

1137



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANITOK
ÉS
TANÁROK
SZAMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1968. 8. ÉVFOLYAM

2

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK

folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Merő László (Kaposvár) — Hegedűs András (Baja) — Gesztesi József (Győr) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Márk Bertalan (Pécs) — Porzolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Dr. Zombor Zoltán (Eger) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Dr. Szendrei János (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Szabó Mihály (Szarvas) — Lovász Tibor (Budapest)

Főszerkesztő:
Németh István

TARTALOM

<i>Gaszner Istvánné:</i> Május 1.	77
1. osztály: Május elsején című vers feldolgozása	77
2. osztály: Május elsején című olvasmány feldolgozása	79
3. osztály: A vörös szegfű c. olv. feldolg.	80
4. osztály: A dolgozók legnagyobb ünnepe c. olv. feldolg.	82
Várnai Zseni: Vörös május c. versének feldolg.	83
<i>Környezetismeret:</i> 4. osztály:	
<i>Karácsony Imre és Marosvári József:</i> Az úttörők tanulságos és szép élete	84
<i>Németh István és Takács Lajosné:</i> Az úttörők tanulságos és szép élete	89
<i>Horváth Dezsőné és Lux Ibolya:</i> Felkészülés az úttörő életre	92
<i>Fábián Zoltán:</i> Az olvasás-gyakorlás tantárgypedagógiai problémáiról	95
<i>Borsodi István:</i> Gondolkodási hibák megelőzése és javítása az alsó tagozatos számtan-tanításban	98
<i>Erhardt Imre:</i> Javaslatok a hetedik osztályos közelítő számítások tanításához	103
<i>Özv. Csaba Károlyné és Tóth Gáborné:</i> Megjegyzések Jugoszlávia éghajlata, növényzete és vízrajza c. anyag tanításához	109
<i>Ballai Antalné és dr. Vargha László:</i> „Afrika lakossága” az általános iskola 7. osztályában	115
MŰHELY	120
<i>Hegedűs András:</i> Gyermekkönyvek az iskolában	120
<i>Borsodi István:</i> Az összeadás tanításának egy érdekes problémája	124
<i>Borsodi István:</i> Egy módszertani hiba a mértani alapfogalmak tanításánál	126
<i>Baksa József:</i> Egyéni bánásmód a 2—4. összevont osztályközösségben	127
<i>Borsodi István:</i> Mi így dolgozunk egyenlőtlen mennyiségekkel	129
PEDAGÓGIAI ESETTANULMÁNYOK	
Izgalom egy elégtelen körül (Szörényi József)	131
Az ötödik pedagógiai nyári egyetem Szegeden	132
NEMZETKOZI SZEMLE (Miklósvári Sándor)	133
KÖNYVISMERTETÉS	136
Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata (Szörényi József) — Tanári kézikönyv az Élővilág című tantárgy tanításához (Török Lászlóné) — Ignác Rózsa: Papírmalom — Kertész Erzsébet: Harriet regénye — Dorota Polivková: Játékok a nyelvtanításához (Horgosi Ödön) — Hernádi Sándor: Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához (Muszty László) — Makay Gusztáv: Irodalomtanítás (Sonfai László).	

GASZNER ISTVÁNNÉ
Baja, Tanítóképző Intézet

Május 1 témáinak feldolgoása az 1—4. osztályban

Május elsejének jelentőségét a Tanterv külön is figyelembe veszi: e téma minden osztályban szerepel.

Az *első osztály* ismeretanyaga a közvetlen környezetből indul ki, az ünnepekre való előkészületből, melyeket a gyermekek a család és az iskola életében is megfigyelhetnek.

A *második osztályban* bővül a téma. A város, a falu területén működő üzemek, termelőszövetkezetek dolgozóinak felvonulásával, vidám seregszemléjével ismerkednek meg a tanulók. Kapcsolatot találhatunk itt két témakör között is. Élményszerű képekben kell a gyári munkás, bányász, termelőszövetkezeti paraszt, pedagógus, orvos, rendőr, tűzoltó, katona, postás munkáját bemutatnunk a „munkahelyek, foglalkozások” című témában.

A *harmadik osztályban* „a világ minden dolgozójának ünnepe”-ként ismertetjük május elsejét. Itt tudatosítjuk a munkások nemzetközi összefogásának nagy eredményeit a béke megvédésében. Az internacionalizmus eszméjének megértése ilyen előzmények után már nem lesz nehéz a *negyedik osztályban*.

Az értelmi nevelés feladatai mellett az olvasmányok elemzése során bőséges alkalom nyílik az érzelmi nevelésre is. A nevelési célkitűzések osztályonként és az olvasmányok tartalmát tekintve is más-más megfogalmazásban jelenhetnek meg, de az olvasmányok feldolgoása során minden esetben az *élményszerűség* biztosítása a legfőbb feladat.

1. OSZTÁLY

„Május elsején” című vers feldolgoása

Az óra célja:

- a) Május elseje méltó megünneplésére fel kell készülnünk.
- b) Vegyen részt a tanuló a tanterem feldíszítésében.

Szemléltető eszközök: a tanulók által gyűjtött fényképek, diafilm „Ünnepeink” című sorozatból.

Koncentráció: írással, (Tanterv: a szöveg-kiválasztás lehet „időszerű írási feladatnak megfelelően... mondatok szerkesztése képről.), énekkel („közös éneklésekkel kell hozzájárulni a szocialista közösség kialakításához, ünnepeink jelentőségének átéléséhez”)

Előzetes feladatok: a) gyűjtsenek a tanulók fényképet a május elsejei felvonulásról.

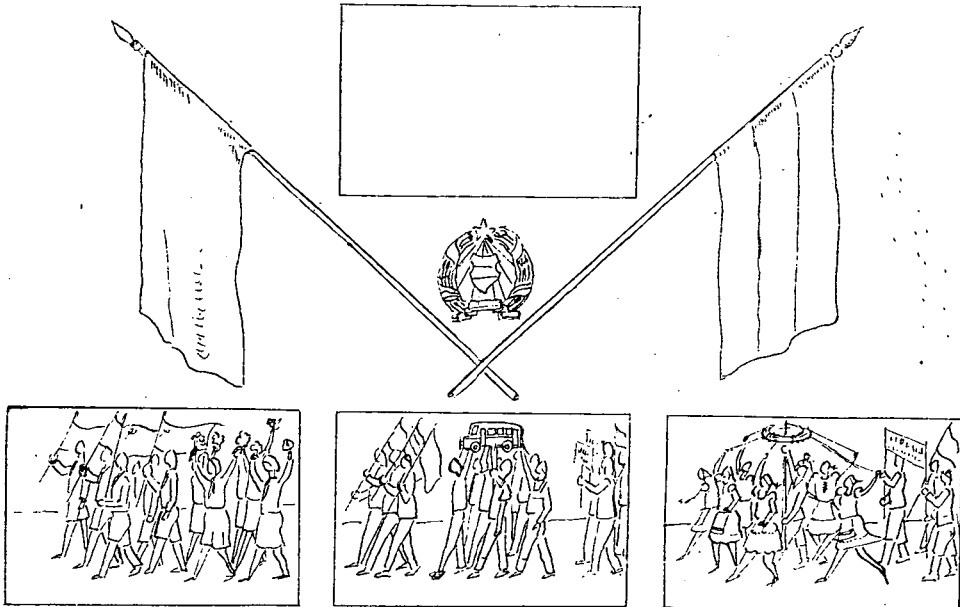
b) figyeljék meg közvetlen környezetük készülődését az ünnepre.

1. Az órát megelőző szervezés során már az óráközi szünetekben ellenőrzöm az előzetesen összegyűjtött képanyagot, hogy azok a képek (fényképek) kerüljenek a táblára, melyek a vers kifejezéseinek megértéséhez leginkább hozzásegítenek.

2. Az előzetes beszélgetést a táblára feltett képek alapján indítom el, összekapcsolva a megfigyelési feladattal: Mit láthattunk a házak homlokzatán? (zászlókat) Hol láttatok még zászlót? (Az üzletek kirakataiban, az ablakokban, az úttest felett. Városunk lakói és a gyermekek hogyan ünneplik május elsejét? (Felvonulással, virágot, zászlót lengtetve, táncval, dallal.) Tanultatok-e már olyan dalt, melyet ezen az ünnepen mi is elénekelhetnénk? (Igen. A címe: Május elsejére. A kezdő sora: Kéklík fenn az ég...) Énekeljük el!

A tábla képe:

Május elseje a világ dolgozóinak ünnepe



„Együtt menjünk,
ünnepeljünk”

„Szedd a lábad,
Dobbants, járd
a táncot!”

„Zengő zeneszóval
Lengő lobogóval”

3. *Célkitűzés:* A mai órán verset tanulunk május elsejéről! Hallgassátok meg!
4. *A költemény bemutatása:* Weöres Sándor: Május elsején.
5. *A költemény feldolgozása:* a) Rövid szómagyarázat a legszebb verssorok költői szépségének megértése:

„Zengő zeneszóval
Lengő lobogóval”
„Fényes szellő illatot hoz”

b) A vers elolvasása után a fehér kartonra előre felírt verssorokat helyezgetik a tanulók a megfelelő képek alá. A verssorok újraolvasásával segítjük a szóképekben való olvasást:

„Együtt menjünk, ünnepeljünk”
„Zengő zeneszóval
Lengő lobogóval”
„Szedd a lábod
Dobbantsd, járd a táncot”

c) A tanulók beszédkészségét is az újonnan megismert szavak felhasználásával fejlesztjük. A diafilm bemutatásakor a vers kifejezéseinek használatára serkentjük a tanulókat.

6. *Házi feladat:* A vers könyv nélkül való megtanulása. Jutalmul közvetítem a negyedik osztályosok meghívását, következő napi olvasási órájukra.* Alkik a verset legszebben megtanulják, ott el is mondhatják.

2. OSZTÁLY

„Május elsején” című olvasmány feldolgozása

A tanítás céljai:

- a) A május elseji felvonulás megismertetése, a munka eredményeinek bemutatása.
- b) Vegyen részt a tanuló a május elseji felvonuláson szüleivel együtt. Számoljon be arról, hogy mit látott ott (Mennyien voltak, milyen volt a hangulat, milyen munkatermékeket vittek a dolgozók a munka ünnepén? – Nevelési terv 62/18)

Szemléltető eszköz: Fali kép (a száma Rsz. 2293)

A) *Előkészítő beszélgetés:* Mi jut eszedbe, amikor ezt a képet nézed? (Az országban mindenütt felvonulással ünneplik meg május elsejét; városunkban is hasonló felvonulás volt.) Kiket ismersz fel a képen? (A képen kisdobosokat, úttörőket, gyári munkásokat, termelőszövetkezeti parasztokat látunk.) Meséld el, milyen volt az a felvonulás, melyen te is résztvettél!

B) *Célkitűzés:* Olvassuk el a mai órán, milyennek látta Péter a május elseji felvonulást.

C) *Az olvasmány feldolgozása:*

- a) Bemutató
- b) A tanulók megnyilatkozásait az olvasmány alapján elkészített képek feltűzé-

* Iskolánkban hagyománnyá vált, hogy a kisdobos és úttörő avatásra már év elején negyedik osztályosok jelölünk ki az első osztályos tanulók mellé. Osztály-ünnepélyeinknek így valóban ünnepélyes jelleget adhatunk azzal, hogy azokra a testvér-osztály kisdobosait is meghívjuk. A Tanterv és utasítás említést tesz „az ünnepélyek alatti magatartás” megbeszéléséről. A két osztály részvételével megtartott ünnepélyen alkalom nyílik a negyedik osztályosok részéről a példaadásra, másrészt a kisebb csoportok könnyebb fegyelmzésére.

sével segítem. (A fiúk vörös zászlót lengetnek, a leányok virágcsokokkal integetnek; Péter édesapja munkatársaival egy kis kék autóbust emel magasba; a menetben termelészövetkezeti fiatalok is jönnek.)

c) Az olvasmányt két részben tárgyalom.

Az első részben a *készülődésre* irányítjuk a gyermekek figyelmét és Péter büszke örömeinek észrevételezésével fejezzük be a részegységet.

Részcélkitűzés: Hogyan készül Péter a május elsejei felvonulásra?

Feldolgozás kérdések segítségével.

Hogyan köszönti a természet május elsejét? (Ragyogó tavaszi nap van, felhőtlen az ég, szépen süt a nap.) Miért kelt fel Péter korán? (Izgatott volt, nagyon várta a felvonulást.) Péter édesapja munkatársaival vonult fel. A te édesapád hogyan vesz részt az ünnepélyen? Mivel fejezte ki Péter az ünnep iránti tiszteletét? (Új ruhát vett fel, kisdobos nyakkendőt kötött.)

Összefoglalás: Péter büszke örömmel vett részt a május elsejei felvonuláson.

A második rész a *felvonulás*, a munka megünneplésének módját mutatja be. A részegység elvonása után az elemzés során a „felvonulási útvonal” kifejezést a kép alapján és a helyi vonatkozás felhasználásával értetjük meg. A „nemzetiszínű zászló” és a „vörös zászló” fogalmát bemutatásukkal és táblára helyezésükkel magyarázzuk meg. Hangszóróról meghallgatjuk azt a dalt is, melyet a felvonulók énekelnek. (Kadosa: Május-köszöntő) Mi melyik dallal vehetnénk részt a felvonuláson? (Májusi szellő leng az ágon) Énekeljük el! Milyen jelvényekkel vonultak fel a dolgozók a mi városunkban? (Itt nyílik alkalom a Nevelési terv célkitűzéseinek megvalósítására és a lakóhely, a szülőföld megszerettetésére is. Mi lenne a mi munkánk jelvénye a menetben? (A könyv és a toll)

D) *Összefüggő olvastatás:*

Feladat: figyeljék meg az olvasmányt és az elolvasás után a fő gondolatot foglalják egy mondatba („Május elseje a munka ünnepe.”) Ezt a mondatot előre elkészített lapon feltűzőm a táblára.

Az órát a Májusköszöntő ismételt meghallgatásával és az ismert dal újraéneklésével zárjuk.

3. OSZTÁLY

A vörös szegfű című olvasmány feldolgozása

A tanítás célja:

a) A felszabadulás előtti május elsejék ismertetése.

b) Május elseje a világ minden dolgozójának ünnepe. Összefogás a béke megvédéséért.

Gyűjtsön képeket, híreket arról, hogyan ünnepelték szerte a világon a dolgozók május elsejét. (Nevelési terv 63/24)

Figyelje meg, hogyan szépül meg az ünnepre a feldíszített, fellobogózott város (Nevelési terv 81/11)

c) Mondatközi írásjeleket szünettel és a hanglejtés megfelelő alakításával gyakorolja.

Szemléltető eszköz: Diafilm Réti László összeállításában: Május elseje a dolgozók harcos ünnepe. Felhasználható képek: melyek a felszabadulás előtti május elsejéket mutatják be.

Diafilm az Ünnepeink sorozatból (a 23. és 24. kép.)

A) **Előkészítő beszélgetés:** Május elsejére készülünk. Üzemekben, gyárakban hetek óta lelkes munka folyik. Néhol már a gyárak homlokzatát díszítik, máshol a felvonulás jelszavait festik táblákra. Nem volt ez mindig így! És ma sem készülődhetnek a munkások mindenhol így! A felszabadulás előtt rendőrök, csendőrök úgy május táján sűrűben jártak a gyárak környékén. Tudták, hogy a munkások készülnek a munka ünnepeére. Éberen ügyeltek arra, hogy a mozgósító *röpcédulák* ne juthassanak el egyik gyárból a másikba. Pedig mindig voltak olyanok a munkások között, akik a röpcédulákat titkos nyomdákban sokszorosították. Terjesztőkben sem volt hiány. Ezek a röplapok nemcsak a május elsejei felvonulásra lelkesítették, de sokszor a munka megtagadására, *sztrájkjára* is felszólítottak. Így is harcoltak a gyárosok ellen, pedig sokszor elbocsátással, börtönnel, a család nyomorával fizettek hősiességükért. És mégis egyre nőtt a bátrak tábora.

B) **Célkitűzés:** Könyvünkben is van egy olvasmány, amelyben egy idős nyomdász bácsi emlékezik vissza arra, milyen volt régen a május elseje. „A vörös szegfű” című olvasmány szól erről. Elolvasom nektek.

C) **Az olvasmány feldolgozása:**

- a) Az olvasmány bemutatása
- b) A gyermekek megnyilatkozásai
- c) Részenkénti feldolgozás:

I. 1. **Részcelkitűzés:** Ismerkedjünk meg Anti bácsival!

2. A részegység olvastatása: szőlítetták fel társaikat.

3. **Feldolgozás kérdések segítségével:** Miért szerette Anti bácsi annyira a régi újságokat? (Mert nyomdász volt hatvan esztendeig.) Hogyan fogadták a könyvtárban? (Régi ismerősként fogadták Anti bácsit.) Mit mesél róla a könyvtáros? (Nagy harcos volt már ötven évvel ezelőtt is.)

4. **A részegység összefoglalása:** A könyvtárban mindig tisztelettel fogadták. Sok-sok évvel ezelőtt ő is szervezője volt a sztrájkoknak.

(Mondassuk itt el a részegység rövid tartalmát az olvasmány szavainak felhasználásával. Cél: a tanulók szókincsének gyarapítása, helyesbítése.)

5. **Vázlatmondát:** *Anti bácsi hosszú időn át a munkások szervezője volt.*

II. 1. **Milyenek voltak a régi május elsejék?**

2. Egyszer, ha emlékeztek!

3. **Mivel emlékeztette a mai fiatalokat a régi szokásokra?** (A vörös szegfű fel-tűzésére szólította fel őket.) Mit mesélt a felvonulásról? (Sokszor hullt a szép vörös szegfű a porba, amikor megkergettek, megverték bennünket; a felvonulókat börtönbe zárták.) Miért kell megemlékeznünk a régi felvonulásokról? (Hogy kifejezzük hálánkat azok iránt, akik lehetővé tették május elsejének szabad megünneplését.)

Diafilm bemutatása egy régi május elsejei felvonulásról. Napjaink sztrájkjairól készült felvételt is bemutatunk, párhuzamot vonva az elnyomott és a még fel nem szabadult munkások jelenlegi sorsával.

4. **Anti bácsi vörös szegfűket osztott szét a fiatalok között, a régi májusok emlékeként.**

5. **Kockázatos, veszélyes felvonulások voltak régen a május elsejék.**

III. 1. **Ma hogyan ünnepeljük május elsejét?**

2. **Sokan a béke dalaival.**

3. „Virágözönben vonulnak fel”, „színpompás csoportok” kifejezéseket diafilm megtekintésével értetem meg. („Ünnepeink” sorozat 23., 24. kép: Május elsejei felvonulás)

4. Becsüld és tiszteld a munkásmozgalom régi harcosait! Megváltozott életünket nekik köszönhetjük.

5. *Megváltozott a dolgozók élete. Szabadon ünnepelhetik május elsejét.*

D) *Az olvasmány összefüggő elolvasatása:* Ügyelj különösen a beszélgetések szép hangsúlyozására.

E) *Házi feladat:* a) Nézd meg a tévében a moszkvai május elsejei felvonulást.

b) Az olvasmányt többször olvasd el és mondd el a tartalmát a felírt vázlat alapján.

F) *Értékelés:* A tanulók egyéni és csoportos teljesítménye alapján.

A tábla képe

A vörös szegfű

Anti bácsi hosszú időt át a munkások szervezője volt.

Kockázatos, veszélyes felvonulások voltak régen a május elsejék.

Megváltozott a dolgozók élete.

4. OSZTÁLY

A dolgozók legnagyobb ünnepe című olvasmány feldolgoása

A tanítás célja: a) A munkásosztály harcol az elnyomott népek szabadságáért és a békéért.

b) Ismerje meg a munkásosztály harcosainak életét, harcukat a kizsákmányolás ellen. (Nevelési terv 59/13)

c) A helyes, szövegű olvasás gyakorlása.

Szemléltető eszközök: diafilmek (Réti: Beszélő képek sorozat 54. kép; Ünnepeink sorozat 24. kép), hanglemez (Internacionálé)

Koncentráció: rajzzal, (a képzőművészeti kulturáltság fejlesztése: Próbálja meg rajzban ábrázolni az emberi munka, a közös élet jeleneteit, Május elsejét stb. — Nevelési terv 85/31)

énekekkel, (az esztétikai nevelést szolgáló tevékenységi formák közül kapcsolódjék be a Himnusz és az Internacionálé éneklésébe. — Nevelési terv 85/33.)

A) *Előkészítő beszélgetés:* Kiindulásul „A dicsőséges 133 nap” és az „Ágyúk az Avason” című olvasmányokat vehetjük, melyekből kicsengenek a gyermekek megvalósult álmai. A Gyermeekújság arról írt: „tiétek a fürdő, a fehér játszótér, a színház és tiétek minden könyv!” Megvalósult a felnőttek álma is: szabadokká lettek! Vörös zászlókkal köszöntötték a vörös katonákat. Május elsejéről ezekben az olvasmányokban nem esett szó. Mit jelentett 1919-ben a munkások életében az első szabad május elseje? Vajon hogyan ünnepelték?

B) *Célkitűzés:* Az 1919-es május elsejéről hallhatunk Laci nagyapjáról egy rövid történetet, melyet vendégként egy rajfoglalkozáson mondott el a pajtásoknak. Ismerjük meg mi is ezt a történetet!

C) *Az olvasmány feldolgoása:*

a) Az első részegység bemutatása: . . . és lenyugvó napja.

Ilyen volt az a május elseje! (Ünnepeink c. diafilm-sorozatból Május elsejei felvonulás 1919-ben című kép bemutatása) A vetítést az Internacionálé hanglemezejről megszólaltatott dallama festheti alá. Különösebb szómagyarázatra nem lesz szükség, mert a „munkásosztály” és „kokárda” kifejezésekkel más olvasmányokban, sőt már az előző osztályokban is találkoztak.

„Sándor bácsi múltba néző arccal beszélt.” Maga előtt látta, újra átélte azokat a perceket. Szép és kedves eseményekre mi is elmerengve gondolunk vissza. Így tett Sándor bácsi is. Az édesanyja-készítette kokárdával a mellén, fiatal legényke korában igazán meg sem értette, mit jelent a hömpölygő embertömeg a vörös zászlók alatt. De a dal szövegét, mely az éhező nincstelenekről szólt, bizonyára megértette. Megérezte azt is, hogy eljött a győzelem napja, a szegények joga az élethez.

b) Mi tette felejthetatlenné Sándor bácsi számára a 19-es május elsejét?

A második részegység bemutatása: Szeme kicsit magyar munkásosztály.

Az olvasást közvetlenül követi az 1945-ös május elsejének bemutatása diafilmről. (Réti: Beszélő képek sorozata: Május elseje a dolgozók harcoss ünnepe. 54-es kép.)

A kiégett házak és a rombadőlt város miért idézi mégis egy szebb május elsejének az emlékét? Akkor még csak sejtette, ma már bizonyosan tudja, hogy a 45-ös május elseje hozta meg az első igazán szabad májust.

c) Mit ünnepelünk május elsején? Minden ország minden munkásának nemzetközi ünnepét. A dal, melyet ezen a napon a világ minden munkása más-más nyelven, de egy szívvvel énekel: az Internacionálé, a munkásosztály nemzetközi himnusza. Nemcsak a dal, de a közös akarat, a béke és a szabadság utáni vágy is összekapcsolja a dolgozókat. Mi szabadságban és békében élünk. De háború van Vietnámban! Munkásmilliók élnek még elnyomásban. Majd amikor május elsején vidáman vonultok fel születekkel, gondoljatok azokra is, akik ma még nem ünnepelhetik meg szabadon a munka ünnepét! (Diafilm bemutatása: Május elseje a béke jegyében. Ünnepeink sorozat 24-es kép.)

D) *Az olvasmány összefüggő elolvastatása:* A könyvvel való foglalkozás most már nem zavarja azokat az érzelmi hatásokat, amelyeket a film, a felolvasás és a zene váltott ki.

Várnai Zseni: Vörös május című versének feldolgozása

A tanítás célja: a) Megértetni a tanulókkal, milyen áldozatokat kellett hozni azért, hogy a felszabadult országok népei szabadon ünnepelhessék május elsejét.

b) A munkásosztály további harcának fontosságát megéreztetni a tanulókkal.

c) A szép versmondás; a sorvég nem gondolatvég.

1. *Számonkérés:* Az óra eleje a szókinccs gyarapítására, a beszédkézség fejlesztésére fordítható, mivel erre az elmúlt órán az érzelmi hatások érvényesítése érdekében nem került sor. A tartalom elmondását három tanulótól a három részegységnek megfelelően kérjük számon. (A 19-es, a 45-ös május elseje és a további harc szükségessége)

2. *Előkészítő beszélgetés:* 1945 után írónk, költőink már szabadon énekelhették meg május elsejét. Sok szép verset írtak erre az alkalomra. Ezek közül való Várnai Zseni Vörös Május című verse is.

3. *Célkitűzés:* Egyik szép részlete a tankönyvünkben is megtalálható. Hallgassátok meg ezt a részletet.

4. *A költemény bemutatása és feldolgozása:*

A bemutatás után nem várjuk meg a gyermekek megnyilatkozásait, mert a lírai vers megértése első hallásra nem lehet teljes. Mondanivalóját, szépségét a közös elemzés alapján megérthetik, megérezhetik.

Miként hirdeti az író a nagy Májust az egész világnak?
Hangos szóval, lángoló betűkkel, szíve vérével.

Így hirdetve biztosan eljut a világ minden részébe a szabad, vörös Május. Úgy tiszteli ezt a májust, hogy mindenkor nagy betűvel írja!

– Fogalmazzátok meg az első versszak mondanivalóját!
Nem baj, ha a vers szavait használjátok!

A második versszakból a „világrengés hozta-hajtja a vörös Keletről a Nyugatra” gondolatot emeljük ki. A munkásosztály győzelmét forradalmi harc, világot megrázó küzdelem hozhatta meg. Nincs irgalom azokkal szemben, akik a vörös Májusnak „barrikádot” emelnek! Félperzseli őket a harc tüze!

Az alapgondolat megfogalmazása: *A vörös Május szabadságot hoz, a világ minden népének!*

5. *A költemény újraolvastatása:*

Olvasztatás előtt felhívom a tanulók figyelmét a szépen hangsúlyozott olvasásra. Ügyeljenek arra, hogy a gondolat nem ér véget a sor végén. A versben is az írásjelek tagolják a gondolatot:

„..... világrengés hajtja
A vörös Keletről a sápadt Nyugatra.”
„Félperzseli őket
A nagy vörös Május.”

6. *Házi feladat:* a) Olvasd el otthon a költeményt többször is, figyelj a gondolatok szép hangsúlyozására!
b) Készülj fel „A dolgozók legnagyobb ünnepe” című olvasmánnyal és a Vörös Május című verssel úgy, hogy első vendégeink nagy ünnepnek érezzék velünk együtt május elsejét.



KARÁCSONYI IMRE és MAROSVÁRI JÓZSEF

Szombathelyi Tanítóképző Intézet

Környezetismeret

4. OSZTÁLY

Az úttörő tanulságos és szép élete

Oktatási cél:

A már tanult olvasmányok és a VI. oszt. rajfoglalkozás megtekintése alapján az úttörő törvények megismertetése.

Nevelői cél:

Vágy ébresztése az úttörőélet iránt.
Önállóságra és öntevékenységre szoktatás.

Indokolt a kettős nevelési célkitűzés, mert elengedhetetlenül fontos követelmény a probléma érzelmi oldalának megragadása, a belső szükséglet ébresztése, hogy ez a megfelelő külső ingerhatásra motiváló erővé váljon. Fontos azért is, mert az önállóság, öntevékenység kibontakoztatását az ifjúsági mozgásterületében ebben a korban kell megkezdeni.

Szemléltetés: előzetes közös és egyéni megfigyelés, nyári élmények, emlékképek, II., III., IV. osztályban már tárgyalt olvasmányokból felidézett részek, munkafüzet, az úttörő és a kisdobos élet jelvényei, az úttörő élet törvényei képekben.

Didaktikai feladatok:

- I. Az új anyag feldolgozása.
- II. Rögzítés
- III. Gyakorlás

Ezen az órán 3 didaktikai feladat keretei között oldjuk meg feladatunkat. Így vegyes-típusú órát terveztünk, de hangsúlyosan emelendő ki az óra feldolgozó jellege.

Óratípus: vegyes

Előzetes csoportos és egyéni megfigyelési szempontok a VI. osztályos rajfoglalkozáshoz:

a) Az első csoport számoljon be a játékról, a „Gazdálkodj okosan” c. társasjátékkal ismerkednek meg!

A második csoport sportélményeiről tájékoztassa társait, akik kislabda-hajítást végeznek, majd a „Csalogatót” játszik!

A harmadik csoport figyelje meg „A favágó és a vízitündér” c. báb jelenetet! Oda-haza olvassák el az „Osztokodó medvék” c. mesét, melynek bemutatásában ők is részt vesznek! Élményeiről a csoport majd beszámol az osztálynak.

b) A tanulók mondják el egyéni élményeiket, amelyek a legjobban megragadták a figyelmüket.

c) A két-három előre kijelölt tanuló figyelje meg az őrsvezetők ténykedését

d) A faliújság felelős gyűjtsön képeket, rajzokat, írásokat, stb. az úttörők életéből.

Az előzetes megfigyelési szempontokat nagy körültekintéssel kell összeállítani. A közösség szerveződés alapjainak lerakása, a szerveződés meggyorsítása függ tőle (Együtt figyeltük meg. Mindannyian így láttuk. Együtt vettük észre, stb.) A közös élmény nemcsak maradandóbb, mélyebb, hanem hatékonyabb is.

Gondol a megfigyelések kiosztásánál a tervezet arra, hogy azokkal is foglalkozzék, akik a 4. osztályban némi jelét adták pl. a játékok irányításában vezető-készségüknek. Ezek feladatul kapták, az ifjú vezetők tevékenységének megfigyelését, hogy vezető-készségük ezzel is fejlődjék.

VÁZLAT

Az előzetes felkészülés számonkérése.

a) Az első csoport vezetője beszámol a társasjátékról, a játék módjáról, érdekességéről, az elért eredményekről a vendéglátó úttörők magatartásáról. A beszámolót a tanulók egyéni észrevételeikkel egészítik ki.

b) A második csoport vezetője beszámol a labdahajítás eredményéről, a „Csalogató” c. csoportos játékról. A kisdobosok helyt álltak az ügyességi játékokban. Egyéni élményeikkel egészítik ki a tanulók a beszámolót.

c) A harmadik csoportból több tanuló mondja el a bábozás módját, a mese tanulságát. „Az osztokodó medvék”-ben közreműködő tanulók elmondják rögtönözött színjátásukat.

d) A tanulók felidéznek azt az élményanyagot, mely egyénileg legjobban megragadta a figyelmüket.

Pl. A krónikás így örökítette meg egy történetet:

Táboroztunk a Balaton partján. Laci magával hozta a horgászfelszerelését is. Egy délután eltűnt közülünk. Kerestük, de nem találtuk sehol. Hamarosan kiáltást hallottunk a nádas felől. „Nagy hal akadt a horogra!” — kiáltotta. Futott az egész raj. Örültünk Lacinak, örültünk a halnak. Valóban a horognál nem sokkal nagyobb halacska ficáncolt a zsinór végén. stb.

A kezdeményezés, hogy a csoport megfigyeléseit a nevelő vagy a csoport által kijelölt tanuló gyűjti össze (feljegyzi), növeli a megbízott felelősségvállalását, de ugyanakkor a csoport felelőségét is azért, hogy olyant bizzon meg, aki erre alkalmas, és azt megfelelő támogatásban részesítse. A megbízott (vezető) nem a maga, hanem a csoport tapasztalatait közli, jelentésében ott van valamennyi meglátása, ennek a közlésével ismételtén előmozdítja a csoport formálódását, közösséggé válását. Érdekes szín ez a közösség alakulásában, sokszor egészen komoly összekovácsoló erőt képvisel. Természetesen nem maradhat el az egyéni beszámoló sem, hiszen a személyiség fejlesztésének fontos eszköze.

e) Célkitűzés. Beszéljessünk az úttörők életéről!

I. Az új anyag feldolgozása

a) *A meglátogatott csapatra, rajra vonatkozó tudnivalók.*

Munkafüzet 4. oldal.

A csapat neve: 4386. számú Ságvári Endre úttörőcsapat. A raj neve: Jurij Gagarin raj (VI. osztály) Az adatok önálló rögzítése a munkafüzet 4. oldalán.

b) *A meglátogatott foglalkozás előzményeinek felújítása*

Az osztály meghívót kapott: a meghívás módja, az úttörők ezen eljárásának értékelése.

Készülődött a disdobosraj: előzetes megfigyelési szempontok adása, felkészülés az ott követendő helyes viselkedésre.

c) *A rajfoglalkozás menetének felidézése, utánzó bemutatása.*

Az úttörőraj fogadja a kisdobosokat: a rajvezetők köszöntése, a tanulók barátkozása, az úttörők figyelmessége, és fegyelmezett magatartása.

Kezdődik a foglalkozás: sorakozó, bevonulás, elhelyezkedés. A két-három kijelölt tanuló előzetes megfigyelésük és az osztály vezetőjétől kapott útmutatás alapján átveszi a raj, illetve az őrsi foglalkozás irányítását.

Az őrsvezetők sorakoztatnak. A pájtások oszlopsorba állnak, a sor élén az őrsvezetővel.

Vezetőszó hangzik: Kisdobosraj vigyázz! Középre nézz!

A rajvezető köszönti a kisdobosokat: A dolgozó . . .

A kisdobos őrsvezetők jelentenek: Rajvezető . . .

A raj elénekli a „Nap süt, kék az ég, zöld a pázsit . . .” c. dalt.

A rajvezető javaslatára az őrsök csoportonként helyet foglalnak.

Raj és őrsi induló: A kisdobosok a foglalkozásig raj és őrsi indulókat választanak.

Raj induló: „Mint a mókus . . .” c. dal.

Őrsi indulók: „Hivogat a kikelet . . .”

„Megjöttek már a . . .” c. dalok.

„Hivogat a tábor . . .”

Nélkülözhetetlen ezen foglalkozások lebonyolításánál a formások betartása. Ezek nemcsak a fegyelem erősítésének eszközei, sokkal nagyobb a jelentőségük a közösség megbízásából történő, tudatos, meggyőződésből fakadó fölé- alárendeltség kialakulása, kialakítása szempontjából.

Sorakoztat, irányít a közösség megbízásából közösséget, de felel is azért az irányításért.

A tisztviselők és munkájuk: (Lásd: A tanító munkája III. évfolyam 8. szám.)

Az úttörőcsapaton belüli tisztségek hasonlóak a kisdoboscsapatéhoz, rajokéhoz, őrsökéhoz.

Összehasonlítás:

Az úttörőraj önálló. A rajvezető tanácsot ad. A kisdobosraj törekedjen önállóságra, hallgassa meg a rajvezető útmutatásait, intézkedjen, cselekedjen öntevékenyen.

Az összehasonlításnak mindig nagy jelentősége van a nevelésben. A gyermek törekszik a fejlettebb forma elérésére, ha olyan mértékben állítják eléje, hogy követni tudja. A fejlettebb formát világosan kell bemutatni, hogy észrevegye a különbséget a régi és az új forma között, tudja, hogy a segítséget megkapja a felnőtt vezetőjétől, ha arra szüksége van az új viteléhez.

Feladatok:

(Lásd: A tanító munkája III. évfolyam 8. szám)

Órsi krónikás: Feladatának rövid megbeszélése.

Két jól fogalmazó tanuló megbízást kap, hogy összeállítsa az úttörőrajnál végzett látogatásról az órsi naplót. (Ezt a rajvezetőtől kapott útmutatás segítségével készítik.)

Nótafa: A tanulók kívánsága szerint arra alkalmas tanuló vezetésével 1–2 vidám úttörő dalt énekel a kisdobos raj.

Faliújságfelelős: Bemutatja a gyűjtött képeket, rajzokat, írásokat, amelyek az élményanyaggal kapcsolatosak.

(Sportoló és játszó tanulók, elbeszélés, órsi indulók szövege, stb.)

A sokoldalú tájékozódásra nevelést szolgálja az a gondolat, hogy a faliújság számára más órsók, rajok, csoportok életéből is vesz szemléleti anyagot. Ezzel gazdagabbá teszi a VI. osztályban szerzett tapasztalatokat, szélesebbkörű megfigyelésre, meglatásra szoktat.

Az úttörőélet törvényei

A kisdobos életét a 6 pont szabta meg. Az úttörők nagyobbak, több a feladatuk, nagyobb a felelősségük a 6 pont is 12 pontra bővül.

Munkafüzet 5. old. (1–12. pont)

Az úttörők életét szabályozó 12 pontot összehasonlítja a kisdobosok 6 pontjával, a fejlettebbet a kevésbé fejlettel, rámutat a különbségekre, ezzel a fokozódó, nagyobb követelményre, az általános iskola 5–8. osztályaiban. Nélkülözhetetlen ennek a tudatosítása már a 4. osztályban.

(A 12 pont feldolgozását elősegíti a tanulók előzetes élményanyaga, valamint a II. III., IV. osztályokban már tárgyalt olvasmányok, élmények, a gyűjtött anyag.)

A tanulók megjelölik önállóan az ismerős, vagy kibővült 6 pontot. (1., 3., 5., 6., 7., 12.) Közben összehasonlításokat végeznek a nevelő vezetésével a 6 és 12 pont között.)

Ebben a korban már lehetséges a nagyobb távlatok bemutatása, a KISZ mozgalomig. Ez a 4. osztályos szinten csak úgy lehetséges, ha az előzményekben gyökerezik és ha élményanyagban telítetten mutatunk a kérdésekre. Ezt az anyagot a szerzett tapasztalatok (látogatás anyaga, gyűjtések) az előző osztályokban valamilyen formában feldolgozott anyag felelevenítésével tesszük a számukra megfoghatóvá.

Olvassuk fel a pontokat, melyek az úttörőélet törvényei!

1. Az úttörő hü...

Magyar Népköztársaság fogalmának megértetése.

Szemléltetés: Hazai tájak c. könyv, Népköztársaságunk címere, a címerrel ellátott zászló.

Élmény: Az úttörők tisztelgése a címeres zászló előtt.

2. Az úttörő erősíti...

A csüllébérc-i találkozó" c. olvasmányok, (Olvásokönyv 64. oldal.) feleletet adnak a feltett kérdésre.

Az úttörők kapcsolata a kisdobosokkal, rajunk látogatása, egyéni élményekről beszámolás.

3. *Az úttörő szüntelenül fejleszti...*

Magyar Rádió adásaiból: „Miska bácsi lemezesládája” c. rovat. Beszámoló a műsorban hallotrakról. TV. iskolaműsora.

Tapasztalat: az úttörők rendszeresen olvasnak, segítik egymást a tanulásban.

4. *Az úttörő ahol tud, segít.*

Munkafüzet képe, egyéni beszámolók, emlékképek alapján.

Közös élmény: A három csoport beszámolójából kiemelik, hogyan segítették az úttörők a kisdobosok játék- sport- és bábversenyét.

5. *Az úttörő jókedvvel...*

„Úttörőház – meseház” c. olvasmányból (Olvasókönyv 58. oldal.) A feltett kérdésekre felelnek.

6. *Az úttörő mindig...*

„Számháború” c. olvasmány. (Olvasókönyv 61. oldal.) (Folyassuk a kijelölt részt.)

Egyéni élmény: Az úttörők maguk irányították a három csoport foglalkozását felnőttek bekapcsolódása nélkül. A játékokban érvényesült az ügyesség, az igazságosság.

7. *Az úttörő szereti...*

Móricz Zsigmond: A nehéz négykrajcáros c. elbeszélése (II. o. olvasókönyv.) nyomán annak megértetése.

8. *Az úttörő igaz, hű barát.*

Oleg Kosevoj életéből c. olv. Kosevaja nyomán.

Közös élmény: Egyenrangú társként játszottak és megismerték a kisdobosokat sportban, játékban, bábozásban.

9. *Az úttörő bátor és fegyelmezett.*

A meglátogatott raj fegyelmezett magatartása.

Bátor cselekedetek: játék, sport, tábor, vezetés.

Udvarias magatartás: beszéd, cselekedet.

10. *Az úttörő edzi...*

Részlet a próbázás követelményeiből.

Munkafüzet 5. kép.

Nyári tábor.

Tennésetjárás, sportverseny, játék.

11. *Az úttörő szereti...*

„Ég az erdő” c. olvasmány (Olvasókönyv 56. oldal.) alapján.

Egyéni megfigyelés: Gondozott udvar, virágos kert, virágokkal díszített úttörősarok.

12. *Az úttörő úgy él...*

Fogalom: Kommunista Ifjúsági Szövetség. KISZ.

Szemléltetés: KISZ-fiatalok a Hanságban, nagy építkezéseknél.

A tanító módot ad, hogy a pájtások élményeikkel, megfigyeléseikkel kiegészítsék „Az úttörőélet törvényei”-t.

Nem lehet a feladatunk, hogy a 12 pont tartalmi megtöltését adjuk, ez majd az elkövetkező évek feladata a próbák rendszerében. Itt csak arról van szó, hogy az eddigi ismereteik alapján lássák a távoli célt, vágyat ébresszünk a gyermekekben annak elérésére, észrevétesük megvalósíthatóságát, láttassuk meg a szépségét, neveljük olyanná, akik akarnak a megvalósulásért dolgozni.

II. Rögzítés

a) A munkafüzet 4. oldalának kitöltése közös munkával.

A raj és az órs névadója.

(Lásd: Új anyag feldolgozása a. pont.)

b) „Nyári tábor” c. olvasmány önálló elolvasása. (T. k. 63. oldal.)

c) A látottak alapján élményrajz.

Kislabda hajítása, számháború, bábjáték . . .

A legjobb munka felkerül a faliújságra.

Az óra folyamatában többször előfordul az önálló tevékenységre nevelés. E tevékenység háttérben mindig ott van a nevelő, aki tudatosan támaszt nyújt, buzdít, irányít, átsegít a nehézségeken.

III. Gyakorlás

a) Sorakozó, jelentés, ének.

Raj, őrsi sorakozó. Őrsvezetők jelentése. Raj és őrsi induló.

b) Az úttörők életével kapcsolatban folyamatos anyaggyűjtés a faliújsághoz. (Tá-bortűz, Pajtás, Dörmögő . . .)

c) Folyamatos gyűjtőmunka.

Ének, játék, sport, bélyeg, címke, hulladék.

A tanítással nem ér véget a munka. A formai képzés gyakorlása, az úttörő élettel kapcsolatos anyaggyűjtések, megfigyelések, énekek, játékok, próbák stb., mind megannyi alkalom a további serkentő tevékenységre.



NÉMETH ISTVÁN – TAKÁCS LAJOSNÉ

Szombathely, Tanítóképző Intézet

Az úttörők tanulságos és szép élete egy úttörőraj foglalkozásán való részvétel tapasztalatai alapján (előkészület a próbákra, táborozásra, sport és játék)

Az anyag feldolgozására 2 órát tervezünk, amit megelőzően a tanulók részt vesznek egy felső tagozatos úttörő rajfoglalkozáson. A két feldolgozó óra közül az egyiket elsődlegesen az elméleti vonatkozások megbeszélésére, a másikat gyakorlatokra szánjuk.

Az első feladat egy rajfoglalkozás megszervezése. Hogyan készüljön fel a tanító egy ilyen látogatásra? Hogyan kapcsolja az úttörőmozgalom tartalmi célkitűzéseit az iskolai oktató-nevelőmunkához? Mit tartson elsődlegesen szem előtt a foglalkozás anyagának kiválasztásakor?

A látogatás, s az ezt követő feldolgozó órák alapvető célja a kisdobos és az úttörő élet közti átmenet megteremtése. Az úttörők életébe való bepillantással kívánjuk felkeltetni a vágyat a mozgalmi élet iránt. Ezek a célok nagymértékben meghatározzák az előkészítést, a szervezést irányít is.

A vendéglátó úttörőraj vezetőivel részletesen meg kell beszélni a látogatás célját, a rajfoglalkozás programját, hogy az valóban tükrözze az úttörők tanulságos és szép életét, hogy az színes, ötletes, játékban és szórakozásban bővelkedő legyen. Emellett azonban azt is megérezhessék belőle a kisdobosok, hogy az úttörő élet a sok játék és szórakozás mellett már több kötelességet is jelent. Hogy az úttörők törvénye már nem 6, hanem 12 pont, s hogy próbakövetelményeik is sokkal nehezebbek, többértébbek.

Bemutató rajfoglalkozás

A látogatás helye: egy 6. osztályos úttörőraj.

I. a) A foglalkozás formaságokkal kezdődik.

— Pédás rend, fegyelem uralkodik a teremben, amikor a kisdobosok belépnek és elfoglalják előre elkészített helyüket. Az úttörők őrsönként, oszlopban, egymást takarva helyezkednek el. Az oszlopok élén az őrsvezetők állnak. Az arcokon látszik a várakozás feszültsége, amely átragad a kisdobosokra is.

Belép a raj vezetője. Az őrsvezetők „Vigyázz!”-t vezényelnek. A kisdobosok vezetője a rajvezető elé lép, és engedélyt kér arra, hogy a kisdobosok is végignézhessék az úttörők rajfoglalkozását. Az engedély megadásával együtt a rajvezető örömet is kifejezi, hogy eljöttek a kisdobosok, és megígéri, hogy a foglalkozás folyamán ők is részt vehetnek a játéokban, szórakozásban.

b) Ezután az őrsvezetők jelentést adnak a rajvezetőnek, aki üdvözlí a pajtásokat, majd utasítást ad a zászló behozatalára és fogadására. A rajinduló eléneklése – zászlóüsztelgés – után a raj krónikása felolvassa a rajnaplóból az előző foglalkozás lényeges eseményeit, határozatait. Röviden értékeli ezek teljesítését, felolvassa a dicséreteket és elmarasztalásokat.

c) A rajvezető közli a mai foglalkozás anyagát: Nyári tábori élmények, emlékek felelevenítése; készület a jövő évi táborozásra. Az úttörők II. pontjának ismertetése, az őrsi naptárók elkészítésének megbeszélése. Játék, sport, szórakozás.

— A rajfoglalkozás fenti – bevezető részében nagyon fontos az úttörők fegyelmzett, katonás magatartása. Ez amellet, hogy kifejezi a megbecsülést, szeretetet a rajvezető iránt, vonzó, és hatásos a pajtások, kisdobosok előtt. Életkori sajátosságaikból adódó ösztönös belső szükségleteik – romantikaigényük, csoportalakítási tendenciájuk – kiélési lehetőségét adja meg számukra.

II. a) Először a táborozás élményeit elevenítik fel: A táborkrónikás a tábornaplóból felolvas egy-egy színes, érdekes leírást, visszaemlékezést a táborban történt eseményekről. (Pl. Éjféli riadó, két ballábas cipő Horváth Jóska lábán... A Mókus őrs eltévedése a járórgyakorlaton... Szabó Pista hősiessége éjjeli őrségben az ellenséges fatönk elleni harcban... stb.) Közben a táborban tanult dalokból elevenítünk fel egyet-egyét. (Pajtás gyere velünk táborozni”)

Bemutatják a kisdobosoknak a tábor nemrég elkészített makettjét, a táborozás alatt készített fényképek izléses tablóját, az őrsönként készített rovar-, növény- és kőzetgyűjteményüket, amelyek az iskolai szertár anyagát fogják gazdagítani. Ezeket a kisdobosok kézzől kézre adva nézegetik, míg az úttörők elmesélik róluk a hozzájuk fűződő emlékeket, élményeket.

— A rajfoglalkozásnak ez a része különösen alkalmas arra, hogy a kisdobosokban vágyat ébresszen az úttörő élet iránt. Ők még nem vettek részt igazi táborozáson, ahol lehetőség nyílik romantikus kalandvágyuk kielégítésére, bátorságuk, önállóságuk bebizonyítására. A hatás annál erősebb lesz, minél szemléletesebb az a kép, amelyet a tábori életről az úttörőktől kapnak.

b) Ezután a rajvezető bejelenti a csapatvezetőség határozatát, mely szerint az elkövetkezendő nyárra is terveznek tábort. S hogy ez jól sikerüljön, a felkészülést már most meg kell kezdeni. Az előkészület leglényegesebb része az úttörők II. pontjának teljesítése. Ezután részletesen ismerteti a próbakövetelményeket, majd bemutatja, és az őrsvezetőkkel kiosztatja a II. próbafüzeteket.

— A próbak teljesítése, az úttörő élet gerince, amely minden pajtástól komoly munkát tervszerű, rendszeres felkészülést kíván. Itt kell meglátatni, tudatosítani a kisdobosokkal is, hogy az úttörő élet a sok szórakozási lehetőség mellett komoly munkát is követel a pajtásoktól. S aki ezt nem teljesíti, annak nincs joga a szórakozáshoz sem.

A felkészülés tervszerűségének betartása érdekében megbeszéli a teljesítés havi ütemtervét, melyet az őrsi naptárak tartalmaznak.

III. a) A leányőrs vezetője lép a raj elé és bejelenti, hogy ők a mai rajgyűlésre a kisdobosok szórakoztatására bábjelenettel készültek. Kéri a jelenlévőket, hallgassák végig kis műsorukat. (Közben az őrs tagjai előkészítették a szükséges eszközöket, a

nézők pedig elhelyezkednek a rögtönzött színpaddal szemben. Elöl a kisdobosok, hátul az úttörők.

Kezdődik a bábozás: Először *Falánk Marciról* mutatnak be egy vidám jelenetet.

(Marci egy kirándulás alkalmával az őrök közös élelmét akarta titokban megkóstolni. Észrevette azonban Buksi kutya, s foga közé véve a menekülni próbáló Marci nadrágját, ott tartotta mindaddig, míg az őrök szakácsa meg nem érkezett. Buksi kutya azonban még ekkor sem tágitott, hiába volt a szakács hívó szava és Marci kétségbeesett javjeszékélése. Guszti, az őrök egyik tagja mentette meg a helyzetet. Falánk Marci hátizsákjából jókora kolbászt húzott elő, s ezzel már el tudta csalogatni Buksi kutyát. Marci ugyan sajnálkozott a szép szál kolbásza miatt, de megbánta tettét, s most már Buksi kutyától is óvta az őrök közös élelmét.)

A másik jelenet is hasonlóan kedves, egy mese dramatizálása.

A kisdobosok önfelédten nézik a két jelenetet, együtt izgulnak a szereplőkkel, bíztatják az igazságot küzdőket.

— A bábozás több szempontból is értékes, hasznos szórakozást, tevékenységet jelent a gyermekek számára. A nézők a megjelenített történetekben, mesékben sokkal szemléletesebben látják a cselekmény folyását, ez biztosítja számukra az átélés lehetőségét, a szereplőkkel való azonosulást, miközben fejlődik igazságérzetük, erkölcsi ítélőképességük, s érzelmeiken keresztül meggyőződésük. A szereplők pedig emellett fejlesztik szókincsüket, kifejezőképességüket is.

IV. „Most pedig a rajok őrökre oszlanak, — közölte a rajvezető — és őrösként folytatják a foglalkozást. A leányőrök folytatja a bábozást, az egyik fiúőrök küzdőjátékokat, a másik szórakoztató sportversenyeket rendez. A foglalkozásokba a kisdobosok is bekapcsolódhatnak. Minden kisdobos ázt a szórakozást választhatja, amit legjobban szeret: Aki a báb iránt érdeklődik az maradjon itt, mert az ő részükre rögtönzött bábozás következik. Az úttörők megtanítanak benneteket is bábozni. A többiek a két fiúőrshöz csatlakozva vonuljanak el a játék, ill. sportverseny színhelyére, az udvarra és a sportpályára!” (Perceken belül mindenki megtalálta a maga helyét, az őrök elvonultak, s megkezdődtek a foglalkozások.)

a) A bábozók különböző mesekönyvekből, tankönyvekből rövid, egyszerű cselekményű, szellemes csattanójú történetek dramatizálnak. Először az úttörők felolvasták a kisdobosoknak a mesét, majd kiosztották a szerepeket és a bábokat. Azután — a bábokkal a kézben — minden szereplő bemutatkozott, és a hallott történet alapján néhány szóval jellemezte önmagát. Miután pedig a cselekményt még egyszer rögzítették, megkezdődött a játék. A rendező úttörő a jelenet közben félhangosan utasításokat adott a szereplőknek, megkönnyítve a rögtönzés érdekes, de nem könnyű munkáját. A kicsik hamar beleélték magukat a mese hangulatába és ügyes mozdulatokkal, találó szavakkal kellették életre a mese mondanivalóját. (Pl. Tudós bagoly elbeszélését arról, hogy mit mesélnek az erdőben az állatok a kisdobosok életéről, terveiről.)

b) Eközben a másik két őrben is mozgalmak voltak az élet. A játékszabályok ismeretése után először csak az úttörők játszottak, a kisdobosok pedig figyelték a játék menetét. Hamarosan azonban őket is bevonták, s vidáman, jókedvvel folyt a közös játék. („Jöjjön az a híres nevezetes... cseles labda.” „Botdöngető” „Sétára”).

c) A sportversenyeket rendező őrök 2 csapatra osztotta fel a kisdobosokat is. Két vegyes őrök alakult, s ezek küzdöttek, versenyeztek egymással. Különböző tréfás vetélkedőket, labdaadogató, labdahordozó versenyeket szerveztek. Az időleletével az őrök vezető összegezte a verseny eredményét. A győztesek megtapsolásával és a csapatkapitány kézzorításával fejeződött be a sportszerű játék.

— A játék és sport személyiségformáló, jellemnevelő szerepét úgy hiszem nem szükséges itt részletesen taglalni. Annnyit azonban mégis meg kell jegyezni, hogy ez esetben különösen fontos az, hogy az úttörők példát mutassanak a kisdobosoknak arra, hogyan kell fegyelmezetten a közösség — a csapat — érdekeinek alárendelten, a vereséget is sportszerűen elviselve, a győztest elismerve, a legyőzöttet megbecsülve játszani, versenyezni.

V. A rajfoglalkozás leteltével mindhárom őrsvezető ismét a terembe vezette őrsét, ahol rövid beszámolás következett az őrsi keretben végzett játékok, szórakozás eredményéről. Erre azonban már megsokasodtak az őrsi létszámok, mert az úttörők között alltak a kisdobosok is.

A kisdobosok vezetője meleg szavakkal köszönte meg az úttörők szíves vendéglátását, a kellemes, szép délutánt.

A rajgyűlést lezáró hagyományos formásokban a kisdobosok is az úttörők között állva vettek részt. Büszke öntudattal, tisztelegtek a zászlónak és énekelték együtt az Úttörő indulót.

Ezután a „Viszontlátásra” köszöntéssel búcsúztak el vendéglátóiktól, a VI. osztályos úttörőktől.



HORVÁTH DEZSÖNÉ—LUX IBOLYA

Tanítóképző Intézet, Szombathely

Felkészülés az úttörő életre

A tanítás céljai:

a) oktatási: Az úttörőélet néhány mozzanatának gyakorlása.

b) nevelési: Érzelmi motiváció megalapozása. Az önálló tevékenység beindítása.

Óratípus: vegyes.

Az óra típusán lehetne vitatkozni. Ha abból indulunk ki, hogy az oktatási és a nevelési cél, a környezetismeret tantárgy feladatrendszere és a téma sajátossága inkább a gyakorló jelleget kívánja, akkor egyszerűen gyakorlati alkalmazásra szánt óráról beszélhetnénk. Azonban a tantervi követelmények előírásának megfelelően elsősorban nem elméletet kérünk számon, hanem bizonyos gyakorlati tevékenységet. Az előző órákon megfigyelt, elemzett és némileg gyakorolt foglalkozások továbbfejlesztése közben folyik tehát a számonkérés, s így indokolt a *vegyes*, vagy kombinált óratervezés, mivel két didaktikai feladatot is megold a nevelő.

ÓRAVÁZLAT

Célkitűzés: A mai órát is arra fordítjuk, hogy jobban megismerjük az úttörőéletet.

I. Ellenőrzés:

1. *A rajvezető (osztályvezető) jelentést kér. Jelentés-adás.*

Az őrsvezetők az őrseik elé állnak, kezüket tisztelgésre emelik és jelentenek. „Őrs, vigyázz! Középre nézz!” – „Rajvezető néni! X. Y. őrsvezető jelentem, a Szorgalom őr 9 fővel a kisdobos foglalkozásra együttáll.”

A rajvezető meghallgatja a másik két őr vezetőinek jelentését is, majd vezényel: „Köszönöm. Vigyázz! Pihenj!” – Értettem.” Az őrsvezetők ismét őrseik elé állnak, s elismélik a kapott vezényszavakat.

A munkafüzet feladatait az előző órán megoldották, az úttörők törvényeit pedig a kisdobos foglalkozásokon dolgozzák fel részletesen. Most elsősorban azokat a formai tudnivalókat gyakorolják ellenőrző jelleggel, amelyek a gyermekek képzeletét jobban megragadják, s a magasabb szintű tevékenység szimbólumait jelentik. (Jelentésadás, zászlófogadás, az osztályterem átrendezése stb.)

Az őrsvezetők szerepét iskolánként változóan más-más tölti be. A tanítóképző intézetekben általában a hallgatók látják el ezt a feladatot. A KISZ-tagok részvétele a kisdobos- és úttörő-foglalkozáson törvényszerű, érvényesül a mozgalmi élet két fokozatának összekapcsolása.

2. A rajvezető üdvözi a pajtásokat, utasítást ad a zászló behozatalára és befogadására.

a) „Pajtások! Üdvözöllek benneteket kisdobos-foglalkozásunk alkalmából. A dolgozó népért, a hazáért, előre!”

– „Rendületlenül” – válaszolják a tanulók.

„Zászlóbehozatal. Fogadás jobbról! Zászlónak tisztelegj!”

b) A foglalkozásra meghívott szülő zászlót ajándékoz a rajnak.

A zászlót a pajtások szülei készítették. Biztatja a pajtásokat jó tanulásra és fegyelmet magatartásra a szülő, és arról beszél, hogy amikor ő fiatal volt, akkor kezdődött, indult az úttörő-mozgalom. Elmondja, hogy mennyiben volt más az úttörő-életük, mint a mostani gyermekeké.

c) Két kisdobos átveszi a zászlót „Köszönöm” szavak kíséretében. Ígéretet tesznek, hogy a zászlóhoz méltóan fognak élni.

A rajzászló átadásának több szempontból van nagy nevelő értéke. — A szülők képviselője megjelenik az órán. Részben bepillantást nyernek a felnőttek az iskola munkájába, másrészt a tanulók számára is életteljesebb lesz az ünnepélyes aktus. Meggyőző a szülő szájából hallani az úttörő-élet történeti fejlődését, — s egyben a mozgalom, az iskola és szülői ház nevelői egysége konkrét módon jelentkezik.

A rajzászló átvétele után az őrsi indulók eléneklésével mintegy megismétlik „fogadalmukat” az őrök: hűek lesznek a zászlóhoz. A közös éneklés öröme a tartalom befogadását érzelmileg erősebben motiválja.

3. A nótafa irányításával eléneklék az őrsi indulókat.

Minden órs jól begyakorolta indulóját, hiszen ez volt az egyik feladat a mai órára.

Indulók:

„Mint a mókus . . .”

„Hívogat a kikelet . . .”

„Megjött már a fecskemadár . . .”

A rajvezető értékeli az őrök munkáját.

4. A raj krónikása felolvassa az előző rajfoglalkozás lényeges eseményeit a rajnaplóból.

a) Az úttörőknél tett látogatás: „Az elmúlt foglalkozáson az úttörőknél voltunk. Szívesen fogadtak bennünket. Különösen a bábozás és érdekes játékaik tetszettek. Mi is megtanultunk néhányat játékaik közül.”

b) Rajzok készítése (úttörőházi élmények, táborozás) és a helyi újságban megjelent cikk elhelyezése az úttörőházban tett látogatásról.

(A szombathelyi úttörőházban a Határőrség egyik parancsnoka helikopterrel látogatta meg az úttörőket. Beszélt a határőrök nehéz, de szép feladatairól. A tanulók közelről nézhették meg a számukra ismeretlen gépet. Az élménydús találkozó záróakkordjaként piros, sárga, zöld, kék ködgyertyák színes füstje csapott fel az égre, az úttörőház felett búcsúkört repülő helikopter s a benne ülő vendég tiszteletére.)

A rajvezető értékeli a krónikás munkáját.

Az előbbi önálló feladatokat a nótafa és a raj krónikása csak akkor tudja megoldani, ha az őrvezetőktől vagy rajvezetőtől kellő útmutatást, felkészítést kapott. A faliújság szerkesztésében a tanulói önállóság csak részben valósul meg, hibásan fogalmazott írásmű nem kerülhet a raj elé. Ezért a nevelő vagy őrvezető KISZ-es előzetesen bemutatja a helyes megoldást.

A nagyobb városokban működő úttörőházak életébe való betekintés kiváló élményanyagot szolgáltat ezekhez az órákhoz. Az említett újságcikk a szombathelyi úttörőknek a határőrökkel való meleg kapcsolatát és az úttörőélet romantikus vonásait ilusztrálja.

5. A faliújság-felelős beszámol a faliújság készítésének körülményeiről.

A „Szorgalom őr” feladata volt, hogy a faliújság elkészítésében segítsenek a fali-

újság-felelősnek. A felelős elmondja, hogy kik segítettek, honnan gyűjtötték össze az anyagot (táborozással, úttörőléttel kapcsolatos képek, cikkek), miért éppen azokat a képeket választották ki. Megmutatták a rajnak a faliújságot, és elhelyezik azt az osztály egyik falán.

A rajvezető értékeli a faliújság-felelős és a Szorgalom Őrs munkáját.

Az értékelés szempontjai lehetnek: az önálló gyűjtés mennyisége, minősége, — a kollektíva egyes tagjainak aktivitása, — a tantárgyi koncentrációt érvényesítve az ének, rajz- és fogalmazás órán tanult ismeretek alkalmazása.

II. Gyakorlás:

1. *A rajvezető közli a próbák anyagát.*

a) A harmadik próba ismertetése. Elmondja a pajtásoknak: ahhoz, hogy úttörővé avassák őket, először meg kell szerezni a harmadik csillagot. A csillag megszerzéséig 22 próbát kell teljesíteni. Február 1. a határidő. A próbafüzet bemutatása után a teljesítések igazolásának módjára tájékoztatja a tanulókat a nevelő.

b) A közös és egyéni feladat-végrehajtás megbeszélése.

Vannak olyan feladatok, amelyeket egyénileg, s vannak olyanok, amelyeket közösen kell teljesíteni mindenkinek. Pl. közös feladatok: 2., 3., 6., egyéni feladatok: 9., 10., 13.

c) A próbalapok kiosztása, a kitöltés módja.

d) Az eddig teljesített próbák igazolása.

A tanulók önállóan állapítják meg, hogy a házi feladattal és mai szereplésükkel a próbák közül már melyeket teljesítették. (1., 2. feladat)

e) A soronkövetkező feladatok kijelölése.

A 4. és 11. pont. (Egy KISZ-foglalkozáson való részvétel előkészítése és képek, cikkek gyűjtése a közlekedési eszközökről.)

A feladatokat a nevelő most már csak kijelöli, megoldásuk önállóan történik. — Az 1. feladat a mozgalmi élet felsőbb fokába való bepillantást szolgálja, a 2. pedig tantervi, olvasási ismereteik bővítését célozza.

f) A rajvezető táblázat elkészítését javasolja.

Két próbát már teljesítettek a pajtások. Hogy ez látható legyen, mindenki tudjon róla, készítsenek a pajtások egy olyan táblázatot, amelyen a raj tagjainak névsora és a próbákövetelmények láthatók. A próbateljesítést kis csillaggal igazolja a nevelő.

g) A Jótanulás Őrs vállalja a táblázat elkészítését.

A táblázat a vállalt próbák teljesítését dokumentálja nemcsak a raj tagjai előtt, hanem szülői értekezleteken a felnőttek is bepillantást nyernek így módon is a kisdobosok úttörőletre való felkészítésébe.

2. *Az úttörőknél tanult játékok gyakorlása.*

a) A Szorgalom Őrs bábjelenete. *A kismalac és a farkasok* c. mesét önállóan dramatizálták és bemutatják. Ezzel készülnek az I. osztályosok fogadására.

A bábozás pedagógiai értékei ismeretesek. A jelen feladatban további adottságok is rejlenek: — megtanulják a tantervben ugyan nem szereplő, de a fogalmazást nagyban fejlesztő párbeszéd forma improvizálását; — amiként a KISZ-es Őrsvezető segíti az úttörőletre való beilleszkedését a kisdobosoknak, akként lesznek a IV. osztályosok irányítói az I. osztályos kisdobosoknak, s így a formálódó személyiség egy időben gyakorolja a beosztottak és vezetők funkcióját; — az ajándékozás örömeinek izgalmát kapják jutalmul a szereplők.

b) A Jótanulás Őrs játéakai:

– Ki tud többet Szombathely nevezetességeiről? (Őrsök közötti verseny)

Szempontok: 1. Szombathely római kori nevezetességei.

2. Kuruc-kori emlékei.

3. A mai Szombathely.

A szempontokat az Őrsvezető állítja össze. A játék tulajdonképpeni számadás a korábbi és jelenlegi környezetismereti anyagból, újszerű módszerrel tehát tantervi követelményeknek tesznek eleget. A hazafias nevelésnek is hathatós eszköze ez az eljárás.

- Dalcsozor összeállítása (őrsök közötti verseny).

Az összeállítás szempontjait a tanulók választják meg. Pl. a kisdobos étellel kapcsolatos dalok, vagy az ősről szóló dalok stb.

Bírálati szempontok:

- a dalcsozor helyes kiválasztása,
- a dalok szép előadása.

(A záródal feltétlenül vidám hangulatú legyen)

Ez a feladat is tantárgyi koncentrációt valósít meg, a tanulók vizsgáznak zenei, esztétikai neveltségük szintjéről.

Ily módon tudatosítható, hogy az úttörők élete nemcsak szórakozás, hanem a foglalkozások jótanulásuk eredményének lemerése is.

Összefoglalás:

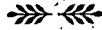
A rajvezető segítségével összegezik a mai foglalkozás új vonásait: fokozottabb önállóság a kiadott feladatok végrehajtásában; az úttörők 12 pontját előkészítő próbagyakorlatok folyamatos teljesítése; az I. osztályosok kisdobos életbe való bevezetése formáinak önálló keresése.

Házi feladat:

Dramatizálják és tanulják meg bábbal *A kiskakas gyémánt félkerajcárja* c. mesét. (Készülés az elsőök fogadására.) Játékokkal készüljenek a foglalkozásra! (Az V. osztályos úttörőknél érdeklődjenek!)

A téma didaktikus megoldása tehát élmények, tények gyűjtése az úttörőletről, azok elemzése, majd gyakorlati alkalmazása. Ezen az úton alakítjuk ki a tanulóknak a témához való helyes érzelmi viszonyulást és alkalmazkodás képességét.

Megjegyezzük még, hogy mivel ugyanazon téma más-más nevelő által történt továbbfejlesztéséről van szó, kevésbé érvényesülhetett az oktatás szubjektív oldala, az osztályvezető egyénisége, de talán sikerült érzékeltetni azt a törekvést, hogy a nevelési szempontból nem közömbös témakört hogyan lehet konkrétta, élményszerűvé tenni a tanulóknak számára.



FÁBIÁN ZOLTÁN

Tanítóképző Intézet, Jászberény

Az olvasás-gyakorlás tantárgypedagógiai problémáiról

Mióta a tanulók hangos olvasása többé már nem a szöveganyag memorizálását, besulykolását célozza, megváltozott az olvasási gyakorlatok helyzete; a gyakorló órák szerepe is. Legszembetűnőbb a cél megváltozása: hajdanában inkább a hibátlan technikájú, „előadói” szintű hangos olvasás volt az elérendő perspektíva; ma pedig a tanulásához, művelődéséhez nélkülözhetetlen gyors, megbízható néma olvasás kialakítása a képzés tulajdonképpeni célja. Ennek a jelenlegi gyakorlat látszólag ellentmond, - legalábbis az alsó tagozaton - hiszen továbbra is a hangos olvasás túlsúlya jellemzi a képzést. Aki hibátlanul hangosan olvas, annak a néma olvasásával sem lehet baj; a hangos olvasás kezdetben talán könnyebb a tanulóknak; hangos olvasással könnyebb a tanulókat együtt tartani, fegyelmezni; a hangos olvasást jobban tudja a nevelő ellenőrizni, értékelni, osztályozni stb.

Az érvek azonban nem jelenthetik azt, hogy az olvasási készségképzést változatlanul százados módszerekkel és eszközökkel kell végezni; szó sincs arról, hogy a gyakorlás szinte kizárólag csak a hangos egyéni és a karban olvasás formájában történhet.

A képzés végső céljának a tanítás kezdetétől fogva érvényesülnie kell a gyakorló órákon; a hangos és a néma olvasást az első perctől kezdve *együttesen* kell fejleszteni. Egyoldalú dolog lenne a hangos olvasást követő *fokozatnak* tekinteni a néma olvasást, hiszen valamelyest is elfogadható hangos olvasás el sem képzelhető néma olvasás (a szövegrészek előzetes áttekintése) nélkül.

Az olvasási készség fejlesztése csaknem valamennyi tantárgy egyetemes képzési feladata, azonban az olvasás-gyakorló órák kiemelten fontos szerepet töltenek be. A négy év alatt gyakorlásra fordítható óraszám igen magas, ennek ellenére az 5. osztályban sem némán, sem hangosan nem tud jól olvasni a tanulók tekintélyes hányada. Elsősorban a gyakorló órák tehetők felelőssé ezért.

Melyek a gyakorló órák fogyatékosai, a készségfejlődést fékező mozzanatai?

- A gyakorló órák tekintélyes része egyhangú, hiányzik belőle a változatosság.
- Az egyes órákat a legcélravezetőbb, leghatékonyabb gyakorlatok helyett „univerzális” hatású gyakorlatok uralják. (Egyéni és karban olvasás.)
- A hangos egyéni olvasás mellett a többiek néma (követő) olvasási teljesítményei alig kerülnek a pedagógus figyelmének, törődésének hatókörébe.
- A gyakorló órák csak részben szolgálják az olvasási tevékenység eszközzé alakításának ügyét; inkább a cél-jellege erősödik. (A tanulók nagy odafigyeléssel, s nem másra – pl. tartalomra, feladatra – figyeléssel olvasnak.)
- A valódi és a látszatteljesítmények közötti határ elmosódik sok esetben: nehéz eldönteni, hogy alkalmanként a tanuló valóban olvas-e, avagy csak emlékezeti reprodukciót végez.

Az említettek jelentősen leronthatják a tanulók teljesítményét, visszavethetik fejlődését, mégpedig a következők miatt:

a) A monotonia legyengíti a tanulók érdeklődését, figyelmét; elszegényíti a motívációs bázist. (Ezért pl. a szórakoztató elemek alkalmazása nemcsak a gyermek, hanem az iskola érdekeit is szolgálja!)

b) Az egyhangú és „univerzális” gyakorlatok előbb-utóbb hibás tanulói alkalmazkodást eredményeznek. A kezdetben hatásos gyakorlatok egyre inkább veszítenek hatásukból; a tanulók többé-kevésbé rezisztenssé, „védetté” válnak a gyakorlatok hatásával szemben (Ezt akár „immunpszichológiai” reakciónak is nevezhetnénk.)

c) A tanulók becsúgya, iparkodása nem a célra, hanem az eszköze irányul. Az olvasási tevékenység hibátlan végzése cél marad (pl. a jó osztályzat, a tanító vagy a társak elismerésének megszerzésére), s nem alakul át valamely bonyolultabb tevékenység végzésének eszközévé.

d) A hangos egyéni teljesítmények kockázatosága gyengíti a siker lehetőségét, nemkívánatos feszültségeket hozhat létre; a tanulókat inkább a primitívebb, de biztonságosabb megoldások választására ösztönzi.

Miért ragaszkodunk még mindig a régi gyakorlathoz?

- Első helyen az olvasási készség mechanizmusának, fejlődési törvényeinek nem elégtő ismeretét említhetnénk. A pedagógusok is, de még az elméleti útmutatások is ennek a bonyolult folyamatnak kevés részletével számolnak; differenciálatlan a készségre s a készségfejlődésre vonatkozó tudásunk. Ennek logikus következménye az olvasásórák *készségfejlesztő feladatainak differenciálatlansága, pontatlansága, formális volta*. (Túlságosan globális, formális az ilyen – gyakori – feladatmegjelölés: „Az olvasási készség fejlesztése”) Márpedig a képzési feladatok konkretizálása, differenciálása nélkül érdekes változatos, intenzív hatású gyakorló órákat aligha tarthatunk.

- Részben az elmondottakból következik a gyakorló órák jobbára *korrekciós, hibajavító jellege*. Előbbrevívő feladatok hiányában érthető is, ha a tanító elsősorban a hibák gyomlálására, csiszolására állítódik be. Háttérbe szorulnak az ún. preventív

(hibamegelőző) gyakorlatok; ritkán érzik a tanulók, hogy a gyakorló órán valami újat tanultak, s ennek hatására jobban tudnak olvasni.

- Torzító tényezőnek számít a *tanulói aktivitás formális értelmezése* is. Legtöbbször csak a hangos olvasási teljesítményeket becsüljük igazán, feltételezve, hogy néma (követő) olvasáskor passzívak a tanulók. Sajnos, sok esetben az osztály követő olvasásra fogása adminisztratív eszközökkel történik, nem pedig tartalmas, vonzó feladatok adásával. Pedig a követő olvasás nem valami „szükséges rossz”, hiszen a képzési idő túlnyomó hányadában ilyen módon gyakorolják az olvasást a tanulók!

- Kétségtelen, hogy a néma és a követő olvasás megszervezése, ellenőrzése, értékelése *bonyolultabb*, mint a hangos olvasásé. Ez objektív tény. Az viszont már szubjektív tünet, ha a nehézségektől megriadva a nevelő egyáltalán nem hajlandó nagyobb erőfeszítésekre, s csak egy-két gyakorlási mód alkalmazását vállalja.

- S végül az is igaz, hogy még mindig elég szűk a gyakorlási módok, lehetőségek választéka, illetve nem elég ismertek az újabb megoldások. Az utóbbi évtizedekben elterjedtek nagyon érdekes és hasznos gyakorlatok (dramatizálás, staféta, válogató olvasás, visszhang-olvasás stb), de még kevesen tudják, hogy melyik módot mikor, mely feladatok megoldására célszerű alkalmazni; nem váltak még tudatossá a konkrét feladatok és a gyakorlási módok közötti összefüggések.

Mindent összevetve: *a gyakorlóórák nagyobb hatékonysága a készségfejlődés törvényeiből fakadó helyes feladatválasztáson, valamint a feladatokat leginkább szolgáló gyakorlatok alkalmazásán múlik.*

*

Ahhoz, hogy a feladatok és a gyakorlatok összefüggéseiről szóljunk, először a gyakorló órák jellegzetes feladattípusait kell áttekintenünk. Nem a Tanterv és utasításban szereplő feladatokat kívánjuk ismertetni, hanem csak csoportokba rendezzük az egyes feladatokat a gyakorlatok célszerű megválasztása érdekében. Néhány feladatcsoport valójában nem képzési, hanem inkább nevelési, oktatási tennivalókra vonatkozik, ám ezek is beleszólnak a gyakorlási módok megválasztásába.

1. Az olvasási típushibák (egyéni hibák) *korrekciója* mint feladat, rendkívül sokféle tennivalót jelenthet: a hangképzés, dinamika, tempó, ritmus, hangsúly helyesbítését, a betűkapcsolatok, szóelemek pontos olvastatását stb. A konkrét feladatnak megfelelően választjuk ki pl. a szótagoló, a visszhang-, a hibajelölt stb. olvasási gyakorlatokat.

2. A hibák kialakulásának *megelőzése* (prevenció) is összetett feladatcsoport. (Szabályos hangoztatás, légzéstechnika, hangerő, megfelelő tempó, a ritmus tagolása stb.) Vannak olyan gyakorlási módok, amelyek különösen alkalmasak preventatív célokra, pl. a karban olvasás, páros olvasás, váltogató, lassított olvasás stb.

3. A *figyelmi koncentráció* (figyelemmegosztás) fejlesztése elemi képzési feladata az olvasástanításnak. Ezt a célt is több gyakorlási mód szolgálhatja, pl. a követő olvasás, staféta, „kiszorító”, korrekúra-olvasás stb.

4. Az olvasási tevékenység „ön szabályozásának”, *helyes vezérlésének* fejlesztése ritkán szerepel a gyakorló órákon külön feladatként, pedig ismerünk kifejezetten erre való gyakorlatokat, s szükség is van ezek alkalmazására. (Pl. jónéhány magnós gyakorlat, a „tökéletesítő” olvasás stb.)

5. A gyakorlás *motiváltságának*, örömtelivé, játékosá tételének feladata részben nevelési, részben közvetlenül a képzéshez kapcsolódó tennivaló. Főleg a versenyszerű, játékos gyakorlatoknak erős a motiváló hatása. (Pl. versenyolvasás, kiszorító, hibastaféta, zálogosdi stb.)

6. Az *értelmi* jellegű feladatok többnyire a készség eszközzé formálását szolgálják. (Tipikus példa erre a válogató olvasás sok-sok formája.)

7. Az olvasottak *elképzeltetése*, megjelenítése, ábrázolása végeredményben az értelem, pontos olvasást szolgálja, de ez kiemelt, önálló feladata is lehet egy-egy órának. (Pl. dramatizálás, riport készítése, illusztrálás stb.)

8. A gyakorló órákon is feladatunk a tanulók *érzelmi* nevelése, a szöveganyag érzelmi hatásainak elmélyítése. (Pl. komoly tartalmú olvasmányokhoz nem valók a komikus gyakorlási módok.)

9. Végül pedig a *fogalmazási, kifejezési* készség fejlesztésével is törődni kell a gyakorló órákon, márcsak azért is, mert a kifejezés fejlődése visszahat az olvasási készség fejlődésére is.

Az eddigi felsorolás természetesen nem teljes, s nem is mindenütt pontos, arra azonban kiindulásként alkalmas lehet, hogy a gyakorlási lehetőségek, módok, változatok hatalmas tömegében eligazodjunk.

Arra, hogy az egyes feladatok milyen gyakorlatokat tesznek szükségessé, s hogy a fontosabb gyakorlási módoknak melyek a pedagógiai értékei, – konkrét példák kíséretében egy másik alkalommal szeretnénk visszatérni.



BORSODI ISTVÁN

Tanítóképző Intézet, Baja

Gondolkodási hibák megelőzése és javítása az alsó tagozatos számtantanításban

Tanulóink gondolkodásában gyakran fellelhető hiba a *gondolkodás merevsége*. Erre az *jellemző*, hogy a tanuló képtelen az alkalmazott cselekvési, vagy gondolkodási séma változtatására, a sokszor menetközben szükségessé váló módosítások megtételére, így a célszerűbb formák keresésére is. A tanuló érti, amit csinál, nincs tehát szó formalizmusról, a tartalom és forma kettéválásáról, itt nem beszélhetünk a konkrétum és absztraktum elszakadásáról sem. *A feladatok megoldásakor azonban mindig csak a legmegszokottabb utakon halad.* Ez a gondolkodási hiba nem a gondolatok tartalmával, hanem a gondolatmenet egyes lépéseivel függ össze.

A gondolkodás merevségére vezethet, ha a tanításban bizonyos eljárásokat mindig azonos módon végeztetünk el a tanulóinkkal. Rugalmasságot, aktív gondolkodást akkor érünk el, ha *az eljárásokat variáljuk*. Válasszunk egy első osztályos példát! A feladat 12 csészének a megszámlálása. Először egy tanuló egyesével számlálja meg, majd a másik kettésével, hármasával. Minden esetben 12-t számláltak. A tanító azonban nem elégszik meg az eredménnyel, hanem azt kívánja, hogy olyan csoportokkal számlálják, amelyet mutat. Hol egyet, kettőt, hol pedig hármat választ le a tárgyhalmazból. A gyerekek maguk választhatják meg a csoportokat, a kiszólitott tanuló a számlálás közben szabadon csoportosíthat.

Felfogásunk szerint a *tárgycsoportokkal való hozzászámlálás* és megszámlálás sokféle változatát végig kell csinálnia a tanulóknak, ami után majd nem lesz nehéz például a *tizes átlépése*. A 10 átlépésének tanítása azért megy nehezen, mert a tárgycsoportokkal való hozzászámlálás sok lehetséges variánsát nem végezzük el.

A gondolkodás rugalmasságának, az aktív gondolkodásnak kialakítása szempontjából nagy jelentősége van *azoknak a feladatoknak is, amelyeknek többféle megoldása lehetséges.*

A 2. osztályos tanulók már ismerik a szorzótáblákat. A tanító felmutat a gyerekeknek egy papírlapot, amelyen öt sorban 4-4, összesen 20 karikát rajzoltunk, vagy korongot ragasztottunk. Megszámolás után a tanító letakar ebből például 2 korongot. Nyilván 18 marad.

Hányféle feladatot tudnál ebből csinálni? –

Egyik tanuló mondja: „Látok négy teljes sort, egy-egy sorban négy korong van, és látok még egy darab sort, amelyben 2 korong van. Tehát $4 \cdot 4 + 2 = 18$ korong van a lapon.” Megtalálják a gyerekek a $2 \cdot 5 + 2 \cdot 4 = 18$ valamint a $4 \cdot 5 - 2 = 18$ megoldásokat is.

Szöveges feladat megoldásánál is többféle lehetőséget keresnek.

Pl. *Tyereskova, az a híres szovjet űrhajósno egy óra híján három napig volt az űrben. Hány órát tartózkodott fenn?* A gyerekek három féle módot is találnak a megoldásra: Egyik azt mondja, hogy első napon 24, a másodikon is 24, a harmadikon 23 órát tartózkodott az űrhajóban, tehát összesen $24 + 24 + 23 = 71$ órát. A másik $2 \cdot 24 + 23$ formában számol, a harmadik a $3 \cdot 24 - 1$ megoldást is indokolni tudja.

Az ilyen típusú feladatok kitűzésével arra neveljük tanulóinkat, hogy vegyék észre, mennyire szükséges a feladatok feltételeinek kellő elemzése. Érdemes különböző megoldásokat keresni, így érdekesek a számtan órák! Így tudjuk a célravezetőbb formákat is megtalálni.

Z. P. *Dienes professzor mutat rá, milyen jelentős a gondolkodásra neveléssel kapcsolatban a tanuló önállóságának szerepéhez juttatása.* Nagyon sok gondolkodási hiba elkerülhető volna a tanulói önállóság biztosításával. A probléma megoldó gondolkodást az segíti legjobban, ha biztosítani tudjuk az iskolai munkában is, hogy a gyermek *a megfigyelésének, kisebb-nagyobb matematikai felfedezésének örülhessen.* Új utak, új eljárások keresése adja meg a lehetőséget a „kisebb-nagyobb matematikai felfedezések”-re. S hogyan örül a gyerek, ha még egy újabb eljárást tud javasolni! Dienes professzor mondja: „Minden gyerek ízlelhesse meg a kis Prometheusz borzadályát, aki ellopta a matematika isteneinek szent tüzét.”

Hasonló elgondolás vezet bennünket a *hiányos, vagy felesleges adatokat is tartalmazó feladatok* kitűzésénél. Pl. Édesanya elment a boltba bevásárolni. 50 forintot vitt magával. Egy kg cukor ára 11 Ft, egy kg hús ára 25 Ft, a kenyér kg-ja 3 Ft. Mit tudott venni? Igen sokféle vásárlási terv fog kialakulni. Persze nem kötelező az 50 Ft elköltése. Ha valamelyik gyerek 2 kg kenyér, 1 kg cukor, 1 kg hús vásárlását ajánlja, akkor azt is ki kell számolnia, mennyi pénze maradt édesanyának a vásárlás után. A feladat feltételeinek megfelelő gazdag variálási lehetőség különösen értékes a rugalmas gondolkodás kialakítása szempontjából.

A harmadik-negyedik osztályban a gondolkodás megmerevedését jelzi *egy tanuló törekvése arra, hogy a fejbenszámolást minden esetben az írásbeli számolással helyettesítsék.* Az írásbeli műveleteket természetesen azért tanítjuk, hogy ezzel könnyítsünk magunkon, ha a fejbenszámolás végzése már nem könnyű, emiatt sok a hibalehetőség. A tanulónak is látnia kell, hogy a műveletek fejben való elvégzése a nagy számok körében sokszor komoly nehézségekkel jár. Mégis gondolkodási hibához vezet az, ha a későbbiek során teljesen mellőzzük a fejbenszámolást, s minden műveletet kizárólag írásban végeztetünk. Vannak olyan esetek, amikor a fejbenszámolás eredményesebb, illetve gyorsabb, alkalmazása célszerűbb. Láttam már olyan órát is, amikor írásbeli osztás ellenőrzésének végzésekor a maradék 1-et is írásban adták az osztó és hányados szorzatához.

A gondolkodás merevségére jellemzőek az úgynevezett *átkapcsolási hibák* is, amelyek az egyik műveletmódról a másikra való átmenetnél tapasztalhatók. Hiányzik például az összeadásról a kivonásra való átmenetnél az áttérés könnyedsége. Ha a tanuló összeadási feladatok elvégzése után kivonást kap, az új műveleti jelet figyelmen kívül hagyva továbbra is összeadást végez. Az átkapcsolási hibák körébe soroljuk az ún. *perszeverációs hibákat* is, amelyek az előbbi művelet-ismétlődéssel szemben valamely szám ismételtetésében nyilvánulnak meg. Például összeadásnál négy esetben 9 volt az eredmény, akkor az ötödik feladathoz is odairja ezt az eredményt néhány elsős tanuló, jóllehet, most nem az a két szám összege.

Az átkapcsolási hibák vizsgálatához a gyakorló iskolánk egy első és egy második osztályában felmérést végeztünk. Az elsősök az egyjegyű számok körében tíz összeadási illerve kivonási feladatot kaptak vegyesen. A 24 kisgyerekből 6 (tehát 25%) követett el átkapcsolási hibát. A második osztályosok számára olyan feladatlapot állítottunk össze, amely négy kivonási feladat után összeadásra vezető szöveges feladatot, majd négy összeadási számfeladatot tartalmazott.

Célunk annak megvizsgálása volt, hogy az előzőleg végzett számfeladatok milyensége hatással van-e a szöveges feladatok megoldására. Ebben az esetben a szöveges összeadási feladatot nagyobb sikerrel oldanák meg a gyerekek, ha előtte összeadást végeztek volna számokkal. Több lenne a hiba a kivonások után megoldott szöveges összeadási feladatban.

Tapasztalatunk igen érdekes volt. *Az átkapcsolási hiba nem jelentkezett a szöveges feladatoknál.* Ezekre nem vitték át mechanikusan az előbb végzett műveletet. Viszont a 28 tanulóból 2 (tehát 7%) átkapcsolási hibát vétett a második számfeladatsorozat megkezdésekor. Az első oszlopban végzett kivonási feladatok hatására a második oszlopban is kivonást végeztek a kijelölt összeadás helyett noha közben egy szöveges feladatot is megoldottak.

Hogyan javítsuk az átkapcsolási hibákat? Mindenesetre helytelen volna a hibázás kiküszöbölése olyan módon, hogy nem adunk tanulóinknak feladatokat, amelyekben különböző műveleteket kell egymás után végezni. Ebből a szempontból hibáztatjuk a tankönyvszerzőket is, akik rendszerint egy művelettel megoldható számfeladatokból álló oszlopokat jelölnek ki. Ellenkezőleg, minél változatosabban és mennél gyakrabban kapjanak a tanulók olyan feladatokat, melyek megkívánják az átkapcsolást. A hiba felbukkanását megfelelő elemzés kövesse. Így tudjuk az előző feladat gátló hatását a minimálisra csökkenteni, ezzel a gondolkodás rugalmasságát fejleszteni.

Az átkapcsolási hibák előfordulásának aránya a magasabb osztályokban ugyan csökken, *de a gondolkodási folyamat nehézkességével* gyakran találkozunk. Gyengébb tanulóknál különösen sokszor megfigyelhető az a törekvés, hogy a *variációs lehetőségek* elkerülésével, lehetőleg *valamiféle sablon szerint* oldhassák meg a feladatokat. S a gondolkodási restség kifejlődéséhez milyen gyakran hozzájárul az a hibás tanítási gyakorlat, hogy a gyerek előre tudja, hogy ezt a feladatot is például írásbeli szorzással kell megoldani, hiszen egész héten, sőt heteken keresztül *csak szorzunk.* Nem tudom tehát helyeselni az ilyenszerű célkitűzéseket sem: „A mai órán az írásbeli szorzást fogjuk gyakorolni” — olyankor, ha problémát tartalmazó szöveges feladatokat is oldunk meg. Ez a közlés ugyanis vagy formálissá válik, és már oda sem figyel a gyerekek, vagy pedig megfigyeli, de akkor nincs tovább probléma...

Iskolai gyakorlatunkban már terjed az a módszertani elképzelés, hogy a tanító vezetésével, irányításával *végezzenek a tanulók változtatásokat a kitűzött és megoldott feladat feltételein.* A gyakorlatban ez sokszor csupán annyit jelent, hogy a megoldott szöveges feladat néhány számadatának változtatását a tanító közli a tanulókkal, s az így kialakult új feladatot azonos logikai menettel megoldják.

A modernebb módszertani elképzelések ezen túlmenően lehetőséget szeretnének nyújtani arra is, hogy *minden gyerek a saját módosítása* szerinti új feladatot oldja meg.

Gyakorló iskolánkban leginkább az a módszertani változat honosodott meg, amikor a szöveges feladat megoldása után a *tanító és a gyerekek együttesen határoznak meg variáns feltételeket*, s utána egy-egy *kijelölt csoport* oldja meg az egyes változatokat. A csoportmunka befejezése után az egyes változatok eredményeinek egybevetése, értékelése, s ezekből lehetőség szerint következtetések levonása már ismét a teljes tanuló-csoport feladata lesz.

A negyedik osztály tanítója például egy Tsz életéből választ feladatot. Megadja azt, hogy hány tehén volt ebben a termelőszövetkezetben, s azt is, hogy a tehenek átlagosan hány liter tejet adtak naponta. A napi tejhozam és a tehenek száma alapján kiszámítják a napi tejtermelést. Utána megállapítják, hogy a feltételek változtatásának egyik lehetősége a tehenek számának növelése, vagy csökkentése. Változatlan mennyiségű állatállomány mellett is lehet azonban többet, vagy esetleg kevesebbet termelni. Az abrakolás és gondozás minősége szerint változik a napi tejhozam. Kijelölt csoportok dolgoznak ezután a variált feltételekkel: Lesz olyan padosor, amely növekvő számú állatállomány tenmelési eredményeit számítja, az osztály másik része pedig variált átlagos tejhozam alapján számítja az összes tejtermelést. A legjobb tanulók még függvényyszerű összefüggést is látnak: Ha nagyobbítottuk a számítás során a tehenek számát, akkor nagyobb szorzatot kaptunk, vagyis a szorzandó növelésével növekedett a szorzat. Hasonlóan történt a szorzó (az egységnyi tejhozam) és szorzat változásának megfigyelése. A változó mennyiségeknek ilyenszerű vizsgálata az alsó tagozati tantervi anyag jó elvégzését jelenti, s a mennyiségek közötti egyszerű belső összefüggések észrevételével a dialektikus gondolkodás megalapozását eredményezi.

A rugalmatlan, merev gondolkodás azért veszélyes, mert kifejlődhet belőle az a súlyosabb eset, amit *mechanikus gondolkodásnak* szoktunk nevezni. A mechanikus gondolkodást is jellemzi egy bizonyos gondolatmenet merev lefolyása, az egyes gondolati lépések olyan merev kapcsolata, amelyen a személy már nem tud változtatni. Ezen túlmenően azonban jellemző rá az is, hogy *a megtett lépések indoklására sem képes a gondolkodó személy*.

Az alsó tagozat tantervi követelménye bizonyos *jártasságok és készségek* kialakítása is. Az előírt alapkészségek és mechanizmusok elsajátíttatása nélkül nem beszélhetünk a matematika megalapozásáról. Nem jelenthet tehát mechanikus gondolkodást az ún. *eszköz jellegű eljárások* rutinszerű alkalmazása, sőt ez az eredményes gondolkodás feltétele. Nem törekedhetünk arra, hogy a tanuló minden lépést minden esetben indokoljon, ami a jártasságok és készségek kialakulását nagymértékben lelassítaná. El kell azonban érniünk, hogy az automatikusan, „gondolkodás nélkül” adott válaszokat felszólításra a tanulóink indokolni, érvekkel tudják alátámasztani. A jártasságoknak és készségeknek ilyenszerű felhasználása jellemző a nem-mechanikus gondolkodásra, ha ez párosul a gondolkodás rugalmasságával, az új utak keresésének képességével.

Mit tehetünk a mechanikus gondolkodás kifejlődésének megelőzésére? Hogy erre a kérdésre válaszolni tudjunk, osszuk két részre az alsó tagozati számtan-mértan anyagot aszerint, hogy az elsajátítandó ismeretanyaggal mi a célunk. A tantervi anyag jelentős része olyan alapismereteket, eljárásokat tartalmaz, amelyeket eszközként használunk fel a gyakorlati problémák megoldásához. Ilyen eszközjellege van a szóbeli és írásbeli alapműveleteknek, ezen belül egyes részproblémák megoldásának, mint például a tizesátlépés, vagy a mértékegységek átváltásában megtanítandó eljárásnak stb. A másik csoportba pedig azok a feladatmegoldások tartoznak, amelyeknél a fenti eszközjellegű eljárásokat felhasználjuk.

A tanuló gondolkodásának fejlesztésére, az egyes gondolkodási műveletek tudatos:

Felhasználására mindkét típusú anyagrészt tanításánál szükség van. Mégis alapvetően más-más eljárást igényelnek ezek a gondolkodásra nevelés szempontjából.

Foglalkozzunk először az eszközjellegű ismeretanyaggal, és válasszuk például a *tizesátlépés problémáját*. A $7+8$ összeadás elvégezhető többféle módon is. Általában az eszközjellegű feladatok többféleképpen is végezhetők. Mégis a *tanterv egyféle eljárást megtanítását és készséggé fejlesztését írja elő a számunkra*. A tizesátlépés más lehetőségeinek, variánsainak az első osztályban való megtanítása káros lenne, megnehezítené a készséggé fejlesztést, ez újabb gondolkodási hibához vezetne. Az eszközjellegű ismeretanyagot tehát kezdeti fokon *a variánsok vizsgálata nélkül tanítjuk, a tanított eljárást készséggé alakítjuk*. Ne feledkezzünk meg azonban a többi lehetőségről sem! Később, az első változat automatizálása után, esetleg nem is abban az évben, hanem egy felsőbb osztályban mutassuk meg a gondolkodás fejlesztése érdekében a variáns megoldásokat is!

Az említett $7+8$ összeadásnak az első osztályban tanított módja:

$$7 + 8 = 7 + (3 + 5) = (7 + 3) + 5 = 10 + 5 = 15$$

Ez az eljárás előnyös a számrendszerre vonatkozó ismeretek elmélyítése céljából. A kétjegyű számok fogalmának szilárdítása szükséges, ami különösen indokolja ennek a formának a tanítását. Kétségtelen viszont, hogy sok hibalehetőség van az összetett eljárásban.

A feladat azonban másképpen is elvégezhető: A 7-hez először adjunk 10-et, majd vonjunk ki az eredményből annyit, amennyivel többet adtunk hozzá, mint kellett volna, tehát 2-t. Ez az eljárás a „nehéz esetek”-nek mondott $7+8$, $8+7$, $9+8$, $8+9$, $7+9$, $9+7$ összeadásoknál könnyebben megy, mint a fent említett tantervi előírás szerinti munka. A 10 hozzáadása ugyanis nem okoz nehézséget a kisgyerek számára, majd a kapott kétjegyűből a 10-től való különbség elvétele is könnyen megy. Az eljárás gyakorlatias is, mert ha a boltba megyünk vásárolni, a 8 forintot rendszerint így fizetjük, hogy 10 Ft-ot adunk, s a boltos visszaad 2 Ft-ot.

Ezt a változatot azonban *a számítás könnyítésére csupán a második osztálytól kezdve alkalmazzuk*, amikor tulajdonképpen ilyen formában kerül sor a felhasználására:

$$47 + 28 = 47 + 30 - 2 = 77 - 2 = 75, \text{ vagy:}$$

$$47 - 28 = 47 - 30 + 2 = 17 + 2 = 19.$$

Rendszerint nagy érdeklődéssel fogadják a gyerekek a második osztályban egy *harmadik változat* bemutatását is. Ezt a szorzótáblák megtanítása után szoktuk megmutatni.

Az eljárás lényege a következő: A szorzás fogalmával és a szorzótáblákkal együtt sokat gyakoroljuk az egyenlő tagból álló párokat; az $5+5$, $6+6$, $7+7$, $8+8$, $9+9$ összeadásokat. Ezután vegyék észre a gyerekek, hogy minden ilyen „nehéz” tizesátlépéses összeadás, mint pl. a $7+8$, vagy $9+7$ stb. a fentiekből származtatható. Ha ugyanis $8+8=16$, akkor $8+9$ nyilván eggyel több, tehát 17. A százas körben való alkalmazást is szívesen fogadják a gyerekek. Itt azonban meg kell tanulni előbb a $15+15$, $25+25$, $35+35$, $45+45$ párok összegét, majd ezekre vezethető vissza nemcsak a $35+36$ -hoz hasonló összeadás, de még a $34+37$ -szerű eset is. Az egyik eggyel kevesebb, a másik 2-vel több, mint 35, tehát az eredmény 71.

Ez nem tantervi követelmény, de a gyakorló órák anyagát nagyszerűen színezi, s a gyerekek igen hálásak az ilyen „trükkök”-ért. Ez megmozgatja őket, s éppen erre van szükség a rugalmas gondolkodás kialakításához.

Ki ne venné észre, hogy a gondolkodásra nevelés szempontjából mennyire jelen-

tősek az ilyen *elemzések, összehasonlítások, módosítások*. Az eszköz jellegű eljárások variálását azonban mindig *csak akkor* tartjuk megengedettnek, amikor egyféle módon a *készség* már kifejlődött, hiszen ezeket a számításokban rutinosan, szinte automatikusan kell alkalmaznia a tanulóknak, hogy a gyakorlati problémák megoldásánál energiáját ne a számítási eljárások mikéntjére, hanem a tényleges feladatmegoldásra tudja összpontosítani.

Ugyanez a véleményünk a *mértékegységek váltásának*, vagy az *írásbeli szorzás tanításánál* a részletszorzatok leírásának módjával kapcsolatos vitában. Helyesnek tartjuk megmutatni a negyedik osztályban gyakorló órákon a részletszorzatok aláírásának azt a módját is, amikor mindig a szorzó megfelelő helyértékű jegye alatt kezdünk, vagy az angol iskolákban használatos módot is, amikor a szorzandó, szorzó és részletszorzatok mind helyérték szerint egymás alá kerülnek. Ezt is azonban csak az érdeklődés felkeltésére, a gondolkodás aktivizálására tesszük. A folyamatos készségfejlesztésnél *semmi esetre sem térhetünk el a tantervi előírástól*.

A gondolkodásra nevelés szempontjából más elvek vezérelnek bennünket a tantervi anyag másik részénél, a *problémamegoldásoknál*, szöveges feladatoknál. Itt nem taníthatunk típusmegoldásokat, megoldási sablonokat. A feladatok feltételeinek elemzésénél a gondolkodási műveletek változatos alkalmazására törekszünk. *Itt már a gondolatmenet indokolása is minden alkalommal követelmény*, és ezzel a logikai megoldás megkeresése, megfogalmazása. Örülünk annak, ha ilyen feladatot többféle módon is meg tudnak oldani a gyerekek, s a többféle megoldási javaslatból közösen kiválasztjuk a legegyszerűbbnek látszót. Törekszünk a feladatok feltételeinek variálására is, mint ahogyan azt egy fentebbi problémával kapcsolatban megvizsgáltuk.



ERHARDT IMRE

Tanárképző Főiskola, Pécs

Javaslatok a hetedik osztályos közelítő számítások tanításához

A tantervi reform során a külföldi országokhoz hasonlóan nálunk is bevezetésre kerültek a közelítő számítások.* A kísérlet célja az volt, hogy tájékoztatást nyújtson arról, hogy a közelítő számításoknak az új tantervbe megjelölt keretei hogyan tölthetők meg tartalommal a tanulók túlterhelése nélkül. Négy év kísérleti munkájából a 7. osztályos anyaggal kapcsolatban — a túlterhelés elkerülését és az eredményes oktatást figyelembe véve — az alábbi tapasztalatokat szereztük, és ezek alapján a tanítás tervezésénél a következőket javasoljuk:

1. A hetedik osztályos anyag megértésének feltétele hogy az év eleji ismétlésnél a közelítő pontosságú számok és mennyiségek fogalmát, összeadását és kivonását egy, de lehetőség szerint két órában 3 fő részre tagolva végezzük el.

a) *Első főrész:*

A közelítő értékek fogalmának kialakításával kapcsolatos ismeretek és jelölések. Ezen belül:

* A bevezetést az Országos Pedagógiai Intézet Matematika Tanszéke által irányított kísérletek előzték meg. A kísérletezésben a Pécsi Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának egy osztálya is részt vett.

– Kisebb, nagyobb egyenlő fogalmának ismétlése, és az összehasonlítások felírása színbolumokkal.

– Fokozottabb gondolkodást igénylő összehasonlítások végzése. Pl. kipontozott – hiányzó számjegyekből álló – számok összehasonlítása, mint $x \ 6x$; $6xx$ stb.

– Olyan közelítések elvégzése, amikor a mérendő nagyság pontos értéke nagyobb a mérendő nagyság közelítő értékénél, amikor a mérendő nagyság pontos értéke kisebb a mérendő nagyság közelítő értékénél. (Ezzel az abszolút hiba fogalmát is előkészítjük).

– Meg kell érteni tanulóinkkal, hogy pl. 5,00 azt jelenti, hogy a mérés az 5,005 és a 4,995 közé esik. ($4,995 < 5,00 < 5,005$).

– Feladatokon keresztül érzékeltesük, hogy a közelítő érték utolsó számjegyét kétféleképpen kaphatjuk meg:

A megadott helyiértéknél kisebb helyiértékű számjegyek elhagyásával.

A kerekítési szabály alkalmazásával.

Mutassunk rá a két eljárással kapott hiba nagyságára. A tanulók észreveszik, hogy az utóbbi módon kapott közelítő érték hibája nem haladhatja meg az utolsó számjegy helyi értékének felét, míg az előbbi módon nyert közelítő érték hibája elérheti, de nem haladhatja meg az utolsó számjegy helyi értékét.

– Az értékes számjegy fogalmának tisztázása érdekében példákon keresztül értesítjük meg tanulóinkkal, – s ne csak szavakban mondják el, – hogy egy szám utolsó értékes számjegyének nevezzük, azt a számjegyet, amely balra áll azoktól a nulláktól, amelyek a szám végén az ismeretlen, vagy az elhagyott számjegyek helyén állnak, első értékes jegynek nevezzük balról jobbra haladva az első 0-tól különböző jegyet. Az első és az utolsó értékes jegy közé eső számjegyek mind értékesek. Értessük meg, hogy lehet a „0” is értékes jegy. Pl. 8904 cm \sim 8900 cm esetén a tizedes helyén álló „0” is értékes jegy.

b) *Második főrész:*

Osszeadás és kivonás közelítő értékű természetes számokkal és tizedes törtekkel. Mivel a szorzás indoklásánál erre kell építenünk, ezért ismétléssel a tanterv által kívánt jártassági szintet el kell érniük.*

Tapasztalatunk szerint a legtöbb probléma a kiigazítással kapcsolatos. A tanulók kb. 40%-a nem értette, hogy minden összeadandóból miért hagyjuk el azokat a számjegyeket, amelyek a legkevésbé pontos tag legkisebb helyiértékű értékes számjegyétől jobbra állnak. Magyarázzuk meg, hogy azoknak a helyiértékeknek megfelelő számjegyeket tartjuk meg, amely helyiértékekre minden megadott szám értékes számjeggyel rendelkezik.

Alapos diszkusszióval a megértést segíthetjük és beláttathatjuk, hogy nem mindegy, hogy a kerekítési szabályt hogyan alkalmazzuk! Pl.

28 900 Összeadásnál a tizedes számát összeadva 16 tizedest, azt kerekítve 2 szá-
550 zást kapunk. Így az eredmény 32 700 lesz, de ha minden tagot kere-
260 kíték százás helyiértékűre, akkor az eredmény 32 800 lesz.

+ 2 950

28 900

600

300

+ 3 000

(Az előbbi eljárás a pontosabb).

* Ennek hogyanjára részletes utasítást találunk az 5. osztályok számára írt „Tanári kézikönyvben” és a Pécsi Tanárképző Főiskola 9. számú Módszertani Kiadványában Dr. Huszti Sándornétól.

c) Harmadik főrész: Az átlag számítás. Rövid felújítást kíván. Kapcsoljuk össze méréssel. Mérési átlagok kiszámításával tudjuk legjobban megértetni. (Ilyen felosztással és meggondolásokkal végzett előkészítéssel az ismétlés előtti 52%-os eredményességet 74%-ra sikerült emelnünk.)

2. A közelítő értékek szorzásának tanításakor a szabályelvonáshoz felhasználható indukciós feladatokat 2 részre tagolva 15%-kal jobb eredményt értünk el, mint tagolás nélkül.

– Közelítő értékek szorzásra pontos értékkel pl. Tk. 46. old. 1. p.

– Közelítő értékek szorzása közelítő értékkel. pl. Tk. 47. old. 2. p. 48. old. 3. p.

Az utóbbit a megértés elősegítésére tovább bonthatjuk. Első részben azokat a szorzásokat végezzük el, amelyekben a tényezők különböző számú értékes számjegyeket tartalmaznak, majd azokat, amelyek egyenlő számú értékes számjegyeket tartalmaznak. Mutassuk meg, hogy a különböző számjegyek esetében megállapított törvényszerűség alkalmazható olyan számokra is, amelyek egyenlő számú értékes számjegyeket tartalmaznak. Az új anyag tárgyalásakor az indukciós feladatok alábbi tárgyalásmódját tartottuk legjobbnak:

Az óra új anyag tárgyalási részét probléma felvetéssel – a tankönyv 46. old. a) feladatának felolvasásával – indítottuk. Megkérdeztük: Milyen szám a 16 ezer, az 1,2? Hogyan számítjuk ki, hogy hányan laknak a városban? Milyen számot szorzunk milyen számmal? Eredményül milyen számot kapunk? Ebből adódott a célkitűzés:

A mai órán megtanuljuk, hogyan szorzunk közelítő értékű számokat pontos és közelítő értékű számokkal.

Az új anyag tárgyalását az osztály bevonásával az alábbiak szerint végeztük: Melyek a 16 ezer határai? ($15\ 500 < 16\ 000 \leq 16\ 500$). Ha a 16 ezret pontos értéknek tekintjük, mennyi az 1,2-szerese? ($16\ 000 + 3200 = 19\ 200$) Ha a 16 ezer közelítő érték milyen határok közé esik az 1,2 szerese? ($15\ 500 \cdot 1,2 < 16\ 000 \cdot 1,2 < 16\ 500 \cdot 1,2$). A 18 600 és 19 800 közé eső számokról mit állíthatunk?

Hány értékes számjegy volt a szorzandóban? Milyen szám volt a szorzó? Hány értékes jegy lett a szorzatban?

Végezzük el a szorzást úgy is, hogy a 16 000-et megszorozzuk a pontosnak tekintett 1,2-del. Írjuk kérdőjellel azokat a számjegyeket, amelyekről nem tudjuk pontosan, hogy mivel egyenlők!

$$\begin{array}{r} 16\ ?\ ?\ ?\ ? \cdot 1,2 \\ \underline{3\ 2\ ?\ ?\ ?} \\ 19\ ?\ ?\ ?\ ? \end{array}$$

Ha tizeddel szorzok egyest, eredményül milyen helyi értékű számot kapok? (Tizedet). Így minden egyes részletszorzathoz tartozó számjegy értékét megállapítjuk. Majd megkérdezzük:

Hogyan adunk össze közelítő értékű számokat? Melyik a legkevésbé pontos érték? (16 000). Miért? (Mert a százások alaki értékét sem ismerjük). Tehát a szorzat értéke mivel egyenlő?

Hány értékes számjegy volt a szorzandóban? Hány értékes számjegy lett a szorzatban?

Vizsgáljuk meg, hogyan szorzunk közelítő értékű számot közelítő értékűvel, amelyben az értékes számjegyek száma különböző! (A tankönyv erre az indukciós feladatok között nem tárgyal példát).

$$\begin{array}{r} 0,143? \cdot 0,45? \\ \underline{572?} \\ 715? \\ \underline{\quad ?\ ?\ ?\ ?} \\ 0,064???? \end{array}$$

0,4-del szorozva tízezzel mit mondhatunk; (Nem tudjuk mennyi lesz (Jelöljük kérdőjellel, stb.) A részszorzatok összeadását hogyan végezzük el? (A legkevésbé pontos taghoz igazodva). Melyik részletszorzatot tekintjük legkevésbé pontos tagnak? (????)

Hány értékes számjegyük volt a szorzandóban ?(3) A szorzóban ?(2) Hány értékes számjegy lett a szorzatban ?(2) Még egy hasonló feladat feldolgozása után az elvonást a következő kérdések alapján végezhetjük!

Hogyan szorzunk eltérő pontosságú közelítő értékeket? (Az eredményben hány értékes számjegyet kell megtartanunk? (Amennyit a kevésbé pontos szám tartalmaz). Melyik számot tekintjük itt kevésbé pontosnak? (Amelynek kevesebb értékes számjegye van).

Ezt követően feldolgoztuk a tankönyv 2. indukciós feladatát az előzőkhez hasonlóan. Megállapítottuk, hogy a négyzet területe 8,1225 és 8,7020 közé eső érték. Megbeszéltük, hogy ha több értékünk van, hogyan állapítjuk ebből meg a viszonylagosan való értéket.

Kiszámítottuk a két érték számtani közepét, majd elvégeztük a $2,9 \cdot 2,9$ szorzást. Megállapítottuk, hogy mekkora hibát követünk el, ha a 2,9-et pontos értéknek tekintjük, s megbeszéltük, miért nem lehet a $8,41 \text{ cm}^2$ -ben az egy század pontos érték.

(Itt készülünk fel arra, hogy a tanulók felvethetik, hogyha a kérdőjel helyén 4-es számjegy áll, akkor a tankönyvi három kérdőjel nem jó, azaz az utolsó szorzat lesz a legkevésbé pontos tag, s így a $8,4$ -ben a négy tized értékre is bizonytalan érték).

Elvégeztük az általánosítást, hogy hogyan szorzunk egyenlő értékes számjegyet tartalmazó közelítő értékeket, és az eredményt összehasonlítottuk az előző megállapításunkkal. (A különböző értékes számjegyet tartalmazó tényezők esetében kapott eredménnyel.

Az osztály adottságaitól függően, — ha lehetőségünk van rá — mutassuk be, — a tankönyv 48. oldalán található 3. indukciós feladat segítségével — ha a szorzatban „n” számú értékes jegyet akarunk kapni, akkor jó a szorzást „n+1” jegyre elvégezni, így pontosabb értéket kapunk.

Pl. $3,4 \cdot 3,4 = 11,6$ ahol két értékes számjegy van a tényezőben és a szorzatban mégis 3 jegyet hagyunk éppen a pontosság miatt. Bragyisz a $10,49 \cdot 9,949$ példával kimutatja, hogy a közelítő értékek szorzásánál az eredményül kapott utolsó számjegy elég nagy hibát tartalmazhat.

3. A közelítő értékű számok osztásának tanítását is két részre tagoltuk:

- a) Az osztandó és az osztó nem egyenlő számú értékes számjegyet tartalmaznak.
- b) Az osztandónak és az osztónak azonos számú értékes számjegye van.

A tankönyv feladatai az a) esetre vonatkoznak. A b) esetre fogalmazzunk feladatot. Pl.: Egy 1,15 hosszú acélszalag tömege 6,16 kg. Hány kg 1 m hosszú szalag tömege? stb. A közelítő számok osztását feldolgozó óra új anyag tárgyalási részét az alábbi vázlat alapján dolgoztuk fel:

Feladat:

Egy drótból 2,6 cm-es darabokat vágunk le mm pontossággal. Milyen határok közé esik a drótdarabok hossza. ($2,55 \text{ cm} < h < 2,65 \text{ cm}$). Ha 25 db-ot vágunk le, a 25 db együttes hossza milyen határok közé esik?

$$\begin{aligned} 2,55 \text{ cm} \cdot 25 &< \text{együttes hosszúság} < 2,65 \cdot 25 \text{ cm} \\ 63,8 \text{ cm} &< \text{együttes hosszúság} < 66,3 \text{ cm} \end{aligned}$$

Problémafelvetés

67,7 cm hosszúnak mért drótdarabokból hány 2,6 cm-es drótdarabot vágunk le?
 $65,7 : 2,6$

Milyen számokkal kell osztást végezni?

Célkitűzés: A mai órán a közelítő értékű számokkal való osztással foglalkozunk.

Dzstás közelítő értékű számokkal:

Hány db drótot tudunk levágni 65,7 cm drótból, ha a levágandó drót hossza 2,6 mm?

$$65,7 \cdot 2,6 = 657 : 26 = 25$$

197

7

Miért nem megbízható maradék a 7?

Milyen határok közé esik az osztandó, az osztó?

$$65,65 \text{ cm} < \text{osztandó} < 65,75 \text{ cm}$$

$$2,55 \text{ cm} < \text{osztó} < 2,65 \text{ cm}$$

Mi történik a hányadossal, ha az osztandót növeljük, ha csökkentjük; ha az osztót növeljük, ha az osztót csökkentjük? Mikor kapjuk a legkisebb; a legnagyobb hányadost?

legkisebb: $65,65 : 2,65 = 24,7$

legnagyobb: $65,75 : 2,55 = 25,7$

A levágható drótdarabok száma milyen határok között ingadozhat? Tehát az első hányadosban a 2. számjegy, az ötös milyen számjegy? A 65,7 cm és 2,6 cm közül melyik mennyiség a kevésbé pontos? Hány értékes jegyet tartalmaz? Hány értékes jegyet érdemes a hányadosban számítani?

2. A puská lövedéke 620 m-t tesz meg másodpercenként. Mennyi idő alatt tesz meg 1000 m-t?

$$1000 : 620 = 1,6 \text{ (sec)}$$

3800

080

Milyen számokkal végeztünk osztást?

Milyen mértékben kerekített az 1000 m? (tízesekre)

Hány értékes jegye van?

Hány értékes jegye van a 620 m-nek?

Vizsgáljuk meg, milyen határok közé esik a megtételhez szükséges idő?

$$995 : 625 = 1,57$$

$$1005 : 615 = 1,63$$

Az 1,6 (sec) milyen eredmény tehát?

Hány jegyet érdemes kiszámítani?

Vizsgáljuk meg, mindkét feladatban hány értékes jegyet tartalmaz a kevésbé pontos szám! Vizsgáljuk meg, hány értékes jegyet számítottunk a hányadosban!

Általánosítás: Hogy végezzük el a közelítő számokkal az osztást? Ha az egyik (szám) tényező pontos, hány értékes jegyet számoljunk a hányadosban?

4. A Matematika szakkörön bemutatjuk a rövidített szorzás egy eljárását (mechanizmusát), valamint a megszabott pontosságú osztások elvégzését.

a) a rövidített szorzás:

$$0,2862 \cdot 378$$

873

A szorzót fordított sorrendben írjuk a szorzandó alá úgy, hogy a szorzó egyes helyiértékű jegye a szorzandónak azon

helyiértékű számjegye alá kerüljön, amilyen pontosságúnak választom a szorzatot. (Jelen esetben a közelítő érték 4 pontos jegyet tartalmaz, a szorzat utolsó számjegye tized lesz, 8 egyes \cdot 2 tized éppen tizedet ad).

$$0,2862 \cdot 378$$

873

858

1

859

A szorzást pl. a fordított sorrendben felírt szorzó utolsó számjegyével kezdjük. (Jelen esetben 3-mal). A fordított sorrendben felírt szorzó jegyeivel a szorzandó föltötte és tőle balra álló jegyeit szorozzuk: pl. $6 \cdot 3$; $8 \cdot 3$; $2 \cdot 3$; Mivel azok adják az egyes, tizes, százás helyiértékű jegyeket. (Előbb meg

kell néznünk, hogy a századpontoság miatt nem kell-e kiegészítést alkalmazni. 3 század 2 tizedred = 0,06, tehát $\sim 0,1$; a 8 tizedet 1 tizeddel ki kell egészíteni.

$$\begin{array}{r} 0,2862 \cdot 378 \\ \hline 873 \\ \hline 859 \\ 200 \\ 22 \\ \hline 108,1 \end{array}$$

Így tovább folytatva a részlet szorzatok jegyét egymás alá írjuk és összeadjuk.

Ezen eljárás áttekintéséhez a helyi érték biztos tudása a fel-tétel. Hibaként előfordul, hogy az aláírt szorzótól jobbra eső szám szorzatának kerekített értékét nem vesszük figyelembe.

Érdemes megmutatni a tanulóknak, hogy nem szükséges a szorzó legnagyobb helyiértékű számjegyével kezdeni a szorzást. Bármelyikkel kezdhetjük, az eredmény ugyanaz lesz. A tanulók azért kedvelik ezt a formát, mert a részletszorzatoknál nem kell a helyiértékeket figyelembe venni.

b) A megszabott pontosságú osztásokat a csonkított részlet maradékok segítségével végezzük el az alábbiak szerint:

1. Megállapíthatjuk a gyakorlat igényének megfelelően, hogy hány értékes jegyre van szükségünk a hányadosban.

2. Az osztóból annyi jegyet tartunk meg, mint ahány értékes jegyből áll a hányados. Az osztandóból annyit, hogy el tudjuk kezdeni az osztást (az az a kijelölt osztó legalább egyszer, de legfeljebb 9-szer meglegyen benne).

3. Kiszámítjuk a hányados első jegyét. Megállapítjuk a maradékot.

A maradék lesz az új osztandó. Az osztó utolsó számjegyét elhagyva kapjuk az új osztót. (Az elhagyott jegyből kerekítünk). Az eljárást addig folytatjuk míg marad jegy az osztóban pl.

65,225 000 000 1 : 5,3422 = 12 209389. Osztást ezred pontossággal.

$$\begin{array}{r} 11\ 803\ 0 \\ 1\ 118\ 60 \\ 50\ 1600 \\ 2\ 08020 \\ 477540 \\ 501641 \\ 20843 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 65,225 : 53422 = 1 \\ 11\ 803 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 11803 : 53422 = 2 \\ 1119 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 1119 : 53422 = 2 \\ = 15 \end{array}$$

$$51 : 53422 = 0$$

$$51 : 53422 = 9. \text{ tehát } 65, 225 : 53442 = 12,209$$

A közelítő értékek tanításakor az indukciós anyag segítségével eljutunk a szabályok megfogalmazásáig, de igazán az a tanuló érti meg a közelítő értékekkel való műveleteket, aki alkalmazza azt munkájában. Ezért tanításkor a hangsúlyt, ne a szabályok elmondására, hanem az alkalmazásra helyezzük. Így tanítva a közelítő számításokat a tanulók belátják, hogy a közelítő számítások hidat képeznek az elemi matematika és annak alkalmazott kérdései között és alapot szereznek a középiskolai a közelítő számítások tanulásához.



Módszertani megjegyzések „Jugoszlávia éghajlata, növényzete és vízrajza (5. osztály)” című anyag tanításához

Az új tanterv új követelmények elé állított bennünket földrajz tanárokat is. Feladatunknak tekintettük a vegyestípusú óra hagyományos, formális szerkezetének átdolgozását a tanulói aktivitásra, az önálló tevékenységre való nevelés szempontjából.

A napló beírása előtt „gondolkodtató kérdést” adtunk fel eddig a tanulóknak. Hamarosan ez sablonossá vált. Szinte minden óra így kezdődött: „Míg a naplóba beírok, oldjátok meg ezt a feladatot...” stb.

Másféle órakezdéssel kísérleteztünk:

Osztályfoglalkoztató számonkérés. A kérdések az előző óra anyagához kapcsolódnak. A kérdésekkel előkészítjük az önálló feleletet.

Más alkalommal feladatlapokon az egész osztály fogalmakat határoz meg, melyeket az új anyag tárgyalásánál felhasználhatunk.

A tankönyv, a munkafüzet egy-egy kérdését is megoldathatjuk önállóan. Felismer-tethetünk diaképet, vagy grafikont, diagramot elemez-tethetünk, melyet majd az új anyag feldolgozásánál felhasználhatunk.

Nagyon élénkíti óráinkat, ha versenyszerű rövid topográfiai tájékozódással kezdjük meg az órát.

Az órakezdes változatossá tételével párhuzamosan a számonkérés, ellenőrzés változatait kerestük. A szóbeli ellenőrzést, mint „korszerűtlen ellenőrzési formát” mi sem számoltuk fel. Vitattuk azonban, hogy elegendő-e a jeles osztályzathoz az, ha a tanuló a megtanult leckét hibátlanul elmondja? A felelet csak reprodukív teljesítményre korlátozódik, — másrészt, hogyan értékeljük a megfigyelt tanuló egész órai munkáját, mikor zárjuk le az osztályzatot? Törekvéseink arra felé irányulnak, hogy a tanulók értékelése kiterjedjen szóbeli, írásbeli, rajzos teljesítményére.

Az óra végi osztályozásnál eleinte fenn állt az a veszély, hogy a tanár elfelejtett óra végén osztályozni, vagy pedig óra közben feledkezett meg a megfigyelendő tanulókról. Így osztályozási még kevésbé volt reális, mintha lezárta volna a szóbeli felelés után. Eljutottunk odáig, hogy a szóbeli feleleten kívül az osztályozásnál figyelembe vesszük a különböző teljesítmény formákat is.

A számonkérés, ellenőrzés néhány változata:

a) Egy-egy vegyestípusú órán 2–3 tanulót jelölünk ki, akiknek munkáját értékelni akarjuk. Az osztályfoglalkoztató számonkérés után egyik tanuló feladatlap kitöltését kapja, a másik mágnes táblán, vagy terepasztalon dolgozik, a harmadik szóban felel. Hogy az egész osztály aktivitását biztosítsuk, a tanulók a szóbeli feleltre figyelnek, mert a hibát nekik kell észrevenni és kérdésekkel javítani. Először a szóbeli feleletet értékeljük, de nem zárjuk le az osztályzatot, ennek a tanulóknak kell majd elsőnek elbírálni a mágnes táblai munkát is. A mágnes táblán dolgozó tanulónak viszont szóban is meg kell indokolnia munkáját, majd az asztalon levő képek, vagy térképjelek, vagy kőzetek kiválogatása lesz a feladata. A feladatlapot kitöltő tanuló munkáját az egész osztály bírálja, majd ennek a tanulóknak társai tesznek fel kérdést az anyaggal kapcsolatban. Mivel a felelők tudását több oldalról megvizsgáltuk, mindhárom tanuló osztályzatát lezárhatjuk. Az osztályzatokat azonban csak óra végén írom be a naplóba és ellenőrzőbe, adminisztrációs munka elvégzésével az óra logikai menetét nem szakítom meg.

Ha a három tanuló közül valamelyiknek feleletet kétes, alkalmat adunk neki arra, hogy óra közben javítson.

b) A számonkérésnek másik változata: Az *osztály feladatlapot* tölt ki 5 perc időtartam alatt. Majd kicserélik egymással a lapokat, a szomszéd javít és aláírásával látja el a javítást. A lapokat beszedve, a javítást is értékelem pontozással. Két vagy három tanuló feladatlapját azonnal közösen javítjuk és értékeljük. Ezek más feladatot is kapnak az új anyag tárgyalásánál, majd az összefoglalásnál és munkájukat óra végén értékeljük. Kezdhetjük az órát diaképek, vagy más képek felismertetésével és ha a kép földrajzi mondanivalóját helyesen elemzi a tanuló, azt is értékelhetjük. A 7–8. osztályokban előre kiadott megfigyelési szempontok alapján tartott kis beszámolókat is osztályozzuk.

c) Az új *tankönyvek és munkafüzetek* megjelenése megkönnyítette munkánkat. A tankönyv már nemcsak az otthoni tanulás eszköze, hanem az új anyag tárgyalásához nélkülözhetetlen segédeszköz. Nagyszerűen tudjuk használni az oktatási folyamat különböző mozzanataiban. Az egyszerűbb feladatokat önállóan is meg tudják oldani szinte hiba nélkül a leggyengébb tanulók is.

A tankönyv használatának néhány módszere:

A szöveg feldolgozása önállóan. Pl. Megkapod a feleletet erre a kérdésre, ha a tankönyv 25. oldalának harmadik bekezdését elolvasod. — Valamennyien csendben olvasnak. Utána megbeszéljük, mit olvastak?

Csoport munkával is feldolgoztathatunk egy-egy részt. Pl. Észak-Amerika természetes növényzete és állatvilága tanításakor 4 csoportra osztottuk fel a tanulókat. Minden csoport más-más feladatot kapott. Egy-egy csoport közösen oldotta meg a feladatot és egy tanuló beszámolt a megoldásról. A megbeszélésbe az egész osztály bekapcsolódott.

Földrajzi jelenségeket ábrázoló képeknél önálló elemzéseket is végeztettünk az új anyag tárgyalásánál már az 5. osztály második félévétől.

Az óra összefoglaló részénél alkalmazott eljárások. A tankönyv összefoglaló kérdéseit különböző módon használjuk fel. Pl. Borítékból kérdéseket húznak és a számozás sorrendjében felelnek rá.

Máskor egymásnak teszik fel a kérdéseket és mindig az kérdez, aki a legjobb választ adta.

Összefoglaláshoz is használtunk diát, felismertettünk képeket, melyeket az elemzéseknél nem használtunk.

Csoportokra osztva a tanulókat néhány perces versenyt is rendeztünk a földrajzi fogalmak rövidebb, legtalálóbbs megfogalmazásáért. A nyertes csoport az volt, ahonnan a legtöbb helyes megfejtést hallottuk.

A következő vázlatban egy *versenytípusú órának felépítését* mutatjuk be, melyben az említett módszeres eljárások közül néhányat sikerrel alkalmaztunk.

JUGOSZLÁVIA ÉGHAJLATA, NOVÉNYZETE ÉS VÍZRAJZA

Oktatási cél: Ismerjék meg a tanuló Jugoszlávia két fő éghajlati területét; a különböző éghajlati területeken kialakult természetes növénytakarót; folyóit és azok gazdasági szerepét.

Nevelési cél: Összefüggések, kölcsönhatások keresése, megláttatása.

1. *Rendtartó intézkedések*
2. *Osztályfoglalkoztatás:*

Mikor tagolt egy tengerpart?
 Hogyan keletkeztek a mészkőhegységek?
 Soroljatok fel néhányat!
 Mit nevezünk víznyelőnek?
 Dolinának?
 Hogyan keletkezik a cseppkőbarlang?
 Hol tanultunk ilyenekről?

3. Számonkérés:

a) felelő: Jugoszlávia lakóiról és az Adriai tengerpartról

Osztályfoglalkoztatás: Az Adriai-tenger melletti mészkőhegységek jellemzése

b) felelő: Az ország belsejét borító középhegységekről és alföldjeiről

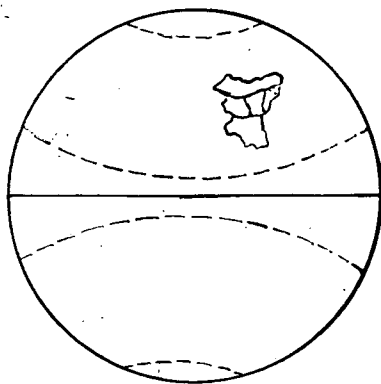
4. Célkitűzés:

Jugoszláviával való ismerkedésünket éghajlatának, természetes növényzetének és vízrajzának megismerésével folytatjuk.

5. Az új anyag tárgyalása:

Jugoszlávia éghajlata:

Melyek az éghajlati övek a Földön?



Amíg a munka folyik, addig a tanulók az éghajlati övek rövid jellemzését adják.

Tehát mely tanult országok fekszenek a mérsékelt övben?

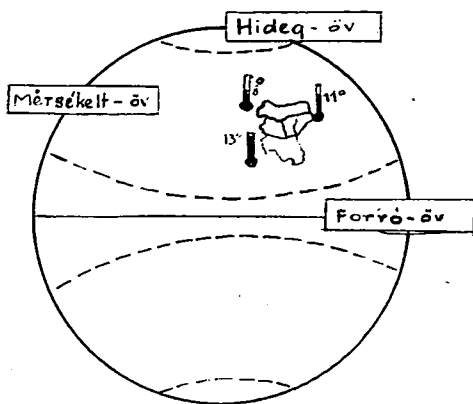
Megbeszéljük Csehszlovákia, Magyarország, évi középhőmérsékletét.

A fogalmak kis kartonlapra fel vannak írva. A kérdéseket a naplóba írás előtt osztom ki a tanulók között.

A mágnes táblán előre elkészített kör van, amely a Földet ábrázolja. A mérsékelt öv területén három ország (Csehszlovákia, Magyarország és Jugoszlávia) kicsinyített sablonját helyeztük el.

A válasz után a tanulók felrakják az éghajlati övek írását a mágnes táblára.

Az év elején tanult anyag felelevenítése. Kis hőmérők kerülnek fel a mágnes táblára az illető országok mellé. A higanyszálak magassága mutatja a középhőmérséklet értékét. (8, 10) Tanári közlés



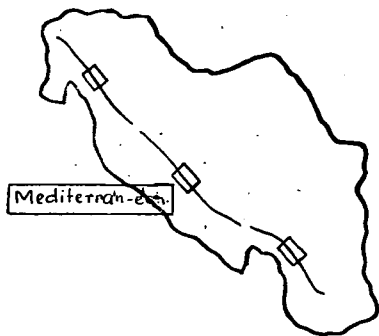
Jugoszlávia évi középhőmérséklete 13 fok.
Miért melegebb Jugoszlávia éghajlata, mint hazánké?

A három ország középhőmérsékleti értékéből milyen következtetést vonhatunk le a hőmérséklet alakulására vonatkozólag.

Mivel Jugoszlávia É-D irányú kiterjedése aránylag nagy, ezért Jugoszlávián belül is van különbség.

Mely területe lesz melegebb?

Jugoszlávia melegebb tája a tengerpart. Ez a terület kapja az év folyamán a legtöbb napsugarat. A nyár itt forró, a tél pedig enyhe, a csapadék ősszel és télen esik – az ilyen éghajlatú területet *mediterrán éghajlatnak* nevezzük.



Beszélgető módszer

A tanulók gondolkodására, következtetési képességére építve.

Fogalomalkotás

A mágnes táblára Jugoszlávia térképe a Dinári hegységgel fel van rajzolva. A Dinári hegységtől Ny-ra felkerül a mediterrán éghajlat.

A csapadéktérképről a tanulók leolvassák, hogy Jugoszlávia egyes tájain mennyi csapadék esik.

Melyik irányú szél szállítja a csapadékot?

Miért esik több csapadék a tengerparton mint a szárazföld belsejében?

A Dinári hegység az enyhítő légáramlatokat is részben felfogja.

Ezért télen a Dinári-hegységtől K-re már hideg lesz tél és kevés csapadék esik.

Éghajlati választó.

A Dinári-hegységtől K-re a nyár forró, a tél hideg, a csapadék kevés.

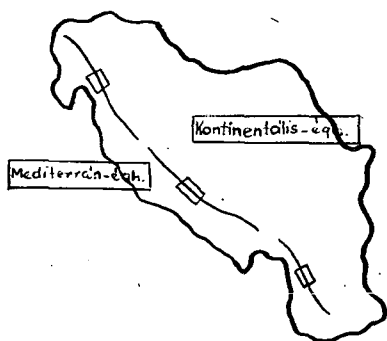
Ilyen a kontinentális éghajlat.

Tanári segítséggel részben önállóan

Önálló gondolkodásra készítő kérdések.

Tanult anyag felelevenítése

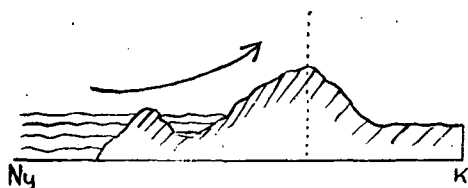
A mágnes táblára felkerül, hogy kontinentális éghajlat.



A füzetben levő 1. pont, önálló feladatként való megoldása

Közben három tanuló munkáját ellenőrzöm értékelés céljából.

Az önálló munka közös ellenőrzése a táblán levő rajz segítségével történik. (Egy tanuló oldja meg a feladatot.)



Természetes növényzet

A természetes növénytakaró kialakulását mely földrajzi tényezők befolyásolják?

Melyek az éghajlati területek? (mediterrán, kontinentális) Hazánk éghajlata? (kontinentális)



Mediterrán éghajlat növényeinek felsorolása.

Ezek a növények örökzöldek. Mit jelent?

Felelevenítjük hazánk természetes növénytakarójáról tanultakat és ebből következtetünk Jugoszlávia kontinentális éghajlatú területének növényzetére.

Egy tanuló a mágnes táblán a megfelelő helyre felrakja a jeleket.

Dia-képekkel szemléltetem a jellegzetes mediterrán növényeket.

Egy tanuló a mágnes táblán a megfelelő helyre ismételtén felrakja a jeleket.

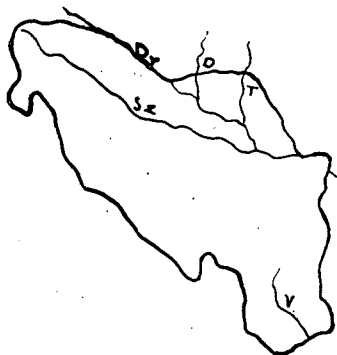
Fogalom tisztázása

Jugoszlávia folyói

1. kártya: Mely folyó köti össze hazánkat a szomszédos országokkal?
2. kártya: A Duna torkolatának jellemzése.
3. kártya: Adriai tengerbe ömlő folyók jellemzése
4. kártya: Jugoszlávia folyóinak gazdasági jelentősége

Kiosztom a kártyákat, ahol Jugoszlávia folyóival kapcsolatos kérdések vannak. A kérdések sorrendje a feldolgozás menetét adja.

Melyek Jugoszlávia folyói?



A tanulók önállóan, térkép segítségével dolgoznak. (Három tanuló munkájának értékelése ponttal.)

Ellenőrzés: a táblán levő vaktérképbe a tanulók beírják a folyók neveit. 16 diakép vetítése. Minden diaképhez magánó segítségével magyarázó szöveg és zenei aláfestés.

6. Összefoglalás: keretében dolgoztam fel „A tengerpart” c. olvasmányt.

7. Házi feladat: 162–164.



BALLAI ANTALNÉ — DR. VARGHA LÁSZLÓ

Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

„Afrika lakossága” az általános iskola 7. osztályában

A módszerek változatos, szakszerű alkalmazásánál figyelembe kell venni az oktatási és nevelési célt, a tanulók meglévő ismereteit és életkori sajátosságait, a tanítási anyag természetét és az oktatásra rendelkezésre álló időt. Ezek figyelembevételével nyújtjuk a tényanyagot.

A földrajzi tények elsajátításának folyamatában kell kifejleszteni a földrajzi gondolkodást, lényegében a térképhez kötött gondolkodást. El kell érniük, hogy a tanuló az ítéleteket képes legyen átvinni a térképre gyakorlás útján.

Választásunk azért esett erre a tanítási egységre, mert feldolgozása nem okoz különösebb nehézséget, a tanárok többsége is könnyű anyagnak tartja. Ezért sokan hajlamosak arra, hogy 10–15 perces közléssel, a legegyszerűbb módszerek alkalmazásával dolgozzák fel. Arról viszont megfélekednek, hogy az erkölcsi nevelés szempontjából igen lényeges lehetőségeket (hazafiság, proletárinternacionalizmus) megfelelően kiaknázzák.

Az alábbiakban ismertetjük a 7/c osztályban megtartott órát, abban a sorrendben, ahogy az egyes eljárások az órán sorra kerültek:

I. Házi feladat ellenőrzése (munkafüzet 27. old. 2. és 3. feladata)

ELLENŐRZÉS MÓDSZERE: A 2. feladat (Húzd alá a megfelelő szöveget!) megoldásáról egy tanuló beszámol, a többiek ellenőrzik sajátjukat, s ha szükséges, javítanak. A 3. feladattal kapcsolatosan egy tanuló felolvassa a trópusi őserdőről gyűjtött jelzőket. Az elhangzott jelzőket aláhúzzák a munkafüzetükben, s kiegészítik olyannal, amiről még nem volt szó. Így az osztály előtt a következő gyűjtött fogalmak, jelzők elevenedtek fel: — sűrű, buja, mocsaras, áthatolhatatlan, örökzöld, szövevényes, fojtólevegőjű, páradús, sötét, liános, bozotos, párás, fülledt. —

TÉRKÉPMUNKA. *Osztályfoglalkoztatás:* atlasz 27. old. térképének használatával. Hol terül el Afrika?

Földrajzi helyzetének meghatározása fokhálózat segítségével.

Mi jellemző a felszínére?

Melyik éghajlati övben terül el?

Hogyan aránylanak az éghajlati övek a terület nagyságához?

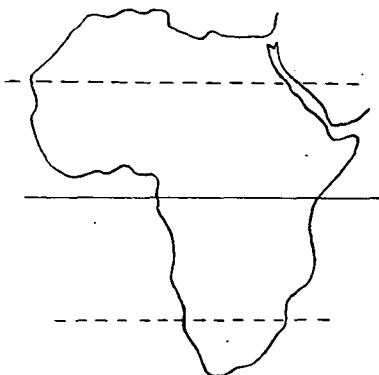
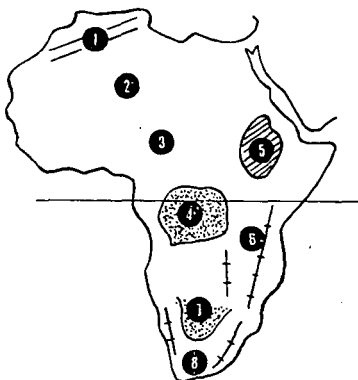
Mi határozza meg a természetes növényzet kialakulását?

Néhány kérdés csak, de jelentősen hozzájárult a figyelem és gondolkodás földrajzi témára való irányításához, s elősegítette a tanult anyag felelevenítését, a régi ismeretek felszínén tartását.

Számonkérés megosztott formája:

ELLENŐRZÉS ÍRÁSBAN:

1. *írásban:* hat tanuló kap írásbeli feladatot, melyből 2–2 tanulóé azonos. (Felszín, éghajlat—növényzet, állatok—növényzeti öv, lásd A. B. C. mellékletben!)



ELLENŐRZÉS SZÓBAN:

2. *szóbeli* feleletek:

a) Jellemezze az őserdők vidékét!

b) Hol terül el a szavannák öve? Miért ott alakultak ki?

c) A sztyepp és sivatag sajátosságai, kialakulásuk!

VILLÁMTOPOGRÁFIA:

Felelőkhöz: a) Nilus

b) Niger

c) Zambezi

Osztályhoz: Papírlapjukra írnak: sivatagot, lánchegységet, magasföldröket. (Két tanuló felolvassa, másik kettő értékeli, elfogadja, helyesbíti vagy kiegészíti.)

ÉRTÉKELÉS – INDOKLÁSSAL – ÉRDEMJEGGYEL:

A szóbeli beszámoló értékelésének alapja: a felelet tartalma, a lényeg kiemelése, térképi elhelyezés, logikai összefüggő szemlélet. (A szóbeli feleletek 5, 3, 4-es értékűek voltak).

Írásbeli feladat ellenőrzési módja: 2 azonos feladatból egy a tanulónál marad, a másik tanuló átadja a tanárnak. A tanuló sajátját felolvassa, a tanár a kezében levőt javítja, — jó figyelemmegosztással a felolvasottat is figyeli —, az egész osztály részvesz az ellenőrzési munkában. Észrevételeiket elmondják, helyesbítéseket, kiegészítéseket végeznek. A tanár értékeli és osztályoz. A 3x2 feladatlapot ilyen módon percek alatt, az egész osztály éber figyelme, érdeklődése és aktív közreműködése mellett ellenőrizhetjük és értékelhetjük.

Az írásbeli feladatok megoldásából, esetleges hibáiból megállapítható:

A)-nál a felszíni tájak és névanyag ismeretének mértéke, térképi tájékozódási készség, jól lokalizálta-e a földrajzi objektumokat, a jelek ismeretének birtokában van-e?

B)-nél: megértette-e a zonalitás törvényszerűségeit, miként tudatosodtak a földrajzi törvények, s hogyan kapcsolódtak a helyrajzi ismerethez.

C)-nél: felismerte-e az élőlény és környezete, valamint életmódja közötti összefüggést, s hogyan gondolkodott az *élővilág és földrajz* tárgyak koncentrálnálható anyagrészeinél.

A jó válaszok, a specifikus szavak megfelelő helyre való írása meggyőző erővel bizonyítottak, hogy nem a lexikális tudás, hanem a földrajzi gondolkodás, földrajzi tartalom a döntő tanulóinknál. (Az írásbeli feleletek érdemjegyei: 4 jeles, 2 jó).

A *villámtopográfia* névkártyáira mindegyik felelő a fogalmat, a térképi elhelyezést adta válaszul. Szükség szerint kiegészített az osztály, sőt többoldalúan is lokalizáltak. Ezzel életközbe hoztuk tanulóink számára a földrajzot, a mindennapi élet földrajzát, s ha hallanak, vagy olvasnak földrajzi neveket, azonnal koncentrálni tudnak. (Melyik kontinensen, melyik nagy tájon, mi az, amiről nevezetes?)

Az osztály tanulóinál mindig van a munkafüzetben üres papírlap, s arra írnak néhány nevet. Jelen esetben a feladott névanyag emlékezetből való felírása, s kategória szerinti csoportosítása azt a célt szolgálta, hogy minden tanuló aktívan kapcsolódjon be a munkába. Egyben az új anyag tárgyalását is előkészítette, felidéződtek a lakosság eloszlásához szükséges felszíni tájak.

Látszólag soknak tűnik a számonkérésre fordított idő, de időbeli eltolódást nem jelentett az új anyag rovására. Egyrészt, mert párhuzamosan folyt az írásbeli-szóbeli ellenőrzés, másrészt ez az osztály a legváltozatosabb módszerekhez, a gyors változatosságához már hozzászokott, sőt igényli.

II. Új anyag feldolgozása

Célkitűzés: A mai órán Afrika lakosságával ismerkedünk meg.

FRONTÁLIS MUNKÁVAL: Munkafüzetbe az óraszám és dátum felírása. 1. sz. feladat megoldása, osztálymunkával. Európa és Afrika területi adatainak felidézése, a lakosság számának felírása a négyzögekhez. A 100 és 10 millió lakos jelzésének értelmezése.

ONÁLLÓ MUNKÁVAL: A tanulók piros tömött karikákkal jelölik a füzetükben a két kontinens lakosságát.

ELLENŐRZÉS: Hány nagy, hány kisebb karikát rajzoltál? Miért? Mire következtek a területek nagyságának és a lakosság számának egybevetéséből? Új ítéletalkotás, a népsűrűségekre való következtetés.

Tankönyv függeléke: 208. oldal: Népsűrűség adatainak megkeresése.

TANKÖNYVI SZEMLÉLTETÉS: oszlopos formában. A) oszlop a tankönyv 91. oldalán lévő növényzeti övek térképét, B) oszlop a 95. oldalon lévő népsűrűségi térképet keresi meg. A két speciális térképet egymás mellé helyezve, mindkét tanulót figyeljé, s megállapítják a sűrűnlakott, lakatlan, közepesen lakott területeket.

BESZÉLGETÉS: A természeti-, valamint a társadalmi okok megkeresésével adnak választ a népsűrűség változatos, egyenlőtlen, s viszonylag kicsi voltára.

A párhuzamos szemléltetés előnyét abban láttuk, hogy a térképhez kötött gondolkodási készséget fejlesztette, a rejtett tartalom kifejtéséhez összehasonlítási, szemléleti alapot adott. A természeti-gazdasági jelenségek kapcsolatára és az oksági viszony feltárására nevelői irányítással jutottak el a tanulók. A felsorakoztatott tényekből aztán maguk a tanulók vonták le a következtetést.

Afrika lakóinak megoszlása, külső tulajdonságaik, életmódjuk.

TANKÖNYVI SZEMLÉLTETÉS: 94. oldal, 58. ábra

A piktogrammból a számbeli megoszlás kiszámítása.

ÖNÁLLÓ MUNKÁVAL: Az adatok tankönyvbeírása ceruzával, majd a számok összeadása.

ELLENŐRZÉS: felolvasással. Megállapítás: 260 millió lakos.

EPISZKÓPPAL VETÍTÉS: Kende István — Jó reggelt, Afrika! — c. könyvből néhány portré szemléltetése (munkásférfi, asszony, leány, gyermek)

Megfigyelési feladat: A négerrek sajátos, külső tulajdonságai, (bőr, haj, ajak, orr) és települési viszonyaik.

BESZÉLGETÉS: a tanulók kifejezésre juttatják, hogy csak külső tulajdonság alapján különböznek tőlünk a négerrek. Tanári tudatosításra volt szükség annak megértése érdekében: hogy egyetlen emberfaj van, s ezen belül a fajták csak környezethatás által okozott külső jegyekben különböznek. A fejlődési lehetőségek a társadalom fejlettségétől függenek, — ezt viszont már történelmi tanulmányaik alapján megvilágították.

ELBESZÉLÉS: Néhány epizód a felszabadult Guinea életéből. Már a képek szemlélése is érdeklődést váltott ki a könyv tartalma iránt, az olvasottabb tanulók felírták a címét, s azóta már tudjuk, hogy többen is elolvasták.

MAGYARÁZAT: pigmeusok = törpenégerék. Életmódjuk, elmaradottságuk oka.

TANKÖNYVI SZEMLÉLTETÉS: Afrika lakói közül 9., 10. és 11. színes kép. (Arab, nemzeti viseletben, — Szenegáli munkás, — Piac Leopoldville városában) *Afrika megismerése*, gyarmatosítása, Afrika népe lerázza bilincset.

BESZÉLGETÉS: ókori helyzet, „sötét” Afrika.

Mi akadályozta a belső területek megismerését?

Megismerésében, kutatásában mely nép fiai vettek részt, s szereztek érdemeket?

TANKÖNYVI OLVASMÁNY: Az A) oszlop Magyar Lászlóról, a B) oszlop Teleki Sámuelről szóló olvasmányi részt magában elolvassa. 1—1 tanuló beszámol érdemeikről, majd megkeressük a térképen a Teleki vulkánt. A nemzeti büszkeség érzésének felébresztésére és elmélyítésére szolgáló rész. Otthon nem minden tanuló olvassa el ezeket az ajánlott részeket, így viszont a tanulók beszámolóját mindenki hallja, s az otthoni újraolvasáshoz is serkentést kapnak.

A II. világháború utáni- és a jelenlegi helyzet:

FOLYAMATOS MEGFIGYELÉS ALAPJÁN: „*Mi újság Afrikában*”

(minden kontinensnél változik a kérdés)

Újságból, a rádió- és a TV adásaiból gyűjtött anyagok alapján.

BESZÉLGETÉS: Elnyomott népek szabadságharcáról, önfeláldozó, hősi példamutató életükről, a fehérek megkülönböztető, sokszor terrorisztikus bánásmódjáról adnak számot a tanulók. A gyarmati és felszabadult országok népeivel való szolidaritás érzése mellett, — a beszélgetés irányításával —, az is kifejezésre jutott, hogy igazságos a harcuk. Sőt továbbmenve: a szabadságot nem elég kivívni, hanem meg is kell védeni! A mi hazánk védelmére is készek vagyunk, ha ellenség fenyegeti.

FRONTÁLIS OSZTÁLYMUNKÁVAL: munkafüzet 2. pontjának kitöltése.

Kik voltak Afrika gyarmatosítói?

Válaszadás a 4. pontra: Mivel segítik a szocialista országok Afrika gazdasági fejlődését és művelődését?

A rögzítés a tanulók meglévő ismeretei, tájékozottsága és élményei alapján történt.

III. Összefoglalás

Hasonlítsuk össze Európa és Afrika lakosságát! Népsűrűségét!

Miért egyenetlen a lakosság eloszlása?

Mely népek élnek Afrikában?

OSZLOPOS GRAFIKONOS ÁBRÁZOLÁS: A táblára előzetesen felrajzolt oszlopos grafikonra a számadatok feltüntetése, a tanulók közreműködésével.

A piktogrammos ábrázolás adatainak alkalmazása eredményesnek bizonyult.

Mely népek gyarmatosították?

Említetek felszabadult országokat!

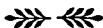
Házi feladat: a tankönyv 94. oldalán A munkafüzet 3. feladata. Oszlopos grafikon, mely a gyarmati uralom rohamos csökkenését, s egyben a függetlenségre való törekvés számszerű, illetve százalékos eredményeit tükrözi.

A következő órán, a házi feladat ellenőrzésénél a tanulók alkotnak ítéletet, — hasonló tartalommal —, a grafikus ábrázolás szemlélete alapján.

Folyamatos feladat: „Mi újság Afrikában?”

Az új metodikai eljárásokat, új utakat kereső pedagógusok száma öröndetesen emelkedik, mondhatnánk valóságos erjedési folyamat indult meg ezen a téren. Sokan vannak, akik hasznos, értékes elméleti útmutatásokkal, gondolatébresztéssel, vagy gazdag tapasztalatokkal aktívan járják a gyakorló pedagógusainkat, így segítik a munkájukat. Mi az utóbbiakhoz csatlakozva, egy olyan óra anyagának a tapasztalatait szűrtük le, s bocsájtjuk közre, melynek feldolgozási módszerei — a vegyes típusú órán belül — elég sablonosak. Egyszerű formában, de minden iskolában megvalósítható módon, a módszerkombinációk létjogosultságát igyekeztünk bemutatni. A gyakorlat igazolta, hogy a módszerek változatos, céltudatos megválasztása az érdeklődés felkeltését, fokozását és a figyelem tartósságát is komoly mértékben biztosítja.

Mit kíván ez a munka a tanártól? Állandó közvetlen és közvetett felkészülést, új gondolatokat a tervezésben, a kivitelezésben. S olyan belső motiváltságot a földrajz tanításához, amely hivatásteretettel párosulva megszeretteti a tanulókkal tárgyunkat!



HEGEDŰS ANDRÁS

Tanítóképző Intézet, Baja

Gyermekkönyvek az iskolában

Néhány gondolat a gyermekkönyv szerepéről az iskolai munkában

Közismertek az írók, kultúrpolitikusok, pedagógiai gondolkodók meg-megújuló megállapításai a jó könyvek szerepéről a gyermekek életében. Gorkij *Hogyan tanul-tam?* című cikkében ezek a megállapítások találhatók:

„Minél több könyvet olvastam, annál közelebb került hozzám a világ, annál világosabb és fontosabb lett számomra az élet.” „A könyvek szárnyat adtak eszemnek és szívemnek.” „A könyvek kitágították előttem a világ határait, megmutatták, hogy milyen hatalmas és nagyszerű a jobbra törekvő ember . . .”

Ezeknek a gorkiji megállapításoknak az értékét erősíthetném Gárdonyi, Móra, Móricz, Juhász Gyula, Németh László, Veres Péter stb. kijelentéseivel, mindegyiknek ez a gorkiji megállapítás lenne a kicsendülő gondolata:

„Minden könyv egy kis lépcsőfok volt, amely feljebb vitt az álattól az emberhez, a jobb élet fogalmához és áhításához.”

Nem csak az a feladatunk, hogy tanítványainkat avassuk a maradandó értékű gyermekirodalmi alkotások olvasóivá, szerelmeseivé, hanem, hogy a *gyermekek olvasása, olvastatása történjék az alsó tagozat oktatási, nevelési célkitűzésének az aspektusában is*. Ugyanis kevés és szórványos még az a gyakorlat, amikor a pedagógus úgy irányítja tanuló olvasását, hogy ezek az olvasmányélmények kiegészítsék, teljesebbé, gazdagabbá tegyék a tankönyv világát, hogy tudatosan szolgálják a Nevelési Terv célkitűzéseinek megvalósítását. Még ritkább az a gyakorlat, hogy a tanítók tudatosan fel is használják a gyermekek olvasmányélményeit. Ma még a gyermekek iskolai tanulása és iskolán kívüli olvasása egymás mellett fut, a kettő organikusan nem fonódik össze. *A tanítóknak a tanulók olvasmányélményeit be kell építeniök a tanítási órák ismeretanyagába, erre, mint szilárd vázra rá kell építeniök az olvasmányokból szerzett információkat, hogy már ezen a szinten is a különböző területekről összegyűjtött ismeretek a gyermek agyában ne egymás mellé helyezetten, egymástól elszigetelten, hanem egymással logikus összefüggésben, új kombinációkat teremtve, differenciáltabb látást biztosítva éljenek*. A gyermekolvasmányok nyújtotta világnézeti, etikai, esztétikai stb. élmények felhasználása nélkül a Nevelési Terv célkitűzéseit megvalósítani nem is lehet. Ugyanis az a magasrendű szocialista nevelési célkitűzés, amelyik a gyermek, jelen esetben a 6–10 éves gyermek életkori sajátosságaihoz igazodva a marxista világnézet elemeinek tudatosítását, az értelmi erők sokrétű fejlesztését, az érzelmi világ gazdagítását stb. hangsúlyozza, nem elégedhet meg azzal, hogy gyermekeinek „egykönyvű”, csak a tankönyvet ismerő és tanuló gyermekek legyenek. Oktatási reformunk célkitűzései – a korszerű műveltségi anyag kiszélesítése, tanulóink aktivitásra nevelése, az önképzés útján szerzett ismeretek fontossága, az új ismeretek iránti érzékeny, fogékony érdeklődés felkeltése stb. – pedig hatványozottan sürgetik a gyermekkönyvek méltó helyének kijelölését az oktató-nevelő munkában. Ezideig alig-alig megvalósított pedagógiai problémáról van szó, arról, hogy a gyermekek olvasóvá nevelésében, olvastatásában bizonyos tervszerűségnek, célszerűségnek is kell uralkodnia. A pedagógusnak nem egy

könyv, a tankönyv világába kell bevezetnie a tanulókat, hanem a gyermekkönyvek világába is.

Először is tudatosítanunk kell tanítóinkban az eddiginél egyértelműbben, hogy nekik a gyermekkönyvek értőivé és olvasóivá, *értő olvasóivá* kell válniuk. „Pedagógusaink, ha nincs bennük valódi magas erkölcsi szempont és igazi életismeret – írja Móricz 1931-ben – eldobhatnak számtalan könyvet, ami a gyermek lelkére épületes hatású, s megtarthatnak számtalant azért, mert ők nem találnak benne károst és helytelent.” Ennek a veszélynek a csökkentése vagy elkerülése érdekében nevelőinknek meg kell ismerkedniük a különböző műfajú gyermekkönyvek pedagógiai, pszichológiai és esztétikai kérdéseivel; hogy az egyre sokasodó művek tengerében helyes és igényes szelekciós szempontok vezessék őket a könyvek ajánlásában és felhasználásában.

A gyermekkönyvek felhasználása a tanítási órák során *sürgeti, igényli a korszerű óravezetés, tantárgyi munka megvalósítását*. Tanítóinknak szakítaniuk kell azzal az elavult, korszerűtlen pedagógiai gyakorlattal, amelyik lebecsüli, nem veszi figyelembe és igénybe a gyermekek egyéni tapasztalatait, jelen esetben a gyermekkönyvekből szerzett információit. Hozzá kell szoktatniuk tanítványaikat ahhoz, hogy *azt, amiről az iskolában tanulnak, hozzák kapcsolatba a gyermekkönyvből szerzett tapasztalásaikkal, élményeikkel*.

II.

A zöld levelecske című gyermekkönyv felhasználása az iskolai munkában

A *Zöld levelecske* című kötet gyermekversek gyűjteménye, a Móra Könyvkiadó 1967-ben.

Az *Aranykapu* és a *Cifra palota* után ez a harmadik gyermekvers-antológia, a benne összegyűjtött ötvenhat költő közel háromszáz verse nagyon sok esztétikai örömet szerezhet olvasó gyermekeinknek.

A *gyermekkönyvek iskolai felhasználását — természetesen — meghatározza a többi között a gyermekkönyv műfaja is*. A *Zöld levelecske* című kötet gyermekversek gyűjteménye, antológia, a benne található versek iskolai felhasználásának megvan sajátos lehetősége.

A tanítók különösen az *olvasmány-, költeménytárgyalási órákon, környezetismereti anyagrészek feldolgozásakor tudják hatékonyan, a hangulatteremtés, az érzelmfakasztás, az esztétikai izlésnevelés, sőt az ismeretnyújtás, a látásmód fejlesztése érdekében felhasználni a Zöld levelecske verseit*.

Az *olvasmány- és költeménytárgyalás* során vagy az olvasmány, költemény bemutatását megelőző *bevezető beszélgetésben* vagy az olvasmány, költemény tárgyalását lezáró *összefoglalásban* használhatjuk fel a gyermekverseket.

A tanítási óra mindkét mozzanatában *érzelmfakasztó, mélyítő, hangulatot erősítő szerepük feltétlenül van a gyermekverseknek*.

A II. osztályban dolgozzuk fel *Az édesanya* című olvasmányt. Az olvasmány a korán kelő, gyermekét szeretettel gondozó, nappal a gyárban kenyeret kereső, este az egész családot hazaváró édesanyát mutatja be. Az olvasmány feldolgozása után, a tanítási óra záró részeként mély élményt, finom hangulatot tud maradandó hatással fakasztani az a tanító, aki bemutatja Beney Zsuzsa az *Anya dúdolja* című versét. Az *Anya dúdolja* című versben ugyanaz a gondolat szólal meg, mint *Az édesanya* című

olvasmányban, csak a költeménynek a képek, a hangulatiság, az érzelmi telítettség miatt szuggesztívebb az ereje. Milyen felemelő érzésekkel mennek ki az osztályból a gyerekek, ha magukkal viszik az *Anya dúdolja* utolsó versszakának zsongító, boldogító gondolatát, azt, hogy engem is így szeret az édesanyám:

„Mint a fény az árnyat, záport a virág, mint patak a medrét, madarat az ág, mint sóhajos nyári éjjel a fák az eget — így szerettelek.”

A vers erejét különösen fokozza az az írói megoldás, hogy benne közvetlenül az anya szólal meg, az anya dúdolja el gyermeke iránti szeretetét, s emiatt a gyermek szinte úgy érzi, hogy a versből a saját édesanyja hozzá szóló gondolata árad, sugárzik.

Szüdi György *Csillebérc este* című költeménye a III. osztályos olvasókönyvben található. A két szakaszból álló vers egy finom hangulat költői megörökítése. A gyermeki álmok földjén, Csillebércen még az este is szebb. Annnyira szép, hogy nem is gyalog jött, de még nem is vasúton, hanem tejúton érkezett, a csillagok hozták a hátukon. A nyaraló, vidáman játszó, önfeledten boldog gyermekek estéjének a hangulatát sikerült mesterien életre keltenie a költőnek. Ha azt a hangulatot meg tudja a tanító teremteni, elérte a célját.

A rövid vers most ismertetett sajátos hangulatát a túlzott magyarázkodás helyett azzal is érzékeltetheti a nevelő, hogy a *Zöld levelecske* című kötetből felolvasson a tanulóknak másfajta esti hangulatot árasztó gyermekverseket. Horgas Béla *Este* című verse például a szobában este egyedül tartózkodó gyermek riadt félelmét kelti életre. Azét a magányos gyermekét, aki előtt este inognak a lámpák, a fák kitérítik a szájukat, minden tárgynak megnő az árnyéka, s aki még a kutyákról is azt hiszi, hogy félelmükben „ugatják a hordóból a kiömlött sötétet.” Vagy Ténagy Sándor *Este* című verse ismét más hangulatot áraszt, a falusi esték hangulatát, amit a hazatérő, kolomp-zavú nyáj, a dombon túli borongás és az éppen lebukó nap látványa idéz elő.

Horgas Béla és Ténagy Sándor verseiből áradó esti hangulat minden oktató magyarázatánál jobban érzékelteti Szüdi György versének boldog, derűs ízét. Ha így is bevinnénk az eddiginél gyakrabban a gyermekverseket a tanítási órákra, tanítványaink gyakrabban megéreznék a versek lelkét: a hangulatot, a finom érzelmet.

Az ünnepeinkkel kapcsolatos olvasmányok és versek tárgyalásakor különösen fel kell használnunk a *Zöld levelecske* gyermekverseit.

Várnai Zseni *Vörös május* című költeményét a IV. osztályban dolgozzuk fel. Ez a költemény a maga erejével, lendületével, pátoszával azokat a május elsejéket idézi, amikor harcot, barrikádok elleni támadást is jelentett május elsejének a megünneplése. Hősi időket kelt életre Várnai Zseni verse! S amikor a nevelő ennek a versnek a tárgyalásakor a letűnt kor május elseji hangulatát idézte, s a mai május elsejék, a felszabadult magyar nép májusi ünnepeinek érzékeltetésébe kezd, a maga és a tanulók élményei mellett bemutathatja a *Zöld levelecskéből* Gyárfás Endre *Május elseje* című versét is. Ebben a versben minden csupa szín, ragyogás, fény, derűs, boldog nyugalom, igazi ünnepi hangulat. A két vers két kor májusát idézi: a Várnai Zsenié a boldogságukért küzdő munkások, a Gyárfás Endréé a boldogságukat elért emberek május elsejéjét.

A népköltészeti alkotások, különösen a népmesék tárgyalásakor is bemutatathatunk a tanulóknak hasonló témájú gyermekverseket.

Az *Allatok vitája* című népmese I. osztályos anyag. Ebben a népköltészeti alkotásban a macska, a kakas, a kutya meg a kecske emberi módra beszél, vitatkozik egymással. Az I. osztályban az ilyen népmese után csupán a gyerekek szórakoztatására, örömeire felolvashatjuk Ténagy Sándor *Tollasbál* című versét, amelyben két kiscsibe

jókedvű beszélgetését mutatja be az író derűsen, kedvesen addig, amíg a tyúk-mama szárnya alá bújnak, a tollasbálba érnek. Mind a népmesének, mind a versnek a gyermekeket üdén szórakoztató szerepe van. Adjunk lehetőséget arra is, hogy a derű, a játszi jókedv, az önfelelt kedvtelés legyen úrrá gyermekeinken!

Ha már az I. osztályosokat említettem, szólnom kell arról is, hogy mind az olvasás előkészítésének, mind az olvasás tanításának időszakában eredményesen fel tudjuk használni a *Zöld levelecske* gyermekverseit.

Az olvasás előkészítésekor a tankönyv harmadik képéről beszélget a tanító a növendékekkel. A kép karikával, lóval, ásóval, vödörrel, pöttyös labdákkal játszó gyermekeket ábrázol. A didaktikai és a nevelési feladatok elvégzése után — amelyek alapvetően a képen látottak mondatokba foglalásában realizálódnak — a nevelő előveheti Tasnádi Varga Éva *Pöttyös labda* című versét. A vers a labdával való gyermeki játék költői megjelenítése — benne mindaz a játszi jókedv, kicsattanó öröm, ártatlan riadalom, amit a labdával való játék eredményezhet. A tankönyv képével való tartalmi, hangulati kapcsolaton túl a vers élénkítő, érzelmet mozgató erejével való találkozás — ha nem is tudatosodottan — mély nyomot hagy a gyermekek benső világában.

Az I. osztályban, az olvasás tanításakor és gyakorlásakor, amikor még fáradtságos, nehéz munka a szavak, rövid mondatok olvasása, pszichológiai indokok is szükségessé teszik megfelelő alkalmakkor megfelelő tartalmi, hangulati versek felolvasását azért, hogy gyönyörködjenek a tanulók, a szemük rácsodálkozzon a szépségre és feltámadjon bennük az a gondolat, hogy jó lenne minél hamarabb megtanulni olvasni, mert ezzel ilyen örömhöz, a vers, a könyv okozta örömhöz lehet eljutni. Így lehet felhasználni Gárdonyi talányos szövegéhez, a *Nagyapó lovaihoz* Kiss Dénes *Mondóka* című versét, *A kis fa* című olvasmányhoz Fazekas László *A fa éneke* és Vihar Béla *Almafa* című verseit.

Az olvasmány- és költeménytárgyalás során a gyermekversek felhasználásának néhány változatát ismertettem csupán egyrészt az ilyen jellegű felhasználásra való ösztönzés, másrészt az eredményesebb módok, lehetőségek keresésére való sarkallás szándékával. Ezek a most vázolt megoldások megegyeztek abban, hogy a tanító vitte be a gyermekkönyvet az osztályba, a tanító gazdagította, színezte a gyermekversekkel a tankönyv anyagát. Az általam említett esetekben az ilyen jellegű megoldás szükségszerűen következett egyrészt abból, hogy versek és szépirodalmi olvasmányok feldolgozásáról volt szó, másrészt abból, hogy a felhasznált gyermekkönyv gyermekversantológia volt.

A gyermekversek felhasználásának megvan a lehetősége egyes környezetismereti anyagrészek, a környezetismeret körébe tartozó olvasmányok feldolgozásakor is.

Azoknak a környezetismereti tantárgynak a keretébe tartozó olvasmányoknak a tárgyalásakor, amelyek a természet változásait, az évszakokat vagy az otthon világát vagy egyes állatokat mutatnak be, a gyermekvers felhasználása általában úgy történhet, mint a szépirodalmi olvasmányok és versek esetében. Csak a környezetismeret területébe tartozó olvasmányoknál a gyermekvers nem töltheti be ugyanazt a funkciót, mint például a szépirodalmi olvasmányoknál. A környezetismeret mint tantárgy alapvetően ismeretet közöl, a gyermekversben pedig nem az ismeret dominál. A *Zöld levelecske* című antológiában számos az otthon világával (*Simogató; Anya dúdolja* stb), az évszakokkal, a természet életével (*Tavaszi; Ébred az erdő; Májusi táj; Nyár; Őszi vers; Téli képek; Erdő; Erdőn, mezőn, tengeren; Virágok* stb), az állatokkal (*Őz; Három kutya; Kicsi és nagy állatok* stb) foglalkozó gyermekvers található. A tanító élhet is kellő mértékkel ezeknek a verseknek a bemutatásával egyes anyagrészek feldolgozása után — a hangulati változatosság kedvéért vagy azért, hogy érzékeltesse: amit az

ismeretközlő olvasmány bemutat pl. az őszből, abból mit ragad meg sűrítetten, töményen a költő.

Sőt, a III. és a IV. osztályban azt a módszert is alkalmazhatja a nevelő, hogy egy-egy környezetismereti anyagrészt feldolgozását megelőző anyaggyűjtéshez kijelölhet a tanulók számára a *Zöld levelecskéből* megfelelő témájú verseket olvasásra, tanulmányozásra. Ha a III. osztályban a gyári munkával kapcsolatos ismeretek gyűjtése a feladat, akkor a tanulmányi sétán látottak mellett milyen érdekes lenne, ha a tanulók arról is beszámolnának, hogy a *Gyárlátogatás* című vers íróját az egész gyár lázas munkája („Csitteg-csattog, pitteg-pattog, dibben-dobban, kippen-koppan, rippen-roppan”) és a gépek, emberek tevékenysége („fúr, farag, vág, kalapál”) ragadta meg. A hangutánzó, hangfestő, rokonértelmű szavakkal való gazdagítást is eredményezhetne az ilyen nevelői eljárás, s ez is feladat a környezetismeret keretében is! S ekkor már a gyermekékek olvasásának irányítását és az olvasmányélményeknek a tanítási órán való hasznosítását is megkezdte a nevelő.

Ennek az eljárásnak változatos lehetőségeiről olyan gyermekkönyvek kapcsán szólnunk, amelyek erre nagyobb lehetőséget biztosítanak, mint a gyermekvers-antológiák.

De a gyermekverseket kapcsoljuk bele oktató-nevelő munkánkba! Eredményesebbé válik iskolai tevékenységünk általuk.

BORSODI ISTVÁN

Tanítóképző intézet, Baja

Az összeadás tanításának egy érdekes problémája

A Laussaneban tartott nemzetközi matematikai-oktatói szimpozium bizonyos elemi jellegű struktúráknak az alsó és középfokú oktatásban való erőteljesebb felhasználását tűzte ki feladatul. Ilyen egyszerű struktúra például a halmaz is. A halmazelmélet elemeinek felhasználása bizonyos mértékben módosítja a számfogalmak kialakításának és a számkörbővítésnek a módját, de figyelembe kell vennünk a műveletfogalmak tanításánál is. *A halmazok egyesítése az összeadás tanításának egy érdekes problémáját veti fel.*

Iskolánkba 25 első és 24 második osztályos tanuló jár. Hány gyerek jár összesen ebbe a két osztályba?

Amennyi a két mennyiség együttvéve. $25 + 24 = 49$ tanuló jár.

A két halmaz egyesítését végeztük, ez összeadással történt. Az összeadás problémája az összeszámlálás feladatából egyszerűen adódott, hiszen egyetlen kisgyermek sem járhat egyszerre elsőbe és másodikba is.

A gyakorlati élet azonban igen gyakran vet fel olyan problémákat is, amikor két, vagy több tárgy-, vagy személycsoportot kell egyesíteni, amelynek van közös része. Néhány személy, vagy tárgy mindkét összeadandóba beletartozik. A matematika azt mondja, hogy az egyesítendő halmazoknak van közös eleme.

A tanító néni megdicsért 15 tanulót, mert szépen elkészítették a házi feladatot és 5 tanulót azért, mert jól feleltek. Hány gyereket dicsért meg a tanító néni összesen? Nem biztos, hogy helyes a válasz; $15 + 5 = 20$ gyereket dicsért meg. Ez ugyanis akkor jó, ha csak olyan tanulók feleltek, akik nincsenek az előző 15 között, vagyis, ha a két összeadandó halmaznak nincs közös eleme. Ha például az 5 felelő közül 3-at már elő-

zöleg a házi feladat miatt is megdicsért a tanító néni, akkor 17 a kérdésre adott helyes válasz.

A feladat logikai elemzésénél a tanítónak azt is meg kell figyelnetnie, hogy az összeadás elvégezhető-e. *A közös elemeket, ha ilyenek is vannak, csak egyszer lehet számításba venni.*

Hasonló feladat: Ismerjük az üzemben dolgozó szakmunkások számát pl. 56, valamint azt, hogy 23 hús évén aluli ifjúmunkás is van ennél a vállalatnál. Mennyi ezek összege? $56 + 23$? Ez a válasz csak akkor helyes, ha az ifik között nincs szakképzett. Ha azonban van, akkor az összeg kevesebb, mégpedig éppen az ifi szakmunkások számával, hiszen a 20 évnél fiatalabb szakmunkásokat kétszer vettük számításba.

Sok-sok hasonló feladatot mondhatnánk. A szakszerűen végzett alsó tagozatos oktatás nem hagyhatja figyelmen kívül ezeket az eseteket, de nem is adhat sablonos megoldásból származó hibás választ a kérdésekre.

Közismert jó módszer, hogy ha észrevesszük, hogy tanulóink egy része figyelmetlen, akkor *tréfás feladattal élénkítjük az osztályt*. Most Keresztes Gyula gyakorló iskolai kollegám egyik tréfás feladatát említem meg, amely matematikai szempontból a tárgyalt problémát tartalmazza.

Két apa és két fiú elment vadászni. Mindenki lőtt egy-egy nyulat. Hányat lőttek összesen? A gyerekek gyorsan felelik, hogy 4-et, mert négy vadász volt összesen. Nagy a meglepetés, amikor azt a választ kapják, hogy nem jó a megoldás. Miért? Gyula bácsi azt mondja, ő nem négy vadászról szóló feladatot adott. Fel is rajzolja a táblára a vadászokat, akik puskával a vállukon egymás után ballagnak az erdőben: egy nagy-apa, egy apa, és egy gyerek. Itt ugyebár két apa és két fiú van, mégis hárman vannak összesen. A gyerekek nem haragszanak meg ilyen „becsapásért”, sőt annál nagyobb érdeklődéssel dolgoznak tovább. Hát ez is halmazelmélet, és gondolkodtatás!

Motiválásra persze az is jó, ha azt kérdezzük, hányan kaptak az osztályban számtanból jegyet tegnap és ma, ha tegnap 6 tanuló felelt, ma pedig 5. Tényleg 11? Álljon csak fel a 6 gyerek, aki tegnap felelt, meg az 5, aki ma kapott jegyet. Együtt nem állnak 11-en, ha volt olyan gyerek is, aki mindkét napon felelt. A közös „elemet” most is csak egyszer lehet számításba venni.

Ez utóbbi példák azt szemléltetik, hogy a magasabb matematikai elveknek az alsó fokú oktatásban való érvényesítése nem olyan követelmény, amitől joggal idegenkednie kellene. *A szakszerű tanítás igénye nem jelenti az életkori adottságok figyelmen kívül hagyását!*



A harmadik osztály második félévében ismerkednek meg a tanulók a mértani alapfogalmakkal, egyenesekkel, görbékkel, négyzettel és téglalappal, ezek legegyszerűbb tulajdonságaival. A hibák két jellegzetes formáját figyelhetjük meg. Az egyik az, amikor az általánosításba a nem lényeges ismertető jegyek is bekerülnek. Például egyenesnek csak a vízszintes vagy csak a függőleges egyenes vonalakat tartják a tanulók, vagy téglalapnak az olyan négy oldalú síklapot, amelynek a hossza vízszintesen van felrajzolva a táblára. Gyakori a másik eset is, amikor az általánosításból valamely lényeges jegy elmarad. Például: azt a síklapot, amelynek szemben levő oldalai párhuzamosak, téglalapnak nevezzük. Ez utóbbi lényegében leegyszerűsítés, szimplifikálás, amely súlyosabb formáiban inkább a felsőbb osztályokban fordul elő.

Az általánosítási hibáknak az esetek többségében az a hibás tanítási gyakorlat az oka, hogy az új anyag közlésekor a tanulók figyelmét csupán a tanított anyag lényeges jegyeire irányítjuk. A tanító az elemzéseknél sok esetben csak arra ügyel, hogy a lényeges jegyeket tárják fel a gyerekek, a szemléltetés is csak a szokványos helyzetű tárgyakra vagy ábrákra szorítkozik. Nehezebb a helyzetet, hogy a tankönyv ábrái is mellőzik a változatokat. Így időleges kapcsolatokat alkotnak a gyermeki agykéregben a mellékes, a nem lényeges ismertető jegyek is, mivel mindig együtt jelennek meg.

Ezért hangsúlyozza a szakirodalom a lényeges jegyek kiemelésére irányuló tevékenység, az *egybevetés* mellett a *szembeállítás* fontosságát. Ez a *nem lényeges jegyek változtatásával*, variálásával történhetik.

Alsó tagozatos tanítási gyakorlatunkban a nem lényeges ismertető jegyek variálását több esetben igen jól oldjuk meg. Példaként álljon előtünk a számfogalom kialakításánál gyakorlatban is igen jól alkalmazott, változatos szemléltetés és elemzés, vagy a bontások, az összeadás, kivonás, vagy a szorzás fogalmának, s a szorzótáblák tanításának gyakorlata. Az itt alkalmazott módszeres eljárásaink nagymértékben építenek a *tárgyak alakja, nagysága, színe, helyzete* változtatására. Ezek az említett fogalmak szempontjából *nem lényeges jegyek*.

A téglalap fogalmának tanításánál módszertani követelmény tehát: a kirakott szemléltetési anyag olyan legyen, hogy a lapok *nagyságára, helyzetére, esetleg színére* vonatkozó változtatási lehetőségeket megfigyelhessék a tanulók.

- a) Tegyük a tanulók elé különböző nagyságú téglalapokat,
- b) ezeket különböző helyzetekben (vízszintes, függőleges, ferde állásban), síkban és térben elmozgatva is figyeltessük meg.
- c) Az sem helytelen, ha a táblára tűzött téglalapokat különböző színűre festjük.
- d) Ugyancsak különböző nagyságú, helyzetű és színű téglalapokat rajzoltassunk, kerestessünk a tanuló környezetében.

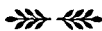
Mindezek elemzésénél arra törekszünk, hogy vegye észre a gyermek, *mi az, ami közös*: a szemben levő oldalak párhuzamosak és egyenlők, a szögek is egyenlők (ezt a papírlap egyik csúcának letépésével és a többi szög helyezésével figyeltetjük meg), a szomszédos oldalaknak azonban nem kell egyenlőknek lenniük. *Ezek a lényeges tartalmi jegyek.* Ezek tartoznak a fogalom meghatározásánál az általánosításhoz. Figyelje meg, hogy *mi változhat*: a nagyság, a helyzet, a szín. Ezek most a nem lényeges jegyek.

Módszertani kutatások azt állapították meg, hogy ha a tanulóink figyelmét ilyen formában az új anyag közlésekor, valamint ismétlő, rendszerező órákon is nem csupán a tanított anyag lényeges jegyeire irányítjuk, tisztább fogalmak alakulnak ki, csökkennek az általánosítási hibák. Észre kell azonban vennünk azt is, hogy egy-egy

konkrét esetben, például a téglalap fogalmának tanításakor is, lehetetlenség minden lehetséges variáns bemutatása. Szovjet módszertani kísérletek (Lásd: *Mencsinszkaja* „A számtantanítás pszichológiájának alapelemei” c. művét) megállapították, hogy nem szükséges a fogalomalkotásnál a nem lényeges ismertető jegyek variálásának nagy számára törekedni. *Olyan variánsokat kell keresni, amelyek a legszemléletesebben mutatják meg, melyik jegy lényeges, melyik nem.* Olyanokat, amelyek a nem lényeges jegyek szóban való megfogalmazására a legalkalmasabbak.

Borsodi István

Baja



DR. BAKSA JÓZSEF
Tanítóképző Intézet, Győr

EGYÉNI BÁNÁSMÓD A 2–4. ÖSSZEVONT OSZTÁLYKÖZÖSSÉGBEN

K. Péter jó értelmi képességű, rendkívül szorgalmas, pontos és kötelességtudó tanulója az összevont csoport 4. osztályának. Ezt az osztályban mutatott aktivitás és mintaszerű önálló munka mellett ez is bizonyítja:

Hétközi szünet volt. J. Anti megint úgy jött el, hogy egyszer sem gyakorolta az olvasást. Sem a tartalmat, sem az olvasás technikát nem tudta. Faggatni kezdtem:

— Mit csináltál kedden délután?

— Játsoztam, meg televíziót néztem — mondta némi vállvonogatások között.

— És tegnap?

— Vendégek voltak és Janikára kellett vigyáznom — felel most már szipogva.

— Tanító bácsi kérem szépen — szól közbe Peti.

— Tessék — erre így szólt Peti:

— Én mindig szombaton délután meg a szünetek előtti napon tanulok, mert akkor a vasárnap is meg a szüneti napon is nyugodtan érzem magam. Egyszer úgy alakult — teszi még hozzá —, hogy nem sikerült a tanulás. Aznap is meg vasárnap is annyit izgultam a lecke miatt, hogy azóta mindig délután tanulok előre — fejezte be.

— Hát erről majd még beszélgetünk a kisdobos foglalkozáson — tettem át a kérdést egy megfelelő vitafórumra.

Már ebben a korban szükségletnek érezte a tanulást, s nem a jegyért tanult. Komoly, öntudatos magatartásáért, no meg hetesi teendőinek pontos ellátásáért társai „respektálták”, s igen jó hatással volt az osztályra. Elismerték, szerették és nem irigykedtek rá. Miért?

Szilvalekvár főzése idején történt. Péter volt a hetes. Minden kis táskában beszéltercei szilva lapult tízóráig. Amikor is vígan majszolták a gyerekek a szilvát, s közben hol itt, hol ott koppant egy-egy mag a padlóra.

Egyszer csak Peti előhúzott egy nylonzacskót és szó nélkül elkezdte „va-

dászni" az elejtett magokat. De közben nem maradt ám szótlán. Tudott egy mondókát:

— Istók, Pistók, pápistók,

Kerbe mentek a disznók.

Szilvamagot ropogtatnak,

Neked Ferkó (:Lackó, Saci, Jutka stb. — szötte bele a magszórók nevét:) potyogtatnak. Ha-ha-ha!

Mondanom sem kell, hogy igen hamar megszűnt a „potyogtatás”, de fel is szedték közösen az elhullajtottakat.

Minden munkáját „a legnagyobb tervszerűség” jellemzi. Jó értelmi képességű. Az önálló munka megkezdése előtt gyakran megadja a tervet az egész osztálynak. Egyszer pl. így:

— Tanító bácsi! Én előbb lerajzolom a világítóeszközöket, mert akkor már látom magam előtt az utat „A máglyától a fénycsöig”. Könnyebb lesz az olvasmány egyes részeinek megjelölése, miközben némán olvasom.

— Csinálhatod, de más is megpróbálhatja a „te utadat”.

Majd utána megmondjátok, hogy valóban könnyebben ment-e így a munka — engedtem magam is a jónak tűnő tervnek.

Ennél az önálló foglalkozásnál még a csoport leggyengébb tagja is sikerrel birkózott meg a feladattal.

— Jó volt. Peti terve, segítette az egész osztály sikeres munkáját — összegeztem az eredményt. — Máskor is és másra is hallgatunk, ha ügyes javaslattal elősegíti a mi osztályunk törekvéseit.

Vezető típus — mint látható — tud hatni a közösségre. Ezért is engedtem át saját tervét a többieknek is.

*

Az összevont osztályok sajátos körülményei, ami már eleve néhány zártabb közösségre, csoportra tagolja az osztályt, ugyanakkor a kisebbek közvetlenül szemléltetik szellemi és erkölcsi fejlődésük távlatait az idősebbek teljesítményeiben és törekvéseiben. Az említettek miatt viszont a nevelési folyamatnak mind a közösségi aspektusa, mind egyéni bánásmódja sok ötletességet igényel. Ez a két vagy többszintű közösség sokkal több lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy képességei kifejlődjenek. Az önálló tevékenység igénye és szükségessége egyre aktívabbá teszi tanítványainkat. De arra is nagyobb lehetőséget biztosít, hogy az egyén és a közösség kölcsönhatásaként nagyobb befolyást gyakoroljanak egymás és saját életük szervezésére és ellenőrzésére. Az új megfogalmazás szerint: tapasztalás, általánosítás és gyakorlás modellben megragadható — legalábbis tendenciálisan — nevelési folyamat teljessége itt inkább adott tehát.

Ha a közösség nem csupán külső keretként fogja össze a gyermek életét és tevékenységét, hanem egyéni fejlődésének is objektív alapjául szolgál a közösségben elfoglalt helye, kapcsolatainak ilyen vagy olyan minősége és nem utolsósorban elért rangja, akkor olyan valóságos élethelyzet alakul ki, hogy a közvéleményben és a közösség életében minden történés vagy éppen konfliktus megfelelő mozgást indít el. A minden tanulóra érvényes követelményrendszer alapjait a jövőre tekintő pedagógia rakja le — és ugyanakkor az egyéni képességek kialakítását is megoldjuk. A bemutatott példában két momentum is utal erre. A nevelő megengedte Petinek, hogy elmondja mikor tanul, pedig gyermekeink „nem bírják” az erkölcsi „prédikációkat”. Van azonban a pedagógiai gyakorlatnak olyan értelmű tapasztalata, hogy egymástól elfogadják. Az a körülmény, hogy a tanító a megvitatást a kisdobos foglalkozásra tette át, jelzi, hogy a

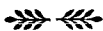
közösség ügyévé igyekezett tenni J. Anti hanyagságát. Eljárásával K. Péter tekintélyét növelte, de ugyanakkor az osztályközösség hatóerejét is kiszélesítette. Szükséges, hogy nevelési gyakorlatunknak azt az egyoldalúságát, mely szerint a közösség erejét általában mint büntető eszközt használja, csökkentsük. Kerüljük el, hogy a nevelést igen hatásosan szolgáló konfliktusok az egyénben a közösségtől, a közvéleménytől való félelmet váltsák ki a beilleszkedés helyett.

A személyiség formálása is csak tevékenységben mehet végbe. A tevékenység megszervezésében érvényesülnie kell annak a kölcsönhatásnak, ami az egyén és a közösség között olyan vonatkozásban is fennáll, hogy nem csupán a közösség hat az egyénre.

Már az alsó tagozaton megvan annak lehetősége, hogy egyéni bánásmód segítségével képessé tegyük tanítványainkat az öntevékenységre. Peti szilvamacos mondókájában megtaláljuk a szabad, tudatos élettevékenység kezdeteit. Így a közösség nem csupán kerete az egyén, a gyermek személyisége formálásának, hanem olyan életközeli tevékenységi forrás, amely biztosítja a tevékenységek rendszerré történő összeállítását. Ez pedig azért nagyon fontos, mert a személyiséget nem egy-egy kiragadott tette, hanem *tevékenységének* rendszere jellemzi.

Az őrsi összejövetelekre való átutalást helyesnek kell tartanunk abból a szempontból, hogy az ilyen keretben lezajló megbeszélések, értékelések és viták eleget tesznek a közösségi nevelésben is szükséges fokozatosság elvének.

Szólnunk kell arról is, hogy miért ilyen „mintagyerek”-et választottunk vizsgálódásunk tárgyául. Általános tapasztalat szerint leggyakrabban akkor foglalkozunk a gyerekekkel, ha valami rossz fát tett a tűzre. Példánkkal azt kívántuk bemutatni, hogy miként kell megvalósítani a közösségen belül a nevelés egyéni változatát.



MI IGY DOLGOZUNK EGYENLŐTLEN MENNYISÉGEKKEL

A matematika tanításának hagyományos iskolai gyakorlatában az alsó és felső tagozaton csakúgy, mint a középiskolában a mennyiségi relációk közül az *egyenlőségeknek* központi szerepe van. Az iskola szinte misztifikálja ezt a fogalmat, mintha csupán ez lenne a lényeges, csak ez fejezné ki helyesen az objektív valóság mennyiségi viszonyait. A matematika feladata azonban nem csupán az egyenlő mennyiségek vizsgálata és számszerű kifejezése. *Az életben általában egyenlőtlen mennyiségekkel találkozunk.* Az egyenlőségek kizárólagos használata tehát torzítás, amely világnézeti szempontból is elfogadhatatlan.

Hogyan használunk mi egyenlőtlen mennyiségeket az alsó tagozatos számtan-tanításban? A számfogalmakat az egyenlőségek és egyenlőtlenségek szerves kapcsolataival tanítjuk. Például: Melyik szám a nagyobb, a 6 vagy az 5? Mennyivel? Miért? Melyik kisebb? Miért? stb. A baj ott van, hogy sokszor a magasabb osztályokban történő számtanítás már egyoldalúan csak az egyenlőségeket tartalmazza, s ezzel a kezdetben kialakult gondolkodási műveletet, az *összehasonlítást* sorvasztja el.

A szám- és műveletfogalmak kialakítását megelőzően kialakulnak a gyermek gondolkodásában a megértéshez szükséges halmazelméleti fogalmak (de az egyenlőtlenség, a nagyobb, kisebb, valamint az egyenlőség, az ugyanannyi relációi is!), csak hogy „a számfogalmak kialakulása után az lett a sorsuk, mint a katedrális felépítése után az

állványzatnak, lebontották, elhordták és elfelejtették”.* Hát ha a nagyobb-kisebb relációkat nem is felejtették el, mindenesetre a számításokban ritkán használják.

Az egyenlőtlen mennyiségekkel végzett olyan munkát sorolok tehát fel, melyet a második-harmadik-negyedik osztályokban is alkalmazunk a számköröknek megfelelő változatban.

1. *Az életből vett problémák megoldása során* pl. Peti egy könyvet szeretne venni. A könyv ára 15 Ft. Gyűjteni kezdi rá a pénzt. Már van 8 Ft megtakarított pénze.

Meg tudja venni a könyvet? Nem, mert ez még *kévesebb* a könyv áránál ($8 \text{ Ft} < 15 \text{ Ft}$).

Papírgyűjtéssel keresett 5 Ft-ot. Meg tudja venni? Nem, mert még csak 13 Ft-ja van együtt, még mindig *több* a könyv ára ($15 > 8 + 5$).

Édesapjától kapott még 4 Ft-ot. A pénze *most sem egyenlő* a könyv árával ($13 + 4 \neq 15$), de most már meg tudja venni, sőt marad is pénze, mert a 17 Ft az *nagyobb*, az több, mint a könyv ára ($17 \text{ Ft} > 15 \text{ Ft}$).

A változás során a mennyiségi felhalmozódás kifejezője az egyenlőtlenség, s *minőségi ugrás következik be az egyenlőségénél. A változás vizsgálata a dialektikus szemlélet megalapozását szolgálja.*

2. A tanulók nagy érdeklődéssel oldanak meg *vásárlási feladatokat*. Adott árjegyzék alapján sokféle változatban állítanak össze vásárlási lehetőségeket. Kiszámítják, hogy a választott mennyiségű árut valójában meg lehet-e vásárolni a kapott pénzből. A fizetendő összeg *nagyobb vagy kisebb* a hozott pénzösszegnél.

3. Óra eleji számolás keretében *a számkörön belüli tájékozódás, a számfogalmak megerősítése* végett gyakran alkalmazott feladatok egyenlőtlenségekkel:

Mondjál 27-nél nagyobb páros számokat!

Mondj 73-nál kisebb páratlan számokat!

Sorold fel a 35-nél nagyobb, de 55-nél kisebb számokat. (persze csak egészekről van szó!), ebben a közben levő párosokat, páratlanokat, kerek tizedeseket, 6-tal végződőket (36, 46) stb!

4. *Szorzó táblák gyakorlásánál.* A 3-at mennyivel kell megszorozni, hogy 20-nál nagyobb számot kapjunk?

Mivel kell megszorozni, hogy 15-nél kisebb szorzatot kapjunk?

Sorolj fel szorzatokat, amelyek 30-nál nagyobbak, de 40-nél kisebbek! ($8 \cdot 4$; $4 \cdot 8$; $7 \cdot 5$; $5 \cdot 7$; $9 \cdot 4$ stb.)

5. *Mértékegységek váltásánál.* Mondj 5 m 6 dm-nél nagyobb, 6 m-nél kisebb távolságot! Mondj 15 és 16 kg közötti súlyt! Melyik nagyobb, a 2 m 3 dm vagy a 23 dm? Melyik nagyobb, a 2 óra vagy a 90 perc? stb.

6. *Gyakorlati méréseknél és becsléseknél.* A mérés elvégzése előtt az udvar szélességét így becsüli a gyerek: Ez a távolság 20 méternél nagyobb, de 25 méternél kisebb lehet. Sok mérés és becslés végzésével a cél a hibahatár, a becsült intervallum szűkítése is.

Borsodi István

Baja, Tanítóképző Intézet

* Ruzsa Imre: A világnézeti nevelésünk természettudományos alapja IV. Tankönyvkiadó Budapest.

Izgalmak egy elégtelen körül

Ha az ember belül a 6. a)-ba, és figyelemmel kíséri Feri egész órai munkáját, el se hinné, hogy ez a csillogó szemű, vídám tekintetű, gondolkodásában és magatartásában annyira fegyelmezett kisfiú egynehány héttel ezelőtt mennyire próbára tette osztályfőnöke nyomozó képességeit. Az udvaron is megfigyeltem. Játék közben önefelelt, igazi gyerek. Társai kedvelik. Osztályfőnökétől tudom, hogy kikéri tanácsát, valahányszor meg akarja lepni édesanyját, akit rajongásig szeret. A legutóbbi osztályfőnöki órán nagyon szomorúan álldogált a padja mellett. Hullottak a könnyei, mert nagyon restellte, ami gesgett vele. Osztályfőnöke ezekkel a szavakkal fejezte be az órát és zárta le Feri ügyét: „Aki ennyire szereti szüleit, aki sohasem akar nekik szomorúságot okozni, megérdemli, hogy botlását megbocsássuk s azt egyszerűen s mindenkorra elfelejtsük.”

A történet egy földrajzórán kezdődött. Feri, azaz Őcsi (a családi becenév ugyanis már régen honpolgárságot kapott az osztályban is) a 2. óra elején meglepetéssel konstataulta, hogy a füzeté otthon maradt. Agyán átvillant a sokszor hallott megállapítás: „Rend és pontosság. Ez elengedhetetlen feltevéle a jó munkának!” Tudta, hogy a tanár szereti őket, de azzal is tisztában volt, hogy elnézést, kivételezést nem ismer. A füzetnéző természetesen jelentette. Őcsi kivítte ellenőrzőjét, s azután a padban lopva bepillantott. Amikor az osztályozási rovatban meglátta az egyest, elsápadt. Nem akart hinni a szemének. Forgott vele az egész világ. Eleddig négyest is csak nagy ritkán vitt haza, hiszen nagyon szorozta tanulni, szüleinek pedig a világrt se okozta szomorúságot. És most itt az egyes... Jelentkezésre azután már csak kevésszer lendült fel a karja. Gondolatban az otthon járta. Büntetéstől nem tartott, hiszen szülei részéről durvaságot sohasem tapasztalt. A légkör otthon derűs volt. Csak akkor szenvedett, ha édesanyját megszomorította valamivel.

A szünetben sokat töprengett. Azt hamar eldöntötte, hogy édesanyját meg nem szomoríthatja. Az egyes — úgy vélte — nem is egészen igazságos, mert tudja a földrajzot, és máskor a füzetét sem fogja otthon felejtetni. A terv is elkészült: az 1-es elé ceruzával odabiggyeszt egy f-et, utána pedig egy gy-t: figy. Ez a rövidítés azt jelenti, hogy csak figyelmeztetést kapott. (Jó, hogy a tanár úr az 1-es fölé pontot is tett, így kevés-

bé feltűnő az egyes szerepváltozása.) Valamivel azonban szeretett volna még tisztába jönni. „Te is tanítasz, — fordult otthon édesanyjához —, igazságosnak tartanád, ha egyest kapna az a gyerek, aki elfelejti magával vinni a füzetét? Ez nagy hanyagság, felelte édesanyja, de ezért nem szoktak egyest adni. Az ilyen gyerek dorgálásban részesül. Őcsi fellélegzett.

Az ellenőrzőket édesapa szokta aláírni vacsora után. Nővére aznap nem felelt. Először a nyelvtanból kapott ötöst íratta alá, csak azután a „figyelmeztetést”. Édesapja érdeklődésére szakszerű felvilágosítással szolgált: a figy. a figyelmeztetés rövidítése. Oka pedig, hogy itthon felejtette a füzetét. — Másnap az osztályfőnök bekérte az ellenőrzőket, hogy — szokása szerint — az óráközi szünetekben bejegyezhesse az osztályszülői értekezlet időpontját. Őcsin végigfuttat a hideg. Cselekednie kellett, hogy a „módosítás” esetleges felfedezését elkerülhesse. Gyorsan kigumizta hát az f-et is meg a gy-t is. Az osztályfőnök végiglapozta az ellenőrzőket, és Őcsinél — nem kis meglepetésére — felfedezte a földrajzból beírt egyest. A visszakapott ellenőrzőt hősünk — otthoni használatra — újból előkészítette. Visszaállt tehát a korábbi rend: az egyest közrefogta az f meg a gy. Az egyest földrajzórákon természetesen mindig eredeti alakjában kívánta szerepeltetni. Abban bizakodott — amint ezt később bevallotta —, hogy a felsorakozó ötösök idővel majd úgyis elhomályosítják az egyest, s azután minden feledésbe megy.

A szülői értekezletre Őcsi édesanyja nem tudott elmenni, ezért telefonon felhívta az osztályfőnököt, aki a szokásos érdeklődésre: „Van-e valami probléma a fiammal?” — azt felelte: Feri valamiből egyest kapott, de nem emlékszik, melyik tárgyból. Otthon édesanyja megkérdezte, miről felelt egyesre. Erre egy kissé megszeppent. A kérdés azonban nem az volt, hogy miről kapott egyest, hanem hogy miről felelt egyesre. Ezt az árnyalatbeli különbséget Őcsi azonnal felfedezte, és nekibátorodva, őszintén azt felelte: semmiről sem felelt egyesre. Még az ellenőrzőt is készségesen odanyújtotta. Édesanyja gyánútlannal lapozgatott benne, és közben arra gondolt; az osztályfőnök bizonyonnal rosszul emlékezett. Ezt a nézetét másnap tapintatosan meg is telefonálta. „Lehetséges volna”? — egy kis ideig így töprengett az osztályfő-

nők. Azután mégis csak kiüzent a tanárból, hogy K. Feri ellenőrzőjét hozza fel az ügyeletes a 6. a)-ból. Aznap nem volt földrajzóra. Őcsi tehát az egyest a felesleges sallangoktól gyorsan megszabadította, és az ellenőrzőt az ügyeletes kezébe nyomta.

Miután az osztályfőnök meggyőződött róla, hogy mégis csak jól emlékezett, az ellenőrzőt visszaküldte. Őcsi érezte, hogy valami nincs rendjén. A visszakapott ellenőrzőben azonban szinte automatikusan ismét körülbástyázta az egyest, hiszen földrajzóra nem vesélyeztetett. Miközben hősünk az osztályban ellenőrzője körül szorgoskodott, az osztályfőnök felhívta édesanyját, hogy közölje vele a látottakat. Az édesanya hitetlenkedett, hiszen Őcsi nem szokott hazudni, márpedig a fiú otthon határozottan kijelentette, hogy nem felelt egyesre. Az ellenőrző tanúsága szerint az egyest az édesapa is láttamozta, mondta végül elgondolkodva az osztályfőnök, és elbúcsúzott. Azután elővette az osztályozó naplót. K. Feri lapján egyetlen egyest sem látott. „Földrajzból is csak ötöse van. A gyerek tehát nem hazudott a szüleinek” — állapította meg őszinte örömmel. Dehát az ellenőrzőbe miért van mégis beírva az az egyes? A földrajztanár már nem volt bent. Lement hát az osztályba, hogy Feritől kaphasson felvilágosítást.

A szünetben hősünk felszabadultan tereferélt társaival. Az osztályfőnök megjelenése nem okozott meglepetést. Megszokta, hogy a szünetben is be-benéz hozzájuk. Azonban csaknem földbe gyökerezett a lába, amikor ellenőrzőjét kérte, s közben azt kérdezte,

miért van beírva az az egyes a földrajzból. Az osztályfőnök a szemét dörzsölte. Egy órával ezelőtt még ott látta az egyest! Most — valamiféle varázslat folytán — „figy.” olvasható a helyén. „Milyen talpraesett ez a gyerek!” — gondolta magában. „Milyen jól következtetett!” Tanárja az egyest valóban csak figyelmeztetésnek szánhatta. Ezért nem is került az be az osztályozó naplóba.

Őcsi töredelmesen vallott... Könnyes szemmel egyre csak azt ismételte, hogy nem akarta megszomorítani szüleit. Nagy kő esett le a szívéből, amikor azt hallotta: valóban csak figyelmeztetést kapott, a tanár úr az osztályozó naplóba az egyest be sem írta, és ezt édesanyjának is elmondhatja. Abba is szívesen beletörődött, hogy ellenőrzője egyelőre osztályfőnökénél marad. — A legközelebbi osztályfőnöki órán a 6. a) kis közössége nagy figyelemmel és nem lepezett együttérzéssel hallgatta Őcsi könnyes beszámolóját. Az osztályfőnök kérdéseiből és társai hozzászólásából biztatás áramlott feléje. Amikor arról szólt, hogy belátja: jobb mindig az egyenes úton járni — a többiek úgy érezték, az ő meggyőződésüket is tolmácsolja. Győtrődése nyomán azt a tanulságot is erősen a szívébe zárták, hogy a legjobb szándékot sem szabad hamis, méltatlan eszközökkel szolgálnunk.

Feri esetével a nevelő testület is foglalkozott. Más szinten ugyan, de ott is felvetődött a jó szándék és az eszköz problémája: a Rendtartás előírásainak pontos betartása.

Dr. Szőrényi József
Szeged

1968. július 20-tól augusztus 1-ig ismét megrendezi a József Attila Tudományegyetem és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat az immár hagyományossá vált Pedagógiai Nyári Egyetemet Szegeden, amely az idén is — hagyományaihoz híven — nagyon időszerű témával foglalkozik. Programjában most a *pedagógiai szociológia* szerepel. Előadói sorában most is a tudományág kiváló hazai és külföldi képviselői, kutatók és gyakorló pedagógusok szerepelnek. Megemlítjük a készülő program néhány előadását:

A pedagógiai szociológia fogalma, tárgya

A gyermek közvetlen környezetének szerepe a személyiség fejlődésében

A szociometriai vizsgálat módszere és jelentősége

Spontán társas kapcsolatok és közösségi nevelés

A hátrányos helyzet szociális tényezői

Az ötnapos tanítási hét szociológiai problémái

Az egésznapos iskola nevelésszociológiai vizsgálata

A pályaválasztást befolyásoló szociális tényezők vizsgálata

A magyar ifjúság gazdasági, társadalmi, politikai helyzete; az ifjúságkutatás problémái és feladatai hazánkban.

A Nyári Egyetem Igazgatósága természetesen most is gondoskodni fog a hallgatók szórakozásáról, pihenéséről: kirándulásokat szervez, két szabadtéri előadás megtekintését biztosítja, ismerkedési estet és bankettet rendez.

Részletes felvilágosítást március 1-től, a Nyári Egyetem prospektusának megjelenésétől kezdve ad a

Nyári Egyetem Igazgatósága
Szeged, Kárász u. 11.

NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)*

KOSZTJASKIN, E. G.: A CSALÁD ÉS AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA. Szovetszkaja Pedagogika, 1967. No. 4. 47–58. P. A fordítás száma: D 18 606. Az egész napos iskola társadalmi és nevelési előnyeit, valamint a családdal való sajátos együttműködés módszereit elemző tanulmány, amely az iskolán kívüli nevelési intézmények funkcióit is tárgyalja.

OGORODNIKOV, I. T.: A DIDAKTIKAI KUTATÁSOK IDŐSZERŰ PROBLÉMÁI ÉS MÓDSZEREI. Szovetszkaja Pedagogika, 1967. No. 6. 39–49. p. A fordítás száma: D 18 673. Az oktatási folyamat hatékonyságát vizsgáló kutatások egyik módszere az oktatási feltételek és az ellenőrzött eredmények összehasonlítása. Nagy figyelmet kell tulajdonítani az ismeretközlés és a tanuló munkája közötti összefüggésnek. Ebből a szempontból elemzi a szerző a különböző órátípusokat és az ismeretszerzés lélektani és logikai alapjait. Javasolja, hogy a didaktikai kutatásban kiemelt téma legyen a frontális oktatás és önálló tanulás összefüggései és arányai, a programozott oktatás elmélete, az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének funkciója az oktatási folyamatban.

BOLTJANSZKIJ V. G.: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT MODELLEZÉSE AUTOMATÁK SEGÍTÉSÉVEL. Szovetszkaja Pedagogika, 1967. No. 6. 77–89. p. Három tanulási modell bemutatása matematikai terminusok segítségével. M. L. Zetlin modellje a megszokott környezetben végbemenő önképzés folyamatát, a második és a harmadik modell a tanuló „módszertani szempontból megszervezett környezetben” tanúsított viselkedését írja le. A második modell megmutatja a változó gyakorlatoknak a tanulás folyamatában betöltött szerepét, a harmadik modell pedig 3 kísérleti személy egyidejű tanulásának folyamatát. Az egzakt matematikai szemléletmód jól alkalmazható az oktatási folyamat vizsgálatára. A jövőben kísérletileg kell ellenőrizni e modellek alkalmazhatóságát, meg kell határozni a modell számokban kifejezhető értékét. A modellezés elméletének másik oldala: tanulókollektíva oktatásának folyamata. Ezzel kapcsolatban ki kell dolgozni az oktatási folyamat játékelméletét, vagyis e folyamatot úgy kell tekinteni, mint az automaták kollektívájának játékát. Tanulmányozni kell a modern oktatási eszközök hatékonyságát és ki kell dolgozni a legmegfelelőbb taneszközök kritériumait.

FOKINA, Z.: A KABINETRENDSZER ELŐNYEI. Narodnoe Obrazovanie, 1967. No. 6. mell. 5–16. p. A fordítás száma: D 18 670. A kemeroói pedagógustovábbképző intézet igazgatója arról számol be, hogy a területhez tartozó iskolákban hogyan szervezték meg a kabinetrendszer. A kabinetek feladata az oktatás és a nevelés egységének biztosítása, a tanulók öntevékenységének és társadalmi aktivitásának fejlesztése, alkotó képességük kibontakoztatása. A kabinetrendszer csak akkor eredményes, ha nemcsak az óra alatt, hanem az órán kívül munkát is tartalmazóbbá és aktívabbá teszi. A szerző néhány kemeroói tízosztályos iskola matematikai, irodalmi, történelmi, földrajzi, orosz nyelvi, idegen nyelvi, valamint az alsó tagozati osztályok kabinetjeinek

* A fordításokat a budapesti pedagógusok személyesen, a vidékiek pedig könyvtári kölcsönzés formájában igényelhetik az Országos Pedagógiai Könyvtártól. (Budapest, V., Honvéd u. 19.)

tevékenységét ismerteti. Nagy fontosságot tulajdonít az audiovizuális eszközök alkalmazásának.

GAL'PERIN, P. CSUP, A. LICISZ, N. L.: A PROGRAMOZOTT OKTATÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA. Vesztnik Vűszsej Skolü, 1965. No. 6. 19–28. p. A fordítás száma: D 20 418. Gal'perin a *programozott oktatás* amerikai rendszerét elemzi, majd kifejti az amerikaitól eltérő saját programozási elméletét. Csuh a reprezentatív módszer tökéletesítésének módszereit, Licisz a szovjet programozott oktatás elméletének fejlődési szakaszait vizsgálja. A jelenlegi feladat: a programozott oktatás szilárd tudományos alapra helyezése, az oktatási folyamat irányítási módszereinek kidolgozása.

KIENITZ, W. MEHNERT, W.: A MARXISTA ÖSSZEHAONLÍTO PEDAGÓGIA FELADATAI. Szovetszkaja Pedagogika, 1967. No. 6. 115–125. p. A burzsoá *összehasonlító pedagógia* egyre fontosabb szerepet tölt be a tudományos kutatásokban és a pedagógusképzésben. Az új pedagógiai tudományágban a legkülönbözőbb nézetek és irányzatok érvényesülnek, de általában a kulturális expanzió eszköze. Az NDK-ban kialakuló összehasonlító pedagógiai kutatás a marxista filozófia bázisán vizsgálja a szocialista országok közoktatását, a fejlett tőkés országok pedagógiáját, az NSZK iskolapolitikáját, a fejlődő fiatal országok közoktatási problémáit, a nemzetközi közoktatási szervek tevékenységét. A kutatások a marxista összehasonlító pedagógia elméleti és módszertani alapjainak kidolgozására és a burzsoá összehasonlító pedagógiai elmélet bírálatára irányulnak.

LOMPSCHER, J.: AZ ÉRTELMI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE. Pedagogik, 1967. No. 6. 538–549. p. Fordítás alatt. A *neveléslélektani kutatások* ma elsősorban arra irányulnak, hogy feltárják a tanulók szellemi fejlődésére ható oktatási tényezőket. Számos olyan kísérletről számol be a szerző, amelyek az értelmi tevékenység és az értelmi fejlődés struktúráját és ezzel összefüggésben a tananyag támasztotta objektív követelményeket, valamint az értelmi képességek fejlesztésének módszereit elemzik. Hangsúlyozza, hogy a további vizsgálatok folyamán a kutatóknak erőteljesebben kell támaszkodniuk az iskolai gyakorlatra.

SKINNER, B. F.: A GONDOLKODÁSI FOLYAMAT MAGATARTÁS-PSZICHOLOGIAI ELEMZÉSE ÉS NÉHÁNY GYAKORLATI PEDAGÓGIAI KÖVETKEZTETÉS; Westernmanns Pädagogische Beiträge, 1967. No. 2., 3. 55–63., 106–115. p. Fordítás alatt. A programozott tanulási módszer a *magatartás-pszichológia* egyik eredménye. Eddig a tanítást a szellemi befolyásolás egyik eszközének tekintették. Ma a tanításnak az az igazi szerepe, hogy változást idézzon elő a tanuló magatartásában. A magatartás-pszichológia kísérleti elemzés útján tárja fel a magatartás megváltoztatására irányuló eljárásokat, a programozott tanulás pedig lehetővé teszi azoknak a folyamatoknak a megindulását és végbemenését, amelyek a magatartás megváltozásához vezetnek. A gondosan kidolgozott lépéssorozat alapján a tanuló gyorsan és eredményesen jut el ahhoz a végső magatartáshoz, mely a mindenkori pedagógiai erőfeszítések célja. A gondolkodást sokféleképpen értelmezik (tanulás, megkülönböztetés, általánosítás, elvonás stb.) Feltétele a figyelem, a szükséges ismeretmennyiség, az elemi gondolkodási aktusokban való jártasság, a rejtett (benső) önszabályozás: ebből következik, hogy nem a gondolkodási eredményeket kell megerősíteni, hanem magát a gondolkodást kell iskoláztatni. Segíteni kell a tanulási, a problémamegoldási technika elsajátítását. Az alkotó gondolkodás, az eredeti ötlet feltétele az odaadó figyelem, a tanulni tudás, a kielégítő előzetes tájékozottság. Magát az ötletet nem lehet tanítani (így nem lehetne eredeti), de lehet annak a valószínűségét növelni, hogy önálló gondolat támadjon. Ennek útja azoknak a feltételeknek a megváltoztatása, melyektől a magatartás függ. A maga-

tartás-pszichológiai programozott tanulóval eredményesen éri el a tananyag és az elemi készségek elsajátítását. Az értelmi önszabályozás problémáját is bizonyosan megoldja, ha előre jut a gondolkodásnak úgynevezett folyamat pontos kísérleti elemzésében.

GUTGESELL, R.: A TELJESÍTMÉNY ELEMZÉSE A TANULÁSI FOLYAMAT IRÁNYÍTÁSÁNAK ALAPJA; Pedagógia, 1967. No. 5. 450—461. p. Fordítás alatt. A pedagógusnak állandó elemzéssel reálisan és tárgyilagosan kell értékelnie a tanulmányi eredményeket. A jelenlegi *osztályozási rendszer* nem teszi lehetővé az objektív értékelést és a hiányosságok okainak feltárását (a tanuló betegsége, részvétlenség a tanítási órán különféle okokból, családi problémák, a tanulótársak negatív befolyása, esetleges tanárváltozás, módszertani hiányosságok, ki nem elégitő szemléltetés stb.). A teljesítmény elemzése a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilvánulásai alapján történik. A szerző a kémiai tanításból vett példákkal mutatja be a teljesítményelemzés kétféle módszerét (a teljesítményellenőrzéssel párhuzamosan teljesítményellenőrzés és a tanulási folyamat további irányításához szükséges tiszta teljesítményelemzés.)

A PROGRAMOZOTT OKTATÁS JELENLEGI HELYZETE. Szovetszkaja Pedagogika, 1967. No. 7. 37—41. p. A fordítás száma: D 18 705. A szovjet pedagógusok már évek óta nagyarányú és sokrétű kísérleteket végeznek a legkülönbözőbb területeken és formákban, hogy kidolgozzák az *új technikai eszközöket*, s ezek helyes, hatékony didaktikai alkalmazásának legjobb módszereit. A kutatás és kísérletezés fejlesztésére speciális kutató-laboratóriumok és csoportok alakultak a Neveléstudományi Akadémián, a Moszkvai Lomonoszov Egyetemen, a V. I. Lenin Pedagógiai Főiskolán és számos más felsőoktatási és tudományos intézetben. A *programozott oktatás* elméletének és gyakorlatának legtöbb problémáját azonban még nem oldották meg egyértelműen, és olyan tudományos igényvel, hogy a jelenlegi módszereket véglegeseknek tekinthetnék és gyakorlati alkalmazásukat fenntartás nélkül ajánlhatnák. Nem dolgozták ki még teljes mértékben a programozott oktatás elméleti alapjait, az egyes tantárgyak programozásának módszertanát és az oktatógépek működési elveit. A legellentmondóbb vélemények és értékelések alakultak ki a programozott tankönyvek és az oktatógépek segítségével elért gyakorlati eredményekről. A Szovetszkaja Pedagogika 1967. 7. számában megjelent cikkek túlnyomó része a programozott oktatás jelenlegi helyzetével foglalkozik.

1962-ben alakult a Szovjetunióban a *Kibernetikai Tanács*, amely először vitatta meg a programozott oktatás problematikáját. A programozott oktatás elvi alapjainak kidolgozásába bekapcsolódtak a pszichológusok is, akik az értelmi műveletek szakasszosságát (Leontyev, Galperin), a tanulás során keletkező asszociációkat (Szamarin) és az algoritmus didaktikai alkalmazását (Landa) tanulmányozták. A tanulók aktivitásának és individualizálásának módszereit Jeszipov és Ogorodnyikov vizsgálta. A programozott oktatás pedagógiai és pszichológiai alapjainak kidolgozásával párhuzamosan azonban el kell készíteni a programozott tankönyveket, a programozott tanulás technikai eszközeit, elsősorban a didaktikailag legmegfelelőbb oktatógépeket.

Miklósvári Sándor

KÖNYVISMÉRTETÉS

*Az olvasástanítás összefüggő szakaszának
tantárgypedagógiai vizsgálata*
Jászberény, 1967. 266 l. Felelős kiadó:
Andrási Béla int. igazgató

A tanulmánykötet a Jászberényi Tanítóképző Intézet fennállásának 50. évfordulója tiszteletére készült. Az intézet metodikai kutatócsoportjának nagyszabású vállalkozása intenzitás és tudományos szint tekintetében egyaránt méltó a jubileumhoz. Az egyik 4. osztályban a II. félév valamennyi olvasóóráját megfigyelték, lejegyezték, és az egybe-gyűjtött gazdag adatok alapján vizsgálták a tantárgy pedagógiai hatásrendszerének sajátosságait.

A munka arányainak egynéhány jellemző adata: 74 órát rögzítettek magnetofonra. A 74 óra hiteles rögzítését szolgálta még ezen felül a kb. 1800 oldal terjedelmű jegyzőkönyv is. Egy-egy jegyzőkönyv (óra) elkészítése mintegy 5 órát vett igénybe. A félévi anyag leírása kb. 350—400 munkaórába került.

Figyelemre méltó kezdeményezés az a tantárgypedagógiai szemlélet, amely a tanulmányokban következetesen érvényesül. Abból indulnak ki, hogy az általános iskola minden egyes tantárgyának — a maga speciális, sajátos eszközeivel — a nevelés általános céljának megvalósítását kell szolgálnia. Ezért foglalkoznak elmélyülten az olvasástanítás speciális feladataival és a feladatok közötti összefüggésekkel. Csak ezt követően vetik fel a problémákat, fogalmazzák meg azokat a feltételezéseket, amelyeknek az igazságáról egy nagy ciklus elemzése alapján akarnak megbizonyosodni. Kétségtelen, hogy egy-egy tanítási (oktatási-nevelési) módszer a valóságban a megtervezettnél sokkal differenciáltabban kerül alkalmazásra. Feltételezhető tehát: abban az esetben, ha a valóság egy nagyobb szakaszát elemezzük, a változatok közötti különbségek jobban előtűnnek. Az összefüggő tantárgyi munka vizsgálatának tapasztalatai általános érdeklődésre is igényt tarthatnak. Ugyanis olyan időszerű nevelési kérdésekre vonatkoznak, mint a gondolkodásfejlesztés, az önállóság kialakítása, készségképzés, az érzelmek fejlesztése stb.

Kopácsi Béla két tanulmányában azt vizsgálja, hogy az olvasástanítás a maga sajátos eszközeivel miként szolgálja a gondolkodásfejlesztést. A tantárgy sajátosságainak elemzéséből következik pl. az a megállapítás, hogy a fogalmak kialakítása az olvasmány egészé-

nek alárendelt feladat, vagy hogy a szemléltetésnek az olvasóórákon többnyire visszamutató, erősítő jellege van. Gondolatébresztő és nagyon hasznos mindaz, amit az időszemlélet kialakításáról, a sematizmus és verbalizmus elleni küzdeletről, valamint a dialektikus szemléletmód formálásáról olvashatunk.

Krasznay Ferenc azt kutatja, hogyan használja fel a nevelő a tanulók olvasási órára hozott tapasztalatát, mennyiben támaszkodik erre az anyagra. Az a kérdés is felvetődik, hogy az olvasmányok anyaga alkalmas-e a gyermek információkincsének előhívására. Az adatok elemzése nyomán élénk táruul, hogy a tanulók tapasztalatainak közlését miféle gondolati tevékenység előzte meg.

Nagy József a nevelői munka leginkább problematikus szférájára felé tereli figyelmünket, amikor a tanulók szóbeli megnyilatkozásainak érzelmi tartalmát vizsgálja. A legújabb kutatási eredmények summázása és a megoldásra váró problémák felvetése közben az érzelmi nevelés bonyolult problémaköréről teljes értékű tájékoztatást is ad. Javaslatainak erős nyomatókat kölcsönöz a sajátos vizsgálati módszer. Kétségtelen, hogy az érzelmek kialakulásának, erősödésének folyamatát, az egyes ismétlődő törvényszerűségeket jobban meg lehet figyelni egy félév tantárgyi munkájának elemzése közben. Megállapításai finom elemző munkát tételeznek fel, és mindig meggyőzőek, akár a praxikus érzelmek körére, akár az intellektuális érzelmek tartalmi összetevőire, az esztétikai élményekre avagy az erkölcsi érzelmek területére vonatkoznak.

Fábián Zoltán egyik tanulmánya a vizsgált órák szerkezeti sajátosságaival foglalkozik. Itt a pusztá felsorolás önmagában már a lehetőségek sokszínűségéről is tájékoztat. Másik tanulmányában a tanulók egyéni tevékenységének jellegzetességeit vizsgálja, s eközben megállapítja, hogy a tantárgyi munka „nyomvonalát” elsődlegesen a jobb tanulók tevékenysége határozza meg. Rámutat arra is, hogy a tantárgyi előmenetelnek, az értelmességnek az a legfőbb mutatója: tud-e, s mer-e kérdezni a tanuló. A 3. tanulmány (Címe: Olvasásgyakorlási módok és változatok) az elemző és gyűjtő munka nagyszerű teljesítménye. Ez a gyakorlati munka szempontjából nagyon hasznos rendszerezés 11 féle gyakorlási módon belül nemcsak 130 féle változatot sorol fel, hanem mindegyiknek a tömör és pontos leírását is megadja.

Fábián Zoltánné az önállóságra nevelés lehetőségeit vizsgálja az olvasásórákon. Ezek közül a néma olvasás a legjelentősebb. A fél-évi időmennyiség tekintélyes hányadát, 12,3 %-át erre a célra fordították. Meggyőző az adatokból leszűrt az a következtetés, hogy egy-egy olvasmány önálló feldolgozását mindig valamilyen érdekes, tartalmas feladat megoldásának szolgálatába kell állítani; továbbá az is, hogy a munka sikerének elismerését az önállóságra nevelés leginkább hatásos motívumának kell tekintenünk.

Hagyó Ernőné a mondatalkotás és mondat szerkesztés problémáival foglalkozik. A beszédtevékenység fejlesztésével kapcsolatban megállapítja, hogy két fontos feladatot kell megoldanunk: a mondanivaló sűrítését, tömörítését és a helyes részletezés elsajátítását.

Gledura Lajos egyik tanulmánya a 4. osztályos gyermek olvasási hibáival és ezek okaival foglalkozik. Másik tanulmányában — az olvasási készségképzés problémáiról és feladatairól szólva — megállapítja, hogy az olvasási hibák kialakulását az olvasástanítás legelső időszakában kell megelőznünk. Megítélése szerint alapos látás-, hallás- és beszédvizsgálat alá kellene vetni az 1. osztályba lépő gyermekeket.

A *Nagy Józsefné* által összeállított hatalmas bibliográfia hiánytalan leltára mindazoknak a munkáknak, cikkeknek, amelyek közvetlenül vagy közvetve olvasástanítással foglalkoznak.

Dr. Szörényi József

Tanári kézikönyv az Élővilág című tantárgy tanításához az általános iskola 8. osztályában

Buda Bulcsu és Szoboszlai Miklósné munkájaként 1967 októberében jelent meg e régvárt kézikönyv. Az 5., 6., 7. osztályos Élővilág anyagának tanításához már a korábbi években kézhez kaptuk a hasonló segédeszközöket, és a 8. osztályos kézikönyv megjelenésével teljessé vált a sorozat.

A tanári kézikönyvek igénye a reform terv bevezetésével együtt jelentkezett. Az új követelmények új módszereket, segédeszközöket követeltek. Számos elgondolásunkat, kísérletezésünket most a könyv megjelenésekor igazolva látjuk, ugyanekkor ötleteket, segítséget kapunk más eljárásokra is, hiszen a kézikönyv segítő eszköz és nem követelményrendszer.

A kézikönyv három fejezetre oszlik.

Az első fejezet magában foglalja a tantervi feladatok és követelmények lényegét, kiemelve a 8. osztályos Élővilág tantervi anyagának új vonásait; bemutatja azt is, hogy a nevelési terv követelményeiből a testi, a világnézeti

és hazaszeretetre neveléshez miként járulhatunk hozzá. A kézikönyv ugyanebben a fejezetben foglalkozik az évi munka megtervezésével, mintát javasol egy tárgykör részletes tanmenetének elkészítéséhez, egész évi tanmeneti beosztást, majd egy óravázlat mintát is közöl. Külön foglalkozik a koncentráció lehetőségeivel tárgyon belül és más tárgyakkal (kémia, fizika, földrajz, történelem, gyakorlati foglalkozások stb.). A koncentrációt jól megválasztott példákkal illusztrálja. Felhívja a figyelmet a tanulók tevékenységének tervezésére, különös tekintettel az önálló és csoportos munkákra, hogy mindinkább előtérbe kerüljenek azok a munkaformák, amelyek a tanulók széles körű aktivizálására alkalmasak.

A második fejezet a tananyag részletes feldolgozását tartalmazza tárgykörönként. Követi a tankönyvi beosztást. A tárgykörök bevezetésében elemzi azokat a nevelési, oktatási és képzési feladatokat, melyek általánosan érvényesek a tárgykör óráira. Az egyes órákhoz az anyag sajátosságából fakadó tanácsot ad, ez vonatkozik az ellenőrzés módjára, az új anyag feldolgozásának menetére és a szemléltetési lehetőségekre.

Az órák feldolgozásánál a kézikönyv írói széles körű alkalmat biztosítanak a tanár egyéni elgondolásainak: nem megkötöttséget jelent tehát a kézikönyv használata, inkább tanácsokat, új didaktikai és szakmódszertani ötleteket ad a tanárnak. A munkáltató óráknak vagy a feladatlapos ellenőrzéseknek megszervezése, egy-egy mintalap bemutatása igen gondolatébresztő és további kísérletekre serkent.

Örvendetes, hogy a kézikönyv bár összhangban van a tankönyvvel helyenként annak hiányosságaira figyelmeztet, javít pl. a fog hosszsmetszeténél. Egy-egy anyagot kettévont, melyet valóban lehetetlen a tankönyv előírányszata szerint elvégezni pl. az élet szakaszai. A szövetek felosztásánál viszont a vér a kézikönyvben sem szerepel. Minden órához a tanárnak szóló szakmai kiegészítés járul, mely sokszor módszertani tanácsokat is tartalmaz. Feltétlenül a jószándékot kell látnunk és nem annak feltételezését, hogy a szaktanárok ezekkel nincsenek tisztában. A könyv rajzai szemléletesek, lényegkiemelők, több is lehetne belőlük.

A harmadik fejezet bibliográfiája bőséges. Szakkönyvek, cikkek sokaságára hivatkoznak a kézikönyv írói. Ezek a forrásmunkák, valamint az ifjúság részére ajánlott irodalom hasznos a nevelőknek és tanítványaiknak egyaránt.

Befejező egysége a kézikönyvnek a szemléltető eszközök és tanszerek jegyzéke. Öránként csoportosítva tünteti fel a felhasznál-

ható szemléltető eszközöket. Mellettük jegyzetként ismerteti, hogy az adott eszköz gyári eredetű-e, beszerezhető-e vagy saját készítésű. (Ez utóbbi esetben az alapanyagokat is közli.) Meg kell mondani, hogy valóban a legmodernebb szemléltetési formákat ajánlja, sőt a jövőben elkészítésre kerülőket is betervezte. Így iránymutatónak elfogadható bár falusi iskolák viszonylatában maximálisnak látszik.

A hasznos kézikönyv megjelenését mindenképp örömmel fogadjuk, és ebben a tanévben már munkánkban hasznosítjuk is. Reméljük; hogy az 5000-es példányszám nem marad végleges, mert a nevelők érdeklődésére a megjelenést követő hónapban már nem tudtak könyvet küldeni.

Tankönyvkiadó, Budapest. 1967 226 oldal

Dr. Török Lászlóné
Szeged

Ignác Rózsa: Papírmalom

Móra könyvkiadó. Budapest, 1967.

A könyv főszerzője Bajkó Györgyi. Az ő életén keresztül mutatja be a szerző egy letűnt, nehéz korszak problémáit és egy bakfis élményeit.

A kiadó a művet tizennégy éven felülieknek ajánlja.

Kertész Erzsébet: Harriet regénye

Móra könyvkiadó. Budapest, 1967.

A múlt században a négerek milliói éltek Amerikában, rabszolgaságban. Éppen ezért váltott ki nagy hatást a Tamás bátya kunyhója című regény. A legolvasottabb könyvek közé tartozott és még ma is igen olvasott mű.

A Móra könyvkiadó a regény íróőjének, Harriet Beecher-Stowenak az életét mutatja be.

Dorota Polivková: Játékok a nyelvtanításhoz

Magyarra fordította Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava, 1965, 107 l., 1. kiadás.

A gyűjtemény a tanítók segédkönyveinek a sorozatában jelent meg, gazdságával és az összegyűjtött játékok változatosságával hozzájárul az idegen nyelvek és az anyanyelv oktatásának élénkítéséhez, gazdagításához. A gyűjteményben leírt játékok felhasználhatók az idegen nyelvi órákon kívül szakköri foglalkozásokon, társalgási gyakorlatokon, valamint különböző gyermek-nyelvtanfolyamokon, ahol a tanításban a játékos elem még túlsúlyban van.

A tankönyvíró a játékokat négy alapvető csoportja osztja fel: 1. olyan játékok, amelyek segítségével a tanulók könnyen sajátíthatnak el egyes szavakat, 2. olyan játékok, amelyek az egyes mondatok (mondattípusok) gyakorlására szolgálnak, 3. a beszédkésztséget fejlesztő játékok, 4. olyan játékok, amelyek segítenek a tanulók nyelvi ismereteit megszilárdítani, és amelyekkel a nyelvi készségeket és jártasságokat erősíthetjük. A fenti négy alaptípuson kívül találhatunk még néhány speciális játékot is a gyűjteményben, például játékok képekkel, számtani játékok, mozgásos (megjelenítő) játékok és sportjátékok.

A játékok a segédkönyvben célszerűen vannak csoportosítva: 1. azok a játékok, amelyekkel az emlékezőtehetséget (emlékezetet) és a megfigyelőképességet eddük az idegen szavak befogadására, 2. azok a játékok, amelyekkel a szavak gyors és ügyes felhasználását gyakorolhatjuk, 3. azok a játékok, amelyekkel a helyesírást és a kombináló készséget gyakoroljuk, 4. a szóképzés felmérését és bővítését elősegítő játékok, 5. azok a játékok, amelyekkel az egyes mondatokat vagy a tanulók önálló elbeszélését fejleszthetjük stb. A játékok helyes megválasztását illetően útbiztosítást adnak a játékok neve alatti rövid utasítások, amelyekből megtudhatjuk, hogy az egyes játékok milyen életkorú tanulóknál alkalmazhatók, milyen nyelvi ismereteket követelnek meg a tanulóktól, milyen nyelvek oktatására a legalkalmasabbak és milyen lexikai vagy nyelvtani anyag gyakorlására használhatók fel. A játékos nyelvtanulás és nyelvyakorlás mellett igen sok gyakorlat támpontot nyújt a nyelvi versenyek, az órák alatti nyelvi versengések megszervezésére. A segédkönyv gyakorlatai különösen az alsótagozatos és az általános iskolai nyelvtanításban használhatók fel. Sok játékot, egészen biztos, gyakorló pedagógusaink már ismernek, mégis a jelen gyűjtemény elgondolkoztat, új, variációs lehetőségeket teremt, tanácsot ad a tanulók aktivizálására, érdeklődésük felszínre való tartására, ill. sok esetben éppen a fárasztó tanulás feloldására, ami különösen az alsótagozatos nyelvtanításban jelentkezik. A játékok a tanulásban örömteli légkört teremtenek, feloldják egyes tanulóknál a gátlásokat, a félelemérzetet, a szégyenlőséget, s igen sokszor a játékos nyelvyakorláson keresztül ezeket a tanulókat is a természetes és önálló beszélgetésre szoktatják.

A segédkönyv jól átgondolt módszertani bevezetőt, valamint igen bőséges irodalmat tartalmaz.

A játékos nyelvyakorlatok nemcsak az iskolai órákon alkalmazhatók, hanem az otthoni ellenőrzésben, korrepetálásokon, felnőtt nyelvtanfolyamokon is felhasználhatók. A segédkönyv játékaival az egyes nyelvek konkrét

gyakorlásában segítséget nyújtanak és újabb ötleteket szolgáltatnak. Dorota Polívková igen hasznos könyve Budapest a Csehszlovák Kultúrájánál szerezhető be.

Dr. Horgosi Ödön
Jászberény, Tanítóképző Intézet

Hernádi Sándor: Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskolák 5. és 6. osztályában

Tankönyvkiadó, Budapest, 1967. 178 l.

Az 1963-as tanterv bevezetése óta hiányát érezzük egy olyan korszerű szemléletű nyelvtanítási kézikönyvnek, amelyet kezdő és gyakorlottabb magyartanárok egyaránt haszonnal forgathatnak.

Ezért kettős az örömünk, hogy a nyelvtanítás jeles képviselőjének, Hernádi Sándornak kézikönyvét végigolvashattuk.

Az utóbbi évek egyre gazdagodó anyanyelvi tantárgypedagógiai vonatkozású kiadványok és tanulmányok sorában Hernádi kézikönyve egyéni módszerbeli arculatával az egyszerű-alapvetőt, a leglényegesebbet tudja nyújtani. A gyakorló magyartanároknak valóban kezébe adja mindazt, amit reformpedagógiánk felpezsdülése nyomán nyelvtanításunk felszínre hozott.

A kézikönyv — mint azt az „Előszó” is hangoztatja — nem kívánja betölteni a receptgyűjtemény szerepét. De vállalja a kézikönyvek hagyományos feladatát: a nyelvtan-könyvi anyag órákon történő feldolgozásának hathatós segítését.

A mű bevezető része a magyar nyelvtan tanításának általános feladatairól szól, a nyelvtan tantárgypedagógiai lehetőségeiről, s ezen belül — eléggé nem dicsérhető szándékkal és módon — részletezőbben fejtegeti a beszédművelés didaktikájának fontosságát. Végül néhány, eddig nem igen ismert, de jól hasznosítható segédeszközt ajánl az 5. és 6. osztályos nyelvtan oktató tanár számára.

Az elvi és gyakorlati kérdéseket boncolgató bevezetés után a két osztály tantervi-tankönyvi anyagának tanítására kaphat az olvasó magyartanár egyes esetben tájékoztató jellegű, más, esetben részletesebb tanácsot. Az egyes nyelvtani fejezeteket elméleti, metodikai útmutató gondolatokkal vezeti be, majd egy-egy fejezet résztanmenetét közli. A fejezetek (nyelvtanítási témakörök) nehezebb tanítási egységeihez bővebb kidolgozástervet is bemutat és — a kézikönyv hagyományos rendeltetésének megfelelően — minden egyes órához rövid leírást közöl, vagy megjegyzést fűz.

Egyetértünk a szerkesztésnek azzal a fel-fogásával, hogy tanmenet- és óraleírás vázla-taival és módszeres fejtegetéseivel nem dog-matikusság és kizárólagos mértéket és kitaposott tanításgyakorlati műformákat, mintákat óhajt nyújtani. Ezzel a szabadlevegőjű koncepcióval tág teret nyit a tanári válogatásnak és az egyéni kezdeményezésnek. Hernádi könyvé-nek talán ez az utóbbi tendenciája — a tanári előkészülés alkotáslélektani motivációt kibon-takoztató távlata — a legjobban fémjelzett pozitívuma. Ez bizonyára megindítója lesz egy szélesebb körben gyűrűző nyelvtanítást korszerűsítő folyamatnak.

A szerző pedagógiai és metodikai képzelő-ereje — amely más hasonló kiadványainak is sajátja —, valamint a nyelvtanoktatás rejte-tőbb viszonyaiba és összefüggéseibe való ki-váló behatolóképesége — úgy véljük — nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a kézikönyv betöltse azt a funkciót, amelyet a jelenlegi nyelvtanítás méltán elvárhat ettől a ki-adványtól.

A fentiekben kívül más értékes vonások is jellemzik a kézikönyvet. Megemlíthetjük például a differenciált tanári munkának tudato-sítását, azt az újszerű törekvést, amellyel a szerző minden egyes alkalommal világosan és egyértelműen megjelöli a didaktikai felada-tokat.

Érdekes az egyes nyelvtani fogalmak ki-alkításának módja is, a nyelvtani műszavak oktatáslélektani, logikai tudatosítása és meg-világítása, az ezzel kapcsolatos korszerű el-járások. (Így a csoportfoglalkozás mérték-tartó alkalmazása, a gyakorlásmódok ötletes-sége stb.)

A nyelvtanítás módszertanának bűvár-kodói — tehát a szakdolgozatót készítő ta-nárjelöltek is — értékesen hasznosíthatják a kézikönyv végén gazdagon összeállított köny-vészeti jegyzéket.

Összegezve: a kiadvány nélkülözhetetlen segédkönyve minden magyartanárnak, de különösképpen fontos segédkönyv a kezdő tanár számára.

Muszty László
(Pécs)

Dr. Makay Gusztáv:
Irodalomtanítás

Irodalomtanításunk főbb módszertani kérdései
Tankönyvkiadó, Budapest, 1967. 354 lap.
Második kiadásban jelentette meg a kiadó a tetszetős külsejű, helyenként kibővített és átrendezett anyagú munkát.

Rendkívül sok helyes tapasztalatot tükröz

ez a mű, mintegy összegezi az elmúlt húsz esztendő gyakorlatát, ugyanakkor mégis igyekeznek előre is mutatni, s helyenként a még kialakulóban levő korszerűbb módszeres eljárásokra is rá-rámutat a kifejtés igénye nélkül.

A módszernek indoklása igen helyes és tüzetes, hiszen nem mindenki híve. Teljesen új és gazdag anyagú a 45—51. lapon található *hibalehetőségek* felsorakoztatása, amiket a tanárok a *világnézeti-erkölcsi nevelésük* során elkövethetnek. Nagyon érdekes és fontos mindaz, amit pl. *tanulók otthoni munkájáról* vagy amit a *szemléltetésről* olvashatunk.

Sok éves tapasztalatok óriási tárháza a könyv, amelynek nagyon értékes részei közé tartoznak a bőségesen felsorolt példák, vázlatok, óratervek, felkészülési dokumentumok, táblai vázlatok. Kár, hogy nem mindig marad következetes a szerző. Mivel az első kiadás 1964-ben jelent meg, abban még a korábbi tanterv és tankönyvek példái szerepeltek; ezek szinte változtatás nélkül — kivétel pl. a *Húsz óra* s néhány más mű — kerültek át ebbe, s így pl. általános iskolás olyan írásművek is szerepelnek a példatárban, amelyek ma nem tantervi követelmények. Ezt éppen a könyvnek talán leggazdagabb két fejezetével — az V. és VI. fejezettel — kapcsolatban kell észrevételeznünk.

Új a könyvben a tanár személyiségéről írt részlet is. Az viszont elkerülhető lett volna, hogy pl. a tanár beszédkultúrájáról ne 3—4 különböző helyen szóljon.

A műnek egyik legkidolgozottabb, legrészletesebbe, leggazdagabb fejezete a már említett V. Valóban nagyon igaza van Makaynak, a bemutató olvasáson áll vagy bukik igen sokszor az irodalmi óra.

Kétségtelen, hogy még nem alakult ki az anyanyelvi módszertankönyvek strukturájának legszerencsésebb formája. Mivel kezünkben egy nagyon érdekes könyv van, nehéz megállni, hogy ne éppen itt említsünk meg néhány olyan igényt, amit már egy esetleges 3. kiadáshoz felhasználhat szerző, akár más módszertani jegyzetírők.

Megérett az igény a *tantárgypedagógiák* elkészítésére. Ezekben aztán a Tanterv és követelményrendszerének, az Utasításoknak és útmutatásoknak elemző ismertetése éppúgy he-

lyet kér, mint pl. a tantárgy tanításának történeti áttekintése is. Ott bizonyára még merészebben lehet majd szólni az óratípusok oldásáról, a tematikus tervezésről, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességek az irodalomórán megvalósítandó követelményeiről, a házi feladatoknak és a dolgozatoknak összefüggéseiről (távlatbi és közvetlen dolgozatelőkészítés), a feladatlapos és programozott irodalomóráról, a filmről, arról a kérdéssről, amely ma még meglehetősen zavaros: a célok és feladatok fogalmának tisztázásáról, arról, hogy a didaktikai egységnek oktatási, nevelési és képzési feladatai vannak, vagyis: *feladatai*, hogy pl. az ált. isk.-i néhány életrajztanításnak mik a leghelyesebb formái, követelményei és módszeres eljárásai stb.

Mindezeknek az igényeknek a kielégítése persze nagyobb teret kívánna, s ebben a különben elég testes kötetben sem voltak megvalósíthatók.

Örömmel üdvözljük Makay könyvét, s ezt minden általános iskolai magyartanárnak — de tanítónak is! —, középiskolákban tanító magyartanároknak ismerniük és használniuk kell.

S éppen, mert ilyen kitűnőnek találjuk, folyóiratunk profilja megkívánja, hogy néhány általános iskolai szempontot megemlítsünk mint igényt, hiányt, kifogást.

A műelemzésben néhány olyan írásmű is szerepel, amelyik egyaránt tananyaga az általános iskolának és a középiskolának. Ezek elemzése több helyütt azonos. Az általános iskola 5. osztályában nem íratunk életképet dolgoztatnak. De a többi osztályban sem. Nem lehet szerencsés az úgynevezett „féljegyes” osztályzás olyan kezelése, hogy egyhelyütt tiltjuk, másutt esetleg megengedjük (270. és 333. l.) Úgy véljük, hogy a gondolatközlés — szóbeli vagy írásbeli — nagyfokú *jártasságot* kíván, s így ez nem készségfokú feladatmegoldás, hanem tudatos műveletvégzés. Bizonyára elírás az is, hogy a Szép Ilonkát az általános iskolában könyv nélkül is megtanítsuk.

A kifogások azonban eltörpülnek a könyv értékei, haszna mellett.

Somfai László