

1134

A
SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ
FŐISKOLA
LAPJA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

SZEGED, 1965. 5. évfolyam

5

S Z Á M

1965 NOV 28

A SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
folyóirata

*

A szerkesztő bizottság elnöke:
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József
(Békes megye), Drien Károly,
Gaál Géza, Jármái Éva, Kele-
men Jánosné, Kincses Ferenc
(Baja), Németh István, Riesz
Béla, Szörényi József, Vida Zol-
tán (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, Sze-
ged, Módszertani Közlemények
393—623 számú csekkszámlájára.
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:
FISCHER ERNŐ

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda V. 65-5836

TARTALOM

<i>Szeléndi Gábor</i> : Néhány környezetismeret tanítási problémáról	317
<i>Gulácsy Éva és Somfai László</i> : Az alsó tagozatban is helyisírási norma szerint tanítunk	320
<i>Szörényi József</i> : Magnetofon a fogalmazási órán	327
<i>Hirják Balázs</i> : Hogyan támaszkodom az órsőkre, mint közösségekre a tanítási óra előkészítéseként és a tanítási órákon? ...	331
<i>Hofer Lajos</i> : Szaktermes oktatás (kabinetrendszer fejlődése a Csehszlovák Szocialista Köztársaság magyar tannyelvű iskoláiban	336
<i>Németh István</i> : A síkság fogalmának kialakításával kapcsolatos kérdések	342
<i>Zentai Károly</i> : Egy földrajz óra elemzése	345
<i>Műhely</i>	355
<i>Drabos Agoston</i> : Berüismertetési és alsótagozatos szövegfeldolgozási eljárások a szlovák nyelvi órákon — <i>Jósa Zoltán</i> : A mezőgazdasági haszonállatok tanításának tartalmi kérdései — <i>Veidner János</i> : A programozott oktatásról (III. rész). — <i>Turai Kálmán</i> : Szemelvények felhasználása a történelem órán — <i>Gaál Lajos</i> : Az atlétikai mozgások általános iskolai oktatásának módszerei	
<i>Szemle</i>	388

SZELÉNDI GÁBOR

intézeti vezetőtanár, Sárospatak, Tanítóképző

Néhány környezetismeret tanítási problémáról

Sok szó esett már a lap hasábjain a környezetismeret tanításának problémáiról. Érthetően fokozott érdeklődéssel figyelik kartársaink az ilyen témájú írásokat egyrészt azért, mert a környezetismeretnek központi szerepe van az első-negyedik osztály oktató-nevelő munkájában; e tárgyjal áll a legközvetlenebb kapcsolatban a tanuló: a környező természeti és társadalmi valósággal, az élettel. Másrészt e komplex tárgy tanításának a legkevesebb a hagyománya, ezen a területen igénylik leginkább a módszertani segítséget pedagógusaink. Ez megnyilvánul abban is, hogy a tanítóképző intézetektől elsősorban környezetismeretből kérnek bemutatókat az intézeti napok és más rendezvények alkalmával. Ugyanígy jelzi ezt az igényt az a kívánság, hogy minél előbb segítse a munkát a tanterv mellett a környezetismereti kézikönyv a III–IV. osztályban is. A következőkben néhány olyan problémára szeretnénk rámutatni, olyan gyakorlati és elvi kérdésekről jelzést adni, amelyek véleményünk szerint nehezítik a környezetismeret tanításának eredményességét.

I. Elsőként szóljunk egy *tanmeneti, tantervi problémáról*. A minap egy vitában vettünk részt, amely azon lágolt fel, hogy az egyik I. osztályt vezető kartárs év végi összefoglalásra 3 órát tervezett. Az őt bíráló kartárs ezt eléve helytelenítette, mondván, hogy a tanterv év végi összefoglalásra 1 órát ír elő, s nem lehet háromszoros óraszámot erre biztosítani, mert akkor ugyanilyen alapon a II. osztályban 15 óra lehetne az év végi összefoglalás, és így tovább a többi osztályban. A tantervet hívtuk segítségül a vita eldöntésére, a megfelelő állásfoglalás kialakítására, s ennek során most már *kettős problémára* lertünk. Bizonyos ellentmondás látszik a Tanterv és utasítása között. Ugyanis a tanterv órakeretének felosztásában 1 óra szerepel év végi összefoglalásként. Míg az „Utasítás” részben a következőt találjuk: „A tanterv közli az órakeretek felosztását. Itt szerepel az évközi és év végi ismétlésre fordítandó javasolt óraszám is. A tanév folyamán egy-egy tárgykör lezárása után rendszerezni kell. Hasonló feladatai vannak az év végi ismétléseknek is, amelyek keretében a tanév közben szerzett tapasztalatok alapján a legfőbb tudnivalók összegezése, esetleg új szempontú rendszerezése, nagyobb összefüggések megmutatása, megszilárdítása a fő feladat. Ezekon túlmenően vissza kell térni a tanév folyamán végzett legfontosabb gyakorlatokra is.” Kérdésünk: mindezt lehetséges elvégezni eredményesen 1 órában? Vagy talán éppen a 7 éves gyermekeknél felesleges, illetve lehet formális az év végi rendszerezés, ismétlés, akiknek az élettapasztalata, gondolkodása, emlékezete jelentős mértékben különbözik a harmadik-negyedik osztályos tanulókéétól? Mi a 3 órát tervező kartársnak adtunk igazat pedagógiai és lélektani szempontok alapján, de főleg a Tanterv és utasítás alapján. Ez ugyanis azt mondja, hogy év végi összefoglalásra

kb. 1 óra fordítandó, más helyen azt írja: „Itt szerepel az évközi és év végi ismétlésre fordítandó javasolt óraszám”, valamint azt is kimondja, hogy a tantárgy életközelségéből következik, hogy a tantervi előírásokat alkotó módon kell értelmezni. Ennek olvasása veti fel bennünk a másik problémát: a merevség, a *tanterv dogmatikus értelmezésének a problémáját*. Egyes kartársak és igazgatók a tantervet betű szerint szeretnék érvényesíteni, s nem a tanterv szellemét tartják döntőnek, figyelmen kívül hagyva azt az alkotói szabadságot, amelyet új tantervünk megad pedagógusainknak a még eredményesebb munka végzése érdekében. Ha a tanterv körülbelül ad meg óraszámot, ha javasolt óraszám szerepel benne bizonyos tárgykör feldolgozására, akkor attól az eltérés fejvesztés terhe mellett tilos? Nem a tantervi anyag megtanítása, a megfelelő követelmények elérése, nem a teljesítményképes tudás a lényeg? Véleményünk szerint igen, s mindehhez sajátos módszerekkel, az általánostól eltérő eljárásokkal, a javasolt óraterv alkotó módon történő felhasználásával joga eljutni a pedagógusnak.

II. Nem kevés gondot jelent a *tanulmányi séták* egynémelyike mind szervezésben, mind következményeiben. Így vita tárgya az egészségügyi intézmény meglátogatása. Ez a tanterv szerint javasolt, a munkafüzet szerint szükséges feladat a III. osztályban. Az osztályvezetők többféle okból nem veszik szívesen e séta lebonyolítását, viszont az igazgatók kéri, meg kéri a tanterv is, mivel tantervi anyag, és ezt indokolja a környezetismeret tanításának legfőbb alapelve: mindent a valóságban megmutatni. Egészségügyi intézménybe általában csak rendelési idő alatt lehet bejutni, amikor ott vannak a betegek és az orvosok, akik ez ellen érthetően tiltakoznak. Rendelési időn túl viszont a látogatást megszervezni nagyon nehéz, főleg nagyobb helységben, ahol több párhuzamos osztály van. Ugyanígy problematikus a tanulmányi séta mélysége a tanácsháza megfigyelésével kapcsolatban. Mit jelentsen a tanácsháza megtekintése? Az ott folyó munka megfigyelését is, mint ahogyan ezt egyes osztályvezetők szervezik? S ilyen alkalmakkor esetleg ismerkedjenek meg a tanulók a felnőttek veszekedéseivel, holmi tyúkpörökkel stb., bár ez is az élethez tartozik? Számoljanak be a tanács vezetői a tanácsapparátus munkájáról, különböző problémákról? Mindez eléggé nehéz helyzet elé állítja a tanács vezetőit, akik nem mindig tudnak a gyerekek számára érthető módon beszámolni. Persze ez nem is könnyű. Ugyanígy nehézséggel küzdenek a párt helyi vezetői, akiket egy ilyen látogatás alkalmával megkérnek, hogy ismertessék a párt irányító és segítő munkáját a lakóhely életében. Eléggé nehéz az adott életkorú tanulókkal megértetni, hogyan irányítja a párt és a tanács a lakóhely életét, melyiknek mi a funkciója. Pl. ennek a munkafüzeti kérdésnek a helyes megválaszolása: Hogyan segíti a párt az iskolát? Vagy egy másiké: Hogyan segíti a párt a lakosságot? Akár ennek a tanács szerepének, munkájának a megtárgyalása után, akár ennek előtte történik ez, egyformán nehezen megy. Jó lenne minél előbb közzétenni a szerzett tapasztalatokat, s ezzel e feladatok minél eredményesebb megoldására támogatást adni.

III. Szükséges szólni a környezetismeret tanításának *objektív feltételeivel kapcsolatos problémákról*. Az első osztályban az otthon tárgykörében, a II. osztályban az iskola és az otthon, a IV. osztályban az otthon tárgykörében szereplő ismeretek, jártasságok és szokások megismertetésével és kialakításával kapcsolatban előírja a tanterv, hogy a higiénikus szokások kialakításának alapfeltételeit minden osztályban meg kell teremteni. Ha nem áll rendelkezésre vízvezeték, akkor falikúttal kell biztosítani a kézmosáshoz a folyó vizet. Hogy ezen kívül a gyakorlati foglalkozás, a rajz, az írás és a testnevelés tanításával kapcsolatban mennyire szükségesek ezek az alapfeltételek, arra itt csak utalunk. Nem áll módunkban elemezni a tantervi utasítások

végrehajtását, vagyis azt, hogy a különböző iskolákban mennyire vannak biztosítva az egészséges életmódra nevelés fenti alapfeltételei. Csak szerzett tapasztalatainkra utalunk, amelyek nem éppen kedvezőek. Döntsék el az érdektelt osztályvezetők, igazgató és felügyelő kartársak, hogy ez élő probléma-e, hogy minden rendben van-e már ezen a téren, legnagyobb városainkat, legtöbb gyakorló iskolánkat kivéve.

Viszont gyakorló iskolánk sajátos problémájáról szólunk kell. Intézetünk felújítása során a gyakorló iskola osztályaiból eltávolították a vízvezetéki csapokat és kagylókat egy egészségügyi minisztériumi rendeletre hivatkozva, amely szerint a tanteremben nem lehet vízcsap, illetve kagyló, hanem ezt külön helyiségben kell elhelyezni. Mivel a 10 osztályterem mellé nem lehetséges külön mosdókat építeni, ezért folyó víz nélkül maradtak osztályaink. E lehetetlen helyzet megváltoztatására irányuló minden eddigi kísérletünk eredménytelen maradt. 1964-ben alakult ki az az abszurd állapot, hogy vízvezetékkel rendelkező tanítóképző intézetben az egyes osztályokban nem áll rendelkezésre folyó víz se a környezetismeret, se a többi tárgy tanításához. S mivel a falikút felszerelése osztályonként ilyen feltételek mellett furcsa; neveltséges és visszalépés lenne az előző állapotokhoz, ezért még egy furcsább helyzet alakult ki. Mivel az osztályokban szükséges valamiféle kézmosási lehetőség biztosítása, ezért előkerültek a mosdótálak. Ezt látják hallgatóink. Hogyan fognak ezek a fiatal tanítók jövő munkahelyeiken küzdeni azért, hogy falikút, folyó víz legyen osztálytermeikben, ha a „mintaiskolában”, a gyakorlóban is „lavór” láttak, pedig ott vízvezeték is van? Ha ott bent jó volt a mosdótál, kint nem jó? — vélhetik. Persze nemcsak egy intézet problémája ez, hanem sok iskoláé. Ezért, úgy véljük, nem kár erről ennyit szólni.

IV. Végül egy szemléletbeli problémára szeretnénk rávilágítani. Kimondva és kimondatlanul is hat bizonyos helytelen szemlélet, nézet, bizonyos lebecsülés a tanítói munkával kapcsolatban — szakos kartársak és más emberek, de még a tanítójelöltek részéről is. A „csak tanító” szemléletről van szó, amelynek megnyilvánulásait és hatását a hallgatók munkájával kapcsolatban vetjük fel. Néha úgy érezzük, nem sikerült megnyernünk hallgatóinkat annak a felfogásnak, hogy a szocialista tanítónak nagyon sokat kell tudnia, nagyon alapos és széles körű általános műveltséggel kell felvérteznie magát. Úgy látjuk, nem mindig ragadnak meg minden alkalmat, lehetőséget ennek a műveltségnek a megszerzésére, nem mindig rendelkeznek azzal az általános és szakmai műveltséggel, amellyel a társadalom által igényelt egyre magasabb szintű oktató-nevelő munkát eredményesen végezni tudnák. Azért vetjük fel mindezt a *környezetismeret tanításával kapcsolatban*, mert e komplex tárggyal kapcsolatban is mutatkoznak ilyen jelek a jelöltek tanítási munkájában. Bizonyítsuk néhány példával! Lehet-e eredményes a közlekedési ismeretek tanítása, ha a jelölt nem ismeri a szabályokat? (Így a gyalogos haladását az úttesten, a balra kanyarodás szabályát.) Vagy ha az elektromos áram vezetésének anyaga, a modern világítási eszközök működése nem teljesen tisztázott, sikerrel bemutatathatja-e a fejlődést a világítási területén? És sorolhatnánk tovább. De csak egyet említsünk még: „Mi után fizetnek adót?” — kérdésre a tanuló így válaszol: „A motorkerékpár után is.” A tanító leinti: „Az után nem kell.” A gyerek hiába mondaná, hogy a bátyjától hallotta, nem engedi szóhoz jutni. Mi történik? A tanuló otthon megkérdezi, s utána bizonyos fenntartással fogadja majd tanítója közléseit. Sokszor egy-egy ilyen apró tévedésen múlik a nevelői tekintély. Pedig a kisgyermek szemében végtelen nagy tekintélye van a tanítónak. A társadalom viszont nagy felelősséggel járó feladatot bízott rá: alapvető ismeretek nyújtását és a tanulóban szükséges készségek, szokások és jártasságok kialakítását. De vezethet-e vak világtalant?

Kívánatos, hogy a gyakorlott kartársak segítsék a helyes szemlélet kialakításában a jelölteket meg a fiatal nevelőket. Megértetnék velük ott kint az iskolákban is, hogy a tanítói munkához — ezen belül a környezetismeret tanításához — sokoldalú, biztos tárgyi ismeretre van szükség, és ezt állandó tanulással, önműveléssel, széles körű érdeklődéssel tudják csak biztosítani.

Nem volt szándékunkban a környezetismeret tanításának eddigi tapasztalatairól összefoglalást adni, csak néhány problémára szerettünk volna rámutatni, hogy ezzel gondolatokat ébresszünk az érdekelt kartársakban, s ösztönözzük őket tapasztalataik közzétételére.



GULÁCSY ÉVA gyakorló iskolai tanító és
SOMFAI LÁSZLÓ főiskolai adjunktus

Az alsó tagozatban is helyesírási norma szerint javítsunk!

Iskolai helyesírástanításunk mindmáig megoldatlan kérdés: *Alapjaiban* nem sokat lépünk benne előre a legutolsó időkhöz sem, pedig rengeteget beszélünk róla, s még többen — több tízezeren nap mint nap — tevékenykednek is benne. Vannak, akik elcsüggednek a kevés eredményt felmutató fáradozásuk után, mások meg-megújuló lendülettel vetik bele magukat a harcba. Az el-csüggedők kedvét nem nagyon növeli az a közöny, ami a kérdés iránt a társadalomban, a mindennapi életben mutatkozik. Jól tudjuk, hogy éppen azok bagatellizálják el a minden ember alapműveltségéhez tartozó helyes ortográfiának mindennapos használatát, önvédelemből és önmagyarázkodásból, akik bizonytalanok benne. De még a szorosan vett szakmában is — a gyakorló pedagógusok körében — szélesen elterjedt kép a fölényes legyintés, ha a táblai írásukban, jelentéseikben, beadványaikban, az iskolai dokumentációkban is gyakran fellelhető helyesírási hibákat észrevételezzük. Egyszerűen: jelentéktelen kérdés ez, s még jó, ha pl. a matematikai dolgozatokban a „menyi”, „anyi”-féle bántó hibákat pirossal aláhúzzák, de egyben neheztelően szemére is hányják a magyar tanárnak, hogy lám: „így írnak a tanítványaid”, mintha bizony egy-egy iskola *minden* nevelője elsősorban nem magyartanár volna! (Tisztelet a lassan szaporodó kisebbségnek, amely kötelességének érzi nemcsak az észrevételezést, de saját óráján — biológián, fizikán stb. — a helyesírási hibák korrigáltatását is.)

Pedig — s ez ma már közhely — a helyesírás megtanítható (persze az általános iskolában nem teljességében, hanem a tanterv követelményei alapján és mértékében), csak éppen nem minden gyerek számára azonos idő alatt és módszerrel. De nem is az a kérdés: tanítható-e vagy sem. Csupán az, hogyan lehetne mennél gazdaságosabban, de mennél eredményesebben munkálkodnunk rajta. Sok és sokféle kísérletezés folyik. Egyre terjed a felső tagozatban — örvendetesen — a norma szerinti értékelés. Rendkívüli mértékben megnyugtatja az eszerint javító és értékelő kartársak munkáját már maga az a tudat is, hogy értékelésük *objektív*, a tanulók egyéni fejlődése, az osztályban e téren megtett útja pontosan követhető és leolvasható. Ha ilyen pontos és fix mércével tud a tanár dolgozni, nagyobb súllyal — a szokásos opportunizmus nélkül — tudja érvényesíteni a magyar nyelv és irodalom nevű tantárgy félévi és év végi, de — s ez a középiskola szempontjából a legfontosabb — legfőképpen a 8. osztály végén adandó osztályzat kialakításához az egyes tanulók helyesírási készségének fokát mint komoly súlyú részjegyet. Sokszor nem is egészséges vitához, de feltétlenül

gyanúsításhoz és önmentegerítéshez vezet az a tény, hogy a középiskolák 1. osztályba feljutott, sok iskolából rekrutálódó ifjak helyesírási szintje — sokszor a hozott magyar kalkulustól erősen eltérően — végtelenül tarka, néha olyannyira, hogy a hozott jelesből félévre a rossz helyesírás miatt esetleg elégtelen lesz. Egy szép álom lebeg néha előttünk: ha az ország minden általános iskolás magyartanárának volna kedve — sőt: bátorsága — *azonos*, központilag kidolgozott norma szerint értékelni a tanulók helyesírását, s ez a végső kalkuluszban is tükröződne, nagyot nyerne a középiskola. Eltekintve attól, hogy ez a módszer mekkora motiváló erőt rejt magában: hiszen a tanulók differenciáltan és pontosabban látják fejlettségüket, eredményeiket, hibáikat azok súlyossági fokával együtt. (Ez utóbbi érvek kifejtése nem célja jelen írásunknak.)

A korábban közölt normáink (Módszertani Közlemények, 1964. 105—109. és 1965. 39—41.) az 5. és 6. osztály helyesírásáról szólnak. Ezek megírása után volt csak módunkban tanulmányozni a 62-es tantervet tükröző 4. osztályos Édes anyanyelvünket, s csak most látjuk, hogy az alsó tagozatra vonatkozó, alább közlendő kísérleti javaslatunk és az 5. osztályos normánk között néhol nem sima a kapcsolat. Ez majd az utóbbinak némi korrekcióját teszi szükségessé. Azt a gyakorlatunkat azonban, amely az értékelést *fejlődésében* végzi, most is helyesnek tartjuk, s a 2., 3. és 4.-es terveinkben is érvényesítjük. Megismételjük, amit — mások korábbi normáitól eltérően — az 5. osztályos elé írtunk: helytelen volna a tanterv egy-egy osztályra vonatkozó követelményeit csak a tanév végén először érvényesíteni. Bizonyos hibák az év folyamán akkor lépnek „magasabb” kategóriába, amikor már sor került a megfelelő nyelvtani anyag megtanítására.

Nyilvánvaló, hogy az alsó osztályokban is fejlődési szakaszokra kell bontanunk a tanévet, ha nem is annyira elaprózva, mint felső tagozatos normáinkban. Elégnek mutatkozik, ha három, legfeljebb négy részre bontjuk a tananyagot, s eszerint alakítjuk ki követelményeinket. Így a 2. osztályban kb. december elején a kívánt szintig követelhetjük meg a *Beszéd — mondat — szó* témakörhöz és a *Hangok — betűk* témakörnek a magánhangzókkal záródó részletéhez kapcsolódó helyesírási tájékozottságot. Ehhez jönnek kb. március elejére a 2. téma további anyagrészei. A tanév végére pedig a 3. „dekádban” tanult *Szótagolás — elválasztás* és a *Másképp halljuk — másképp írjuk* témák helyesírási vetületei. A 3. osztályban tanév elején az egész 2. osztályos anyagot vesszük a norma alapjául, kb. januártól ehhez kapcsolódik a *Mondatfajták* című téma. Kb. április elejére a *Szófajok* közül az igével bővítjük a kört, a tanév végére pedig a főnévről és melléknévről tanult helyesírási ismeretekkel. A 4. osztály nyelvtani anyagához így kapcsolódhatnak az egyes időszakok helyesírási követelményei: a tanév elején az összes 2. és 3. osztályos helyesírási követelmény. December elejéig *A beszéd és a mondat*, valamint a *Szófajok* közül az ige; a félvégéig ehhez a főnév, június elejéig pedig a melléknév, számnév, névmások, valamint *Az egyszerű mondat* című téma anyagának helyesírása.

Hogyan is értendő ez? Ha egy időszakban valamely helyesírási tényt még nem tanult az osztály, a hibás szót piros tintával áthúzzuk, s fölébe írjuk a helyes szóalakot. Ez a hibafajta a következő időszakban esetleg már szerepel a „kis” hibák sorában, ez esetben *egyes* vonallal aláhúzom (ez egy hibapont). Amennyiben később vagy magasabb osztályban a tárgykör ismeretei bővülnek, lehetséges, hogy a tájékozottsági fokból („kis” hiba) jártassági fok lesz, vagyis *kettős* vonallal húzom alá, ez „súlyos” hiba (2 hibapont). „Durva” hibát — *hármás* vonalú aláhúzás — az alsó tagozatban nem jelölünk, hiszen a készség foka helyesírásban a felső tagozatban kezdődik.

A fennálló utasítások szerint az alsós tanulók *fogalmazványaiban* csak a 4. osztály második félévétől osztályozzuk a helyesírást külön kalkulussal. Akkor mi célt szolgál a helyesírási norma már a 2. osztálytól kezdve? Nos, látó-halló helyesírási gyakorlatokat, felmérő helyesírási tollbamondásokat, emlékezet utáni írásokat a 2–3.-ban is írnak. Vagyis itt is szükséges a tanító számára az objektív felmérés. Ez utóbbi írások terjedelme az osztály minden tanulója számára, azonos. A fogalmazások viszont egyénileg igen eltérő nagyságúak. A 4. osztályban lehetnek 20–25, de esetleg 60–65 szavas fogalmazványok is. Ezek helyesírásának egységes elbírálására javasoljuk, hogy az önálló feladat 40–50 szavát — vagy ha az írás ennél rövidebb, annak tényleges terjedelmét — vegyük alapul. Az ebben található hibapontszámok összessége képezze alapját a klasszifikálásnak (ahogy a felső tagozat számára az irodalmi dolgozat első lapján összeszámolt hibapontok; lásd ott!). Ha a fogalmazvány a 40–50 sornál esetleg hosszabb, természetesen azokat a hibákat is jelölöm s javíttatom, de az nem befolyásolja az osztályzatot; különben a tanulók között nem volna összehasonlítási alap.

Azt javasolnánk, ha a 40–50 szónyi önálló írásos munka vagy a tollbamondás 0–4 hibapontú, kapjon rá a tanuló jelest, 5–8-ig jót, 9–12-ig közepést, 13–16-ig elégségest, 17-en felül elégtelent.

*

Mindemé tüzetes bevezetés után közöljük javaslatunkat. Aki nem mélyed el benne s a fentiekben, hanem csak átfut rajta, az első pillanatban arra gondol: nem túl komplikált ez, megéri-e a fáradságot az esetleges eredmény? Nos, mi, akik a felső tagozatban ennél sokkal jobban széttagolt értékelési rend szerint dolgozunk évek óta, állíthatjuk, hogy csak látszik komplikáltnak, a gyakorlatban lényegesen egyszerűbb, s javításkor — mivel a tanító a felső tagozatos, 3–6 osztályt is oktató kartárssal szemben csupán egyetlen osztályt tanít, esetleg több éven keresztül — csak néhány. füzetnyi munkájában pislant a normára, a továbbiakban — két-három hónapon át — szinte gépiesen dolgozik. Demeg: nem állandóan, minden írásos munkát értékel osztályzattal, ahogy a felső tagozatban is a helyesírási normát főleg a 4 irodalmi dolgozat értékelésekor használjuk. Talán csak hozzáállás kérdése, hogy használják-e a tanító kartársak javaslatainkat. Ebben a kérdésben is helytálló az a megállapítás, hogy nem okos dolog eleve elvetni valamit, amit ki sem próbáltunk. Mi optimisták vagyunk, s hisszük, hogy sokan fognak kísérletezni e normával.

Még egy megjegyzés. Bizonyos, hogy az alábbi táblázatokban nem szerepel minden lehető helyesírási hiba. Nemcsak azért, mert a nem szereplők a „nem hiba” rovatába tartoznának — s az egyszerűség kedvéért ezt elhagytuk —, hanem, mert esetleg kimaradtak a „súlyos” vagy „kis” hiba rovatból, egyszerűen elkerülték figyelmünket. Ez bizony előfordulhat. Majd ki-ki menet közben értelemszerűen pótolja ezeket. Viszont szándékosan nem található meg a hibák között a mondatra nem tagolt, összefolyó szöveg jelölése. Ez ugyanis nem helyesírási, hanem szerkezeti, tehát tartalmi kérdés. (A „tartalom” distinkciót teljesebbnek érezzük a „fogalmazás”-nál, mert az előbbi nemcsak a gondolat megfogalmazását jelenti, hanem magát a *gondolatot* is, vagyis nem csupán *formai* elemeket, hanem főleg lényegbelieket, *tartalmiakat*.)

<p>IX. elejétől</p>	<p style="text-align: center;"><i>Kis hiba</i></p> <p>Rokon hangok felcserélése: <i>m—n; d—b, sz—zs, gy—ny, gy—ty, k—g, g—p, v—f, d—t, z—sz, s—zs.</i></p> <p>Kis kezdőbetű a mondat elején. Kis kezdőbetű a környezetben található olyan egyszerű szavak írásában, amelyek személy, állatok tulajdonnevei vagy földrajzi tulajdonnevek.</p> <p>Pont hiánya a mondat végéről.</p> <p>Kérdőjel hiánya a kérdő mondat végéről.</p> <p>Vessző hiánya a felsorolás tagjai közül.</p> <p>Olyan szavak összeírása, amelyek összetételre nem is „szuggerálnak”: <i>nemfogok, tanítónéni, Ferioltvas.</i> Az <i>a—á, e—é</i> felcserélése.</p> <p>A szó végi <i>ó—ő</i> eltévesztése. A <i>nó, nonó</i> írása. Az <i>o—ó, ö—ő</i> tévesztése a szó belsejében.</p>
<p>III. elejétől</p>	<p>A mássalhangzó időtartamának tévesztése, ahol különben a kiejtés eligazít: <i>úszik a hall;</i> egyjegyű hosszú mássalhangzó: <i>halom a beszéded;</i> kétjegyű hosszú mássalhangzó: <i>könyű, rosz . . .</i></p> <p>Az alábbi <i>ly</i>-es szók <i>j</i>-vel történő írása: <i>lyuk; foly(ik), hely, ily(en), mély, súly, fogoly, Károly, Mihály, osztály, szabály, személy, tavaly, ünnepély; bélyeg, folyósó, golya, golyó, helyes, helytelen, kályha, ibolya, pálya, selyem.</i> (Helyesnek látszik e kérdést úgy felfogni, hogy a fenti 24 <i>ly</i>-es szót a tanulók az egész tanév folyamán folyamatosan sajátítsák el; viszont ide írtuk, mert ide tartoznak.)</p> <p>Az <i>egy, lesz, órákor, utána</i> hibás, hosszú mássalhangzós írása.</p> <p>A <i>-ból, -ből, -ról, -ről, -tól, -től</i> írása rövid mássalhangzóval</p>
<p>A tanév végén</p>	<p>A sor végi elválasztás (szótagolás) hibái közül: ha az egyszerű 2 szótagú szó szótaghatárán: két magánhangzó vagy egy mássalhangzó vagy 2 mássalhangzó vagy hosszú egyjegyű mássalhangzó, vagy hosszú kétjegyű mássalhangzó áll. (Kivételek azok a szók, amelyeknek szótaghatárán <i>dz</i> vagy <i>dzs</i> található.)</p>

3. OSZTÁLY

IX. elejétől	Az összes 2. osztályos követelmény az ott jelzett fokon. Ehhez:	
I. hó elejétől	<i>Súlyos hiba</i>	<i>Kis hiba</i>
	<p>Két szótagú egyszerű szó hibás elválasztása, ha a szótaghatáron 2 magánhangzó vagy 1 mássalhangzó, vagy 2 mássalhangzó, vagy hosszú egyjegyű mássalhangzó, vagy hosszú kétjegyű mássalhangzó áll. (Kivételek a dz-s és dzs-s szók.)</p> <p>A szó végén vagy belsejében az <i>a-á, e-é</i> felcserélése.</p> <p>A <i>no, nono</i> kivételével a szó végén rövid <i>o-ö</i> írása.</p> <p>A mássalhangzó időtartam-tévesztése, ha az írás a helyes kiejtést követi; a szó belsejében.</p> <p>Kis betűvel kezdi a mondatot.</p> <p>A mondat végi pontot vagy kérdőjelet elhagyja.</p> <p>Az <i>m-n, d-b, sz-zs, gy-ny, gy-ty, k-g, b-p, v-f, d-t, z-sz, s-zs</i> hangok cseréje.</p>	<p>Ugyanaz, de három- vagy többtagú szó esetében.</p> <p>Az igekötő hibás elválasztása: <i>me-gérik, fe-láll</i>.</p> <p>A mássalhangzó időtartam-tévesztése a szó végén, ha az írás a kiejtést követi.</p> <p>Ha a kiejtésben megrövidülő hosszú mássalhangzós szót a zárójelbe tett módon hibásan írják: <i>kerttel vette a házat</i> (kertel...)</p> <p>Pontot ír felkiáltó jel helyett.</p>

<p>IV. hó elejétől</p>		<p>Az <i>lts</i> (kiálts), <i>nts</i> (bánts), <i>tsd</i> (bontsd) betűkapcsolat kiejtés szerinti írása.</p> <p>A <i>j</i>-féle hang (dijó) fonetikus írása. — Az <i>llj-s</i>, <i>lyj-s</i> szók hibás írása.</p> <p>Az <i>-ít</i>, <i>-ul</i>, <i>-ül</i> végződés hibás írása. (Kivétel a <i>nyit</i>.)</p> <p>A múlt idő jelének eltévesztése.</p> <p>Az igekötő két könnyebb helyzetének ilyen írása: <i>be néz</i>, <i>megybe</i>.</p>
<p>Év végén</p>	<p>Személy, állat tulajdonnevek és a környezetben levő földrajzi tulajdonnevek kis kezdőbetűs írása egyszerű szavakban.</p> <p>A <i>-ból</i>, <i>-ből</i>, <i>-ról</i>, <i>-ről</i>, <i>-tól</i>, <i>-től</i> ragok rövid magánhangzóval.</p> <p>Vessző hiánya a felsorolt — azonos — mondatrészek tagjai közül.</p>	<p>Az alábbi <i>ly</i>-es szók hibás (<i>j-s</i>) írása: <i>mely</i>(ik), <i>oly</i>(an), <i>mily</i>(en), <i>akadály</i>, <i>némely</i>, <i>pehely</i>, <i>borbély</i>, <i>engedély</i>, <i>király</i>, <i>komoly</i>, <i>mosoly</i>, <i>tengely</i>, <i>veszély</i>, <i>boglya</i>, <i>folytat</i>, <i>folyton</i>, <i>gereblye</i>, <i>gömbölyű</i>, <i>helyett</i>, <i>korcsolya</i>, <i>kölyök</i>, <i>pocsolya</i>, <i>pulyka</i>, <i>vályog</i>.</p> <p>A <i>-ba</i> és <i>-ban</i> felcserélése.</p> <p>Összetett földrajzi tulajdonnevek kis kezdőbetűs írása.</p> <p>Az <i>i-i</i> tévesztése a szó belsejében és végén.</p> <p>Az <i>u-ú</i>, <i>ü-ű</i> felcserélése a melléknév végén.</p> <p>A következő, a kiejtéstől eltérő betűkapcsolatoknak a zárójelben közölt hibás írása: <i>nj</i> (ny), <i>dj</i> (ggy), <i>tj</i> (tty), <i>lj</i> (jj), <i>ts</i>, <i>ds</i> (ccs), <i>dt</i>, (tt).</p>

4. OSZTÁLY

IX. hó elejétől	Az összes 2. és 3. osztályos követelmény az ott jelzett fokon. Ehhez:	
XII. elejétől	<p style="text-align: center;"><i>Súlyos hiba</i></p> <p>Három- vagy többtagú egyszerű szó elválasztása hibásan (de a <i>dz</i> és <i>dzs</i> betűket tartalmazókat nem!).</p> <p>Az igekötő hibás elválasztása.</p> <p>Különírandó szavak egybeírva. (Ahol összetétel nem valószínű.)</p> <p>Az <i>o—ó</i>, <i>ö—ő</i> felcserélése a szavak belsejében.</p> <p>Az <i>-it</i>, <i>ul</i>, <i>ül</i> hibás ékezettel.</p> <p>A múlt idő jelének hibás írása.</p> <p>Az igekötő két első helyzetének eltévesztése (<i>be néz</i>, <i>megybe</i>).</p>	<p style="text-align: center;"><i>Kis hiba</i></p> <p>A <i>süllyed</i> hibás írása (sülyed, sülyed, süjyed stb.).</p> <p>Az igekötő harmadik helyzetének eltévesztése (megne nézd, beakar lépni).</p>
II. elejétől	<p>A <i>-ba</i> és <i>-ban</i> felcserélése.</p> <p>A <i>-kor</i> rag hosszú <i>ó</i>-val.</p> <p>A mássalhangzó szó végi időtartamának eltévesztése, ha az írás a kiejtést követi (mögöt, bentt).</p> <p>A tárgyrag így: <i>házatt</i>.</p> <p>A kiejtéstől eltérő <i>nj</i> (nny), <i>dj</i> (ggy), <i>tj</i> (try), <i>lj</i> (jj), <i>ts</i>, <i>ds</i> (ccs), <i>dt</i> (tt) betűkapcsolatoknak a zárójelben közölt téves jelölése.</p>	<p>A következő <i>ly</i>-es főnevek <i>j</i>-vel történi írása: <i>bagoly</i>, <i>erkély</i>, <i>Gergely</i>, <i>harkály</i>, <i>hüvely</i>, <i>kristály</i>, <i>pikkely</i>, <i>pisztoly</i>, <i>szegély</i>, <i>tartály</i>, <i>csigolya</i>, <i>datolya</i>, <i>esztergályos</i>, <i>furulya</i>, <i>hólyag</i>, <i>hülye</i>, <i>hüvelyk</i>, <i>pólya</i>, <i>Orsolya</i>, <i>székely</i>, <i>petrezse-lyem</i>.</p>

<p>Tanév végén</p>	<p>A középfok jele magánhangzó után így: <i>nagyob</i>.</p> <p>Tulajdonnévből <i>i</i>-képzővel alkotott melléknév nagy kezdőbetűs írása.</p> <p>Sorszámnev számjegyes írása <i>pont</i> nélkül.</p> <p>Az <i>-e</i> kérdőszócska különírva.</p> <p>A melléknév végi <i>ú-ű</i> rövid <i>u-ü</i>-vel.</p> <p>Ragos mutató névmások rövid mássalhangzóval: <i>ezel, aban, ekor, anál, eből</i> stb.</p>	<p>A <i>csekély, sekély</i> és <i>mihelyt</i> szavak <i>j</i>-vel történő írása.</p> <p>Az <i>s</i>-végű melléknév toldalékos alakjának <i>ss-es</i> írása (<i>pirossan, italossak</i>).</p> <p>Hibás keltezés.</p> <p>A főnév végi <i>ú-ű</i> hibás írása.</p> <p>Az <i>azzal, azzá</i> szók rövid <i>z</i>-vel történő írása.</p>
--------------------	--	---



DR. SZORÉNYI JÓZSEF
főiskolai docens

Magnetofon a fogalmazási órán

Nagy érdeklődés előzte meg azt az órát, amelyet április végén a gyakorló iskola egyik 3. osztályában tartottak. A tanulók a közös szóbeli elbeszélő fogalmazást gyakorolták. Az anyaggyűjtéshez a *magnót* is felhasználták. A témához közvetlen megfigyeléssel is gyűjtöttek anyagot. Ugyanis környezetismereti órán előzőleg már megismerkedtek a baromfiudvar lakóival. Az elbeszélés gyakorlása közben — az óra didaktikai céljának megfelelően — különös tekintettel voltak a rokonértelmű szavak alkalmazására, a mondanivaló pontosabbá és kifejezőbbé tételére.

A téma megjelölésekor a nevelő utalt arra, hogy az elmúlt napokban megszemléltek egy *baromfiudvart*. Ott különösképpen azt az elkerített helyet figyelték meg, ahol a kiscsibék tartózkodtak. A helyszínen arra is felhívták a tanulók figyelmét, hogy a kifutót gondosan kell elkészíteni, nehogy kibújhassanak a kiscsibék.

A *célkitűzést* és az *ismeretek felújítását* követően a baromfiudvarról készült rajz is a táblára került. A nevelő elmondta, hogy a napokban újból megfigyelte a kiscsirkék életét. Az ott hallottakat magnószalagra vette. Amit hallanak, azt majd az órán megbeszélik. Jól meg kell tehát figyelniök, mi történhetett a baromfiudvaron. Azután a rajz lekerült a tábláról, a tanulók pedig becsukott szemmel felidéztek az események színhelyét.

Kezdetben egy kotlós kotyogását hallhatták. Ezt a kiscsirkék ismert zszibongása követte. A békés párbeszédet egy eltévedt kiscsibe segélykérő csipogása váltotta fel.

A riadt hang már távolabbról hallatszott. Válaszképpen a kotlás rikoltozni kezdett. Többszöri siccelés jelezte a macska riasztását. Egy deszka puffanása, kalapálás, végül a csibecsalád békés nyüzgése zárta le az auditív ingerek sorát.

A magnószalag pergetése közben a tanulók tudatos *megfigyelőkké* váltak. Érdeklődésük elmélyült, hiszen a hangok állandóan váltakoztak. Felidéződtek a témához fűződő *képzetek*, képzeletük pedig összefüggésbe hozta a friss észleléseket. Korábbi megfigyeléseik emlékezeti felidézése kiegészült tehát a *fantázia* munkájával, s így az *anyaggyűjtés* élményszerűen jött létre. Közben értékelésük, *állásfoglalásuk* is érlelődött, hiszen a kapott szempontnak megfelelően nemcsak a hangok egymásutánját figyelték, hanem azt is, hogy egy-egy jelenség vagy esemény miként lett előidézője az utána következőnek. Az egymást követő hangok (kotyogás, halk zszibongás, hangos csipogás, lármázás, siccelés, puffanás, kopácsolás) elemzése összekapcsolódott az ok-okozati összefüggések feltárásával. Az ellentétes hatások (békés kotyogás, ijedt csipogás, rikoltozás) pedig már eleve sejtetni engedték ezeket az összefüggéseket.

A szerzett benyomásokat először *időrendben* mondták el. Eközben kitűnt, hogy a magnó-keltette auditív hatások mennyire meghatározták a képzelet tevékenységét: az emlékképek analizálását és az új képek létrehozását. Ezt a szintetizálást a jelenségek közti összefüggés felismerése jelentős mértékben meg is könnyítette. Az *élményesítés* tehát jól sikerült. A felbolydult baromfiudvart a tanulók szinte maguk előtt látták. Ebben a korban a gyermekek gondolkodása elsődlegesen képszerű. Fontos tehát, hogy a jelenségeket, tárgyakat maguk előtt lássák, amikor azokról beszélnek.

A céljuk az volt, hogy megfejtsek, mi történhetett a baromfiudvaron. Ezt a célt képzeletük segítségével el is érték. Most már sor kerülhetett a szerzett *ismeretek közlésére* is.

A képzetek felidézését az is előmozdította, hogy a témával kapcsolatos alábbi rokonértelmű szavakat a nevelő előzőleg felírta a táblára:

kotkodál	zszibong	lármázik	riadt	elfur
kotyog	csipog	kiabál	ijedt	elkóborol
		rikoltoz		elcsavarog

Ezek közül a szinonimák közül a megfelelő szót az auditív hatások alapján válogatták ki. Együttesen döntötték el, hogy a hallott hangnak és elképzelt mozgásnak melyik szó felel meg a legjobban. Megállapították pl., hogy a tojni készülő vagy a már megtojt tyúk *kotkodál*, a magnóra vett hang pedig *kotyogás*. Az eredeti hangok elemzése közben megfigyelték, hogy egyenletesen ismétlődik a kotlás rövid, szaggatott hívogató hangja. Erre mondjuk, hogy *kotyog*. Ha nincs egészen tele a kannánk vízzel – mondotta az egyik gyerek –, akkor menés közben állandóan megismétlődik a bugygyanászzerű hang. Ezt is *kotyogásnak* nevezzük. Később kitűnt, hogy a szó jelentés-tartalmát csakugyan tisztázták. Ugyanis a „hívogatta csibéit” kifejezést éppen azért vetették el, mert a kotlóssal kapcsolatban a *kotyog* szó *hívogásra* is utal.

A kiscsibék örvendező zajongásának jelölésére a szereplő szinonimák közül a *zszibong* szót találták a legmegfelelőbbnek. Visszaidéztek az eltévedt kiscsibe hangját, és felfedezték benne a nagyfokú ijedtséget, a rokonértelmű jelzők közül ezért került a *csipogás* szó elé a *riadt* kifejezés. Az ijedt csipogás előzményére a baromfiudvar kifutójának felidézésével következtek. (Kibújt a résen és elkóborolt.) A szinonimák közül a megfelelőt a nevelő irányításával választották ki, miután előzőleg tisztázták a valóságos mozgás lényeges jegyét: a rendes, megszokott helyről való eltávozást, amit az *elkóborolt* szó fejez ki a legjobban. Az előzményt természetesen múlt idejű igével fejezték ki.

A kotlós rövid, éles hangját, amelyet a magnószalagról egymás után többször is hallottak, a szinonimák alapján a *rikoltoz* kifejezéssel jelölték. Az egyes szavak jelentéstartalmát a következő gondolatmenet szerint tisztázták: Ha csak azt mondanánk a kotlósról, hogy *kiabál* vagy *lármázik*, akkor ez a kifejezés a sokféle jelentésárnyalattól csak azt emelné ki, ami fogalmilag közös, de nem jelölné azt, ami sajátos, amelyből azt is pontosan meg lehet állapítani, hogy a kotlós veszélyt jelez. A nevelő irányításával a tanulók közben arra is rádőbrentek, hogy nem szokatlan, ún. szép kifejezéseket kell mondanivalónkhoz keresnünk, hanem a jelenségekben kell észrevennünk a jellegzetest.

A gyerekek saját maguk is észrevették, hogy minél jobban megfigyelték a valóságot, minél élesebben, pontosabban látták a részleteket és az összefüggéseket, a szinonimák esetében annál inkább megtalálták a *válogatás* helyes szempontját, a célnak leginkább megfelelő kifejezést: Hiszen egy-egy jelenség (pl. a baromfiudvaron keletkezett riadalom) csak a mondatok egymásutánja, a megfelelő szóhasználat alapján válik az olvasó vagy hallgató tudatában olyanná, mint amilyennek mi megismertük. A megfelelő szavak kiválasztását viszont csak a részletek és a köztük levő összefüggés pontos feltárása teszi lehetővé. Csakis így alakulhat ki bennünk a jelenség vagy esemény teljessége, az a szintézis, amelyet az olvasóban vagy hallgatóban is életre akarunk hívni. A magnó tehát jó alkalmat teremtett ahhoz, hogy a tanulók átéljék a *válogatás* lényegét, izgalmát és szépségét. Erre egyébként a rokonértelmű szavak különösen alkalmasak. A válogatás ugyanis a szinonimák esetében nem okoz különösebb gondot.

A *siccelés*, *puffanás* és *kalapálás* észlelése nyomán a tanulók képzelete a korábbi emlékképeket a témának megfelelő új kapcsolatba hozta: meg tudták okolni, miért kellett a macskát elzavarni, a rést pedig elfedni. Az egymást követő jelenségek belső összefüggésének feltárása nyomán önként adódott a tanulóknak az az *állásfogalása*, hogy a gondos ember mindig mérlegeli a körülményeket, számol a várható következményekkel, s így megelőzi a bajokat. Ennek a magatartásnak a jelölésére a szinonimák közül a *körültekintő*-t választották az *előrelátó*-val szemben.

Miután a magnóra vett hangok tervszerű egymásutánja a belső összefüggésekre is felhívta a figyelmet, szemléletessé vált a tanulók számára, hogy ezek az összefüggések határozzák meg, *mi a lényeges* és mi lényegtelen. A jelenségekben, eseményekben rejlő kapcsolatok felismerése egyben azt is nyilvánvalóvá tette, hogy a gondolatok kiválasztásának mindig *célja* van. Jelen esetben annak az igazolása: ha nagyobb gondal készül el a kifutó, akkor a kiscsibe se kerül bajba. Mondanivalónk lényegét és célját tömören a cím fejezi ki. Érthető tehát, ha „Minden mondatnak a címről kell szólnia.” (Tanterv: 51. o.) A sok jó ötletből (Pl. Bajba jutott a kiscsibe, Elkőborolt a kiscsibe, *Riadalom a baromfiudvaron* stb.) a találó cím kiválasztása nem is okozott gondot.

Így alakult ki az alábbi teljes fogalmazás.

Riadalom a baromfiudvaron

A baromfiudvar elkerített részén vidáman kotyog a tyúkanyó. Halk zsisibongás a válasz. Távolabbról riadt csipogás hallatszik. Egy csibe kibújt a résen és elkőborolt. Egyszer csak rikoltozni kezd a kotlós. A leselkedő macskát elzavarják, a rést is elfedik. Körültekintéssel elkerülhetjük a veszélyt.

Miféle tanulságokkal szolgált hát az óra?

1. Nem túlzott az általánosítás, ha azt mondjuk, hogy a magnó igénybevétele nagymértékben növelte az óra nevelési *hatásfokát*. A modern szemléltető eszköz segítségével a nevelő tervszerűen irányította és fejlesztette a tanulók megfigyelését, a jelen-

ségek elemzésével pedig hozzájárult érzéseik és gondolataik tudatosításához. Ez pedig jelentős lépés az önálló alkotás felé vezető úton.

2. Az is bizonyos, hogy a *tárgyi tények érzékelését* a magnó segítségével pontosabbá tehetjük. Márpedig csak a tárgyi tényeken alapuló és az azoknak pontosan megfelelő képzet lehet alapja a jelenségek és összefüggések gondolati feldolgozásának, a fogalmazás alapvető munkájának. A magnó használata nyomán még inkább nyilvánvaló, hogy a fogalmazástanításban a felfokozott élmény biztosításának döntő szerepe van. Ha pedig témánk célja is világos előttünk, akkor az átélt gondolat és érzélem könnyen mondanivalóvá teljesedik.

3. Az auditív hatások jelentősen megkönnyítették a táblára írt rokonértelmű szavak jelentésének és hangulatkeltő szerepének elemzését, a *tervszerű szókincsfejlesztést*, hiszen minden kifejezés mögött ott volt a valóság, amelyre a szó utalt. A magnó felhasználásával megerősödött (vagy létrejött) a rokonértelmű szavak kapcsolata azokkal a jelenségekkel, amelyeknek a jelölésére szolgálnak. Az efféle élménynyújtás tehát csaknem kizárja, hogy a szó elszakadjon a valóságtól. A szinonimák jelentésárnyalatait mérlegelő válogatás azt is tudatosítja a tanulóknak, hogy egy-egy szó mennyire differenciálisan tükrözi a valóságot.

4. A magnó lehetőséget teremtett ahhoz, hogy *egy-egy szó jelentéstartalma szemléletessé váljék* a tanuló tudatában. Az élményesítésnek ez a módja erősíti a valósághoz fűződő kapcsolatainkat, hiszen a gondolkodás folyamatát a legtöbb esetben ezek az első jelzőrendszerhez tartozó képzetek és fantáziaképek kísérik.

5. Miután a magnó mozgósítja az értelmi erőket, jelentős tényező *a tanulók aktívizálásában*. A jelenségeket, eseményeket szemléletessé teszi, éppen ezért szorosan meghatározza a gyermek gondolatmenetét és érzelmeinek alakulását. Megvan az az előnye is, hogy segítségével pedagógiaileg átformálhatjuk a valóság ritmusát. Pl. az időben egymástól távol levő eseményeket percekbe vagy másodpercekbe is belesűrítethetjük. A képzeteknek eközben sajátos szerepe van, mivel a hallási észleleteket ki kell egészíteni pl. a megfelelő mozgásokkal, ugyanakkor az egyes hallási ingereket ésszerű egységbe olvasztja.

6. Az órán szerves kapcsolatba került az *anyaggyűjtés* három egyszerű módja: a magnóra vett hangokra vonatkozó *megfigyelés*, az *emlékezés* a baromfiudvaron látottakra és az auditív ingereknek megfelelő *elképzelés*.

7. Nem vitatható, hogy a fogalmazási órán alkalmazott *módszeres eljárások változatosabbá tételéhez* a magnetofon alkalmazása gazdag lehetőségeket kínál.

8. Ennek a modern szemléltető eszköznek a használata *többletmunkát* is jelent, és az eddiginél sokoldalúbb, elmélyültebb nevelői szervező-irányító tevékenységet kíván.

9. A tanulók azt is ellenőrizhették, vajon az átélt, elképzelt eseményeket a valóságnak megfelelő időrendben mondták-e el. A magnót tehát a fogalmazás és a valóság összevetésében, a *valóság mind pontosabb és teljesebb megismertetésében* is jól felhasználhatjuk.

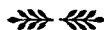
IRODALOM

Kérékgyártó Imre: A fogalmazás tanításának módszertana, Tankönyvkiadó, Bp. 1960.

Kérékgyártó Imre: A fogalmazás tanítása, Tankönyvkiadó, Bp., 1961.

Schiro Ödön: A verbalizmusról, Pedagógiai Szemle, 1964: 7.—8.

Tantero és Utasítás az ált. isk. számára, 1962.



HOGYAN TÁMASZKODOM AZ ŐRSÖKRE, MINT KÖZÖSSÉGEKRE A TANÍTÁSI ÓRA ELŐKÉSZÍTÉSEKÉNT ÉS A TANÍTÁSI ÓRÁKON

A marxista pedagógiai műveltség marxista szemléletet biztosít. Ez a szemlélet az alapja a pedagógiai optimizmusnak. A pedagógiai optimizmus hit az emberben, bizalom az ember erejében. Ezt a bizalmat mi munkánk során többféleképpen ki tudjuk fejteni. Kifejezzük azzal is, hogy nem ismerünk elveszett tanulót sem tanulmányi, sem fegyelmi téren. Emellett szól az is, ha egy addig gyenge tanuló feltörését nem kétkedéssel, hanem örömmel, lelkesedéssel fogadjuk. Ezt bizonyítjuk akkor is, amikor a legnehezebbnek látszó esetekkel újra és újra kezdjük... A bizalom legfőbb kifejezője mégis az, ha az oktatási és nevelési folyamatban *munkatársunkká* tesszük a gyermeket. Ha nem azt érezzük, hogy mi neveljük, leckéztetjük őket, ha nem kell észívelelniök a pedagógiai kiszolgáltatottság érzését, hanem ehelyett azt látják, hogy saját és mások oktatásában és nevelésében rájuk is számítnak. Hogyan juthatunk ide? Önkormányzatra kész gyermekkollektívák létrehozásával, olyan kollektívák létrehozásával, melyek ifjúságára nyugodtan bízhatunk jogokat és kötelességeket egyaránt. Szocialista nevelés nem lehet másként, csak ha azt olyan közösségben folytatjuk, melyben a tanulóifjúság felelős szervezőjévé, gazdájává válik önmaga munkájának, tanulásának, egész közösségi életének.

Mi ennek az elvnek évek óta harcosai vagyunk. Legfőbb gondunk, hogy a gyermekek életét osztály és iskola (raj és csapat) szinten, tanórán és tanórán kívül hogyan tegyük közösségivé.

Közismert, hogy a közösségi ember jellemvonásai, csak a közösségi élet tevékenységrendszeré által biztosított gyakorlatokon, élményeken át tudnak kialakulni. Ebből az elgondolásból kiindulva igyekeztünk úgy szervezni, hogy a csapat minden egyes tagja érezze: iskolánk életének tervezője, megteremtője, ellenőre ő is.

Az említettek biztosító csapatélet sokrétűségéből — a címben megjelölt téma értéséhez — csupán egy dolgot emelek ki. Ez az őrsi felelősség kérdése. Mi erre a dologra igen nagymértékben építünk... A felelősség lényegét igyekszünk külsőségekkel is alátámasztani. Pl. együttülés, őrsi keretben történő ki- és bevonulás, őrsök között folyó különböző versenyek, a heresi szolgálat őrönként való ellátása stb... A tartalmi lényeg természetesen az, hogy az őrök felelősök egymásért a rend, a tisztaság, a tanulmá-

nyi munkát illetően stb... A felelősség nem nyilvánulhat meg csupán abban, hogy bírálják egymást, hanem kifejezést kell annak nyerni éppen úgy egymás segítségében is. Nem elég pl. a rosszul felelő tanulót csak összeszidni, hanem meg kell keresni az okot is, ami azt előidézte, valamint a kiküszöbölés módját is. Azokban az őrökben, ahol a tagjaikért érzett felelősség valóban él, meg is találják ezeket a módokat. Van, aki mellé leülnek, hogy az egyes anyagrészeket újra, meg újra elmagyarázzák, van akinek a szüleit keresik fel, hogy a tennivalókat vele beszéljék meg, más esetekben a szaktanárokat kéri újabb, gyakoribb feleltetésre stb...

A fentiekhez hasonlóan gyakran tanúi lehetünk annak, hogy a gyermekek törődnek egymással, és ennek érdekében tevékenykednek. Terveznek, cselekednek, bírnak, ellenőriznek, intézkednek, segítenek. Jólesett látni a nagy aktivitást, melyet végeredményben az egymásért érzett felelősség motivált. Az ő gyakorlatuk mindinkább igazolta: nem éihet külön életer az egyén, sikere vagy balsikere a közösségtől függ. Öröm volt tapasztalni azt is, hogy mennyi bátorság, mennyi ötlet, mennyi kezdeményezés volt ezekben a pajtásokban. Egészen közvetlenül tudtak hozzánk nevelőkhöz is lenni.

És mindez valahogy megváltozott, amikor a tanítási órákon találkoztunk. Az iskolai élet e jellegzetes munkaformája idején nem tudták úgy érzékelni együvértartozásukat, ott nem kaptak módot arra, hogy közösen dolgozzanak, hogy egymást segítsék, ellenőrizzék, bírálják... És én mint nevelő is valahogy más lettem az órán. A tanítási óra hagyományos tekintélye szinte tudatomon kívül átforgalmazott. Nem, nem a régi tanár-diákviszonyra akarok itt utalni. De ha bármennyire is más volt, most már mégsem úgy volt, mint iskolán kívül. Itt valahogy mégis csak én voltam, aki dirigál, aki irányít, aki intézkedik, aki valahogy csak sokkal fejlebb vagyok. A tanulók aktivitására nyilván hogy építettem, az ismeretszerzés folyamatába nyilván, hogy igyekeztem őket is bekapcsolni, de ez mégsem olyan mértékű volt, mint munkatársak közt szokás és főleg hiányzott a közösség jellege. Az őr mint közösség — aki a csengőszó elhangzása után máris aktívvá vált — itt passzivitásra volt ítélve.

Sokat, nagyon sokat gondolkoztam azon, hogyan lehetne megszüntetni ezt az állapotot, és hogyan lehetne megtalálni a módját

annak, hogy a tanítási órákon is érezzék az őrök együvértartozásukat, hogy ott is legyen módjuk a közös munkára, egymás segítésére, ellenőrzésére, bírálatára...

A megvalósítás érdekében kezdtem kísérletezni.

Úgy gondoltam, feltétlenül szükséges az, hogy bizonyos fokozatosság szem előtt tartásával igyekezzek előbbre jutni.

Ismertetném most már azt az utat, melyet az előbbrejutás érdekében végigjártam, illetve — mivel a nevelőtestület több tagja is csatlakozott hozzám — végigjártunk.

Először is a próbakövetelmények teljesítése és a tanulmányi munka kapcsolatának újszerű formáját igyekeztünk megvalósítani. A próbakövetelmények tüzetesebb vizsgálata alapján láttuk, hogy azok nagy része az oktatás során szerzett ismeretekre támaszkodik, ahhoz tapad, illetve azt igyekszik kiegészíteni, a gyermek számára közvetlenebbé tenni. Ha ez így van — mondtuk —, akkor nekünk mint szaktanároknak sokkal nagyobb figyelemmel kell lenni az olyan próbakövetelmények teljesítésére, melyek a tanulmányi munkával, illetve az ismeretszerzés eredményességével kapcsolatban van.

Ennek a munkának eléggé általános lebecsülését jelenti, pl. az is, hogy alig van szaktanár, aki próbakövetelmény teljesítést igazolna. Én nem tudhatom, hogy ez országos viszonylatban mennyire általános, de annyit mondhatok, hogy Békési megye zeghalmi és békési járásban nemigen alkalmazzák. Hát még arra hogyan is vetemedne valaki, hogy esetleg érdemjeggyel is jutalmazná az itt kifejtett munkát. Pedig ha mérnénk, ha nem látnák a tanulók ezt az érdektelenséget, az még több, még jobb ilyen munkára buzdítaná őket. Akkor látnák és éreznék, hogy segíti a tanulmányi munkát az, amit ők mint őrök közösen végeznek. (A fokozatot végeredményben ez jelenti. Ez, hogy látják, hogy az őr tud tenni a jobb érdemjegyért, ha ezen a fokon nem is a tanítási órán.) Példák felsorolásaképpen kérdezem én a következőket: Vajon nem a történelem tanár elbírálása alá tartozik elsősorban pl. a lakóhely felszabadulása történetének feldolgozása, és nagy hibát követünk el akkor, ha ezt érdemjeggyel is jutalmazzuk, mert szintje alapján arra érdemesnek tartottuk? Mi az egyszerűbb, pl. pár lapot megtanulni a történelem könyvből, vagy sok-sok utánjárással képeket, cikkeket gyűjteni, beszélgetéseket szervezni, magnetofonfelvételeket készíteni, az összehozott anyag alapján albumokat, térképeket, ismertetések stb. összehozni. Az ilyesmit miért nem lehet hát érdemjeggyel is értékelni? Hadd látnák már a pajtások, hogy a tanulmányi munka segítése nem merül ki a tanuló párok szervezésében. Vagy helyes, ha közömbösen szemléli a rajzszakos, hogy miként veszik ki

részüket a pajtások az osztályok dekorálásában, az őrsi-fal készítésében? És a biológus munkáját nem segítik a növény, termés, toll, vagy más gyűjtemények? És mit szólnak a magyarosok a kulturális seregszemlén való részvételhez, a könyv, a filmankétokhoz? De a testnevelő is ragyogó eredményként könyvelheti el, ha a sporttal kapcsolatos próbakövetelményeket teljesítik gyermekeik. Amikre utalok csupán kiragadott példák.

A próbakövetelmények között szerepel a szellemi vetélkedőkön való részvétel is. Erről külön is szeretnék említést tenni. Ha végignézzük egy-egy olyan állomásán, ahol tantárgyi vonatkozásban kell produkálni az őrnek a pontokért, akkor meglepődve tapasztaljuk, hogy mennyi ötlettel, szellemességgel állítják össze a feladatokat a tanulók. Látam pl. olyat, hogy játéksínt kellett az őrnek összeállítani, arra a kisvonalokat elhelyezni, azzal különböző fel- és lekapcsolásokat végezni, váltókat működtetni, és közben mindent, amit csinálnak, mondani oroszul. Alkalmuk volt segíteni egymást. Az állomásvezető még szótárt is adott a kezükbe. Lehetett egymást javítani, nyelvtani tényre figyelmeztetni stb. ... Én amikor ezt láttam arra gondoltam, hogy ezt nemcsak, hogy nyugodtan értékelheti a szaktanár, de még módszert is leshet el a pajtásoktól. De nemegyszer azt is tapasztalhatja meglepődéssel, hogy az a tanuló is, akit ő olyan gyengének gondolt melyen ügyesen szerepel ilyen esetben.

Hasonló példákat természetesen minden tárggyal kapcsolatban lehetne felsorolni. Láttam pl. amikor fizikai tárgyú vetélkedőn csengőt, telefont szereltek, technokoid játékból készített autót elemmel járatnak stb. ... Kémiai tárgyú akadályállomáson plasztilínból állítottak össze szerkezeti képleteket, sőt egész egyenleteket is kifejeztek ilyen módon, földrajzból objektumokat helyeztek el üres térképekre, homokasztalokon felszíni formákat alakítanak stb. ... Volt időszak, amikor az ilyen feladatok meglepetésszerűen érték a pajtásokat. Ez esetben nem volt teljes értékű haszna, mert így inkább csak az őr legjobb tanulóit produkálták magukat. Most már olyan irányítást adunk a pajtásoknak, hogy mondják meg előre a tárgykört és azt, hogy körülbelül mi várható feladatként. Így az őr előre fel tud készülni. A vetélkedőt persze úgy kell vezetni, hogy azért gondolkodásra, ötletre, alkotásra legyen lehetőségük a vetélkedőn résztvevőknek. Azt is kérjük most már az őröktől, hogy a vetélkedő végén még külön is értékeljék, elemezzék, foglalják össze a feladatokat. (Ezt kérjük abban az esetben is, amikor őrökön belül folyik vetélkedő és egyéni helyezésekért megy.)

A felsoroltak minden bizonnyal igazolják azt, hogy ismeretszerzés vonatkozásában milyen nagy jelentőségűek ezek az alkalmak.

Szomorú, hogy mégis vannak szaktanárok, akik nem is tudnak ezekről az alkalmakról. Az ő részükről értékelés nélkül marad sok ilyen munka. Kezdetben nálunk is idegenkedtek többen ettől. Attól féltek, hogy irreális lesz olyan valamire jegyet adni, ahol nem hallanak minden egyes megnyilatkozást. Hát a bizalom? Azok vajon, akik összeállították a feladatokat — sokszor egész délutánokat kitöltő munkával —, akik előre mindent kipróbáltak és megcsináltak, vajon nem tudnák megítélni egyes órsók szereplését? Esetleg az órsón belül egyesek külön teljesítményét is? És mi történhet, ha valaki egy kicsit téved? A szaktanár által beírt jegyek talán mindig a legnagyobb realitást mutatják? Akkor is amikor a legújabb anyag egyszerű eldarálását hallgatják meg csupán?

Mi bátran értékeljük ezeket az alkalmakat az órsvezető, vagy állomásvezetők nyilatkozata alapján. Így csináljuk tudatosan is, fokozatnak tekintve ezt az órán való bekapcsoláshoz. Biztatást akarunk ezzel adni és egyben szoktatni is akarjuk ezzel az órsókat arra, hogy minél többet dolgozzanak együtt.

A fokozatnak egy következő lépcsőfoka az, amikor az órsóknak a tanítási óra előkészítését segítő feladatokat adok. Erre is nagyon sok lehetőség van. Pl. gyűjtetek velük képeket, cikkeket, korabeli dokumentumokat. Azokból esetleg albumokat is állítottak össze. Más esetben számadatokat hoznak folyóiratokból, statisztikákból stb. ... Ismét mások intézményekhez, gazdaságokhoz mennek el bizonyos dolgokat megérdeklődni. Pl. éppen látogattam a 3. osztályban, amikor a „Szövetkezet udvarán” c. olvasmányt dolgozták fel. Nagyon nagy segítséget jelentett, hogy az egyik órs megbízatást kapott arra, hogy a helyi tsz gépállományáról, állatállományáról, a tejtermelés mennyiségéről stb. érdeklődjön. Így sok vonatkozatra kapott alkalmat a nevelő az órán. Amikor ugyanis beszélgettek arról, hogy mit is látott a tsz-ben az olvasmányban szereplő két pajtás, mindig ki lehetett egészíteni azzal, hogy nálunk hogy is van. Gyakran hallható volt a tanító néni felszólítása: „Na majd a Gagarin órs elmondja nekünk, hogy itt a helyi tsz-ben hogy is áll ez a dolog.” A sokszori hivatkozás alapján érezte minden gyermek, hogy most a Gagarin órs az óra sikere érdekében sokat tett. Máskor egyes személyeket kell felkeresni érdeklődésre. Pl. a Tanácsköztársaság harcaiban részt vett veteránokat. De adhatunk olyan órsi feladatot is, amikor nyelvtani tényeket gyűjtenek, valamivel kapcsolatban kérdéseket állítanak össze, névanyagot cédláznak ki (földrajzból) modelleket állítanak össze (gyurmából kémiai órára) stb., stb. ... A lényeg az, hogy ilyenkor minél többet támaszkodjam arra, amit elkészített az órs és

hivatkozzam is rájuk, hogy érezzék fontos munkát végeztek.

Vannak kartársak, akik az efféle feladatkialadásoknak egészen sajátos formáit találták ki. A magyar szakos pl. a következőképpen is csinálja: Mivel olykor-olykor könyvnelküli tanulásra igen sok vers jönne össze, azok megtanulását elosztja későbbre is, amikor az ilyen jellegű feladat nem halmozódik össze. Amikor betervezi, hogy most már ebből és ebből a versből ennyi és ennyi szakaszt megtanított, akkor először nem adja fel az egész osztálynak, csak egy-egy órsót kér fel „titokban” annak a megtanulására. Amikor legközelebb mindenki számára feladja, akkor hivatkozik arra, hogy már van is órs, aki be tudja mutatni, hogyan is kell hát tanulni, hogyan kell hangsúlyozni stb. ... Aztán egyszerűen a többi órsnek is feladatul adja a megtanulást, ugyanakkor titokban egy másik órsnek megint ad többet is fel. Meglepő, hogy órsönkint kapva a feladatokat nincs, aki ne tanulná meg. Ha ugyanis nem tanulná meg, az egész órsre hozna szégyent. Tudja, hogy órsre nagyon kemény bírálótanak van kitéve. Érdekes az is, hogy ilyenkor igyekeznek a többiek is megtudni, kapott-e valamelyik órs külön feladatot, és ha megtudják, csak azért is megtanulják ők is. Hasonló a helyzet a könyvekben is megtalálható sok feladattal. Annak mindegyikét elvégezni nem lehet. Éppen ezért „titokban” (levélben, titkos parancsban) egy-egy órs más és más feladatscsoportot kap. Órán történő értékeléseknél mindegyik tanul a másikéból. De ha megtudják, hogy mi volt a másik órs feladata, feltétlenül arra is felkészülnek, azt is elkészítik.

A számtanos a 7. osztályban hasonló módon órsókkal elkészítette külön-külön egész íves lapokra az összes könyvben szereplő számtani feladatot. Ezekre mint mintafeladatokra mindig lehet hivatkozni. A következő évben hf. ellenőrzésre is nagyszerűen fel lehet használni. Ha a kikerülő feladatok valamelyikében is hiba lenne az az órsre nagyon nagy szégyen lenne. Éppen azért a kitévést sok, sok közös ellenőrzés előzi meg. Gondosan tanulmányozzák jó-e a menet, az elhelyezés megfelelő-e, a mellékszámítások pontosak-e. Minden egyes műveletet felszámolnak 3—4-en. Ha kitudódnak a feladatok, a túlteljesítés itt is gyakori. Ezekhez hasonló, de még hosszabb lélegzetű munka pl. a gyakorló kert kísérleti parcelláin végződő megfigyelések, feljegyzések vezetése stb. ... Amiket felsoroltam csupán egy-két példa a lehetőségek hosszú sorából. Ha így csináljuk, az órsók szerepét kénytelenek vagyunk előtérbe hozni, hiszen munkájukra az órán sokszor apellálunk. Meg kell mondanom azt is, hogy a munka ilyen irányítása a nevelőtől sok

gondosságot, sok előrelátást igényel. Ezt nem lehet végezni akkor, ha csak a következő órában gondolkozom és nem látom az órák egész láncolatát. (Sok esetben még témakörnél is nagyobb egységben).

Őrsi együttműködés az órán.

Az előbb említett fokozatok betartása után — akkor, amikor az őrök már megszokják az együtt dolgozást, és természetesnek tartják azt is, hogy azt értékeljük is, hogy azt nagyrabecsüljük, hogy nagyon jól felhasználható segítségnek tartjuk — nyugodtan szervezhetjük magat a tanítási órát is úgy, hogy támaszkodunk az őrökre mint közösségekre.

Ez legkézzelfoghatóbbnak a manuális tevékenységet kívánó órákon tűnik. Pl. a gyakorlati foglalkozások óráin elkészítendő munkadarabok összeállításánál nagyon könnyen végrehajtható. A lényeg az, hogy mi az őröknek adjuk ki a munkát. A szervezés további része az ő feladatuk. Arra vigyázunk, hogy a szervező, irányító mindig más és más legyen, hogy a begyakorlásra mindenki kapjon lehetőséget. (Nem utolsósorban így lesz alkalmuk a főlé- és alárendeltségi viszony gyakorlására is.) Ugyancsak kell vigyázni arra is, hogy a beosztásokat váltsák. A „szalag” azonos részén mindig más és más álljon, hogy mindenki végezzen minden munkafogást, hogy mindenkinek legyen alkalma más és más helyzetben is feltalálni magát. Mi azt is fontosnak tartjuk, hogy a szerzőket is őrökre osszuk ki, mert akkor a rendbentartásért, annak megbecsüléséért van kit felelőssé tenni. De így érdekeltek is a rendbentartásban, hiszen akkor a jobb szerzőkkel könnyebben dolgoznak.

Így szervezett órát a 7. leány osztályban láttam. Feladat volt: Varrás géppel. Egyenes és görbe vonalban való varrás. Tárgyforma: kötény. A munka kiadása alapján minden őrnek két kötényt kellett varrnia. A kötényen van 4 szalag, ezeken kell az egyenes varrást végezni, és formájánál fogva van 4 görbe vonal is, melyet végig kell varrni. Az egy-egy kötényhez ketté osztott őr igen ügyesen megoldotta, hogy mindenkinek jusson mindkét varrásformából, de azt is nagyon ügyesen megoldották, hogy milyen sorrendiségben kell dolgozniuk, egyazon időben kinek mit kell varrnia, hogy a haladás gyors legyen. A munkadarab milyensége aztán az egész őr ügyességét, figyelmét, gondosságát dicséri aztán, — vagy éppen elmarasztalja.

Könnyű az óra ilyen szervezése rajz és testnevelés órákon, számtan-mértan órákon, vagy tanuló kísérleteknél. Ilyen szervezésű rajz órát láttam pl. az 5. osztályban, ahol az volt a feladat, hogy az őrök ápr. 4-i plakátot készítsenek. A feladat alapján dekorációs kar-

tonokra emberalakokat kellett elhelyezni és szabványbetűkből álló írással ellátni. Volt őr, akinek úgy kellett ezt megoldani, hogy az emberalakokat színes kartonból kellett kivágnia, másoknak először meg is kellett festenie, a harmadiknak nem vágással, hanem tépéssel kellett emberalakokat formálni. Az elhelyezés a felragasztás kinek-kinek az őrben történt megbeszélés eredményeképpen jött létre. A munkák összehasonlítása, értékelése, elemzése nyilván az egész raj javát szolgálja.

Ügyesen vezetett mértan órát láttam nemrégiben a 6. osztályban is, ahol e szerint az elv szerint szervezett a kartárs. Hengerfel-szín számításokat végeztek. Volt őr, akinek a feladata csak a szöveges feladatok összeállítása volt. Az őrök viszont felosztották a munkát maguk között olyanféleképpen, hogy egyesek kör felületeket számoltak, mások a palást felületét, voltak akik az adatokat összegezték, mások utánszámolást végeztek stb. . . . Persze a szerepek itt is cserélődtek.

Persze nemcsak az ilyen órákon lehet ez a módszert alkalmazni. Lehet pl. a kimonodottan humán jellegű tárgyaknál is. Az igaz, hogy inkább csak a gyakorló jellegű, vagy rendezező órákon találunk rá könnyen megoldást. Láttam pl. a 8. osztályban egy a Tanácsköztársaságot összefoglaló történelem órát ilyen felépítésben. Ezen az órán volt őr, amelyik az anyagból összeállított kiállítást ismertette, volt őr, amelyik mint Népbiztosok Tanácsa szerepelt. Volt őr, amelyik a Vörös Újság riportereit adta, volt őr, aki a körabeli énekeket mutatta be. Nagyon sok volt ebben az órában. A kiállításhoz pl. odatartozott a helybeli volt vöröskatonákkal folytatott beszélgetést őrző magnószalag is, (meg egy meghívott volt vöröskatonája is). A tanár ezen az órán két mondatot mondott. Az egyik a bevezető mondat volt, a másik a befejező. Közben ugyanis az irányítást a riportert őr adta összekötő vezette.

Ha belejövök ebbe a gyakorlatba, akkor meg tudom találni a módját annak is, hogy olyan órákon is támaszkodjam az őrökre, amikor új anyagot veszek. Különösen, ha igyekszem mindig megteremteni a régi és új anyag kapcsolatát. Pl. nemrég az 5. osztályban láttam történelem órán, hogy a tanár a rómaiak műveltségével, művészetével, vallásával úgy teremtett kapcsolatot, hogy azt mindig az egyik megbízott őről kérdezte. Külön megkérte őket, hogy erre készüljenek fel. Vannak esetek, hogy már otthoni munkával elvégzik ezt a felkészülést. Más esetben csak az órán kapják meg — mint egy csoport — ezt a munkát.

De bekapcsolhatjuk az őröket pl. nyelvtan órán tényanyaggyűjtésre, számtan órán feladatok összeállításra, munkák átvezetésére stb. . . .

Jó lehetőségei vannak az őrökre való tá-

maszkodás szempontjából azokon az órákon, ahol a tankönyvvel kapcsolatos munkát kapnak, vagy ahol kutató jellegű munkával bízuk meg őket. Utóbbival kapcsolatban pl. a következőt mondtam nem régen a 8. osztályban kémia órán: Kérlek benneteket, hogy a felírt affinitási sor alapján próbáljátok megállapítani az egyes csoportok tulajdonságait az eddig végzett anyag alapján. (A sort felírtam, és röviden megmagyaráztam a lényegét. A jellemerősség nem volt új fogalom már nálunk.) Megmondtam nekik azt is, hogy a könyvet először ne használják. Amikor úgy érzik, hogy kifogytak, akkor használják, de ne annál a résznél, ahol ez van leírva. A tanulók igen aktívak voltak. Az eredmény meglepő és szép volt.

Megjegyzem, lehet feladatokat nemcsak órának, hanem egész rajnak is adni. Ebben az esetben kell legyen, aki a munkát lebontja őrsi szintre. Onnan az előbb említett módon folyik tovább.

Mondhatnék több példát is, de talán ennyi is elég. Utoljára szeretném még röviden azokat a kémiai óráimat ismertetni, melyeket kísérletünk kezdetén tartottam, és amelyeket bemutatató tanítás keretében az egész nevelőtestülettel ismerttettem.

Az egyik órán egy őrset a táblához hívtam. a többi őr a helyén maradt. A táblához hívtam azt a feladatot adtam, hogy Na és Ca-ból kiindulva jussanak el bázishoz egyesülés és helyettesítés útján. Kértem azt is, hogy a felírt egyenleteket fejezzék ki rajban is. (Az egyes elemeket ez esetben meghatározott sátozású karikák jelölték, a vegyértékeket vonalak, mint a szerkezeti képleteknél.)

Ugyanebben az időben a helyen ülőknek gyurma segítségével kellett a fenti feladatokat megoldani, csak más-más elemből kiindulva. Az ő feladatuk azt jelentette, hogy a különböző színű plasztilint felhasználva, végigvezessék az egész folyamatot. (Tehát formálniuk kellett a fém égését, a kapott oxid vízzel való egyesítést, és a létrejött hidroxidot. Az őrök együttműködését és az őrökre való támaszkodást az jelentette, hogy a következőket fűztem a kiadott feladatok mellé: „A táblánál levő őr vezetője, vagy az általa megbízott őrsi tag, jelölje ki, kinek-kinek a feladatát, adjon engedélyt a segítségre, és értékelje a munkát.) Helyesen történő szoktatás után a feladatokat és megbízásokat arányosan fogják elosztani az őrvezetők. Ez egyébként figyelemmel is tudjuk kísérni.) A helyenülő őrök hasonló értelemben kapták meg a feladatukat.

Néhány figyelmeztetés után azt is megértették a tanulók, hogy segítségükben a rávezető jellegnek kell dominálni, és nem helyes, ha helyettük egyszerűen megcsinálják a feladatot.

A végzett munka alapján, aszerint, hogy ki mennyire dolgozott önállóan, kinek mennyire kellett segíteni... értékeli a megbízott a munkát. Megmondja kinek milyen jegyet javasol. En ezt egy külön füzetbe írom, majd időnként számtani közeparányosát számolva a naplóba is bevezetem. Ahogy meggyőződöm arról, hogy az értékelés realitásnak számítható, mindjárt is beírhatom.

Egy másik óra annyiban különbözött ettől, hogy ott a megbízott őrnek kellett minden feladatot megadni, és az ellenőrzést is végezni.

Egy harmadik óra kísérleti jellegű volt. Egy őr volt a szertárosi tisztséget betöltő. A másik, aki utasította arra, hogy milyen anyagok kellenek a kísérlethez (a szertárosokkal ő hozatta ki) és aki kiadta a többi őrnek a munkát, az ellenőrzést is ő végezte. Az egyes őrök anyagigényükkel a szertáros-őrshöz mentek.

Csekély rövid tapasztalatunk alapján azt mondhatjuk nagyon sok haszna van az említett eljárásoknak. Nagyon nagy a jelentősége nevelési szempontból is. Az ilyen órákon a tanuló szervez, ellenőriz, bírál, segít, irányít. Érzik, hogy a feladatok megoldása valamennyiük közös gondja, megtanulják tisztelni mások tudását, de látják azt is, hogy a közösség szempontjából káros az, ha valaki erényen alul teljesít. Tapasztalják minduntalan az egymásra utaltságot, és érzik azt, hogy milyen jó érzés másokért tenni, vagy másokat segíteni. A hiányosságot is így látják pontosan. A segítséget is így tudják konkrétan megadni. Gyakran rádöbbennek arra is, hogy a munka könnyebbé tételében ők maguk is tudnak segíteni. Pl. a kémia órák levezetésének egyszerűbbé tételét segítették azzal is, hogy anyagot tálcákat készítettek, hogy az anyagokat a papírcsomagolás helyett üvegekbe helyezték...

Befejezésképpén azt mondanám: Szerintem az oktatás és nevelés követelményei így vannak egységbe hozva. Így van biztosítva az, hogy a nevelési követelmények nagy része az ismeretekhez tapadnak, illetőleg így oktatásunk folyamán nem elégszünk meg csak egy lehetőség kihasználásával, hanem biztosítjuk a nevelésközpontúságot, hiszen az óra minden percében nevelünk. Az anyagban rejlő lehetőségeken túl ezúttal a módszerrel.

Bélmegyer, 1965. ápr.



Szaktantermes oktatás (kabinet-rendszer) fejlődése a Csehszlovák Szocialista Köztársaság magyar tannyelvű iskoláiban

A cseh tannyelvű iskolák példájára megindult a szaktantermes oktatás a magyar tannyelvű iskolákban is.

E téren a nagymeyeri Általános Középiskola és a vele egy épületben levő Kilencéves Alapiskola érte el eddig a legjobb eredményeket.

Az iskola igazgatója Teleky Miklós a szaktantermes oktatás bevezetése előtt tanulmányozta a jó eredményekkel dolgozó észak-csehországi iskolákat, amelyek közül az első helyen áll: Dobrovice, Bakov, Závod.

Ezek az iskolákon kívül az iskola igazgatósága arra törekedett, hogy a tantestület tagjai személyesen is megismerkedjenek a szaktantermes oktatással. A tantestület nemcsak az említett iskolákat tekintette meg, hanem a csehszlovákiai iskolákat is. A bratislavai Rózsavölgyi Iskolában és a bossani iskolában szerzett tapasztalatokat is eredményesen felhasználják.

Teleky Miklós igazgató 1962-ben a Szovjetunióban, Leningrádban, Moszkvában és Kijevben is tanulmányozta az internátusi és szaktantermes iskolák felépítését és munkáját.

Nagymeyeren a szaktantermes oktatást 1963. február 1-ével vezették be. Az iskola 1964-től szoros baráti kapcsolatban van a győri Majer Lajos Gimnáziummal is.

A nagymeyeri iskola az első időszakban főleg a formai változásokra törekedett, és egy fél évig az úgynevezett előkészítő időszakban főleg a kabinetek szervezésére fektették a főszűlyt.

A következő felépítésű szaktantermeket állították fel:

- a) Elementáris szaktantermet az 1. évfolyam számára,
- b) a 4–5. évfolyamban bevezették a fél szakosításos rendszert és
- c) a 6. osztálytól kezdve egészen az általános középiskola legmagasabb, azaz a III. osztályig szaktantermes rendszerben tanulnak a tanulók.

A tantermek a következők:

1. rajz és zene szaktanterem,
2. biológiai szaktanterem,
3. 2 szlovák nyelvi szaktanterem,
4. 2 magyar–oroszl szaktanterem,
5. 2 matematikai–ábr. szaktanterem,
6. kémia–fizikai szaktanterem,
7. a földrajz, történelem, állampolgári nevelés szaktantermei.

Az órarend összeállításánál ügyelni kellett arra, hogy megtartsák a *legkisebb mozgás elvét*, betartva a pedagógiai szempontokat is.

Az „*anyaosztály*” kérdését úgy oldották meg a középiskola három évfolyamában, hogy a szaktantermek egy része egy-egy évfolyam *alaposztálya* is.

Az órarend összeállításánál kitűnt, hogy például az a középiskola 1., 2. vagy 3. évfolyamban a tanítást mindig az „*anyaosztályban*” kezdik. A tanulók legtöbbször ebben az osztályban tartózkodnak. A 3. osztály osztályfőnöke Gyüre Lajos, aki a magyar nyelv és irodalom szaktanterem őre. A 3. évfolyamnak ez a szaktanterem az *alaposztálya*. Hasonlóképpen oldották meg a szlovák, orosz és matematikai szaktan-

termek kérdését is. Így egy-egy osztály felelős a szaktanterem belső rendjéért és tisztaságáért.

Az iskola tantestülete azt az osztályt, ahol a tanulók legtöbbet tartózkodnak, kétféle kifejezéssel illeti, ú. m.: „*anyaosztály*”, vagy „*alaposztály*”, ezek helyettesítik részben a régi klasszikus osztálytermeket az egyes évfolyamok részére.

A 6–9. évfolyamokban az alaposztályok kérdését úgy oldották meg, hogy a párhuzamos osztályok közös osztályt kaptak, mivel tantermük kevesebb van, mint évfolyamuk.

Az órarend összeállítását a következőképpen oldották meg:

Az A osztály az első két órát tölti az alaposztályban, ahol a matematika- és az anyanyelvi órákat látogatják, tehát az első két órát mindig az alaposztályban töltik, addig a B osztály szaktantermi foglalkozásban részesül. A nagyszünet után történik a váltás. Ez a megoldás az órarend összeállításánál kedvező, és így tantermet is nyernek.

A következő tanévben rátértek az egyes kabinetek speciális elrendezésére és kibővítésére.

Az első időszakban elsősorban a tantestület tagjai között kellett az egységes állásfoglalást kialakítani. A járásukban levő pedagógusok egy része bizalmatlanul fogadta ezen forradalmi átalakulást. Ezért az iskolának kézzel fogható eredményekkel be kellett igazolnia azt, hogy ezen tanítási rendszernek határozott eredményei vannak.

Néhányan csak kirakatot láttak az iskolában. Elfelejtették azt, hogy a formai változás törvényszerűen belső tartalmi változást is hoz.

Több napos ottani tanulmányom alkalmával az igazgató és igazgatóhelyettes kartárssal való beszélgetés révén megtudtam, hogy az említett utóbbi cikk közlését azért tartották fontosnak, mivel 1963 őszén néhány csehországi és szlovákiai szaktantermes iskolát meglátogattak, melyeknek felépítését tüzetesebben vizsgálták, azt tapasztalták, hogy a sok célszerű megoldás mellett kevesebb figyelmet szentelnek az első évfolyam kivételével a 2–5. évfolyamoknak. A csehországi és szlovákiai szaktantermes iskoláktól sokat tanultak, azonban ők a 2–5. évfolyamokkal is tüzetesen foglalkoznak, ami a szaktantermes oktatást illeti. A nagymenyéri iskolában az I. osztálytól kezdve egészen a középiskola befejezéséig frontálisan végzik a szaktantermes oktatással kapcsolatos pedagógiai munkát.

Magyarországi négyosztályos alsó tagozat felépítésével szemben a Csehszlovák Szocialista Köztársaságunkban öt évfolyam van, ezért problematikussá vált az évfolyamok helyes csoportosítása.

Legnagyobb vita tárgyát képezi az elementáris időszak kérdése. Ugyanis nálunk az I. osztályban az első és második hónapban csupán játékos formában történik a tanulókkal való foglalkozás. A tanulók az olvasás, írás, számolás alapismereteit alaposan két év alatt sajátítják el, ezért az elementáris időszak kihúzódik a második évfolyamra is. Ez a kérdés nálunk is vita tárgyát képezi, de a gyakorlat és a kísérletek azt igazolják, hogy az első és második évfolyam felvezető rendszerű kapcsolása helyes.

A második osztályban az iskolai év elején tapasztaljuk, hogy bár a tanulók nagyobb százaléka már folyamatosan olvasott, szeptemberben sokan a nyári szünet után csak erősen szótárolva olvasnak. Több tanuló az első év végén csak addig jut el, hogy a betűket ugyan felismeri, de csak ismert szöveget képes elolvasni, vagy pedig egy-két betűt felcserél például sz—zs, d—b, ő—ü, ty—ly, n—m, ezeket egyaránt elvételi mind olvasásnál, mind az írásnál is.

Pedagógiai és pszichológiai szempontból ezért nagyon fontos, hogy egy pedagógus tanítsa a gyermekeket az I. és a II. osztályban.

A számtan tanítása az első és a második évfolyamban módszertanilag megegyezik. A második évfolyamban továbbra is ajánlatos a számonkérés, a kiegészítő, a felbontó vagy részekre bontó módszerek alkalmazása.

Ma már általában Csehszlovákia legnagyobb részében az iskolákban az I. és II. évfolyamot egy tanító tanítja. Ez azért is jó, mert a tanítónők munkája is így sokkal változatosabb, mintha éveken keresztül csak az elsőt tanítanák.

Több első osztályt tanító kartársnőt megkérdeztem erre vonatkozólag.

Ők egyöntetűen azt válaszolták az I. és II. osztály felmenő rendszerére vonatkozólag, hogy — a második évfolyamban kissé megpihenünk, mivel már ismerjük a tanulókat, ők is ismernek minket, ezért sokkal könnyebb a pedagógiai munkánk is. Allandóan az első évfolyamban tanítani eléggé fárasztó.

a) Az 1. és 2. évfolyam *első szakasz*.

b) A 3. évfolyam a *második szakasz*, mely önálló osztály. Ez az évfolyam a szerzett elementáris ismeretek megszilárdítására, valamint az ismeretek kiszélesítésére szolgál. Jó, ha a tanító ezt az évfolyamot éveken keresztül tanítja. Itt még nem kezdik meg a szakosítást, azonban zenéből és rajzból a nagymegyeri iskolában ez évfolyamban is szakos nevelő tanít. Itt már az új, modern tanítási eszközöket használják. Ezen évfolyamban már a tanulók életkoruknak megfelelő aktivitását is nagyszerűen kihasználják és a tanulókat elkészítik a félszakosított tanítási rendszerre.

c) A 4. és 5. évfolyam a *harmadik szakasz*, itt már félszakosított rendszerrel tanítanak. Itt is felmenő rendszert alkalmaznak és ez helyes is, mert így jobban elő tudják készíteni a tanulókat a 6. évfolyamra, ahol már teljes szakosított tanítás van. Ezt úgy oldják meg, hogy minden tanító, aki a 4–5. évfolyamban tanít *tehetsége szerint kapja a tantárgyakat és azokat a párhuzamos osztályokban is tanítja*, így több éven keresztül a saját maga által kiválasztott tantárgyakban kellő szaktudást és gyakorlatot szerezhet. Egy anyagot több osztályban tanít, így kellőleg figyelheti és javíthatja a módszerét is. Továbbá évről évre gyarapíthatja szertárát, gyűjteményeit. A tanulókkal szemben is igényesebb, mert ő is alaposabban adja át az anyagot.

Mi az előnye a kisszakaszos tanítási rendszernek a tanulók szempontjából?

A tanuló már a negyedik évfolyamtól kezdve megszokja az alaposabb és rendszeresebb készülést. Több tanítótól tanul, így a tanítás különböző módszereivel találkozik, és ezért a hatodik osztályba zökkenőmentesen jut át. A tanulók előbb megismerkednek a szaktantermes oktatással, és az ezzel kapcsolatos tanteremváltással is.

A nagymegyeri Kilencéves Alapiskolában és az ottani Általános Középiskolában való hospitálásaim alatt láttam, hogy helyes a félszakosított tanítási rendszer bevezetése a 4. osztálytól kezdve, sőt ha erre a feltételek megvannak, akkor már ajánlatos részben a III. évfolyamtól ezt bevezetni. Ezzel a kérdéssel foglalkozott a Csehszlovák Kommunista Párt Központi Bizottsága is 1964. okt. 21-én.

Vladimir Koucky elvtárs, a CSKP—KB-nak titkára: „Az iskolaügy fejlesztésének feladatai és az ifjúság nevelése az iskolában” c. beszámolójában részletesen foglalkozik a félszakos tanítás bevezetésének problémájával.

A nagymegyeri iskola igazgatósága, valamint tantestülete rendszeres kapcsolatot tart fenn a körzetükben levő iskolákkal. Tervszerűen körzeti módszertani megbeszéléseket, mintatanításokat végeznek, és így adják át tapasztalataikat a többi iskolának. Ez iskolát jóformán állandóan különböző magyar tannyelvű iskolák pedagógusai látogatják meg, akik az itt szerzett tapasztalatok alapján szintén megkezdték, illetve meg fogják kezdeni a szaktantermes oktatás kiépítését, így pl.: a királyhelmei, a csatai, az aranyosi, a komáromi, a somorjai és még több más iskola is már bevezette a szaktantermes oktatást, és több iskolánál pedig most van folyamatban a kabinet-rendszer kiépítése.

A szaktantermes iskolák korszerű segédeszközökkel látják el magukat, a járási és felsőbb szervek, valamint a szülői munkaközösségek támogatásával.

A szaktantermes iskolákban az oktatás színvonala napról napra modernizálódik: minden pedagógus igyekszik a szaktantermi oktatásnak megfelelően új módszereket kialakítani, így pl.: az említett iskola pedagógusai így nyilatkoztak: „Mindnyájan érezzük, hogy a régi klasszikus formák szorítanak bennünket, az új környezet, az új keret valami mást kíván, mert a régi módszerek sokszor fékeznek a helyes kibontakozást. Így pl. az új típusú anyagátadás, új módszerű feleltetési módot kíván, ezért főleg a reáltantárgyaknál a minimumra kell csökkenteni a verbális feleltetési módot, és a tanuló felelése legyen áttekinthető, aktív felelés.”

A nagymegyeri Általános Középiszkolában a legutóbbi időszakban a következő órátípusok kezdtek meghonosodni: 1. Előkészítő és számonkérő óra. Ennek az órátípusnak egyik változatát a tanulók „műsoros órának” nevezték el. Ez az elnevezés különösen illik egy-egy íróról tartott összefoglaló órára, amikor a tanulók saját maguk, irodalmi színpadszerűen vezetik le az órát. A pedagógus az óra után megteszi a szükséges megjegyzéseit a tanulók munkájának a javítására vonatkozólag.

2. Riportszerű óra. Ezen az órán magnetofon felvételeket alkalmaznak.

3. Programozott tanítási óra.

4. Magnetofonnal, diafilmmel, lemezjátszóval kapcsolt óra.

5. Összehasonlító, bevezető órátípus.

A felsorolt órátípusok még nem egészen kiforrott órák, de a pedagógusoknak ezek az újszerű, változatos órák sok örömet és élményt nyújtottak és nyújtanak. A tanulók is kedvelik ezeket a hangulatos, változatos órákat.

Ezen órátípusok tökéletes kialakításához még néhány évre van szükség, de ezen órátípusok más-más környezetben értékes motívumokkal gazdagodva, praktikus órátípusokká válhatnak.

A nagymegyeri Kilencéves Alapiskola és Középiszkola tantestülete azért tartja időszzerűnek azt, hogy az említett órátípusokról beszéljünk, írjunk, hogy ezáltal több tapasztalat összegezéséből egy sajátos órátípus alakuljon ki.

Itt most röviden ezen órátípusokat vázolom.

1. Az előkészítő óra felépítése (akkor, ha nem műsoros óra!)

a) A feladatok ellenőrzése, feleltetés 12 perc, összefüggő egységek alapján, motivációk.

b) Az új és a régi kapcsolata, vagy az előző órán megkezdett tematika befejezése.

c) Az egész tematikus egységet részekre daraboljuk, egy-egy tanulót bizonyos részfeladatokkal bízunk meg, és az anyag bővítése céljából szemelvényt adunk ki a tanulóknak.

d) A program összeállítása és az anyaggal kapcsolatos kép esetleges bemutatása.

Házi feladat kijelölése, 5 perc.

„A műsoros óra”:

a) Szervezés 2 perc.

b) A tanulók beszámolója a program alapján, 32–34 perc.

c) Az óra értékelése, megbeszélés, kiegészítés, 4–6 perc.

d) Házi feladat kijelölése és megbeszélése. 3–5 perc.

A műsoros órát a tanulók saját maguk dolgozzák fel, a pedagógus csak irányítja és bizonyos támpontokat és forrásmunkákat jelöl ki a tanulók részére. Rendszerint egy-egy kiváló íróról tartanak ilyen órát, mint pl.: József Attila, Ady Endre, Petőfi Sándor, Móricz Zsigmond stb. Ilyen órátípusból negyedévenként egyet, legfeljebb kettőt tartanak.

Ennek az órának előnye: a nyelvkészség fejlesztése, a fellépés gyakorlása és az, hogy a tanulók egységes szemléletben látják az órát. Ajánlatos ezt az órát felvenni magnóra, így a tanulók jó tulajdonságait és esetleges nyelvi hibáit is jobban tudjuk szemléltetni.

2. Riport óra.

A riport óra jellegzetessége, hogy a tanulók a szerzett ismeretek alapján, valamint az anyaghoz olvasott házi olvasmányok és szemelvények áttanulmányozása révén a tanítás anyaga élményszerűvé válik, és a tanulók a magnetofon felhasználásával saját fantáziájukkal kiszínezve az anyagot riportszerűen adják elő. Ezt az órátípust főleg: földrajz, történelem, nyelvek és biológia órán lehet alkalmazni.

3. Programolt tanítási mód.

E tanítási mód jól alkalmazható főleg a reál tantárgyaknál. Itt a tanító a tanulóknak a feladatot úgy adja meg, hogy a részfeladatok elvégzése után, ellenőrizni tudja a feladat megfejtésének helyességét.

Előnye az, hogy az egész osztály, avagy az osztály egy bizonyos része önállóan dolgozhat az írásban megadott program alapján, pl.: a kémiai és a fizikai kísérletek elvégzésénél. Ez a módszer alkalmazható az irodalom és a történelem tanításánál is.

A tanító munkája az összefoglaló ismétléseknél.

A tanulók három kérdést kapnak. Az első kérdés az anyagból indul ki. A második kérdés a logikai kapcsolat és a következtetés alapján történő megoldás. A harmadik kérdés felismerés, kép, vagy szemelvény alapján.

4. Magnetofonnal, diafilmmel és lemezjátszóval kapcsolt óra.

Ez tulajdonképpen nem új órátípus, hanem csak a klasszikus órátípusok megújítása új technikai segédeszközökkel. Nagyon fontos, hogy az iskola igazgatók és a szaktanítók állandóan figyeljék az elért eredményeket és a hatást a tanulóknál, és ezek szerint tökéletesítsék ezen órátípust.

5. Összehasonlító órátípus.

Ez sem teljesen új, csak kevésbé használatos órátípus, de igen célszerű a gyermek logikai gondolkozási készségeinek fejlesztésére.

Lényege az, hogy a tanulók saját maguk oldják meg az új anyagot a hasonló eddigi ismeretek alapján.

Pl.: földrajzból, a Balkán- és Appennini-félsziget fizikai földrajzi ismeretei alapján a tanulók saját maguk alkotnak képet a Pireneusi-félszigetről.

Számantából a hatszög alapján kiszámítják a nyolc- és tizenkét oldalas sokszög területét.

Mi a szaktantermes rendszer előnye?

1. A pedagógus alaposabban tud felkészülni a tanítási órára, több szemléltető eszköz áll rendelkezésére, amelyeket már előző nap a kabinetekben előkészít.

Továbbá a tanító már előző napon előkészítheti a táblai vázlatot is, e vázlatot a párhuzamos osztályokban kedvezően tudja kihasználni. Ezt az időt, amelyet így nyer a tanítás elmélyítésére fordíthatja.

2. A szaktanítónak nem kell állandóan magával hordania a segédeszközöket, ezáltal a segédeszközök kevésbé rongálódnak.

A biológia, kémia és fizika tanítónak minden kísérleti anyag rendelkezésére áll a megfelelő szaktanteremben és a mellette levő szak-kabinetben.

További előnye az, hogy párhuzamos osztályokban egy tanítja a kémiát, fizikát, biológiát, sőt úgy vannak az órák előtérve, hogy matematika-fizika szakkal rendelkezők, vagy csak fizikát, vagy csak matematikát tanítanak.

3. A szaktantermek kiépítésénél fontos a szakkönyvtár és a szakkabinet kiépítése. Nagy előnye az is, hogy a szakkönyvtár a szakkabinetben, vagy a szaktanteremben van elhelyezve, így a szaktanítónak minden a kezében van.

Az egyes szaktantermekben filmvetítő és diafilmvetítő kabin is van, amelyekben a vetítőgépeken kívül megtaláljuk a dia és egyéb filmeket is.

A tanulók szempontjából milyen előnyöket ad?

1. A tanítás menete érdekesebb és sokkal változatosabb. A szemléltető eszközök huzamosabb ideig állnak a tanulók rendelkezésére, így tartósabb anyagismeretet kapnak.

2. A szaktantermes rendszer a tanulókat nagyobb rendszeretetre neveli, amennyiben kénytelenek majdnem minden tanítási óra után tanszereiket, tankönyveiket eltenni a táskájukba.

Az ilyen iskolán a tanulók fegyelme jobb és a tanulók a szaktanteremben jobban figyelnek, mint az osztálytermekben.

A szaktantermes iskolákban a szervezési munka.

A szaktantermek fokozatos kiépítésénél nagy gondot kell fordítani az egyes termek harmonogramjának elkészítésére. Fel kell tüntetni a szaktantermek vezetőjét, ezenkívül azt, hogy a szaktantermet mely osztályok látogatják, hány tanulóval, kik tanítanak a szaktanteremben, továbbá a szaktanterem pontos leltárát felfektetni.

Miből fedezik a szaktantermes iskolák a költségeket?

1. Az állami költségvetésből.

2. A szülői munkaközösség hozzájárulásából — és

3. A szakkabinet szemléltető eszközeit a szaktanító által készített eszközökkel is gyarapítják.

A több napos itt-tartózkodásom alatt láttam, hogy a tantestület és az igazgatóság, valamint a Szülői Munkaközösség a legaktívabban fáradozik azért, hogy minél szebb eredményeket érjenek el. Az elementáris osztályoktól kezdve minden osztályban voltam egész az érettségi előtt álló osztályokig és kellemesen tapasztaltam, hogy a tanulók aktivitása jó, mely nemcsak a felelések számában, hanem a logikus önálló gondolkodásban is tükröződik. Feleletükben nemcsak a tankönyv szavaira támaszkodnak, hanem arra is, amit más könyvekből, szakirodalomból, vagy rádióból, televízióból sajátítottak el.

Nagyon szép órákat láttam: tárgyszeretből, honismeretből, földrajzból, történelemből, oroszról, magyarból, szlovákból.

A szaktantermes oktatás kétségtelenül igényesebb oktatási mód, sokkal több felkészülést (értem azt szakmailag) igényel a pedagógustól, azonkívül pedagógiai felkészülést is. Az ilyen iskolában a tantestület tagjainak a saját tantárgyuk körében a legjobb eredményekkel tisztában kell lenni. Állandóan tanulmányozni kell a szakpedagógiai és módszertani folyóiratokat. Az igazgatóktól szintén több és igényesebb munkát követel, de az is biztos, hogy ezen többletmunka eredménye megmutatkozik a tanulók fellépésében, tudásában és aktivitásában.

Ma már nálunk több helyen bevezetik e szaktantermes oktatást. Kívánom azoknak is, hogy hasonló szép sikereket érjenek el, mint a nagymegyeri Kilencéves Iskolában és a nagymegyeri Általános Középsiskolában.



A síkság fogalmának kialakításával kapcsolatos kérdések

A földrajz tanításakor a tanulók az általános iskola ötödik osztályában ismerkednek meg a síkság fogalmának legfontosabb jegyeivel, ami tanulmányaik során később szükségszerűen differenciálódik.

Az első órák egyikén megismerkednek a tanulók az *alföld* fogalmával. Megtanulják, hogy az alföld a tenger szintje és a 200 méteres tengerszintfeletti magasság között fekszik, a térkép zöld színnel jelzi. Ekkor tudják meg azt is, hogy az *alföld síkság*.

A szomszédos országok földrajzának a tanulása során még több alkalommal találkozik a tanuló — de most már ismerős fogalomként — az alföld fogalmával.

Még az 5. osztályban ismerkednek meg a tanulók a *fennsík* fogalmával. A Bakony című fejezetben a következőket olvashatjuk:

„Ha Veszprém felé közeledünk, emelkedik az útunk, és fátlan, gyér fűvű síkságot látunk. Az ilyen magasban elterülő síkságot *fennsíknek* nevezzük.” (2 : 55)

Ismételten megállapítja a tankönyv később:

„Az alacsonyban elterülő síkságot alföldnek, a magasban elterültót fennsíknek nevezzük.” (2 : 59)

Helyeseljük, hogy a tankönyv írói a fogalmakat kiemelve is feltüntetik.

Talán helyesebb volna azonban, ha azt mondanánk, hogy a 0–200 méter között fekvő területeket alföldnek, míg az ennél magasabban fekvő síkságokat fennsíknek nevezzük. Mert nem csak az „ilyen” — „fátlan, gyér fűvű” —, a Veszprém környékén látható síkságot nevezzük fennsíknek, hanem mindazokat, amelyek 200 méter fölött vannak. Függetlenül attól, hogy borítja-e növényzet vagy sem.

Ismételten találkozik a tanuló a fennsík fogalmával a Bükk tanulásakor:

„A Bükk teteje egyenletes magasságú lapos fennsík. Bükk fennsíknek nevezzük.” (2 : 88)

Ez alkalommal viszont elhagyhatnánk a *lapos*-jelzőt. Nem lényeges jegye a fogalomnak, de talán nem jellemzője a Bükk fennsíknek sem.

A hatodik osztályban, — Hollandia földrajzának a tanulása során ismerkednek meg a tanulók a *mélyföld* fogalmával. A következőket írja a tankönyv: „... a tenger szintje alatt fekvő síkság: mélyföld.” (3 : 49)

A meghatározás így félrevezető, a tenger szintje alatt van a tengerfenék is, amelynek a domborzata igen változatos is lehet, s nem mélyföld. Helyesebbnek tartanánk a következő fogalmazásban a meghatározást: *A tenger szintjénél mélyebben fekvő síkságot mélyföldnek nevezzük.*

A Szovjetunióval való ismerkedéskor már nem új a fogalom (Kaspi-mélyföld).

A további tanulmányaik során folyamatosan a síkság fogalomrendszerével ismerkednek meg a tanulók, rendszerbe azonban nem foglalják.

*

A geomorfológia azonban a síkságokat rendszerbe foglalja:

A) *kialakulásuk szerint;*

B) *abszolút magasságuk szerint;*

C) *a tengerhez viszonyított elhelyezkedésük szerint.*

Valójában már az 5. és 6. osztályban tudnak arról a tanulók, hogy a síkságok *abszolút* — a tenger szintjéhez viszonyított — *magasságuk* szerint lehetnek:

1. mélyföldek,
2. alföldek,
3. fennsíkok.

A földrajzi anyag feldolgozása során az összehasonlítások sok alkalom kínálkozik az ismétlő rögzítésre és ugyanakkor csoportosításukra is. Az új fogalom tanításához az is hozzátartozik, hogy összehasonlítjuk a korábban tanulttal. Az új fogalomként tanult fennsíkot össze kell hasonlítani a korábban tanult alfölddel. A megegyező jegyek mellett (mindkettő síkság) meglátják a tanulók a különbséget is. (A fennsík 200 méternél magasabban fekszik.) A tapasztalat azt igazolja, hogy vannak olyan tanulók, akik ekkor látják majd meg az alföld lényeges fogalomjegyeit, ekkor ismerik meg az alföld fogalmát. Az összehasonlításra fokozottabban kínálkozik lehetőség a mélyföld fogalmának a kialakításakor. A korábban tanult ismeretanyaghoz kell kapcsolni az újat.

A tengerhez viszonyított helyzetük alapján a síkságok lehetnek:

1. tengerparti síkságok,
2. belsőszárazulati síkságok.

Ezekről is tanultak a tanulók, a rendszerezést azonban nem kívánja meg a tanterv.

Kialakulásuk szerint a síkságok lehetnek:

- I. feltöltődéssel keletkezett (valódi) síkságok,
- II. táblás síkságok,
- III. letarolással keletkezett síkságok.

Ezen csoportosításon belül is még sokféle síkságot ismer a geomorfológia. (4 : 337). Megállapítja azonban, hogy a *valódi síkságok feltöltődéssel keletkeztek*.

Az 5. osztályos tankönyvben a következőket olvashatjuk az „Aranykalásztérző Nagy-kunság” című fejezetben:

„Felszíne tökéletes síkság. A folyók alakították ilyenné.” (2 : 19)

„A Kiskunság a homok és a gyümölcs hazája” című fejezetben olvashatjuk:

„A laposan elnyúló homokbuckák 15—20 méter magasra is megnőttek, s közöttük a szél enyhe mélyedéseket vájt ki. A mélyedésekben néhol apró tavak húzódtak meg. *A Kiskunság felszíne tehát nem tökéletesen sík.*” (2 : 17)

Valahogy úgy értelmezheti tehát a tanuló, hogy a Nagy-kunság *tökéletes síkság*, míg a Kiskunság *nem tökéletes síkság*, vagyis *tökéletlen síkság*. S csupán azért, mivel a Kiskunságon homokbuckák emelkednek. A tankönyv szerzői a tökéletes és tökéletlen síkság fogalmait alkalmazzák Alföldünk egy-egy tája — a Kiskunság, illetve a Nagy-kunság — felszínének a jellemzésére. Bulla Béla geomorfológiájában szól valódi vagy tökéletes síkságokról, illetve tökéletlen síkságokról. (4 : 324)

A geomorfológia tökéletes síkságnak mondja azt a területet, ahol a reliefenergia nem éri el a 30 métert, míg a tökéletlen síkságon a 30 métert meghaladja. Ugyanakkor azt is megállapítja, hogy a tökéletes síkság elnevezés nem azt jelenti, hogy a síkság felszínén semmiféle térszíni egyenetlenség nincs, hanem elsősorban a *síkság genezisére mutat*. (4 : 324). A tökéletes síkság *feltöltődéssel* elegyengetett síkság, míg a tökéletlen síkság *denudációs*¹ síkság, lenyесett felszín.

¹ denudáció = lemeztelenítés, lecsupasztítás.

A feltöltődéssel keletkezett (valódi) síkságok lehetnek:

1. Tengeri üledékekkel feltöltött síkságok
 - a) Marschföldek
 - b) Mangrove síkságok
2. Eluviális síkságok
3. Szubaerikus feltöltődéssel keletkezett (eolikus) síkságok
4. Fluviatilis (folyóvízi) feltöltéssel keletkezett síkságok
5. Glaciális és fluvio-glaciális feltöltéssel keletkezett síkságok
6. Vegyes feltöltődésű síkságok
7. Vulkánikus (láva- és tufa-) síkságok.

A *tökéletes síkság* elnevezés tehát azt jelenti, hogy a síkság *akkumuláció eredményeként alakult ki*. Kialakulásának a feltétele a megelőzően süllyedt, vagy a jelenben is süllyedő medence. A medence felé, mint helyi eroziobázis felé, igyekeztek a folyók és sok hordalékot hoztak magukkal. „A besüllyedést legtöbbször folyóvízi hordalék tölti fel, azonban nem kizárólagos a fluviatilis akkumuláció. A süllyedt medencék feltöltésében szerepe lehet az eolikus akkumulációnak is; hullóporos képződmények, lösz és a lösz különböző változatai is jelentős szerepet játszanak.” (4 : 325)

A Földön a legtöbb a folyóvízi, mocsári és tavi (limnikus) feltöltődéssel elegyengedett síkság. Ilyen a mi Alföldünk is, ilyen a Kis-Alföld közepe is.

A pleisztocén és a holocén töltelék vastagsága Magyaróvár táján eléri a 220 métert. Az Alföldön is igen tekintélyes. Mivel az Alföld süllyedése igen egyenlőtlen volt, ezért a folyóvízi, eolikus, tavi és mocsári feltöltődés által létrehozott rétegsor is igen különböző. A legvékonyabb a Duna–Tisza közén, 30–60 méter, máshol a Sárrétek vidékén, vagy a Zagyva–Tisza közén megközelíti a 300 métert is. Valójában tehát *a mi Alföldünk már vegyes feltöltésű síkság*. Kétségtelen azonban, hogy feltöltésében *a vezetőszerepet a folyóvízi feltöltődés játszotta*. (4 : 328)

Mindezek alapján *Alföldünk tökéletes síkság*. Ilyen a tankönyv megállapításával szemben a Kiskunság is. Bullával szemben mások a tökéletes síkság helyett az *egyenletes síkság* elnevezést javasolják és alkalmazzák. Ugyanakkor az egyenletes kifejezés nem utal a síkság genezisére.

Úgy vélem az általános iskolában elegendő, ha kialakítjuk a síkság fogalmát. A differenciálódást a középiskolára bízánk. Ez nem zárja ki azt, hogy ne mondjuk meg, hogy a Kiskunság homokját a szél buckákba halmazta fel.

Tankönyvet írni nem könnyű. Bármennyire is sokoldolú vita is előzte meg a körültekintő munkát, egy-egy félreérthető fogalmazás mégis csak a szövegben maradhat. Ezeket tártuk fel ez alkalommal is, azzal a céllal, hogy eredményesebbé, hatékonyabbá tegyük a földrajz tanítását.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. *Németh István*: Módszertani Közlemények. 5. évfolyam. 1965. 4. sz. Szeged.
2. Földrajz az általános iskolák ötödik osztálya számára. Füsü Lajos, Magirius Gyuláné, Nagy Vendelné és dr. Udvarhelyi Károly munkája. Tankönyvkiadó.
3. Földrajz az általános iskolák hatodik osztálya számára. Füsü Lajos és Magirius Gyuláné munkája. Tankönyvkiadó.
4. Bulla Béla: Általános természeti földrajz. II. kötet. A földfelszín formáinak ismerete (Geomorfológia.) Tankönyvkiadó. Budapest. 1954.

Egy földrajz óra elemzése

Az oktató és nevelő munka tervszerűséget, tudatosságot kíván. E szempontok kifejtésének szándéka nélkül csupán arra utalunk, hogy munkánk egészének és napi, sőt órán belüli részleteinek megtervezése, átgondolt, célszerű elrendezése a siker feltétele. Mindez pedig eleve feltételezi az oktatás és nevelés elveinek, módjainak, eszközeinek stb. ismeretét és tudatos alkalmazását. A munka jó előkészítésében nagy segítséget jelent számunkra az előző órák lefolyásának átgondolása, elemzése.

A teljesítményképes tudás jól felhasználható ismereteket jelent. Ennek biztosítása az oktatásnak döntő fontosságú feladata. Munkánk vizsgálatánál tehát mindig azt is kell kutatnunk, mennyiben sikerült ezt a tanulók közös, ismeretszerző tevékenységét szervezve biztosítanunk. Hogyan tudtuk a tanulókat megfelelő konkrét tényekkel szembesíteni, miként tudtuk őket gondolkodásra készíteni, az összefüggések meglátásához, törvényszerűségek felismeréséhez vezetni. Mit tettünk, hogy az új fogalmakat szervesen illesszék ismereteik egységébe, s hogy ezeket a felhasználhatóság szintjén tartósan birtokba is vegyék. Mindez csupán a tudatosan végzett oktatás eredményeként várható.

Lapunk számos tanulmánya foglalkozott a fogalmak tisztázásának, megértésének kérdésével (pl. Németh István és Jósa Zoltán több cikke), bemutattunk órárszletek (Jósa Z.) és óravázlatok (Dobcsányi Ferenc, Csillik László) elemzését. Ez alkalommal — mintegy az eddigiek kiegészítéseként —, egy ténylegesen megtartott földrajz óra utólagos elemzését végezzük el, azzal a szándékkal, hogy az elemzés néhány szempontjára rámutassunk. A tanítás jegyzőkönyvét magnetofonnal készítettük, amit a folyamatosan végzett feljegyzésekkel egészítettünk ki.

Az elemzés valamennyi szempontját természetesen nem érvényesíthetjük. Azt tartottuk szem előtt, hogy a teljesség igénye nélkül mégis lehetőleg sokoldalúan közelítsük meg a látott tanítási órát.

A tanítást tanárjelölt tartotta (szakvezető Magyar Márta). A tanítás anyaga a Kínai Népköztársaság lakossága és gazdasági fejlődése volt. A jelölt kiemelt feladatának tekintette, hogy a gazdasági helyzet és a társadalmi viszonyok szoros összefüggéseit a tények kapcsán felismertesse, továbbá, hogy a szocialista országok egymás kölcsönös segítségének szükségességét megéreztesse. A tárgyi ismeretek a lényegre szorítkozók, figyelemmel a tankönyvben feldolgozott tantervi igényre.

Szemléltetésre Ázsia hegy- és vízrajzi fali térképét, táblai rajzot, színes és egy színű képeket, a tanulók tankönyvének képeit, ábráit, a munkafüzet ábráit használta fel a nevelő.

Vegyes típusú óra volt.

A tanítás és annak elemzése

N. (nevelő): Múlt órán bejártuk Ázsia egyes részeit. Mutassuk meg a térképen és nevezzük meg ezeket a területeket! (A tanulók megnézik saját térképükön, egy tanuló pedig mutatja Ázsia fali térképén és egyben mondja:)

Ellenőrzés, rögzítés, gyakorlás. (A kézi és a fali térképet felváltva használják a tanulók, hogy mindkettőt megszokják.)

- T.: (tanuló v. tanulók): Belső- és Kelet-Ázsia.
 N.: Mondjuk el e területek jellemző sajátosságait! Beszéljünk először a felszínéről!
 T.: Belső-Ázsia a Föld lezártabb része.
 N.: Indokold meg!
 T.: E területen hegységekkel körülvett, körülzárt medencéket találunk. (Mutatja a térképen.) – Hegységei a Pamírból ágaznak ki. Legmagasabb hegysége a Himalája. Ettől északra terül el az Altáj és a Tiensan. Ezenkívül lekopott röghegységeket találunk. A medencéi a Takla-Makán és a Tibeti-fennsík. Továbbá Dzsungária. A hegyek magassága kelet felé haladva fokozatosan csökken. Keleten a tengerpart felőli rész színe a térképen zöld. Ez a terület tehát alföld.
 N.: Mutasd a térképen, miként változik a terület magassága! Mondd meg, mi jelzi ezt a térképen!
 T.: (Mutatja a színhatárokat és közli a magassági színváltozásokat.)
 T.: Az ország keleti részén, a Japán-szigeteken a pacifikus hegrendszer fiatal hegylánc húzódik.
 N.: Ebben az állításban valamit helyesbítenünk kell!
 T.: (jelentkezés alapján) Nem *országról* van szó, hanem *területről*.
 N.: Mit mondtunk Ázsiának erről a fiatal lánchegységéről?
 T.: Itt a föld szilárd kérge még mindig nem nyugodott meg. Gyakran mozgásban van.
 N.: Mi ennek a következménye?
 T.: Ezen a területen gyakori a földrengés és a vulkánkitörés. A legismertebb vulkán e területen a Fuji. (A tanulók mindezt mutatják a fali térképen.)
 T.: A gyakori földrengések azt mutatják, hogy itt a földkéregben még sok változás történik.
 N.: Térjünk vissza a magas hegységekhez! Milyen területeket találunk a hegységek között? Vizsgáljuk meg a térképet, ahogyan ezt a múlt órán tettük!
 T.: A térképen jól látható, hogy a sötétbarba színnel jelzett magas hegységek között világosabb barna színű területek vannak. Ezek fennsíkok. Legnagyobb a Tibeti fennsík. Itt találjuk a Takla-Makánt és Dzsungáriát.
 N.: Még említettünk egyet, amit a térképről jól le is olvashatunk.
 T.: Gobi sivatag.
 N.: Miért jelzik ezeket a területeket világosbarna színnel a térképen? (A térképen a fennsíkokat mutatja.)

A feladat leszűkítése, konkretizálása.

A „zárt terület” fogalmának kifejtését kérjük. Ezzel egyben az ítéletben állított összefüggés igazolását is elvárjuk.

A gondolat továbbfejlesztése, felsorolásokkal.

A térképészeti ismeretek alkalmazása és gyakorlása, majd ennek továbbmélyítése.

Az érzékeltes adatok újabb rögzítése, az általánosítás visszacapcsolása az érzékelteshez.

Önellenzésre és ellenőrzésre történő felhívás.

Az egyes fogalmak, tehát nevük sem cserélhetőek fel tetszőlegesen. Pontosságra nevelés.

Adatkérő kérdés.

Vizsgáló, ellenőrző jellegű kérdés.

Ok-okozati összefüggések kerestetése.

Folyamatok keletkezése.

A megokolás öntevékeny kezdeményezése további összefüggés megállapításával.

Ténymegállapítást igénylő kérdés. Felsoroltatás.

A térkép adatainak elemzése. Rögzítés és gyakorlás.

Teljes felsorolást igénylő kérdés.

Megokolást, magyarázatot igénylő kérdés.

- T.: Mert ez itt magasan a tenger színe felett elterülő, de sík területeket jelez. A térkép színezése itt egész nagy területen viszonylag egyenletes.
- N.: Mutassuk még meg a fali térképen, milyen főirányban húzódnak Belső-Ázsia hegységei!

T.: (Egy tanuló végig halad nyugatról keletre a mutatópálcával jelezve az irányt.)

- N.: A felszín ismerete nagy segítséget jelent számunkra Belső-Ázsia éghajlatának vizsgálatahoz. Természetesen más tényezőkre is kell gondolnunk! Szedjük össze Belső-Ázsia éghajlatának jellemző adatait!

T.: Belső-Ázsiát szárazföldi éghajlat jellemzi. Egyes területeken sivatagok alakultak ki, mert ezekre a területekre nem jut el a csapadék. Ezért a növények életéhez szükséges víz sincs meg.

N.: Valamit ismét javítani kellene a feleleten!

T.: (A felelő tanuló maga javítja:) Nagyon kevés és nem elég egyenletes elosztású a csapadék.

T.: Helyenként találunk gyér növényzetet.

N.: Igen, az itt élő növények jól tűrik a szárazságot. Egyébként itt meg sem élhetnének.

N.: Most nézzük meg Belső- és Kelet-Ázsia vizeit!

T.: Belső-Ázsia folyói aránylag rövidek. Nem bővizűek. A hegyekből a mélyebben fekvő medencébe jutnak, amelyet minden felől magasabb területek vesznek körül. Ezért innen nem tudnak továbbhaladni. Itt nagy tavak keletkeznek, amelyeknek nincs lefolyásuk. A lefolyástalan tavak vize rendkívül sós. Néha sósabb, mint a tenger vize.

N.: Jellemezzük Kelet-Ázsia folyóit és hasonlítsuk össze az imént látottakkal!

T.: Kelet-Ázsia folyói hosszúak. Csapadékos területeken haladnak át. Sok a mellékfolyójuk. Legnagyobb folyója a Sárga-folyó és a Jance. A Sárga-folyó bőséges mennyiségű hordalékot szállít. Ettől szennyes, színes a folyó vize. Ennek egy részét a Kínai-alföldön lerakja, különösen áradások idején. Ez a talaj nagyon termékeny. (Tisztázzák közben azt is, honnan kapta a Sárga-folyó és a Sárga-tenger a nevét.)

N.: Jellemezzük Japán vízrajzát néhány szóval!

T.: Japánt minden irányból tenger övezi. Ezért sok a csapadék. Tehát Japán folyói bővizűek, pedig viszonylag rövidek.

N.: Ha Ázsia hegy- és vízrajzi térképét nézzük, akkor nagyon sokat tudhatunk meg annak éghajlatáról. Mit

Megokolás egy kategórikus szillogizmus előzményével.

Térképolvasási gyakorlat. Ténymegállapítást kívánó feladat. Az összefüggés megkeresése a felszíni talajviszonyok és az éghajlat között.

A szemlélet megerősítése.

A gondolkodás irányítása, az emlékezeti anyag összerendezésére való készítés.

Önellenzés.

Az ismeretbővítés további összefüggésekre utalással. Kérdést jól helyettesítő felhívás.

A tény magyarázatát adó okfejtés. Spontán összehasonlítás.

Felhívás összehasonlításra. (Az összehasonlítások segítik az emlékezetbe vést.) Egymásból jól következő ítéletek.

mondhatunk az éghajlatról az eddig hallottak alapján?

T.: Az egyes területek éghajlata különbözik egymástól. Északon a tél nagyon hideg, a nyár meleg és csapadéktalan, délen a nyár meleg, forró és csapadékos, a tél pedig enyhe.

N.: Milyen az egyes tájegységek növényzete?

T.: Nagyon változatos. Északon túlevelű erdők, majd lombos erdők, délen pedig monszun erdők.

N.: Soroljuk fel, Ázsia melyik demokratikus országairól volt szó eddig!

T.: (Felsorolják és a térképen megmutatják.)

N.: Melyik a legnagyobb szocialista ország Ázsiának azon a részén, amelyről most beszéltünk?

T.: Kína.

N.: *A mai óra további részében Kína lakosságáról és gazdasági fejlődéséről tanulunk.*

Nyissuk ki a könyvünket a 203. oldalon! — Mekkora a Kínai Népköztársaság területe?

T.: (A tanulók olvassák a táblázat adatait.)
9 899 000 km².

N.: Melyik kerek számhoz van ez közel? Kerekítsük fel!

T.: Tízmillió km².

N.: Ez a szám nagyon ismerős. Melyik földrész területe 10 millió km²?

T.: Európáé.

N.: Nézzük a térképet! Vessünk egy pillantást a Kínai Népköztársaság szomszédaira! Soroljuk fel, mely országokkal van Kínának közös határa!

T.: (A tanuló a fali térképről olvassa és mutatja.)

N.: Mutassuk meg a Kínai Népköztársaság határait még egyszer, és soroljuk fel szomszédait!

(Egy tanuló a térképnél mutatja, a többiek pedig felszólítás alapján sorolják a szomszédos államokat.)

N.: Nézzük meg Kína keleti határát!

T.: Kelet felől tenger határolja. A Csendes-óceán.

N.: Olvassuk el ezeknek a kisebb tengereknek a nevét is!

T.: Sárga-tenger, Kelet-kínai-tenger és Dél-kínai-tenger.

N.: Ezek a tengerek melyik részét alkotják a Csendes-óceánnak?

T.: Északi részét.

N.: Helyesebben északnyugati részét. Mégpedig az óceánnak a szélén, más szóval a *peremén* helyezkednek el. Ezeket a tengereket peremtengereknek, vagy mellék-tengereknek is nevezzük. Természetesen mellék-tengereket az óceánok peremén máshol is találunk. Soroljuk fel még egyszer a Kínai Népköztársasággal határos mellék-tengereket!

A tények egyszerű felsorolása. *Ellenőrzés.* Megkülönböztető jegyek.

Általános megállapítást követő tételes kifejtés.

Az ellenőrzés jól szolgálta az óra új anyagának előkészítését.

A cél konkrét megjelölése

A tankönyv felhasználása. (Szoktatás adatkeresésre.) Kerek számok könnyebben megtarthatók és jelen esetben kapcsolatot találnak egy meglevő ismerettel.

Szemléleti alap; *konkrét tények.*

Elsődleges rögzítés. Az országnevek kapcsolása egymáshoz.

A figyelem további irányítása feladatmegjelöléssel.

Ténymegállapítás. A helyzet elemzése. Egy ismert fogalom felelevenítése (perem) és kapcsolása a „tenger”-szóhoz. Tisztázatlan maradt, hogy a „perem” és „mellék” szavak miért cserélhetők fel ebben a szóösszetételben. Ugyanis az

(Felsorolás.)

N.: Mint más országok esetében, úgy most is az érdekel bennünket a legjobban, hogyan él a kínai ember.

Azt már tudjuk, hogy Kína csaknem akkora ország, mint egész Európa. Azonban az ország területének nem minden része alkalmas művelésre vagy más módon történő hasznosításra. Sok a magas hegység és csapadékban szegény terület. Mit mondtunk a Kínai-alföldről, amikor Ázsia vízrajzáról beszéltünk?

T.: Az alföldi területek nagyon termékenyek.

N.: Ez igaz. A mezőgazdaságra alkalmas terület azonban túlságosan kicsi a lakosság számához mérten. Sokszor még nagyon nehéz körülmények között, fáradságos munkával művelnek egy-egy kis földterületet az alig megközelíthető hegyoldalokon is. A termőföld olyan érték, hogy a folyók mentén, ahol sűrű a lakosság, a lakások egy részét nem a szárazföldön, a parton építik, — mint például nálunk —, hanem a folyókon helyezik el. Mutatok egy-két ilyen képet, amelyeken jól látjátok, milyen sűrűn állnak egymás mellett a bárkaszerű kínai házikók. (Képek bemutatása.)

Ezek olyanok, mint a mi uszályaink itt a Tiszán, csak jóval kisebbek. Egy-egy család fér el benne. (Megtekintik a képeket.) Ezek az úszó házikók sokszor több kilométer hosszúságban húzódnak a partszegély mentén a folyó mindkét oldalán.

N.: Miért laknak tehát Kínában oly sokan ezekben az uszályszerű házakban?

T.: Mert kevés a termőföld és minden kis darab földet termelésre akarnak kihasználni.

N.: Így szeretnék elérni, hogy minden kínai számára megteremjen a napi rizsadag. Kína legfőbb mezőgazdasági terménye a rizs. Ez egyben a kínai nép mindennapi eledele. Vizsgáljuk meg pontosabban, hol találunk művelésre alkalmas területet!

T.: A Kínai-alföldön.

N.: Láttuk, hogy az alföldet hatalmas folyók szelik keresztül. Ezek ugyan *bordalékukkal* az áradások alkalmával *javitják a talajt*, azonban sokszor súlyos csapást is jelentenek. Az áradások szeszélyesek. Az időjárástól, a csapadék mennyiségétől függenek. A csapadék kedvezőtlen, kiszámíthatatlan megoszlása sokszor az éhínség forrása volt. Ugyanis ha szárazság volt, akkor ezért nem volt termés, ha viszont túl bő csapadék volt, akkor kiöntöttek a folyók. Sokszor 15 m mély víz borította a megművelt földeket. Elpusztult a termés. Bizony még ma is sok gondot okoz

azonos fogalmat jelölő két szó logikai értelmezése más.

A tények további feltárása *közléssel*.

Két adat (terület és lakosság) egymáshoz való viszonyítása. Csupán egy szillogizmus zárótételét foglaljuk ítéletbe.

A képet elmélyítésre használta a nevelő. Alkalmasságot megoldás lett volna mint tény bemutatás, és a megokolást probléma felvető kérdéssel kerésetetni.

— Az összehasonlítás indokolt.

A közölt megokolás összegeztetése a tanulókkal. — *Rögzítés* is.

Az élmény és elmélyülés fokozása.

Egy jelenség két irányú következményének szembe állítása.

Kínában az időjárás szeszélye. A múltban fokozta a bajt és a nép nyomorát, hogy a termőföld jobbára a földesurak kezében volt, akik nyomorúságos bért fizettek a nincstelen földmunkásoknak. Egy család eltartásához a múltban emberfeletti munkát kellett a családfőnek végeznie. A kínai ember nagyon kis igényű. Ennek ellenére csak a legnagyobb erőfeszítéssel tarthatta fenn magát a kínai munkás. Természetesen a földművelés mellett egyéb megélhetési lehetőségek is voltak Kínában. A nagy városok, különösen a kikötők sok munkaalkalmat kínáltak, de ez is kevés volt az egyes nagyon *sűrűn lakott* területeken.

Kína életében 1949-ben nagy változás következett be. A nép vette kezébe a hatalmat és az ország rátért a szocialista gazdálkodás útjára.

A termőföld is a nép tulajdona lett. Így megszűnt az eddigi kizsákmányolás.

De egyéb is történt. Megkezdtek a folyók szabályozását. Ezzel tekintélyes területeket szabadítottak fel a termelés számára. Csökkenték az áradások által okozott károkat. *Csatornákat építettek.* Így lehetővé tették az öntözést. Az öntözött földeken nem jelentett veszélyt a szárazság. — Vegyétek elő a munkafüzetet! Nyissátok ki a 10. oldalon! Olvasd az 1. pontot!

T.: Területe: 9 899 000 km².

N.: Ezt már tudjuk.

T.: Majdnem 10 millió km². Pontosabban 9 899 ezer km².

N.: Írjátok be! — Olvassátok tovább a mondatot és egészítsük ki azt!

T.: Akkora, mint ... Európa.

N.: Helyesebb, ha a mondat elé beírjuk, hogy „majdnem”. A következő mondat így hangzik: Hasonlítsd össze a három nagy ország lakosságát! (Szovjetunió, India, Kína.)

Mennyi Kína lakóinak száma?

T.: 746 millió. (A tanulók bejegyzik.)

N.: Olvassuk és mondjuk meg hogyan fejezzük be a következő mondatot!

T.: Földünk legnépesebb országa: *Kína.* (Beírják.)

N.: Tovább olvassuk.

T.: Legsűrűbben lakott területe a *Kínai-alföld.* (Beírják.)

N.: Most egy fontos évszám következik.

T.: A Kínai Népköztársaság *1949-ben* alakult meg. (Beírják.)

N.: Ezen a kis ábrán láthatjuk, hogy régen milyen volt a földbirtokok megoszlása Kínában.

T.: A népnek alig volt földje. A föld $\frac{3}{4}$ része a gazdag földbirtokosok kezében volt.

Érzelmek megalapozása. Politikai nevelő gondolatok.

Logikai szembeállítás a végső következmény (nagyon nehéz a megélhetés) megalapozásához.

Jól előkészített tényközlés, kifejtéssel (elemzés). Két tény -szükségszerű összefüggése, majd a gondolat további kibontása. Értelmezett elbeszélés. — A gazdasági fejlődés genetikus bemutatása. — A magyarázó és elbeszélő rész monoton hatását a tanulók aktivitálása feloldja.

Az új ismeretek rendezése. Aktív munkával *gyakorlás és rögzítés.*

Közös feladatmegoldások. Többoldalú rögzítés. — Ritmusváltozás az óramenetben. Az elfáradás „kitalálása” a monotonia feloldásával.

Megerősítés.

A szemléletesség elve! A hatás fokozása szemléletnyújtással. A grafikon olvasásának gyakorlása.

N.: Milyen volt tehát a lakosság legnagyobb részének a helyzete?

T.: A legtöbb ember sorsa nehéz volt, mert a földbirtokok csak éhbért fizettek.

N.: Miért nevezik a nagyon álcsony fizetést éhbérnek?

T.: Az éhbér olyan kevés, hogy rendszeren jóllakni sem lehetett belőle.

N.: Nézzük meg, milyen volt az ipar a kínaiaknál! Csukjátok be a füzetet! Az előző órákon beszéltünk már arról, hogy milyen híres volt a kínai selyem. A legfinomabb, a legszebb selymet a kínaiak házilag szőtték és kézzel festették. De ugyanígy kézzel készítették és kézzel festették az értékes porcelán edényeket is. Elefántcsontból csodálatosan szép, művészi tárgyakat faragtak. Még egy nagyon érdekes dolog. Kínában sok a lakkfa. Ha ennek a kérgét felhasználják, a fa bőséges nedvet bocsát ki magából. Ezt felfogják és igen értékes anyagot nyernek. Vajon mire használják ezt?

T.: A bútorokat és más tárgyakat belakkozzák, amittől nagyon szép fényt kapnak.

N.: Igen. A lakk szép fadaragványok, bútorok, dobozok, egyszerűval sokféle használati tárgy bevonására alkalmas. Főleg a kézzel díszített, berakott mintájú lakkozott kis dobozok nagyon szépek és világszerte híresek. A lakktól nemcsak szebb lesz a használati tárgy, hanem a lakkréteg védi is azt. Nézzétek meg ezt a két képet! Az egyik egy csodálatosan szép, kézzel faragott kínai szobrocskát, a másik pedig szépen díszített, lakkozott dobozt ábrázol. — Mit látunk ezen a képen?

T.: Porcelán edény festését.

N.: A porcelánfestés művészi kézi munka. Ezen a másik képen a kínai selyem jellegzetes szövésének módját látjuk. — Hát a képen itt mit készítenek?

T.: Biztosan elefántcsontból farag szobrot a művész.

N.: Mit láttunk tehát az egyes képeken?

(A tanulók egy-egy mondat hozzáfűzésével felsorolják a három képet: porcelánfestés, elefántcsont faragás, selyemszövés.)

N.: Azt mondtuk, hogy Kínában fejlett volt a kézműipar. Ez több száz éves fejlődés eredménye. Ma is világhírű.

(A táblára kerül: *kézműipar.*)

Kína életében nagy változást jelentett az értékes ásványkincsek felfedezése. Ez adta az alapot Kína nagyiparának kifejlesztéséhez. Igen ám, csak hogy régebben az ásványkincsek kibányászását és feldolgozását külföldi tőkésék végeztették a rosszul fizetett kínai munkásokkal. Főleg angol tőkésék zsákmányolták ki a

Elnéyelítés.

Megokolás a legközvetlenebbül megérthető okkal.

A fogalom értelmezése. Meghatározást jól pótolja egyetlen lényeges jegy (mint következmény) fel- említése.

Rövid előadó forma.

Ismeretet vizsgáló kérdés. Esetleg problémafelvető is lehet.

A lakk fogalmi jegyeinek bővítése.

A tanulók tapasztalati ismereteinek kiegészítése. Szemléletnyújtás, jó előkészítés után.

Rövid képelemzés az ábrázolt tevékenység leolvasásával.

Részösszegezés, felsorolásra szorítkozva. Rögzítés.

Az előzmények alapján ki- mondható összegező ítélet.

Fogalommagyarázat a tények ismertetésével, közvetlen elemzéssel. A konkrét tényekből a lényeges jegyek jól kiemelhetők. Jól megfigyelhető a megkülönböztető jegyek kibontása összehasonlítással. Általánosítás.

kínai népet. Az itt épített gyárakban olcsó kínai munkaerővel termeltek. Az iparcikkeket azonban nem Kínában értékesítették, hanem külföldre vitték ki. Így Kína gazdasági életének legfontosabb területe, az ipar és a külkereskedelem idegen nagytőkések kezében volt. A politikailag önálló, de gazdaságilag erősen függő helyzetben levő országokat *félgyarmati országoknak* nevezzük. Ilyen félgyarmati ország volt Kína is. Tisztázzuk ezt a kifejezést még egyszer!

Miért mondjuk, hogy Kína félgyarmati ország volt?

T.: Kínát azért nevezzük félgyarmati országnak, mert politikailag független volt, de gazdaságilag az idegen tőkések irányították.

(A táblára írjuk: *félgyarmati ország volt.*)

N.: Ehhez még azt is hozzá kell tennünk, hogy a gyarmatosító hatalmak tőkésai olyan mértékben uralkodtak az ország gazdasági életében, hogy ennek következtében a külpolitikai kapcsolatokat is ők határozták meg. Ezért a politikai függetlenség is csupán látszólagos volt.

Az 1949-es év nagy fordulatot hozott Kínában az ipar területén is.

Mi történt ebben az évben Kínában?

T.: Ekkor alakult meg a Kínai Népköztársaság.

N.: Igen. Vizsgáljuk meg röviden, miként ment végbe ezután Kína gazdasági életének változása! — A népköztársaság megalakulása után a nép tulajdonába kerültek a bányák. A kormány hamarosan hozzálátott a bányák korszerűsítéséhez, és új kohók, feldolgozó üzemek felállításához. Azonban kevés volt a kínai szakember. Ezért a már fejlett iparral, nagyiparral rendelkező szocialista országokból sok szakember ment Kínába, hogy segítséget nyújtson a fiatal szocialista ország iparjának fejlesztésében.

Hazánkból is sok szakember járt kinn.

Kína területén sok szén és vasérc lelőhelyre bukkantak. De találtak réz, mangán, ólom lelőhelyeket is. Igen értékes a kínai porcelán alapanyaga, ami bőségesen áll rendelkezésükre.

Röviden megállapíthatjuk: mi képezi Kína ipari fejlődésének az alapját?

T.: A bányászat, kohászat. — A bőséges nyersanyag.
(A táblára írjuk: *szén, vasérc, réz, kohók.*)

N.: Vegyék elő a könyveteket! Nyissuk ki a 25. oldalon és nézzük meg a 11. és 12. ábrát!

Mit olvasunk le a 11. ábráról?

T.: A széntermelés Kínában 1955-ben 93 millió tonna, 1962-ben 430 millió tonna szenet bányásztak. Nagy fejlődés látszik.

A fogalom megnevezése.
(Induktív út.)

A fogalom vázlatos, dinamikus meghatározása.

A megkülönböztető jegyek újabb bemutatása. Hallgatólagosan szerepel a *nominalis* meghatározás (félleg független ország) is.

A fejlődés tényeinek felsorolása.

A fejlődést elősegítő körülmények.
A szocialista országok segítségével. Fontos nevelői mozzanat.
A dolgozók nemzetközi összefogása.

Felsorolást igénylő kérdés. Összegezés. Rögzítés.
A könyv mint szemléltető eszköz.

Elemzés.
Eszméltetés aktivizációval.

- N.: Hányszorosára növekedett a szénkitermelés a mintegy 7 esztendő alatt?
- T.: Majdnem ötszörösére.
- N.: A szocialista iparfejlesztés tehát gyors ütemben haladt. A kellő mennyiségű szén nélkül ez nem sikerülhetett volna.
Nézzük meg az ábrán, hogyan fejlődött az acéltermelés!
- T.: 1955-ben 3 millió tonna, 1962-ben pedig 15 millió tonna acélt termeltek. Tehát ez is (a tanuló magában számol) ötszörösére növekedett.
- N.: Ezek az adatok a kohászat, az acélipar fejlődését szemléltetik. Nagyjelentőségű volt Kína egész gazdasági élete szempontjából a *gépgyártás* fejlődése. Erre különösen nagy gondot fordítottak. Főleg mezőgazdasági gépeket és közlekedési eszközöket gyártottak. (Felírja a táblára: *gépgyártás*.)
Foglaljuk össze, amit Kína iparának fejlődéséről mondtunk! Mit láttunk a bemutatott képeken?
- T.: Kína fejlett kézműiparral rendelkezett.
- N.: Tegyük hozzá, hogy ez a lakosság körében nem volt nagyon elterjedt. Széles tömegeknek nem biztosítottak megélhetést.
Nyissátok ki a füzetet! Nézzük meg az 5. feladatot! Gondoljunk arra, melyek voltak a fejlett kézműipar ágai. Otthon önállóan adjuk meg írásban a feleletet! 1949 után melyik iparágak fejlődtek?
- T.: Szénbányászat, vasércbányászat, kohászat.
- N.: Írjuk be a füzetbe! (Bányászat, kohászat.)
Mit írunk be harmadiknak?
- T.: Gépgyártás.
- N.: Mit mondtunk, melyik Kína mezőgazdasági művelésre alkalmas területe?
- T.: A Kínai-alföld.
- N.: A Kínai-alföldön találjuk a két legnépesebb várost. Ide települtek a kínaiak legszívesebben. Keressük meg Kína fővárosát a térképen!
- T.: (Megmutatja a fali térképen.) Peking.
- N.: Ebben a városban 5 milliónál több ember él. De még ennél is nagyobb város Sanghaj. Keressétek meg a térképen! Mutassuk meg a fali térképen! Sanghajban mintegy 7 millió ember él. Egyszerű számítás: Peking és Sanghaj lakossága együttvéve több, mint amennyi ember egész Magyarországon él.
Miért volt szükség a Kínai Népköztársaság megalakulása után sok külföldi szakemberre?

Az összefüggések megláttatása.

A fejlődés adatszerű igazolása.

Az általánosítás kimondatása.

További összefüggések.

Aktív gyakorlás a segéd-eszköz felhasználásával.

A rögzítés és gyakorlás mellett az óra eredmények ellenőrzése folyik.
Részösszefoglalás.

Az előre bocsátott megállapítást a későbbi adatok támasztják alá.

Problémafelvetés.

- T.: A népköztársaság megalakulása előtt nem volt Kínában elég szakember.
- N.: A tőkésék főleg saját hazájuk magasabb képzettségű szakembereit alkalmazták az üzemekben és a kereskedelmi vállalatoknál. Kínai szakembereket alig képeztek. Egyes szakemberek pedig teljesen hiányoztak. A művelődés egyik nagyon fontos eszköze az olvasás. A kínai nép művelődésének eddig nagy akadályja volt, hogy írásukat nehéz megtanulni, mivel sok jelből áll. Még a gyakrabban előforduló jelek száma is több száz. Ezen a képen kínai írást láthatunk. Figyeljük meg az egyes jeleket! (Megnézik a képet.) Egy tanuló megjegyzi, hogy régebben többször vásároltak szülei olyan fogkrémet, amin kínai felírás volt.)
- Bizony nagyon kevés ember tanulta meg ezeket a bonyolult jeleket, 1949 után igyekeztek segíteni a helyzeten. Nagyon fontos lépés volt, hogy megkezdték a latin betűs írás fokozatos bevezetését. — Mi is az ún. latin betűket használjuk. — Így akarják Kínában elérni, hogy lehetőleg mindenki tanuljon meg írni, olvasni. Kötelezővé tették a gyermekek iskolába járását. Akik katonáknak korukig nem tanultak meg írni, olvasni, azokat a katonaságnál tanítják meg erre. Nézzük meg a munkafüzet 11. oldalán a 6. pontot, hogyan növekedett az iskolás tanulók száma! (A tanulók olvassák a táblázatból:)
- T.: 1949-ben 24 millió gyermek járt iskolába, 1952-ben már 51 millió, 1959-ben pedig már 92 millió gyermek járt iskolába.
- N.: Mennyi Kína összes lakosságának száma?
(746 millió, — mondja egy tanuló.)
- N.: Mekkora a területe és mivel hasonlítottuk össze?
T.: Csaknem 10 millió km², alig kisebb mint Európa.
- N.: Mikor alakult meg a Kínai Népköztársaság?
T.: 1949-ben.
- N.: Mi jellemezte Kína mezőgazdaságát?
T.: Fő terménye a rizs volt. A lakosság számához viszonyítva nem termelt elegendő. Különösen sok kárt okozott a folyók gyakori kiáradása és a szárazság.
- N.: Milyen körülmény tette nehezzé a szegény nép életét?
T.: A föld nagy része gazdag földbirtokosok kezében volt. A nincstelen kínai nagyon nehezen kereste meg a család napi rizsadagjára valót.
- N.: Hogyan igyekeztek megszüntetni 1949 után ezeket a bajokat?
T.: Szabályozták a folyókat, csatornákat építettek. A földet elvették a földesuraktól.
- N.: Mivel segítették még elő a termelékenység növekedését?
T.: Gépekkel látták el a mezőgazdaságot.
- A probléma megoldásának előkészítése.
- Szemléletesség.
- Tapasztalati adatok felhasználása.
- A szemléltetés jól oldja fel az előadással együtt járó passzivitást.
- Adatok összehasonlítása, következtetések.
- Gyakorlás, rögzítés és ellenőrzés.
A szilárdság elve!
- A politikai nevelési gondolat elmélyítése.

N.: Mi jellemezte Kína iparát 1949 előtt és ezután?

T.: 1949 előtt Kína ipara fejletlen volt. Inkább csak kézműipara volt. Selyemszövés, művészi faragott tárgyak készítése. Nagyon szép, értékes porcelán tárgyakat készítettek.

N.: Mit értünk az alati, hogy Kína régebben félgyarmati ország volt?

T.: Kína politikailag független ország volt, de gazdaságilag a tőkés országoktól függött.

N.: Milyen fontos gazdasági változások történtek Kínában 1949 után?

T.: A nép vette tulajdonába a földet. — Államosították a bányákat, üzemeket. — Felkutatták az értékes ásványi kincseket.

N.: Melyik gazdasági ágak fejlődtek még nagymértékben?

T.: Bányászat, kohászat és a gépgyártás.

N.: Elsősorban milyen gépeket gyártottak?

T.: Mezőgazdasági gépeket. — Szerszámgepeket. — Közlekedési eszközöket.

N.: Nyissátok ki a könyvet! Házi feladat: A 24. oldalon találjátok: a Kínai Népköztársaság lakossága és gazdasági fejlődése.

A 23. oldalon a lap alján. . .

A füzetben a 4. feladathoz beírjuk a feleletet: mit tettek a mezőgazdaság fejlesztéséért?

Az új fogalom megerősítése vázlatos (előzetes) meghatározással.

Az óra anyagának jól rendezett összefoglalása a rögzítést sikeresen segíti. — A megértés ellenőrzése.

Feladat kijelölés.

Műhely

Betűismertetési és alsótagozatos szövegfeldolgozási eljárások a szlovák nyelvi órákon

Az olvasmány helyes feldolgozása a szókincsbővítés, a nyelvi invenció egyik legfontosabb eszköze. Szlovák nyelvoktatásunkban ezt a munkát két szakaszra oszthatjuk: alsótagozatos és felsőtagozatos szövegfeldolgozásra.

Ismeretes, hogy a szlovák nyelvet tantárgyként tanuló gyermekek a hangok, a szavak írásképével, vagyis írott szöveggel csak a 3. osztályban találkoznak először. Az alsótagozatos olvasástanítás tehát szintén két részre osztható: *betűismertetésre* és tulajdonképpeni *olvasmányfeldolgozásra*. Az alsótagozatos olvasástanítás célja: az olvasás technikájának a kimunkálása, a helyes, a tudatos és a 4. osztálytól a kifejező olvasás elsajátítása.¹ Éppen ezért a szövegek itt nagyrészt eszközjellegűek, csak kevés új szót tartalmazhatnak, mert az egyes mondatok értelmének nemismerése megnehezítené az olvasási készség elsajátítását.

A szlovák betűismertetést és az alsótagozatos olvasmánytárgyalást megfelelően előkészítette az 1—2. osztályos beszélgetés, az ún. *auditív időszak*,² amikor a tanulók hallása beidegződött a beszélt nyelv felfogására, megértésére; beszédszervei pedig a gondolatoknak szlovák nyelven való kifejezésére. A tárgyaknak, a jelenségeknek, ill. ezek szlovák elnevezéseinek viszonylag széles körével ismerkedtek meg az említett hallás utáni nyelvtanulás alatt. Az előforduló új szavakat azonban a szövegfeldolgozás esetén is meg kell ismertetnünk a szemantizációs eljárások valamelyikével.³

A következőkben egy 3. osztályos betűismertetési és egy 4. osztályos olvasmánytárgyalási óra részletes vázlatát, ill. szerkezetét mutatjuk be.

A tanítás anyaga: Az ou írása és a Veselá rozprávka c. mese olvasása.

A tankönyv (Slovenská čítanka a gramatika pre III. tr. všeobecných škôl, 26. old.) külön egységben tárgyalja az *ou* magánhangzócsoportot, mely a nőnemű főnevek egyes számú eszközhatározós esetében (az ún. instrumentálban) fordul elő. Helyes kiejtésének és írásának megtanítása rendkívül fontos azért is, mert egyes szlovák nyelvjárásainkban gyakran *-u/-ú/-*nak vagy *-ó-nak* ejtik.

(Az olvasmány szövege megtalálható az említett tankönyv 26. oldalán. A betűismertetés kapcsán szükséges beszélgetést segíti a tankönyv alábbi grafikus megoldása:)

Kto s kým pracuje

(Az apa és az anya, valamint a tanuló és a tanulóleány közösen végzi a munkát.)

Kto čím píše

(A kép a krétával író tanítót, és a ceruzával író tanulót ábrázolja.)

Az óra módszeres menete:

I. Számonkérő rész

A következő beszélgetés szlovákul folyt:

- O ktorej hláske (o ktorom písmene) sme sa učili na minulej hodine?
- Učili sme sa o hláske *ô*.
- Aká hláska je *ô*?
- *ô* je dvojhláska.
- Povedzte slová, v ktorých sa nachádza *-ô-*!
- *kôň, stôl, kôš, nôž, ôsmy*... (Ezeket a szavakat felírták a táblára.)

Ezután magyarul kérdezi a nevelő:

- Hol találjuk az *-ô-* kettőshangzót ezekben a szavakban?
- Legtöbbször a szó belsejében, ritkán a szó elején.
- És hol nem fordul elő az *-ô-* hang?
- A szó végén.

Ismét szlovákul kérdez:

- Ako čítame dvojhlásku *-ô-*?
- Dvojhlásku *-ô-* čítame ako *uo*.
- Ako píšeme dvojhlásku *-ô-*?
- Píšeme ju s *vokálnom*.

Az *ô* hang a szlovák hangzórendszer egyik specifikuma, a magyarban teljesen ismeretlen, helyes kiejtésének — különösen a magyar környezetben élő szlovák gyermekeknél — fokozott figyelmet kell szentelnünk. Eppen ezért tartjuk helyesnek a számonkérés fenti módját, amikor a nevelő a múlt órán tanult hangot többször kiejteti, olvastatja, szavakban is gyakoroltatja, majd leírta. Így mind a három oldaláról (kiejtés, hallás és írás) felelevenítette az új hangot (betűt). Helyes volt az is, hogy ismételten utaltak a betű helyesírására, mert az eltér a kiejtéstől (hangkép: *uo*, íráskép: *ô*).

II. Az új anyag feldolgozása

1. Az óra célját így jelölte meg a tanár:

A mai órán új hanggal, mégpedig az „*ou*” hangcsoporttal ismerkedünk meg. Ez az *ô* kettőshangzó fordítottja. Ilyen hangkapcsolatot hallunk a következő szavak végén: *s mamičkou, s tetou, s Aničkou, za horou*... Jól figyeljétek meg a kiejtését: *s mamič- -k- -ou*; ejtsük ki mindnyájan: *-ou, -ou, -ou!*

2. Az anyag feldolgozása

— *Otvorte knihu!* (A tanulók kinyitották a könyvet és szlovákul beszélgettek a nyelvkönyv képeiről:*)

— *Koho vidíte na prvom obrázku?*
— *Na prvom obrázku vidíme otca, matku, chlapca a dievča.*
Chlapec je žiak. Dievča je žiačka. (A tanár felhívja a tanulók figyelmét a kép felett levő kérdésre:)

- *Kto s kým pracuje?* (A tábla bal oldalára felírja: *s kým?*)
- *Otec pracuje s matkou. Žiak pracuje so žiačkou.*

A tanár a „s kým?” kérdés alá írja: (az *-ou* végződést pirossal jelöli)

matka — s matkou
žiačka — so žiačkou

— Čo vidíte na druhom obrázku?

— Na druhom obrázku vidíme učiteľa, žiaka, kriedu a ceruzku.

A tanár további kérdései:

— Čím píše žiak? Čím píše učiteľ? (A tábla jobb felére írja a *čím?* kérdőszócskát.)

A tanulók válaszai:

— Žiak píše ceruzkou. Učiteľ píše kriedou.

A *čím* kérdőszó alá a tanár ezt írja:

krieda — kriedou
ceruzka — ceruzkou

Az órának ebben a mozzanatában a kép felhasználásával igen előnyös helyzetet teremtett a nevelő: biztosította a *szlovák beszéd vezető szerepét* s kidomborította az új hangkapcsolatnak (az *-ou*-nak) a *kiejtését*, amelyet a nyelvjárásban eléggé eltorzítanak. Figyelemre méltó, hogy a tanár használta az iskolai táblát is (mint fontos szemléltető eszközt), melyre felírta a szótövet és utána a ragozott szót (matka — s matkou, krieda — kriedou). A tanulók megértették, hogy az *-ou* rag csakis az alapeseten (a nominatívuszon) kívül lehetséges, de ezen a fokon még felesleges lett volna a nyelvtani tudatosítást is elvégezni (azt ti., hogy ez a rag csak a nőnemű főnevek eszközhatározós esetében fordul elő). Az alsótagozatos nyelvtanítás ilyen eseteiben első helyen áll a helyes gyakorlás, az automatizálás, itt még nincs helye olyan nyelvtani jelenség tudatosításának,⁵ amely meghaladja életkori sajátosságait.

A feltett kérdésekre egyébként könnyedén válaszoltak, miután ezekkel a szavakkal a hallás utáni tanulós idején már megismerkedtek.

3. Absztrakció

Az elvonas mozzanatában ismét a magyar nyelvű beszélgetés jut vezető szerephez:

— Mikor kérdeztünk a *s kým?* kérdőszóval?

— Amikor személyekről volt szó.

— Mit tettünk ilyenkor a szó elé? Mit írtunk a szóvégi *-a* helyére? (matka — s matkou; žiačka — so žiačkou)

— A szó elé *s*, *so* szócskákat, a végére pedig *-ou*-t írtunk.

— Mondjátok szlovákul: az anyával, a tanulóéannyal!

— *s matkou so žiačkou*

— Hogyan kérdeztünk tárgyak esetében?

— *Čím?* kérdőszóval.

— Mit találunk a válaszul adott szavak végén?

— Itt is *-ou* végződést találunk (krieda — kriedou, ceruzka — ceruzkou).

— A szó melyik részén találjuk mindig az *-ou* magánhangzócsoportot?

— Mindig a szó végén.

— Hogyan ejtettük ki az *-ou*-t?

— Igen rövid *-u*-val.

— Mely kérdésekre feleltünk *-ou* végződésű szavakkal?

— A *s kým?*, *čím?* kérdésekre.

— Mikor használtuk az *s*, *so* szócskákat?

— Amikor az apa az anyával, a tanuló a tanulóéannyal együtt dolgozott. Ha nem egyedül, hanem valakivel együtt végezzük a munkát, a cselekvést, a főnevet *s*, *so* szócskával mondjuk és írjuk: *s matkou*, *so žiačkou*.

— Mikor mondjuk a főnevet ezek nélkül?

— Ha valamilyen tárggyal, eszközzel végzünk munkát, cselekvést, pl. írok, dolgozom stb., a főnevet *s*, *so* nélkül mondjuk és írjuk: *kriedou*, *ceruzkou*.

Az óra absztraháló részében két dolgot igyekezett tisztázni a nevelő:

1. az *-ou* ragos szavakat csak a *(s) kým?*, *(s) čím?* kérdésekre kapjuk válaszul. Megfelelő szinten és formában tudatosította, hogy személyek esetében a kérdőszó *(s) kým?* — tárgyak, dolgok esetén *(s) čím?* Ennyi elég, s ezzel a lényegre is tapintott;

2. az *s*, *so* viszonzások (prepozíciók) használatát; ezt a nyelvtanulás fokához mérten tisztázták, tudatosították, többet nem is lehet az alsó tagozat osztályaiban követelni; az *s*, *so* használatának mélyebb elemzése nem tartozik ide. Nem lehet kifogásolni azt sem, hogy e prepozíciók használatát csak személyekkel kapcsolatban említik, bár nem ez a kritérium.

4. Gyakorlás

— Vyslovte na konci slova *-ou!* (teta, žena, Eva, Anka)

— *s tetou*, *so ženou*, *s Evou*, *s Ankou*; a tanár ezeket a szavakat a táblára írta.

— Odpovedajte vo vetách! S kým idete?

- Idem s tetou. Idem so ženou. Idem s Evou. Idem s Ankou.
- Vyslovte na konci slova *-ou*: ceruzka, guma, krieda!
- ceruzkou, gumou, kriedou; a tanár a tábla megfelelő helyére írta fel.
- Odpovedajte vo vetách: Čím píšete? Čím čistíte?
- Píšem kriedou (ceruzkou). Čistím gumou.
- Zatvorite knihu! Odpíšte z tabule do zošita! A tanulók a tábla képét a füzetükbe másolják.

Igen változatos módon gyakorolták össze az *-ou* hangkapcsolatról tanultakat. Először különálló szavakat láttak el *-ou* raggal, majd ezeket mondatokban is felhasználták (teta — s tetou — Idem s tetou); ez a rövid gyakorlás a tábla képének a füzetbe írásával végződött, ezzel is az új hangkapcsolat írását gyakorolták.

III. A tanult betűcsoport begyakorlása szövegolvasással

Mivel az alsó tagozaton a vidám, játékos nyelvoktatás dominál,⁶ a nevelő a fenti betűcsoport begyakorlásához olyan szöveget szemelt ki, amely nyelvi nehézség elé nem állította a tanulókat, tartalmánál, cselekményénél fogva pedig nagymértékben aktivizálta őket; és élvezetessé, változatosá tette az órát. Szépen hangsúlyozva közepes beszédütemben adta elő a *Veselá rozprávka* (Vidám mese) c. történetet. A tartalom megértéséhez előbb megismertette a *za* (mögött), *pod* (alatt) szavakat; az *s*, *so* (-val, -vel) már előfordult a betűismertetés folyamán. Rendkívül ügyesen, jó rajzkészséggel a mese szövegét táblai rajzzal kísérte. Két perc alatt megjelent a táblán a mese szavait kísérő tanári rajz:

Bola raz hora (* nevelő hegyet rajzolt). Za horou jedľa (fenyőt rajzolt), pod jedľou chalúpka (kunyhót rajzolt), pod strechou v chalúpke pec (kemencét rajzolt), pod pecou lavica (padot rajzolt) stb. Ezzel a mese I. része táblai rajz alakjában elevenedett meg: megfelelően helyezte el a személyeket, a tárgyakat. Ezután elmondta és táblai rajzon szemléltette — általános jökedv és derűltég közben — a mese II. részét:

Zrazu začal svrček tancovať. (Egyszerre a tücsök táncolni kezdett.) Tancoval s dedkom (a nagyapóval perdült táncra), dedko s babkou (a nagyapó a nagyanyóval), babka s lavicou (a nagyanyó a padkával)... A tancujú a budú tancovať, až kým svrček neprestane spievať. (És így táncolnak és fognak táncolni mindaddig, amíg a tücsök meg nem szűnik énekelni.)

A tanulók nagyfokú aktivitással vettek részt a munkában. A tanár felhívására magyarul mondták el a mese tartalmát. Ezután megismertette a szövegben előforduló ismeretlen szavakat. Voltaképpen csak a táblai rajzra kellett mutatnia (Čo je to? Čo je za horou?) és az új szavakat kimondatni: (To je hora hegy, erdő). (To je jedľa (fenyő) ... chalúpka (kunyhócska), strecha (tető), svrček (tücsök) stb.

A tanár a szóismertetést ugyan szemléltetéssel (táblai rajzzal) végezte el, de az új szavakat beírták a szótárukba is, s így ellenőrizték a szó magyar jelentését.

Az új szavaknak és a mese tartalmának megértése után ismét szlovákul folyt a beszélgetés:

— Rozprávka je na tabuli. Už poznáte všetky slová, hovorme teraz po slovensky!

— Kde bola jedľa? Čo bolo pod jedľou? Čo bolo pod strechou? Kde bola lavica? Kto sedel na lavici? ...

— Kto začal zrazu tancovať? S kým tancoval svrček? S kým tancoval dedko? S kým tancovala babka? ...

A tanulók a feltett kérdések alapján igen ügyesen, csaknem hibátlanul mondták el a mesét.

— Otvorte knihu! Prečítam vám túto rozprávku.

A tanár nyitott könyvek mellett bemutatta az olvasmányt. Ez így helyes is, mert eddig főleg az audió dominált, s most már szükséges a vizuális elem hangsúlyozása. A bemutatás után a tanulók olvasták a szöveget, ügyelve az *-ou* helyes kiejtésére.

Az órának ebben a mozzanatában a tanár és a tanulók csak szlovákul beszélgettek, s így biztosították az óra szlovák nyelvűségét.

IV. Házi feladat

Napište odpovede na otázky! (Írjátok le a feleleteket a következő kérdésekre.)

1. S kým pracuje otec?
2. S kým pracuje žiak?
3. Čím píše učiteľ?
4. Čím píše žiak?

A tábla képe: világos, áttekinthető, mintaszerű — tökéletes tanári rajzzal.

A fenti órával kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a szöveg feldolgozása az óra gyakorló részében történt, mégpedig az ismertetett *-ou* hangcsoport megszilárdítása, begyakorlása gyanánt. Természetesen el tudnánk képzelni ezt az órát úgy is, hogy a mese feldolgozásával kezdenék a betűismertetést. Ez is azt bizonyítja, hogy az egyes óratípusokat nem szabad merev, abszolút változhatatlan szerkezetnek tekinteni, a nevelőnek joga, hogy a változatosság és a jobb eredmény elérése érdekében sorrendi változtatásokat eszközöljön.

A szövegfeldolgozás módjával kapcsolatban még a következő megjegyzéseket tesszük:

A mese olvasását a tanár igen alaposan előkészítette. Írásai, helyesírási szempontból egyrészt az *-ou* végződés ismertetésével, valamint a *za* és a *pod* viszonzyszók magyar jelentésének közlésével; az *s*, *so* prepozíciók jelentését előzőleg már szintén megismerték.

Az olvasmány feldolgozásának lexikai előkészítése auditív és vizuális módon történt, mégpedig egyidőben: a tanár hibátlan kiejtéssel mondta a mese szövegét, ugyanakkor rajzolta is a mesében szereplő tárgyakat, személyeket. Ez a szimultán audio-vizuális előkészítés megkönnyítette és meggyorsította a tartalom megértését. Ha a tanár a mesét csak elmondta volna (rajzos szemléltetés nélkül), ugyanezt az eredményt érte volna el, de lényegesen hosszabb idő alatt. A szemléltetés útján megismert új szavak jelentését magyar ekvivalensükkel ellenőrizték (beírták szótárfüzetükbe): hora — hegy (erdő), chalúpka — kunyhócska, strecha — tető, svrček — tücsök stb.

Ilyen alapos, sokoldalú előkészítés után került sor az olvasmány bemutatására és olvasására. Az előkészítő eljárás eredményeképpen nem volt szükség az egyes mondatok részletekbe menő elemzésére és lefordítására. (Nem végeztek ún. *analitikus olvasást*.) A tanulók a feltett kérdésekre pontosan és biztosan válaszoltak, majd jól és folyékonyan olvastak.

A látottakból és az elmondottakból levonhatjuk azt a következtetést, hogy az auditív vagy audio-vizuális előkészítés gyorsabb, érdekesebb és változatosabb teszi a feldolgozás módszerét. Szinte felbecsülhetetlen értékű a tanulók lelkesedése, öröme, érdeklődése és aktivitása, amellyel a közös munkába ilyen esetekben bekapcsolódnak. E módszeres eljárás alkalmazhatósága függ a tanítási anyagtól, a szöveg nehézségi fokától, a szemléltetési lehetőségtől stb. Jól feldolgozhatók segítségével az alsó tagozat könnyebb népköltési szövegei, a mesék, mondókák, versikék, játékok, valamint a helyesen megszerkesztett műszövegek is. Am számolni kell azzal is, hogy a tankönyvben előfordulnak olyan olvasmányok is, amelyeknél nem alkalmazható pontosan a fenti eljárás. Az ilyenek tárgyalása során esetleg hamarabb érünk célra a hagyományos eljárással, a mondatról mondatra történő aprólékos feldolgozással, esetleg fordítással mint a szemantizáció kiegészítő eljárásával.⁸

Az előkészítés és a feldolgozás feladata az is, hogy szolgálja a *beszélgetést*, amelyet lehetőleg minden szöveggel kapcsolatban szervezzünk.

A fenti órával kapcsolatban még érdemes megjegyezni, hogy azt városi iskolában tartották, ahol a tanulók szlovák szokincse viszonylag szegényebb, így az elért eredmény annál értékesebb.

(Zsilinszky Ádámné órája alapján. Békéscsabai III. sz. állami általános iskola. 1963.)



A Békéscsabához tartozó Nagyrét tanyai általános iskola 4. osztályában látott olvasmányelemzési órán mind az előkészítést, mind a részletes feldolgozást tekintve másfajta eljárást láttunk. A 4. osztályban az olvasmánytárgyalás mintegy átmenetet alkot a betűismertetéssel kapcsolatos olvasás és a felsőtagozatos olvasmányfeldolgozás között.

Az óra szerkezetét a következőkben mutatjuk be:

Az óra anyaga: Ako sa zvieratá hádali (Slovenská čítanka a gramatika pre IV. tr. v šebecných škol, 32. old.) c. olvasmány feldolgozása.

1. *Az előkészítés* itt abból állott, hogy felelevenítették a múlt órán tárgyalt *O repe* c. mesét, amelynek szintén voltak állatszereplői (pócska, macska, nyúl). Az új anyagban („Hogyan vitatkoztak az állatok”) ismét szerepel a macska, továbbá a kakas, a kutya és a kecske. A még ismeretlen állatneveket képszemléltetéssel ismertette meg a tanár.

2. *Az olvasmány feldolgozása*

a) A tanár bemutatta az olvasmányt. A bemutatás közepes ütemben történt (valamivel gyorsabban, mint a 3. osztályban), helyes szlovák kiejtéssel. A megfelelő intonáció, hangléptés lényegesen megkönnyítette az első hallásra való megértést.

b) A bemutató olvasás után a tanár megkérdezte, mit értettek meg az olvasmányból; röviden, igen vázlatosan mondták el (magyarul), hogy az állatok arról vitatkoztak, mi

ízik nekik a legjobban. Ez a módszer hagyományos eljárás, az esetek többségében ilyen rövid tájékoztató beszélgetés követi a bemutató olvasást. Problematikus itt csak az lehet, hogy ez magyarul vagy szlovákul történjen-e. Lehetségesnek tartjuk, hogy a tanulók első benyomásaikat a hallottakkal kapcsolatban szlovákul, eredeti anyanyelvükön mondják el. Feltétlenül indokolt ez olyan osztályokban, iskolákban, ahol a tanulók gazdagabb szlovák szókinccsel rendelkeznek, elsősorban a falusi, tanyai iskolákban. Így a nagyréti iskola 4. osztályába is több olyan tanuló jár, aki képes a hallott mese tartalmának szlovák nyelven való reprodukálására.

c) Ezután a mesét mondatról mondatra olvasták; közben ismeretlen szavak is előfordultak. Ilyenek: *hádali sa* — vitakoztak, veszekedtek, *spoločne bývali* — közösen, együtt laktak; *nemohli sa dohodnúť* — nem tudtak megegyezni, megállapodni; *namáhavý* — fáradtságos; *pochrumkávav* — ropogtatni stb. Ezeket részben körülírással, részben fordítással ismertette meg a tanár.

d) A mondatok kizárólagos fordítására itt sem került sor, ehelyett minden mondatot kérdés-felelet formájában dolgoztak fel. Ez ugyanis sokkal ésszerűbb és hasznosabb eljárás, mint a mondatok következetes és igen sokszor felesleges fordítgatása. A fontosabb kérdések, amelyekkel az olvasmány tartalmát részekre, kisebb egységekre bontották, ezek voltak:

— Kde bývali: mačka, kohút, pes a koza?

— Prečo sa zišli kažďý večer?

— V čom sa nemohli dohodnúť?

— Čo hovorila mačka?

— Čo hovoril kohút?

— Čo tvrdil pes?

— Čo hovorila koza? stb.

e) A fenti kérdésekre adott válaszokat további kérdések alapján még részletesebben elemezték, hogy a tartalomba teljesen behatoljanak. Így pl. a macska „kijelentésével” kapcsolatban még a következő 4 kérdést tették fel:

— Čo je najlepšíe pre mačku? — Čo je (eszik) mačka veľmi rada? — Čo chytá mačka? — Aká práca je chytat myši?

Hasonlóképpen bontották elemeire a kakas, a kutya, a kecske életkörülményeire vonatkozó részeket is.

f) Az olvasmány tartalmának alapos ismeretében igyekeztek levonni a tanulságot, értékesíteni a szövegben rejlő nevelési lehetőségeket. Megállapították, hogy mindenkinek igazán volt a maga szempontjából. Az eredménytelen, dűlőre nem jutó vitában, amely rendszerint veszekedésre fajul, az emberek nem ismerik el egymás igazát. A nézeteknek — egymás igazának elismerése folytán — közeledniök kell egymáshoz.

3. Begyakorló rész

a) A szöveget újra olvasták és gyakorolták a helyes és a folyékony olvasást és megkísérelték — a tartalom teljes ismeretében — a szöveg kifejező olvasását is. Változatossá tette az olvasmány gyakorlását a *szereplők szerint történt olvasat*. Ha az olvasmány dramatizálásra alkalmas — az állatmesék igen sokszor dialogikus szerkezetűek —, ezt mindenkor használjuk ki: a dialogizálás élénkíti és változatosabbá teszi a munkát, leköti a tanulók figyelmét.

b) Rögzítették, begyakorolták az új szavakat. Ezekkel kérdéseket és feleleteket alkottak. Új környezetben, új kontextusban, tehát önállóan is felhasználták őket, pl. *starý otec, otec a deti bývali spoločne v jednom dome; chlapci sa hádali: kto je z nich silnejší* stb.

4. Házi feladat

Házi feladatul a tanár a szöveg alatt következő kérdések megválaszolását adta: Kde bývali: mačka, kohút, pes a koza? stb.

A szövegelemzésnek ez az analitikus formája igen gyakori a felső tagozat osztályaiban is. Előnye, hogy aprólékosan, részletekbe menően tárgyalja az új anyagot, a tanulók biztos lexikai ismeretekre tesznek szert, nagy gonddal végzik az új szavak jelentésének a feltárását.

Ha jut rá idő, minden olvasmánnyal kapcsolatban szervezzünk *beszélgetési gyakorlatot*. Ez lehet többé-kevésbé független is a szöveg feldolgozásakor folytatott beszélgetéstől, nem kell már szigorúan ragaszkodni az olvasmány tartalmához. Helyes, ha aktualizálnak, vagyis a mi esetünkben a tanulók szlovákul beszélnek saját kutyájukról, macskájukról stb. E beszélgetés legfontosabb feladata a már ismert szókinccs aktivizálása, felhasználása konkrét

témával kapcsolatban. Ha az újonnan elsajátított szavakat a tanulók nagyobb nehézség nélkül fel tudják használni, meglévő szókincsükbe be tudják illeszteni, az olvasmányfeldolgozás helyes és eredményes volt, elérte célját.

(Erdélyi Gáspár órája alapján. Békéscsaba-Nagyréti tanyai általános iskola. 1963.)

JEGYZETEK

- 1 *Krammer Jenő—Szoboszlai Miklós*, A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana. Bpest, 1964. 147. és 204. l.
- Ludovít Šmelik*, Metodika vyučovania slovenského jazyka. Bratislava, 1962. 73. l.
- 2 *Hlavács József*, Az auditív lexikatanítás és gyakorlati megoldása az ált. iskolában. INYT 1963/3. 72. l.
- Kosaras István*, A nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszáról. INYT 1963/6. 166. l.
- Kovács Imre*, A szóbeli kezdő szakasszal végzett kísérleteim gyakorlati tapasztalatai. INYT 1964/3.
- Héjjas Endre*, Az orosz nyelvoktatás bevezető beszélgető tanfolyamának óráin használt eljárások. Módszertani Közlemények, Szeged. IV./3. 180. l.
- Dr. Banó István*, Szóbeliség — írásbeliség az idegennyelv-oktatásban. INYT 1965/3. 65. l.
- 3 *Dr. Balogh István*, Az orosz nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati alapjai. Bpest, 1958. 147. l.
- Kosaras István*, Az idegen nyelvű szemantizációról. INYT 1965/3. 73. l.
- 4 A képről való beszélgetés jó példáit látjuk Héjjas Endre idézett cikkében (185—190).
- 5 *Dr. Babos Ernő*, Metodikánk alapelveiről. INYT 1964/4. 100. l.
- 6 *Krammer—Szoboszlai* i. m. 205. l.
- 7 „A szintetikus olvasás lényege, hogy a tanulók előkészítés — a szöveg elemzése és lefordítása — nélkül, közvetlenül értsék meg az idegen szövegeket.” (*Dr. Banó István* meghatározása. Idézi Rosta Sándor A szintetikus olvasásról c. cikkében INYT 1964/2. 41. l.) „Analitikusnak azt az olvasást nevezzük, amikor a szöveg minden oldalú analízise ... elemzése, megvizsgálása és lefordítása útján jutunk el a teljes megértésig, a szöveg tartalmának pontos megismeréséig.” (*Dr. Balogh István* i. m. 197. l.)
- 8 Lásd a 7. sz. jegyzetben feltüntetett forrásmunkákat!
- 9 *Damó Elemérné*, Szabad beszélgetések az orosz órákon az általános iskolában. INYT 1963/1. 3. l. („Majdnem általánosnak mondható, hogy pedagógusaink még nem képesek elszakadni a tankönyvi szövegektől és a beszélgetések — sokszor szóról szóra — ezek fordulóit ismételtetik.” Stb.)

Dr. Drabos Agoston
főiskolai docens



A mezőgazdasági haszonállatok tanításának tartalmi kérdései

Észrevételek az 5. osztályos ÉLŐVILÁG c. tankönyvhöz (II.)

A reformterv utasítása szerint a biológiai ismeretnyújtás feladata az 5. osztályban: az alak-, élet- és környezeti alapismeretek elsajátíttatása. Ezek az alak- és élettani ismeretek képezik alapját a további biológiai ismeretszerzésnek. A biológiai szemlélet, a kauzális gondolkodásmód formálása érdekében az alak- és élettani sajátosságokat a környezettel, illetőleg a háziállatoknál az ősi környezettel való összefüggésben kell megismertetni. Az alak- és élettani alapfogalmakat típusállatok vizsgálata és megismerése útján sajátítják el a tanulók. A típusállatok megismerése által tesznek szert fajismeretekre. A szocialista mezőgazdaság igényeit szem előtt tartva a tanterv a gazdaságilag jelentős állatokat jelölte ki típusállatoknak. Ily módon valósul meg a mezőgazdasági alapismeretek nyújtása is. Az oktatás alapvető feladata lényegében a biológiai alapfogalmak kialakítása.

Ahhoz, hogy az oktatás tervszerű és tudatos legyen, elsődleges feladat a témakör alapfogalmainak fejlődését és rendszerét, valamint a fogalomalkotások mélységét elemezni és tisztázni. (Az elemzés során csak a problematikus tartalmi kérdésekkel foglalkozom.)

A TÉMAKÖR ÁLTALÁNOS ALAPISMERETEI

A gyümölcsös és a zöldségeskert növényeit ismertető előző témakört nagyon helyesen az alsó tagozatban szerzett ismeretek felújítása és rendezése vezeti be. Egy meghatározott típusú növény (a petúnia) vizsgálatán keresztül tisztázza a tankönyv a virágos növény fő részeire vonatkozó alapfogalmakat. Ezek az alapfogalmak képezik előfeltételét s alapját a további ismeretszerzésnek. Sajnos, az előzetes ismeretek felújítása és az alapvető fogalmak tisztázása a „mezőgazdasági haszonállatok” c. témakörben elmarad. A hiányosság nemcsak tankönyvi, hanem tantervi probléma is.

A tantervi utasítás felhívja a figyelmet arra, hogy ha a tanulók nem tudják elvégezni azt a logikai műveletet, amely a fogalmak meghatározásához szükséges: „... csak szavakat tanulnak értelem és összefüggés nélkül”. A tanterv tehát megköveteli a fogalmi tudást, vagyis a fogalmak meghatározását. Ahhoz, hogy a tanulók a fogalmakat meg tudják határozni, ismerniük kell a fogalmak lényeges jegyeit. Ezért fontos, hogy a tankönyv ismertesse a lényeges fogalomjegyeket. Különösen fontos a fogalmak tankönyvi tisztázása a biológiai ismeretszerzés első évében, az 5. osztályban. A tankönyvnek nagy szerepe van a szókincs és a fogalmazási képesség fejlesztésében. Feladata segítséget nyújtani ahhoz, hogy a tanulók ismereteiket szóban is ki tudják fejezni. Tapasztalati tény, hogy egyik legnehezebb oktatási feladat, különösen alsó fokon, a legáltalánosabb fogalmak kialakítása és meghatározása. Ezek a fogalmak ugyanis a legelvontabbak, s a lényeges fogalomjegyek megismertetése az életkori sajátosságok s az előismeretek hiányossága miatt problematikus. Természetes tehát, hogy az általános fogalmak meghatározásához a tanulónak segítséget kell adni. Segítséget a tanulónak a szaktanárok oly módon nyújthatnak, hogy a fogalmak lényeges jegyeit a táblavázlatokban rögzítik.

A tartalmi elemzésből kitűnik, hogy a témakör ismeretanyagának alapját képező általános alapismeretek: az „ÁLLAT”, a „HÁZIÁLLAT”, a „HASZONÁLLAT” és a „GERINCES ÁLLAT” fogalmak. Ezeket a fogalmakat ebben a témakörben kell tisztázni. Nagyon sajnálatos, hogy az alapvető ismereteket a tankönyv nem tisztázza. A hiányosság azért is fontos tartalmi kérdés, mert igen komoly oktatási probléma az egyes fogalmak lényeges jegyeinek az életkori sajátosságoknak megfelelő kiválasztása, vagyis a fogalomalkotások mélységének a meghatározása.

A tanterv elvi követelménye alapján feltétlenül szükséges az „ÁLLAT” elemi fogalmát kialakítani. Elemi fokon az „ÁLLAT” fogalmát a következő lényeges jegyekkel határozhatjuk meg: élőlény, növényi vagy állati eredetű anyagokkal való táplálkozás, helyváltoztatás, mozgás- és érzékszervek.

A „HÁZIÁLLAT” fogalmának lényeges jegyei: 1. a vadon élő ős, 2. az ember átalakító, nemesítő munkája (a háziasítás), 3. a hasznosság és 4. az ember gondozása, amely nélkül a háziállat elvadul vagy elpusztul.

A „háziállat” fogalmának kialakítása mellett igen lényeges a „HASZONÁLLAT” és a „MEZŐGAZDASÁGI HASZONÁLLAT” fogalmak tisztázása is. E fogalmak tisztázása nélkül értelmetlen, tartalmatlan a témakör címe és mondanivalója. „HASZONÁLLATOK” azok az állatok, amelyeket szaporításra nem használnak, hanem meghatározott gazdasági hasznukért tartanak [22]. A haszonállatokat gyakran céltudatos tenyésztési eljárással állítják elő, tenyészítik ki. A mezőgazdaságban hasznuk miatt tartott háziállatok: a MEZŐGAZDASÁGI HASZONÁLLATOK. (A „háziállat” és „haszonállat” fogalmak nem azonos terjedelmű fogalmak.)

Az előző témakörben a tankönyv ismertette a virágos növények fő részeit. A „GERINCES ÁLLATOK” testének fő részeit is ismertetni kell. A test fő részeit az állatoknál „TESTTÁJ”-aknak nevezzük. A gerinces állatok testtájai: a fej, a nyak, a törzs, a végtagok és a farok. Mivel a fogalomalkotásnál a tudományosság elve mellett az életkori sajátosságokat feltétlenül szem előtt kell tartani, a „GERINCES” fogalom kialakításánál és meghatározásánál olyan fogalomjegyeket választhatunk ki, amelyek, ha nem is minden gerinces állatra, de csak a gerincesekre jellemzőek. Ilyen sajátosságok: a csont és a gerincoszlop. A csont ugyanis csak a gerincesek vázalkotó anyaga. Gerincoszlopuk is csak a gerinces állatoknak van. (Gerincoszlop a test tengelyváza.) *Lamarck* éppen a gerincoszlopuk alapján nevezte el ezt az állatcsoportot „gerincesek”-nek. A „GERINCES” fogalom lényeges tartalmi jegyei elemi szinten tehát: a csontváz és a gerincoszlop. A témakörben szereplő minden állat gerinces állat. A további ismeretszerzés érdekében szükséges kialakítani a „koponya” fogalmát is. „Koponya”: a gerinces állatok fejének csontos váza.

A „gerinces állat” nemfogalmán belül alakítandó ki az „emlős” és a „madár” fogalom. Az egyes típusállatok megismerése alapján a fogalmak lényeges tartalmi jegyei: „EMLŐS”: szőrzet, emlő; „MADÁR”: tollazat, szárny, csőr, zúza, tojás. A két fogalom alapján tagoldódik a témakör két témára: emlősökre és madarakra.

1. téma: AZ EMLŐSÖK

A fogalomrendszer-alkotás szempontjából az 1. témánál az *anyag elrendezése, vagyis az emlősök tanításának a sorrendje az alapvető probléma*. A gyakorlati tapasztalat alapján megállapítható, hogy a téma tankönyvi, illetőleg tantervi sorrendje nem felel meg a didaktikai elveknek. Az emlősök tankönyvi sorrendje: a házisertés, szarvasmarha, juh, ló és a házinyúl. Az „emlős” fogalom kialakítására a házisertés nem a legalkalmasabb vizsgálati alany. Az emlős fogalom egyik lényeges jegye a szőr, illetőleg a szőrzet. A hasonállatok közül a szőrzet sajátosságait valóságosan a házinyúl bemutatásával lehet észleltetni. A tanteremben a többi hasonállatot nem lehet közvetlenül szemléltetni. A képi szemléltetés pedig nem nyújt olyan konkrét képzeteket, mint a közvetlen szemlélet. Szakmailag, logikailag és didaktikailag is helyesebb a karmos ujjú házinyúl tanításával kezdeni az ismeretnyújtást, mint a patásokkal. *A „karmos” jellemzőbb és ősibb terminális epidermoidális képződmény, mint a „pata”*. Feltűnő hiányossága egyébként a tankönyvnek, hogy az emlősöknél (a házinyúlnál) a karmot meg sem említi. Továbbá a táplálkozási és légzőszervek ismertetését a tanterv a házinyúl tanítása során határozza meg. (A „*belső szervek*” kifejezés helyessége vitatható. E kérdésben nincs terminológiai összhang az általános iskolai és a főiskolai oktatás között.) *A táplálkozási és légzőszervek, valamint az ezekkel kapcsolatos életműködések megismerése előfeltétele a többi emlősállat tanulmányozásának*. Teljesen helytelen az az oktatási elv, hogy előbb kell megismerniök a tanulóknak az összetett gyomorot, a kérődzés folyamatát, mielőtt még a táplálkozási szervekre vonatkozó alapismereteket elsajátították. Az anyag helytelen elrendezésének eredményeként közli előbb a tankönyv a bonyolult speciális ismereteket és csak az emlősök ismertetésének befejezésekor nyújtja az alapismereteket. A „pata” és a „patás állat” fogalmakat a legszemléletesebben és a legvilágosabban a ló tanítása során lehet kialakítani. *A kialakítandó fogalmak helyes rendszerezése alapján a téma logikus, didaktikailag és szakmailag megfelelő felépítése a következő anyagelrendezést kívánja meg: a házinyúl, a ló, a házisertés, a szarvasmarha és végül a juh*. (Az anyagelrendezést ily módon nem mond ellent a fejlődéstörténeti szemléletnek sem.) A juh tanításánál lényegében véve a kialakított fogalmak elmélyítése, az ismeretek alkalmaztatása és rögzítése a fő oktatási feladat. *A logikus sorrend magával hozza a fogalmak fejlődésének helyes menetét, a logikus és teryszerű oktatómunkát és nagymértékben elősegíti az ismeretszerzésben a tanulók aktivitásait*.

A helytelen anyagelrendezés eredményeként a tankönyv sokszor csak használja az egyes szakkifejezéseket (mint például: állat, szőr, szaru, koponya, gyomor, táplálkozás stb.), de nem értelmezi azokat. Ez az egyik oka annak, hogy a fogalmakra vonatkozó felmérések általában homályos és hiányos ismereteket tükröznek.

A típusállatok tanítása során a *legfontosabb oktatási feladat az általános alapfogalmak kialakítása. Az egyesből való általánosítás az alsófokú biológiai oktatásnak kétségtelenül a legjellemzőbb formája. Az általános alapfogalmak kialakításán kívül tantervi követelmény azonban a fajismeretek nyújtása is*. Itt kell felhívnom a figyelmet arra, hogy a fajismeretek azért nem konkréték és tudatosak, mert az egyes fajoknál, egy-két kivételtől eltekintve, elmarad a jellemző faji bélyegek megismertetése. Általában hiányzik a habitus jellemzése. *Az általánosítás útján kialakított biológiai fogalmak: nemfogalmak. A nemfogalmak csak az egyes fajok fogalmának körét, terjedelmét határozzák meg. A nemfogalomra vonatkozó fogalomjegyek a nemzetségre vagy a családra, sokszor a rendre vagy osztályra, törzsre vonatkoznak. Az általánosított sajátosságok tehát nem a fajt, hanem a nemzetséget, a családot vagy a rendet, osztályt, törzset jellemzik. Az egyes fajok lényeges differenciáló jegyeinek megismerését természetesen befolyásolja az életkori sajátosság. Azoknál a fajoknál, amelyeknél egy vagy néhány lényeges faji differenciáló jel megismertethető, a nemfogalom belül a fajfogalom differenciálását végre kell hajtani*.

Egyes fajok *nemfogalmának meghatározása* a tankönyvben szakmailag és logikailag is kifogásolható, illetőleg helytelen. Nevezetesen: „A ló gerinces emlős állat” (74. lap), „A szarvasmarha nagytestű, gerinces, növényevő, páros ujjú patás állat” (64. lap), a juh: „... páros ujjú patás, kérődző és tülkős szarvú állat” (70. lap). A „gerinces”, „emlős”, „patás”, „kérődző”, „tülkösszarvú” fogalmak egy fogalomrendszerbe tartozó egymás fölé és alá rendelt fogalmak. A legszélesebb körű fogalom a „gerinces állat” fogalma. Ezen belül szűkebb körű az „emlős”, majd ezen belül a „patás” fogalom. A „patás” nemfogalom belül szűkebb körű a „kérődző” és ezen belül a „tülkős szarvú” fogalom. *A fogalmak meghatározásánál a tágabb körű fogalom nem lehet differenciáló jelzője a szűkebb körű alárendelt fogalomnak, hanem csak fordítva. Az „emlős” nemfogalma a „gerinces” fogalom. A gerincesek törzsébe több osztály tartozik. Az „emlős” kifejezés tehát differenciáló jelzője a „gerinces”-nek. Nem lehet a jelzött szóval felcserélni. A „gerinces emlős” kifejezés azt jelenti, hogy vannak gerinctelen emlősök is. A „gerinces emlős” tankönyvi meghatározás elsajátításának az az eredménye, hogy a tanulók gerinctelen állatoknak minősítik azokat az emlősállatokat, amelyeknek meghatározá-*

sánál a „gerinces” jelző nem szerepel. A biológiai oktatás alapvető elve a valóság megismeretése. *A biológiai fogalmaknak is a valóságot kell tükrözniük.* A valóságban nincsen „gerinctelen emlős”, „gerinctelen patás állat”, „nemkérdődző tülkösszarvú” és „páratlan újjú kérdődző” állat. A nemfogalmak helytelen meghatározásából viszont ezek a megállapítások természetesen következnek. *Az alárendelt fogalmak meghatározásánál a magasabb rendű nemfogalmak differenciáló jelzőként való használata nem felel meg a tudományosság elvének.* A nemfogalmak helytelen meghatározása az oka annak, hogy a fogalomalkotások nem tudatosak és a fogalmak nem tiszták és világosak.

Amint a bevezetőben ismertettem, az alak- és élettani sajátosságok jellemzésénél mindenütt fel kell tární az ősi környezettel való összefüggést, kialakulásukkal kapcsolatosan a létért való küzdelem szerepét. Ezt a tankönyv a ló sajátosságainak ismertetésénél részben megteszi. Sajnos, általában ez a szemlélet elmarad. *Az ismeretnyújtás ily módon nem felel meg a reformtanterv által megkövetelt szemléletnek.*

A háziyűl tanításánál alaktani, anatómiai és élettani alapfogalmakat kell kialakítani. Vitatható, hogy szükséges-e a „rekeszizom” tanítása az 5. osztályban. A „két tüdőszárny” kifejezés helyett szakszerűbb a „két tüdőfél” meghatározás. A tantervi utasítás határozottan felhívja a figyelmet arra, hogy „... *helytelen az életjelenségek gépies, mechanikus magyarázata*” — mint például — „... a szív a szervezet motorja...”. A reformtankönyv 76. lapján viszont ezt tanítja: a „... *szíve vérének HAJTOMOTORJA*”. Hasonlóan helytelen szemléletet tükröz a 65. lapon a szarvasmarha életmódjának ismertetésénél is. Azt tanítja a tankönyv, hogy a szarvasmarha „*Azért kérődzhet, mert a gyomra négy részből álló összetett gyomor*”. A tankönyv az okot az okozattal magyarázza. Az ilyen fogalmazás nem a kauzális gondolkodásra nevelést szolgálja. Ellentétben áll a tanterv alapelvével. A meghatározás helytelenségére a kézikönyv is felhívja a figyelmet [3].

A ló tanításánál a fő feladat a „PATA” és a „PATÁS ÁLLAT” fogalmak kialakítása. Helytelen a lábat a lónál csak mint a védekezés fegyverét ismertetni: „*A ló védekező fegyvere a lába*” (74. lap). A láb a helyváltoztatás szerve. Felmérései malapján általában azt tapasztaltam, hogy a tanulók egyenlőségi jelet tesznek a „végtag” és a „láb” fogalmak közé. A fogalomzavar oka az, hogy a tanítás során nem tisztázták a tanárok a két fogalmat. Feltétlenül szükséges a két fogalom tisztázása, illetőleg a „végtag” nemfogalmán belül a „láb” fogalmának differenciálása. E célból a hátsó végtagon mutassuk be, hogy a végtag részei: a comb, lábszár és a saroktűl kezdve a láb. „*A lónak csak egyetlen uja fejlődött ki jól, azon jár*” (74. lap) meghatározásban felesleges a „jól” jelző. A megfogalmazás pontatlan, mivel félreérthető. A ló ugyanis *nem az ujján, hanem az ujjhegyen jár.* Itt tisztázandó a „PATA” fogalma. „*PATA*: az ujjvéget borító megszarusodott bőr, a szarutok.

A lónál mint növényevő állatnál alakítjuk ki — a helyes anyagrendezés értelmében — a növényevő fogazati fogalmát is. A lapos felületű, redős zápfogak mellett a növényevő fogazatra jellemző a szemfogak hiánya vagy csökevényessége. A 74. lapon a lókoponyáról közölt képen jól látszanak a szemfogak. Ezért feltétlenül közzölni kell, hogy a kicsiny szemfogak csak a hímeknél (méneknél) fejlődnek ki. A ló fogazatánál továbbá ki kell hangsúlyozni, hogy a felső állkapocsban is vannak metszőfogak. Ez a tény lényeges differenciáló jel a kérdődzők fogazatával szemben. Kár, hogy ezt a tényt a tankönyv nem említi meg. A fogazatban megnyilvánuló különbséggel érthető meg a legelésben való különbség. Ezek lényegesebb oktatási feladatok, mint a csikófogak és a fogfejlődés tanítása, amit a tanterv nem is igényel.

A ló gazdasági jelentőségére vonatkozóan a reformterv a következőket írja elő oktatási feladatként: „*Haszna a múltban és jelentősége a gépesített nagyüzemi mezőgazdaságban*” [2]. Ezzel kapcsolatosan a tankönyv vastag betűvel kiemelve csak ezt tanítja: „*A gépek elterjedésével a lóra mint igavonó állatra egyre kevesebb szükség lesz*” (75. lap). Nagyon kétséges, hogy a tankönyvi megállapítás és főleg az abból leszűrhető következtetés a ló gazdasági jelentőségére vonatkozóan megfelel a tanterv követelményeinek. Az kétségtelen, hogy a lótenyésztés az állattenyésztés egyik vitatott kérdése. E téren a felfogások elég szélsőségesek. Az egyik szélsőséget a lovak szerepét lebecsülő amerikai felfogás jelenti. *A lovak jelentőségét becsüli le* részben a tankönyvi felfogás is. Az tény, hogy a fokozott gépesítés következtében csökkent a lovak létszáma. *Üzemgazdaságilag bebizonyított tény ellenben, hogy még a gépesített nagyüzemi gazdaságokban is a lónak nagy jelentősége van.* A ló értékesen egészíti ki a gépek munkáját. A mezőgazdaságban sok olyan munka van, amelyet gyakran *csak lófogattal végezhetünk el*, mivel a gépek a nehéz körülmények miatt nem használhatók. Így például: a mély sár, hegyvidék, rossz úrtípusok, tavaszi munkák süppedékes földön stb. Egyes talajokon és az esős időjárás alkalmával „*nélkülözhetetlen munkaerőt*” jelentenek. *Az ország mezőgazdasági termeléséhez a jelenleginél nagyobb fokú gépesítés esetén is kb. 1 millió lóerőt szolgáltató teljes korú igásló szükséges*” [10]. Az igavonás mellett igen nagy a ló jelentősége a szántóföldek trágyázása szempontjából. A melegágyak készítéséhez pedig nélkülözhetetlen

a trágája. Mindezek mellett testének mondhatni minden részét (bőrét, szőrét, csontját, húsát, beleit, patát stb.) hasznosítják. [10, 11, 22].

A házisertés tanításánál az oktatási feladatok: páros ujjú patás, serteszörzet, ormány, agyar, mindenevő fogazat. Az alaktani sajátosságok ismertetésénél a tankönyv a tanterv követelményeitől eltérően csak leíró közlést ad. A 4 ujj kifejlődésével kapcsolatosan lényeges az ősi környezetre, vagyis az ingoványos, süppedékes talajon való járásra utalni. (Agyar csak a hímeknél van!)

A 35., 36. és a 38. ábrán hiányoznak a felírások s megnevezések. Az egyes fajták neveit a tanulók nem találhatják ki. Az ábrákkal kapcsolatosan kifogásolni kell azt, hogy azok a tankönyvben hol számozva vannak, hol számozatlanok. A számozásban, illetőleg a nem-számozásban nincs elvszerűség és következetesség. Például az ún. „belső szervek”-et ismertető kép a házinyúlnál számozatlan, a házigalambnál számozott. A kétféle eljárás akkor volna érthető, ha csak a magyarázó jellegű sematikus ábrákat számozná a tankönyv. A számozás hiányossága azonban nehezíti a tankönyv használatát a tanórán.

A háziasítás történetét és az egyes fajták sajátosságainak ismertetését logikusabb és didaktikailag is helyesebb a következő óra, a fajták ismertetése bevezetőjeként nyújtani.

A tankönyv több alkalommal idézőjelbe téve közöl kifejezéseket. Az idézőjelbe tétel a 10 éves gyermekek számára még nem jelent fogalmi disztingválást. Az idézőjelbe tett kifejezések csak zavarólag hatnak, tehát feleslegesek. Ilyenek pl.: a 60. lapon: a paták mint „körömök”, az állat „értékesít”, a 70. lapon: az állat mint „tejgyár”.

A szarvasmarha tanításánál az oktatási feladatok: a páros ujjú patás fogalom elmélyítése, a fogazat megismertetése, továbbá a valódi és álcsülök, a tülkös szarv, a kérődzés, az összetett gyomor fogalmak kialakítása.

A szarvasmarha lábára vonatkozóan szakmailag helytelen a tankönyv megállapítása: „A lábakon 4—4 ujj fejlődött ki” (64. lap). A szarvasmarhánál csak két ujj, nevezetesen a 3. és a 4. ujj fejlődik ki. A 2. és az 5. ujj csak 1 ujjpercből áll, tehát nem „fejlődött ki”, hanem csak csökevény. Néhány sorral lejjebb, az álcsülök meghatározásánál, a tankönyv is már „két fejletlen ujj”-ről beszél. Eppen az ujjak fejlettségében (számában) van az egyik különbség a szarvasmarha és a sertés lába között.

A szarvasmarha is páros ujjú patás állat. A tiszta fogalomalkotás érdekében, amint a lónál és a sertésnél, itt is azt kellene tanítani, hogy az ujjvégeket „pata” borítja. Ehelyett a tankönyvben a következőket találjuk: az ujjak végét „... a patához hasonló szarucsülök védi” (64. lap). Az értelemszerűen tanuló gyermek tudatában természetesen vetődik fel a probléma: ha a szarvasmarha ujjvégét nem pata, hanem csak ahhoz hasonló csülök védi, miért sorolják a patás állatok közé. A következő sorokban viszont a „csülök” kifejezés már nemcsak patát, hanem az ujjat is jelöli. A 41. ábrán pedig a szarvasmarhának „patás ujj” van. Sajnos a mezőgazdasági szakirodalomban sem egyértelmű a „csülök” fogalma. A mezőgazdasági szakkönyvek általában „körömképlet”-nek minősítik a csülköt és a patát [16]. Egyes mezőgazdasági szakkönyvekben a „csülök” fogalom egyenlő értelmű a „köröm” kifejezéssel [19]. A csülök kifejezés hol az ujj utolsó ízét jelenti [18, 19, 20, 22, 23], hol meg az ujjvéget borító szarutokot [7, 15, 24, 25]. Egyes szakkönyvek az ujjvéget borító szarutokot a lónál patának, a szarvasmarhánál csülöknek, a sertésnél körömnnek [21], máshol a sertésnél csülöknek, a szarvasmarhánál mancsnak [24], ismét máshol körömnnek [19] nevezik. Az agrártudományi egyetemi [15], a tudományegyetemi [8] és a főiskolai [4, 5] tankönyvek a szarutokot minden patás állatnál patának nevezik. Ez volna a helyes az általános iskolai tankönyvben is. Csak ily módon valószínűsíthető meg az oktatás során a „pata” és a „patás állat” fogalmak közötti logikai kapcsolat megértése. A tiszta fogalomalkotás érdekében tudni kell azt, hogy az életmód-változások eredményeképpen a karom törzsfajlódástani alakulása során az egyik úton kialakult a majmokra és az emberre jellemző köröm, a másik úton pedig a patás állatokra jellemző pata. A mezőgazdaságban megkülönböztetésként nevezik a páros-ujjúknál csülöknek a patát. Különbség a lópatával szemben annyi, hogy a csülöknél nincs saroktámasztó. A valódi és álcsülök megnevezéseken pedig általában az ujjvéget értik. Hiba, hogy a tankönyv nem az ősi környezettel való összefüggésben ismerteti a terpeszhető patás ujjak kialakulását és szerepét. Erre helyesen hívja fel a figyelmet a kézikönyv [3].

Didaktikailag helytelen, hogy a tankönyvben a „tülkös szarv” kifejezés csak az összefoglaló kérdések között szerepel. A „szarv” fogalmát egyébként a tankönyv kétféleképpen értelmezi és tanítja. A szarvasmarhánál a „szarv a homlokcsont nyúlványa, amelyre ráno a külső el-szarvosodott bőr, a tülök” (66. lap). A juhnál viszont a szarv „... a homlok szarvcsontjára nőit tülök” (70. lap). A szarv tehát a tankönyv egyik oldalán a csontcsap, a másik oldalán a tülök. Könnyen elképzelhető, hogy milyen fogalomzavart okoz egyazon fogalomnak két egymással elentétes meghatározása az értelemszerűen tanuló, gondolkodó tanulóknál. De megnehezíti a szaktanárok oktatómunkáját is. Sajnos, a szakirodalomban is kétféle értelmezésben találjuk a szarv fogalmának meghatározását. Egyrészt a homlokcsont

nyúlványát, az os cornus-t minősítik szarvnak, amelyet a szaruhüvely, a tülök borít [14, 16, 22]. Másrészt „... a szarv tulajdonképpen nem más, mint a szarvcsapot borító szaru-bevonat”, vagyis a tülök [4, 6, 7, 15, 25]. (Ha csak a „tülök” a „szarv”, problematikus a „tülkös szarv” megnevezés.) Nem tekintik viszont igazi szarvnak a rinoceroszoknak csak szaruból álló tülkét. „Igazi szarvak a Cavicorniák (tülkösszarvúak) szarvai, amelyek fegyverül szolgálnak” [6]. A megállapítás azt jelenti, hogy a tülkös szarv összetett képződmény, amely csontcsapból és szarutülökből áll. Így tanítja a tülkös szarvat a gimnáziumi tankönyv is [9]. A tiszta fogalomalkotás érdekében így volna helyes az általános iskola 5. osztályában is tanítani.

A fogalomrendszer-alkotás szempontjából a *juh* tanításánál a kialakított fogalmak elmélyítése a fő oktatási feladat. A „gyapjú” feldolgozásának ismertetése nem tantervi követelmény. Ha mégis közli ezt a tankönyv, akkor az új fogalmakat, mint például a „kártolás”, „fésülés” fogalmát tisztázni kell. Sajnos, e kifejezéseket még a „Kislexikon”-ban sem értelmezi a tankönyv.

2. téma: A MADARAK

A témakör ismeretanyagának tartalmi vizsgálatánál felvetődik a kérdés: miért előzi meg a madarak tanítását az emlősök oktatása. A „madár” fogalomjegyeinek elemzéséből kitűnik, hogy több fogalom kialakításához szükség van olyan előismeretekre, amelyeket az emlősök megismerése során sajátíthatnak el a tanulók. Ilyen fogalmak például: a szárny, a csőr, a csüd, a begy, a kloaka.

A madarak lényeges sajátosságainak vizsgálatára, megismerésére a tanterv a házigalambot jelölte meg típusállatként. A tanterv előírása értelmében a *madarakra vonatkozó alapismereteket*, vagyis az alkattani ismereteket a *házigalamb oktatása során a repülő életmóddal való összefüggésben kell tisztázni*. (Ez a szemlélet sajnos nem érvényesül a tankönyvben.) *A madár fogalmának lényeges jegyeit tehát a házigalamb tanítása során kell megismertetni és tisztázni a madár fogalmát*. Az oksági összefüggések felismerése és megismerése érdekében a madarak sajátosságainak vizsgálatára a házigalamb és nem a házityúk alkalmas. Éppen ezért helytelen a „madár” fogalmát a házityúknál kialakítani és meghatározni.

A madarak közül ebben a témában a házigalamb tanítása után a házityúkot, a házikacsát és a ludat kell részletesen tanítani. Az anyag elrendezése a madarak c. témában helyes.

Hiba, hogy a „szárny” fogalmát a tankönyv nem határozza meg. A „szárny” a repülésre módosult mellső végtag. A „begy” fogalmát a tankönyv nemcsak nem határozza meg, hanem zavarossá is teszi. „Szájából a mag a nyelöcsövön keresztül a begybe jut” (80. lap). A tankönyvi meghatározásból az következik, hogy a begy nem tartozik a nyelöcsőhöz. A következő mondat viszont azt közli, hogy: „A begy még nem gyomor”. Önként vetődik fel a kérdés: mi akkor a begy? Tisztázni kell, hogy a *begy a nyelöcső táglalata*, vagyis a nyelöcsőnek a táplálék (magvak) raktározására módosult része, ahol a magvak megpuhulnak. A zúza ismertetésénél a tanterv szellemének megfelelően rá kell mutatni arra az oksági összefüggésre, ami a fogak hiánya és a táplálék szétzúzásának szüksége között fennáll, vagyis a zúza kifejlődésének élettani okára.

Helyesen: a belélegzés az orrnyílásokon keresztül történik. A belélegzett levegő a tüdőbe jut. A légzsákoknál utalni kell arra, hogy ezeknek csak levegőt tároló szerepük van. A lélegzés csak a tüdőben megy végbe.

A házityúk tanításánál a fogalmak elmélyítésén és bővítésén kívül új oktatási feladatok: a tojás felépítésének megismertetése, a kapirgáló láb és a taréj fogalmak kialakítása. A tojás elemi fogalmát itt már ki lehet alakítani. A tanulók már tanultak a petéről (lásd tankönyv 23. lapján). Ily módon közölhető: a tojás sárgája tulajdonképpen a madarak petéje.

Az általános iskolában *csak igazolt ismereteket szabad tanítani*. A házityúk származására vonatkozóan a tankönyv határozottan állítja: „Őse az Indiában ma is élő bankiva tyúk” (84. lap). A darwini megállapítás ma azonban vitatott probléma. Az egyetemi tankönyv is csak feltételes módban ismerteti a házityúk származását: „... valószínűleg Indiából származik”, „Őse talán... a bankiva tyúk” [8]. A főiskolai jegyzet pedig 4 őst ismert [10]. Helyesebb volna tehát a házityúk származását úgy tanítani, hogy Ázsiában vadon élő tyúkokból alakította ki az ember.

A tiszta fogalomalkotások érdekében helyesebb az ivari megnevezések tanításánál a nőtényt „tojó”-nak nevezni. Az újabb főiskolai jegyzet is már így tanítja [10]. A tyúk fejlődését fordított sorrendben ismerteti a tankönyv. Először a jércét, majd a csirkét és végül a kiscsibét mutatja be. Mivel a pulyka, a gyöngytyúk és az emdeni lúd szemléltetése sok iskolában probléma, hiba, hogy a tankönyv nem közli ezeknek a madaraknak képeit.

A *házikacsa* és a *lúd* tanításánál a fő oktatási feladatok: az úszóhártya, úszóláb, úszómadár, lemezes csőr, csörköröm, fartömírigy fogalmak kialakítása. A tanterv előírja a házasi-

tás folyamán bekövetkező testalkat változások tanítását is. Ennek a feladatnak a tankönyv nem tesz eleget. A tanítás során meg kell láttatni azokat az összefüggéseket, amelyek az ősz (a tőkés réce) vízi életmódja és a csónak alakú test, a hátul álló úszóláb, a tollak zsírozása, a csőrököröm, a lemezcsőr, a rejtőszín, valamint az igen jó repülőképeség és a jól fejlett szárnyak között megmutatkoznak. A *háziastítás hatása*: a repülőképeség elvesztése, a hízelkedés, a fehér tollazat és a fajtánként kialakított alakváltozatok. A nemfogalom helyesen: a kacsza lemezescsőrű úszómadár. Noha a tanterv előírja, hiányzik a tankönyvből a kacsza és a lúd összehasonlítása. A „mellésztés” fogalom kialakítása viszont nem tantervi követelmény. A „faggyú” kihangsúlyozása a kacsánál nem szerencsés. A „faggyú” a páros ujjú patások zsírja [22, 25]. Helyesebb volna azt tanítani: a kacsák a fartömrigy váladékával zsírozzák tollaikat.

A baromfitenyésztés tanításánál fő oktatási feladat volna a „baromfi” fogalmának kialakítása. „*Baromfi*”: „Közös elnevezése a gazdaságokban levő szárnyas állatoknak, amelyeket húsért, tollért, tojásért tenyészünk” [22]. Hiba, hogy a tankönyv a házizalambot nem sorolja a baromfiak közé.

Az „*Összefoglalás*”-ban a tankönyv a következő feladatot adja a tanulóknak: „*Gyöződjetek meg arról, hogy pontosan tudjátok-e, mit jelentenek ezek a kifejezések: ... pata, csülök, csüd, pehely- és fedőtoll, gyapjú, csőr, csőrkáva, begy ...*” A feladatadásból is kitűnik, hogy a tankönyv egyik fő feladata a fogalmak tisztázása, meghatározása.

IRODALOM

- [1] Stolmár László—Kontra György: Élővilág az általános iskola ötödik osztálya számára, Tankönyvkiadó, 1963., 1. és 2. kiadás.
- [2] Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára, Élővilág 5—8. osztály, Tankönyvkiadó, 1963.
- [3] Tanári kézikönyv az Élővilág című tantárgy tanításához, Tankönyvkiadó, 1963.
- [4] Megyeri János—Török László—Wéber Mihály: Állattan, I. Általános állattan, Tanárképző főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, 1954.
- [5] Bende Sándor—Biczók Ferenc—Lukács Dezső—Megyeri János—Török László—Wéber Mihály—Zilahi Sebes Géza: Állattan, II., Állatrendszertan, Tanárképző főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, 1955.
- [6] Ábrahám Ambrus: Állatélettani anatómia, II. Egyetemi jegyzet, 1952.
- [7] Ábrahám Ambrus: Összehasonlító állatszerkezettan, I. és II., Tankönyvkiadó, 1964.
- [8] Dudich Endre: Állatrendszertan, II., Eötvös Loránd Tudományegyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.
- [9] Török László—Stohl Gábor: Állattan gimnáziumok II. osztálya számára. Tankönyvkiadó, 1963., 6. átdolgozott kiadás.
- [10] Pálfi György: Alkalmazott állattan, Tanárképző főiskolai jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.
- [11] Nemes Csaba: Részletes állattenyésztéstan, II., Tanárképző főiskolai jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.
- [12] Jósa Zoltán: Biológiai képzés- és fogalomalkotások (A szarvasmarha), Módszertani Közlemények, III. évf., 1. sz., 1963.
- [13] Jósa Zoltán: A fogalmak fejlődésének elemzése a „patás” állatok fogalomrendszerén belül, Módszertani Közlemények, III. évf., 1. sz., 1963.
- [14] A. E. Brehm: Az állatok világa, IV. Gondolat kiadó, 1959.
- [15] A. F. Klimov: Háziállatok anatómiája, I., Agrártud. Egyetem Tankönyvei, Mezőgazdasági Kiadó, 1952.
- [16] Kovács Gyula: Háziállatok anatómiája, Mezőgazdasági kiadó, 1962., 2. jav. kiadás.
- [17] Tangl Herald: Háziállatok élettana, Agrártud. Egyetem Tankönyvei, Mezőgazdasági kiadó, 1956.
- [18] Csire Lajos—Czakó József—Hámori Dezső—Márkus József: Állattenyésztéstan, Mezőgazdasági kiadó, 1957, 3. átdolgozott kiadás.
- [19] Schandl József: Szarvasmarhatenyésztés, Agrártud. Egyetem Tankönyvei, Mezőgazd. kiadó, 1955.
- [20] A. F. Dobrohotov: Részletes állattenyésztéstan, Mezőgazd. kiadó, 1950.
- [21] Mezőgazdasági alapismeretek, Mezőgazd. kiadó, 1958.
- [22] Új Magyar Lexikon, I., Akadémiai kiadó, 1959.
- [23] Révai Nagy Lexikona, V., Budapest, Révai kiadás.
- [24] A Magyar Nyelv Értelmező Szótára, Akadémiai kiadó, I., 1959, II., 1960, VI., 1962.

Jósa Zoltán
főiskolai adjunktus

A programozott oktatásról

III. rész

A HAGYOMÁNYOS ÉS A PROGRAMOZOTT OKTATÁS EGYÜTTES ALKALMAZÁSA HATÉKONYABB A HAGYOMÁNYOS OKTATÁSNÁL!

A programozott oktatás bevezetése csak akkor indokolt, ha mind oktatási, mind nevelési vonatkozásban hatékonyabb a hagyományos oktatásnál.

A hagyományos és a programozott oktatás összehasonlítása nem könnyű feladat. Egy üzemben az új gépre való áttérés gazdaságossága azonnal felmérhető a gép termelékenysége alapján. Az oktatási folyamatban a felmérés sokkal bonyolultabb. Sok szempontot kell figyelembe vennünk, amelyek teljesítése közelíti csak meg a reális felmérést.

A programozott anyag kipróbálását egyesek több, néha 5–10 osztályban egyszerre beindítják. Ennek vannak előnyei, de hátrányai is. Véleményem, hogy az első évben célszerűbb csupán egy-két osztályra szorítkozni a kísérlettel. Ugyanis csak ebben az esetben biztosítható, hogy a programozó lehetőség szerint személyesen jelen legyen az órákon, és így a program tanulói feldolgozása során szerzett tapasztalatokat a program átdolgozásakor hasznosítsa. Meggyőződésem, hogy jónak nevezhető program csak hosszabb, több évi kísérleti kipróbálás után lesz csak „nyomdakész”.

Az összehasonlítás hagyományos tanítással dolgozó kontroll osztályokkal történik. Az is igen lényeges, hogy a kísérleti és a kontroll osztályok tanulmányi szintje ne térjen el sokban egymástól. Az is igen lényeges a felmérés szempontjából, hogy a kísérleti és a kontroll osztályokban tanító tanár szakmai tudása, oktatási, nevelési gyakorlata sok eltérést ne mutasson.

E problémák megoldásánál a következőként jártam el.

a) Most, az első évi osztálykeretben történő kipróbálásnál egy kísérleti és egy kontroll osztályt állítottam be.

b) A három kísérleti program közül egynél biztosítottam, hogy a kontroll és a kísérleti osztály ugyanazon tanár kezében legyen.

c) A kísérleti osztályokat úgy választottam ki, hogy tanulmányi eredményben gyengébbek legyenek a hagyományosan tanított kontroll osztályoknál.

A kiválasztott osztályok tanulóiban (a főiskola gyakorlóiskolájának osztályairól van szó) — mind a kísérleti, mind a kontroll osztályok tanulóiban — tudatosítottuk a kísérlet lényegét, annak fontosságát. Az előzetes és utólagos felmérés szükségességéről is tájékoztattuk a tanulókat. Természetesen a programozott oktatásban részesülő tanulókat gondosabban tájékoztattuk. Ezek a programozott oktatás céljáról, a programozott órák menetéről a következő felvilágosítást kapták.

1. Az ismertetés vázlatja.

A programozott oktatás célja:

1. A munka, a termelés minden területén megindult a termelékenységi harc. Ugyanazon idő alatt többet, jobbat termelni! A tanulásra is ez áll!

2. Sok az olyan tanuló, akik az osztályteremben csak „átülik” az órákat anélkül, hogy a tanulásba a tanár minden igyekezete ellenére bekapcsolódnának, az oktatás folyamán gondolkodnának.

3. A tanulók egy tekintélyes része csak otthon érti meg és tanulja meg az anyagot, az iskolában erre nem is törekszik.

4. A hagyományos tanítás mellett az erős közepesre tervezzük az órákat. Így az órákon a gyenge, a lusta tanulók nem mindig értik meg és sajátítják el a tanítás anyagát, a jóképességű tanulók pedig unatkoznak, energiájukat, tudásukat nem használják ki eléggé.

Ezért próbálkozunk ezzel az új eljárással, mellyel célunk:

a) a tanítás anyagának órán való megértése, a bukás, a sok elégtelen felszámolása;
b) a jóképességűek tudásának az eddiginél sokkal magasabb szintre emelése;
c) lehetőség szerint annak biztosítása, hogy már az iskolában megtanulják a tanulók az anyagot. Ne csak megértsék, hanem már a jártasság, készség fokáig is eljussanak a tanítási órában. Otthoni munkára csupán egész kevés gyakorlásra szoruló ismeret maradjon. (Ezen utóbbira a jelenlegi tanterv és a kontroll osztályok miatt a kísérletben még szükség volt.)

A programozott órák menetéről:

1. Ismertettük a tanulókkal, hogy a most következő órákon eltérünk az eddig megszokott órák menetétől.

A következő óra elején még a szokott módon indulunk, azonban az óra első harmadától és a következő órákon önállóan fognak dolgozni. Mindenki a tanulásának, előző ismereteinek megfelelő ütemben haladhat. Lesz, aki hamarabb és több anyagot tud elvégezni, és lesz aki lassabban halad és kevesebb anyagot végez el.

Egy a fontos, hogy mindenki lelkesedéssel kapcsolódjék be ebbe az új tanulási eljárásba. Itt mindenki magának tanul!

2. Ismertettük a sokszorosított anyag felhasználását, a tanulás módját.

a) Felhívtuk figyelmüket a megtanulandó anyagra, melyet oldalt vonallal jelöltünk meg.

b) Felhívtuk figyelmüket az ugrási lehetőségekre, melyek biztosítják a gyorsabb haladást. Aki azonban úgy érzi, hogy számára nehezebben megy a válaszadás, a válaszokban több helyen hibát követ el, az ne ugorjon át a jelzett lépéseken, hanem oldja meg azokat mind.

c) Nyomatékosan rámutattunk, hogy a most következő tanulás minden lépésének, minden gondolatának helyességét ellenőrizni tudja. A „Megoldásokban”, vagy a következő lépéseknél az egyes lépésekre adott helyes vagy helytelen válaszárról azonnal meggyőződhet. A válaszokat a „Megoldásokban” *csak akkor szabad megnéznie, ha feleletét a kérdésre már megadta.*

d) Ismertettük, melyek azok a lépések, melyeket az iskolában kell feldolgozniok, és melyek az otthon megoldásra váró lépések. (Hf jelölés.)

e) A tartalék lépések megoldását azoknak ajánljuk, akik jobb eredményt szeretnének elérni, többet szeretnének tudni és az órákon gyorsabban dolgoznak. (T jelölés.)

f) Tájékoztattuk a tanulókat a tanár szerepéről, biztatást adtunk, hogy elakadás esetén forduljanak bizalommal hozzánk. Ez igen fontos, mert csak ezen az úton tudunk a programon javítani, azt egyre tökéletesebbé tenni.

g) Végül néhány lelkesítő mondattal hívtuk fel a figyelmüket a kísérlet fontosságára, a lelkes munkára, a programozott tanulást követő felmérésre.

2. Felmérés az előző téma anyagából

A felmérésre a programozott tanulást megelőző óra végén került sor.

Cél: A programozott anyaggal oktatott osztály és a kontroll osztály tudásszintjének összehasonlítása a programozás előtt.

Anyag: „A testek tulajdonságai és egymásra hatásuk” témaköréből súlyponti kérdések.

Módszer: Írásban, kérdések alapján.

Felmérés: Hibapontok összegezésével.

Fontos kíváncságot a felmérésnél a tanulói átvételek megakadályozása.

Kérdések:

1. a) Egy szilárd test térfogatát mérőhengerrel hogyan méred meg?
b) Mi a térfogat jele?
c) $56,5 \text{ dm}^3 = \dots \text{ cm}^3$
2. a) Mit nevezünk tömegnek?
b) Sorold fel a tömeg mértékegységeit!
c) $5,6 \text{ kg} = \dots \text{ g}$ $4 \text{ t} = \dots \text{ kg}$ $5600 \text{ g} = \dots \text{ kg}$
3. Magyarázd meg a rakéták felemelkedését!
4. a) Mi a nehézségi erő?
b) Mik a súly mértékegységei?
c) $5500 \text{ pond} = \dots \text{ kp}$
5. Egy orvosságos üvegbe 75 pond vizet tudunk önteni. Hány cm^3 a térfogata?
6. Mennyi a súlyod a Földön?

A Holdon kb. mennyi lenne a súlyod?

A felmérés hibapontozásos alapon a jó megoldások százalékos kifejezésében történt. A hibátlan megoldás 100%-ot, a félig jó megoldás (pl. jó megoldási terv, de számolási hiba) 50%-ot, a tájékozottságot mutató, de komolyabb hibába eső válasz 25%-ot, az elfogadhatatlan nulla %-ot kapott.

Ilyen értékelés alapján az előzetes felmérés eredménye a következő:

	Hagyományos	Majd programozott
oktatással menő osztályokban		
1. kérdéscsoport %/o-os teljesítménye	68,5%/o	62,3%/o
2. " " "	68,1	63,3
3. " " "	41,2	38
4. " " "	74,5	66
5. " " "	80,5	29
6. " " "	66	31,8
Átlagos teljesítmény	$398,8\%/o : 6 = 66,4\%/o$	$290,4\%/o : 6 = 48,4\%/o$

Az előzetes felmérésből látható, hogy a két osztály közül a programozott anyaggal oktatásra kerülő osztály 18%-kal kisebb teljesítményt mutatott fel. (Fiú-osztály, kisebb a szorgalom, sok a felületességi hiba pl. kg, kp, dm^2 , dm^3 összekeverése, stb.)

3. A kísérlet alatti tapasztalatok

A kísérlet jó előkészítése után a tanulók nagy ambícióval láttak az önálló tanuláshoz. Jellemzőként megemlítem, hogy az első óra végén a következő volt a szóródás a feldolgozott stepek körében.

A tanulók 10 óra 22 perckor láttak hozzá a fajsúlyfogalom hagyományos úton, kísérlettel történő kialakítása után a programozott anyag tanulásához.

10 óra 27 perckor	Iglói	16. lépésnél tartott
	Horváth	7. „ „
	Romcsek	5. „ „
10 „ 45 „	Iglói	28. „ „
	Szűcs	28. „ „
	Romcsek	18. „ „
	Rónai	10. „ „

Jellemző a haladás egyéni ütemére, hogy volt tanuló, aki két és fél óra alatt elvégezte a 4 órára programozott anyagot.

A fajsúllyal kapcsolatos témakör programozása során, mely két heti anyag programozását ölelte fel, a következő tapasztalatokat szereztem.

a) Az új tanulási formát a tanulók szinte kivétel nélkül megkedvelték. Kedvező volt számukra, hogy egyéniségüknek, adottságaiknak megfelelő tanulási ütemben haladhattak. Kedvező volt számukra az is, hogy a tanulási folyamat ideje legtöbbjüknél csaknem kizárólag az órára összpontosult.

Ennek ellenére mégis az a tapasztalatom, hogy a 12 éves tanulók egy része nem képes teljes egészében több órán át önálló tanulásra. Bármennyire is sokszorosán átgondolt, előzetesen kipróbált volt a program, a tanulók egyike-másika hibázott a kérdésekre adott válaszában. Ezek a hibák a program tökéletesítésével sem küszöbölhetők ki, miután életkori sajátosságból, a tanulók figyelmetlenségéből származó hibák voltak.

b) Éppen ezért az ilyen korú tanulóknál a kísérleti eredmény alapján, melyek szerint a későbbi órákat levezettük, célszerű a következőként eljárni.

1. Az óra kezdetén 3–6 perccel — ez a maximumot jelenti! — hagyományos módon kérdésekkel, tanári közreműködéssel tekintsük át az előző óra anyagának programozott tanítása során szerzett tapasztalatokat. Elsősorban a tanulás közben elkövetett hibákat, az anyag lényeges részeit, lényegbevágó elemeit. Majd mutassunk rá a soron következő óra anyagának kiemelkedő mozzanataira. Ne jelentsen ez azonban részletes magyarázatot, csupán az önálló tanulási folyamat elindítását, a bekövetkező hibák előzetes megszüntetését.

2. Az óra végén ugyancsak 3–5 percen belül hagyományos eljárással, tanári vezetéssel értékeljük az óra tanulságait, értékeljük az osztály munkáját, világítsuk meg a programozott tanulás alatt kiugrott problémáit. Így az egész osztály számára hasznosítsuk a felmerült kérdéseket.

Tapasztalatom szerint ezzel az eljárással a programozott oktatás csak nyer!

4. Felmérés a programmal oktatott osztály és a kontroll osztály számára

A felmérésre a programozott tanulás befejeztét követő óra elején került sor.

Cél: A programozott anyaggal oktatott osztály és a hagyományos módon tanított osztály (kontroll osztály) tudásszintjének összehasonlítása.

Az összehasonlítás után a programozott tanítás elemzése, értékelése, általánosítások levonása.

- Anyag:** A fajsúlyfogalom, a fajsúlytábla használata, a súlyszámítás, a fajsúlyszámítás.
- Módszer:** Írásban, kérdések alapján.
Fontos kíváncságot, hogy az egymástól való tanulói átvételt megakadályozzuk.
- Felmérés:** Értékelés hibapontok összegezésével a jó megoldások százalékos kifejezésében.
Jártassági, készségi szint összehasonlítása.
Idő hasznosítása.
Tanulmányi eredmény alapján a tanulók megvizsgálása.
Végső konklúzió levonása.

Kérdések:

A kérdéseket a programmal együtt nem adtam át a kísérletet levezető szakvezető tanároknak, hogy a kontroll osztály és a programozott anyaggal haladó osztály tanárait ne inspirálja a vizsgált irányban.

A kérdések között szerepeltek:

- fogalmi jellegű kérdések;
- mértékegységre vonatkozó ismeretek;
- a tanulók gondolkodókészségét felmérő kérdések;
- a feladatmegoldásban elért jártassági szintet tükröző számításhoz feladatok.

1. Mit jelent, hogy a tölgyfa fajsúlya 0,8 pond ?
2. Mik a fajsúly mértékegységei?
3. Fejezd ki a vas fajsúlyát pond , kp -ben!

cm³

cm³

dm³

4. Sorolj fel néhány anyag fajsúlyát! (Öt helyes adat a kívánt.)
5. Mennyi a súlya annak a betontömbnek, melynek térfogata 410 dm³? A beton fajsúlya 2,2 kp .

dm³

6. 21 liter olaj súlya 17,85 kp. Mennyi az olaj fajsúlya?

Az értékelés az indulási szakasz felmérésének megfelelően hibapontok alapján százalékosan kifejezve történt.

A programozott anyag tanítása után a felmérés eredménye a következő:

	Hagyományos	Programozott
	oktatás mellett	
Első kérdés %-os teljesítménye	62,1%	58,1%
2. „ „ „	70,4	88,9
3. „ „ „	84	85,2
4. „ „ „	73,3	84,7
5. „ „ „	51,4	78,8
6. „ „ „	52,1	54,7
Átlagos teljesítmény	393,3:6 = =65,5%	451,0:6 = =75,1%

A felmérés közel 10%-kal (pontosan 9,6%-kal) jobb eredményt hozott a programozott anyaggal oktatott osztály számára, annak ellenére, hogy az előzetes felmérésnél 18%-kal kisebb teljesítményt mutattak.

Az eredmény kétségtelen a hagyományos és a programozott oktatás együttes alkalmazásának a sikerét igazolja. A felmérésből a százalékos teljesítményen túl igen sok hasznos következtetés vonható le. Csak néhány szembeötlőbb eredmény:

1. Nincs lényeges különbség a két osztály között az első kérdésnél, mivel mindkettőben ugyanazon tanár által hagyományos módon tanított ismeretről, a fajsúlyfogalomról van szó. A gyengébb fiúosztály az előzetes felméréshez hasonlóan itt is gyengébbnek bizonyult. (62,1%, illetve 58,1%.)

2. Van már különbség a programozott oktatás lényegét jobban kiemelő, több gyakorlást biztosító mértékegységeknél (70,4% helyett 88, 9%), ahol közel 19%-os az előny a programozott oktatás számára.

Hasonló a helyzet (közel 12%-os az előny) a fontosabb anyagok fajsúlyának megjegyzését kívánó feladatnál.

3. Különösen kiugrik a programozás előnye a gondolkodást kívánó, logikai igényű számításhoz feladatok önálló megoldásánál. A programozott oktatás igazi előnyei itt mutatkoztak meg. Az 51,4% és a 78,8% közötti teljesítménykülönbséget, a 27,4% előny, itt kiugró bizonyíték.

Ebből az egy kísérletből és felmérésből is már világos, hogy a fizikában elsősorban a feladatmegoldást kívánó témakörök azok, melyek programozott oktatása lényeges hatékonysági emelkedést jelent.

A másik két témakör — a munka és a teljesítmény, majd a hőterjedés — programozott tanításnál jobb végső összesített eredményekhez jutottam. 18%, illetve 22%-os eredmények a programozott oktatás számára. A jobb eredmények annak tulajdoníthatók, hogy leányosztályról van szó, továbbá egy évvel magasabb korosztályú tanulókról, akiknél a programozott oktatás előnyei jobban érvényesülnek. Az is lényeges, hogy ez az osztály a hőterjedés témakör program alapján való tanulásakor már bizonyos rutinnal rendelkezett. Két témakör programozott tanulásán estek ugyanis át. Az új óratispusok — amikor ugyanis az óra elején hagyományosan vezetjük le az új fogalmakat, majd program alapján a tanulók önállóan erősítik, rögzítik, alkalmazzák azt — kerekén 20%-os eredményhez vezettek.

Végül a programozottan tanított anyag hatásfokának megállapításánál érdekelt az a kérdés, hogy utólagosan, az idő múlásával megmarad-e a programozottan tanított anyag jobb hatásfoka, másként — tartósabb ismeretek adására alkalmas-e? Ezért felmérést végeztem az év végi ismétlés kapcsán az annak idején programozottan tanított anyag és egy hasonló témakör hagyományosan tanított anyaga között. Ebben a felmérésben elsősorban a gondolkodás útján hagyományos és programozott módon feldolgozott úgynevezett *gondolkodtató fizikai kérdéseknél* végeztem az összehasonlítást, melyekkel annak idején mindkét oktatásnál foglalkoztak.

A felmérést ugyanazon osztályban végeztem.

A négy-négy gondolkodtató kérdés eredménye a következő:

	Hagyományos	Programozott
	oktatás mellett	
Első kérdés %-os teljesítménye	64,3%	90 %
2. „ „ „	76,8	98,4
3. „ „ „	75	96,4
4. „ „ „	58,3	83,4
Átlagos teljesítmény	$274,4\%/4 = 68,8\%$	$368,3\%/4 = 90,9\%$

A felmérés azt igazolja, hogy a programozottan feldolgozott anyag, mely minden tanulótól gondolkodást, a program logikai lépéseinek minden tanuló általi megjárását kívánja meg, maradandóbb ismeretet hagy hátra. Átlagosan 22,3%-kal maradandóbbnak bizonyult a programozottan feldolgozott anyag az év végi ismétlésnél.

Ez a tény is igazolja kísérletem azon célkitűzését, mely a hagyományos és a programozott oktatás összekapcsolását, egymás kiegészítését kívánta bizonyítani.

5. Mit nyerünk az új elgondolással?

A hagyományos és a programozott oktatás egybehangolására tett kísérleteink eredményei a következőkbe foglalhatók össze:

a) Termelékenyebb lesz munkánk, hatékonyabb tanítási eljárásunk! Ezt igazolják kísérleteink. A tanítás eredményessége a felmérés alapján a hagyományos tanítással folyó kontroll osztályokhoz képest az első esetben relatíve is — nem számítva az indulási 18%-os kisebb teljesítményt — közel 10%-os, a második témakörnél 18%-os, a harmadik témakörnél 22%-os eredményre vezetett. Voltak azonban olyan tanulók is, akiknél 32—38%-os emelkedés is mutatkozott.

b) A jeles és jó rendű tanulók az órán befejezték a munkát, elvégezték a hagyományos tanítás mellett otthoni munkára maradó begyakorló tanulást, elkészítették a hagyományos tanítás mellett ugyancsak otthoni munkára maradó házi feladatokat, sőt tartalék feladatokat is. Néhány eddig közepes szintet elérő, jóképességű, de lusta tanuló is felzárkózott ehhez a csoporthoz. A tanulók túlterhelése tehát ezzel az oktatási formával egyszerre felszámolódik, miután a tanulási folyamatot gondosan megszerveztük, a tanulót a tanulás folyamatában közvetlenül is érdekeltté tettük. A programozott oktatás nevelési hatása is jelentősnek mondható ebben a vonatkozásban.

c) Biztosítva van a jóképességűek maximális teljesítménye, a hagyományos tanítási szintnél magasabb szint elérése. A gyenge tanulók is azonban azzal, hogy a munka a tanítási órában számukra is „kötelező”, a tanulás folyamatában nemcsak a jó tanulók vesznek részt, átlagosan egy szinttel emelték az eddig tanulmányi eredményüket.

d) Azt tapasztaltuk, hogy a tanulók úgy érzik: ezzel az eljárással maguknak tanulnak!

e) Azzal, hogy a tanulást „segítő” alkalmazásával támogatjuk, önállóságukat, gondolkodóképességüket, tanulási kedvüket, önbizalmukat fokozzuk a tanulóknak. Azzal pedig, hogy munkájukat a helyes eredmény megtekintésével a „megoldásokban” ellenőrizni tudják, tanulási lendületük, kedvük nagy lökést kap.

6. Tanulói nyilatkozatok a programozott oktatásról a 7. osztályos kísérlet után

Végül érdemes meghallgatni a tanulói véleményeket is, melyeket a programozott tanulókkal kapcsolatban kaptak. Megemlítem, hogy a tanulók nem kérdéspontokat kaptak, hanem azt a feladatot kapták: *röviden számoljanak be a programozott anyag tanulásában szerzett tapasztalataikról.*

A feldolgozásuk során alakultak ki azok a kérdéscsoportok, amelyekbe a válaszokat besoroltam. Érdemes megfigyelni, hogy a tanulók mennyire világosan látják, milyen előnyöket rejt magában a programozott oktatás.

a) Kiemelkedő az a megállapítása a tanulók szinte mindegyikének, hogy *a programozott oktatással jobban megértik az anyagot.*

„A programozott órák sokkal jobbak, mint a többi fizika órák. Ezekon az órákon sokkal jobban megérttem az anyagot.” (2)

„Könnyebben megoldottam a feladatokat, a program alapján jobban megértettem.” (12)

„Így jobban meg tudom érteni a feladatok megoldását, és a megoldási menetet.” (18)

„Egy órán vettem csak részt. Ezen az órán sokkal könnyebben tanultam.” (19)

„Véleményem az, hogy a programozott oktatás számomra könnyebb, hamarabb megérttem.” (21)

b) Jellemző, hogy a tanulók tekintélyes része *meglátta, hogy a programozott anyagban a tanulásra kerülő ismeretek gondos szűrésen mennek át, csupán a tudomány szempontjából lényeges anyagrészek maradnak vissza.* Ez tükröződik a következő válaszokból:

„Könnyebben tanulom így az anyagot, mert csak a lényeg található a papíron.” (1)

„Nagyon könnyen lehetett tanulni, mert csak a lényeget tartalmazta a program.” (2)

„Szerintem sokkal jobb a programozott lapokról tanulni, mert azon csak a lényeg van.” (3)

„Az anyag egyszerűen, tömören, de mégis érthetően van leírva. Így sokkal könnyebb megjegyezni.” (10)

„A programozott oktatás számomra könnyebb, mert csak a lényeg van kiemelve. Így könnyebb volt számomra a tanulás.” (21)

„Az a véleményem, hogy sokkal jobb a programozott oktatás, mert abban csak a lényeg van feltüntetve, és könnyebb volt a felkészülés, könnyebben lehetett tanulni.” (22)

„Sokkal jobban megérténém a fizikát, ha ilyen órák lennének. Ez sokkal egyszerűbb és jobb, hogy csak a lényeget kell tanulni.” (26)

c) Miután a programok összeállításánál a tanulás folyamatát gondosan elemezzük, a tanulók számára ez *könnyebb tanulást eredményez.* Ezt tükrözik a tanulói válaszok is.

„Sokkal könnyebb volt így elkészülni az órára.” (3)

„Jobban fel lehetett készülni és könnyebb volt.” (5)

„Sokkal könnyebb a tanulás így, mint könyvből.” (7)

„Nekem így nagyon jók voltak a feladatok, könnyűek és hasznosak.” (26)

„Én azt a részt, amit programról tanultunk, sokkal jobban tudom, mint amit a könyvből. Már itt az iskolában mindig megtanultam a leckét, ami a következő órára volt feladva.” (9)

d) *A jártasság, a készség kialakításához is több segítséget látnak a tanulók a programozott oktatásban.*

„Szerintem nagyon hasznos, mert ezzel sokkal jobban tudtam gyakorolni a feladatok megoldását, és a dolgozat írására is jól fel tudtam készülni.” (6)

„A programozott órákon többet tudtam gyakorolni, így ezeket a példákat jobban meg tudom oldani.” (8)

„Hasznos nagyon ez a tanítási mód, mert módomban áll a feladatok gyakorlása.” (1)

e) *A program anyagának külső elhelyezése, tipográfiai megoldása, mely a tanulás lélektani folyamatát vette figyelembe — még ebben a nem tökéletes formában is! — nagyban támogatta a tanulási folyamatot.*

- „A papírról könnyebb volt tanulni.” (12)
 „A könyvben annyi a kitérés az anyagról, hogy nehéz megjegyezni.” (10)
 „Sokkal könnyebb a tanulás így, mint könyvből.” (7)

f) Megéreztek egyes tanulók a programozott oktatás differenciáltságából folyó előnyöket is, *a tanulók egyéniségének, adottságainak, tanulási ütemének figyelembe vételét is.*

- „Mindenki annyi feladatot old meg, amennyit tud.” (7)
 „A véleményem az, hogy nagyon jó, mert több feladatot tudtam megoldani, mint a rendes órákon.” (13)

g) A programozott oktatás egyik igen lényeges vonását, azt, hogy *minden tanuló-tól munkát, az egész közösség aktivitását kívánja meg, a következő válasz tükrözi.*

- „Így az órán nemcsak a jó tanulók dolgoznak, hanem a rosszabbak is.” (5)
 b) Az új tanulási forma *érdeklődést váltott ki a tanulóknál.*
 „Így sokkal érdekesebb volt a tanulás.” (1)
 „Így az óra érdekesebb volt.” (4)
 „Nekem nagyon tetszett.” (7)
 „Tetszett nekem a programozott oktatás.” (12)
 „Tetszett az ilyen formájú óra.” (16)
 „Szeretem az ilyen órákat.” (9)

Sokan szeretnék, ha megismétlődne.

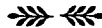
- „Mindenesetre nagyon érdekes volt, szeretném, ha máskor is lenne ilyen.” (24)
 „Sokkal jobban szeretném, ha ilyen órák lennének. Sokkal jobb az ilyen fizika óra.” (26)
 „Szeretném, ha még lenne ilyen óránk, és köszönöm a fáradalmas munkát.” (16)
 „Szeretném, ha több ilyen programozott óra lenne még.” (3)

Kritikai megjegyzés is történt a tanulók részéről. A felmerült nehézségekre itt mutattak rá.

- „A programban két helyen számhiba volt, és ez zavarba hozott, hosszú ideig időztem ennél a példánál.” (8)
 „Számomra csak az a nehéz, hogy a következő órára nekem kell az összefüggő feleletet összeállítani.” (13)
 „Szerintem egy kicsit nehéz volt, mert nagyon rövid volt a magyarázat.” (17)
 „Szerintem a programozott órák igen hasznosak voltak, sok példát tudtam megoldani. De én azért, ha a tanár nő magyarázta volna el az anyagot, jobban megértettem volna.” (24)

Összefoglalva mondanivalóm: a tanulás folyamatában a legrövidebb, a leghatásosabb, a legtartósabb ismeretet adó út megkeresése hátra levő feladat. Bízunk benne, hogy a programozott oktatás, mely a tanulási tevékenység maximális irányítását kívánja megvalósítani, a tanulás folyamatát a legalaposabban vizsgálja, és megvalósítására komoly lépéseket tesz — sikerre vezet.

Veidner János
 főiskolai adjunktus



Szemelvények felhasználása a történelemórán

I. Szépirodalom

Előjáróban egy fontos elvet kell leszögezнем: a történelemóra nem irodalomóra, nem irodalmi ankét. (Fordítva is igaz!) Nem lehet, hogy a szépirodalmi szemelvény túltengjen a történelmi anyag rovására. Emlékszem olyan történelemórára, amely gyönyörű irodalomóráként zajlott, de olyan irodalomórára is, amelyet a legszakképzetebb történelemtanár is megirigyelhetett volna. Mire azonban a történelmi aláfestés megtörtént, alig maradt idő az irodalmi anyag vázlatos ismertetésére, bár nem volt az óra korszakot bevezető óra. Bölcs mérséklet mindkét viszonylatban; kellő mértéktartás, tanári önfegyelem, s megvan a helyes egyensúly.

Témám kibontásában előbb is helyénvalónak tartom, ha foglalkozunk a szükségesség kérdésével. Mi teszi szükségessé a szépirodalmi szemelvények használatát a történelemtanításban, miért van egyáltalán helye, lehetősége a szemelvények felhasználásának?

A szépirodalom művészi. fokon és módon tükrözi a kor történelmi valóságát; művészi módon közelíti meg letűnt korok történelmi valóságának tipizált, általánosított jelenségeit, eseményeit. Míg tehát a történelem inkább az egyesről, a sajátosról vázlatosan formál képet, addig a szépirodalom a vázolatot tipizálja, általánosítja, részletes tartalommal tölti meg; olyanná formál korokat, hősöket, amelyenek lehetnek volna, úgy rajzol meg politikai, társadalmi eseményeket, ahogyan történhetek volna. Bár letűnt eseményeket történtté tenni újra még a szépirodalom varázsvesszőjével sem lehetséges, de úgy, vagy hasonlóan megéleveníteni, s művészet erejével átélelni, ha az egészet nem is, de a részt részletesen megrajzolni, s ezáltal élményt nyújtani, a szépirodalomnak módjában van. Míg a történelmi tényanyagot előadó, a történelmi korokat, változásokat jellemző céllal feltáró tankönyvek korlátozott terjedelemmel, szűkreszabott tartalommal vázlatosan rajzolják az érintett kor politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális világát, addig a szépirodalom szinte korlátlan lehetőséggel rendelkezik az előadás, a tartalom és terjedelem tekintetében egyaránt. Éppen ezért hatás szempontjából rendkívüli előnyökkel bír a történelmi munkákkal szemben, ha nem csupán a hitelességet, a tudományosságot tekintjük, hanem a történelem nevelői funkcióját is.

A történelmi hitelesség szempontjából sem megvetendőek a történelem bizonyos korszakában keletkezett „korhű” művek. Gyakran s feltehetően nagyobb hitelességgel rendelkeznek azok, a kor valóságát tükröző szépirodalmi művek, amelyek a szabadságért rajongó művész alkotó tevékenysége nyomán keletkeztek, mint az udvaronc-történészek kétes értékű megállapításai, amelyeknek „hitelességét” a hatalomkiszolgálás, a napi politikai irányzatok szolgai dicsőítése labilissá, értéktelenné teszi. Míg Homérosz Iliásza nyomán megtalálták Troját, addig Hérodotosz „hiteles adatait” nagyon is kétségbe kell vonnunk. Hol a határ a költői képzelet, amely a krónika írókat is áthatotta, s a pontos, tudományos értékű történelmi feljegyzések között? A történelmi események valóságát ha nem is, de körülményeit, lefolyásának módját, színterét, idejét a történelmi hitelesség szempontjából gyakran s az idők során többször, többféleképpen is „áthitelesítették”. Éppen ezért helytelen a szépirodalmi művek elutasító kezelése, de kritika nélküli felhasználása is. Pillanatig sem kétséges, hogy Egyiptom társadalmi helyzetét őszintébben, igazabban, hitelesebben mondja el „A paraszt panasza” c. mű szerzője, mint a fáraók sírjának kőbevésett feljegyzései, amikor így ír:

„Dzsehuti-Nekht, amikor meglátta a paraszt szamarait, melyek nagyon megtetszettek szívénem, így szólt:

— Ó, bár volna valamiféle kitűnő istenszobrom, hogy elrabolhassam ennek a parasztnak a holmiját!

Dzsehuti-Nekht háza pedig ott volt a part szélén az út torkolatánál, mely szűk volt és nem széles, szélessége egy ruhányit tett ki. Egyik oldala víz alatt volt, a másik oldalán árpa volt. Így szólt Dzsehuti-Nekht kísérőjének:

— Eredj és hozz nekem egy lepedőt a házamból!

Ezt azonnal hozták neki. Akkor ő kiterítette a part szélére, úgy, hogy rojtos széle a vízben volt, beszegett széle az árpán.

A paraszt mindenki útján ment. Így szólt Dzsehuti-Nekht:

— Maradj vesztég, paraszt! Vagy rálépsz a ruhámra?

Így szólt a paraszt:

— Tetszésed szerint teszek, jó az én utam!

Akkor a paraszt felfelé ment.

Így szól Dzsuhuti Nekht:

— Hát az árpám neked út, paraszt?”

Végül is szegény paraszt akármerre lépett, hibát követett el, mire elvettrék szamarait, holmiját, sőt:

„Akkor megragadott egy zöld tamariszkusz vesszőt, összeverte vele a paraszt minden tagját, elvette szamarait, és bevezette azokat birtokára.

A paraszt meg igen-igen sírt a gonoszság miatt, amit rajta elkövettek.

Így szól Dzsuhuti-Nekht:

— Ne olyan hangosan, paraszt! Te a Hallgatás Urának földjénél vagy!”

Tíz napig könyörgött a paraszt, de nem kapta vissza holmiját, így elment a nagy ház előjáróhoz, Meru fia Renzihez, akinek olyan ékesen panaszkodott, hogy az a paraszt panaszait írásba foglaltatta, s a fáraóhoz terjesztette, ki úgy látszik irodalom kedvelő uralkodó volt — kivételes szerencséjére a parasztnak —, mert szép sirámaiért a fáraó és a nagy ház előjáró Dzsuhuti-Nekht ellen fordult, s „a parasztnak adták, valamint minden vagyonát örökre”... (A paraszt panaszai, Dobrovits Aladár fordítása, Helikon kiadás.)

Nem kell ennyire sem visszamennünk a történelemben. Az elmúlt történelmi korszak „hiteles történelmé” nem a kor „nagy” történészei rajzolták meg, hanem százszor igazabban, s hívebben őrizk József Attila sorai:

„Megvallattak, hogy vérzett a húsunk,
Elvtársunk, ki még sétálsz, mint a fény,
gondolj reánk, kik fel-le futkosunk
és messze nézünk cellánk szögletén.
Lágyult az izmunk, fekhelyünk kemény,
Eledelünket kiköpi a szánk
gyomor- s tüdőbajt ítétek reánk
s ha nem pusztulunk, elpusztítanak.
Még harcolunk, de testünk oly sovány,
Testvér, segítsd a lebukottakat!

(József A.: Lebukott)

Ahhoz, hogy biztos kézzel nyúlhassunk a szépirodalmi művekhez a történelemtanításban való felhasználás céljából, alapos tudományos tájékozottságra van szükségünk mind történelmi, mind irodalmi vonatkozásban, de világnézeti szempontból is. Pusztán csak a hangulat, a hatás fokozására semmiképpen sem használhatunk fel részleteket olyan írók műveiből, akik ellentétes világnézetet vallanak. Sem olyan művek részleteit, amelyek különben a történelmi fejlődés, a haladás ellen foglalnak állást, ha egy-egy rövid része alkalmasnak tűnik is felhasználásra. Éppen ezért a szemelvények kiválogatása nem tűr felületességet. Alapos, elmélyült, tudományos és tudatos munka legyen, amely permanensen illeszkedik bele a történelemtanár pedagógiai és szakmai tevékenységébe. Ajánlható az a mód, hogy az olvasó tanár kezeügyében mindig legyen papír és írószerszám, s ha olvasás közben olyan részlethez jut, amely használható munkájában, azt feljegyezhesse, magát a művet, címét, íróját, kiadót, a kiadás idejét, a fejezet, illetve a lapszámot, s talán még azt is, hol lehet a könyvet könnyen megszerezni, ha nem az övé. Feljegyezheti, hogy melyik osztályban, milyen témakörben használhatja fel. Helyes, ha tanmenetébe is bejegyzi. Magam a tankönyvbe is bejegyzem. Így évek múlva olyan gyűjteményre tehetünk szert, amely vetekedik a legszakszerűbben összeállított szemelvénygyűjteménnyel is, mert magunk állítottuk össze, mireánk van szabva, s ez nem mellőzendő szempont! Ha a könyv sajátunk vagy iskolai könyvtári tulajdon, halványan, ceruzával jelöljük meg a kérdéses részt (megbocsátható közvagyon rongálás!), lássuk el cédulával, felírva a cédula kilátászó szélére, hogy mire vonatkozik. A szemelvényként való felhasználás szempontjából meg kell különböztetnünk a szépirodalmi műveket korban keletkezettekre, „korhűekre” és „utószülöttekre”. Míg az előbbiek aránylag kis számban állanak rendelkezésünkre, addig az utóbbiak szinte kimeríthetetlenek. Míg az előbbiekből a történetírás is gyakran merít, forrásként használva, addig az utóbbiak felhasználása gondot okoz, s csak „feltételesen” vehetők igénybe. Különség közöttük történelmi hitelességükben, tudományos értékükben, hangulatkeltés, érzelem, képzelet és akarat formáló erejükben rejlik, viszont a világnézet, jellemnevelés vonatkozásban egyik éppen úgy nélkülözhetetlen, mint a másik. Az utóbbiak között is vannak olyan művek, amelyek komoly kutatás, anyaggyűjtés, hiteles források és feldolgozások felhasználása alapján íródtak. Gárdonyi, Mikszáth, Móricz stb. művei. Éppen ezért nem tudjuk mire vélni azt a megállapítást, amely Gárdonyi, illetve Móricz műveiből kiemelt szemelvényeket történelemtanításban használatlanoknak nyilvánítja, bár olvasatásukat feladatként, tantárgyi koncentráció keretein belül véleményezi. (A történelemtanítás módszertana c. egyetemi jegyzet 63. lap.) Úgy hiszem,

hibát követnének el, ha Eger fennállásának kérdését nem Dobó szavaival mondanánk el. Gárdonyi Egri csillagok című műve alapján:

„Dobó felkelt.

Az aranyos sisakot a fejére tette, a vörös bársony kapitányi palástot a vállára. És bal kezét a kardján nyugtatva szólott:

— Kedves barátaim és védők társaim, a falakat láttátok, most már a falakon belől való erőt is ismeritek. Ebben a várban van most a maradék ország sorsa.

A teremben csend volt. Minden szem Dobón függött.

— Ha Eger elesik, utána nem állhat meg se Miskolc, se Kassa. Az apró várakat lerázza a török, mint a diót. És akkor Magyarországot beírhatja a történelem a halottak könyvébe... Az egri vár erős, de ott a szolnoki példa, hogy a falak ereje nem a kőben van, hanem a védők lelkében... Itt mindenki a hazát védi. Ha vér kell, vérrrel. Ha élet kell, élettel. De ne mondhasa azt ránk a jövő nemzedék, hogy azok a magyarok, akik 1552-ben itt éltek, nem érdemelték meg a magyar nevet.”... (267. l.)

S mennyire megragadóan, szinte lélegzet elállítóan, ugyanakkor tömören írja le az ostrom egyik döntő pillanatát. (336. l.) Vagy azt a megrázó pillanatot, amikor a török elmegy a vár alól:

„Ahogy nézegetik a török sátorok különös csendességét és népszerűségét, egyszercsak azt mondja valaki, úgy vélekedésképpen:

— Elmentek...

Mint a sebesen harapódzó tűz a száraz avaron, ismétlődik a szó szanaszét a várban:

— Elmentek! Elmentek!

És egyre hangosabb örömmel:

— Elmentek! Elmentek!”... (450. l.)

Hasonlóan kár lenne lemondani a könnyűlovas harcmódor leírásáról (Gárdonyi: Láthatatlan ember 194. l.)

„A kürtös hátrálót fúj.

A lovak megfordulnak, rántani sem kell őket: értik a jelet: megfordulnak, s visszafelé röpködnek egy futamnyira.

Az armorikok és frankok nagy rajban hurrognak utánunk.

De a mi futásunk... csefutas csupán.

Már a száguldás közben hátrakapunk az íjért, s felvonjuk. Az új kürtjelre megfordulunk, s rájuk zúditjuk a nyilainkat. Jaj azoknak, akik elől voltak! Némelyik olyanná válik, mint a sündiszó. Dőlnek le lovastól.

— Csákányt elő!”...

Bethlen jellemzése, hogyan gondoskodik legapróbb részletekig Erdély dolgában Móricz Erdély c. trilógiájából röviden megoldható:

(Bethlennek) „... most nagy gondolat jutott eszébe, s mindjárt ki is mondta:

— ... meg kell tudnom, mim van az országban... Az ispánoknak most rögtön kiadom, hogy írják össze ki-ki a maga kerületében, hány mester, hány kalmár s hány hasznavehető vagyon. Tudnom kell, mire számíthatok... Hány fegyverkovács, hány szekérgyártó s kerékfűvő, ötvös, fazekas, szűcs, varga, szabó... Számat kell szedetnem mindenről, mert így vaktában sem tervezni, sem számítani nem lehet...” (Erdély II. k. 28. l.)
... „Hat esztendőre kontemplálom Erdély felépítését. Búzával s más kenyérbélivel három év alatt remélem, hogy rendbe tudom hozni a hazát. Iparban minden a bányáktól függ... Ha elég vasat tudok dagasztani a földből s ha megbírom nyitni az arany-és ezüstbányákat, ... akkor nem lesz baj.” (187. l.)

A felhasználhatóság szempontjából nem bírálhatjuk el egyetlen az epikus és lírai szépirodalmi alkotásokat. Míg az előbbieket részletesen beszélnek a korról, történelmi hősekről, eseményekről stb., s a társadalmi, gazdasági, politikai valóságot egybeforrottan vetítik képzelti elemekkel, legyenek bár prózai vagy verses alkotások, addig a költemények, eltekintve az elbeszélő költeményektől, a kor emberének az érzelmeit, lelkivilágát, a valósághoz való viszonyulását szóltatják meg, s világnézetéről formálnak képet. Pár sor, s szinte tiszta képet kapunk a középkor vallásos szemléletéről a Roland-énekből, amikor a haldokló Roland a kardját, hogy pogány kézbe ne kerüljön, össze akarja törni, de nem bírja, s így szól hozzá:

„Óh, Durendal, óh, Szent, óh, tündöklő te!

Aranyfogódban van erekye bőven:

Szent Péter foga, Vazul vére csöppje,

Uramnak, Szent Dénesnek hajafürtje,

Szűz Anyánk köntösének drága csücske:

nem juthatsz pogány marokba-ökölbe.

Még, vittél volna mennyi hegyre-völgyre,

virágzakállú Károly sok földjére,

melyekkel ő királyok legdicőbbje.
Sose kerülhess gyáva férfi-kézbe!
Ne túrd Uram, frank földem szégyen érje!”

(Illyés Gyula fordítása)

Az epikus művekből elég nehéz feladat rövid, jellemző részlet kiválasztása. Gyakran túl-
zásokra csábítják a tanárt, annyira, hogy az új ismereteket közlő órák esetében megtörténik,
hogy egy-egy órát egészében szemelvényekre építik. Ez elítélendő akkor is, ha az alapul
vett szemelvények történelmileg is hiteles képet adnak. Bár változatosság tekintetében csá-
bitóak az ilyen megoldások, mégis helyesebb, ha ezt a formát a szakkörökön belül gya-
koroljuk. Éppen ezért igen helyes, ha az osztályok tanmenete időben egybevá a szakkörök
 tematikájával.

Más a helyzet az ismétlő óránál. Ott megoldható, hogy az óra egy-egy része, olykor
 az egész óra szépirodalmi műre, eposzok, regények, drámák, elbeszélések részeire vagy egé-
 szére épüljön. Pl.: A Római Birodalom történetének összefoglalásánál „Római regék és mon-
 dák”, Jan: Spartacus, Kovai: A három tribunus, Sienkiewicz: Quo vadis? c. művekre épít-
 hetjük fel az összefoglalást. Hiszen a tanulók már tiszttában vannak a hiteles történelmi
 anyaggal! S kérdéseinkkel a tudományosságunk megfelelő megállapításokat emelünk ki, azo-
 kat rögzítjük, véssük be maradandóan.

A költői alkotásoktól nem várunk annyi hitelességet. Azokkal szemben a figyelem föl-
 keltése, az érzelmi hatás, hangulat teremtés stb. szempontjából vannak követeléseink. Köny-
 nyekben kezelhetőek, hiszen olykor pár sorban többet mondanak, mint mi értékes perce-
 ken át. Emelje ki a tanár bevezetésül, hogy most a költő beszél e korról, erről az eseményről,
 világról, s mindjárt más szint kap a görög hős helytállása, ha a gyávákról felolvassuk Túr-
 taios sorait „A spártai harcosokhoz” c. költeményéből:

„Senkise tudná mind elmondani emberi szóval,
 mennyi gyalázat is ér gyávaaszívű katonát.
 Szégyen a férfira, hogyha a véres harcban a dárda
 hátulról döfi át, épp amikor menekül.
 Még a halálban is átkozzák, ha a porba hanyatlót
 hátul, a vállai közt szúrta keresztül a vas.”

(Franyó Zoltán fordítása)

S a hőökről Kallinosz sorait:

„Mert hős férfi ha meghal, egész nép vágyik utána,
 s mint istenfiakat tisztelik őt, amíg él;
 mindnyájan felnéznek rá, mint bástyatoronyra,
 mert helyt egymaga áll tetteivel sokakért.”

(Trencsényi-Waldapfel Imre fordítása)

Nem szorítkozhatunk pusztán a tantervi koncentrációra. Az általános iskola irodalmi
 anyaga korántsem tartalmaz elég szemelvényre alkalmas szépirodalmi anyagot. Ezen jóval
 túl kell mennünk, s biztosítanunk kell a történelem és a szépirodalom koncentrációját. Mind-
 két lehetőség sok kedves élményre ad alkalmat, s közelebb kerül tanár és tanítvány a közös
 és ismételt átélések hatására. A szépet, az érdekeset szívesen hallják tanítványaink még egy-
 szer. Nem lesz tehát kárba vesztett munka, ha ismételten említjük, amit már irodalomórán
 hallottak.

A szépirodalmi szemelvények a történelemórán folyó oktatási és nevelési munkában szé-
 les skálán nyújthatnak segítséget. Így a szemléletes képzetek és fogalmak kialakítása terén.
 Igen szemléletesen mutathatjuk be pár sorral a lovagi élet egyik jelentős mozzanatát, a baj-
 vívást, azt a feszült pillanatot, amikor a bajnokok felkészülve várják a viadal kezdetét.

„A viadalrahívás kürtje szól
 És a kihívott rögtön válaszol,
 a fegyverek zaja mennyboltig fölhatol.
 A sisak zárt, a kopja még pihen,
 De célja felé szegül mereven.
 Most megindulnak, fellobog a vér
 És elfogy kettőjük között a tér.”

(Dryden: Palamon és Arcite)

Megdöbentő szemléletességgel érzékeltethetjük az elkeseredésükben végül is fegyvert
 fogó lyoni takácsok életét Jaques Gaucheron A lyoni selyemszövőök c. költeményének követ-
 kező soraival:

„Apáról fiúra, korról korra
Mi vagyunk a selyemszövőők,
Jártak előttünk úttörők,
Elhunytak, kiknek itt fényt dúsan szőtt a vére
S akik szépségbe szőtték pária életük.

Egy munkanap: gyolcs lesz belőle,
Hat rőfnyi hosszú legalább,
Négy szemfedőre futja hát,
Selyem zabálja életünk.

Húzd, húzd órákig egyre még,
Mint a szíved, dobog a gép...”

(Gereblyés László fordítása, Helikon kiadás)

A magyar huszár hősiessége nagyszerűbben talán semmiképpen sem rajzolható meg jobban, mint ha felolvassuk Gracza: A szabadságharc csatái c. művéből Sebő huszárkapitány és az osztrák vértés őrnagy párbaját vagy ennek irodalmi változatát: Jókai: A kőszívű ember fiai c. műből Baradlay Richard és Palvitz Ottó párviadalát.

Az érzelmi nevelésnél különösen nagy segítséget kaphat a történelemtanítás a szépirodalomtól. Ezt a segítséget feltétlen igénybe kell vennünk. Csak így alakíthatjuk formáló erővel tanulóink érzelmi életét, világnézetét, helyes történelemszemléletét; így fokozhatjuk azokat a hatásokat, amelyek egy-egy kor, hős, nép s magának a történelemnek, mint tantárgynak a megszerettetéséhez, a történelemórák igazi „történelmi” levegőjéhez vezetnek.

Egy pár kiragadott példával illusztrálva:

A rabszolga életét Madách Az ember tragédiájából vett pár sorral állíthatjuk formáló hatással tanítványaink elé:

„Rabszolga: Uram, segíts!

Éva: Hiába kéred azt,
Ki kínjainknak nem volt részese,
Nem ért, nem ért! — Halk a jajnak szava
S a trón magas. Mért nem hívsz engemet,
Ki eltakarlak s testemmel fogok fel
Minden csapást.

Ah, kedvesem, véred csorogva foly,
Megállítom; fáj ugy-e bár, nagyon?

Rabszolga: Az élet fáj csak, már nem fáj soká.

Éva: Nem úgy, nem úgy, mért éltél volna eddig,

Ha most hálnál meg, amint föllelél.

Rabszolga: Mért él a pór? — a gúlához köver
Hord az erősnek; s állítván utódot
Jármába, meghal. — Milljók egy miatt.”

A keresztények üldözéséről szinte üres, hamisan csengő a mi szavunk. Mennyivel más hatást vált ki Sienkiewicz: Quo vadis? c. művének LXII. fejezetében írott soraival:

„Még be sem sötétedett, s a nép első hullámai máris kezdték elárasztani a caesari kertet... hogy tanúja lehessen a nagyszerű látványosságnak... Rómában már máskor is láttak póznához kötözött embereket égni, de az elítélteknek ekkora tömeget még soha...”

A magasabb helyekről, ahol a lomb nem zavarta a kilátást, a póznák hosszú sora látszott s rajtuk a virággal, mirtusszal és borostyánnal felékesített keresztények... Közben besötétedett, s az égen felragyogtak az első csillagok. Ekkor minden elítélt mellé odaállt egy rabszolga, kezében égő szövetekkel s mikor a kertben itt is, ott is megharsantak a kürtök, jelezvén, hogy kezdődik a látványosság, az égő szöveteket odanyomták a pózna aljához.

A virágok alatt rejtett szurkos szalma csakhamar fényes lángra lobbant s a tűz, percről percre erősödve, lebontogatta a borostyánfűzért s egyre feljebb és feljebb kúszva az áldozat lábát kezdte nyaldosni. A nép elhallgatott, a kertet betöltötték a velőtrázó sikoltások és a kínos jajgatás.”

A jobbágy helyzetének taglalásánál közismert Katona: Bánk bánjából Tibor panasza c. részlet.

A kurucok vigadozását szemléletesen festi a Csinom Palkó, Csinom Jankó c. kuruc táncdal, amit jó, ha elénekeltetünk, azzal fokozhatjuk a hatást, de a fegyelemre ekkor külön gondoljunk.

A Rákóczi-szabadságharc bukásának az egyénre kiható tragédiáját énekli a „Megölték a Basa Pistát” kezdetű népballada. A Habsburg-gyarmatosítás korának kötéllal fogott katonája siratja sorsát: „Bimbó voltam, amikor én megszülettem” kezdetű népdal, amelynek utolsó sora: „Elhervadtam a császár udvarában”; mélyen érezteti a magyar nép fiának nehéz helyzetét. Hasonló érzést fejez ki: „Nagyabonyban csak két torony látszik” kezdetű népdal stb.

Az 1848-as forradalom és szabadságharc kora rendkívül gazdag érzelmekeltő irodalmi anyagban. Ezek közismertek. Az önkényuralmi korszak tanításánál természetesen Arany: A walesi bárdok c. művét vesszük, valamint Tompa Mihály: A gólyához c. költeményét. Fokozhatjuk a hatást, ha a tanár könyv nélkül idézi.

A Tisza Kálmán-féle politikai világot jól érzékeltethetjük Mikszáth: A pénzügyminiszter reggelije c. karcolat megfelelő részleteivel. Tisza István és a koalíció harcáról a következő kortesvers szól derűs gúnnyal:

„Tisza Pista sohsem hitte,
hogy ő így megjárja,
Kikopott az országházból
nagy mameluk pártja.
Osztrák sógor talpát nyalta
Pecsovics bandája;
Fekete-sárga bársonyszéknek
nem akad gazdája.
Tisza menjen! E kívánság
mostan általános.
Helyébe jön miniszternek ...
... Kukorica, Kukorica János! ...”

Míg ez együgyűen, addig Ady versei tudatosan halálos gúnnyal marja a háború felé sodródó úri világ politikáját, magát Tiszát is, az „úrnak, magyarnak egyként rongyot”.

Az 1905-ös orosz polgári demokratikus forradalom magyarországi visszhangjaként szemléltehetjük az igen nagy érzelmi hatást kiváltó költői alkotást, Kiss József: A Knyáz Potemkin c. versét:

„Fekete vizeken — hali-hé-hali-hó!
Száll a Knyáz Potemkin, a fekete hajó.
Süvítő szélvésznek a szemébe néznek
Jó hatszáz legények —
— Hali-hé-hali-hó! —
A fekete hajó.

És ahol megjelen, és ahol partot ér,
Erőre kap a kar, fölforr a tunya vér,
Gőg, gazság elsápad, szem nyílik, lánc szakad
És minden rab szabad —
— Hali-hé-hali-hó! —
A szabadsághajó!

Az első világháború rémségeit jól érezteti a háborús bűnösök megfelelő büntetését követelve Gyóni Géza: Csak egy éjszakára c. versében, valamint Veres Péter hősenek, Balogh Janinak az élete. Bár ennek az összeválogatása nem kis gondot okoz. A Horthy-rendszerrel József Attila versei vallják az igazat, s formálják azoknak az érzelmi világát, világnézetét, akik olvassák vagy hallják. (Hazám, Mondd, mit érlel, Város peremén stb.; a munkásmozgalomról az előbbi, a Favágó, Lebukott stb. A felszabadulás utáni világról már bő választék áll rendelkezésre mind prózában mind versben. Ezek közismertek, mégis a megindulás első éveinek érzelmi világát híven kifejezendő, említenem kell Illyés Gyula: Megy az eke c. költeményét.

Semmiképpen nem lehet témám e részletében sem teljességre törekednem. A felsorakoztatott példák híven tanúsítják, mennyire nagyhatású eszköz a szépirodalom az érzelmi nevelés terén, ha jól megválogatott szemelvény-gyűjteményünk van.

Nem nélkülözhetjük a képzelet fejlesztésénél sem. Hogyan képzelhetnék el tanítványaink az egyiptomi világot, ha nem hallanának ilyen szöveget:

„A fejedelem ... kísérője, Színuhe így szól: ... A harmincadik évben, az áradás évszaka
harmadik hónapjának hetedik napján
felment az isten az ő horizontjára,
Felső- és Alsó-Egyiptom királya

Szehotepib-Ré eltrávozott az égbe,
egyesült a napkoronggal.
Az isteni test elvegyült az őt Alkotóval.
A Székhely hallgatásban van,
a szívek gyászban.
A kettős nagy kapu le van pecsételve.
Az udvari nép feje térdén,
a nép jajveszékél.”

(Szinuhe története, fordította Dobrovits Aladár)

A görög életről felgyúl a képzelet, ha olvassuk a tanulók előtt Odüsszeusz nyilversenyét. (Homérosz: Odüsszeia 24. ének 173—174; 181—187; 330; 336—343; 401—424. sorok.) S könnyen elképzeltethetjük a háborút pl. Steinbeck: Volt egyszer egy háború c. könyve Várakozás c. riportjából vett részletekkel, amelyek egy Repülő Erőd pusztulását írják le. (54. l. Ejszaka egy Repülő Erőd pusztulásáról beszélgetett a legénység... stb. stb.)

A szépirodalmi szemelvények igei kitűnőek a tanulók cselekvési vágyának felkeltésére. Mert nemcsak a ponyvának van hatása az akaratra, hanem a szépirodalomnak is. Sajnos az előbbi hatásának a nyomán keletkeznek azok a rendőri stb. esetek, amelyek megszökött gyermekekről, olykor határsértőkről szólnak. A lelki alkatuknál fogva amúgy is kalandra szomjazó gyermekekre rendkívül cselekvő-kényszert jelentenek a hősök példái. Követni őket, hasonló hőstetteket véghez vinni minden gyermeknek álma, vágya. Egyik tanuló példáulúgy kiáltott fel, amikor Periklészről beszéltem: De szeretnék Periklész lenni! — Meglepődve nézek rá, s kérdelem: Miért? — Mert akkor én lettem volna az athéniak királya! (5. osztályban voltunk.) Miltiádész hatására egyik osztályunkban titkos görög-szöveget alapítottak, míg a másik osztályban a görög történelem hatására görögös neveket vettek fel, helyesebben a nevüket meggörögösítették: Vargából Varesz, Gvörögyiből Györesz stb. lett. Napokon keresztül görög—perza háborút játszottak, lakonikusan beszéltek, s keményen jártak-keltek. A görög hősök megbecsülése az egyik kislánynál abban nyert kifejezést, hogy édesapjával megtaníttatta Leonidász s a háromszáz spártai katona síremlékére vésett verset — görögül, s egy kicsit részt érzett a dicsőségéből, amikor megengedtem, hogy az osztály előtt elmondhassa. A Tenkes kapitánya c. tv-film hatására „Tenkes” kapitány vezette az egyik játszó gyermek csapatot, ostromolta a várat, sőt még a kiszámlóban is szerepel: Pesten jártam iskolába, jól nevelt apám / Azt gondolta lesz belőlem Tenkes kapitány stb. ... Robin Hood is sok elhatározásra indítja a tanulókat, különösen a kisebbeket. Várostrom általánosan játszott játék, hol Dobó, Bornemissza szerepét minden gyermek szívesen ölti magára, de csak az erősebbeknek jut ez a boldogság. A partizánok élete, cselekedete nyomán is igen határozott cselekvésekre indítanak a tanulók, amelyekben mindig az igazság mellett akarnak kitűnni; a hősi, a nagyszerű áll példaként előttük, azt akarják utánozni.

A szépirodalmi szemelvények színesen s elevenen tárják elénk a kort, a helyzetet. Gárdonyi: Egri csillagok c. munkájában (126. l.) megrendítően írja le, hogyan bocsátja útjára a szultánhoz fiát Izabella királyné. Az áruló büntetésének megrendítő helyzetképét sokat mondóan fogalmazza meg (381. l.).

„Dobó Hegedűsre nézett.

— Nyomorult! — mondotta.

Hegedűs térdre borult:

— Irgalmazzanak! könyörüljenek rajtam! — sírta, — megtévedtem, elvesztettem az eszemet.

— Megvallod-e magad is, hogy a várat az ellenség kezére akartad juttatni?

— Megvallom. Csak könyörüljenek. Gyermekeim vannak: érthető...

S a szava elcsuklott.

A tárgyalás nem folyt tovább egy óránál.

A következő órában már ott függött Hegedűs hadnagy a vár piacán, egy gerendából hevenyészett akasztófán...”

Hogy nevel, hogy beszél ez a helyzet a gyermekhez. Kitérülhetetlenül belevésődik a gyermeki lélekbe.

A történelmi hősök jellemét könnyen megvilágíthatjuk rövid szépirodalmi szemelvényekkel. Pl.: Bem alakja Petőfi nyomán válik óriásivá:

„Oh, Bem, vitéz vezérem,

Dicső tábormokom!

Lelked nagyságát könnyes

Szemekkel bámulom.”

Ha Petőfi így ír valakiről! Van-e kétség annak nagysága felől?

A XVII. század nagy alakjáról, Zrínyi Miklósról igaz képet formálhat a tanuló Passuth László Sasnak körme között c. művének soraival (16. l.) Nincs jelen Zrínyi a szentgothárdi csatában, de félelmetes nevének hallatára bomlik a török csatarend, s meg nem érdemelt dicsőséghez jut Montecuccoli.

Csatajelenetek míg a történelemtanár szavai nyomán siváran „vértelenül” alakulnának, addig a szépirodalmi szemelvények úgy játszatják le a tanulók előtt, mint ahogy azok történhetnek volna. Minden borzalmasságával jelenik meg Kovai Lőrinc A három tribunus c. művének sorai nyomán a tanulók előtt Karthágó pusztulása, Gárdonyi Láthatatlan ember c. műve részlete nyomán a katalaunumi ütközet, Jókai A legvitézebb huszár c. novellája az egyik legvéresebb napóleoni ütközetet eleveníti meg stb., stb.

A szemelvények helyes felhasználása bizonyos technikai jártasságot is követel. A tanár készítse el előre a művet, amelyből szemléltetni akar. A jelző cédulácskákat számozza meg, szélére írja rá, mit, melyik részletet jelzi stb. Igen hatásrontó, ha sokáig lapoz a könyvben, ha bizonytalanokodik, ha nincs pontosan kijelölve a szemelvény.

A művek megjelölése, amelyekből a szemelvényeket vesszük nem minden esetben kívánatos, de feltétlenül mondjuk meg az ifjúsági művek íróját, címét. Továbbmenve, tájékoztathatjuk tanulóinkat a nekik való történelmi regények beszerzési lehetőségéről, áráról stb. Egy-egy különösen értékes műnek szervezzük meg a közösségi beszerzését. Gyűjtessünk a tanulókkal a takarékbetétlapokon irodalmi művek beszerzésére is. Buzdítsunk olvasásra, adjunk módot, hogy a sokat olvasó gyermek beszámolhasson olvasmányairól. Állítsuk az osztály elé követendő példának. A többek által olvasott történelmi regényt szakkörökön beszéljük meg.

A felolvasott szemelvény elemzését, feldolgozását az óra feladata szabja meg. Csak röviden, s az óra céljának megfelelően elemezzük a szemelvényt! Ne erőltessük olyankor a fölösleges magyarázatot, amikor a tanulók első hallásra is megértik a szemelvény mondanivalóját. Ne laposítsuk el, ne rontsuk le a hatást, a varázst, amit egy szépen felolvasott szemelvény kelt tanulóinkban. Ennek viszont az a feltétele, hogy szemelvényeink legyenek találóak, önmagukért beszélőek, könnyen érthetőek. Mi szükség van pl. Vörösmarty Átok c. költeményének különösebb elemzésére, ha elolvassuk az első három és utolsó versszakát, a tanulók magyarázat nélkül meggyűlölik Görgeyt.

Váci Mihály: Bontja zászlóit szülőföldem c. versének azon versszakait sem kell elemezni, amelyeket a magáratalált országgal kapcsolatban olvassunk fel:

„A határ tarka pántlikáit
megvarrta a szövetkezet:
bontja zászlós búzatábláit
szülőföldem és integet!

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

A szemelvényeket adó művek természetes talaja a történelmi szertárban vagy azt helyettesítő szekrényben elhelyezett történelmi könyvtár. Gondossággal, előrelátással pár év alatt összegyűjthetjük mind azokat a műveket, felnőtt és ifjúsági történelmi regényeket, amelyekből szemelvényeket lehet válogatni. Szükségesek a verskötetek is: Hét évszázad versei, Petőfi, Arany, Ady, Radnóti, József Attila stb. kötetei mindig kéznél kell, hogy legyenek. Helyes, ha arra is irányt vesszünk, hogy tanulóinknak kölcsönözhesünk történelmi tárgyú műveket. Minden iskolában van iskolai ifjúsági és tanári könyvtár. A történelemtanár válogassa ki ezekből a történelmi tárgyúakat, vegye kölcsön, tárolja a szekrényében, ahonnan jutalmul a jó tanuló, jó történelmes tanulóknak kölcsönözheti. Legyen az megtiszteltetés, buzdítás, ha abból kaphat valaki olvasni.

Gyűjtőmunkával is gyarapíthatjuk a történelmi könyvtárt. Mind a tanulók mind a szülők szívesen ajándékoznak az iskolának kiolvasott vagy dupla példányban meglévő könyveket. Jó szervezéssel, állandó rajtalevéllel magunk teremtsünk történelmi könyvtárt!

Befejezésül az indító gondolatra térek vissza: a történelemóra nem irodalomóra! A szépirodalmi szemelvényeknek a feladata a történelmi anyag alaposabb megértése, figyelemkeltés, érzelmek formálása, a nevelés, a világnézet kialakítása. Csak a tanulók külön emberré nevelése érdekében, sajátosan alkalmazkodva a történelmi anyag funkcióihoz kerülhetnek „bevetésre”.

Éljünk velük, de bölcs mérséklettel.

Turai Kálmán
gyakorló iskolai igazgató

Az atlétikai mozgások általános iskolai oktatásának módszerei

Az oktatás sikere nagymértékben függ az oktatás módszereinek helyes megválasztásától. A didaktika a módszerek helyes megválasztására a következő szempontokat jelöli meg:

- a nevelés célja,
- a tartalom és a didaktikai feladatok,
- a tanulók fejlődési sajátosságai és
- a tantárgy (a mi esetünkben a testnevelés és ezen belül az atlétika).

A nevelés céljával, tartalmával és feladataival ezen a helyen nem kívánok foglalkozni, mivel ezeket az általános iskolai testnevelési tanterv részletesen tartalmazza. Az oktatás alanyával, a tanulók kapcsolatos problémákat és a testnevelés (ezen belül az atlétika) oktatási módszereivel kapcsolatos kérdéseket viszont részletesebben szeretném kifejteni.

Az általános iskolai tanulók fejlődési sajátosságai

Az oktatás módszereinek megválasztásánál elengedhetetlen, hogy figyelembe ne vegyük a tanulók korát, nemét, fejlődési sajátosságait, előképzettségét stb.

A 10—12 éves tanulók szíve csak rövid ideig tartó terhelésre alkalmas, ugyanakkor nagyon hamar ki is pihenik magukat. Jellemző erre a korra, hogy a gyermekek központi idegrendszerében az ingerfolyamatok túlsúlyban vannak a gátlásokkal szemben. A tanulóknak általában igen nagy a mozgásigénye. A normálisan fejlett gyermekek nagy lelkesedéssel fogadnak minden új mozgásosztónést. Ezt a kort általában az ügyesség, a merészség, az új mozgások gyors megértése és megtanulása jellemzi. A 10—12 éves tanulók között csak kevés olyan gyermeket találunk, aki a civilizáció okozta mozgás-gátlással küzd, vagy a kedvezőtlen környezeti hatások miatt nem jutott mozgásigényének megfelelő kielégítéséhez. Az ilyen gyermekeknél kellő gyakorlással fel lehet és fel is kell oldanunk a mozgás-gátlást, az elfelejtett természetes mozgásokat fel kell elevenítenünk, és a szükségszerűen jelentkező mozgásigényüket ki kell elégítenünk.

Mivel gyermekekről van szó, ezt a felelevenítést és a szükségszerűen jelentkező mozgásigény kielégítését természetes mozgáselemeket (futás, ugrás, dobás) tartalmazó játékok alkalmazásával oldhatjuk meg a legkönnyebben.

Ebben a korban ilyen szempontból nincs lényeges különbség a nemek között.

A 13—14 éves tanulók mozgásában már több-kevesebb zavar tapasztalható, amit a pubertás és a vele járó erőteljes hosszirányú növekedés megindulása idézhet elő. A testi

arányok eltolódása miatt a hirtelenmótt tanuló nem tudja mindig és megfelelően fegyelmezni, átmenetileg ügyetlen lesz. A lassabban és fokozatosan fejlődő tanulók ritkábban esnek át ezeken a nehézségeken. Az átmeneti ügyetlenség leküzdésében viszont jelentős szerepe van a testnevelésnek és a sportnak.

A leányok gyakran már 12 éves korukban bizonyos kedvetlenséget tanúsítanak a mozgásokkal szemben, ami nem annyira lustaságból, hanem inkább a nemi érés fejlődésével kapcsolatos fiziológiai és pszichikai okokból fakad.

A serdülő tanulók idegrendszere is még a kialakulás stádiumában van, tehát működése sem tökéletes. Nem mindig képesek elviselni a hosszantartó ingerhatásokat, és gyorsan fellép náluk a gátlás. Összefügg ezzel a problémával a fáradékonyásra való hajlamluk is. Ezért a serdülő tanulókat óvniunk kell a túlzott megterheléstől!

Helyesen kell felismernünk és megállapítanunk a tanuló teherbíró-képességének a szintjét. Nem elég az osztály átlagos fejlettségi szintjét megállapítani, hanem az egyéni szintet is figyelembe kell vennünk, mert ebben a korban különösen nagy szintkülönbségek lehetnek egy ugyanazon osztályon belül is.

A serdülő tanulóknál az időleges idegi kapcsolatok lehetővé teszik a képességek, jártasságok és készségek mennyiségi és minőségi változásainak a bekövetkezését. Ezért a rendszeresen sportoló tanulók teljesítményeik növekedése nemcsak megmarad, hanem gyakran még tovább is fejlődik. Arra azonban féltő gonddal kell vigyáznunk, hogy a pillanatnyi siker érdekében ne kockáztassuk a serdülő tanuló egészségét, ha azt túlzott megterhelés árán érhetjük el.

A játékos formák helyett ebben a korban a fentiek alapján előtérbe kerül a *technikai elemek oktatása*.

Az atlétikai mozgásanyag oktatási módszerei

A testnevelés oktatásának a tantárgy sajátosságait figyelembevevő módszerei vannak. A testnevelés és ezen belül az atlétika mozgásanyag oktatásában a következő oktatási módszereket alkalmazzuk:

1. ismeretközlés
2. gyakoroltatás
3. hibajavítás
4. ellenőrzés, értékelés

1. Az ismeretközlés

Az atlétika anyagának elsajátítására irányuló törekvésünk első és alapvető lépése

az ismeretközlés. Leghasználatosabb formái: a magyarázat és a bemutatás.

Az atlétikai anyaggal kapcsolatos *magyarázataink* legyenek világosak, érthetők, kössék le a tanulók figyelmét, tehát legyenek színesek és érdekesek. Törekedjünk arra, hogy azok ne hosszadalmas, unalmas fejtegetések legyenek. Magyarázatainknál alkalmazkodjunk a tanulók értelmi képességeihez. Mindig a lényegre mutassunk rá!

A *bemutatás* az ismeretközlésnek nagyon fontos formája az atlétikai mozgásanyag oktatásánál. Hatását fokozza, ha az *mintaszerű*. Ezért célszerű, ha azt magunk végezzük, de történetet egy ügyesebb tanuló által, vagy képesábrázolás (fénykép, képsorozat, film, stb.) által is. Az atlétikai mozgások oktatását megkönnyíti az is, ha a mozgásokat többször bemutatjuk, vagy bemutatjuk.

A bemutatás azonban csak a hozzáfűzött magyarázattal együtt érhet el teljes sikert a mozgás megismerésében.

Az ismeretközlés menete

Az általános iskolai testnevelési tanterv atlétikai anyagát vizsgálva azt látjuk, hogy az nagyjából ugyanaz az V. osztályban és a VIII. osztályban. Általában tehát ugyanazok a mozgások szerepelnek minden osztályban, csak a mozgásokkal kapcsolatos *ismeretek köre* koncentrikusan évről évre bővül. Minden évben oktatjuk pl. a guggoló távolugrást, de a tanulók ismeretei a teljes mozgás végrehajtása mellett évről évre bővülnek, és a távolugrás kivitele minden osztályban magasabb fokon, bonyolultabb formában ismétlődik.

V. osztályban: 8—14 lépés nekifutással elugrás 60 cm-es elugrósávból; a nekifutás sebességének befolyása az ugrás nagyságára; a talajérés késleltetése repülés közben felhúzott térdekkel és zárt lábbal történő talajéréssel.

VI. osztályban: Az elugrás erejének befolyása az ugrás nagyságára; az erejének növelése térdben hajlított láblendítéssel és ellenértés karlendítéssel.

VII. osztályban: 12—16 lépés nekifutással elugrás 50 cm-es elugrósávból; a nekifutás távolságának kimérése tapasztalati alapon.

VIII. osztályban: 16—18 lépés nekifutással elugrás 50 cm-es elugrósávból; talajfogás a repülés befejező szakaszában csipőben erősen hajlított törzssel és előrenyújtott lábakkal, valamint a karok mélyen tartásával.

Tehát a mozgás-technikai követelmények osztályról osztályra úgy növekednek, hogy a távolugrás más és más részfeladatai kerülnek előtérbe, miközben a tanulókkal szemben támasztott követelményeket eredményekben is növeljük.

Az atlétikai mozgásanyagnak ez a körben bővülő oktatási menete a mozgásanyag természetéből következik. Pl. a közepes iramú futást bármilyen egyszerű formában hajtják is végre a tanulók, abban a futás minden egyes mozzanata (lendítés, elrugaszzkodás, repülés, talajfogás) — bár kezdetleges fokon — megtalálható. Éppen ezért gyakoroltatjuk már az alsó tagozatban is a futás teljes mozgását, de minden évben annak más és más részleteit tökéletesítjük az oktatás folyamán.

Itt vetődik fel az a probléma is, hogy minden atlétikai gyakorlatot a teljes mozgás végrehajtásával, *globálisan*, vagy részre, elemekre bontva, *parciálisan* oktassuk-e?

Vannak olyan atlétikai mozgások, amelyek csak globálisan oktatathatók, mint pl. a futás. Hiszen nem lehetséges külön a lendítést, külön az elrugaszzkodást, külön a repülést és külön a talajfogást végrehajtani. Futásnál a teljes mozgás végrehajtása közben hívjuk fel a tanulók figyelmét egy-egy részlet helyes kivitelére.

Vannak viszont olyan atlétikai mozgások, amelyeknél a parciális oktatási mód látszik eredményesebbnek. Nem lenne szerencsés, ha pl. a kislabdahajtást mindjárt nekifutással, vagy a súlylökést becsúszással kezdenénk oktatni. Igaz viszont az is, hogy a felvett példák esetében nem szabad a mozgást a gyakorlatok fázisainak időrendi sorrendjében sem oktatni.

Leggyakrabban a parciális és globális eljárás együttes alkalmazását szoktuk használni az ilyenfajta atlétikai gyakorlatok oktatásánál. Ez a módszer még magasabb fokon is alkalmazásra kerül, hiszen az élversenyzők is így csiszolják mozgásukat. Gondoljunk itt a vágatóókra, akik nagy gonddal és külön is gyakorolják a térdelőrajtot, vagy a célbafutást, a súlylökők a helyből dobást és csak a becsúszást. Ezekben az esetekben azonban ügyelni kell arra, hogy a részletek gyakorlásával párhuzamosan történjék a teljes mozgás gyakorlása is, mert csak a részletek tökéletesítése nem biztosítja az egyes részmozgások összekapcsolását, a teljes mozgás helyes végrehajtását.

A globális és parciális eljárás megválasztása az atlétikai mozgások oktatásánál függ a tanulókat korától, fejlődési sajátosságaitól és fejlettségi szintjétől is.

A 10—12 éves tanulóknál, tehát a mozgások oktatásának kezdetén inkább a globális oktatási módszer alkalmazása látszik helyesebbnek. Ebben a korban ugyanis a tanulók a mozgás lényegét értik meg, de csak mint egységes egészet. A mozgástanulás náluk nem a mozgásfolyamat elemzése útján történik. Az oktatásnál sokszor elég a mozgást néhány-szor bemutatni, és a tanulóknak gyakran már az első kísérletük is sikerülni szokott. A látott mozgást azonnal és mint egységes egés-

szet akarják végrehajtani. Bár az oktatás további folyamatában már az V. és VI. osztályban is alkalmazunk rávezető gyakorlatokat és iktatunk be alapvető technikai elemek gyakorlását is, de a mozgás részleteit a tanulók hosszú ideig nem szívesen gyakorolják.

A 13—14 éves tanulók már a bonyolult mozgások iránt érdeklődést és fogékonyságot tanúsítanak. Így a globális eljárás mellett a parciális eljárásnak is komoly szerep jut. Ekor ugyanis a tanulók a technikai elemek gyakorlását is szívesebben végzik. Természetesen a már említett okok miatt a globális és parciális eljárás együttes alkalmazása ebben a korban is a legcélravezetőbb.

2. A gyakoroltatás

Az atlétikai mozgásanyagot a tanulóknak nemcsak meg kell ismerniök, hanem el is kell sajátítaniök. Az elsajátítást pedig gyakoroltatással érhetjük el. A gyakoroltatás során tanítványainkat meg kell tanítanunk futni, ugrorni és dobni, vagyis meghatározott jártasságok és készségek kialakítására törekszünk. A gyakoroltatásra minden korban és fejlettségi szinten szükség van, hiszen a mozgások (különösen a bonyolultabb szerkezetű mozgások) elsajátítása sohasem befejezett, sohasem tökéletes. A kialakított mozgáskészségeket újból és újból meg kell szilárdítanunk, továbbá a tanulók mozgását mindig csiszolnunk kell.

A gyakoroltatás további célja még a tanulók mozgás- és versengési vágyának és igényének kielégítése is.

A gyakoroltatással a fentieknek kívül meg kell oldanunk a tanulók szervezetének anatómiai és funkcionális tulajdonságainak a megváltoztatását is. Ezeknek a változásoknak következménye a tanulók egészségének megőrzése, fejlődésük, erejük, ügyességük, gyorsaságuk, állóképességük, stb. fokozása.

A gyakoroltatás természetesen nem történhet ötletszerűen. Ehhez a testnevelő tanárnak jól kell ismernie a tanulókat, azok fejlődési sajátosságait, fejlettségi szintjüket, előképzettségüket, a fizikai képességek fokozatos fejlesztésének útját, az atlétikai mozgások technikáját stb. Tudnia kell azt is, hogy hogyan, kb. hányszor és mennyi ideig lehet és kell az adott mozgást gyakoroltatni ahhoz, hogy az az oktatási feladat eredményes megoldása mellett biztosítsa a tanulók optimális megterhelését is.

3. A hibajavítás

A tanulók az atlétikai mozgások gyakorlása közben természetesen követnek el kisebb-nagyobb hibákat. Ezért gyakoroltatás

közben elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanár a tanulók által elkövetett hibákat rendszeresen javítsa, mozgásukat csiszolja, tökéletesítse. A Hibák kijavításának elsődleges feltétele, hogy a testnevelő tanár felismerje a hibás mozgást és főként az azt kiváltó okot, vagy okokat. A mozgáshibák felismerését megkönnyíti a helyes mozgások pontos ismerete.

Atlétikai mozgásoknál a hibák felismerése nem könnyű feladat. Nehézséget okoz az a körülmény, hogy az egyéni adottságokból származó egyéni végrehajtás sajátos szint ad az egyes tanulók mozgásának, továbbá az is, hogy az atlétikai mozgások nagyon gyorsan (sokszor a mp tört része alatt) zajlanak le. A hibák felismeréséhez éppen ezért igen jó megfigyelőnek kell lenni, ami viszont kellő gyakorlással megszerezhető.

A mozgáshiba kijavításához nem elégséges ismernünk a helyes mozgást, felismernünk a hibát és az azt kiváltó okot, vagy okokat, hanem tudnunk kell a hiba kijavításának legeredményesebb módját és annak legcélravezetőbb útját is.

A hibajavításnál először mindig a lényeges, nagy hibákat javítsuk ki, és egyszerre csak egyet. Később fokozatosan a kevésbé nagy és végül a kisebb hibákat. A javításoknál azonban ügyeljünk arra, hogy a tanuló ne vesztse el a kedvét az állandóan hangoztatott hibák felhánytorgatása miatt. Tartsunk ebben mértéket! Súlyos, nagy hibák esetén azonban mindenképpen szakítsuk meg a gyakorlást, és újra mutassuk, vagy mutattassuk be a helyes mozgást, hogy így az egész osztály tanulhasson belőle.

4. Az ellenőrzés, értékelés

Az oktatás folyamán időnkint fel kell mérnünk azt, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el az oktatott atlétikai mozgást, illetve képességeik hogyan, milyen mértékben fejlődtek. Az általános iskolai testnevelési tanterv minden egyes osztály számára előírja azokat az atlétikai követelményeket, amelyeket a tanulóknak meg kell tanulniök, illetve el kell érniök. A testnevelő tanárnak a tanterv alapján elkészített tanmenetében fel kell tüntetnie az ellenőrzésre szánt atlétikai gyakorlatokat is. Az ellenőrző gyakorlatok kiválasztásánál is törekedjünk a sokoldalúság elvének betartására, tehát az I. és IV. évfolyamon is szerepeljen futás-, ugrás- és dobásgyakorlatból teljesítmény és technikai ellenőrzés. Az ellenőrzés idejét úgy válasszuk meg, hogy az az egyes atlétikai mozgások oktatására szánt tanítási egység végére essék.

Az értékelés az ellenőrzés alapján történjék osztályozás formájában. Osztályzásunknál azonban ne pusztán a rideg eredménye-

ket, hanem a gyermek fejlődését vegyük figyelembe.

Felhasznált irodalom:

1. Dr. Bácsalmási Péter: Az atlétika oktatása (1962.)
2. Dr. Günter Thies: Leichtathletik (1961.)

3. Dr. Kálmánchey Zoltán: Testneveléelmélet (Főisk. jegyzet 1962.)
4. Testnevelési Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára.
5. Rr. Kurt Meinel: Bewegungslehre.

Gaál Lajos
főiskolai docens

Szemle

A. SZ. MAKARENKO NEVELÉS-
ELMÉLETI MŰVEI. II. (Tankönyvkiadó,
Budapest, 1965.)

Nem sokkal az első kötet megjelenése után vehetjük kézbe és olvashatjuk Makarenko pedagógiai műveinek második kötetét. Ha a tartalomjegyzéknél nyitjuk fel először a könyvet, hogy tájékozódjunk arról, milyen tanulmányok kaptak helyet a második kötetben, akkor az első kötet anyagával szemben rögtön megállapíthatjuk, hogy a második kötetben sokkal több magyar nyelven először megjelenő írást találunk, mint az első kötetben. Már ez a tény is hozzájárul ahhoz, hogy lényegesen kibővíül Makarenkóról való ismeretünk. A már ismert tanulmányok közül (melyek nagyrészt Makarenko műveinek 7. kötetében jelentek meg magyar nyelven) itt kaptak helyet pl. „A poltavai Gorkij-telep munkájának áttekintése”, „A nehezen nevelhető gyermekek nevelésének megszervezése”, „A pedagógusok vállukat vonogatják” stb. Itt találhatjuk a családi nevelés alapvető kérdéseiről szóló rádióelőadásokat is: „Előadások a gyermeknevelésről” címen. (Milyen hasznos lenne, ha a szülőkhöz egyszer közelebb vinnénk ezeket az előadásokat s megbeszél-nénk velük a tanulmányokba foglalt pedagógiai megállapításokat!) A családi nevelés általános feltételeiről, a szülői tekintélyről, a játékról, a szexuális nevelésről, a családi gazdaságról stb. elhangzott pedagógiai megállapítások megismerése és felhasználása nagyon sok családi nevelési problémát segítenek megoldani. Először jelentek meg magyar nyelven a családi nevelést elemző „Szülők könyvé”-nek nyersanyagát tartalmazó írások is.

A második kötet anyaga tartalmában is színesebb, mint az első köteté volt. A tanulmányokon kívül érdekes és hasznos kezdeményezésként részleteket olvashatunk Makarenko szépirodalmi műveiből: a „Pedagógiai hősköltemény”-ből, „Az 1930-as menet”-ből, az „FD-1”-ből s a „Zászlók a toronyokon”-ből. Az ügyesen kiválasztott szemelvények alkalmasak egyrészt arra, hogy betekintést adjanak Makarenko pedagógiai gondolatainak szépirodalmi formában való megfogalmazásába s így élményszerűbben maradjanak meg

bennünk ezek az elvi tételek, másrészt e részletek elolvasása bizonyára kedvet adnak az egész művek elolvasására azoknak, akik még nem jutottak el hozzájuk. A szépirodalmi művek részletein kívül még két nagy fejezet található a második kötetben: az egyik „A Gorkij-telep és a Dzerzsinszkij-kommuna tevékenységének dokumentumai”, a másik „Makarenko levelezéséből”.

Ha a második kötetet röviden jellemeznünk akarjuk, akkor talán a legtalálékosabban azt lehetne mondani róla, hogy segít megismerni Makarenkót, az embert. Különösen az előbb említett két utolsó fejezet az, amelyik ezt a célt legjobban szolgálja. Bármelyik tanulmányt olvassuk is el ebből a két fejezetből, Makarenkót emberi közelségben érezzük s életének, gondolkodásának, érzéseinek legbensőbb vonásait ismerjük meg. Csak sajnálni lehet, hogy Makarenkót nálunk nem ezeken az írásokon keresztül kezdtük megismerni. Milyen sok félreértést, hamis megállapítást elkerülhettünk volna ezeknek az írásoknak segítségével s főleg megakadályozhattunk volna egy téves Makarenko-kép kialakulását pedagógusi közvéleményünkben. Különösen Makarenko levelezései adnak természetesen alkalmat Makarenko személyiségéhez való közfelférkőzéshez, de többi írásában is megmutatkozik emberi nagysága, személyiségének eredetisége. Ezekből következtethetünk arra, hogy milyen nagy szerepe volt Makarenko nevelési eredményeiben az ő személyes varázsának. A legszemélyesebb jellegű írásokban is találunk — ha egy-két mondat erejéig is — pedagógiai megállapításokat, amelyek távol állnak ugyan minden tudományoskodó megfogalmazástól, mégis szellemes, sokszor humoros hangvételűk ellenére komoly elgondolkozásra késztetnek. Ezek árulkodnak egyben arról is, hogy Makarenko az élet lehétköznapibb eseményeit sem tudta másképp szemlélni, mint a pedagógus, a pedagógus-író szemével. Mindezeket túl ezek a levelek, feljegyzések írói remekművek — rövidségük ellenére — is. Stílusuk, szerkesztésük a makarenkói írásművészet hű tükrői is.

A fentiek szemléltetésére nézzük meg pl. „Felvételi kérelem a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára” című tanulmányt,

amely a második kötet első írása is. A tanulmány nemcsak pedagógiai, hanem irodalmi szempontból is nagyon érdekes. Sok értékes önéletrajzi, s főleg önelemző adatot tartalmaz. „A felvételi vizsga kockázatát, sajnos, nem vagyok hajlandó vállalni” — írja s helyette tájékoztatja a Főiskolát műveltségének elemeiről és szintjéről. Sorbaveszi az egyes tantárgyakat s mindegyikkel kapcsolatban megteszi észrevételeit s azt is, hogy milyen mélységű az adott területen tájékozottsága. Nagyon érdekes a pszichológiáról és pedagógiáról tett észrevétele s különösen a neveléstudomány öt pontba foglalt alapproblémájáról tett megjegyzése. Pl. a 4. pont: „A pszichológia ne alapja legyen a pedagógiának, hanem folytatása a pedagógiai törvény realizálása folyamán.”

Elvezetés és egyben tanulságos írások Makarenko levelei is. Ezekben — a magán-jellegű kérdések mellett — egy-egy pedagógiai gondolatot is felvet. Kortyelnikovnak írott egyik levelében pl. a telep gazdasági életének és a nevelési folyamatnak problémáit fejtegeti s megállapítja: „... nálunk a nevelési és képzési folyamat fő formája a gazdaság fölfelé ívelő haladása”. Másik levelében az emberi személyiség szintézisben való szemléléseért emel szót s így ír: „... arra kell törekednünk, hogy elérjük a szintézist, megragadjuk az egész, oszthatatlan embert, és tanuljuk meg úgy megszervezni a nevelést, hogy eredményeinket az illető személyiség egész rendszerének a tökéletesedése jellemezze.” „Levél F. Boriszovnak” c. írásában az élet céljáról mondja el véleményét: „Az a legfontosabb, hogy észre tudjuk venni a ma és a holnap varázsát, és élni tudjunk vele.” A „Levél Sz. A. és G. K. Kalabalinnak” c. írás megihlettségével, politikai éleslátásával, az ifjú generáció értékelésével tűnik ki a levelek közül.

Ha azt a fáradságot vesszük, hogy elejétől a végéig elolvassuk ezt a második kötetet is, az elolvasás végén vesszük észre, hogy milyen sokat gazdagodtunk. A kötet azonban azt is elárulja, hogy milyen sok írása nem került még Makarenkonak a nyilvánosság elé, s ezek a sokszor rövid írások milyen sokat adnak hozzá Makarenko eddigi munkásságának, személyiségének megismeréséhez. Jó lenne minél hamarabb kézbevenni Makarenko írásainak valóban teljes gyűjteményét.

Bereczki Sándor
főisk. adj.

NOVÉNYTAN a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 6. évfolyama számára. Második kiadás. 1964. Az anyagot feldolgozta dr. Josef Sula; magyarra fordította Galambos László. (Slo-

venské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.)

Jóleső érzés már kézbe venni is a könyvet. Műanyag borítású kemény fedőlap védi a 195 oldalas tankönyvet. Belelapozva mindjárt szemet szúr a sok szép színes rajz, fénykép, művészi reprodukció. Az első kellemes benyomás után tanulmányozzuk végig, hogy összevethessük a mi hatodikos „Élővilág” tankönyvünkkel.

A teljes egészében növénytannal foglalkozó könyv nyolc fejezetre tagozódik.

I. fejezet: a növényi test fő részeit ismereti, ezzel kapcsolatban a gyökeret, szárat, levelet és a virágot dolgozza fel.

II. fejezet: a növények táplálkozása és lélegzése címet viseli. Ennek során megismerkednek a tápanyag felvétellel, tápanyag szállítással, tápanyag átalakítással, lélegzéssel.

III. fejezet: a növények életfeltételeit tárgyalja. A víz, az ásványi sók, a levegő, a fény és a meleg növényre kifejtett hatása a vizsgálat tárgya.

IV. fejezet: a növények növekedését és a növényi mozgásokat dolgozza fel.

V. fejezet: a virágos növények szaporodásával foglalkozik. Ismerteti a főbb virágtípusokat, majd a beporzást, megtermékenyítést és a terméseket.

VI. fejezet: témája a növény fejlődése. Kezdi a csírázással, a vetőmag előkészítésével, majd egyéves, kétéves és évelő növénytípusokat mutat be.

VII. fejezet: a vegetatív szaporodással foglalkozik.

VIII. fejezet: néhány fontosabb növénycsaládot ismertet, így a keresztesvirágúakat, rózsaféléket, ajakosvirágúakat, burgonyaféléket. Végezetül a növények meghatározásához ad igen jó morfológiai áttekintést.

Ebből a rövid ismertetésből is látható, hogy a csehszlovák tantervi elképzelés inkább a mi gimnáziumaink első osztályának tantervéhez hasonlít, mint az általános iskola 6. osztályáéhoz. Ennek helyességét, vagy helytelenségét nem célozom vitatni. Azt azonban meg kell állapítanom, hogy aránylag sok elméleti anyagot kívánnak meg a 12 éves gyerektől. Egy-egy órán elég sok fogalmat kell a tanulóknak elsajátítani. Igaz, a szöveg nagyon kevés, főként rövid, tömondatos meghatározásokból áll. Kíváncsi vagyok, hogy egy átlag iskolában a növendékek milyen összefüggő feleletet tudnak produkálni ebből a kevés szövegből.

Már az első pillanatban látszik, hogy a szöveg mellett egyenrangú félként szerepelnek az ábrák. Ennek alátámasztására elegendő legyen csak annyit mondani, hogy 473 különböző rajz, fénykép, összefoglaló rajzos táblázat, reprodukció — mindez színesen — szolgál a fogalmak tisztázására. A tankönyv szövege mintegy az ábrák alapos részletes

magyaroztatást szolgálja. Ilyen irányú kísérlet indult meg nálunk a levelező hallgatók részére kiadott „Biológia 2” című gimnáziumi tankönyvvel.

Feltétlenül ki kell emelni a szép összefoglaló táblázatokat, a nagyfokú koncentrációra való törekvést és nem utolsósorban a leképek anyaga után az oktató-nevelő célt szolgáló gyakorlatokat.

Tipográfiai szempontból is minden igényt kielégít a könyv. Betűi elég nagyok. Az új fogalmak és meghatározások kövér betűi erősen kiugranak a sorok közül.

Tanáraink igen nagy haszonnal forgathatják ezt a tankönyvet óráikra való felkészülés során, továbbá szakköri foglalkozásokon. Jó volna, ha minél több iskola könyvtára rendelkezne ezzel a tankönyvvel.

Dr. Körtvélyessy László

Július Schwartz:

MIT MUTAT A NAGYÍTÓ?

A tanuló fiatalok körében népszerűvé vált BÚVÁR KÖNYVEK sorozata 48. köteteként jelent meg ez a könyvecske, melynek az a célja, hogy az egyszerű nagyítókkal felfedező útra vezesse ifjú olvasóit a parányi dolgok izgalmas világába. A nagyítóüvegen túl egy új világot fedezhet fel az érdeklődő s ebben a parányi világban érdekes és csodálatos dolgok történnek. A könyv előbb a lencsékkel és használatukkal ismert meg, majd tanulmányozza a vele látható kicsiny dolgokat. Feltárja és megmagyarázza mindazt, amit nagyítóval a tenyerünkön láthatunk; kitér az üjlenyomatok jelentőségére a bűnügyi vizsgálatoknál, ismert számos kristályszerkezetet, amelyet vizsgálhatunk és gyönyörködhetünk bennük a nagyítóüveg alatt. A világító számlapú órán az atomhasadás titkát szemlélhetjük. A hagyma sejtjei, a növények gyökerében és leveleiben levő hajszálcövek, a virágporszemcsék és a magház titkai mind feltáruznak a kíváncsian szemlélődő előtt. Az állatvilág apró lényeinek életét nyomon követhetjük, sőt a halpikkelyek vizsgálatával még a hal életkorát is pontosan megállapíthatjuk. A növény- és állatvilágon kívül az ember által készített dolgok is sok érdekességet rejtenek a nagyítóval figyelmesen szemlélődő számára. Saját maga is felfedezheti, hogy miként lesz a pontok sokaságából az újságban kép, hogyan lesz zene a gramofonlemez hullámzó vonalaiból, hogyan készülnek a mikrobarázdás lemezek, milyen a villanykörte izzószála nagyító alatt stb. Gondos utasításokat ad a könyv, hogy a vizsgálatok közben nehogy sérülés érje a tudnivaló kis kutatót. A könyv bebizonyítja azt is, hogy

az apró részletek mennyire fontosak az emberi, állati és növényi élet alakulásában s rámutat arra, hogy a nagyítóüveg használata az első lépés ahhoz, hogy az ifjú olvasó a továbbiakban az összetett lencsékkel végezhesen vizsgálódásokat és szerezhessen bővebb tapasztalatokat. Az érdekes könyvet gazdag illusztrációs anyag egészíti ki. (Móra Ferenc Könyvkiadó, 1964).

Dr. Rubóczky István

AZ ALSÓ TAGOZATI OKTATÁS SZÍNVONALA

Szerkesztette: Illés Lajosné. Tankönyvkiadó, 1965. 96 oldal.

A pedagógia időszzerű kérdései külföldön c. sorozat legújabb füzetébe öt tanulmányt tartalmaz és a következő alcímmel jelent meg: Kísérletek az alsó tagozat és a felsőbb osztályok közötti törés megszüntetésére. Az itt szereplő cikkek szerzői ugyanis olyan kísérletekről számolnak be, amelyeknek közös vonása, hogy az alsó és felső tagozat közötti törést az alsó tagozati oktatás színvonalának emelésével szeretnék megszüntetni.

L. Zankov: Az alsó tagozati oktatás és a didaktika kérdései c. cikke (megjelent a Narodnoje Obrazovanyije 1964. évi 7. számában) bebizonyítottan tekinti annak lehetőségét és szükségességét, hogy a szovjet alsó tagozati oktatás jelenlegi négy éves tantervét — annak jelentős kibővülése ellenére is — el lehet végezni három év alatt. Ennek megfelelően a kísérleti osztályok óratervét három évre tervezi.

Bár a szovjet és a magyar iskolarendszer között lényeges eltérések vannak — közülük ezúttal az a legfontosabb, hogy a Szovjetunióban a tankötelezettség 7 éves korban kezdődik — számunkra is sok érdekes gondolatra bukkanhatunk e sokakkal vitázó cikkben.

V. Davidov: Az algebra elemei az alsó tagozatban (Szovjetszkaja Pedagogika, 1962.) c. cikkében abból indul ki, hogy „a matematika egész tantervét át kell alakítani az első osztálytól a nyolcadikig, majd később a tizedik osztályig, hogy összhangban legyen a modern matematikával és a korszerű pszichológiával, logikával, módszertannal.” Kísérletekre támaszkodva össze is állított egy tantervet — függelékben közli is ezt —, amely elvben kielégítené a fenti feltételeket.

E cikk tanulmányozását különösen ajánlhatjuk azoknak, akik nálunk is törik a fejüket az alsó tagozati számtanítás korszerűsítésén, sőt már kezdeti lépéseket is tettek új elemek bevitelére.

A. Wolf: *Az alsó tagozati matematika-tanítás lehetőségei* (Die Unterstufe, 1963.) c. cikkében néhány érdekes, könnyen megvalósítható ötletet ad, főleg annak az elvnek a megvalósításához, hogy a számtan a mértan anyagát „minél jobban és alaposabban hassa át” és viszont. Szembeszáll az elnevezések és definíciók óvatosekő bevezetésével, kerülgetésével. „Gyermekünk rakétákról, szputnyikokról, kozmoszról beszélnek, és a megjelöléseket legtöbbször helyesen használják.” Miért tartjuk hát aggályosnak a szakasz, négyzet, téglalap szavak korai bevezetését?

L. Szkatkin: *Az alsó tagozati oktatás feladatai és tartalma* (Sovjetszkaja Pedagogika, 1964.) c. cikkében a szerző ismerteti javaslatait a szovjet alsó tagozati tantervek módosításáról, eközben többekkel vitázik.

P. Popescu-Neveanu, C. Marinescu, S. Popescu: *Szakosított oktatás az alsó tagozatban* (Revista de Pedagogie, 1962.) c. cikk arról a nagyszabású és igen figyelemreméltó kísérletről számol be (rövidítve), amelyet Romániában végeztek az 1961-62. években. A szerzők felfogása szerint „a hagyományos elemi iskolai rendszer már ellentmondásban van a felsőbb osztályok szervezeti rendszerével és gátolja a tanulók sokoldalú fejlődését.” Kísérleti iskolákat hoztak létre, amelyben az alsó tagozat egyes tárgyait, illetve tantárgycsoportjait felső tagozati szaktanárok oktatták, másol a kérdéses tantárgyak oktatása iránt különösen érdeklődő tanítók. Tapasztalataik összegezéséeként kimondják, hogy „az új rendszer oktató-nevelő hatásának fölénye, legalábbis általános vonásaiban, bizonyítottanak tekinthető”. Természetesen nehézségek, hátrányok és szervezési problémák is merülnek fel az új rendszer meghonosításával kapcsolatban. Ezekből is kapunk ízelítőt e cikkben.

Dr. Gazsó István

Dr. Molnár József:

AZ ALGEBRA ÉS AZ ELEMI FÜGGVÉNYEK TANÍTÁSA

Tankönyvkiadó, 1965. 372 oldal.

Módszertani irodalmunk értékes művel gyarapodott: az iskolai matematika egyik legfontosabb területét, az algebrai és függvény-tani ismeretek tanításának problémáit dolgozza fel ez a mostanában megjelent kézikönyv.

Három részre tagolódik. A Bevezetés négy fejezete, 60 oldal, a matematika oktatásának általános kérdéseit tárgyalja. Néhányat megemlítünk közülük: A matematika szerepe a természet és társadalom megismerésében, a természettudományok és az emberi gondolkodás fejlődésében. A középiskolai matema-

tikatanítás feladatrendszere, elvei és módszerének meghatározó tényezői. A tervszerűség és a tudatosság szerepe a matematikában. (Itt szerepel a tanterv, a tanmenetek és a tanítási órák tervezése.) Az oktató-nevelő munka korszerűségét célzó fontosabb követelmények. (Ezek között kerül sor a tanulók aktivizálásának kérdéseire és a tárgyon belüli, illetve más tárgyakkal, valamint a gyakorlati való koncentrációra.)

A második rész mintegy száz oldalnyi terjedelmű, címe: Az aritmetikai, az algebrai és az elemi függvényekre vonatkozó ismeretek tanítása az általános iskolában. Két nagy fejezetre tagolódik. Egyik a racionális számkör kiépítését tárgyalja és eközben tüzetesen elemzi az alsó tagozati oktatást is; a másik az algebrai ismeretek további megalapozását és a betűabsztrakció kérdéseit.

Végül a könyv harmadik része foglalkozik a tulajdonképpeni kérdéssel: az algebra és az elemi függvények középiskolai tanításával. Ennek legfontosabb fogalmai: az algebrai kifejezés; az algebrai azonosságok és azonos átalakításai; egyenletek és egyenlőtlenések; egyenletrendszerek, gyökvonás; a hatványozás általánosítása; a logaritmus; trigonometrikus függvények.

Már e vázlatos ismertetésből megállapítható, hogy a szerző számít az olyan olvasókra is, akik az általános iskolában tanítják a matematikát. Számukra is sok hasznos gondolatot, tanácsot gyűjtött össze könyvében. Mondanivalóit vonzóan, könnyen olvasható stílusban, amellet igényesen, színvonalasan dolgozta fel és számos példával illusztrálja. Mégis elsősorban a középiskolai tanároknak írta könyvét, hozzájuk is szól a második részben, mert szükséges tudniuk az általános iskolában folyó matematikatanítás problémáiról, mint ahogy az általános iskola nevelőinek is ismerniük kell — legalább vázlatosan — a középiskolai tantervi feladatokat és követelményeket, enélkül nem dolgozhatnak jól.

Nagy értéke a könyvnek, hogy legtöbbször keletkezésében és fejlődésében mutatja be, a problémákat. Jó szolgálatot tesz — ilyen vonatkozásban is — a (tankönyveinkből ezidő szerint még sokszor hiányzó) történeti utalások, érdekességek, adatok bősége; továbbá az oktatás lélektani törvények, motívumok felvillantása igen gyakran.

Szorgalmas gyűjtőmunka, elapadhatatlan ügyszeretet, de józan, kiegyensúlyozott fontolgatás és sok egyéni meglátás eredménye ez a könyv. Hisszük, hogy nagy haszonnal forgatja mindenki, akihez eljut.

A Tankönyvkiadó ízléses köntösben: műbőrötésben, tetszetős tipográfiával, sok szép fényképpel és tiszta rajzokkal, mégis viszonylag olcsón (ára 25 Ft) bocsátotta útra.

Dr. Gazsó István

A társadalom-lélektan és a pedagógia
(A pedagógia időszerű kérdései külföldön
című sorozatból. Szerkeszteti
Illés Lajosné)

A 4 ívnyi terjedelmű könyvecske 4 rövid tanulmányt tartalmaz. *V. N. Kolbanovszkij* A társadalom-lélektan néhány időszerű problémájáról ad tájékoztatást. Megállapítja, hogy a társadalom-lélektan iránt jelentősen megalékelte az érdeklődés, mivel ezt a társadalmi fejlődés is megindokolja. Az ember pszichikumát döntően befolyásolják fejlődésében a társadalmi törvényszerűségek. A szerző ismerteti a marxista társadalom-lélektan fogalmát és érinti a közösségi kapcsolatok fontos tényezőjét, az ún. pszichológiai *érinkezés*t. A problémák felsorolását követően azt fejtegeti, miért szükséges az ifjúság nevelésének és oktatásának folyamatát a társadalom-lélektan oldaláról vizsgálni.

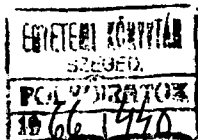
W. Friedrich: A kikérdező módszer a marxista ifjúságkutatásban címmel értekezik. Noha a szerző a kikérdező módszer értékét tekintve kifejezetten pozitív állást foglal, szigorúan megszabott követelményekhez köti annak alkalmazását. Elég körültekintően különíti el egymástól az egyes kérdés-formákat. Latolgatja az ún. *zárt* és *nyílt* kérdést. Megkísérli előnyeiket és hátrányaikat egymással szembe állítani. Rövid összegezést ad a szó-

beli és írásbeli módozatokról és hasznosak a kérdésekre kapott válaszok feldolgozásának és értékelésének elveire nézve közölt fejtegetései is.

H. Dannhauer: Néhány szociálpszichológiai módszer kritikai értékelése. A rövid cikk elmarasztalja *Moreno* szociográfiai módszerét, mivel — amint mondja —, a szociogram semmit sem mutat a közösség kialakulásából. De nem jobb a véleménye arról a módszerről sem, ahogyan *Piaget* a kollektív felelősségtudat vizsgálatát kísérelte meg. *Piaget* ui. abból a feltételezésből indult ki, hogy a gyermek a felelősséget kollektívnek és átvihetőnek tekinti.

M. Vorweg: Pontossági követelmények a szociálpszichológiai kutatásban. Több évi kutatásai alapján leszűrt tapasztalatai nyomán olyan szociometriai eljárásról ad számot, amelyről „lehántolták” a szociometriai elméletet. A teszt lényege az, hogy a kísérleti személynek egy megadott szituációban meghatározott feladat végrehajtásához ki kell választania azokat, akikkel csoporttársai közül leginkább működnek együtt, illetve akikkel legkevésbé. Majd arra a kérdésre igyekszik választ adni, hogy milyen pontosan méri a társ választási kísérlet a viszonystruktúrákat. (Tankönyvkiadó, 1964.)

Dr. Zentai Károly



СОДЕРЖАНИЕ

Габор Селенди: О некоторых вопросах преподавания краеведения	317
Ева Гулачи и Ласло Шомфай: Надо учить и в нисших классах по нормам правописания	320
Йожеф Сёрени: Магнетофон на уроках сочинения	327
Балаж Хирьяк: Как я опираюсь на пионерские звенья как на коллективы при подготовке к урокам и на уроках?	331
Лайош Хофер: Развитие системы кабинетного обучения в школах с венгерским языком Чехословацкой Социалистической Республики	336
Иштван Немет: Вопросы, связанные с формированием понятия низменности ..	342
Карой Зентаи: Анализ урока по географии	345
Мастерская	355
Агоштон Драхош: Способы представления букв и анализа текста в нисших классах на уроках словацкого языка — Золтан Йожа: Вопросы преподавания о сельскохозяйственных продуктивных скотах — Янош Вейднер: О программированном обучении (часть III) — Калман Турай: Использование отрывков на уроках истории.	
Обзор	388

INHALT

G. Szeléndi: Über einige Probleme in der heimatkundlichen Anschauung	317
É. Gulácsy—L. Somfai: Man soll auch in der Unterstufe gemäss der Rechtschreibnormen unterrichten!	320
J. Szörényi: Magnetophon in dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck	327
B. Hirják: Die Rolle der Postenkollektive in Vorbereitung und Führung der Stunden	331
L. Hofer: Die Entwicklung des Kabinettsystems der ungarischen Schulen in ČSR.	336
I. Németh: Die Fragen der Begriffsbestimmung von „Ebene“	342
K. Zentai: Analyse einer Geographiestunde	345
Kleinere Mitteilungen	355
A. Drabos: Methode im slowakischen Schreibunterricht und Textbehandlung — Z. Jósa: Inhaltliche Fragen beim Unterricht der landwirtschaftlichen Nutzentiere — J. Weidner: Über den programmierten Unterricht III. — K. Turai: Die Verwendung der Auswahlen im Geschichtsunterricht — L. Gaál: Die Unterrichtsmethode der athletischen Bewegungen in der allgemeinen Schule.	
Rundschau	388