az életbe is magukkal vigyék.

Az osztályzás esemény a tanuló életében, gyakran mély nyomot hagy lelkében, ezért szükséges, hogy az elbírálás a tanuló sokoldalú és mélyreható megfigyelésére, a személyiség teljes megismerésére támaszkodjék, hogy tárgyilagos legyen.

Nagy gondot kell fordítani a gyengébb képességű tanulók elbírálására, mert a tanulók különböző testi fejlettségi szinttel rendelkeznek. Megfelelő előkészítéssel, a legjobb kísérletek kiváráásával hozzásegíthetjük a gyengébbeket is képességeik teljes kifejtéséhez. Ilyen eljárással a gyengébb fizikai képességű, de kitűnő rendű tanulót is munkára serkenthetjük, ami alapot ad, helyes nevelő eljárással, a harmonikus érdemjegyek kialakítására.

Szem előtt kell tartani, hogy a testnevelés *tanítható és tanulható* tárgy. Minden átlagos fizikai és szellemi képességgel rendelkező tanuló *elérheti* a testnevelésből a *közepes osztályzatot*. Ebből következik, hogy még kivételes esetben sem kaphat a tanuló *elégtelen* osztályzatot!

Minden esetben figyelembe kell venni a tanuló fejlődését az osztályzáskor. Erre lehetőséget ad az év eleji felmérés, és az év végi időszakos ellenőrzés eredménye, mely leghatásosabban, egy-egy házi, iskolaközi vagy városi versenyen csúcsosodik ki. Helyes, ha a nevelő a tanulónak egy-egy versenyen elért eredményét is figyelembe veszi, és mivel pl. a városi versenyen az iskola színeit képviseli, értékelésnél ezt a többletet *jeggyel* is ki lehet fejezni. Ezzel a többi tanulót is ösztönzi a testnevelő a jobb eredmények elérésére.

Atlétikai érdemjegyek megállapításánál irány lehet a négytusa pontértéktáblázata a helyi viszonyok, feltételek figyelembevételével. A nevelőnek kell meghatározni a pontértékben elérhető jeles stb. szintet. Ez minden esetben igazodjék a tanuló tudásszintjéhez.

A tanuló tudását torna mozgásanyagból az összes érdemjegyek figyelembevételével egy *közös* jegyben bíráljuk el. Adhat a nevelő ún. részjegyeket, egy-egy mozgás-

anyag időszakos ellenőrzésekor, de minden esetben ezek összjegye adja a torna mozgásanyaga osztályzatát.

A játék mozgásanyagának értékelése legalább olyan fontos, mint a tanulók tudásának, mozgásismeretének, mozgásműveltségének elbírálása szempontjából, mint az atlétika vagy torna. Ennek fontosságát a tanterv arányai is igazolják. A tanulók tudását a sportjátékokból, az adott osztályban, a tantervben előírt technikai ismeretnek a játékban való alkalmazásából kell megállapítani.

A három testgyakorlati ág alapján megállapított érdemjegyet, kellő nevelői eljárás alkalmazásával, a részjegyek figyelembevételével, egy egész jeggyel is megemelhethetjük.

Az elmondottakból nem következik az, hogy a testnevelő tanárok kezét az osztályzás alkalmával guzsba kössem. Nem erről van szó. Csupán azt szeretném elérni, hogy egységes pedagógiai eljárással, a testnevelési érdemjegy is olyan helyet kapjon az osztályzatok sokaságában, melyet megérdemel.

Rakonczy László

IRODALOM:

1. Rendtartás 1964.
2. Tanterv és utasítás 1963.



„LEGKEDVESEBB KÖNYVEM”

Így ír egyik lelkes ötödik osztályos tanuló a Történelemlévkönyvről. „Ilyen szép könyvem még sohasem volt!” — rajong egy másikkal. Ezek a kedves megnyilatkozások élénk pillantanak egy képet a tankönyvosztás pillanataiból. Az V. osztályos Történelemlévkönyvet szívéhez szorítva szaladt egy kislány, s arcán boldog mosollyal kiáltotta várakozó társainak: „Nézétek, milyen gyönyörű!” Szeme ragyogott, ahogy fúrja ujjai végigpergették a tankönyv lapjait.

Nem érdektelen végigfutnunk azt az utat, amely elvezetett eddig, hogy a tanulók így vélekedhetnek az új, ötödik osztályos Történelemlévkönyvről.

Másfél évtized elmélyült munkája, kemény vitája, élénk érdeklődése előzte meg a könyv megjelenését. Kerestük az utat, a módot, hogy tanulóink nagyobb kedvvel, könnyebben, s alaposabban sajátíthassák el a tantervi ismeretanyagot a történelem vonatkozásában is. Nem ment ez egyszerre. Lassan, lépésről lépésre sikerült csak előbbrevinni a történelemtanításban a gyermekszempontúság elvét. Azt a törekvést, hogy a gyermekhez, annak életkori sajátosságaihoz, érdeklődéséhez, munkabíráshoz szabják tankönyvszerzőink a készítenő tankönyvek anyagát, felépítését, előadásmódját. Első nagy eredmény volt e téren, amikor sikerült kizoritanunk a használatból

azokat a történelemlévkönyveket, amelyek zűrzavarban, sokszor megemészthetetlen fogalmazásban rálatták a gyermekek elé annak érdeklődésétől, gondolatvilágától távolálló gazdaságtörténeti, gyakran politikai gazdaságtan jellegű anyagot; amelyekben az eseményes anyag petít betűkkel volt szedve, míg az elvont, egyetemi és főiskolai jegyzetektől csaknem átmásolt, más esetben kivonatolt gazdasági és elméleti vonatkozású részek nagyobb betűkkel kínálták magukat, természetesen igen kevés eredménnyel. Az idő, a fejlődés „kellően” értékelte e könyveket.

Újabb eredmény volt, amikor a még mindig nehéz, de már megemészthető szöveget széljegyzettel látták el. Sokkal áttekinthetőbbé vált így az anyag, s könnyebb lett a tanulás. A tanulók érdeklődését, s a tantárgy megszeretését az egyes órák anyaga utáni színes olvasmányokkal sikerült biztosítani.

Nem járt azonban kellő sikerrel az a követelmény, hogy akkor, amikor még nem voltak történelmi térképek, nem volt történelmi kézikönyvek, a tankönyvekbe szerkesszenek az egyes korokat, jellemző történelmi korszakokat ábrázoló térkép-vázlatokat. S teljesen elvetették még a gondolatát is annak, hogy ezek a vázlatok lehetnének színesek is! Nagy haladás volt, amikor a jelenleg is használt VII. osztályos tankönyvhöz mellékeltek egy Európát

és a történelmi Magyarországot ábrázoló térképvázlatot, amit a gyerekek az első hónapokban elvesztettek.

Hasonló volt a helyzet az illusztrációval is. Volt valamelyes képanyag a történelemkönyvekben, az összeválogatás azonban nem volt eléggé szerencsés. Kivétel ez alól az alább említett VII. osztályos tankönyv, amely különben is az eddig használt történelemkönyvek közül a legjobb.

Friss levegőt kultúrforradalmunk megújuló rohamra hozott, amikor meghirdette az iskola-reform széles síkú, minden iskolafajra kiterjedő programját. E program első helyen ölelte fel az általános iskolai oktatás megreformálását, célként tűzve új tantervet és új tankönyvek megteremtését a szocialista társadalom és a gyermek igényében.

Így került sor az általános iskolai történelemoktatás új alapokra helyezésére.

Széles vita indult, hogyan szolgálhatja leg-hatékonyabban a történelemtanítás társadal-munk világnézeti, eszmei-politikai nevelését az ifjúságon keresztül. Le kellett rögzíteni azt a fő célt, amely zsinórként megszabja a tan-tervet- és tankönyvszerkesztők munkájának irán-yát, módját, eszközeit.

Az iskolareform általános iskolájának a célja: megalapozni a kommunista ember személységének kialakítását. A célhoz vezető utat a tanterv mutatja, amely szintén e cél érdekében újult meg. Az új tanterv ütötte meg azt a hangot, amely érzelmi indítékok adott a tankönyvtervezőknek, szerzőknek olyan tankönyv írására, mint az V. osztályos Történelemkönyv. A tanterv fogalmazta meg a feladatot, hogy a történelem művelődési anyaga neveljen a szocialista hazaszeretetre, a szocialista világrendszer népeinek szereteté-re, szocialista nemzetköziségre és a világ népei közötti barátságra. Ez a feladat determinálta, s kötelezően szabta meg a születendő törté-nelemkönyvek hivatását; elkötelezte a szerző-ket olyan tankönyvek készítésére, amelyek legmagasabban, legcéltudatosabban szolgálják majd az említett feladatokat, s általuk a szó legteljesebb, legnemesebb értelmében az „em-ber” békességét „önmagával”.

En ilyennek látom az V. osztályos Törté-nelemkönyvet.

A tanterv az előző gyakorlattól eltérően már az V. osztályban kötelezővé teszi heti 2 órában a történelem tanítását. Ez a döntés széles körű, s eredményes kísérletezés után történt. A kísérlet igazolta a terv helyességét, s megadta az alapot a további tervezéshez. A tervezés iránya: marxista történelemtanítás az általános iskola V. osztályában olvasmá-nyos didaktikai jelleggel, az időrendiség be-tartásával, a történelmi alapfogalmak köré csoportosított ismeretanyaggal. Később, a viták során, de a kísérletekre támaszkodva, kiala-

kult az a nézet, hogy fenntartva az „olvas-mányos” jelleget, még az V. osztályban sem feltétlen szükséges a tanterv által kijelölt ismeretanyagot „olvasmányokban” adni. A tan-könyv szövege ne „mese” legyen, hanem törté-nelmi nyelven írt, mégis könnyed stílusú, magyarázó hangú szöveg, amit a tanár „ol-vasmányos” módon taníthat. Két variációban készült el a tankönyv szerzete. Az időközben folyó vita következtében egyik sem olvasmá-nyokban adta az anyagot, de az olvasmányos jelleget megtartották. Végül — talán nem is annyira tartalmi és feldolgozásbeli különbség miatt — Filla István tervezetét fogadták el, amely még egy átglyurást kapott Hegedűs Gézától, az ismert írótól. Így alakult ki a jelenlegi tankönyv szövege, amely olvasmá-nyos jellegű, sőt egysége kimondottan olvas-mány. Pl.: Khufu fáraó piramist épített vagy Harc Itáliáért stb. Az illusztrációt Gyóry Miklós készítette magas szakmai és mesterség-beli rutinnal, kitűnő művészi érzékkel. A szer-kesztés pedig a Tankönyvkiadó felőlős szer-kesztőjét, Major Józsefet dicséri.

Térjünk most szorosra a tankönyvre!

A színes ábrákkal díszített keményfedlű könyv biztatón simul a kezünkbe. A fedőlap ábrái didaktikailag kitűnően tervezettek. Ér-deklődést keltenek, s szinte kényszerítik az embert, hogy belelapozzon a könyvbe. „Szép, színes borítású” — írja egyik tanuló, — „szébb, mint akármelyik iskolai könyv” — folytatja lelkesülten. S hogy valóban kényszerít a bele-lapozásra, bizonyítja maga a tanuló, amikor így ír tovább: „Sok szép van benne” stb. A másik még lelkesebben ír: „A fedele kemény. Gyönyörű szép képek díszítik... Érde-kes történeteket, kalandokat ír le”. Tehát a díszes fedél, a belelapozáskor látott színes ábrák indítólag hatnak a tanulókra, hogy előre olvassassák. Ezt a tényt több tanuló is kife-jezi a könyvről írott véleményében.

A könyv szépsége, a színes, eleven ábrák a tantárgy megszeretéséhez vezetnek. Ez olvas-ható ki a következő véleményből: „A törté-nelemkönyvem nagyon szép. Sok színes kép van benne. A történelem a legkedvesebb tan-tárgyam...” stb.

A művészi szerkesztés erkölcsi és esztétikai sugalmazást ad: „En nagyon fogok erre a könyvre vigyázni!” — jegyzi meg egy tanuló. „Többször elhatároztam, hogy nagyon vigyá-zok rá, és jól tanulok belőle” — írja egy másik. Meglepi a következő írás: „A törté-nelemkönyv nagyon szép, úgymondhatnám, gyö-nyörű... Szép és tiszta. Nekem nagyon tetszik”. Korántsem valódi értelemben hasz-nálta a tanuló a „tiszta” kifejezést, hanem a művészi élmény következtében keletkezett érzelmi feszültség kifejezésére.

Valóban, esztétikai élményt nyújt ez a könyv, ha csak belenézégetünk is. Gyermeke-

sen együgyű szavaival így vall erről egyik tanuló: „...gyönyörű ez a könyv, *nem is vitatkozom vele!*” — Azaz nem is szükséges róla vitatkozni, mert az annyira vitathatatlan. Ez a vélemény mint a fiúknál, mind a lányoknál általános.

Ezeket az első benyomásról.

Vizsgáljuk most felépítésében, tartalmában, terjedelmében stb.

A bevezető olvasmányt nem tekintve a tankönyv öt fejezetre oszlik: I. Az őskor, II. Az ókori Kelet, III. Görögország, IV. A Római Birodalom, V. A magyar történelem kezdete. A fejezeteken át az órák anyaga 1—45. sorozatosítottak. A fejezeteket új szempontú összefoglalással zárják a szerzők.

A fejezetek beosztása szinte híven követi a tantervi előírást, tartalmilag pedig választ adnak a tantervi követelményekre. Az első fejezet 7, a második szintén, a harmadik 11, a negyedik 14, az ötödik pedig 6 órában adja az új anyagot. Összesen 45 órában. Így bőségesen marad idő az évközi és év végi ismétlésekre.

Az egyes órák terjedelmét tekintve az új formátum, a szöveg újszerű elhelyezése megtervezhetőleg hat. Bár első látásra is feltűnik a harmadik óra anyagának hosszúsága. (A vadászó és halászó ősember élete.) Ilyen hosszú szöveg pusztán elolvasása is megterhelést jelent az V. osztályos tanulóknak, hiszen itt, ezen a fokon maga az olvasás is probléma sok tanulóknál. A tanulás pedig fokozottan az. Mert bármennyire is azon vagyunk, hogy már az órán megtanulják a tanuló az új ismereteket, mégis bizonyos fogalmakat, kifejezéseket stb. nem tud minden tanuló megtanulni az iskolában, szükség van az otthoni tanulásra is. Csiholás, gerjesztés, dárda, lándzsa, nemzetség, ősközösség stb. fogalmakat, kifejezéseket meg kell tanulni, be kell gyakorolni. Történelmi nyelven csak az tudja magát kifejezni, aki ismeri a sajátos kifejezéseket. Kifogásolható az említett szempontból a 37. módszeres egység is:

„A kereszténység kialakulása.” Megváltó, evangélium, Jézus Krisztus, kereszténység, leghenda, egyház, gyülekezet, államvallás, püspök, pápa hemzsegek egyetlen óra anyagának hosszú szövegében. Meglehető, ha egy kicsit tollhegyre vesszük az egyes órák szövegét, s megszámloljuk a betűket, sorokat. Kiderül, hogy bármennyire is ügyesen van elhelyezve egy-egy óra anyaga, terjedelme alig kevesebb, mint a jelenlegi VI. osztályos tankönyvé. Ott 60—70 soros, az: 60 betű egy-egy óra szövege. Itt, ha nem a leghosszabakat számítom is, gyakori a 60 soros, 58 betűs lecke. Így „A rabszolga felkelés” vagy „Róma, a birodalom fővárosa” stb. Meglehető ez akkor, amikor a gimnáziumi történelemkönyvek vitájánál többek részéről elhangzott olyan kívánság is, hogy egy-egy óra szövege ne le-

gyen több egy lapnál (egy oldal), ami 2600 betűt tesz ki. Végül ott átlagosan másfél oldalban egyeztek ki, kb. 4000 betűben. Összességére a helyzetet szinte alig kevesebb az általános iskola V. osztályos tanulójának az egy-egy órára tanuló tankönyvi szövege, mint a gimnázium III. osztályában! Az új forma tehát maximalizmust rejt. Nem menti ezt sem a könnyebb stílus, sem a magában is oktató illusztráció. Még kirívóbb az összevetés eredménye, ha az életkori sajátosságokat tekintjük. Leszögezhetjük tehát, hogy az V. osztályos történelemkönyv eléggé terjedős. Kevesebb szóval is el lehetett volna mondani a kevesebb mondanivalót.

Ha egyfolytában elolvassuk a tankönyvet, önként felvetődik a kérdés: e tartalommal elérjük-e azt a célt, amit a tanterv megszab; nevel-e ismeretanyaga olyan mértékben, mint azt a követelmények előírják? Feltétlen, s határozott igennel válaszolhatunk ezekre a kérdésekre. Az egyes fejezetek tartalmilag jól hordozzák azt az ismeretanyagot, amelyek a korszak, illetve a nép megismeréséhez szükségesek. Színes, eleven előadásmódja, általában könnyed stílusa, világos fogalomkialakítása, tényeken alapuló következtetései stb. mind hozzájárulnak a tankönyv értékéhez. De egy kicsit szívenüt, s elgondolkoztat Blahó Laci megjegyzése: „Csak azt sajnálom, hogy a magyarokról kevés van írva!”

Minden kitűnősége mellett hibái is vannak a tankönyvnek, helyesebben hibák is vannak a könyvben. Így a 14. lapon helyes lenne az utolsó előtti két mondatot így megcserélni: „... egy nemzetséget alkotnak. Egyenlőek voltak, egyik sem volt szegényebb vagy gazdagabb, mint a másik. A közösen elejtett zsákmányt elosztották a nemzetség tagjai között, vagy pedig közösen fogyasztották el.” Így könnyebb az ősközösség fogalmának a megértése, mint fordítva.

A 16. lapon talán nem egészen helytálló, ha a földművelés kialakulását az asszonyok tevékenységének tekintik.

A 33. lapon úgy tűnik, mintha a fáraó maga vezette volna az építkezéseket. Ugyanott a Gellérthez veti a piramis magasságát. Ismeretlen az ismeretlenhez.

A 18. lapon az asszonyok vajon kitől „sajátították” a szövést?

A 20. lapon az „ércet” olvásztják ki a kőből. A 28-on „gémekűtszerű” emelőszerkezetet emeli az egyiptomi a vizet. Talán „kút-gémekűtszerűvel”!

Derűt kelt a 39. lapon: „... az így kikészített” holttest. ... vagy 111. lapon: „Egymásközött házasodtak, feleslegeiket elcserélték...” stb.

Az 52. lapon többet mondana, ha a győztesek szobrát felállítják a stadionban, mint az, hogy „megmintázták”. A 60. lapon a nap-

nem N-nel írandó. Az 55. lapon kerüli a demosz kifejezést, pedig abból egyszerűbb a demokrácia kialakítása. A 62. lapon „Athénben is győzelemre viszik a demokráciát”. Az „is” az előzőekből nem kap tartalmat.

A 78. lapon írt mondat: „A keskeny hídon a gyalogos római katonák átrohantak...” stb. 7 sorral lejjebb így variálódik: „A gyalogosok átrohantak a hídon és”... stb. — Hasonló ismétlődés a 82. lapon: „A parasztek földjeit a nagybirtokosok szerezték meg”... 5 sorral alább: „Összevásárolták vagy elvették a parasztek földjeit”. A 89. lapon a Spartacusról írt mondatot így fejezi be: „...körülfogták és leszúrták őt.” A 90. lapon a római szegényekről ír: „...egész nap az utcán tolongtak, s kenyeret...” stb., majd a 95. lapon: „Egész napon át az utcán ténferegtek, kenyeret...” stb. Gondosabb átnézéssel az ilyenek kimaradhattak volna.

A 104. lapon az időszámításról szóló fejezet váratlanul éri az olvasót. Helye, s megjelöléséről szövegezése vitatható. A 106. lapon a „kolónus” fogalma leszűkített, pusztán a felszabadított rabszolgákra vonatkoztatott. A 198. lapon egymásutáni mondatokban „volt” többször is volt. Ugyanezen a lapon közölt szöveg, hogy a római köztársaság egész történelmének keresztül szakadatlanul folyt a harc a gazdag fölbirtokosok, a patriciusok és a szegény parasztek, a plebejusok között, ellenmond a 75. lapon írottakkal, ahol csak 300 évden keresztül harcolnak.

Így első olvasásra is összegyűlt egy csokorra való értelemzavaró hiba. Ezek egy következő nyomás alkalmával kijavíthatók, így nem vonnak le a könyv sajátosan — tanulók nyelvén szóló szövegének az értékéből. Még tüzetesebb átböngészése azonban nem ártana.

Igen megkönnyítik a tanulást az egyes egységek végén levő kérdések. Erről is vallanak a tanulók, különösen a lányok. „A leckék végén összefoglaló kérdéseket találunk. Ezek rendkívül fontosak, mert ha nem tudunk rájuk válaszolni, nem tudjuk a leckét, tehát újra kell tanulni.” A másik: „A lecke végén levő kérdésekre egész jól lehet válaszolni.” „A szöveget könnyen meg lehet tanulni a lecke végén levő kérdések segítségével” stb. Folytathatnám tovább. S érdekes, szinte minden leánytanuló megemlíti a kérdéseket, a fiúk közül igen kevés. A tanár szemével nézve meg kell állapítanunk, hogy a kérdések jól fogalmazottak, elősegítik a tanulást, különösen a lecke felmondását. Ez a kérdések jellegéből adódik. Ugyanis a kérdések jelentős része összefoglaló, átfogó jellegű, recitálásra indító. Nem ártott volna a tanulók gondolkodásának fejlesztését szem előtt tartva, ha a 4—5 kérdés közül az első gondolkodásra, az okok, okozatok, összefüggések kutatá-

sára adnának indítást. Elismerem, nehéz anynyi kérdést mindenki tetszésére megfogalmazni, de az ilyen kérdésre nem adhat könnyen választ a tanuló: „Mik voltak a varázslatok?” „Mit csináltak az első mesteremberek?” stb.

Meglepő, hogy a tanulók a tankönyvről írott véleményükben nem nyilatkoztak a feladatokról. Pusztán egyetlen tanuló említi. Ha a feladatokat szorosabb elemzés alá vesszük, jogos a mellőzés. Ugyanis a feladatok zöme kérdés, csak felszólító módban vannak fogalmazva. Pl.: „Magyarázd meg, miért győztek az adórszolgák az arisztokraták felett!” (azért vettem e feladatot, mert tartalmilag is vitás). Több feladat így szól: „Mutasd meg a Nílust!...” „...valamelyik országot, hegyet, várost, folyót stb. Ha már feladatot adunk, akkor helyesebb lenne az ilyen fogalmazás: Mutasd meg, hol győztek először a görögök a perzsák felett! Vagy: Sorold fel azokat a népeket, amelyek hozzájárultak a mai kultúrához! Mutasd meg, hol készült fel Hannibál Róma megtámadására! stb. Gyakoroljuk vele a földrajzi ismereteket is, de ne felejtsük meg az elsődleges célról sem, a történelmi ismeretek begyakorlásáról. Míg az előbb említett feladatok a tanulót alig, az utóbb említettek már jobban, de legjobban a következő feladatok foglalkoztatják: „Rajzold le...” „Készíts tüzcsiholót!...” „Készítsétek el közösen az őrsben az ősember lakását!...” „Készíts kagylóból nyakláncot!” stb. ...

Teljesen mellőzik a szeljegyzetként adott rövid vázlatokat is. Egyetlen tanuló sem ír rólok. Értékük pedig nem kisebb, mint a kérdéseké. A tanár feladata, hogy ráirányítsa a figyelmet. Jobban „beszélnek ezek a vázlatok, ha nem mindenütt címszavakban, illetve címszerűen lennének fogalmazva. Pl.: „a perzsák támadása” helyett „támadnak a perzsák”; „a gazdasági élet fellendülése” helyett: „fellendül a gazdasági élet” stb.

Az idő jelzését a mához viszonyítják a szerzők. Tapasztalatom szerint nem jegyzik meg könnyebben a tanulók. Viszont, ha évszámot tanítunk, annak később hasznát veszik a középiskolában is.

A tipográfiai tervezés igen ügyes. Jól tanulható betűformát választottak. Egyik tanuló ír is róla: „A szép, szabályos nagy betűket könnyű elolvasni, szöveget megjegyezni.” Sajnálatos, hogy a fűzés igen gyenge. Már is több tanulónál kiesett egy-egy ív.

Utóljára hagytam az illusztráció kérdését. Csak elragadtatással lehet róla beszélni. Így teszik a tanulók is. „A képek megmutatják az olvasmány tartalmát.” „Képei tanulságosak, szinte beleérezem magam a régi életbe.” „A képek szinte felidéznek a múltat.” „...könnyebben megérttem a képek alapján, hamarabb is kész leszek a leckével.” „Na-

„FÖLDIGILISZTA”
v a g y
„FÖLDI GILISZTA”?

gyon szép elrendezésben helyezték el a színes képeket, és nagyon lekötik a figyelmet. „Képeiben megmutatkozik az őskor emléke, a nyomorúságos élet, a háború, a győzelem.” „Képei alapján mindent megértek.” „Sok színes kép foglal helyet a könyv minden oldalán. Ezek elősegítik az elképzelését a régi világnak.” „A sok színes kép tarkítja, és széppé teszi a könyvet.” „Ügyesen kifejezik a történelmet.” „Szép borítója, szép színes képekkel dús belseje nagy kedvet adott a történelemhez.

A tanulók pontosan megfogalmazták azt, ami a tankönyv illusztrációs anyagának a feladata.

Az illusztráció tekintetében teljes a könyv sikere mind a tanulóknál, mind a tanároknál. Győri Miklós rajzai, mint előbb is említettük, igen kifejezőek. A figurák élnek, mozognak, szinte lélegzenek! Nevelő hatásuk felbecsülhetetlen, úgyszintén oktató hatásuk is. Egészében pedig természetesekek, érdeklődést keltők, bűbajosak. Kitűnőek a fényképfelvételek is.

Egy-két apróbb hibára rá kell mutatnunk: a 20—21. lapon a képek felirata össze van cserélve. A nagyobb táblákon jobban el kellett volna határolni az egy fogalommal kapcsolatos részrajzokat. Az egyiptomi társadalmat ábrázoló kitűnő rajz, ha a tanár nem vigyáz, téves elképzelést szülhet. Túl naiv, hogy az elűzött római király fejéről esik lefele a korona. Az aquincumi orgona az ábrázolással téves elgondolásra vezethet. A vadászó-halászó ősembernek c. egységnél az ősközöséget szemléltető kép már az állattenyésztést mutatja, amiről csak a következő (4.) egységnél lesz csak szó! A 122. lapon a honfoglaló magyarok lópatkolása anakronisztikus. A honfoglaláskori sírokban nem találtak patkót stb.

Az említettek nem vannak le az illusztráció magas pedagógiai és módszertani értékéből, javíthatóak.

Egybevetve az eddigieket, megállapíthatjuk: az V. osztályos Történelemtankönyv igen megközelíti azt a tankönyvet, amelyet várunk. Mind a szerzők, mind a szerkesztők helyes úton jártak, s várakozóan nézünk a folytatás elé.

Szóljanak még végül az érdekeltek: „Egyszer ez a könyv, amikor megkaptam, egész izgalomba hozott. Idégesen olvastam, hogy melyik csapat fog győzni a görög és perzsa háborúban. Egész lázba hozott Spartakus rabszolgafelkelése. Róma és Karthágó harca is nagyon érdekes volt. A nagy piramisoktól az ősmagyarokig mindent elolvastam.”

„Ilyen szép könyve még nem volt senkinek!” — kiált fel büszkén Nagy Tibor V. osztályos tanuló.

Turai Kálmán

A fenti kérdés elsősorban a gimnáziumok II. osztálya számára 1963 decemberében kiadott „*Allattan*” c. tankönyv tanításával kapcsolatosan merült fel. A gimnáziumi tankönyvben a gyűrűsféreg neve hol egybe-, hol különírva szerepel. Előfordul egyetlen bekezdésben is a kétféle írásmód (26. lap). Az „*Élővilág*” c. új általános iskolai tankönyv (1963. évi kiadás) következetesen egybeírja a („földigiliszta”) faj nevét (118—119. l.). Az 1950-es kiadású „*Állathatározó*” a *Lumbricus terrestris* faj magyar nevét szintén egybeírja: „földigiliszta” (46. l.). Az 1955-ös kiadású „*Allattan*” c. *Pedagógiai Főiskola-i tankönyv* II. kötetében a „földigiliszta” mint faji név egybeírva szerepel (168—169. l.). Ezzel szemben a 165. és 166. lapon különírva találjuk a megnevezést. Az utóbbi esetben azonban nincs határozottan jelezve, hogy a megnevezés konkrétan a *Lumbricus terrestris* fajra vonatkozik-e. Az 1957-es kiadású *Á. E. Brehm* Az állatok világa c. kézikönyv I. kötetének 84. lapján a következőket olvashatjuk: „földi giliszta (Lumbricidae család)”, majd 13 sorral lejjebb: „földi giliszta (*Lumbricus terrestris*)”. Itt tehát következetesen egyaránt különírja a szerző a rendszertani megnevezést mint családi nevet és mint faji nevet is.

Az 1959-ben kiadott Magyar Helyesírási Szabályzat 10. átdolgozott kiadásában a faj neve nem szerepel. Az 1961-ben kiadott *Helyesírási Tanácsadó Szótárban*: „földigiliszta” kifejezés egybeírottan szerepel. A helyesírási szabályzat természetesen nem értelmzi, hogy a kifejezés faji vagy családi nevet jelent-e. Az Akadémiai Kiadó kiadásában 1960-ban megjelent *Új Magyar Lexikon* 2. köteté 405. lapján a *Lumbricus terrestris* magyar neve egybeírva („földigiliszta”) olvasható.

Mindezek után érthető az a nyugtalanság, ami a *Lumbricus terrestris* faj magyar nevének helyesírására vonatkozóan több szaktanárnál megnyilvánul. A felsorakoztatott tényekből megállapítható, hogy a kérdéses állatnév helyesírását tekintve bizonytalanság, ellentmondás és zűrzavar tapasztalható, pedig csak a legújabbban megjelent és a jelenleg közhasználatban levő könyveket vettem figyelembe az írásmód vizsgálatánál.

Az írásgyakorlatban mutatkozó bizonytalanságok és ellentmondások tették szükségessé, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Zoológiai Bizottsága a magyar állatnév helyesírását szabályozza, azaz kiküszöbölje az ellentmondásokat és a szabályok alapján egységessé tegye a kiadványokban, tankönyvekben, lexikonokban, szótárakban a magyar áll-

latnevek helyesírását. E helyesírási szabályzat megírásában 40 tudományos kutató (zoológus és nyelvész) vett részt, köztük a legnevesebb nyelvészprofesszorok, mint Pais Dezső, Bárczi Géza, sőt a Magyar Tudományos Akadémia Helyesírási Bizottságának elnöke, Benkő Lőránd is. Az Akadémia kiadásában 1958-ban megjelent „A Magyar Állatnevek Helyesírási Szabályai” címmel a magyar állatnevek helyesírási szabályzata.

A szabályzat meghatározza a nemi és faji nevek írásának szabályait. Így a 4. pontban meghatározza az összetett nemi nevek írásával kapcsolatban, hogy ha az előtag melléknév és 6 szótagnál nem hosszabb egybeírandó a nemi névvel. Például: „vízibolha”, „réti-héja”, „keresztespók”, „meztelencsiga”, „varangyosbéka”, „szarvasbogár”, „víziló”, „földikutyá”. A nemi névvel egybeírt melléknéves állatnevek mind nemi nevet jelentenek.

A faji jelzős fajnevek írását abban az esetben, ha a faji jelző melléknév a 17. pont határozza meg. Nevezetesen: *különírandó a melléknév mint faji jelző a nemi névtől akár egyszerű, akár összetett a melléknév vagy a nemi név.* Például: „dolmányos varjú”, „erdei sikló”, „éti csiga”, „földi rinya”, „fürgő gyík”, „szirti sas”, „zöld küllő” stb. (Természetesen más a szabály az egybe-, illetőleg a különíráshra, ha a faji jelző főnév. Ez a probléma azonban jelenleg nem tartozik a felvetett kérdéshez.)

A faji jelző különírása a tudományos kétneves nevezéktan (binominalis nomenclatura) elvén alapszik. A nemi névtől különírt melléknév mint faji jelző (mint pl. a „földi” melléknév) a faj megnevezésénél a tudományos kétneves nomenclatura „nomen specificum”-ának felel meg. Jelen esetben: a faj tudományos neve „Lumbricus terrestris”. A nemi név: „Lumbricus” magyarul „giliszta”. A *nomen specificum*: a „terrestris” a magyar faji névben a „földi” faji jelző.

A magyar állatnevek helyesírási szabály-

zatából kitűnik, hogy *ha a faji jelző melléknév, az minden esetben különírandó a nemi névtől.* Ebből a meghatározásból viszont az következik, hogy *a melléknévi faji jelző csakis a nemi névtől különírva jelöl fajt.* Ha tehát a „földi” melléknév a nemi névvel (a „giliszta” kifejezéssel) egybe van írva, a rendszertani kifejezés nem a fajra vonatkozik. A „földi giliszta” megnevezésben a „földi” jelző csak a nemi névtől különírva jelzi a Lumbricus terrestris fajt. Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a „földi giliszta” *rendszertani megjelölés nem fajt jelöl, ha a fajt akarjuk megnevezni, akkor a melléknévi „földi” jelzőt külön kell írni a nemi névtől.*

Azt hiszem ezzel világos választ sikerült adnom a címben felvetett kérdésre.

A „földi giliszta” faj nevének helyes írásával kapcsolatosan nem lehet eltérni azokat a könyveket, tankönyveket (pl. a főiskolai tankönyvet), amelyek a magyar állatnevek helyesírási szabályzatának kiadása előtt jelentek meg, hiszen ez a kérdés akkor még nem volt tisztázott. Feltétlenül elmarasztalandó azonban az általános iskolai reformtankönyv és az új gimnáziumi tankönyv. Súlyos hiba ugyanis, hogy a tankönyvírók és lektorok a faj nevének írásánál nem vették figyelembe az akadémiai helyesírási szabályzatot és ennek következtében egy gazdaságilag igen jelentős faj magyar nevét helytelenül, sőt összezavartan tanítják, valamint a faj magyar nevének írásában megzavarják a tanárokat.

Jósa Zoltán
főiskolai adjunktus

HELYESBÍTÉS. Lapunk 4. évfolyamának 4. számában a 295. oldalon tördelési hiba folytán a közölt cikk címe helytelenül szerepel. A helyes cím: Év végi helyesírási felmérés az általános iskola IV. osztályában. E cikk 14. pontjában „Kétjegyű” szó helyett „Egyjegyű” a helyes szó.



SZEMLE

„NACSAJNAJA SKOLA”
(1964. 5. szám)

A Szovjetunióban megjelenő folyóiratok közül, az általános iskolai oktató-nevelő munka kérdéseivel módszertani vonatkozásban, a „Nacsajnaja Skola” (Általános Iskola) c. módszertani folyóirat foglalkozik.

A „Nacsalnaja Skola” ez évben már 32. évfolyamát jelenteti meg, tehát 1932 óta rendszeresen és igen színvonalasan foglalkozik az

általános iskolai tantárgyakkal kapcsolatos módszertani problémákkal. A folyóiratnak igen nagy érdeme, hogy a szovjet nép előtt álló feladatokat, nevezetesen a kommunizmus építésével kapcsolatos feladatokat, az SZKP XXII. kongresszusa szellemében összekapcsolja az általános iskolai oktató-nevelő munka kérdéseivel.

A folyóiratban megjelenő elméleti cikkek és tanulmányok az iskola és az élet állandó kapcsolatának szükségességét szem előtt tartva

konkrét útmutatásokat nyújtanak az általános iskolákban tanító pedagógusok számára. A folyóirat tematikusan, a tanév egy-egy időszakában fő feladatai köré csoportosítja elméleti és módszertani útmutatásait, s így az „Oktatás és nevelés” c. elméleti rovata mellett több, az aktuális feladatoknak megfelelő rovatot találunk: „A tanév elején”, „A tanév végén”, „A tanulók nyári foglalkoztatása”, „Nyári munka az úttörőtáborokban” stb. — Ezekben a rovatokban több, a témának megfelelő módszertani tanulmányt találhatunk. A legjobb módszerekkel tanító tanárok tapasztalatait a folyóirat rendszeresen leközli a „Legjobbak között”, valamint a „Tanár fóruma” rovataiban. Ezenkívül igen színes, mondhatni állandó jellegű rovatai a folyóiratnak: „A tanár naptára”, melyben évfordulokhoz, ünnepekhez találhatunk anyagot, „Könyvespolc”, melyben pedagógiai, lélektani s egyéb könyvek ismertetését találjuk, megjelölve azt is, hogy milyen szakos pedagógusok számára ajánlott. Ugyancsak hasznos segítséget nyújt a folyóirat olvasóinak a „Konzultáció”, valamint az „Önképzés elősegítése” rovat.

Az SZKP XXII. kongresszusán elfogadott új program megítéző, s egyben nehéz feladatot bízott a pedagógusokra: a kommunista személyiség kialakítását. Az oktató-nevelő munka folyamatában, az eszmei nevelés területén, a tudományos világnézet kialakítása terén igen nagy jelentősége van a tanulók ateista nevelésének, a vallásos nézetek elleni következetes harcnak.

A „Nacsalnaja Skola” (Általános Iskola) című szovjet módszertani folyóirat 1964. májusi számában, K. P. Kindrat, a Rovnói Tanárképző Főiskola pedagógiai tanszékének vezetője, az ateista nevelés kérdéseivel foglalkozik:

„A kisiskolások tudományos-ateista nevelése” c. tanulmányában. A tanulmány szerzője, az ateista propaganda szükségességét, valamint az iskolákban folyó ateista propaganda hiányosságait elemezve, egyben választ ad arra a kérdésre is, hogy mit kell tenni a hatékony ateista nevelés érdekében.

Az iskolába lépés első pillanataitól kezdve el kell kezdeni a tanulók ateista nevelését. A tanítónak különös figyelmet kell fordítani arra, hogy megelőzze a vallásos nézetek, babonák elterjedését a gyerekek körében. Ez érthető is, hiszen a kisiskolás korú gyerekek tudata még nem annyira fejlett, hogy határozottan szembe tudnának helyezkedni a vallásos nézetekkel, előítéletekkel. A vallásos képzetlenségek ugyanolyan reálisnak tűnnek a tanulók tudatában, mint a valóság természeti jelenségei, például a mennydörgés, villámlás, eső, szivárvány és sok más számukra még meg nem magyarázott jelenség.

Amennyiben az iskolában nem folyik tudományos és rendszeres ateista nevelés, úgy a vallási irrealitás és a reális valóság közötti egyenlőség, morálisan nagy kárt okoz a gyerekek tudatában. „Éppen ezért, a vallásos nézetek elleni harcot akkor kell elkezdeni, abban a periódusban, amikor a gyerekek megtanulnak gondolkodni, összehasonlításokat tenni és következtetéseket levonni, egyezőval akkor, amikor tudományos világnézetük formálódik.”

A szerző a továbbiakban, az ateista neveléssel kapcsolatos hiányosságok feltárása során megállapítja, hogy a Szovjetunióban több mint 160 millió ember (a lakosság kb. 80 százaléka) már az Októberi Forradalom után született, szovjet iskolákba járt, nagy többségük ifjúsági szervezeteknek is tagja volt, mégis hatottak a vallásos nézetek egyes emberek tudatára. Ez jórészt annak tulajdonítható, hogy a tanárok egy része csak az ismeretek elsajátításával törődött és nem gondoskodott kellően a tanulók tudományos világnézetének formálásáról. Sok iskolában formális ateista nevelést folytattak, melyre az általános iskolák osztályprogramjában két-három frázist utalt és emlékeztetett.

Az ateista nevelés elhanyagolásának komoly következményeire utal Kindrat többek közt, amikor leírja, hogy Csernyigov-terület egyik iskola-internátusában, a múlt évben beiratkozott 32 első osztályos közül 15 járt templomba, tudott imádkozni és vett részt úgynevezett „titkos szent áldozaton”, öten közülük keresztet is hordtak. A fiatal gyerekek körében a babonás jelekbe vetett hit, a vallásos ideológia előfutára, a vallás feltétlen velejárója, ami sok esetben sajnos elkerüli a nevelők figyelmét. A nevelési hibák mellett a szerző elmarasztalja az általános iskolákban használt tankönyveket is, mivel ezek nem szolgáltattak elegendő konkrét anyagot az ateista nevelés számára. Kevés az olyan olvasmány és elbeszélés, amelyben lelepleződné a vallásos ideológia.

A hibák elemzése után a szerző az ateista nevelés lehetőségeit és módszereit ismerteti, amelyek elősegítik:

„hogy gyerekeink, mint meggyőződés ateisták távozzanak el az iskola falai közül.”

Ennek érdekében az általános iskolai ateista nevelés számára több segítséget kell nyújtani. Elsősorban az általános iskolai programnak kell konkrét útmutatásokat tartalmaznia, hogy a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően milyen anyagok alkalmasak az ateista nevelés számára. Ezenkívül a programot kiegészítő módszertani útmutatónak, az iskolai oktató-nevelő munka módszerein kívül segítenie kell az osztályon és iskolán kívüli ateista nevelést is. Ugyancsak fontosnak tartja a szerző, hogy a pedagógusképző intéze-

tekben, tudományos-ateista tanszékek működjenek, amelyek kellő módon előkészítik a tanárjelölteket az ateista nevelés feladatainak elvégzésére.

Ami a pedagógusok munkáját illeti, elsődleges feladat a vallásos nézetek, babonák kialakulásának megelőzése, mivel a tanulók átnevelése főleg felsőbb osztályokban már nehezebb feladat. A nevelő, már az iskolába járás első hetében el tudja kezdeni a vallásos nézetek feltárását. Megfelelő beszélgetés során, miután bemutatta a tanulóknak az iskolát és az osztályt, ahol tanulni fognak, azt a feladatot adja a tanulóknak, hogy most ők sorolják fel otthonuk berendezését.

A gyerekek, otthonuk berendezési tárgyait felsorolva, a családi képek, festmények mellett az ikonokat, a szentképeket is megemlíti. Így a nevelő a további beszélgetés helyes irányításával meggyőződhet arról, hogy a tanulók milyen vallási képzetekkel jöttek az első osztályba. Vagy, — a tanár történetet olvas fel, amelyben arról is szó esik, hogy vihar alkalmával nagy mennydörgés közepette villám csapott egy fába és felgyújtotta azt. A megbeszélés során, az egyik kislány megjegyezte, hogy ez „isten büntetése” volt. A további beszélgetés során felszínre kerültek a tanulók babonás és vallási képzetei, s így a tanár támpontot kapott a gyerekekkel történő közös és egyéni ateista neveléshez.

Az eredményes nevelőmunka érdekében, a vallás tekintélyével, az iskola, a tanár és az úttörőszervezet tekintélyét kell szembeállítani. A közösség nevelőerejét, beleértve az iskola munkáját is, fel kell használni az egyén nevelése érdekében. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy ha a gyereket már kisiskolás korában kiszabadítjuk a vallás befolyása alól, akkor később már nem kerül a vallásos ideológia hatása alá.

Az általános iskolákban, az oktató-nevelő munka folyamatában, az ateista nevelés fő feladata — „a tanulók tudományos világnézetének formálása és a tanulók kommunista erkölcs szellemében történő nevelése.”

A tanárnak el kell érnie, hogy a tanulók már elemi fokon is megértsék, hogy a környező világ jelenségei meghatározott kölcsönhatásban állanak egymással, hogy a növény- és állatvilág között is kölcsönhatás van, s hogy a természet gazdája az ember. Kindratov kiemeli, hogy egy alapvető gondolatot kell hogy a tanulók megértsenek és a tudatukba véssenek: „minden az emebtről függ, az ember értelmétől és munkájától”. (Elemi fokról van szó, ahol az objektív törvények szerepéről és jelentőségéről, az ember és az objektív törvények kapcsolatáról még nemigen lehet fejtegetésekbe bocsátkozni. R. B.)

A továbbiakban a tanulmány szerzője hangsúlyozza, hogy az általános iskolában nem

a „szentírás” dogmáinak bírálatát kell elvégezni, melyeket a tanulók maguk sem ismernek, hanem a természetről és a társadalomról, az ember természetátalakító szerepéről kell helyes, világos fogalmakat kialakítani. A vallás mélyreható elemzése helyett a vallásos, misztikus történetekkel, babonákkal csak annyit kell foglalkozni, amennyi meggyőzően elegendő ezek felszámolásához.

Igen lényeges, hogy az ateista nevelés során nem elegendő csak a tanulók értelmére hatni. Amennyiben a nevelőnek sikerül megfelelő módon a tanulók érzelmi szférájára is hatást gyakorolni úgy az ateista nevelés kellő eredményt ér el.

„A tanulókat meg kell győzni és nem arra kényszeríteni őket, hogy mint a papagájok, számukra idegen szavakat ismétljenek” — mondotta Krupszkaja. Különösen vonatkozik ez az ateista nevelésre. A vallás szerint, a hit független a tudománytól, az istenhit lényegében több és erősebb a tudománynál, mivel „az igazságot ott tárja fel, ahol a tudomány erőtlenné válik”. Innen válik világossá, hogy miért támaszkodik a vallás első sorban az ember érzelmeire, s azon keresztül hálózza be a vallás kötelékeivel. A kisiskolás korú gyermekekre is első sorban, miszticizmusával, legendáival, s nem utolsó sorban a természeti jelenségekkel szemben erőtlén, isten akaratanak kiszolgáltatót ember ábrázolásával, az istentől való félelem érzetének kialakításával hat a vallás.

Az ateista nevelés során, különösen kisiskolás tanulóknál, lényegesen könnyebb és egyszerűbb a tanulók érzelmeire hatást gyakorolni, mint az értelmükre hatni. A gyerekek élénken reagálnak arra, ami jó és arra is, ami rossz. A népszerű-tudományos és művészeti ateista irodalom felhasználásával a tanár érzelmi vonatkozásban is negatív érzelmi viszonyulást tud kialakítani a vallás iránt, s eredményesen tudja felszámolni a tanulók tudatában kialakult tévhiteket, mint a pokol és a mennyország, angyalok és ördögök, szentek csodatételei, misztikusan értelmezett természeti jelenségek és így tovább. A vallásos képmutatás leleplezésére, igen alkalmasak például az inkvizíció történetei, amelyek arról számolnak be, hogy a „szent” emberek „isten nevében”, milyen kíméletlen eszközökkel, kínzásokkal és végső esetben lobogó máglyával terjesztették az istenhitet és harcoltak az eretnekek, valójában az emberi haladás képviselői ellen.

Giordanó Brunó, Galileo Galilei és sok más tudós életének és munkásságának ismertetése, az egyház napjainkig is reakció szerepének szemléletes bemutatása mind érzelmi, mind érzelmi vonatkozásban alkalmas anyagalul szolgál az ateista nevelés számára.

Természetesen, a gyermekek értelmi erőinek fejlődésével, a második jelzőrendszer fejlődésével és tökéletesedésével lépést tartva, a tanulók tudatára is hatni kell, fokozatosan kialakítva materialista világnézetük alapjait.

Az értelmi és az érzelmi nevelést párhuzamosan, egymást feltételezve kell végezni az eredményes ateista nevelés érdekében. A szerző az értelmi és az érzelmi nevelés összekapcsolására példákat hoz a szovjet általános iskolák tankönyveinek anyagából, majd befejezésül megállapítja: „A szovjet iskola, amely a gyerekeket a kommunista társadalom számára, az életre és a munkára neveli, a válás elleni harc centrumává kell hogy váljék, s falai közül a tanulóknak, mint meggyőződéses ateistáknak, a kommunista társadalom aktív és harcos építőinek kell eltávozniuk.”

„Nacsalsnaja Skola”, 1964. 5. sz.

Riesz Béla

Szemere Gyula:

HELYESÍRÁSI SEGÉDKÖNYV (4. kiadás)

Magyartanításunk mindmáig csupán részben megoldott kérdése helyesírás-tanításunk. Sok évtizedes sikertelen vagy részben sikeres tanári fáradozás ellenére még ma sem megnyugtató ifjúságunk helyesírása. Pedig helyesírási rendszerünk 1922 óta lényegében nem változott. Mégis sok, magát műveltnek tartó felnőtt is elnézően vagy lenézően bólint, ha a helyesírás kérdései szóba kerülnek. Pedig „a helyesírás nem luxus, nem öncélű dísz, amelyet a nyelvészek találtak ki a nem nyelvészek bosszantására, hanem olyan tudnivalók összessége, amelyek nélkülözhetetlenek minden író-olvasó ember számára”.

A fenti mondatot Szemere Gyula most 4., átdolgozott kiadásban megjelentetett kitűnő könyvéből idézzük.

E rövid recenzió nem engedi meg, hogy a könyvet jelentősége mértékében ismertessük, de kötelezi a szemlélt arra, hogy nyomatékosan felhívja rá mindazok figyelmét, akik e hazában az ált. isk. felső tagozatában szakosítva vagy anélkül anyanyelvet oktatnak. *Nélkülözhetetlen* mindnyájunk, sőt — meg merjük kockáztatni —, mindenféle szakot tanító ált. isk. nevelő számára.

Mi teszi ilyen fontossá?

A 190 lapos kiadvány első harmada talán a legteljesebb helyesírás-tanítási módszertani munka. A helyesírás-tanítás tervezése az 1. osztálytól a 8.-ig (helyesírási tanmenet, helyesírási norma), *alapvető követelményei, módszeres eljárásai* és maga a helyesírási óra olyan tüzetesen, sok éves gyakorló tanári, tankönyvírói és metodikusi tapasztalatok gazdagságában megírt tankönyvünk, amelyet

mindennap használva óriási segítséget kap a nevelő az eddig sok esetben egyhelyben mozgó, kevés eredményű helyesírás-tanító munkájában.

Szemere e 4. kiadású segédkönyve 2. felében ugyan a korábbi kiadásokéval nagyjából azonos gyakorlatokat közöl, de ezeket ezúttal *osztályokra bontva, a reformtanmenettel koordinálva* nyújtja, az új tantervi tananyag-struktúrához igazodva rendezi; a kitűnő „gyakorlatok”-at *folymatosan* sorszámozza. Új még az is e kiadásban, hogy az utolsó lapokon a gyakorlószövegek címmutatóját is közli, s ezzel egyben a gyakorlatok *tematikája* tekintetében is kitűnő útmutatást ad.

Sok-sok megszívlelendő tanácsa közül — helyszűke miatt — csupán kettőt emelünk ki.

Kifejti, milyen káros hatású növendékeink amúgy is gyenge helyesírási készségének fejlődésére a *felesleges írásbeliség, a túlméretezett táblavázlat és a jegyzetelés.*

A másik: „A nevelőtestület megbonthatatlan elvi egysége a helyesírás-tanítás eredményességének legfőbb feltételei közé tartozik. Szerte az országban igen sok helyen találunk szebbnél szebb és eredményesebbnél eredményesebb példákat a kollektív nevelői ráhatásnak ezen a területén is, de — sajnos — nagyon sok ellenkező jelenséget is tapasztalunk... A közöny... egész anyanyelvi oktatásunk eredményességét veszélyezteti... a nevelőtestület egységes eljárása nem azt jelenti, hogy helyesírásra a magyar szakos tanárok helyett az iskola többi nevelőjének kell megtanítania a gyermekeket... Tarthatatlan állapot azonban, hogy azokat az eredményeket, amelyeket a magyarórákon nagy fáradtsággal érünk el, az iskola többi óráján lerombolja a nemtörődomség”.

Kívánatosnak érezzük, hogy e nagyon hasznos kiadvány legalábbis minden magyarszakos kartársunk kezében állandóan ott legyen. (Tankönyvkiadó, 1964.)

Somjai László

Csánk István—dr. Göndöcs László:

AZ ÁBRÁZOLÓ GEOMETRIA MÓDSZERTANÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE

Az ipari termelés munkafolyamatainak nagyfokú gépesítése, az automatizálás követelményei azt az igényt támasztják az iskolai oktatással szemben, hogy a tanulókkal ismertesse meg a különböző szakmák elméletének alapjait. Ezeknek a sajátos tárgyaknak a tanítását segítik elő az ábrázoló geometriai ismeretek. Ez az oka annak, hogy ma egyre többen tanulnak és többen tanítanak ábrázoló geometriát — írják a szerzők munkájuk bevezető részében.

Mindennek ellenére e könyv kiadásáig még sem jelent meg magyar nyelven olyan munka, amelyik a szaktanárok ábrázoló geometria tanításával kapcsolatos tapasztalatait összegyűjtötte volna.

A könyv terjedelmének korlátozottsága miatt nem törekedhetek a szerzők teljességre: a tárgy tanításának kérdései közül csak a leglényegesebbekkel foglalkoznak.

Az első fejezetben az ábrázoló geometria oktatásának alapvető célkitűzéseit, tanítási és — terjedelmében is legbővebben — nevelési feladatait elemzik nagy részletességgel. Rámutatnak ezeknek a feladatoknak a gyakorlattal, a mindennapi életünkkel meglévő kapcsolataira, a tárgy jelentőségére a dialektikus materialista világnézet kialakításában. Itt említjük meg a könyv egyik eléggé ki nem emelhető érdemét — ami minden fejezetben következetesen megvalósul —, hogy nem légszenek meg a szerzők az általános, elvi elemzéssel, hanem a megállapításaikat gyakorlati példákkal, konkrét feladatok megoldásának analíziséhez adott tanácsokkal szemléltetik.

A második fejezetben a tanítás módszerének általános elveit tárgyalják. Hangsúlyozzák, hogy az ábrázoló geometriát a szemléletéből szerzett tapasztalati tényanyagra építve, de csak matematikai elemzés alapján lehet értelmesen, eredményesen, a gyakorlat számára hasznosan tanítani. Vizsgálják a térszemlélet fejlesztésével kapcsolatos hiányosságokat, továbbá azokat a lehetőségeket, amiket az általános iskola I. osztályától kezdve a tantervi anyag (főleg matematikai és rajzi) nyújt a tanulók térszemléletének fejlesztésére, majd pedig az eleven térszemlélet kialakítását elősegítő tennivalókat foglalják össze. Előnyös, könnyen olvasható geometriai jelöléseket alkalmaznak. Ebben a fejezetben ismertetik, illetve sorolják fel a legfontosabb szemléltető eszközöket is.

A harmadik fejezetben a szerzők az ábrázoló geometria tanításának módszerét meghatározó objektív tényezőket elemzik, majd pedig ismertetik a két általánosan használt eljárás — a közlés és megbeszélés — alkalmazását. Az utóbbinál kiemelik a tanár átgondolt, megtervezett kérdéssorozatának fontosságát. A megbeszélő módszer alkalmazását számos feladat megoldásának párbeszédes feldolgozásával teszik szemléletessé. Külön pontban foglalkoznak a szerzők a tanulókkal való kapcsolat és bánásmód kérdéseivel és a tanítási órák tervezésével is.

A negyedik fejezetben a várható tantervi anyag alapvető tárgyköreiből feldolgozását adják. Nem a tananyagot tárgyalják, hanem a tananyag tanításához szükséges szempontokkal foglalkoznak. Részletesen kitérnek a feladatok térbeli megoldásának szükségessé-

gére. A javasolt módszerek csak mint egy lehetséges módszertani megoldást ajánlják. A jelenleg érvényben levő tankönyvek anyagát kiegészítve, elemi úton meghatározzák az ellipszis tengelyeinek végpontjaihoz tartozó *simuló körök* középpontját és sugarát. Foglalkoznak az axonometrikus ábrázolás, a kőtás projekció és a centrális vetítés alapjainak tanításával is.

Az ötödik fejezetben ismertetik az ábrázoló geometria keletkezését és röviden áttekintik fejlődését.

A szerzők terhes feladatra vállalkoztak a könyv megírásával, de a megbízásuknak sikerrel tettek eleget. Munkájuk hiányt pótló, nagyon jól használható gyakorlati kézikönyv, amelyet nemcsak a kezdő tanárok, hanem a tárgyat régebben tanító kartársaink is eredményesen forgathatnak.

(Tankönyvkiadó; 1964. 152. oldal, 63 ábra.)

Tóth Balázs

Czapáry Endre—Horvay Katalin—
Reiman István—dr. Soós Paula:

GEOMETRIAI FELADATOK GYŰJTEMÉNYE

Tankönyvkiadó, 1964. — 632 oldal.

Megjelent végre ez a régóta ígért, várva várt és hosszú ideje készülő könyv is! Örven-dező meglepetéssel lapozgatjuk: kézikönyv alakban, egész vászonkötésben, jó papíron, 563 szép ábrával adták ki; s méreteihez képest viszonylag olcsón, 49 Ft-ért kapható. Ezúttal mindössze 5000 darabot nyomtak belőle. De nem kell különösebb jóstehetség hozzá, hogy előre megmondjuk: hamarosan újra ki kell adni. Sőt, ha majd megismerik, bizonyosan kapva kapnak rajta a külföldi kiadók is.

Mert a könyv tartalmában is meghaladja várakozásainkat. Ennyire gazdag s amellett igényes, színvonalas geometriai tárgyú feladatgyűjtemény még nem jelent meg magyar nyelven. Méltán sorakozik az utóbbi években örvendetesen gyarapodó olyan matematikai tárgyú könyveink mellé, amelyek sok segítséget adnak a mindennapi munkánkhoz. Ez a könyv pl. azonkívül, hogy jól kiegészíti az általános és középiskolai tankönyveink feladatanyagát, nagy segítséget ad geometriai ismereteink elmélyítéséhez és alkalmazásához, bármilyen szinten. Méltó társa lehet ez a gyűjtemény Hajós György Bevezetés a geometriába c. nagysikerű könyvének is.

Az első részében 3958-ig sorszámozott feladatokat találunk, 292 oldalon. (A feladatok tényleges száma ennél jóval több, hiszen pl. a 3843. feladatban a)-tól x)-ig találunk egy

témakörön belül eltérő problémákat.) A feladatokat a következő fő tárgykörök szerint csoportosították a szerzők: Síkgeometria; Térgeometria; Trigonometria; Koordináta-geometria. E tárgykörökön belül további csoportosítást találunk a témák szerint.

A szerzők a lehetőségekhez mérten fokozatosan nehezedeo rendbe, valamint az egymásra épülés szerint csoportosították a feladatokat. Minden témakörben bőven található számítási, szerkesztési és bizonyítási feladat is. Figyelmet érdemel a feladatok tömör, mégis világos megfogalmazása. A rövid szövegezés — és a félreértés elkerülése — érdekében már itt, az első részben, 115 ábrát alkalmaznak a szerzők.

A Megoldások képezik a könyv nagyobbik részét. Pedig igen sok feladat megoldásaként csupán egy számot találunk, a végeredményt, máshol egy félmondatos választ, illetve utalást valamely korábban kissé részletezett megoldásra, vagy csupán annak gondolatmenetére. A terjedelmes megoldás egészen ritka, azokat magyarázó ábrák helyettesítik. Így lett az ábrák száma itt, a második részben, 448(!).

Ezért remélhetjük, hogy a feladatok megoldásának közlése nem teszi majd feleslegessé a gyűjtemény olvasójának aktivitását, inkább csak megnyugtatólag hat helyesléssel, illetve megszabadítja az olvasót a kilátástalan tépelődésektől, amikor egyedül már nem boldogul.

Melegen ajánljuk ezt a gyűjteményt mindazoknak, akik tanulják a geometriát — köztük a pedagógusoknak, akik tanítják s ezért tanulják mindig újra —, de azoknak is, akik szórakozást, felüdülést, logikai örömet keresve szeretnek foglalkozni a geometria színes, változatos, gyakran meglepő problémáival. Ebben a könyvben szinte kimeríthetetlen kincsesbányára találunk.

Dr. Gazsó István

SEGED FELSZABADULÁSÁNAK BIBLIOGRÁFIÁJA

Összeállította: Szabó Imre

Az utóbbi évek gyakorlata azt bizonyítja, egyes évfordulók alkalmából megjelenő helyi kiadványok — országosan — igen vegyes színvonalat képviselnek. Felszabadulásunk 20. évfordulójára Szegeden elsőnek Szabó Imre munkája jelent meg a Somogyi Könyvtár gondozásában. A bibliográfia egészét tekintve, hasznos, értékes munka, szerzője úttörő szerepre vállalkozott elkészítésével. Ez az úttörő jelleg a bibliográfia — sajnos létező — hibáinak egy néhányát jelentéktelenné teszi.

Amit a bibliográfia tartalmaz, az kiállja a város és a korszak ismerőinek bírálatát. A bibliográfia fejezetekre történő felosztása is elfogadható, bár egyes művek besorolása vitatható. Csak dicséret illeti az összeállítót, hogy nem elégedett meg a könyvek és folyóirat cikkek feldolgozásával, hanem — az adott esetben helyesen — feldolgozta a Somogyi Könyvtár gazdag plakát gyűjteményét is. A korabeli rendeletek, a szovjet városparancsnok utasításai stb. először plakátokon jelentek meg, a bibliográfia nem nélkülözhetette ezeket. Szépirodalmi művekkel bővíteni — pontosabban szólva: teljesebbé tenni — a bibliográfiát értékes elgondolás volt, hasonlóképpen az egyes munkák tartalmi ismeretése is. Vannak, akik vitatják, hogy egyes események tárgyalásánál helyes volt-e túlmenni a helytörténeti anyagon és az eseményeket földrajzilag nagyobb területre kiterjedve tárgyaló munkákat is felsorolni. Lehet, hogy a *csak* bibliográfiai szempont szerint ez hiba volt, de a történelem iránt érdeklődők és szakértők szerint minden bizonnyal rendkívüli értéke a bibliográfiának, mert „a város története csak egy kis része az ország történetének, csak együtt érthetők meg” — véleményünk szerint helyes — szemléletet tükröz.

Nem akarjuk a teljességet számonkérni az összeállítótól — bár megtehetnénk, mert — valószínűleg véletlenül — lemaradt az „ajánló” szócika a címlapról, de talán így jobb is: mert ha nem is tartalmazza a város felszabadulásával kapcsolatos teljes anyagot —, de minden esetre sokkal többet, mint amennyit egy ajánló bibliográfiától várnánk. Van azonban egy súlyos hiányossága: a városi levéltár anyagát nem feldolgozni annyit jelent, mint lemondani a teljes értékű tájékoztatásról. A levéltár nagyszámban őriz a korszak tárgyalásánál nélkülözhetetlen dokumentumokat. Egyes szegedi intézmények és kutatók is őriznek értékes dokumentumokat — néhol fontosabbakat is, mint amilyenek a bibliográfia egyes tételei.

Tudnánk említeni jelentős számban fel nem dolgozott munkákat, cikkeket, de egy láthatóan nem teljesebb törekvő bibliográfiával szemben — ez rosszindulatú fontoskodás lenne. Mégis megemlítjük, hogy „Szépirodalom” c. fejezetben csak 19 alkotást felsorolni bizony nagyon kevés, vázlatnak sem elegendő, különösen akkor nem, ha figyelembe vesszük, hogy nem csak a történelem átélésétől íhletett alkotásokat tartalmaz, hanem későbbi években születetteket is.

Már szóltunk az egyes munkák rövid tartalmi ismertetéséről: nagy könnyítés ez a tájékozódó olvasónak és kutatónak egyaránt. Nem világos azonban, hogy milyen elbírálás alapján születtek a magyarázatok: több eset-

ben nem világos, sőt két értelmű a cím — magyarázat még sincs, és fordítva: egy értelmű címek után is találni magyarázatot. Helyes lett volna a magyarázatoknál — ahol erre szükség van, mint pl. Paál Jób könyvééről — felhívni a figyelmet a munka hibás adataira is.

Lehet vitatkozni a bibliográfia szerkesztés módja felett, de egyértelműen ítélkezni nem. Egyes munkákat tartalmi összetettsége folytán egy fejezetekre felosztott bibliográfiában — valóban többször is lehet, kell! — szerepeltetni — hátránya az, hogy sok helyet és papírt igényel, de igen jól használható. Más felosztás esetén — mint pl.: összefoglaló munkák, csak egyes eseményekkel foglalkozó művek stb. ezt el lehetett volna kerülni —, de a használhatóság, a könnyű áttekintés szenvedett volna csorbát. Szabó bibliográfiája így is tartalmaz kb. 500—500 cikket, plakátot és könyvet.

A kötet második felében található dokumentumgyűjtemény (44 oldalnyi plakát és újság fotomásolat) jól kiegészítő, történelmszakos gyakorló pedagógusok számára valóságos aranybánya. Ami innen hiányzik, az néhány újságcikk és irattári dokumentum másolata.

Ha egy mondatban foglalnánk össze a kiadványról alkotott véleményünket, akkor az így szólna: az igen gyéren megjelenő, a város legújabbkori történetével foglalkozó munkák száma egy értékes, jól használható bibliográfiával gyarapodott: ha évek múlva lesz folytatása, akkor azonban az összeállító igyekezzen jobban a teljességre törekedni.

Munz Károly

Baer—Grönke:

**BIOLÓGIAI VIZSGÁLÓDÁSOK
MUNKAMÓDSZEREI TANÁROK ÉS
TERMÉSZETKEDVELŐK RÉSZÉRE**
(Biologische Arbeits-techniken für Lehren und Naturfreude)

Kiadó: Volk und Wissen Volkseigener Berlin. 344 oldal, 181 ábrával, műbőr kötéssel: 16,50 RM.)

A mű több intézet biológus szakmódszertanának hosszú éveken keresztül történt együttműködése során készült el. Részletes utasításokat tartalmaz a szertári anyagra vonatkozóan, többek között a begyűjtésre, meghatározásra, növények és állatok preparálására. Az olvasó ezenkívül tanácsokat kap a laboratóriumi és a mikrobiológiai munkához, továbbá a növények szétszedéséhez és állatok boncolásához, valamint adatokat a vegyszerek alkalmazásához. Az érdeklődő ezenkívül közelebbi részleteket ismerhet meg az optikai eszközökről (mikroszkóp, mikrofotográfia,

mikropreparátumok készítése), a kirándulási felszerelésekről, biológiai objektumok, modellek készítéséről, fényképezésről és vetítésről, fehér-fekete, színes és rajzos diafilmek készítéséről. A növények és állatok gondozásáról szóló fejezet igen sok adatot tartalmaz az élsarokról, ennek berendezéséről és szobanövényekről, akváriumokról, terráriumokról, inszektáriumokról, ezeknek ápolásáról és kezeléséről. A biológus tanár adatokat talál itt az előadóterem berendezésére, táblai rajz és szemléltető kép készítésére, iránymutatást a tudományos munkásság megkezdéséhez, valamint a szertár fejlesztésére és karbantartására vonatkozóan.

A magyar szakirodalomban sajnos, hiányzik ilyen összefoglaló jellegű, a tanár gyakorlati munkáját segítő könyv. A gyakorlat egyes területeit feldolgozó mű jelent meg szép számmal — sajnos nagy részük könyvkereskedésben már nem kapható. A mind sürgetőbbé váló gyakorlati képzés megköveteli, hogy különböző területeken dolgozó szakemberek fogjanak össze és ehhez hasonló, de természetesen magyar talajba ültetett kompendiumot adjanak a biológiát oktató tanárok és szép számmal levő természetkedvelők kezébe. Addig is igen ajánlatos, hogy az érdeklődők ezt a munkát tanulmányozzák és alkalmazzák a szemléltető, kísérletező oktatásban, gyűjtő, szertárfejlesztő és természetkutató tevékenységük során.

Dr. Körtvélyessy László
egyetemi adjunktus

SZEGEDI KÉPESKÖNYV

Szeged M.J. Városi Tanácsának Idegenforgalmi Hivatala újabb kiadványában mutatja be az egyre fejlődő és idegenforgalmi szempontból is híresebbé váló Szeged arcultatát. E kis kiadvány szervesen kapcsolódik a már eddig megjelent Szegedről szóló útikönyvekhez és ismertetőkhöz, s kiegészíti azokat.

A Szegedi Képeskönyvet Németh István szerkesztette, a hangulatos bevezető szöveg Ruffy Péter munkája. Aki könnyed stílusával, mondanivalóival ragadja meg az olvasót. E könyvecske az eddig megjelent kiadványoktól eltérően színesen ismerteti a város történetét, Szeged kincseit, látnivalóit és bemutatja a régi szegedi embereket a mai tudósokig. A könyv elolvasása után szinte várja az olvasó, hogy a bemutatott várossal és annak lakóival minél hamarabb megismerkedhessen.

„Ezt a Szegedi Képeskönyvet — amint a szövegből is olvashatjuk — hívogatásnak szánta a kiadó...” Bemutatni idegeneknek milyen is ma igazában Szeged. Jöjjenek el, is-

merjék meg ezt a fejlődő és egyre híresebbé váló várost, melynek neve az évenként tartandó szabadtéri játékok miatt az országhatáron kívül is ismertebbé válik. Ezt a célkitűzést e kiadvány el is éri, mert Szeged városát szebbnél szebb képekben mutatja be. A képek kiválogatásánál a szerkesztő bizottságot az a cél vezette, hogy Szeged városának egy-egy jellegzetes arculatát mutassa be, hogy az az idegen, turista, aki e várost meglátogatja, a bemutatott városrészeket fel is keresse.

A szép kivitelű, finom papírból készült könyvecskét az olvasó nagy érdeklődéssel forgatja, és gyönyörködik a városrészeket és életert bemutató szép képekben. Sajnos, meg kell mondanunk, hogy egyes képek nem a legmegfelelőbb nyomásúak, márpedig e szép kis könyvecske megérdemelte volna a gondosabb nyomást és a helyesebb színkiválasztást. Egyes képek kissé élettelenek is. Már pedig a cél az lenne, hogy Szegedet idegenforgalmi szempontból mutassa be a maga lüktető életével, és ehelyett néhol üres, kihalt utcárszleteket láthatunk. Mindezek az apró hibák a kiadvány értékét nem csökkentik, s ha újabb kiadásra kerülne sor, ezeket ki lehetne küszöbölni.

A Szegedi Képeskönyvet nemcsak idegenek és turisták forgathatják, hanem az általános és középiskolákban tanító nevelők is. Különösen a földrajz szakos tanárjainknak nagy hasznot nyújt e képeskönyv, és felhasználhatják Szeged tanításakor, valamint tanulmányutak szervezésekor. Ezért kartársaink figyelmébe ajánljuk ezt a Szegedről szóló újabb kiadványt.

(Szeged M.J. Város Tanácsának Idegenforgalmi Hivatala. 1964. 98 oldal.)

Klebiczki József

SZÉCHENYI ISTVÁN VÁLOGATOTT ÍRÁSAI

Szerkesztette, magyarázta és a bevezető tanulmányt írta: Barta István

Az antológia, amelyet Barta István Széchenyi halálának centenáriuma alkalmával tett az olvasók és a történészek asztalára, nem kevesebbnek, mint annak igényével látott napvilágot, hogy az elmúlt évtizedek meghamisított Széchenyijével az igazit, a merész reformert, a nagy alkotót és országépítőt állítsa szembe, akit méltán övezhet a mai és az eljövendő nemzedékek tisztelete is. Minthogy az igazi Széchenyi — a szerző szavait idézve — „alkotó tervein, kezdeményezéseim és alkotásain keresztül” közelíthető és érthető meg, a kötet a roppant hagyatéknak elsősorban ama

darbjait foglalja össze, amelyek a legélesebben világítanak be Széchenyi alkotó műhelyébe. Így először is a nagy utazások idején kelt naplókából, majd a hazatérést követő időkben írott levelekből és munkákból olvashatunk részleteket. A kiválasztott részek meggyőzően dokumentálják a szerző által képviselt koncepciót: azokat végigolvasva lehetetlen meg nem látnunk, hogy Széchenyi egyéniségének legjellegzetesebb vonása a mélységes konstruktivitás, melyhez egy már-már határokat sem ismerő, valószínűtlenül széles skálán mozgó tettvágy társult. Még inkább erősödik ez a benyomásunk, ha a Széchenyi nagy, érett műveiből, a Hiteleből, a Világból és Stádiumból vett részeket olvassuk, amelyek meglehetősen bőséggel kerültek a kötetbe. Ezek a részek keresztmetszetet adják mind a három műnek, s lehetőségét adják annak, hogy pontos fogalmakat alkothassunk azokról az eszmékről, amelyek gondolatrendszerének meghatározói voltak. Ezeket olvasva szinte cáfolni is felesleges a Széchenyi „agrárkapitalizmusá”-ról szóló, merőben téves és egyoldalú elméletet. Jelentős helyet kapnak a kötetben az 1830-as évek közepétől az 1840-es évek végéig eltelt idő alatt írott művek is. Ezek az írások sokrétűen dokumentálják munkásságát. Segítségükkel nyomon követhetjük a gazdasági élet felvirágoztatása, a dunai gőzhajózás, a Tiszavölgy rendezése, a nemesség megadóztatása körül kifejtett tevékenységét, a magyar nyelv érvényre juttatásáért folytatott harcát, az erőszakos magyarosítás és a nacionalista túlkapások elleni fellépését és a Kossuthal folytatott vitát, melyet különösen gazdagon dokumentál a szerző. Külön is érdemesek figyelmünkre azok a művek, melyek Széchenyi 48-cal, a forradalommal kapcsolatos állásfoglalását tükrözik. Ezek jelentősége annál nagyobb, mert — mint ismeretes — a múltban, a legnagyobb hamisítások épp ekörül történtek. A kötet utolsó lapjai a döblingi hagyatéknak legértékesebb részeit mutatják be. Ezekből a lapokból a „Nagy magyar szatíra” és az „Ein Blick” Széchenyijét ismerhetjük meg, aki már teljesen leszámolt a Habsburgok iránt táplált illúziókkal, fejükre olvasva az évszázados bűnlajstromot, gyilkos gúnnyal veti bíráló alá az abszolutizmus korrupt és rohadt rendszerét, vitriolba mártott tollal teszi csúfondaróssá Bach Sándor dicstelen alakját.

Külön értéke a kötetnek az elé írt előszó és tanulmány, mely Ariadne-fonálként szolgál a Széchenyi kérdés labirintusában. Az utóbbiról, mely műfaját tekintve életrajzi esszé, külön is hangsúlyoznunk kell, hogy ebben a minőségben kiváló, s a magyar történelmi irodalom klasszikus alkotásai közé sorolható.

Budapest, 1959. Gondolat Kiadó. 460 l.

Kávássy Sándor

СОДЕРЖАНИЕ

Штейн Йаношне—Шароши Йожефне: Роль уроков краеведения по телевидению в обучении	1
Геза Форгач: Проверка знаний и поставка отметок в обучении химии	5
Золтан Йожа: Задача, структура и методические проблемы уроков проверки знаний, имея в виду предмет „живого мира”	12
Карой Зентаи: Точки зрения характеристики учеников	19
Йожеф Тот: Составление форм предметов и текста декоративного и плакатного характера	27
МАСТЕРСКАЯ	31
Иштван Немет: Размышления при обучении географии Румынии — Иштван Девени: Измерение местности в восьмилетке — Иштван Немет: О географических названиях — Нандор Варкони: Роль порядка демонстрации и плана в тетради в практическом обучении политехники — Сёрени Йожефне—Ковач Белане—Золтан Ференце: План работы для литературных кружков — Рожа Хорват: Использование опытов учебной прогулки по краеведению в учебно-воспитательной работе — Ева Гулачи: „Игры в карты” — Ласло Раконцаи: Поставка отметок по физкультуре — Калман Турай: „Моя самая любимая книга” — Золтан Йожа: „Földgíliszta” vagy „földi giliszta?”	65
ОБЗОР	65

INHALT

<i>Fr. Stein—Fr. Sárosy</i> : Die Rolle der Televisionstunde im heimatkundlichen Unterricht	1
<i>G. Forgách</i> : Kontroll und Zensur im Chemieunterricht	5
<i>Z. Józsa</i> : Die Aufgabe, Struktur und methodische Probleme der Kontrollstunden mit besonderer Rücksicht auf den Gegenstand „Lebende Welt”	12
<i>K. Zentai</i> : Die Gesichtspunkte der Schülercharakterisierung	19
<i>J. Tóth</i> : Die dekorative und plakatmässige Zusammenstellung der Formen und Texte	27
<i>Kleinere Mitteilungen</i>	31
<i>I. Németh</i> : Gedanken beim Geographieunterricht von Rumänien — <i>I. Dévényi</i> : Geländemessungen in der allgemeinbildenden Schule — <i>L. Somfai</i> : Rechtschreibungsnorm in der VI. Klasse — <i>I. Németh</i> : Über die geographische Terminologie — <i>N. Várkonyi</i> : Die Rolle der Reihe der Vorstellung und Skizze in den polytechnischen Übungen — <i>Fr. Szörényi—Kovács—Zoltán</i> : Arbeitsplan für die litterarischen Fachkreise — <i>R. Horváth</i> : Die Anwendung des heimatkundlichen Spazierganges in der Bildung und Erziehung — <i>E. Gulácsy</i> : Kartenspiel — <i>L. Rakonczay</i> : Zensur der Körpererziehung — <i>K. Turai</i> : Mein Lieblingsbuch	65
<i>Rundschau</i>	65

KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Ez évben is zavartalanul kívánjuk elküldeni a Módszertani Közlemények c. folyóiratunkat.

E feladatunknak csak akkor tudunk eleget tenni, ha az előfizetési díjak időben jutnak el hozzánk. Ezért ismételten csatoltunk minden példányhoz egy befizetőlapot, s kérjük Kedves Előfizetőnket, hogy amennyiben még nem fizette volna be az évi előfizetési díjat, úgy azt lehetőleg még e hó folyamán befizetni szíveskedjék.

Évi előfizetési díj változatlanul 40,— Ft.

KIADÓBIZOTTSÁG