

38

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1970. 10. ÉVFOLYAM

2

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

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

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Perlaki Ernő:</i> Az önálló tanulás alapjainak lerakása az 1. osztály olvasásóráin	65
<i>Bagdy Lászlóné:</i> A játék szerepe az 1—2. osztályos gyermek életében	69
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> Az algoritmus didaktikai értelmezése	77
<i>Jósa Zoltán:</i> A biológiai ismeretek logikai rendszerét meghatározó tényezők és a témakör logikai strukturájának szerepe a biológiai gondolkodás nevelésében	81
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA: <i>Hudra András levele a szerkesztőséghez</i>	89
<i>Pósa Lajos:</i> Válasz a felvetett kérdésekre	93
<i>Gábor Éva:</i> Gondolatok a „Röpülj páva” felszabadulási népdalverseny nyomán	94
MŰHELY	95
<i>Fazekas Anna:</i> Differenciált eljárások a napközi otthonban	95
<i>Pozsgai Vidáné:</i> A kisdobos munka és az iskolai nevelés	99
<i>Garamszegi József:</i> Ének-zene óra az általános iskola V. osztályában	101
<i>Horváth Imréné:</i> Osztályfőnöki terv (folytatás)	105
Szerbül is, magyarul is	114
<i>Dr. Várkonyi Nándor:</i> Fő feladatok a munkadarabok megválasztásánál	115
<i>Varecza Árpád:</i> Függvény a 8. osztályban	119
<i>Druzsán Ferenc:</i> Az orosz nyelv alsó tagozatos kísérleti tanításának néhány tartalmi kérdése	123
<i>Dr. Pásztor Emil:</i> Áthúzzuk-e a dolgozatban a hibás vagy fölösleges szövegrészeket?	126
<i>Dr. Mihály Endre:</i> Tapasztalatom egy falusi gyakorlat meglátogatásakor	127

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GEZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5500 példányban

Szegedi Nyomda 70-1063

Az önálló tanulás alapjainak lerakása az 1. osztály olvasásóráin

Az önálló tanulás alapjainak lerakása megkezdődik az általános iskola 1. osztályában már a tanév első hónapjaiban az előkészítő időszakban és tart mindaddig, amíg a tanulók el nem jutottak a szó szoros értelmében vett olvasási készség szintjéhez (helyes olvasás – technika, tudatosság, lényeglátás stb.).

Az előkészítő időszak feladatait a tankönyv képeinek segítségével valósítjuk meg. A tankönyv képei tudatos pedagógiai céllal készültek. A képek zárt egységet alkotnak és egyaránt szolgálják a mondatokkal, szavakkal, szótagokkal, hangokkal való ismerkedést, az olvasás és írás tanítását. Az említetteken kívül segítenek a legkülönbözőbb nevelési feladatok (iskola rendje, napirend, udvariasság, tisztálkodás, egymás segítése stb.) megoldásában.

Ezen a fokon már el kell kezdeni a képről való „olvasást”. A nevelő helyes írányításával meglátják a tanulók a kép fő mondanivalóját (lényeges jegyek), valamint elsajátítják a megadott szempontok alapján való megfigyelés módját. Ehhez feltétlenül szükséges a kép elemzése.

A tankönyv 4. oldalán levő képről a tanulóknak szavakat kell gyűjteni. A kép nézegetése után először a nevelő kérdései alapján szavakban, majd mondatokban számolnak be a látottakról. Mivel a feladat szavak gyűjtése, ezen az órán a megadott szempontok alapján személyek, tárgyak, tulajdonságokat jelentő szavakat gyűjthetünk. Így sorolják fel a törpék nevét, az általuk használt, a ház körül előforduló eszközöket, a kép rajzolásához használt színeket.

A tanulóknak önállósága ekkor már annyiban érvényesülhet, hogy a közös szógyűjtés után önállóan is gyűjtenek szavakat új szempontok alapján. (Saját cselekvésük, játékuk, házuk tája stb.)

A következő képek mind bővebb lehetőséget nyújtanak a tanulók önálló munkájához. A kis képek alá már vonallal jelölhetik a szótagok számát vagy ponttal a hangokét. Pl.: az egér, cica, alma képe alá két vonalat húznak, ez jelöli a szótagok számát. A vonalak alá kb. számú pont kerül a szótag hangjainak megfelelően. A könyv kis képeihez hasonló képeket a tanító is készíthet, vagy applikációs képpel alkalmat adhat a tanulóknak arra, hogy a tanultakat önállóan alkalmazzák.

A szótagok számának önálló jelölése – a tapasztalatok szerint – nem okoz különösebb nehézséget. Erre képes a tanuló 75–80%-a. A hangok számának jelölése éppen a nehezebb felismerés miatt, mint önálló munka, csak keveseknek sikerül. A közösen bontott szavaknál 55–60 százalék, az önállóan bontottaknál csak 20–30 százalékos eredményről beszélhetünk. Ez utóbbi önálló munka nehézsége egyrészt abból ered, hogy több tanuló összetéveszti a szó, szótag és hang fogalmát. A másik nehézség, hogy

csak a legismertebb, többször hallott hangokat ismerik fel. Gyakori a magánhangzó mássalhangzóval való összekapcsolása s így ezt egyetlen hangnak tartják.

A fent leírt önálló feladat leírása nem tantervi követelmény. Ha a tanulók képesek irányítással szótagolvasásra és hangokra bontásra, nyugodtan rátérhetünk a betűk ismertetésére.

Az önálló képolvasás készségének megállapítása céljából egy városi („A”) és két falusi („B”, „C”) 1. osztályban végeztünk felmérést. „A” osztály létszáma 26, „B” osztály létszáma 28, „C” osztály létszáma 25. A felmérésre kijelölt képek a tankönyv 5., 8., 11. és 12. oldalán levők voltak. A kijelölt első három kép olvasását a tanmenet és az órarend alapján sorakerülő időben, osztályfoglalkozás keretében végeztük. Csúpan globális képet igyekeztünk alkotni magunknak a tanuló képolvasási készségéről. Arra törekedtünk, hogy az osztály minden tanulója feleljen. Az osztályvezető kérdéseire adott válaszokat közösen értékeltük. A képolvasás szempontjai: a képen látható tárgyak, személyek, cselekvések felismerése, felsorolása, összefüggések meglátása, a kép fő mondanivalójának megfogalmazása. Képolvasás közben a nevelő következetesen igyekezett kapcsolatot teremteni a már korábban tanultakkal, valamint a környezetismeret anyagával.

A tankönyv 12. oldalán levő kép olyastatását minden különleges előkészítés nélkül egyéni beszélgetés formájában a tanteremben végeztük tanítási órán kívül. Már az érdekelt bennünket, hogy az előző órák gondos és tervszerű megszervezése és vezetése alapján hányan képesek a helyes képolvasásra. Mennyit fejlődtek intellektuális képességeik, szervező-technikai képességeik (hogyan tudják elmondani), valamint az eltelt egy hónap alatt hallottakat – beleértve a környezetismereti óra anyagát is – vonatkoztatni tudják e a képen látottakra. Kiegészítettük a képolvasás szempontjait is. Így az előbbieken kívül még a következő szempontok szerepeltek: Milyen változásokat figyeltek meg a növények, állatok életében? Következtetés az időjárásra. Az ember alkalmazkodása a megváltozott időjáráshoz.

A felmérések alapján megállapítottuk, hogy a gondos nevelői irányítás megközelítően azonos eredményeket hozott. A tanulók 41%-a az előkészítő időszak végére önállóan be tudott számolni a képek mondanivalójáról. Többen (17%) ezek közül a céltudatosan elhelyezett legapróbb részleteket is önállóan helyesen értelmezik. A tanulók 38%-a igényli az erőteljesebb irányítást, ami akár kérdés feltevésével, vagy egyszerűen a tárgyra való rámutatással történhet. A vizsgáltak 21%-a igen primitív módon tudta a képről alkotott gondolatait mondatba foglalni.

A három iskola első osztályos tanulóinak ismeretei közötti eltérés közvetlen környezetük, érdeklődési körükből adódóan jelentkezett. A városi tanulók bővebben számoltak be az 5–8. oldal képeiről (játsszótér, napközi), míg a falusi gyerekek a tankönyv 11–12. oldal képeiről (éléskamra, szántóföld).

A tankönyv 12. oldalán levő képről a jó képolvasók meg tudták állapítani: A fák levele lehullik. Ősz van. Elköltöznek a vándormadarak. Felszántják a földet. A gyerekek melegebb ruhába öltöztek. A falusi gyerekek a traktor vezetőjében ismerősüket, családtagjukat látták. A városi gyermek számára csak egy bácsit jelentett, akinek in-tegettek.

A felmérés ideje alatt megállapítottuk, hogy a tanulók élvezték a képről való olvasást. Versenyeztek abban, hogy melyikük tud több érdekes megfigyelésről beszámolni. Vágytak arra, hogy mielőbb olvashassák a tankönyv képei alá írt szöveget.

A képolvasásnál gyenge eredményt elért tanulók egy része a tanév folyamán felzárkózott a közepesek mellé. Akadtak olyanok is, akik kezdeti gátlásaik megszűnésével a legjobbak közé kerültek. A maradt 10–12% gyenge kategóriába soroltak között van-

nak azok is, akiket ugyan beiskoláztak, de nem iskolaérettek. Ezek a tanulók állandó korrepetálására szorulnak.

A képről való olvasás alkalmával döntő szerepük van a jó kérdéseknek. Fontos, hogy ezek gondolkodtatóak, lényegre mutatóak legyenek. Ősztönözzék a tanulókat arra, hogy a hallottakat és látottakat kritikailag elemezzék, véleményüket nyilvánítsák bizonyos ítélet formájában. Így egyúttal előkészítik a tanulókat gondolataik szabatos kifejezésére, a látottakról való rövid beszámolásra, s ezzel lerakjuk alapját a tanulásnak.

A hangok önálló felismerésének igen nagy a jelentősége az előkészítő időszakban. Sok közös felismertetés után a könnyebben felismerhető hangokat kikerestetjük a képek alapján. Ilyenek: s, z, m, á, r, hangok. Ezek felismerhetők a repülő, sál, őz, mackó stb. applikációs képek alapján.

Később cselekvést jelentő képek szemléltetésének segítségével történhet a hang kikeresése. Pl.: főz (z-hang), mos, vasal (m-, s-hang), repül (r-hang). Ez a feladat már annyival is nehezebb, hogy a kerésett hangok nem csak a szó elején fordulnak elő. A tanulók többsége felismeri a gyakorolt hangokat. Az ügyesebbek egy szóban többet is.

A betűtanítás időszakában már sokkal több lehetőség adódik az önálló munkára. Ilyenek:

1. Néhány mássalhangzó és magánhangzó ismeretével új, értelmes szavakat alkothatnak a tanulók. Pl.: toll, tál, lát, mér, már, hoz, ház, húz stb. Eredményes lesz a munka, ha az így önállóan kirakott szavakat le is írják a tanulók.
2. Különböző szótagokból (la, le, te, ti stb.) önállóan értelmes szavakat alkotnak. Pl.: tele, la-li, li-la stb.
3. Tárgyak, képek felmutatásával a tanulók önállóan keresik ki a képhez, tárgyhoz tartozó szóképeket: Pl.: ló, elem, vár, róka, kút stb.
4. Néma olvasás alapján kell felelni vagy cselekedni a tanulóknak. Pl.: Allj fel! Zoli, menj ki! Írjatok! stb.
5. A kiosztott szókartyák (Pl.: vaj, ajtó, sajt, tej, tea, róka stb.) közül azokat gyűjtik össze, amelyeket reggelire fogyasztanak. Ehhez hasonlóan végezhetnek egyéb tárgykörből vett szavakon is gyakorlást.
6. Több betű ismeretével rendelkeznek már a tanulók, amíg a 33. oldalhoz érkeznek. Itt képek is vannak, de nem minden kép alá van írva megfelelő szó. Önálló feladat lehet, hogy a tanulók húzzák alá a képeknek megfelelő szavakat. A házi feladattal rögzíthetjük és tovább fejleszthetjük az önálló munkát úgy, hogy az aláhúzott szavakat betűsínbe rakatjuk ki.

Az első osztályos nevelőknek nagy munkát kell végezni annak érdekében, hogy a tanulók gondolkodási aktivitását fokozzák. Helyesen tudjanak felelni kérdésekre, figyelemmel kísérjék társaik feleletét, azokat értékelni, javítgatni tudják, valamint sajátítsák el mihamarabb a legalapvetőbb szervezési, technikai készségeket, amelyek elősegítők lesznek a fokozatosan bővülő és nehezedő tantervi anyag elsajátításának. A fent leírt feladatok különösképpen fejlesztik az összehasonlítás képességét, megtanulják a tanulók, hogyan kell megtalálni a közöset és a különbözőt, hogyan kell feltárni a belső kapcsolatokat és viszonyokat. A feladatok többek között fejlesztik a szervezői, technikai készségeket, a közösségben végzett munka készségét, a hangok, szótagok, szavak felfogásának és kiejtésének készségét.

Ezek a kezdeti önálló munkák már magukban foglalják az alkotás elemeit is, amelynek megjelenése általában a legjobban mutatja az önállóság fejlődésének elért színvonalát és alapjait képezik az önálló tanulásnak.

Ezek az első önálló kis gyakorlatok ily módon lehetővé teszik, hogy a tanulók megismerjék saját képességeiket, mivel a pedagógus értékelésén keresztül összevetik saját eredményeiket társaik eredményeivel. Ez fejleszti öntudatukat és emeli a tanulók valódi önállóságra törekvésének színvonalát. Éppen ezért az alkotó munkák végeztetésének nagy jelentőséget tulajdoníthatunk. Az ilyen munkák – a fentebb leírt jelentőségükön túlmenően – lehetőséget adnak a nevelőnek, hogy megismerje a tanulók képességeit.

Az önállóság fejlesztésének nagy lehetőségét rejti magában a nagybetűk tanítása és a gyakorlati időszakban a tankönyv szövegével végzett munka. Ekkor már megváltozik az önálló feladatok jellege. A tanulók megnövekedett ismeretei, az olvasott szöveg tartalma bőséges lehetőséget nyújt az intellektuális képességek fejlesztésére. Ilyenek:

1. Az olvasmány alap gondolatának (tanulságának) megláttatása. Pl.: Csak egy öreg néni c. olvasmány alapján: Segítsd az idősebbeket! Zsiga padja c. olvasmányból: Óvjuk az iskola bútorait, felszerelését!
2. Alkotó képzeletük fejlesztése. Elkezdett mese folytatása, Pl.: A 81. és 83. oldalon levő olvasmányok alapján. (Jó éjszakát gyerekek! Olyan érdekes volt.)
3. Szócsoportok kikerestetése pl.: Kétjegyű mássalhangzós szavak, nagybetűs szavak, mondatvégi írásjelek kikerestetése.
4. Néma és válogató olvasás.

Az önálló munka lehetőségei sokasodnak az olvasmányok feldolgozása közben. Az olvasmányok terjedelme fokozatosan növekszik. Már az első osztály második felében, de különösen a második osztálytól kezdve a tanulók számtalan szépirodalmi és ismeretközlő olvasmányt dolgoznak fel. Ez általában nevelői vezetéssel történik. Az olvasmányok feldolgozásában fokozatosan növekvő önállóságot biztosítson a nevelő. „Törekedjen arra, hogy a 4. o. tanulók egyre kevesebb tanítói segítséggel is képesek legyenek rövid olvasmányok feldolgozására” (Tanterv 21. o.)

Adjunk önálló megfigyelési feladatokat a tanulóknak. Figyeljék meg az olvasmányok szereplőit, jellemét, eseményeket stb.

Az önálló szöveggyűjtést felhasználhatjuk az olvasmány feldolgozásának előkészítésére is. Az olvasmány témakörében megadott szempontok alapján gyűjtethetünk szavakat. (Pl.: Gépek, eszközök nevé; munkafolyamatok egyes részletei stb.) Az összegyűjtött szóanyag értelmezése, elemzése vezeti be ilyenkor az olvasmány részletes tárgyalását.

Az elemzéshez – a nehézségi szempontok figyelembevételével – kezdetben több, később kevesebb szempontot adjunk. Az önálló elemzés eredményeiről a tanulók számoljanak be. Elemző feladattal csoportokat is megbízhatunk. A beszámolókat az osztály, csoport vagy egyének értékeljék, egészítsék ki. Később egy-egy tanuló teljes egészében elemezze – természetesen, hogy segítséggel – az elolvasott szöveget. A tanító kérdésekkel készítse a szereplő tanulót arra, hogy elemzéseit indokolja vagy tévedéseit helyesbítse. Az önálló feldolgozásra kijelölt részletek terjedelmét s az önállóság mértékét fokozatosan növeljük. Mindig győződjünk meg arról, hogy a tanulók általánosításai helyesek e.

A tanulói önállóság fejlődésével fokozatosan emelhetjük a követelményeket. Törekedjünk arra, hogy tanítványaink már az első osztályban lényeglátóvá, probléma megoldóvá váljanak. A feladatokat lehetőleg minél nagyobb önállósággal oldják meg. Így rakhatjuk le az önálló tanulás alapjait, amelyre majd a felsőbb osztályokban építhetünk.



A játék szerepe az 1—2. osztályos gyermek életében

„A játék a gyermek útja a világ megismerése felé, melyben él, és melyet megváltoztatni hivatott.” — Gorkij

A játéknak a gyermek életében játszott komoly szerepét a legkülönbözőbb irányzatokhoz tartozó pedagógusok és pszichológusok egyaránt elismerik. Jelentősége nem csupán a testi, hanem a szellemi és erkölcsi nevelés szempontjából is kimagasló, hiszen a játék a fejlődő szervezet szükséglete, fejleszti a képzeletet, találékonyságot éppen úgy, mint a szervező készséget, fegyelmzettséget, közösségi érzést, a barátságot és bajtársiasságot. A játéknak igen nagy szerepe van abban, hogy a tanulók új ismereteket szerezzenek, fejlesszék alkotó képességüket, gyakorlati munkakészségeiket.

A nevelés gyakorlatában a pedagógus számára a játék a legkedvezőbb alkalom arra, hogy megismerje tanítványait. A gyermek természete a játékban tükröződik legélesebben. Itt nemcsak egyéni magatartása tárul fel, hanem sokkal inkább beállítottága, környezetéhez való viszonya.

A játék olyan tevékenység, mely a gyermek „közösségi élményeinek, életörömeinek és vidámságának kialakítását szolgálja”.

A gyermek számára a játék a leghozzáférhetőbb tevékenységi mód, melynek során bekerül a környező világba, s megismerkedik ezzel a világgal. Sz. L. Rubinstein szerint „... a játékban mint egy gyújtópontban gyűlik össze, benne nyilvánul meg, és rajta keresztül alakul a személyiség pszichikus életének minden oldala...”

A játék azonban nemcsak alkalom arra, hogy megfigyeljük a tanulók jó és rossz tulajdonságait, közösségi magatartását, nemcsak tevékenységi forma, hanem egyben nevelési eszköz is, hogy segítségével és rajta keresztül tervszerű és tudatos befolyást gyakorolhassunk a gyermekek testi és szellemi fejlődésére. A szovjet pedagógia a kommunista nevelés fontos eszközeinek tekinti a játékot, amely elősegíti a gyermekek sokoldalú fejlődését, és előkészíti a munkára.

Iskolás kor előtt a gyermek tevékenységének nagy százalékát a játék vagy játékos tevékenység alkotja. Ebben az életkorban kezd a gyermek megismerkedni a környezetében levő tárgyakkal, jelenségekkel, figyelemmel kíséri a felnőttek munkáját, s egyre nagyobb vágyat érez, hogy ő maga is végezze ezeket a tevékenységeket. E vágyaknak azonban határt szabnak objektív lehetőségei. Meglevő ismeretei és tevékenységi lehetőségei között fennálló ellentmondásokat sajátos tevékenységi formával oldja meg: a játékkal. E kor játékának problematikája eléggé kidolgozott, elemzése is megtörtént pedagógiai és pszichológiai szempontból egyaránt. (Vág Ottó: idevonatkozó munkái.)

A játék azonban nem szűnik meg az iskolába lépés pillanatában. Csak alapvető tevékenység jellegét veszti el, maga a játéktevékenység azonban a későbbi életkorokban is megmarad és továbbfejlődik. A játék átadja helyét más tevékenységi formának: a tanulásnak, majd a munkának. A 6–8 évesek játéka az előző korosztály játékához viszonyítva minőségileg már magasabb fokú, de ez a tény nem a belső érés folyamatának következménye, hanem a külső ráhatás – a nevelés – eredménye. Ebből viszont az következik, hogy a játék nemcsak tevékenységi forma, hanem nevelési eszköz is. Emiatt szükségessé válik a játék pedagógiai vizsgálata. A vizsgálatok nyilvánvalóan nem korlátozódhatnak az óvodáskorúak megfigyelésére, ki kell terjedniük a későbbi

korosztályok (iskolás, serdülő és ifjú) játékos tevékenységének vizsgálatára is. Különös figyelmet kell szentelni az átmenet – óvoda-iskola – időszakának tanulmányozására. Megkülönböztetett figyelemmel kell vizsgálni az általános iskola 1–2. osztályában az „alapvető tevékenység”-jelleg változása mellett a játék fejlődésszakaszainak váltását – a szerepjátékról a szabályjátékra, majd a mozgásos játékra –, valamint az egyéni játékról a kollektív játékra való áttérést, illetve az egyéni játék magasabb szintre való emelkedését is.

Ilyen irányú vizsgálatok hiányzanak a hazai pedagógiai irodalomból. E dolgozatnak nem célja a fennálló hiányoknak még csak a részbeni pótlása sem, csak láncszem akar lenni – szűk területen végzett vizsgálatok alapján.*

A megfigyeléseket és vizsgálódásokat befolyásolta az a körülmény, hogy 1. a tanulók a nap egy bizonyos részét (általában 4 órát) az iskolában töltik; 2. ha rövid ideig is, de legalább egy órán át tanulniuk kell a következő tanítási napra; 3. sem az iskolában, sem otthon, sem a házon kívül (játsszóterek!) nincs lehetőség az olyan igazi játékra, mint az óvodában. Nem lehetett figyelmen kívül hagyni természetesen azt a körülményt sem, hogy – bár ebben az életkorban a nemi különbségek a gyermekek tevékenységében szembeötlőbben nem jelentkeznek – eltérőek a fiúk és a lányok játécai.

MIKOR ÉS MIT JÁTSZANAK A TANULÓK?

Ha az óvodáskorú és a 6–8 éves iskolai tanulók játékidejét összehasonlítjuk, megállapíthatjuk, hogy az utóbbiaknak a játékra fordítható ideje jóval kevesebb. Ennek oka nem abban rejlik, hogy a tanulók már kevésbé szeretnek játszani, hanem azzal magyarázható, hogy iskolai kötelezettségük az iskolán kívül töltött idő egy részét lefoglalja. Az 1–2. osztályos tantervek figyelembe veszik és igyekeznek kielégíteni a gyermekek nagyfokú játékgigényét, s az óvodából az iskolába való „törésmentes” átmenetet az oktatás játékos módszereivel kell biztosítaniuk a nevelőknek. Különösen vonatkozik ez a *testnevelési* órára, ahol az 1–2. osztályban a játék dominanciáját feltétlenül biztosítani kell. Nem múlhat el egyetlen óra sem, hogy a tanulók mozgás- és játékgigényét kielégítetlenül hagytuk volna. Az órán oktatott vagy gyakoroltatott játékokat a *Tanterv írja elő, mozgástartalmukat tekintve szoros kapcsolatban vannak a többi testgyakorlati ág anyagával, mert elsősorban olyan mozgáselemeket tartalmaznak, melyeket a tanulók az atlétika vagy a torna anyagából sajátítottak el. A játék így lehetővé teszi a tanult mozgási készség tökéletesítését, illetve változó körülmények között történő alkalmazását.*

Annak ellenére, hogy a tanulók természetes szükséglete a játék, nem minden játékot szeretnek egyformán. Ebben a korban már nem érdekli a gyermeket az a játék, melyben nem kerül szembe nehézségekkel, és a feladat megoldása semmiféle erőfeszítést nem kíván tőle (pl.: Hányat ütött a tantermi óra? – Hogy a kakas?). Annál inkább kedveli az olyat, *melynek a cél elérése nehézségek leküzdésével jár – erejének meg-*

* A vizsgálatokhoz az anyaggyűjtést 1967 szeptemberében kezdtem el a Debreceni Tanítóképző Intézet Gyakorló iskolájának két első és két második osztályában (96 tanuló) testnevelési órákon, óráközi szünetekben és az iskolával kapcsolatos napközi otthonban. Szintén folyamatosan végeztem a gyermekek egyéni és csoportos megfigyelését egy kor szerint heterogén (6–10 éves) gyermekközösségen a Blaháné utca 3–7. sz. a. bérházban, két-két alkalommal pedig a Szabolcs-Szatmár megyei Ökörítőfülpös községbeli, valamint a debreceni Csapó-kerti általános iskola egy második osztályában (93, ill. 72 tanuló). E vizsgálatok kiterjedtek a 7–8 éves tanulók játékanak témájára, tartalmára, játékok színvonalára, játékeszközeikre, a játékidőre, valamint a játék közben kialakult szociális kapcsolataikra.

felelő –, mely erőfeszítést kíván, amely alkalmat ad a tanulók öntevékeny, aktív, kezdeményező cselekvésére. (pl.: Házatlan mókus...; Féltek-e a medvétől? – Hány óra van; farkas apó? – Fekete-fehér... stb.)

A testnevelési órához szorosan kapcsolódik az iskola sportkörü munkája. Ebben a tanulók önkéntesen vesznek részt. A kisiskolások sportkörü órájának nagy részét játék tölti ki. Itt olyan játékokat játszunk, amiket a tanulók testnevelési órákon tanultak, továbbá olyan „mozgásos játékokat”, melyekből később a sportjátékok fejlődnek ki. Mind a testnevelési órán, mind a sportkörü órán az egész osztály, illetve csoport együtt játssza azt a játékot, amelyet a nevelő vagy testnevelő jelölt ki és irányít.

Az eddigiektől egészen eltérő módon alakul a játék olyankor, amikor a tanulók szabadon választják a játék témáját és a játszótársakat. Erre a lehetőségre van alkalom az óráközi szünetekben, a napközi otthon „szabad foglalkozás” ideje alatt és az otthoni szabad időben.

A hosszú ideig tartó ülés után a tanulóknak szükségük van mozgásra, hogy testileg és szellemileg felfrissülve vehessenek részt a következő órán. Az óráközi szünetekben a gyermekek maguktól futkároznak, ugrálnak és kisebb-nagyobb csoportokban játszanak. Megfigyelésem szerint ezekben a játékokban a *nembeli sajátosságok* már szembe-tűnően tükröződnek. Egyes játékokat csak a fiúk, másokat csak a lányok játszanak. De különböznek a nemek a játékmódban és a játékmotívumokban is.

A fiúk játékmódjában a versengés dominál, az erő megmutatása, a vetélkedés. Játékaikban – ebben a korban – a különböző fogók, a futball, a lovazás (falun) szinte minden más játékot elnyomnak. A lányok játékmódja sokkal szolidabb, alkalmazkodóbb, mint a fiúké. A játékszabályokat szigorúan megtartják, és nem élezi ki az ellentétet (a fiúk lehurrogják a szabály ellen vétőket). Kedvenc játékaik a különböző körjátékok, a labda- és ugrókötéliskolák, az „iskola” (icka – csincsizés). Néha egy-egy fiú is bekapcsolódik ezekbe a játékokba, de hamar megúnja és továbbáll. Vannak természetesen olyan játékok is, melyeket lányok és fiúk egyaránt játszanak, mint pl. a fogó, cica, bújócscsa, ipi-apacs. A lányok elsősorban a játékért izgulnak, nem a győzelemért. A fiúk – a lányokkal ellentétben – inkább a győzelemért szurkolnak, számukra a győzelem öröme a döntő.

Megfigyelésem egyik érdekes része volt a *szabad idő kitöltése* a 6–8 éves gyermeknél. A szabad időben játszott játékok egyéni és csoportos játékokra oszlanak. Bár szívesebben játszanak ebben a korban társakkal, vannak időszakok és vannak gyerekek, akik szívesen játszanak egyedül is. Érdekes összehasonlítást lehet tenni – az egyéni és csoportos játékok alapján – a falusi és városi gyerekek között. Az egyéni játék falun jóval kevesebb helyet foglal el a gyermek életében, mint városban. Különösen a falusi fiúk játszanak keveset egyedül. Az 1–2. osztályos gyermek sokkal szívesebben játszik csoportban, mint egyedül. Ez a tény azonban nem zárja ki azt, hogy ne játsszék egyedül is. Sőt, a szellemileg fejlett, jó képzelettel és nem utolsósorban jó és bő élménytartalommal rendelkező gyermek nagyon is jól és hosszú ideig tud egyedül játszani. A kérdéssel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a városi gyerekek általában kultúraltabb környezetben élnek, több és sokféle inger éri őket, szellemi érdeklődésük – amely az egyéni elmélyülést kedveli – ennek megfelelően korábban ébred. A városi gyermek több és komolyabb játékost kap, melyekkel egyénileg is elszórakozhat. Mozgása is korlátotottabb, nagyobb a felügyelet, az utcára nem engedik a forgalom miatt, így sokat van otthon és egyedül játszik. Ezzel ellentétben falun sokkal nagyobb a mozgásosság kiélésének lehetősége, több alkalom van a csoportosulásra. Itt a kollektív játéknak kedvez az a körülmény is, hogy falun a gyerek otthon is több gyerek között van, vagy legalább is lehet, míg városban az „egyke” kénytelen egyedül játszani.

Milyen egyéni játékok játszanak szívesen 6–8 éves korban a gyermekek? Az iskolával, az otthonnal kapcsolatos, valamint az egyes foglalkozásokat tükröző játékokat, babázást, továbbá a különböző, fiúk és leányok számára készített konstruáló játékokat. Ezekhez a játékokhoz az ötleteket játékszereik adják. Kollektív játékaik: a harcos játékok, roller- és kerékpárversenyek, tolltenisz, futball, golyózás, pénzfeldobás, országfoglaló, bigézés (csak falun), különféle társasjátékok. Ezekben a játékokban az előírt szabályok mellett maguk is alkotnak szabályokat, azokat szigorúan megtartják és megtartatják.

AZ 1–2. OSZTÁLYOS TANULÓK JÁTÉKÁNAK TÉMÁJA

A játék témáját – az óvodás korúakhoz hasonlóan – az iskolás korú gyermekek is a környező életből merítik. A játék itt is visszatükrözi a való életet, eszközül szolgál arra, hogy a gyermek behatoljon általa az élet valóságaiba, hogy megismerkedjék, és hogy aktívan tevékenykedjék vele. De hogy ez a valóság visszatükröződjék benne, meg kell figyelnie azt a valóságot, mégpedig úgy, hogy annak lényegét vissza is tudja adni játékában. Az iskolába bekerülő gyermek látóköre fokozatosan kiszélesedik. Kilép az otthon és az óvoda szűk keretéből. Tapasztalatait nemcsak a látott és hallott jelenségek és dolgok bővítik, hanem a betűk megismerésével az olvasás útján is szerez ismereteket. A szerzett ismeretanyag azonban a maga egészében nem válik játéknak témájává, csak az a része, amit megértett, ami érzelmileg mély nyomot hagyott benne, amit fantáziája segítségével átalakíthat, ami érdeklődésével egybeesik. Ebből nyilvánvalóan következik az, hogy az azonos korú, nagyjából azonos élményekben részesülő, ugyanazon ismeretanyagot elsajátító gyermekek játéktémája is más és más lesz.

A játéktémák egy részéhez a tanulók *szervezett keretek között jutnak*. Az iskolában a környezetismereti órákon megismerkednek a különböző foglalkozásokkal, az olvasmányanyag feldolgozása során megfigyelik az ipar és a mezőgazdaság gépeinek munkáját. Olvasnak az élen járó dolgozókról, a munka hőseiről, katonákról, az emberiség nagy alakjairól. Ha az új ismeretek vagy az azokhoz kapcsolódó személyek példája érzelmileg is hatnak a gyermekekre, s képzeletben mintegy azonosítani tudja magát velük, vagy az adott szituációba bele tudja magát képzelni, akkor ez játékában feltétlenül tükröződik. A nevelés feladata éppen az, hogy a gyermekek játékában a jó, a helyes tükröződjék, ne pedig az, amit kerülnie kell.

A gyermekek *spontán módon* is szereznek tapasztalatot, ami szintén játékuk témájává válhat. Így az otthon, az utca, a felnőttek különféle megnyilvánulásai, a televízióban vagy a moziban látottak, esetleg – ebben a korban már – a könyvből szerzett ismeretek is szolgálhatnak játéktémául.

Mi a különbség az óvodás korú és a kisiskolás gyermekek játéktémája között?

a) A különbség elsősorban az *azonos téma szűkebb, illetve tágabb megjelenésében* mutatkozik. Az óvodások játéktémáját vagy egy játékszer, vagy a beszéd közben felbukkanó szó adja. Az iskolások játéktémája lényegesen több kapcsolatot ölel fel. Pl.: az „otthon” játékban nemcsak a mama–gyerek, azok tevékenysége és kapcsolata tükröződik, hanem az egész család: mama – papa – gyermek – esetleg nagyszülők, a vendégségbe érkezők, s utalás történik a szülők házon kívüli munkájára is.

b) A témák az iskolás korúaknál nem cserélődnek gyakran, hanem inkább *kapcsolódnak egymáshoz*. Pl.: az „iskola” játékban „tanulnak” az iskolában; játék közben a szó valamiképpen a babszínházra terelődik, s azonnal megszületik az új téma: a bábozás. Az előző témát azonban nem hagyják befejezetlenül, mint az óvodások; az egyik gyerek „bejön” és bejelenti: „A 4. osztály meghívta az 1. osztályt bábé-”

adásra." A továbbiakban az 1. osztályt a babák, mackók képviselik, „akiket” beültetnek nézőknek, a gyerekek pedig 4. osztályosokká „alakulnak át”, akik báboznak.

c) Eltérés mutatkozik abban a vonatkozásban is, hogy az iskolás korúak egy-egy játéktémát hosszú ideig tartanak fenn, azt bővítetik, újabb és újabb részleteket visznek bele. Egy új játékterv felbukkanása nem ösztönzi őket esetleg éppen ellenkező témára, hanem igyekeznek ezt a játékszert a témába belevinni úgy, hogy a téma marad, de új szintet kap általa.

Az általam megvizsgált csoportban 27 féle játéktémát találtam, ezeket 8 nagy csoportba lehet sorolni: otthon – iskola – építés – közlekedés – háborús játék – mozgásos (sport) játék – társasjáték – konstruáló – egyéb, felnőttek munkáját utánzó játék. Vannak olyan játéktémák, amelyeket csak falun, és vannak olyanok, amelyeket csak városban lehet megtalálni. A témák között találunk olyanokat, amelyek hagyományozódnak az előző korosztálytól: icka, bigézés, labda- és ugrókötel-iskolák, golyózás stb.

Vizsgáljunk meg alaposabban néhány játéktémát! A lányok nagy százaléka az otthon és az iskola témáját részesíti előnyben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy csak e két téma érdekli őket. E két fő téma sok más témát kapcsol magához; pl.: otthon – orvos jön a beteg gyerekekhez (orvos), vagy üdülőbe utazik a család (utazás), vagy a papát kitüntették a gyárban, azt ünnepli a család, kistestvér született, névadó ünnepre mennek, úttörőavatásra készülnek stb. Éppen a kapcsolatoknak ez a szövevénye jelzi az iskolás korú tanulók játékanak a magasabb fokát. A fiúk (az óvodás kortól a serdülő korig) változatlanul szeretik a harcos, háborús, indiános témát. Ezek a témák a múltban is kedveltek voltak, napjainkban azonban mintha fokozódott volna irántuk az érdeklődés. Mi az oka? Semmi szín alatt sem „a háborús ösztönük”, mint ahogy azt néhány burzsoá pedagógus állítja (pl. Stern). Nagyon is egészséges alapja van ennek. A gyerekeket vonzza a hősiesség, bátorság, küzdelem. Ha az iskola nem gondoskodik arról, hogy olyan lebilincselő témát nyújtson pl. a munkában megnyilvánuló erőfeszítésről, bátorságról – kutatók, felfedezők, úrhajósok küzdelmes életéről –, akkor a tanulók maguk keresnek ilyen témát. Sajnos azonban a maguk kereste téma nem mindig alkalmas és nem mindig nevelő hatású. Ebben bizonyos fokig hibás a televízió, hibásak íróink és a szülők is. A televízió – mivel kevés az e témával kapcsolatos, de helyes film – sokszor válogatás nélkül sugároz olyan adást, ami a gyermekek „harcos hajlandóságát” még jobban növeli. Még hibásabbak a szülők, akik – maguk kényelmét keresve („addig nem zavar a gyerek”) –, olyan adást is megnézni engednek, ami nem gyermeküknek való. Ezekből a gyerekek – mivel a mondanivalót még nem értik – csak a külsődleges dolgokat veszik át: az agresszív jelleget. Hibáztatható ebből a szempontból a játékszerek egy része is.

Mindkét nemhez tartozó gyermek, falun és városban egyaránt, a 6–8 éves korban kezd el magától játszani a konstrukciós játékokkal. Óvodás korban is épít várat, házat, de ennek a műveletnek a megoldása még egyszerű. Az iskolás korú gyermeket már nem elégíti ki az, hogy a homokdombba barlangot vájjon. Fantáziája és egyre ügyesebbé váló keze nyomán a meséskönyvben látott vár formálódik ki felvonóhíddal, bástyákkal, vizesárok stb. Nemcsak a kéz ügyesedik, hanem az alkotó fantázia is növekszik a különféle technikai játékok segítségével (Jáva, Märklin, összerakható fém-, fa- és műanyagjátékok, elemi elektromos játékok, és a lányok részére készült műanyagból való virág- és gyöngyjátékok).

Felmerül még az a kérdés a játék témájával kapcsolatban, hogy a felnőttek irányítják-e a gyermekek témaválasztását vagy sem. A válasz igen is, nem is. Először is figyelembe kell venni a játék alapvető tulajdonságát, az önállóságot, az aktivitást, a képzelet élénk működését. A játéknál – minden más tevékenységhez hasonlóan –

az óvónőt, majd a tanítót illeti a vezető szerep. A játék irányítása azonban sajátos jelenség. Hogy a játék segítségével nevelési feladatokat oldhassunk meg, jól kell ismernünk a játszó gyermek pszichikumát, a játék fejlődésének törvényeit, a játék jellegzetes sajátságait. Ha ezekkel az ismeretekkel rendelkezünk, akkor óvatosan segíthetünk a témaválasztó munkájukban, de minden erőltetéstől tartózkodni kell.

AZ 1-2. OSZTÁLYOS TANULÓK JÁTÉKÁNAK TARTALMA

A játék témája a környező valóság, a felnőttek munkája, amit a gyermek játékában visszatükröz. Ezt a témát azonban a fejlődése folyamán nem mindig azonos tartalommal tölti meg. A gyermek – értelmi fejlődése következtében – mind több és több dolgot vesz észre egy témán belül. Lassan-lassan a lényeges dolgot emeli ki, s ezáltal a témát egyre jobban megközelíti. Vele azonossá azonban sohasem válik, mert akkor a játék már nem játék tovább, hanem maga az élet, a munka. A játék tartalmával tehát a gyermek a játéktéma lényeges részét fejezi ki. De – hogy mi az a lényeges az ő számára –, hogy mi a játék tartalma, az az élet benyomásaitól függ. A játék tartalmát ugyanis mindig a szociális viszonyok határozzák meg, ez az adott társadalom életét, munkáját, világnézetét tükrözi vissza. Ennek alapján érthetővé válik, hogy a gyermek a játék tartalmában nemcsak pozitív ténykedést tanúsít, hanem néha negatívot is. Ha ezek rögzülnek, akkor később negatív személyiségjegyként jelentkeznek a gyermeknél vagy a felnőttél. Ezt tudva, a nevelőnek – a témaválasztás mellett – éberén figyelnie kell a tartalomra is.

Megfigyelésem alapján – a már említett családjátékot játszó gyermekek között – találtam olyan tanulót, aki a „gyermekét” nemcsak gondozta, etette, de meg is verte (N. G.). Nevelőjétől megtudtam, hogy ezt a kislányt otthon szintén megverik minden apró hibáért. Az olyan kislány, aki otthon ilyen „élményben” nem részesült, más-képpen játssza ugyanezt a játékot. Érdekes eredményt hoz a falusi és városi gyermekek „mamás–papás” játékának összehasonlítása. Ugyanazon korú gyermekek ugyanazon témájú játéka tartalmában egészen más lesz. A városi gyermekek játékában nem „küldik a papát a kútra vízért”; viszont a falusi gyermekeknél az apa „nem vesz részt a háztartási munkában”.

A tartalom gazdagodása az óvodás korhoz viszonyítva kifejezésre jut abban, hogy igyekeznek mind jobban és jobban megközelíteni az életet játékukban. Sokszor robban ki vita amiatt, hogy „hogyan van igazából?” Ez a valóság megközelítésére irányuló törekvés azonban ebben az életkorban még nagyszerűen összefér a képzelő-erővel. Játékukban mindig tudják, mi a játék és mi a valóság: „Most mondjuk, így van igazán!” – halljuk nem egy alkalommal.

Ha összehasonlítjuk az óvodások és az 1-2. osztályosok „iskola” játékát, akkor a legszembetűnőbbnek a tanulónak, mint tevékenységnek a lényegmegragadását látjuk. Az óvodások e játék tartalmán a különböző szerepeket, a külsődleges dolgokat értik. Fontos a játékban a tanító néni szerepe, ezért minden óvodás erre a szerepre pályázik. Gondosan utánozzák a párbaállást, a padban való egyenes ülést, fontos, hogy legyen füzet, könyv stb. Maga a tanulás tevékenysége másodlagos. Az iskolásoknál a súlypont a tanulásra tevődik át, valóban „ír, olvas, számol”. Itt mindenki tanuló akar lenni, mégpedig jó tanuló, senki sem akar a tanító szerepére vállalkozni.

Az iskolás korúak a szerepjátékról a szabályjátéokra térnek át. Ez nem azt jelenti, hogy a szerepek megszűntek, hanem azt, hogy a szerepekből következő játékszabályok megtartása válik a legfontosabbá a gyerekek szemében. A játékszabályok megtartására nagyon vigyáznak, sok konfliktus adódik most már nem a játékszer miatt,

hanem az „így szokták”, vagy „nem így szokták a felnőttek csinálni” problémából eredően. Játék közben ellenőrzik egymás cselekvéseit, rámutatnak arra, hogy egy meghatározott szerepben hogyan kell viselkedni.

Az előzőek során kifejtettem, hogy a fiúk igen kedvelik a harcos témájú játékokat, így az 1–2. osztályosok is. Amíg azonban az óvodások megelégszenek „az ellenség üldözésével”, a foglyok „elzárásával”, addig a nagyobbak felhasználják a televízióból, kalandfilmekből, esetleg olvasmányaikból származó „ismereteiket” is (fához kötözés, megbilincselés). A nevelőknek és szülőknek nem szabad támogatni az olyan „háborús” játékokat, amelynek során a gyerekek egymás ellenségeit alakítják, s ebből származóan ellenséges érzés ébredhet bennük pajtásaik iránt.

Felmerül a kérdés, ki kell-e javítani a gyermekeket, ha a játék tartalmában helytelenül, pontatlanul tükrözik vissza a valóságot. Csak nagyon óvatosan és tapintatosan! A játék során nem kell pontosan „lekopírozni” az életet, jogos és hasznos a fantázia – csak arra kell ügyelni, hogy a képzélet ne torzítsa el a gyermekek fogalmát, ne alakítson ki bennük helytelen viszonyt az élethez.

A kisiskolások testnevelési óráinak játéka – az életkori sajátosságok ismerete alapján – szerep- és mozgásos játék. Ennek tartalmát természetes mozgások képezik, ezek energikusak, nagy helyváltoztatást igényelnek. Általában az egész osztály együttesen részese ezeknek a játékoknak, azonos feladatokat oldanak meg azonos szabályok szerint, de emellett biztosított az egyéni kezdeményezés, ügyesség is (cselezések).

A játék tartalma tehát nem öncélú, hanem a nevelés eszköze. A nevelőnek nem az a feladata ezen a téren, hogy a játékot hatásossá, hangulatossá, befejezetté tegye, hanem az, hogy a játék segítségével hatni tudjon a gyerekekre, és fejlődésében előbbre tudja vinni. Ha elősegítjük, hogy a gyermekek játékaikban utánozzák a felnőttek hősiességét, ha megértik és megtartják az emberek között fennálló szocialista viszonyt – s ennek legoptimálisabban megfelelő időszak a kisiskolás kor –, akkor hatékony befolyást gyakoroltunk a gyermek öntudatára, érzelmeire, magatartására.

JÁTEKESZKÖZÖK

A családlátogatások alkalmával – ha a gyermekeket arra kérjük: mutassák meg játékaikat – a gyermekszobában vagy a játszósarokban a játékszerek halmaza tárul elénk. Van közöttük izléses és kevésbé izléses, igazi és használható, vagy nagyon szép, de játékra nem alkalmas, kedves és kevésbé kedves játékszer. A tapasztalat azt mutatja, hogy a városi gyermekeknek jóval több és általában drágább játéka van, mint a falusiaknak. A játékszer csak akkor válik játékeszközzé, ha a gyermek valóban felhasználja játékában.

Makarenko – a játékeszközöket osztályozva – megkülönböztet kész (autó, baba, labda) és félkész (építő- és szerkezetelemek), valamint olyan játékeszközt, amely valójában csak anyag, de belőle játékszert is lehet készíteni. (Vág Ottó még a mindennapi élet tárgyait is ide sorolja, amelyeket a gyerekek játék közben felhasználnak.) A felsoroltak mindegyikét használja az 1–2. osztályos tanuló. A kész játékszert felhasználja, és „beépíti” a játékába. A játéktűzhely, -autó, -edény, -mosógép, -daru stb. segítségével hívebben tükrözi vissza a valóságot, általuk jobban kiemelheti a téma lényeges jegyeit. A félkész játékszer nemcsak mint iskolai tanszer (gyakorlati foglalkozás anyaga), hanem mint játékeszköz most kerül igazán közel a gyermekhez, amikor a kéztűcsontok ügyesedése mellett a konstruáló gondolkodása is fejlődésnek indul. Az iskolai „gyakorlati foglalkozás” oktatása közben megtanul egyszerű szerszámokkal (olló, kalapács, faragó kés) bánni, megismerkedik egyes anyagok (papír, karton, fa, huzal) felhasználhatóságával, s így egyes szükséges játékszert maga is elő tud állítani. Megfigyelésem alatt viszont azt tapasztaltam, hogy a megismert anyagokból

a használni tanult szerszámokkal nem sok kisiskolás gyermek készít játékot, de ha mégis készít, saját „gyártmányát” nem értékeli eléggé sok más, drága játékszere mellett (különösen városon!). Pedig régebben több maga készítette játéka volt a gyermekeknek, s ezeket nagyon megbecsülték. Ma is készítenek már az óvodában játékot, de ez – sajnos – a polcra kerül dokumentációs anyagként, s nem lesz belőle játékeszköz. Az iskolában is megtanulja minden gyermek a forgó, lampion, csákó, kard, hajó készítését, de a megfigyelt csoportban egy tanulót sem láttam, aki a maga készítette papírhajóját engedte volna vízre.

Milyenek a kész játékszerek? Nem mindig a célnak megfelelőek. Túl komplikáltak, szinte már nem is játékszerek, hanem a tárgyak tökéletes makettjei. A gyermek nem mindig érti meg, nem mindig tudja felhasználni játékeszközü. A technika olyan szintjén készülnek (vízhajtásos rakéta, távirányítású autó, járó-beszélő baba), amit nem fog fel a 6–8 éves gyermek, s mire megérti, akkorra már túlnőtt a játékon, mint tevékenységen. Talán ez az oka, hogy a mai gyerekek ezeket a drága játékokat hamar „tönkreteszik”, mert szétszedik, meg akarják tudni: mitől morog a mackó, mitől szírénezik az autó. Viszont kétségtelen, hogy az értelmileg fejlett gyermek – ha a szülő is segítséget ad –, nagyon sokat is tanul ezeken a játékszeréken keresztül. Egyes játékszerek pedig azért nem felelnek meg céljuknak, mert „túl szépek”, pl. a nagyon drága babák. A gyerek nem mer velük játszani, fél, hogy elpiszkolódnak, s „ezért kikap”, inkább előnyben részesíti félszemű mackóját.

A játékszerek megválasztása, a játékba való bekapcsolása a felnőttől, nevelőtől pedagógiai tudatosságot követel, mert általuk hathatunk a játék témájára, tartalmának mélységére, a játék fejlődésére, a gyermek jóizlésére is.

* * *

Nevelési szempontból igen nagy jelentőségűek azok az *érzelmi megnyilvánulások*, melyek a játékos tevékenység elválaszthatatlan velejárói. Amikor a gyermek szerepet játszik, nem csupán egy ember cselekedeteit utánozza, hanem annak embertársaihoz való viszonyát, érzéseit, benyomásait is. A gyermek érzelmi élete a játékban nyilvánul meg legtisztábban. Az élénkség, a jó hangulat, a felszabadult örömezés, az aktív tevékenység, a győzelemért folyó küzdelem és a sikerélmény a játék természetes kísérő jelensége. Ezek az érzelmek pozitív jellegűek, pedagógiai szempontból tehát feltétlenül értékesek. Előfordulnak természetesen negatív érzelmi megnyilvánulások is (verséggel kapcsolatban az irigység, káröröm), ezeket azonban tervszerű nevelői ráhatással ki kell és ki lehet küszöbölni.

A játékban elmerült gyermek egyéniségének minden vonása – erénye és hibája – feltárul a nevelő előtt. A játék azonban nemcsak a gyermek jellemvonásainak megismerését, hanem sok *jellembeli tulajdonságának kialakulását és megszilárdulását* is elősegíti. Nagyon hasznosak ebből a szempontból a 6–8 évesekre jellemző szabályhoz kötött játékok. Ezekben fejlődik az önuralom, a gyermek megtanulja cselekvését a kitűzött célhoz szabni, ösztönös kitéréseit visszafojtani. A mindennapi életben még nehezebb esik saját magatartásának irányítása, a játék élvezete azonban megkönnyíti számára ezt a feladatot. A játék feltárja a gyermekek érdeklődési körét is. A nevelő feladata, hogy ezt megfigyelje, s a játék témájának és tartalmának fejlesztésével kibontakozzék minden gyermek egyénisége. A kollektív játékban megmutatkozik a gyermekek szervezőképessége is; ennek fejlődését is kell támogatni, segíteni, de vigyázni kell arra is, hogy a tanuló ne váljék önteltté, hatalmaskodóvá. A játék korán kimutatja a gyermek jellemének fogyatékoságait is, így alkalma van a nevelőnek arra, hogy idejében leszoktassa a gyermeket ezekről, még mielőtt személyiségjegyé válnának.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a játék nevelő hatása nem automatikusan jelentkezik, és nem is minden játék alkalmas arra, hogy a nevelés szolgálatába állítsuk. Csak az a játék – amely élvezetes a gyermekek számára –, amely fejleszti bennük az életörömet, – amely a nehézségek leküzdésére készíteti őket, – amely fejleszti az akaratot, – amely bátorságra és kitartásra nevel –, járul hozzá a minden oldalú nevelés eredményességéhez, a materialista világnézetű, szocialista erkölcsű ember kialakításához.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

Az algoritmus didaktikai értelmezése

A tudományok és a technika rohamos fejlődése az iskolai oktatással szemben olyan új, magasabb mennyiségi és minőségi követelményeket támaszt, amelyeket csupán a hagyományos módszerekkel megoldani nem lehet. Ezért iskolai gyakorlatunkban szükség van korszerűbb oktatási eljárások, elsősorban a *programozott oktatás* szélesebb körű alkalmazására.

*Programozás*on általában részekből álló műveletsorok tervezését, ezeknek célszerű sorrendbe való állítását és a részműveletek végrehajtására szolgáló „parancsok”, utasítások megtervezését értjük.

A programozás ezen értelmezése azonban a különböző felhasználási területeknek megfelelően szűkebb vagy tágabb lehet. Például más az olyan folyamatok programozása, amelyben az ember a döntő tényező és más az olyan tevékenységnek a programozása, amelyben a gépeknek, a technikai berendezéseknek van fontosabb szerepe.

A programozásnak más értelmezése is lehet. Például programozáson érthetjük olyan munkatevékenységek rendszerét, előzetesen tervezett folyamatok leírását, amelyek szorosan egymásra épülnek.

Programozás az is, ha például műveleteket, műveleti sorrendeket, munkautasításokat valamilyen gép számára kódolunk.

Ha *tantervi egységeket* szigorú logikai rendben, apróbb részletekben — *információ-egységekben* — úgy nyújtjuk, hogy az a tanulók számára a legcélszerűbb elsajátítást, megértést teszi lehetővé, akkor *oktatási programról* beszélünk.

Az *oktatási program* tehát valamely tantervi témának, ismeretkörnek, az anyag logikai struktúrájának megfelelő ítéletekbe — információkba — foglalása, továbbá az információkhoz kapcsolódó, a megértést és az alkalmazni tudást előidéző és vizsgáló kérdések felsorolása, illetve a megoldásra való utasítás.

Az oktatási program jellemzője, hogy

- a) magában foglalja a szaktárgyi anyag logikai struktúráját; és
- b) a szaktárgyi anyag *tanítási algoritmusát*;
- c) *kérdés- és feladatrendszerek útján állandóan aktivizálja a tanulókat*;
- d) biztosítja az ismeretek elsajátításának és alkalmazásának állandó ellenőrzését;
- e) lehetővé teszi a tanulók egyéni képességeinek, egyéni tanulási tempójának figyelembevételét.

A programozott oktatásnak egyik jelentős érdeme, hogy a neveléstudomány elé fontos feladatul tűzte a didaktikai folyamatok algoritmikus leírását.

Amíg kizárólag csak az ember, a pedagógus végezte az oktatást, elegendők lehettek a kevésbé részletes, általánosabb jellegű útmutatások. Hiszen a tanár tapasztalatai, gyakran intuíciói alapján is meg tudta állapítani, hogy például mikor szereztek tudatos ismereteket a tanítványok, vagy, hogyan kell változtatni az eddigi módszereken, hogy a tanulók aktívabban dolgozhassanak stb.

Az ilyen jellegű útmutatások már nem elegendők a programozott oktatásban, ezért *szükségszerű követelmény a tananyag előzetes algoritmikus kidolgozása.*

A didaktikai algoritmus

Az algoritmus: több, esetleg végtelen sok, egymástól csak bizonyos adatokban eltérő matematikai probléma megoldására szolgáló eljárás.

Legáltalánosabb értelemben az algoritmus: bármilyen szabatosan előírt eljárás matematikai modellje. (1)

Ennek alapján, ha találunk egy olyan programkészítési eljárást, amely szabatosan leírható és megadjuk ennek matematikai modelljét — pl. mátrixot, diagramot stb. —, akkor ezt az eljárást az előbbi meghatározás értelmében a programkészítés algoritmusának tekinthetjük.

Tehát nemcsak a megtanítandó ismeretek és a tanítás—tanulás, hanem a programkészítés algoritmusáról is beszélhetünk.

Annak ellenére, hogy a programozott oktatásban használt *didaktikai algoritmus fogalom* nem teljesen egyenlő a matematikában alkalmazott algoritmus fogalommal, ez problémát nem okoz, mert az általunk használt jelentésben is megtartjuk a matematikai algoritmus fogalom legfontosabb sajátosságait.

Ebből adódik, hogy a programozott oktatás didaktikai algoritmusainak leírása is főleg matematikai apparátusok segítségével történik, ezért jelentős szerephez jut a programozásban a matematikai logika és a gráf-elmélet.

A didaktikai folyamatok algoritmusai főleg a következőkben térnek el a matematikai feladatok megoldásakor alkalmazott átalakítási algoritmusoktól:

1. Az átalakítási műveletek a matematikában mindig egyértelmű eredményeket adnak. A didaktikában viszont az eredmény csak a valószínűségi megközelítést teszi lehetővé. Például ugyanaz a pedagógiai hatás különböző reakciókat válthat ki más-más tanulóbnál, sőt eltérő lehet a visszahatás ugyanannál a tanulóknál akkor is, ha az azonos hatás eltérő időközökben megismétlődik.

2. A didaktikában a kezdő érték is leggyakrabban valószínűségi érték, mert a tanulók ismereteinek színvonalát általában csak megközelítőleg határozható meg. (2)

A didaktikai algoritmusban ezért figyelembe kell venni azokat a visszahatásokat, amelyek az adott pedagógiai hatás kiválthat és előre meg kell tervezni az ezekre történő reagálások módjait.

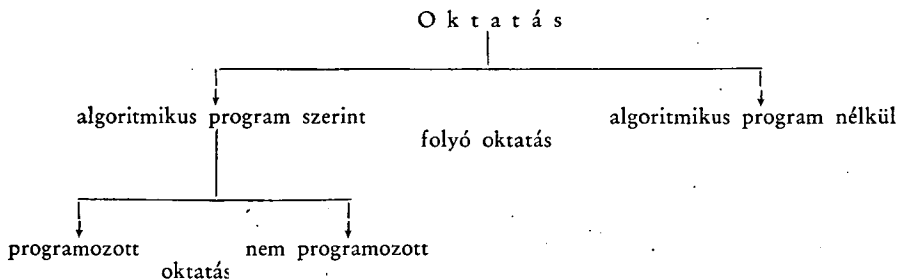
Ha a didaktikai algoritmust a „kibernetikus pedagógia” aspektusából akarjuk meghatározni, akkor — feltéve, hogy

- az új ismeretek rendezetlensége = entrópia,
- az új ismeretek elrendezése = az információs entrópia,
- az új ismeretek rendezettsége = a negatív entrópia

fogalmának felel meg —

az oktatási algoritmus lényegében az információs entrópia egyik absztrakt modellje. (3)

A programozott oktatással kapcsolatos fogalmak viszonyát jól szemlélteti Landa elrendezése:



Az algoritmusos program szerinti oktatás fogalma tehát általánosabb, mint a programozott oktatás fogalma és magában foglalja a tanár, vagy az oktatógépek által vezetett programozott tanítást.

Landa célszerűségi okokból a didaktikai algoritmusokat három nagy csoportba osztotta. Ezek:

- a) az olyan algoritmusok, amelyekből hiányzik a visszacsatolás. — Például ilyenek azok a tanári vázlatok, amelyek pontosan jelölik a tanár teendőit az oktatási folyamatban, de nem adnak felvilágosítást a tanulók tevékenységére vonatkozóan.
- b) Az algoritmusok másik csoportját képezik azok, amelyeknek szerves része a tanár és a tanuló közötti operatív visszacsatolás.

c) Vannak olyan algoritmusok is, amelyekhez hozzátartozik ugyan a visszacsatolás, azonban speciális didaktikai célok miatt a visszacsatolást késleltetik.

Az „a” típusú algoritmus fajták alkalmazása a hagyományos oktatásban általában eredményesnek bizonyul.

Például a tanár számára elegendő útmutatást adhat a következő „a” típusú didaktikai algoritmus:

FIZIKA. 8. O.

Témakör: Az ellenállások kapcsolása; a fogyasztók soros kapcsolása.

a) *Ismert törvényszerűségek:*

— Az ellenállás meghatározása (kvantitatív is) a vezető adataiból.

— Összefüggés az áramerősség, a feszültség és az ellenállás között. — *Ohm törvénye.*

b) *Az órán kialakítandó fogalmak:*

— A soros kapcsolás és értelmezése. (A kapcsolás mint a vezető hosszának a növe-
lése.)

— Az eredő ellenállás fogalma.

c) *Megállapítandó törvényszerűség:*

— A kvalitatív és a kvantitatív összefüggések kiemelésével.

„A soros kapcsoláskor az ellenállások összeadódnak.”

Jelöléssel: $R_0 = R_1 + R_2 + R_3 + \dots$

Az új anyag feldolgozásának algoritmusai:

1. A soros kapcsolás technikai módjának bemutatása.
2. Egyenlő ellenállások soros kapcsolása; az áramerősség változás irányának megállapítása.
3. Különböző ellenállások soros kapcsolása a tanulók közreműködésével.
4. A kísérletek elemzése, összehasonlítása a tanulók bevonásával.
5. Az 1—4. pontok alapján részösszefoglalás:
— az ellenállások soros kapcsolásakor az ellenállás növekedik, ezért az áramerősség csökken...
6. Mérőkísérletek végzése műszerekkel.
7. A kísérletek elemzése.
8. A kísérletek alapján levonható általánosítások megszüvegezése.
9. A 6—8. pontok alapján részösszefoglalás; a mennyiségi összefüggések megállapítása.
10. A kísérletek elvégzése más ellenállásokkal.
11. A soros kapcsolás fogalmának és a kapcsolatos fizikai törvényszerűség matematikai képletének megállapítása a tanulók aktív együttműködésével.
12. A megismert fizikai törvényszerűség konkrét alkalmazása.

A „b” típusú algoritmus lényege — mint már erre utaltam — az operatív visszacsatolás.

A programozott munkalapokkal, programozott tankönyvekkel, egyszerű mechanikájú oktatógépekkel, elektronikus számológépekkel, mint oktatógépekkel stb. történő oktatásnál, általában a programozó—oktatógép—tanuló, vagyis az ember—gép—ember rendszerű oktatásban a „b” típusú algoritmus nélkülözhetetlen alapfeltétel. Ennek hiánya érezhető például hazai viszonylatban az iskolatelevíziós adásoknál.

A „c” típusú didaktikai algoritmusoknál késleltetett a visszacsatolás.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az ilyen típusú algoritmusok az új anyagot folyamatosan közlő programok készítésére kevésbé alkalmazhatók. Inkább a gyakorlási célzatú programok összeállításában használhatók fel.

A késleltetett visszacsatolás egyik módja, hogy a tanuló az ellenőrző, kontroll-lapot — amely analóg felépítésű az eredeti munkalappal és tartalmazza a helyes feleleteket —, csak a feladatlap kidolgozása után kapja meg, s ekkor kap megerősítést, vagy korrigálást.

Lényegében „b” típusú algoritmusok, vagyis a visszacsatolás felhasználásával készült a következő feladatlap:

A TANÍTÁS VÁZLATA:

Anyag: Tizedes törtek átalakítása közösleges tört alakra. 5. o.

Oktatási és nevelési feladat: Annak elmélyítése, hogy csak egyféle tört van.

Ónálló munkára nevelés.

Tanította: Kovács Margit gyakorló iskolai tanár.

1. *Rendtartó intézkedések.*

2. *Feladat az osztálynak:* Tk. 144. old. 455. pl.-ből a-tól f-ig.

3. *A házi feladat ellenőrzése:* Tk. 144. old. 456. pl.
 4. *Számonkérés:* Az óra kezdetén adott önálló munka beszámítása.

a) „x” tanuló feladatlapot kap.

Ird fel Ft-ban tizedestört segítségével!
 27 Ft 50 f 76 Ft 5 f
 Ird le tizedestört segítségével méterben!
 35 m 425 mm 7 dm 36 cm

b) „y” tanuló a táblánál felel.

Hány méter, deciméter, centiméter, milliméter?
 125,3 m 12,05 m 5,125 m

5. *Célkitűzés:* Megtanuljuk, hogy tizedestörteket hogyan írunk fel közöséges tört alakban.
 6. *A feladatlapok kitöltése.*
 7. *Az eredmények számonkérése.*
 8. *Házi feladat:* Tk. 144 old. 458. pl.; 145. old. 468. pl.

Tizedes törtek átalakítása közöséges tört alakra

1. Ird fel tizedestört segítségével méterben!

1 dm m
 3 m 5 dm m
 5 dm m
 Arra gondolj, hogy 1 dm hányad része az 1 méternek!
 Ellenőrizd!

1.

2. A leírt tizedestörteket alakítjuk majd át közöséges törtté.

Mondd magadban: 0,1
 Hány egyenlő részre osztottuk itt az egészet?

Mennyi lesz a nevező?

Ellenőrizd!

2.

3. Hányat vettünk a részekből?

Mennyi lesz a számláló?

Ellenőrizd!

3.

4. Ird le az egész törtet!

Ellenőrizd!

4.

5. Ird közöséges tört alakba 0,05-öt!

Hány egyenlő részre osztottuk az egészet?

Mennyi lesz a nevező?

Ellenőrizd!

5.

6. Mennyit vettünk a részekből?

Mennyi lesz a számláló?

Ellenőrizd!

6.

A biológiai ismeretek logikai rendszerét meghatározó tényezők és a témakör logikai struktúrájának szerepe a biológiai gondolkodás nevelésében

(„A mező élete tavasszal” c. témakör anyagelrendezésének logikai elemzése)

A gondolkodás nevelése valamennyi iskolatípusban és valamennyi tantárgyban egyaránt alapvető feladat. Tantárgyon belül a témakörök elsősorban meghatározott nevelési feladatokat szolgálnak. A gondolkodás nevelését döntően meghatározzák a tantervi követelmények és feladatok. Lényegesen befolyásolja továbbá az oktatás tartalma, az ismeretanyag logikai rendszere és az oktatás módszere. *Az ismeretanyag logikai elrendezésének szerepe főleg a témakörökön belül mutatkozik meg. A gondolkodás nevelése céljából tehát elsőrendű feladat a témakörök logikai struktúrájának vizsgálata és elemzése.* A logikai szempontok jelentős szerepet játszanak az egyes tanórák logikai szerkezetének meghatározásánál is. Jelenleg a témakör vizsgálatán és elemzésén keresztül a *témakörök logikai struktúrájának szerepére kívánom felhívni a figyelmet* a témakörök tantervi feladatát jelentő gondolkodás nevelés, biológiai szemléletmód formálása aspektusából.

Az Élővilág tantárgy tanterve rendszerezi a témakörök ismeretanyagát. Ez az anyagelrendezés azonban nem merev séma. A tanterv lehetőséget nyújt ahhoz, hogy az egyes témákon belül az ismeretanyagot a követelmények és feladatok megvalósítása érdekében átcsoportosíthassuk. Ily módon az ismeretek logikai rendszerének vizsgálata nemcsak tantervelméleti probléma, hanem jelentős szerepet játszik a tanmenet készítésnél, valamint az oktatás hatékonyságának fejlesztésére és korszerűsítésére irányuló tantárgypedagógiai kísérleteknél, kutatásoknál is. Valójában a tematikus tervezés során célszerű vizsgálni és elemezni az egyes témakörök fő feladatai szempontjából az ismeretanyag logikai elrendezését. A tantervi feladatok teljesítése érdekében azonban a feltárt eredmények alkalmazására és így a tanmenetek utólagos módosítására nemcsak lehetőség, de szükség is van.

Több éven keresztül végeztem kísérleteket és vizsgálatokat az oktatás hatékonysága és a gondolkodás fejlesztése szempontjából az egyes témakörök különböző struktúra alapján történő tanítása alapján. *Tapasztalataim azt igazolják, hogy a tantervi követelményeket és feladatokat csak a témakörök megfelelő logikai struktúrája alapján lehet eredményesen megvalósítani.*

Következőkben az *Élővilág* tantárgy 6. osztályában „A mező élete tavasszal” c. témakör logikai struktúrájának elemzésén keresztül exponálom az ismeretnyújtás logikai rendjének szerepét a gondolkodás nevelésében.

A témakör két témára tagolódik: a mező állat- és növényvilágára. A „mező” fogalmába a rét, legelő és a szántóföld tartozik. A szántóföld növényeinek tanítását ősszel és tavasszal, míg a rét és legelő típusnövényeinek oktatását csak ebben a témakörben írja elő a tanterv. A mező állatvilágának megismerése szintén a fenti témában történik. (A szántóföldi növények sajátos kártevő rovarait az egyes növények megismerése során tanítjuk.) Az ismeretek elrendezését jelenleg csak a mező állatainak tanításával kapcsolatosan vizsgálom.

A témakör anyagelrendezését a tanterv annyiban határozza meg, amennyiben előírja, hogy a mező, illetőleg a szántóföld növényeit az állatok megismerése után kell tanítani. Az évszakhoz való alkalmazkodás által „tudjuk legjobban biztosítani a kultúrnövények szemléltetését”.

A témakörre vonatkozó tantervi követelmények:

„Ismerje a tanuló... a mező életközösségének élőlényeit és azok egymással való kapcsolatát.”

„Ismerje a tanuló a mezőgazdasági szempontból legfontosabb (hasznos vagy káros) növények és állatok lényeges környezeti igényét...”

A gondolkodás nevelésével kapcsolatos tantervi feladatok:

„A természetet a maga élő, összefüggő egészében mutassa be; az egyes életfunkciókat mindig azzal az alakokkal hozza ok-okozati összefüggésbe, hangsúlyozva az élőlény és környezete közti szoros kapcsolatot”.

ELLENŐRZŐ LAP

1. 0,1 m 0,5 m 3,5 m
2. 10 egyenlő részre osztottuk. A nevező: 10 lesz.
3. 1-et. A számláló: 1.
4. $\frac{1}{10}$.
5. 100 egyenlő részre osztottuk. A nevező: 100.
6. 5-öt. A számláló: 5.
7. $\frac{5}{100}$.
8. 3 egész és $\frac{5}{10}$, vagyis $3\frac{5}{10}$.
9. 1 egész = 10 tized,
3 egész = $\frac{30}{10}$,
hözzáadva az $\frac{5}{10}$ -et
 $3\frac{5}{10} = \frac{35}{10}$.
10. $3,5 = 3\frac{5}{10} = \frac{35}{10}$.
11. A tört értéke nem változott, mert = jelet írhattunk közéjük.
A tört alakja változott.
12. $3,12 = 3\frac{12}{100} = \frac{312}{100}$.
 $9,128 = 9\frac{128}{1000} = \frac{9128}{1000}$.
13. $0,3 \text{ m} = \frac{3}{10} \text{ m}$; $0,25 \text{ kg} = \frac{25}{100} \text{ kg}$.

PEDAGÓGIAI ÁLTALÁNOSÍTÁSOK

a) A témakörre vonatkozó megfigyelések és vizsgálatok azt mutatják, hogy a felelet visszajelzése, a megerősítés főleg a közepes tudású és szorgalmú tanulók tevékenységére van erőteljes hatással. A dicséretként ható válasz-megerősítés állandó és sokszoros alkalmazása egyúttal növeli a különböző motivációs tényezők hatékonyságát.

b) A programozott oktatás motivációs hatékonysága azért nagyobb, mint a hagyományos eljárásoké, mert a visszacsatolás segítségével a tanuló saját maga ellenőrizheti, szabályozhatja a feldolgozás ütemét, sebességét.

Az ilyen, *állandósult jellegű belső tevékenység, cselekvés pedig elősegíti a tanuló aktivitásának növekedését.*

c) Landa vizsgálatai alapján megállapította, hogy a tanulás lényegében „önszabályozó folyamat”.

Ha pedig egy rendszer önmagát szabályozni tudja, akkor lehetőség nyílik a folyamat gyorsítására. A fokozott előrehaladás, a tanulási tempó gyorsulása láncreakció-szerűen növeli a tanulási kedvet, és egyúttal biztonságérzetet is ad a tanulónak.

A programozott oktatásban az önszabályozás és ennek kedvező következményei lehetővé teszik az aktivitás legmagasabb fokának, az öntevékenységnek a megvalósítását. Az öntevékenység pedig feltétlenül pozitív irányban befolyásolja a motivációs hatások érvényesülését.

d) A motivációt fokozhatja az is, hogy a programozott oktatásban mód nyílik az egyéni tanulásra, az egyéni munkatempó alkalmazására, ami fontos feltétele a nagyobb munkalendületnek. Arra azonban vigyázni kell, hogy nem lehet célunk a totális egyéni tanulás megvalósítása.

Ilyen esetben megszűnne az *osztály közösségének* feleletekben, vitákban, értékelésben megnyilvánuló, gondolkodásra készítő ösztönzése. Lényegében megszűnne az osztálytársak közötti nemes versengés, mint pozitívan ható motivációs hatás, mivel a tanulók egymás eredményeiről csak ritkán, esetlegesen értesülhetnek.

A közösségnélküliség pedig rendkívül káros minden tanuló számára.

e) Pavlov értelmezése szerint: *a motívum az agykéreg uralkodó ingere, amely a belső szükségletek és a külső ingerek szintéziseként jön létre.*

A tanulóinkat azonban nem mindig azok a külső ingerek érdeklik, amelyeket az iskola akar, hanem mások, például különböző játékok, egyéb ismeretek, mozgások stb.

Ezért olyan — a matematikai logika és az információ elmélet segítségével kidolgozott — *algoritmikus programokra* van szükség, amelyek belső struktúrájukkal készítetik a tanulókat az *aktív gondolati és manuális tevékenységekre.*



7. Írd fel az egész törtet!

Ellenőrizd!

7.

8. Írd vegyszám alakba a 3,5-et!

Bontsd fel egészekre és törtekre!
Hány egész lesz?

Mennyi a törtrész?

Írd egymás mellé az egészet és a törtrészt!

Ellenőrizd!

8.

9. A $3\frac{5}{10}$ -et írd közönséges tört alakba!

1 egész tized

3 egész tized

Add hozzá az $\frac{5}{10}$ -et!

$3\frac{5}{10}$

Ellenőrizd!

9.

10. Írd egy sorba a 3,5 tizedestört, vegyszám és közönséges tört alakját.

Milyen jelet írhatunk közéjük?

Ellenőrizd!

10.

11. Látod, hogy a tizedestört felírható közönséges törtben.

A tört értéke

A tört alakja

Ellenőrizd!

11.

12. Írd fel vegyszám alakjában, majd közönséges törtben!

3,12 m

9,128 m

Ellenőrizd!

12.

13. Közönséges törtnél nem írjuk le a 0 egészet a tizedestörtekből.

Pl. $0,4 \text{ kg} = \frac{4}{10} \text{ kg}$.

Ennek alapján írd le közönséges tört alakban!

0,3 m 0,25 kg

Ellenőrizd!

13.

14. Oldd meg a tankönyv 147. oldalán a 470. feladatot!

A 6. osztályos tananyag alapkoncepciója a tananyag életközösségek szerinti csoportosítása. Az egyes életközösségek tanítása során a gondolkodás nevelése terén az ökológiai és a cönológiai szemléletmód formálása, alakítása a feladat. Ez az aspektus érvényes a mező élete tavasszal c. témakörre is. Az ökológiai és cönológiai szemléletre nevelés eredményeként kell felismerjék a tanulók a szervezet és a környezet összhangjának, valamint az életközösség biológiai egyensúlyának törvényeit.

Ahhoz, hogy a tanulók megfelelő szinten elsajátítsák az ökológiai és cönológiai szemléletet és felismerjék, megértsék a biológiai törvényeket, szükséges feltétel az, hogy a témakör anyagát e szempontok alapján tanulják és ismerjék meg. E követelménynek az alapja és feltétele a tananyag célszerű elrendezése.

A tananyag tantervi sorrendben történő tankönyvi rendje a mező állataira vonatkozóan a következő:

1. A mező rágcsáló emlősei.
2. A mező földön fészkelő madarai.
3. A varjak és a szarka.
4. Az ölyvek és a vércsék.
5. A gyíkok.
6. Sáskák, szöcskék, tücskök.

A téma anyagelrendezését vizsgálva, megállapítható, hogy az *elrendezés elve a rendszertani csoportosítás*. Az „emlősök”, „madarak”, „hüllők” és „rovarok” kifejezések mint rendszertani kategóriák szerepelnek. A rendszerezés sorrendje a magasabb rendű osztálytól halad az alacsonyabb rendű felé. A téma anyagának rendszertani elv szerint történő elrendezése akkor volna indokolt, ha a tantárgy és a témakör alapkoncepciója és elve a rendszertan lenne.

Ha a téma egyes tanórái között keressük a koncentrációt, kitűnik, hogy az egyes ismeretanyagok között nincs logikai kapcsolat. Az egyes tanórák anyaga független egymástól. Ebből következően az egyes tanórák tananyagának tanítása öncélúvá válik. A hangsúly az állatok faji sajátosságainak megismertetésén van. Ily módon az egyes tanórák nem szolgálhatják a témakör szellemét, elveit, feladatait. Elsikkad az életközösségi szemlélet. A tanórák logikai struktúrája sem tükrözheti az ökológiai és cönológiai szemléletet. Az ismeretszerzések e zárt asszociációs rendszerében a tanulók nem észlelhetik az életközösség lényegét, nem ismerhetik fel az életközösségi összefüggéseket, a biológiai törvényszerűségeket. Lényegében a témakör alapvető feladatát jelentő gondolkodás nevelést gátolja az ismeretanyagnak ily módon való elrendezése.

Sem a tanterv készítőit, sem a tankönyv íróit azonban nem lehet hibáztatni a témakör anyagelrendezéséért. Az a tény, hogy mindezekig tudományosan nem vizsgálta és elemezte senki az ismeretek rendszerét és a témakörök ismeretanyagának logikai elrendezését az általános iskolai biológiai oktatás terén, — természetessé teszi, hogy e téren a megfelelő elvek és szempontok nem állhattak a szerzők rendelkezésére. Így ment át a régi rendszertani rendszerezési elv alkalmazása az életközösségek alapján történő biológiai oktatásba.

Következőkben a témakör alapkoncepcióját, elveit és ezek alapján az *anyagelrendezést meghatározó tényezőket* elemezem:

Első ilyen tényező a mező mint biotóp, azaz az életközösség helye: a környezet. A 6. osztályban három környezetet ismernek meg a tanulók, nevezetesen: az erdőt, vizet és a mezőt. Ahhoz, hogy a tanterv által előírt követelményeknek és feladatoknak megfelelően taníthassuk a mező életközösségének állatait, vagyis, hogy megismerjék a tanulók az állatok lényeges környezeti igényeit és az egyes állatok és a környezet közötti szoros kapcsolatot, — előfeltétel, hogy a mező környezeti tényezőit előzetesen megismerjék. Erre szolgálna a témakört bevezető óra, vagy egy témakézdő tanulmányút. Ekkor lehetne képen, filmen, vagy a valóságban bemutatni a mező környezeti sajátosságait. Mivel az erdőt mint környezetet már megismerték a tanulók, a helyes pedagógiai elv az, ha az erdővel való összehasonlítás alapján ismertetjük fel a sajátos környezeti tényezőket. Melyek ezek a környezeti tényezők? 1. Elsőrendű környezeti tényező: a beláthatóság, mivel a mező jellemző növényei a fűvek, gyomok, gabonafélék, takarmány- és gumósnövények. A mező tehát az erdővel szemben nyílt terep. 2. Az előbbi környezeti hatótényezőből következik a 2. környezeti sajátosság: az évszakok váltakozásának, az időjárásnak való kitettség. Az erdővel szemben a mezőn nagy a különbség az évszakok, főleg a nyár és a tél között. A mező ebből a szempontból sem nyújt megfelelő védelmet. A forró napütés, az eső, zivatarok, a hó és a fagy egyaránt hatnak az év folyamán az állatok szervezetére. 3. Míg az erdőben különböző szinteken élnek az állatok, a mezőn az élet a talajszinten zajlik és csak részlegesen korlátozódik a légtérre.

A környezeti tényezők és az állatok alakai, alkati és élettani sajátosságai között ok-okozati összefüggés nyilvánul meg. A környezeti tényezők hatásának eredménye a mezőn élő állatok

általános alaki sajátossága. *A mezőn élő állatok alacsonyak.* A környezetből való kiemelkedés a pusztulásukat eredményezné. *A környezethez való alkalmazkodás eredménye a rejtőszin is.* A nyílt terepen való élet hozza magával az állatok nagy részénél az ugró életmódot (nyulak, egyenesszárnyú rovarok). A létfenntartás érdekében *sok mezei állat a földre menekül, földben készítenek járatokat, odúkat, fészkeket.* A változó környezeti tényezők következtében *a mezőn élő állatok egy része télen elköltözik, vagy földbeli vackában téli álmot alszik, vagy a lakóhelyek közelébe vándorol.* A létért való küzdelem eredménye a tájékozódás, az érzékszervek (elsősorban a látás) fejlettsége és a gyors mozgás, repülés. Végül a környezethez való alkalmazkodás hozza magával *a nagy szaporaságot, amely a fajok fennmaradásának biztosítója.*

Az ökológiai szempont minden állat tanításánál alapvető aspektus. Ezek alapján lehet megérteni az egyes állatok alak- és alkattanai sajátosságainak a környezettel való összefüggését és ennek eredményeként a mezőn élő állatok környezeti igényeit.

A témakör anyagrendezését meghatározó másik tényező a cönológiai szempont. Minden élőlény legalapvetőbb életfunkciója a táplálkozás. A mező növényvilága igen sok állatnak jelent terített asztalt. Így elsősorban a növényevő állatokkal logikus kezdeni az állatok megismerését. A növényevő állatok közül 3 rágsáló emlős és az ugrólábú egyenes szárnyú rovarok képezik az ismereteket. A növényekkel táplálkozó kisemlősök és rovarok nagy tömege viszont szintén gazdag táplálékforrást jelent más állatok számára. Ennek eredményeképpen élnek a mezőn a rovarevő és ragadozó állatok. A mező életközösségében tehát *jelentős szerepet játszik a tápláléklánc.* Ez a tápláléklánc eredményezi az életközösségi egyensúlyt a mezőn.

Az oksági összefüggések feltárása után önként vetődik fel a probléma: *hogyan célszerű és logikus a fenti tényezők, okok alapján rendszerezni a téma ismeretanyagát.*

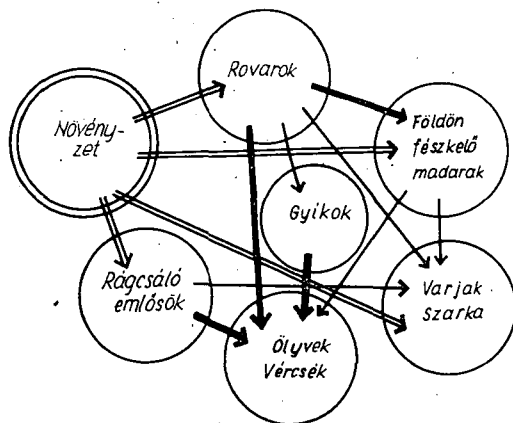
A mező növényzetének előzetes és általános megismerése után helyesnek tűnik a rágsáló emlősök tanításával kezdeni a mező állatainak megismerését. Ezt az anyagrészt logikusan a rágsáló emlősökkel-táplálkozó állatok tanítása követné. „Az ölyvek és a vércsék” anyagegységet a tanterv ennek szellemében határozza meg: „A rágsálók pusztítói” címmel. Ha azonban az ölyvek és vércsék táplálkozását vizsgáljuk, nyilvánvalóvá válik, hogy ez a kapcsolat nem egyértelmű. Az egerészölyv főleg egerekkel, pockokkal táplálkozik. Ezenkívül azonban sok gyíkot és rovt is fogyaszt. (A gatyásölyv hasonlóan.) A vörösvércse táplálékát az egereken, pockokon kívül a szöcskék, sáskák, és más rovarok képezik. A kékvércse főleg rovarokkal táplálkozik, ezért is nevezik „rovársölyv”-nak. Ezenkívül fogyaszt egereket, pockokat, gyíkokat is. *A témakör szellemében a táplálkozás alapján az volna a logikus, hogy a ragadozó madarak tanítását megelőzze a mezőn élő rovarok és gyíkok tanítása is.* Az életközösségi összefüggés alapján világos, hogy a csak rovarokkal táplálkozó gyíkokat a mezei rovarok tanítása után logikus tanítani. Annak eldöntésére pedig, hogy a növényekkel táplálkozó rovarok és rágsáló emlősök közül melyik csoporttal kezdjük a témakör tanítását, több tényezőt is számításba kell venni. *Egyik ilyen tényező az elterjedés, a létszám problémája.* A mező benépesítői, állatvilága legnagyobb létszámú és így legjellemzőbb tagjai: a rovarok. A tanulók már többféle rovt megismerték. Így pedagógiailag nem lehet ellenérv az, hogy azért kezdjük az emlősökkel, mivel az ismertből kell haladni az ismeretlen felé. A rovarok zömmel növénypusztítók, de vannak közöttük ragadozók is. Ezért helyes felhívni a tanulók figyelmét arra a tücsök tanításánál, hogy a tücsök főleg állati anyaggal táplálkoznak, csak a mezei tücsök táplálkozik lágy növényi részekkel és csak részben rovarokkal. A szöcskék közt is vannak a zöld lombzsöcskétől eltérő táplálkozású fajok. (Ezért fontos az életközösség fajok szerinti megismerése.) *A másik tényező az ökológiai szempont exponálása.* Kétségtelen, hogy a mezőn élő emlősök vizsgálata során sokkal szembetűnőbbben lehet felismertetni és megláttatni a környezethez való alkalmazkodást, a szervezet és a környezet közötti összefüggéseket. A környezet egyik lényeges tényezője a növényzet, amellyel a kapcsolat megteremtése a rágsáló emlősök életének vizsgálataival a legvilágosabb. A két tényező didaktikai mérlegelése alapján az utóbbi játszik jelentősebb szerepet.

Az ismeretek rendszerének eddigi logikai elemzése alapján *a téma anyagrendezése a következőképpen alakul:* 1. A mező rágsáló emlősei, 2. a mező jellegzetes rovarai, 3. a gyíkok mint rovarokkal táplálkozó mezei állatok, 4. a rágsálókat, rovarokat, gyíkokat pusztító ragadozó madarak.

A mező madarainak a témakör szellemében való csoportosításánál az ökológiai és a cönológiai tényezők egyaránt számításba jönnek. Mivel az erdő életközösségét a tanulók már megismerték, a két életközösség közötti koncentráció jelentősen befolyásolja az anyagrendezést. Az előzőekben pusztán cönológiai, táplálkozás-biológiai szempontok alapján soroltuk a ragadozó madarakat a rágsáló emlősök, rovarok és a gyíkok tanítása után. Ökológiai szempont szerint is logikusabb a ragadozó madarakkal kezdeni a madarak tanítását. Ennek az elvnek az indoklása az, hogy ezek a madarak az erdőben fészkelnek, és csak táplálkozás céljából keresik fel a mezőt. Ily módon tudjuk érzékelteni az erdő és a mező életközössége közötti kapcsolatot.

Ezután fokozatosan juthatunk el a facsoportokon, fasorokon fészkelő, majd a ligetekben, bozótosban és végül a nyílt mezőn, a földön fészkelő madarakhoz, amelyek már az egész napi életüket a mezőn töltik. Mint látható, a madarak tanításánál az ökológiai tényező kerül előtérbe, amelyik azonban megfelel a cönológiai szempontoknak is. Az időszakosan mezőn élő és az erdő fáin fészkelő madarak tanítása után következik tehát a mezőn levő facsoportok, fasorok fáin fészkelő mezei madarak tanítása. Ennek során ismerik meg a tanulók a vetési és a dolmányos varjú életét. A vetési varjúk rovarokkal főleg cserebogarakkal, meztelen csigával, egerekkel, pockokkal táplálkoznak. Néha madárfiókákat is pusztítanak. A hamvas varjú mindenevő. Dögöt, hulladékokat, csigát, rovar, gabonamagvakat, bogyókat, gyümölcsöket fogyaszt. Ezenkívül egereket, pockokat, sőt nyúl- és madárfiókákat is pusztít. A szarka a rovarok, csigák, gyíkok, pockok fogyasztása mellett megdézsmálja a madárfészkek tojásait, az apró háziszárnyasokat is. Jelentős kárt okoz a gyümölcsösökben és a vetésekben is. A továbbiakban még jobban megközelítjük a mezőt, amikor a fácán és a fogoly életének vizsgálatával foglalkozunk. A fácánok a mezőn levő ligetes, csalitos helyeken és a gabonaföldeken fészkelnek. Egész életüket a mezőn töltik. Kóborló természetű madarak. Táplálkozási területük a gabonavetésen kívül a takarmányrépa- és burgonyaföld, ahol rovarokkal táplálkoznak. A fogoly főleg szántóföldeken él. Földön fészkelő. Többféle rovarral, gyom- és vetőmagvakkal, gabonával táplálkozik. A fiatalok azonban csak rovarokat (szöcskéket, sáskákat) pusztítanak. A rovar és gyommag pusztítás mellett kártételük elenyésző. A mező további földön fészkelő madarai a pacsirtafélék, amelyek a nyílt mezőn élnek. A környezethez való alkalmazkodást tollazatuk földszíne, a kitűnő repülés és a jó futás mutatja. A földön fészkelő madarak fiókái vagy fészekhagyók (fácán, fogoly), vagy rövid idő alatt kifejlődik szökdecslő és repülő képességük. A mezei pacsirta a mező jellegzetes madara. Fiókáit 9 nap múlva elhagyják a fészket és szökdecsléssel változtatják helyüket. Három hetes korukban már kitűnően repülnek. Főleg gyommagvakkal táplálkoznak, de sok rovar is felfalnak. Gabona-, lucernaföldeken, de a kopár talajú nyílt terepen is otthonosak. A téli időre elköltöznek, és tavasszal mint a tavasz hírnökei jelennek meg újból a mezőn.

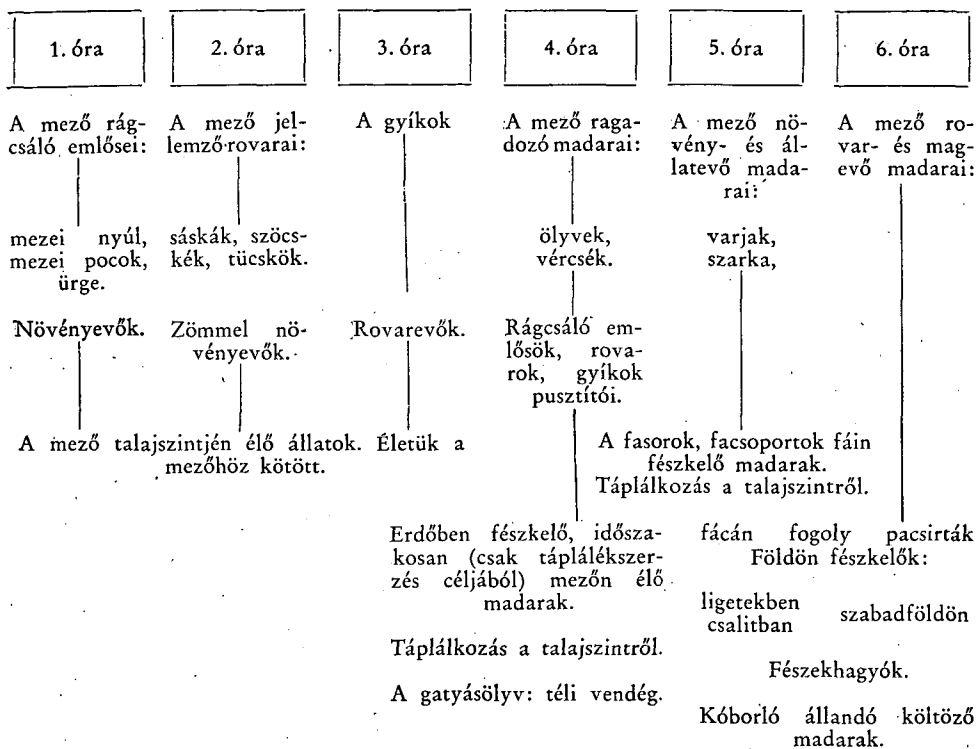
A mező élővilágának életközösségi kapcsolatai:



1. ábra

A búbospacsirták állandó, de kóborló madarai a mezőnek. Télen a falvakba, városokba húzódnak, és a verek közé vegyülve szerzik a táplálékukat. Fészkelésük, életük hasonlít a mezei pacsirtáéhoz.

Az életközösségi oksági összefüggések feltárása és elemzése alapján a téma ismeretanyagának logikai szerkezete a következőképpen alakul a bevezető óra után:



Ha összehasonlítjuk a rendszertani elvek alapján történő anyagelrendezést a témakör alapkoncepciójának megfelelő ökológiai és cönológiai szempontú anyagelrendezéssel: lényeges különbséget tapasztalunk a téma logikai struktúrájában. A különbség észleltetésére két logikai sorsal ábrázolom a kétféle ismeretrendszer közti eltérést.

Legyen a rendszertani elrendezés szabványos sémája:

A B C D E F

Ehhez viszonyítva az ökológiai és cönológiai szemléletmód alakítását szolgáló anyagelrendezés logikai rendje:

A F E D C B

A kétféle logikai sorrend összevetéséből kitűnik, hogy a témakör feladatát szolgáló logikai struktúra felborítja a rendszertani elvek alapján való rendszerezést. A rendszertani kategóriák háttérbe szorulnak. E rendszertani kategóriák mint alapfogalmak, azaz mint az egyes állatok egyedi fogalmának nemfogalmi szerepelnek.

A feltárt logikai struktúra elemzéséből kitűnik, hogy a téma egyes tanórái között alapvető kapcsolat jut érvényre. E kapcsolatok: „belső rendszerű asszociációk”. A meghatározott elv szerint rendszerezett ismeretek tanításánál a témakör elvei, fő feladatai állandóan előtérben vannak mint az egyes ismeretek közötti logikai összefüggések. Ily módon a téma logikai struktúrája lehetővé teszi, hogy a mező életközösségét „a maga élő, összefüggő egészében” mutassuk be.

A téma anyagelrendezése lényegesen befolyásolja az egyes tanórák logikai struktúráját és módszereit. A rendszerezés alapját képező szempontokat és elveket az egyes állatok tanításánál mint problémákat célszerű felvetni. A problémavetések útján történő feladatmegoldásokat az egyes tanórákon feladatlapok útján oldattam meg. Ezzel minden tanuló aktív gondolkodásra kényszerítünk. Ily módon a frontális osztálymunka és a feladatlapos problémamegoldás kombinatív formában alkalmazható. Problémamegoldásra szolgáló feladatok például: Milyen alaki sajátosságok mutatják a mezei nyúl környezethez való alkalmazkodását? — Hasonlítsd össze a mező környezeti sajátosságait a mezei nyúl ugró életmódjával. Gondolkozz azon: milyen összefüggés van a környezet és az ugró életmód között. Mivel magyarázod az ugró életmód

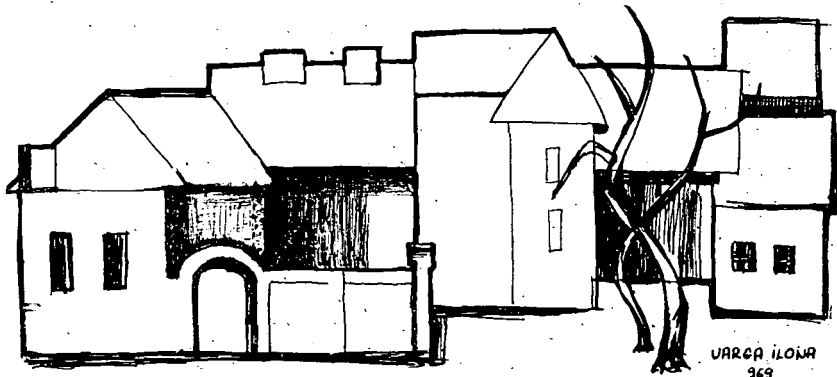
kialakulását? — Mi teszi szükségessé a földbeli járatok, vackok készítését az ürgéknél? — Milyen összefüggés van a növényzet, rovarok, gyökök és a vércsék élete között? stb. . .

Ezzel a módszerrel nemcsak az ismeretek alkalmazásánál, hanem már az ismeretek szerzésénél is előtérbe kerülnek a cselekvő jellegű és életszerű feladatok. Ebben a „*problémahelyzet*”-ben mód nyílik fokozni a tanulók érdeklődését a téma és az óra anyaga iránt. Lényegesen fokozódik a tanítás és a tanulás moriváltsága. A *legjelentősebb hatása a logikai rendszernek és az azon alapuló problémamegoldó ismeretszerzésnek az, hogy aktivizálja, fejleszti, neveli a tanuló gondolkodását.* Az összefüggések felismerése, megértése alapján a tanulók maguk jutnak el a biológiai törvényszerűségek felismeréséhez. A téma alapelveit képező feladatok problémavetések útján történő tanítása esetén az ismeretszerzés és ismeretalkalmazás mint egy- séges megismerési folyamat jelentkezik, amelyben a tanulók aktívan vesznek részt. Az ismeretek megfelelő logikai rendszerben történő nyújtásánál már nem a tantárgy enciklopédikus tény- anyagának hagyományos elsajátíttatása és az ismeretek verbális jellege lesz a tanítás és a tanulás eredménye. *Minden óra a témakör elveit és feladatait képező nevelés szolgálatában áll.* Az ily módon szerzett ismeretek hatékonyak, rugalmasak és a gyakorlatban alkalmazhatók.

A vizsgálatból és az elemzésből kitérünk, hogy *az egyes témakörök ismeretanyagának elren- dezését a témakörök alapkonceptiója, elvei, fő feladatai határozzák meg.* Nem lehet az ismeret-eket más elvek és szempontok szerint rendszerezni, mert ebben az esetben megnehezítjük, sőt gátoljuk a témakör feladatainak teljesítését. *Tehát míg az ismeretek logikai rendszerét a témakörök fő feladatai határozzák meg, a témakörök feladatai teljesítésének feltétele és alapja az ismeretanyag megfelelő logikai elrendezése.* A megfelelő logikai struktúra alapján válik világossá az a logikai összefüggés, ami a témakörök és a témák ismeretanyagai között van. E belső logikai rendszer alapján képesek meglátni és elsajátítani a tanulók a logikai összefüggéseket, biológiai törvényszerűségeket, vagyis a témakör lényegét, és sajátítják el azt a biológiai szemlé- letmódot, amit a témakör tükröz.

IRODALOM

1. Tanterv és Utasítás az általános iskolások számára. Élővilág V—VIII. osztály. Tankönyv- kiadó, Budapest, 1963.
2. Stolmár László—Kontra György: Élővilág, tankönyv az általános iskola VI. osztálya szá- mára. Tankönyvkiadó, 1963.
3. Lénárd F.: A problémamegoldó gondolkodás, Akadémiai Kiadó, 1963.
4. Bogojavlenszkij D. M.—Mencsinszkaja N. A.: Az iskolai ismeretelsajátítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1965.
5. Kelemen László: Gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, 1970.



FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

HUDRA ANDRÁS LEVELE A SZERKESZTŐSÉGHEZ

Tisztelt Szerkesztőség!

Mostanában sok szó esik — főleg az V. Nevelésügyi Kongresszus kapcsán — a tananyag korszerűsítéséről, oktató-nevelő munkánk hatékonyabbá tételéről. Engedtettség meg nekem, hogy ehhez a problémához én is hozzájárjak.

Érdeklődéssel hallgattam a kongresszus előkészítése során megrendezett ilyen vonatkozású beszámolókat. Onkéntelenül is felmerült bennem a kérdés, mit tehetnének ennek érdekében mi, tanyai pedagógusok? Az utóbbi azért kívánom hangsúlyozni, mert a jelenlegi viszonyok között aligha nyílik módunk nyilvános fórumon is véleményt nyilvánítani. — Bármennyire törtem azonban a fejem „a tanítási órákra való minél tökéletesebb felkészülésre törekvés”-en kívül más nem jutott eszembe.

Ehhez azonban a lelkiismeretes hozzáálláson kívül más is kell. Más, amelyet jelenleg nem látok biztosítva — és itt gondolom, sőt meggyőződés, nemcsak a magam nevében beszélek. — Hogyan tudjak én korszerű ismereteket nyújtani, amikor tankönyveink jó része ilyen vonatkozásban már elavult? Hogyan tudjak korszerű ismereteket nyújtani, amikor — annak ellenére, hogy most kerültem ki a főiskola falai közül —, a magammal hozott ismeretek egy része sem helytálló már, gondolok itt pl. a gazdaságföldrajzi adatokra?

Igen, ehhez az kellene, hogy olvassam a napi sajtót, a különböző szakfolyóiratokat, hallgassam a rádiót, nézzem a tv-t... szóval tartsak lépést a korrall... De mikor? Hogyan tudjak a fentieknek eleget tenni, amikor kezdő tanár létémre a szakom mellett számtant, fizikát (amelyek nagyon távol állnak érdeklődési körömtől), továbbá rajtot kell tanítanom!? Az általam mérhetetlen soknak tartott adminisztrációról ne is beszéljek, amely most hirtelen a nyakamba szakadt, pedig némi előnyt élvezek a velem együtt végzett kollégáimmal szemben, hiszen a főiskolán 3 évig mint csoportvezető tevékenykedtem.

A már jelzett különböző értekezleteken szó esett a minél sokoldalúbb szemléltetésről, a korszerű technikai eszközök (magnó, film, dia stb.) minél szélesebb körű alkalmazásáról, abban a vonatkozásban, hogy törekedjünk ezek felhasználására a tanítási órákon. Ez mind nagyon szép, mind nagyon jó, de... — enyhén szólva mosolyognom kell azon,

hogy egyes esetekben mennyire távol esik az elmélet a megvalósulástól.

Mert:

1. Az említett időprobléma miatt én a magam részéről elképzelhetetlennek tartom, hogy az óráimra való felkészülesem során a technikai eszközök beállításából adódó „plusz” idővel is megbirkózzam.

2. Nem tudom egyelőre elképzelni, mikor állnak rendelkezésre számomra az említett technikai eszközök, amikor a különben nagy létszámú — 120 fős — iskola, ahol tanítok, még ez ideig nem kapott villanyt, sőt az illetékesek a közeljövőre sem ígérnek! (Csak zárójelben jegyzem meg, a villanyvezeték alig 300 m-re halad el az iskolánk mellett!) Nem beszélve az iskola technikai eszközökkel való ellátottságáról, amikor az a kérdés foglalkoztat, hogy vajon futja-e az iskola költségvetéséből arra, hogy egyetlen és nagyon régi típusú diavetítőt megcsináltassam, hogy a földrajz szaktárgyi versenyre benevezett két tanuló számára néhány dia-képet levetíthessek. Ehhez persze szükséges még az, hogy aggregátorunk, amely néhánéhá működik is, ne hagyjon cserben bennünket.

No, persze, a sok panasz, amelyet a fentiekben papírra vetettem, korántsem jelenti azt, hogy mindent feladtam. Nem! A magam módján próbálkozom. Megteszek mindent annak érdekében, hogy e nemes cél, nagy cél eléréséhez — oktató-nevelő munkánk hatékonyságának emeléséhez a magam módján én is hozzájárjak.

Óráimra való felkészülesem során — a helyi körülményekhez alkalmazkodva — mindenekeöltt az élményszerűséget, a mindennapi (a gyakorlati) élettal való szoros kapcsolatot, az önállóságra nevelést és a nyújtott ismeretek megszilárdítását tartom szem előtt. Ilyen szellemben készítem el óravázlataimat, tervezeteimet is. Ez utóbbi illusztrálására most elküldöm önöknek egyik 6. osztályos óráam tervezetét. Amennyiben módjuk, lehetőségük van rá, úgy kérem mondjanak róla bírálatot és juttassák el hozzám. Sajnos, konzultációs lehetőségeim is minimálisak, ilyen vonatkozásban is legtöbbször teljesen magamra vagyok utalva.

Tisztelettel:

Hudra András,

történelem—földrajz szakos tanár,
Kiskunfélegyháza, Izsáki úti Külső Iskola.

Hudra András óravázlata:

TÉMAKÖR: Dél-Európa. A TANÍTÁS ANYAGA: Bulgária I.

A TANÍTÁS HELYE: Kiskunfélegyháza, Izsáki úti Általános Iskola 6. osztálya.

A TANÍTÁS IDEJE: 1970. február 11-én, 9 óra.

FELADATOK:

1. Bulgária fekvésének, földrajzi helyzetének, tájainak bemutatása élményszerű formában.
2. Összefüggések megáttatása — a képzelőerő fejlesztése.
3. Más népek megbecsülésére nevelés.

FOGALMAK:

Rodope hegység, Marica folyó, Marica-medence, Várna mint fürdőhely és kikötőváros, rózsák völgye, Szófia.

ÓRATÍPUS: Új anyag feldolgozó.

SZEMLELTETÉS: Saját készítésű (vagy „központi”) diaképek, térképek: Európa domborzata, Európa országai, esetleges képi szemléltetés.

TANÍT: Hudra András tanár.

I. BEVEZETŐ RÉSZ

1. Szervezés — fegyelmzés.

2. Motiváció: Járt-e már közületek valaki Bulgáriában?

Én abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy voltam Bulgáriában. Három hetet töltöttem ebben a nagyon szép baráti országban. De, hogy ne csak én büszkélkedhessem ezzel, most mindannyian el fogunk utazni Bulgáriába — persze csak úgy képzeletben. Mielőtt azonban felszállnánk a vonatra — jó turistákhoz méltóan —, néhány dolgot megtanulunk arról az országról, ahová utazunk.

Házi feladatok ellenőrzése, naplóbeírás.

II. AZ ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

Fekvése, határai

Melyik kontinens országaról tanulunk? (Európa)

Európának melyik részén fekszik Bulgária?

(Déli részén, Dél-Európában)

Hogyan nevezzük ezt a félszigetet?

(Balkán félsziget)

A Balkán félsziget melyik részén terül el?

(Keleti)

Olvassuk le a határait!

É-on: Duna—Románia.

K-en: Fekete-tenger

D-en: Görögország—Törökország

Ny-on: Jugoszlávia.

Hasonlítsuk össze Magyarország és Bulgária területét!

Magyarország területe: 93 030 km²

Bulgária területe: 111 000 km²

Hasonlítsuk össze Magyarország és Bulgária lakosságát!

Magyarország lakóinak száma 10 millió

Bulgária lakóinak száma 8 millió

Mennyi Magyarország népsűrűsége? 107 fő/km²

Mennyi Bulgáriáé? 72 fő/km²

Most pedig gyorsan vonatra szállunk és máris indulunk a nagy útra. Mivel utazhatnánk még? (Repülő, hajó.)

Útvonal: (A rendelkezésre álló idő rövidege miatt tanári közléssel; a tanulók saját térképükön követik az útvonalat.)

Térkép.

”

”

”

”

Függelék 182. o.

”

Európa országai falitérkép.

Kiskunfélegyháza—Kecskemét—Szolnok—Biharkeresztes (ott lép-
jük át a határt)—Nagyvárad—Kolozsvár—Marosvásárhely—Brassó
—Bukarest.

Marosvásárhely és Bukarest között hosszú az út, de szinte észre
sem vesszük az idő múlását, mert mindannyian a vonatablakban
vagyunk. (Ki tudná megmondani, miért?) Nézzétek meg a térké-
pen, hol haladunk át! — Déli-Kárpátokon. Milyen látvány tárul
elénk? (Csodálatosan szép kilátás: éles, meredek hegygerincek, me-
redék lejtők, égbenyúló hegyormok stb.)

Megérkezünk a bolgár határra. Rusze-nál lépjük át a határt.
Átszállunk a bolgár vonatra és robogunk tovább Tirnovo felé...
Itt fogunk először megszállni.

Addig, amíg ti figyelitek a tájat, én elmondok nektek, hogy
most Észak-Bulgáriában vagyunk, Bulgária északi részén haladunk
keresztül.

Észak-Bulgária a Duna és a Balkán hegység között fekszik.

Hogyan jelöli térképünk a Balkán hegységet? Keletkezése sze-
rint milyen jellegű hegység? (Fiatal lánchegység.) Hol láttunk már
utunk során ilyen jellegű hegységet? (Romániában a Déli-Kárpá-
toknál.) A Balkán hegységtől D-re szintén találunk egy hegysé-
get. Olvassuk le a nevét! Az előbbiekhöz hasonlóan állapítsuk meg
keletkezése szerint milyen jellegű hegység ez! (Röghegység.) Mi-
lyennek látnánk ezt a hegységet? (Lekopott gerincek, alacsony,
szelíd lejtők, a hegység lábánál bányákat, ipari üzemeket látnánk.)

Bizony a bolgár vonatok elég lassan haladnak, ezért van még
egy kis időnk, míg megérkezünk... Tirnovóba.

Addig elmondok nektek a Balkán hegységről, hogy rendkívül
fontos szerepet tölt be Bulgária éghajlatában. Azt mondjuk róla,
hogy éghajlatválasztó. Hol találkoztunk már ilyen hegységgel a
6. osztályos földrajz tanulmányozása során? (Észak-Európa; Skan-
dináv-hegység.) Mit jelent ez? (Ez azt jelenti, hogy a hegység egyik
oldalán — éppen éghajlatválasztó hatása miatt — más az éghajlat,
mint a másik oldalán.)

A Balkán hegység pedig a következőképpen módosítja Bulgária
éghajlatát: Észak-Bulgária éghajlata szárazföldi. (Mi jellemzi a szá-
razföldi éghajlatot? (Hideg; zord tél, meleg, forró nyár, kevés
csapadék, nagy hőingadozás.) Magyarország melyik nagy tájának
éghajlatához tudnánk hasonlítani Észak-Bulgária éghajlatát?
(Alföld.) Valóban, Észak-Bulgária éghajlata az Alföldünk éghajla-
tához hasonlít, de valamivel melegebb, mint az Alföldünk éghaj-
lata. Vajon mivel magyarázható ez? (Délebbi fekvés.)

A Balkán hegységtől délre pedig a mediterrán hatás érvényesül
Bulgária éghajlatában. Milyen tehát a Balkán hegység déli oldalá-
nak éghajlata? (Mi jellemző erre? Forró, száraz nyár és enyhe, esős
tél.) Bulgária éghajlatával kapcsolatban azt jegyezzük meg meg,
hogy itt is gyakori az aszály, úgy Észak-Bulgáriában, mint a Ma-
rica-medencében. — Azt még nem tudjátok, hogy hol van a
Marica-medence, de azt már igen, hogy hol terül el a Balkán
hegység és hol a Rodope.

Nos, a két hegység között találjátok a Marica-medencét, amely
a rajta keresztül folyó Marica folyóról kapta nevét.

Közben azonban ne feledkezzünk meg arról a tájról sem, ame-
lyen keresztül utazunk.

Bulgária melyik táján vagyunk most? (Észak-Bulgária.)

Elmondom mit látunk: Észak-Bulgária meredeken emelkedik a
Duna mentén. Olyannyira, hogy Romániából nézve még azt hit-
tük, hegyvidék áll előttünk. Most azonban már látjuk, hogy domb-
vidéken haladunk keresztül. A sok folyó, amely mind a Dunába
ömlik, — dombsággá szabdalta fel a tájat.

Románia térképe.

Tanári közlés

(magyarázat).

Kisegítő, rávezető
feladat.

Diapozitív.

A fiatal lánchegységek
jellemzői; régebben
tanult ismeretek fel-
elevenítése.

Térkép!

Térkép!

A táj határainak meg-
határozása; térkép!

Színskála.

Magassági számok.

Térkép!

Rodope (név a táblára).

A röghegység jellemzői.

Osztályhoz, a figyelem
ellenőrzése.

Tanári közlés.

Régebbi ismeretek fel-
elevenítése.

Térkép!

Osztályhoz.

Tanári magyarázat.

Kapcsolása a régebben
tanult ismeretekhez.

Kiegészítés.

Térkép!

A figyelem ellenőrzése.

Tanári közlés.

Az ablakból kitekintve látjuk, hogy itt is olyan növényeket termelnek, mint a mi Alföldünkön... tehát, melyek a fő mezőgazdasági terményei? (Búza, kukorica, cukorrépa.)

Végre megérkeztünk első szálláshelyünkre, Tirnovóba. Nagyon fáradtak vagyunk, ezért az ottani iskola egyik tanára csak nagyon rövid tájékoztatást ad a városról.

(Egy tanuló előre megadott rövid városismertetése következik. A tájékoztatót előre megkapta tanulmányozás végett.)

TIRNOVO nagyon régi város, valamikor Bulgária fővárosa volt. 37 000 lakosával Bulgária közepes nagyságú városai közé tartozik. Festői szépsége, művészeti emlékei, történelmi múltja miatt rengeteg turista keresi fel napjainkban is.

Másnap tovább utazunk... Most már egy jobb vonatra szálltunk fel, ezért hamar odaérünk a Fekete-tenger nagy kikötővárosába, Észak-Bulgária legnagyobb városába, Várnába. Első dolgunk, hogy kimenjünk a tengerpartra.

(A diakép felvillanásának pillanatában) elénk tárul a csodálatosan szép Fekete-tenger. Láttuk már képen, filmen, de mennyire más a valóságban! Szikrázó napsütésben tárul elénk a kék ég, a part más-más színű homokja kékre, lilára, helyenként és időnként valóban feketére színezi a tenger vizét. A messzeségben, a látóhatár szélén hajók húznak el. Miközben gyönyörködünk ebben a csodálatos látványban, óvatosan belépünk a tengerbe, ebbe a hatalmas, végeláthatatlan víztömegbe... A tengerpart sekély ezen a részen, ezért 100—150 m-re is besétálhatunk, anélkül, hogy úsznunk kellene. Miközben még mindig lenyűgözve nézzük e szokatlan, de nagyon szép tájat, akarva, nem akarva megkóstoljuk a tenger vizét is. (Milyen ízűnek érezzük? Sós.) Egy nagy hullám elkap bennünket... egy darabig magával sodor... ez kezdetben nagyon rossz érzés, de később megszokjuk és már alig várjuk, hogy jöjjön a következő hullám... Az itt élő bolgár gyerekek már nagyon ismerik a tengert, a hullámokat és — miközben beszélgetünk velük — oroszul — megmutatják, hogyan is lehet „meglovagolni” a hullámokat.

Másnap megnézzük a várost, Várnát. Mivel kapcsolatban tanultatok ti a napokban Várnáról — a történelem órán? (Várnai csata.) (Időtől függően esetleg, mikor volt?)

Első dolgunk tehát az, hogy megkeressük ezt az emlékművet, amely ennek a csatának az emlékét őrzi.

De, hogy ne tévedjünk el a városban, bolgár barátaink adtak mellénk egy idegenvezetőt is, aki kalauzol bennünket a városban.

Hallgassuk meg őt; mit mond Várnáról:

Várna 180 000 lakójával Bulgária harmadik legnépesebb városa. Forgalmas fekete-tengeri kikötő és újabban iparváros. Sokáig az ország tengerentúli áruforgalma szinte kizárólagosan Várnán keresztül bonyolódott le. Ma már vetélytársa a gyors léptekkel fejlődő bolgár kikötőváros, Burgas.

Várna az ország legélénkebb idegenforgalmi városa. Kulturális központ is. Sok közép- és szakiskoláján kívül országos híru főiskolája, több múzeuma és színháza van.

Ha szétnézünk Várna üzleteiben — de Bulgária bármelyik városában — feltűnik, hogy nagyon sok helyen árulnak kisebb-nagyobb üvegekben rózsaoiljat.

Honnan van ez a sok rózsaoilj?

Régebben tanult ismeretek újszerű alkalmazása.

Diakép, Tirnovo látképe.

Állapítsuk meg mérésekkel kb. hány km-t tettünk meg Tirnovótól Várnáig.
Kb. 180 km.

Dia: varnai tengerpart.

Utalás a nyelvi kapcsolatokra (szláv nyelv).

Tantárgyi koncentráció a történelemmel.

Dia: Hunyadi János szobra Várnában.

Dia: Várnai kikötő, Képelemzés nélkül.

Dia: Burgasi kikötő, elemzés nélkül.

Dia: tengerparti részlet modern tengerparti szállodákkal.

Képelemzés: Mi bizonyítja a képen Várna nagy idegenforgalmát?

Hallgassuk csak meg kísérőnket!

Bulgária mezőgazdaságának sajátos ága a rózsatermelés. A rózsaoilját a rózsaszirmokból párolják. Az olajat a legdrágább illatszerek készítésére használják. A rózsaoil az ország legfontosabb exportcikke. A rózsatermelés legfontosabb területe a Balkán hegység déli lejtője.

Hol termelik tehát a legtöbb rózsát Bulgáriában? (A Balkán hegység déli lejtőjén.) Miért éppen itt? (Déli völgyeit a magas gerincek védik a hideg északi szélről.)

Várnából ismét hosszú útra megyünk. Megnézzük az ország fővárosát...

Fekvése: Keressétek meg a térképen!

Milyen felszíni tájak veszik körül? Tehát milyen felszíni forma közepén fekszik? (Hegységekkel körülvev medencében fekszik.) Most pedig bemegyünk a fővárosba... Mit látunk ott? (Előre kiadott feladatként egy tanuló teljesen önállóan — tk. és egyéb forrásanyag alapján — felkészült a város bemutatására.)

Egy tanuló 2—3 perces — teljesen önállóan elkészült — beszámolója SZÓFIÁRÓL.

(Esetleges tanári kiegészítések.)

Ezzel utazásunk befejeződött. Nem jövünk azonban még haza. Még egy ideig — a következő órán — Bulgáriában fogunk tartózkodni.

Ismerkedünk ezzel a szép és érdekes országgal, ennek gazdasági életével.

Most pedig nézzük meg, érdemes volt-e ilyen nagy utat megtennünk, szereztünk-e új ismereteket erről a dél-európai országról, gazdagodott-e tudásunk Bulgáriára vonatkozóan?

III. ÓRA VÉGI ÖSSZEFOGLALÁS

Határozzuk meg, hol fekszik Bulgária?

Melyek a határai?

Mely tájaival ismerkedtünk meg?

Mi jellemző Bulgária éghajlatára?

Melyek az eddig megismert fő terményei?

Melyek az eddig megismert legnagyobb városai?

Hf.: tk. 115—117. oldal. Nf. 42/1, 2, 3.

Tiszában vagyok azzal, hogy tervezetem „nélkülözi” a megszokott részössze foglалásokat, és hogy az egyes szerkezeti egységek sem különülnek el szigorúan, továbbá a tankönyvtől talán némely vonatkozásban eltér..., de hiszen éppen arra szeretnék választ kapni. Önöktől, lehetséges-e ez ilyen mértékben, amint tervezetemben szerepel. Azzal kapcsolatban, hogy az egyes részegységek nem különülnek el, úgy, mint azt annak idején a főiskolán megszoktuk, csak annyit szeretnék megjegyezni, hogy én a magam részéről úgy érzem, hogy ebben a koncepcióban a különböző részegységekhez való szigorú ragaszkodás csak az egymással szoros kapcsolatban levő összefüggések láncolatát szakítaná meg.

VÁLASZ A FELVETETT KÉRDÉSEKRE

A tervezet lényegében minden, a tankönyvben is feldolgozott ismeretet tartalmaz. Így tehát nem tér el a tankönyvtől. A tanítási anyag feldolgozási sorrendje sem mutat számottevő eltérést. A beiktatott szemelvények — függetlenül attól, hogy a tanár vagy a kijelölt tanuló mondja el — színesebbé teszik az órát. Maximalizmus akkor jelentkezik (és ellenkezőnek a tanterv előírásaival), ha a szemelvényekben szereplő ismereteket is, mint kötelezőket kérni számon a tanár. Ez a szemelvényekkel (ismertetésekkel) és diaképekkel kombinált utaztató módszer változatosságot eredményez a földrajzórák sorában.

Kifogásolható lenne — ha nem tanyai iskoláról lenne szó — a sok tanári közlés. Így azonban, a tapasztalatok szerint sem vehető soknak és csak így, ilyen sok közléssel, leírással dolgozható fel a rendelkezésre álló idő alatt ez a tanítási anyag. Éppen ezért nem mertem (és nem akartam) a közléseket kérdésekké vagy feladatokká bontani.

POSA LAJOS
főiskolai adjunktus
Tanárképző Főiskola, Szeged

Központi diakép: rózsatermelés a Balkán-hegység déli lejtőjén.

Térkép.

Fekvésének meghatározása térképelemzés alapján.

A városismertetéssel egy időben diakép Szófiáról.

Térkép.

GONDOLATOK A „RÖPÜLJ PÁVA”
FELSZABADULÁSI NÉPDALVERSENY
NYOMÁN

A „Röpülj páva” énekverseny folyamán sokakban felmerült a kérdés: a múltban hogyan juthatott oly magas művészi szintre a népdal? S ha a múltban oly csodálatos, technikai igényt kívánó cifrázatokig bontakozott ki, ma miért vagyunk kevésbé tanúi ily művészi énekek paraszti énekesek ajkáról?

A válasz egyszerű.

A múltban zárt közösségekben élt, fejlődött és származott át anyáról lányára, unokára a dal. Naponta éltek vele. Daloltak órákat az esti imádság idején, a fonóban, a mosóteknő és szövőszék mellett. A jó énekes nagymama cifrázta a dalt, a menyecske csak hajlítgatta, a gyermek a pusztá vázlatát fogta fel, de énekelte tárt szívvel. A jó siratóasszony strófáinak visszhangja, a „buba sirató” egyszerűségében hangzott a pitvarban a rongy bábú felett. A család, a közeli szomszédság egyben énekiskolája is volt a gyermeknek és fiatalnak. Aktívan éltek vele. Ez formálta kedély világukat képviselve az érzelmi világukat képviselve az érzelmi skála minden pompáját. A drámai hangvételű balladától, a lírai szerelmi költészetig. Az epikus történetek fantáziát röpítő meseszövegétől az egyszerű mondókáig. Énekeltek s mozgásba, ritmusba is fogták. Legyen az munkaritmus, gyermekjáték, vagy akár csak a siratóasszony jajgató bólogatása. Megmozgatta érzelmvilágukat, cselekvésbe lendítette akaratukat, tágitotta fantáziájukat, élesztgette memóriájukat. A népdal, a nép szellemi, lelki életének olyan tápláléka volt, mint a szó, vagy tán annál is több. Amit fogva tartott a szemérem, azt a népdal feloldotta. Ki-

énekelhették a szív tickait, sőt trágár humorát is.

Ma az élet megváltozott. A világháborútól számítva a zárt paraszti közösségek élete megbomlott. Beáramlott sok új: érték és selejt, idegen és hazai városi hatás, új világkép és új erkölcs. Megzavarta a régi, paraszti énekiskolát. Szerencsére ekkorra már kiváló gyűjtőink a régi kincs színe-javát felgyűjtötték. Jöhetett a mindent elöntő, elárasztó új áramlat, a kincs java elásva-zárva a múzeumok fonográf hengerein és támlapjain kibírta a népvándorlást. Jaj, de úgy tűnt, örökre lett elásva. Kevesen hittek abban makacsul, hogy ami érték, nem veszhet el.

Nos, fél évszázad után és a nép tényleges hatalma birtokbavételének 25. évfordulóján itt áll előttünk egy fiatal lány, s nyomában a többiek: „Nézzetek, lássatok, mit leltem, milyen kincsre találtam. Csak elő kell venni, csak ki kell tisztítani, fényesíteni, csak helyére kell tenni minden szépséges dízét. Szól ez magától, szól szívhez paraszti dédanyáink üzenete. Vegyétek, éljetez vele, daloljátok naponta, szebb lesz tőle az élet. Vigyétek bele a technika, az úrkutatás, a gépek és robotember világába! Ne mondjatok le a természet ajándékáról, a szív érzelmeiről, a dal mindent átlelkésíteni tudó erejéről! Értsd meg ifjú magyar nemzedék, át kell mentened a múltból, ami érték!”

A zárt közösségek fakuló világa helyett a technika vívmányai egy tág, nemzeti, sőt világ-közösséget teremtettek. Ebben az új közösségben már egy-egy szervezett énekiskola fészkből kell, hogy felrepüljön és bejárjon országot-világot a magyar dal szépsége.

GÁBOR ÉVA
Tanárképző Főiskola,
Szeged



DIFFERENCIÁLT ELJÁRÁSOK A NAPKÖZI OTTHONBAN

Napközis tanulóink száma állandóan emelkedik. Talán nincs az országban olyan iskola, ahol a jelentkezőket mind be tudná fogadni a napközi otthon. Mi lesz a fel nem vett tanulókkal? A szülők támogatást, segítséget várnak tőlünk, a tanítás, a nevelés terén is.

A gyermek a közösségben él, de ha eredményes munkát akarunk végezni a közösségen belül, az egyént kell alakítani, nevelni.

A GYERMEK EGYÉNISÉGÉNEK MEGISMERÉSE

Nélkülözhetetlen számunkra a gyermek egyéniségének alapos ismerete. A napközis nevelő többet van együtt a gyermekekkel, mint az osztályvezető, több megfigyelési lehetősége van. Munkám során tapasztaltam, a gyermek értékelésénél nem mindig azonos a véleményünk az osztályvezetővel. Előfordult, hogy az osztályvezető jó magatartásúnak minősítette a tanulót, ugyanakkor én panaszt emeltem magatartására és szorgalmára. Ilyen esetek mindig komoly problémát jelentettek számomra. Mi lehet az oka a kétféle értékelésnek?

Arra a megállapításra jutottam, hogy a napközi otthonban a gyermek bátrabban, szabadabban nyilatkozik meg. A nevelés olyan területein is megfigyelhetjük a gyermekeket, amelyre az osztályvezetőnek nincs alkalmá: étkezés alatti viselkedés, egymással való társalgás, munkához való viszony, munkateljesítmény, a gyermek érzelmi élete, érdeklődése, alaptermészete, mind-mind olyan terület, amelyre bőséges megfigyelési lehetőség van a napközi otthonban.

Példákkal szeretném igazolni, kiemelni a közösség nevelőerejét, s ugyanakkor az egyéni bánásmód fontosságát.

Étkezés alatt feltűnt, hogy egyik 3. osztályos kislány nem tudja használni az evőeszközöket, ha csak teheti, kanállal eszik. Többször felhívtam a figyelmét a kulturált étkezésre, megmutattam az evőeszközök helyes használatát. Észrevettem, hogy ilyenkor a gyermek zavarba jön. Egyéni beszélgetés alkalmával a gyermek elmesélte:

„Én otthon csak kanállal eszem.”

Kicsit meglepődtem. Nem jól ismerném a családot? Mit tegyek? Néhány alkalommal a kislány mellé ültem, majd olyan asztalnál jelöltem ki a helyét, ahol az étkezés e leg-
elemibb követelményeivel probléma nem volt. A kis közösséggel előzőleg beszélgettem, hogyan adjanak segítséget az asztalnál. Munkám eredményét akkor élveztem, mikor lát-
tam a természetes kézmozdulatokkal, mosolyogva étkező gyermekeket.

Játék közben figyeltem meg egy tanítványomat. A legdurvább jelzőkkel illette társait, ha pl. a társasjáték nem az ő javára dőlt el. Néhányszor csak figyelmeztettem, majd megkérdeztem, miért használja ezeket a durva szavakat? Választ rendszerint nem adott, pedig szókincse igen gazdag volt az említett szavakból. Kerestem az okot. Csatládlátogatás alkalmával megtudtam, hogy a szülők elváltak, a gyermek a napközis foglalkozás után több órát tölt anyja munkahelyén, sokat van egyedül, vagy az utcán a barátokkal. Eredményt azzal értem el, hogy sokat érdeklődtem a gyermek délutáni szórakozásai után. Próbáltam úgy irányítani a beszélgetést, hogy elmesélje a történeteket, megbeszéljük, mit lehet mondani a durva szavak helyett.

A munkához való viszony a legérdekesebb megfigyelési lehetőség a napközi otthonban. Gondolnak-e az osztályban tanító nevelők arra, hogyan készül el a feladot lecke, mennyi energia, szorgalom kell egy feladat elvégzéséhez. Számomra a tanórak előkészítéséhez. Számomra a tanórak önálló munkája, a munkavégzés folyamatának figyelése mindig kis tanulmány volt. A különböző típusok egész sora vonult fel előttem. Megbeszéljük a nehézségeket, egyénileg is sok segítséget adtam, s mégis, de nehezen készült el egy-egy feladat.

Nagyon fontosnak tartottam, hogy tanítványaimat önállóságra neveljem, s megértsék az önellenőrzés fontosságát. Megbeszéljük hogyan, milyen módon kell ezt végezni. Egyik 3. osztályos tanítványom feladataiban sok volt a helyesírási hiba. Kezdetben velem javította a hibákat, majd fokozatosan rátertem az önellenőrzésre. Jelenlétemben, de önállóan javította később a hibákat, néhány hét múlva csak ennyit mondtam: ellenőrizted? — s visszaadtam füzetét. Rendszerint hiba nélkül kaptam vissza. Eredményt csak közvetve munkával tudtam elérni. Véleményem szerint döntő szerepe van a következetes és a hosszú időn át tartó türelmes ellenőrzésnek.

TANULÁS, TANÓRAK

A tanulók a napközi otthonban készítik el a házi feladatot.

A jól előkészített tanóra, ellenőrzés nemcsak a tanulók előhaladására van jótékony

hatással, hanem évek folyamán igen értékes tulajdonságok — szorgalom, önállóság, rendszertet, igényesség — kialakítását segítheti elő.

Marika első évben járt a napközi otthonba. Édesanyja néhány hét múlva így nyilatkozott:

— *Mióta napközis a kislányom, sokkal önállóbb, komolyabban veszi a tanulást.*

Melyek azok a szervezési formák és eljárások, amelyek munkánk sikerét ezen a téren biztosítják? A napközi otthonban a korszerű tanulási módszerekkel kapcsolatban feltétlenül beszélünk kell: a tanulás egészségi feltételeiről, a gyermekek közötti különbségről, a tanulás módszereiről, az egyéni tanulásról, a számonkérésről.

A TANULÁS EGÉSZSÉGI FELTÉTELEI

Sok gyermek tanul együtt, gondoskodnunk kell *friss, tiszta levegőről*.

Biztosítani kell a tanulóhelyiség *csendjét*. Senki és semmi nem zavarhatja a gyermeket a tanulás ideje alatt.

Nem közömbös az sem, hogy a gyermekek mikor készítik el a házi feladatot.

Az 1—4. osztályos tanulók általában váltakozó rendszerben járnak iskolába. A feladatok elkészítését soha nem kezdtem a tanítás, vagy az ebéd után. Csendes pihenővel, játékkal töltöttük az időt tanóráig. A tanítástól eltelt 2—3 óra alatt kipiheni magát és alkalmassá válik ismét egy bizonyos ideig tartó komoly munkára.

A napközis nevelőnek ismernie kell a gyermekek teljesítőképességét. Az idegrendszer teljesítőképessége a különböző napszakokban nagyon eltérő. Szakaszoságot árul el, aminek a tanulásra nézve is komoly következményei vannak. Az első teljesítménymaximum a reggeli és a kora délelőtti órákra esik: 8—10 óra között, míg a másik 15—19 órára esik.

Napirendünk tervezésekor különös gondot kell tanúsítanunk az 1. osztályos tanulók munkarendjének megszervezésére. A 6 évesek hamar elfáradnak. Nem tudnak hosszabb ideig koncentrálni. Ha a délutáni órákra esik a tanóra, különösen fáradt a kisgyermek mellett. A legtöbb korán reggel kel, a délelőtti munka is kifárasztja, feltétlenül kell beiktatni ebéd után csendes pihenőt. Nagyon szerették kis tanítványaim a mesét. Ilyenkor a padra, vagy asztalra hajtották fejcskéküket, élvezték a csendet, a nyugalmat. A sikeres tanóra elengedhetetlen feltétele, hogy a kicsik sokat legyenek a levegőn. Tavaszi, őszi időben az udvarra vonultunk, ott olvastam a meséket, ott tartottam a megbeszéléseket. A mindennapos friss levegőn való tar-

tózkodásra a téli időszakban is nagy gondot fordítottam. Minden osztály tanulásának kijelölésében a változatosságra kell törekedni. Különösen érvényes ez a szabály az alsó tagozatos napközis gyermekekre. A különböző jellegű feladatok elkészítése ideg- és izomtevékenységet igényel. Ezt a szabályt mindig figyelembe vettem a tanórán végzett munka megbeszélésénél.

Talán kicsit furcsán hangzik, ha ebben a témakörben a táplálkozásról is szólok. A gyermekek általában háromszor étkeznek a napközi otthonban. A konyhának az étrend összeállításánál a változatosság mellett figyelembe kell vennie, hogy a táplálkozásnak is szerepe van a tanulás eredményességében. A gyengén táplált gyermeknek csökken az aktivitása. Bizonyos tápanyagok, pl. fehérjék és vitaminok hiánya is előidézheti ezt az állapotot. A C-vitamin adagolása, főként a téli hónapokban szükséges. Napközi otthonunkban a téli hónapokban rendszeresen kaptak a gyermekek csipkebogó teát.

A GYERMEKEK KÖZÖTTI KÜLÖNBÉG

Tanulás, felkészülés tekintetében sem egyformák a gyermekek. Találkoztam vasszorgalmú, de nehezen tanuló gyerekekkel, aki minden percét a másnapi lecke mellett töltötte. Mások viszont alig nyúltak a könyvhöz, játékos könnyedséggel végezték el a feladatokat.

Tapasztalatom szerint számos külső és belső tényező lehet az oka a munkakedv és a teljesítmény csökkenésének. Mindig úgy éreztem, hogy kötelességem megkeresni, feltárni a rejtett okokat. A gyermek elszólásában nem egyszer állapítottam meg, hogy „ellenzenves” a tantárgy, néha egyszerű volt a válasz: „nem szeretem”. Mindig kutattam az okot, miért ellenzenves a gyermeknek a tantárgy? Hányszor hallottam különösen a kicsiktől, nem szeretem pl. a számtant, a nyelvtant, az olvasást. Ha elhangzott a „miért”, rendszerint nem tudtak rá választ adni. Példákkal próbáltam ecsetelni a tantárgyakban rejlő sok-sok szépséget. Próbáltam gyakorlati dolgokkal felkelteni a tantárgy iránt az érdeklődést. Milyen szép a hibátlanul megírt levél, sokkal jobban élvezheted a könyvek szép kifejezéseit, tartalmát, a mesét, vagy az érdekes útleírásokat, ha jól tudsz olvasni! A kicsiknél egy rossz osztályzat is döntő lehet. Érzékenyebb, gyengébb képességű gyermek munkakedvét nagyon befolyásolhatja a rossz jegy.

Komolyabb a helyzet a nagyobb gyermekeknél. Előfordul, hogy a gyermek a *sikertelenség okait a pedagógusban keresi*. Jó szó-

val, dicsérettel megnyerhetjük, vagy elveszít-
hetjük a gyermekek bizalmát.

Hallottam már ilyen megnyilatkozást: *Azért szeretem az Elővilágot, mert Erzi néni olyan érdekesen magyaráz.* De elhangzott a fenti idézet ellenkezője is. A gyermek nagy kritikus. A jól megszervezett órávezetéssel az érdekesen előadott anyaggal megalapozhatjuk a tantárgy szeretetét. A rossz eredményhez gyakran hozzájárul a *rendszeretlen családi élet és a rejtett betegség.* Családlátogatók alkalmával sok dologra fény derül. Hány családnál tapasztaltam, hogy nincs megfelelő hely a gyermek számára az otthonban. Jancsi állandóan az utca lakója volt. Mikor megláttam a lakásukat, meglepődtem a szépen, ízlésesen berendezett szobákon. Akkor miért éli a gyermek a maga kis életét az utcán? Merült fel a probléma. A beszélgetés alkalmával megtudtam, hogy az anya féltette a szép berendezést, a rendet, a tisztaságot. Próbáltam az édesanyával megértetni, hogy legalább egy sarkot adjon Jancsinak. Legyen az az ő kis birodalma.

Nagy problémát jelent, ha a nevelés terén nincs meg a *szülők között a harmónia és a viták a gyermek előtt zajlanak le.*

Volt olyan tanítványom, akit édesanyja a délutáni műszakok alkalmával csak reggel látott. A gyerekek a délutánt, estét egyedül töltötték. Elvált szülők gyermekéről van szó, a probléma tehát még nagyobb.

Nem egy tanítványom panaszkodott fejfájásról, fáradtságról. Az alapos orvosi/vizsgálat néha komoly betegségeket számolt fel.

Ha felkutatjuk az eredménytelenségek okait, ne elégedjünk meg cnyivel. Adjunk meg minden segítséget, hogy a gyermek munkakedvét fellendítsük. Egy alkalmas időpontban elhangzó dicséret, simogatás talán döntően befolyásolja a gyermek munkakedvét, tanulásának eredményét.

A TANULÁS MÓDSZEREI

Hogyan tanuljon a gyermek? A megfelelő módszerek alkalmazására nekünk kell meg-
tanítani a gyermekeket.

Hogyan kezdjük ezt a munkát? Elmagya-
rázzuk tanítványainknak, hogy ne aprózzuk,
daraboljuk fel az anyagot, hanem mindig az
egészet olvassuk el figyelmesen. Amit nem
értenek, azt húzzák alá, a szabályokon gon-
dolkoznak el, az ismeretlen kifejezéseket
jelölik meg. A tájékozódás után, a részek
közti összefüggések átgondolása után tegye-
nek kísérletet a könyv nélküli összefüggő fel-
mondásra. Bármennyire pontatlan is ez az
első felidézés, a további tanulás szempont-
jából nagy jelentőségű, mert a szöveg részei
közti kapcsolat, bármennyire lazán is, de
megteremtődik. Az újabb és újabb végigolva-

sás és a felmondási kísérletek később szoro-
san egymáshoz fűzik a gondolatokat. Előnye
ennek a módszernek, hogy a részek közti
kapcsolat szilárd és a felejtés lassú. Ezt a
módszert egyenletesen nehéz, rövid terjedelmű
szövegek tanulásakor tanácsos alkalmazni.
Már az alsó tagozatos csoportokban elkez-
dhetjük az előbbi módszerrel való tanulást.
Főleg az olvasmányok tartalmi felmondása
során nyílik erre alkalom. Felső tagozatos
csoportokban az irodalmi és a történelmi szö-
vegek tanulásához ajánlatos. Megfigyelésem
szerint a gyermekek nem szeretik ezt a mód-
szert. Az eredményt későn, fárasztó munka
után látják csak. Az alsó tagozatos és gyen-
gébb előmenetelű tanulóknál csak fokozato-
san alkalmazzuk.

Másik eljárás szerint kisebb összefüggő ré-
szekre osztja fel az anyagot és részenként tan-
ulják meg. Amikor a végére érnek, az egész
anyag felmondása következik. Ez a módszer
a legelterjedtebb a gyermekek között, mert a
siker gyorsan jelentkezik. Alig fog hozzá a
munkához, már fel is tud mondani valamit
és ez további tanulásra ösztönzi. Főként a
kisebb, alsó tagozatos tanulók és a gyengébb
kitartású felső tagozatosak számára fontos.
Hátránya, hogy a törések helyein, az egyes
részek között nehezen alakulhat ki a szilárd
kapcsolat, ami a felmondáskor elakadást
okozhat. Verstanulásnál különösen mutatko-
zik a feldaraboló tanulás említett hátránya.
A felejtés is gyorsabb, mert a mozaik-
szerűen felépülő anyag könnyebben szét-
bomlik. Tanítványainkat tájékoztassuk arról,
hogy mikor alkalmazhatják ezt a módszert.
Versek, szabályok, szó szerint megtanulandó
próza szövegek esetén. Magyarázzuk meg
növédeikeinknek, hogy a gyors siker mellett
nem ez a leggazdaságosabb módja a tanulásnak.

A felső tagozatos gyermeknek különböző
nehézségű leckeiket kell megtanulni. A vegyes
tanulási módot feltétlenül ismertessük meg
velük. A vegyes tanulási mód az előbbi két
módszer kombinációja. Mindazt egyesíti ma-
gában, ami azokban előnyös, célravezető.

Hogyan tanuljon a gyermek ezzel a mód-
szerrel? Figyelmesen végigolvassák a leckét,
s igyekeznek annak értelmét, összefüggéseit
megragadni. Az anyag nehezebb részeit, sza-
bályokat, adatokat, felsorolásokat külön-
külön megtanulják, végül az egész leckét
annyiszor ismétlik, míg hibátlanul nem tud-
ják. Az alsó tagozatban ilyen tanulási mód-
szert igénylő anyag ritkán fordul elő.

Talán kicsit hosszabban, részletesebben
foglalkoztam a különböző tanulási módok-
kal, de nem közömbös, hogy milyen tanácsot
kap tőlünk a gyermek.

Milyen legyen az *önálló csendes tanulás*?
A fő követelményt erre az időre így fogal-
mazhatjuk meg: teljesen önálló munkát vé-

gezzén minden tanuló. A gyermek munkáját segítjük, de soha nem készítjük el helyettük. A gyermek annyi utasítást kapjon csak, amennyi a továbbjutáshoz szükséges. A gyengébb tanulókra több időt kell fordítani. Néha melléjük ültem, figyeltem munkájukat, megbeszéltem velük a problémát okozó részeket. Mindig megfigyeltem, mi okozza a nehézséget. Itt is érvényesítettem azt az elvet, csak annyi segítséget, amennyi a munka önálló folytatásához szükséges. Ha észrevettem, hogy több gyermek szorul segítségre, értesítettem az osztályvezetőt. Az önálló tanulás idején figyeltem a gyermekek munkáját. Félig kész feladattal nem szaladgálhattak hozzám. A tanulópárok az önálló tanulás időszakában egymástól függetlenül készültek fel. Csak a számonkérésnél foglalkozhattak együtt az anyaggal, különben a gyenge, lusta tanuló élőködik társán. Az önálló tanulás időszakában munkám nem merült ki a tanulók megfigyelésében. Fontos feladatnak tartottam, hogy az eredményes tanuláshoz szükséges személyiségvonásokat fejlesszem tanítványaimban.

Igyekeztem megértetni velük, hogy átgondoltan, céltudatosan használják fel a tanulásra szánt időt, bízzanak önmagukban, ismerjék fel tudásuk gyenge pontjait, igyekezzenek azokat kijavítani. Az alsó tagozatban ezek a vonások még fejletlenek. Évek során azonban megerősödhetnek, ha erre céltudatosan törekszünk.

ELLENŐRZÉS

A felkészülést az önellenőrzés követi. Ekor derül ki, hogyan használta fel a gyermek a tanulásra szánt időt. Az ellenőrzés idején fellazul a fegyelem, de nem borul fel a rend. A gyerekek egy része, ha szükséges, tovább folytatja a tanulást. Az auditív motorikus típusú gyermekeknek megengedtem, hogy a folyosón hangosan vegyék át a leckét.

A számonkérést a munkacsoportvezető, a tanulópárok segítségével bonyolítottam le. A nevelő szerepe fontos ebben a szakaszban. Tájékoztattam növéndékeimet a számonkérés rendjéről, módjáról, szempontjairól.

Először az írásbeli feladatokat, azután a szóbeli feladatokat, végül a manuális lecke-t néztem át.

Tanulóink beszédképességét is fejlesztenünk kell, ezért a feladatokat összefüggően mondják el a gyermekek, a szabályok alkalmazását is feltétlenül kérjük számon. A számonkérést az első, második osztályosokkal kezdjük, ezt kövesse a harmadik, negyedik osztály, az olvasás, helyesírási szabályok gyakorlása, csoportos foglalkozás keretében történjék.

A felső tagozatos gyerekek ellenőrzése is

nagy gonddal, felelősséggel jár. Itt azonban fokozottabban számíthatunk a gyermekek közreműködésére. A különböző korosztályból álló csoporton belül a magasabb osztályokba járó tanulók már egyedül is elvégezhetik a kisebbek munkájának ellenőrzését.

Az ellenőrzésnél a feleleteket nyelvhelyesség szempontjából is ellenőrizzük. A kifogásolható nyelvi botlásokra figyelmeztessük a tanulókat. Nagy jelentőségű, ha az ellenőrzéskor a nevelő ismeri az egyes tárgyakat tanító nevelők kérdésési módszereit. Ezeket a tapasztalatokat óralátogatásaink alkalmával szerezhethetjük meg. Mindig olyan számonkérési formák kialakítására törekedjünk, amely a tanulók fejlettségi szintjének legjobban megfelel. Az ellenőrzés alatt a gyermek ne veszítse el a munkakedvét. A beszámolás kellemes sikerélményt jelent.

Az ellenőrzés után elbíráljuk a gyermekek felkészültségét. Nem szabad lebecsülni ennek pedagógiai szerepét. Elmondjuk, ki hogyan dolgozott, milyen mértékben teljesítette kötelességét. Mondjuk el véleményünket a csoportokról, felelősökről, majd az egyénekről. Mondjuk meg ki érte el a megfelelő eredményt, kinek a munkája kifogásolható.

Dicsérjük a szorgalmas tanulókat, ösztönözzük a gyengébb képességű gyermekeket. Mindig keressük meg a gyenge eredmény okát. Lehet ez betegség, a szorgalom hiánya, családi körülmény.

A fentiek ismeretében kezdhethetjük el csak a hibák megszüntetését. Az osztályfőnökkel, a családdal együtt kell dolgoznunk. Munkánkat csak akkor végezhetjük szakszerűen, ha pszichológiai, pedagógiai és módszertani ismereteinket állandóan gyarapítjuk.

AZ ÉRTELMI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

Sokszor éri a napközis gyermekeket az a vád, hogy kevés alkalom nyílik számukra az értelmi képességek gyarapítására. Munkatervünketön számtalan mód kínálkozik az értelmi képességek fejlesztésére. Az előbbieket néhány gyakorlati példával igazolom. A heti megbeszélések feladat a felmerülő problémák, elért eredmények számbavétele. A felelősök beszámolnak, értékelnek, bírálnak, javaslatokat tesznek. Az év elején a gyermekek bátoratlanok, nehezen fejezik ki magukat. A feltett kérdésekre néha csak hosszabb gondolkodás után válaszolnak. A fejlődés hónapról hónapra javul. Csoportomban 3—4. osztályos tanulók voltak. A 2. félévben a megbeszéléseket teljesen a csoport ifjúsági vezetője irányította. Naplót vezetett otthonunk életéről. A gyerekek nagyon komolyan vet-

ték a beszámolókat. Előfordult, hogy harmadik osztályos gyermekek kijavították társuk beszámolóját, mert nem szépen vagy nem jól fejezte ki magát.

A gyermekek hozzászólásai, véleménynyilvánítása, vitája, egyszerűval aktivitása ne maradjon el. Problémákat állítunk a gyermekek elé, feladatokat tűzünk ki, választási lehetőségeket biztosítunk. Az egész csoportot próbáljuk bekapcsolni a beszélgetésbe, kritikai állásfoglalásra buzdítjuk a gyerekeket.

A gondolkodás fejlesztésére számtalan alkalom található a kulturális foglalkozásokon. A meséket röviden megbeszéljük, figyelmüket a lényegre tereljük. Véleményt mondunk a szereplőkről. A felső tagozatban irodalmi versenyeket rendeztünk. A gyermekek irodalmi tájékozottsága, olvasottsága került a porondra. Pl. részleteket olvastunk fel irodalmi művekből, vagy szereplők nevét soroltuk fel. A gyermekeknek ki kellett találni,

melyik könyvből valók a szereplők, ki a könyv írója. Hasonló versenyprogramot állíthatunk össze történelemből, zenéből, sportból.

Szavaló- és színen olvasó versenyeket rendeztünk. Az irodalmi szépérzék, a művészi tolmácsolás mellett ébren tartjuk tanítványainkban a költészet iránti érdeklődést. A séták, kirándulások sokféle élményt nyújtanak a gyerekeknek, az ismeretszerzéshez segítséget adnak. A gyermekek nagyon szeretik ezeket a sétákat. Kérdésekkel árasztanak el bennünket a látott dolgokkal kapcsolatosan. Összefüggéseket keresnek a kirándulás és az iskolában tanult anyagrészek között. Bírálják, véleményt mondanak.

A napközis nevelőnek elsődleges feladata a nevelés, a családi légkör megteremtése.

Fazekas Anna gyak. isk. tanító
Győr, Tanítóképző Intézet

A KISDOBOS MUNKA ÉS AZ ISKOLAI NEVELÉS

Az iskolai Rendtartás 8. §. (4) bekezdése írja:

Minden nevelőnek hivatásából eredő kötelessége, hogy nevelőmunkája során különös gondot fordítson az ifjúsági mozgalommal való együttműködésre. Segítse az úttörőszervezet tanulmányi, kulturális vagy sportmunkáját. Látogassa a mozgalom összejöveteleit. Vonja be a gyermek- és ifjúsági közösségeket egy-egy nevelési feladat megoldásába. Támogassa a szervezetet az órák kívüli foglalkozások megszervezésével és ellenőrzésével. Segítse az ifjúsági szervezet iskolai vezető szerveinek munkáját, öntevékenységük kibontakozását.

Az ifjúsági mozgalommal való foglalkozás a tanterv által előírt nevelési feladatok megoldásának is területe, másrészt hivatali kötelesség. Két fő munkaterületre van: az *általános iskola* és az *ifjúságmozgalmi szervezet*.

A két terület szoros egysége és kölcsönhatása társadalmi igény és pedagógiai szükségzerűség.

Az ifjúságmozgalmi szervezetek közül az úttörőcsapat része a *kisdoboscsapat*.

Itt éri a gyermeket először a szervezett és tervszerű benyomások rendszere, amely meghatározó jelentőségű a társadalmi igényével azonos nézetek és magartatás irányára, tartalmára és mélységére.

A nevelési követelmények teljesítéséért különböző módszerekkel dolgozik a kisdoboscsapat.

TESTI NEVELÉS

A kisdobos próbakövetelmények 2. osztálytól szervesen ráépülnek a mindennapos testnevelésre. Pl. Végezz reggeli tornát! A há-

romtusa versenyekre való felkészülés pedig az őszi-tavaszi időszak foglalkozásainak gerincét képezi. Az erőpróbák jó akaratnevelő hatásúak. A csoportok megtanulják a kitartó, kemény munkát, de megtanulják a kudarcok elviselését is.

A hadijátékok, akadályversenyek, a honvédelmére való testi alkalmasság előkészítésére adnak jó lehetőségeket. Alkalmat találnak váratlan akadályok leküzdésére, a bajtársiasság gyakorlására. A nehéz körülmények közötti fegyelmezett magartatás erősíti a testet, lelket. Az egészségügyi szabályok megtartása a csapatban éppen olyan fontos és lehetséges, mint az iskolában. De itt más körülmények között: Elsősorban a szabad természetben érvényes higiénia ismeretével és alkalmazásával, az esetleges balesetekre való felkészüléssel, az eszközök és sebkötözősi anyagok használatával.

A gyermek mozgásigénye — főleg a városi — kényszerű korlátozásoknak van kitéve. Az oktatás óráin, a folyosón, a lakásban és a közterületeken egyaránt hiányzik az egészséges testi fejlődéshez elengedhetetlen természetes mozgás. Az örökös visszafogottság ellensúlyozása a biztonságos, szabad természetben töltött őrsi vagy rajfoglalkozás és játszótéri tevékenység, ahol a felnőttek erős akarattal le kell küzdenie beavatkozási szándékát. Szerepe csak a testi épség megővése és az elvadulás megakadályozása.

A játszótérek a legtöbb esetben nem adnak mozgási lehetőséget a 6–14 éves korú gyermekeknek. A kisebbeknek készültek.

A kisdoboscsapatban folytatott játékos sporttevékenységek sikerélményhez, a társak-

kal való nemes vetélkedéshez visznek és a későbbi rendszeres sportolás és testedzés alapjait jelentik.

Ugyancsak a kisdobos élet teszi lehetővé az uszodai tartózkodást és a téli sportok gyakorlását. Az elkenyelmesedést küszöbölik ki az életkori-sajátságokhoz méretezett gyakorlatúrák, autóbusszal, vagy vonattal történő háztól-házig szállítás helyett.

VILÁGNÉZETI ÉS POLITIKAI NEVELÉS

A két fő nevelési tényező ugyanazokra a gyermekekre, gyakran ugyanazon körülmények között hat, de nem azonos formában.

A természeti és társadalmi valóság anyagsága, megismerhetősége kiderül a tanítási órákon, de közvetlen érzékelésére a kisdobos foglalkozás nyújt széles körű lehetőséget. Pl. Természetismereti séták, ipari és mezőgazdasági termelés megfigyelése, termékek gyűjtése.

A gyermekben természetesen levő tudásvágy igaz ismeretekkel nyír kielégítést, de csak akkor, ha a pedagógus kritikai módszerrel rávilágít az idealista nézetek helytelenségére. Ha ellensúlyozza az idealizmus kategóriájába tartozó vallásos eszmék még több családban való jelenlétét.

A természet változásainak megfigyelése és a változásokhoz való alkalmazkodás szükségességére meggyőző erejű a jelenségek kölcsönhatására és összefüggésére való figyelem felkeltésére. Pl. Az évszakok változásai, a hozzájuk kapcsolódó emberi, növényi és állati tevékenységek. Az ember szerepe, a jelenségek változásaira gyakorolt hatása. A szűkebb és a tágabb környezeti tényezőkkel való kapcsolat. Mindezen példák a kisdobos életben erőltetés nélkül megerősítik az iskolában tanultakat.

A politikai nevelés része a különböző történelmi és forradalmi ünnepek megtartása. Külsőségeikkel, hangulataikkal maradandó emléket hagynak a 6—10 éves korú gyermek érzelmi életében. A kisiskolás gyermeknél nem a megértés, hanem az érzelmelek felkeltése lehet a feladat, az ünnep tartalmi átélésének hangulatával. Felhasználhatók a diaképek, filmek, a televízió és a rádió adásai az ünnepel kapcsolatos érzelmelek elmélyítésére, de vétek a figyelmet hosszú előadás, vagy összefüggő beszéd meghallgatására kényszeríteni. A szónoki beszéd jelenléte nem törvényszerű az ünnepélyeken, megemlékezéseken, inkább nevezhető rossz hagyománynak. Sokkal korszerűbb formában ad ismereteket és érzelmi, esztétikai élményt a műsorrészeket összekapcsoló narrátoros megoldás, vagy a műsorszámok összetétele, logikus sora.

A munkásmozgalmi ünnepek megülése

igen szerencsés megoldás veterán, vagy ma működő kommunisták meghívása, mert a konkrét találkozás valósággá teszi a gyermektől távol álló fogalmakat, amelyekre nehéz életkori sajátágaiknak megfelelően megmagyarázni. A politikai nevelés a nevelés egészére vonatkozó szabályok értelmében megköveteli a tevékenységi formákat. A pártások szívesen végeznek gyűjtőmunkát, tanteremdiszítést, naplóvezetést, falújság készítését, kiállítás rendezését.

Az ünnepi alkalom tiszteletét vendégek jelenléte, kisdobos egyenruha és a jelvények kitévése fokozza.

A szervezésben és a műsorban való részvétel mindig jó munka jutalma legyen, és fejlessze az önállóságot. A speciális képességek felfedezésére és fejlesztésére, gyümölcsoztatására szintén nagy alkalmat adnak a különböző ünnepek.

A SZOCIALISTA HAZAFISÁGRA ÉS PROLETÁR INTERNACIONALIZMUSRA NEVELÉS

A gyermekek az olvasmányok anyagában, az ünnepélyeken, a kisdobos foglalkozásokon találkoznak a múlt eseményeivel, szereplőivel. Közvetlen tapasztalás és közvetett szemléltetés útján megismerik mai létesítményeinket, a hazai tájat, lakóit, kulturális intézményeket, a dolgozó nép alkotásait és munkájának értékét. Megismerik a nemzet anyagi és kulturális értékeinek megbecsülését, a haladó hagyományok ápolását, a szocialista társadalom magasabbrendűségét és távlati terveit. Hallanak a szocialista tábor országai lakóinak életéről. Tanulnak a világ haladó dolgozóinak harcáról.

A fogalom összetevői igen sokrétűek. A kisdobos munkában nem részletes kibontásukra van szükség, hanem az érzékeltetésre, a könnyen észlelhető jegyek felismertetésére, érzelmi alátámasztásra. Vigyázni kell, mert a nevelési terület arra csábít, hogy az erőltetett feladatokra koncentráldjanak és közben elszakad a közeli környezetben fellelhető érték és a hétköznapi tettek hazafisága.

A haza védelmére való felkészítés hatékony eszköze a találkozás a katonákkal, a különböző túságok, a nemzeti zászló és az állami címer tisztelete, a magyar himnusz és a nemzetközi himnuszok forradalmi lényegének megértése. A csapat formáságai, egyenruhája, fegyelme előkészítő tartalmúak.

A MUNKÁRA NEVELÉS

Ide tartozik a tanuláshoz való helyes viszony kialakítása, az önkiszolgálásra, házi és közhasznú munkára való nevelés, a szocia-

lista tulajdon megbecsülése és védelme. Alapvető feladat a tanulásnak, mint munkának való felfogása, amely előkészítő jellegű a felnőtt kori tevékenységhez.

A SZOCIALISTA HUMANIZMUS ÉS A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS

Makarenko elvei szerint:

„Lépünk fel a legnagyobb követeléssel és a lehető legnagyobb tisztelettel az ember iránt.”

A szocialista humanizmus és a közösségi magatartás tartalmának kiművelésére széles lehetőséget adnak a kisdobos élet közös foglalkozásai, a játékok, a közös nagy feladatok megoldására szerveződött csoportosulás, ahol lehetőség van az egyének képességeinek kibontására, vagy a társak érdekeinek előtérbe helyezésére. Az egyenrangú felekből álló kisdobos tisztségviselők választott és megbízott személyek. Funkciójuk addig terjed, míg a rájuk bízott feladatokat becsülettel és eredményesen — a közösség és az eszme szolgálatában — látják el.

A gyermekek egymás közötti humánus kapcsolata az udvariasság, figyelmesség, barátság szálaival indulnak és bajtársi együttérzésben fonódnak együttműködéssé. Az önzés, irigység, törtetés vadhajtásainak lenyészése a kisdobos közösségben van a legjobb alkalom, mert itt nem érték a túlzott egyénieskedés, csak az elvégzett kötelesség és az őszinte összetartás.

AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS

A kisdobosok között az esztétikai nevelés kiterjed a természet szépségeinek észlelésére, tudatos élvezésére és megóvására. A tárgyi környezetnél annak megteremtésére is legyen alkalom.

Vegyék észre a tanulók a munka és termékeinek esztétikáját, az egyéni és csoportos szép magatartást. Kulturáltságuk fokozására felhasználandók a korszerű eszközök. A művészi alkotások, rendezvények és műsorok

válogatására, megértésére, szépségeinek megvilágítására nevelhetők a kisdobosok. A csapat életében széles lehetőség nyílik az esetleges gyermeki alkotásra, a tehetségesek felkarolására.

A felsorolt nevelési feladatok és tevékenységi formák egységet alkotnak a kisdobos próbakövetelményekkel. Vannak teljesen megegyező tevékenységi formák. Pl. Az őszi próbánál november 7. megünneplése; a téli próbánál a tantárgyi vetélkedők; a tavaszi próbánál az emlékművek virágosítása, anyák napja.

Az egész évi próbánál a magatartás példássága, tisztségviselés, tanulás, segítés, jó közlekedés követelménye; törődés a kisebbekkel; lakóhely megismerése és épségének védelme. A felsorolt példák a 3. osztály követelményeit tartalmazzák.

A próbakövetelmények a gyermek számára fogalmazzák meg a feladatokat. A próbálapon írásban rögzítettek és teljesítésüket a nevelő igazolja.

A Nevelési Tervben nem szereplő tevékenységi formák viszont a kisdoboscsapatban kiegészítik az iskolai munkát. Lehetőséget teremtenek olyan jellegű feladatok megoldására, amire a tanítási óra nehezen ad alkalmat.

A kisdoboscsapat azzal is támogatja az iskolai nevelő tevékenységet, hogy több gyermek számára nyújt szereplési alkalmat. Itt a gyermek az osztályzatban megnyilvánuló értékelés gátlásai nélkül bonthatja ki tehetségét. Megnyilvánulhatnak olyan személyi jótulajdonságok, amelyek az oktatás folyamatában nehezebben fedezhetők fel, de nagyon jól hasznosíthatóak.

A közösségi összetartozást fokozza a mozgalmi munka rendszerint kollektív keretben történő végrehajtása.

Akár az iskolában, akár a kisdoboscsapatban oldhatók meg hatékonyabban egyes nevelési feladatok, akkor jók, ha lényegük és a célkitűzésük azonos irányban halad minden nevelőnél.

Pozsgai Vidáné gyakorlóiskolai igazgató,
Győr, Tanítóképző Intézet

ÉNEK-ZENE ÓRA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA V. OSZTÁLYÁBAN

Az óra anyaga: *Föl, föl vitézek...* kezdetű dal hallás utáni megtanítása.

Didaktikai feladat:

- Az *Útörő* induló és az *Esik eső* népdal egy- és kétszólamú éneklésének gyakorlása.
- A *Haj, de fényes nap van...* IV. osztályban tanult dal ritmusának és dallamának elemzése.
- A szinkópa gyakorlása.

d) Az új dal megtanítása.

e) A fúvószenekar hangzásának megismertetése.

Nevelési feladat: A haza, a szabadság szeretetére és megvédésére való nevelés.

Szemléltetés:

- Hősök arcképei és a szabadságharc csatajelenetei Márkus István: *Forradalom és szabadságharc 1848—1849 c. képes történelemkönyvéből.*

- b) Petőfi Sándor Csatadal c. költeménye.
 c) Egressy Béni Klapka-indulója hanglemezről.
 d) Az induló éneklése zongorakísérettel.

A TANÍTÁS FOLYAMATA

I.

1. Kezdő ének:

„Üttörőnek kedve mindig jó,
 Szóljon hát a vidám énekszó!”

- a) Az Üttörőinduló egyszerű éneklése.
 b) Az első és a második szólam énekesi-
 nek kijelölése.
 c) Az induló-tempó érzékeltetése és a kezdőhang megadása.
 d) Az Üttörőinduló kétszólamú éneklése.
 e) Az induló ismételt éneklése szólam-
 cserével.

2. Hangszépités:

- a) Az Üttörőinduló kezdő dallamfordulata-
 tának bemutatása szolmizálva. A tanu-
 lók kézjeltől éneklik a dallamfordu-
 latot és dó hanggal lezárják a dallamot.
 b) Énekeljük ezután szöveggel is: (1. ábra)



Ej, haj, száll az é-nek szó!

1. ábra

- c) A kiemelt kezdő dalrészletet a tanulók
 hangterjedelmének növelése érdekében
 kismásoddal magasabban, majd mélyeb-
 ben is énekeltetjük a következő hang-
 képző szótagokkal: (2. ábra)



Ej, haj, hej-je haj-ja haj!

2. ábra

- d) A következő szövegváltozatokkal éne-
 keltethetjük az Üttörőinduló kezdő dal-
 lamát: (3. ábra)



3. ábra

Ej, haj, hív az in-du-ló!
 Ej, haj, szép az é-nek-szó!
 Ej, haj, zeng az é-nek-szó!
 Ej, haj, hő-si in-du-ló!
 Ej, haj, bú-vös é-nek-szó!
 Ej, haj, zúg az in-du-ló!
 Ej, haj, jó a nó-ta-szó!
 Ej, haj, raj-ta nó-ta-szó!
 Ej, haj, más a nó-ta-szó!

A második ütem első hangjára énekel-
 tük az összes magas és mély magánhangzóink

nyelvállás, ajakformálás és képzési hely szerinti rendben követik egymást. A természetes, könnyed, laza, de lendületes énekléshez ragaszkodjunk. A legkényelmesebb hangfekvésben énekeltesük tanulóinkat.

- e) Az eredeti szöveggel egy szöveggel végig énekeltetjük az Üttörőinduló!

3. Számonkérés:

- a) Tanulóink beszámolnak az „Örizzük meg egészségünket!” c. házi olvasmány tartalmából.
 b) A múlt órán tanult Esik eső, ázik a heveder... kezdetű népdal alsó szólamának éneklése.
 c) Az Esik eső, ázik a heveder... népdal kétszólamú éneklése.
 d) A hibák kijavítása. A teljesítmények értékelése. A tanulók osztályozása. Juttalmazás.

4. Hallásfejlesztés:

- a) Az ismert zenei anyag exponálása:
 „Ha kisüt a nap, akkor már vidámabban énekelnek a katonák. A Haj, de fényes nap van... tanult dalunk róluk szól. Énekeljünk, meneteljünk velük együtt!” A dal éneklése.
 b) A dal ritmusának vizsgálata és lejegyzése.

— A katonák menetelése szerint tapsoljuk halkán éneklésünkhöz az egyenletes „tá”-kat! Figyeljük meg, hogy mely szótagokat énekeljük kissé erőteljesebben? Mely szótagokra lépnek keményebben és kissé határozottabban a katonák? Ezt éneklésünk és tapsolásunk közben is könnyen megérezhetjük.

— Az erősebb, súlyosabb lépés-lüktetés után mindig hány gyengébb lüktetés következett? — Az erős dobbanások a gyengébbekkel együtt 4-es lüktetésű ütemeket alkottak. A dal ütemjelzője: 4/4.

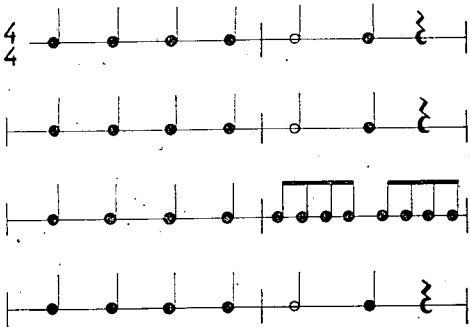
— Énekeljük el ismét a dalt! Ujjpárnákkal a padon kopogjuk hozzá az egyenletes lüktetést. Eközben figyeljük meg, hogy hol énekelünk a „tá”-nál hosszabb, vagy rövidebb hango-
 kat?

— Énekeljük el a dalt ritmusnévvel és a dalritmus kopogásával. Hol tartotunk szünetet? Milyen hosszúságút?

— Írjuk fel a dal ritmusát a táblára! Hány soros a népdal? Tagoljuk sorokra! A sorok ritmusait külön-külön hangoztassuk! A sorok ritmusai hasonlítanak-e egymásra? Melyek az azonos ritmusosok? (1., 2. és 4.) A 3. sor ritmusát külön hangoztassuk és nevezzük el! — A harmadik sor végének apró és rövid ritmusai tá-
 lán azt az örömlüket fejezik ki,

hogy itt láthatjuk a házuk előtt katonáinkat. Amikor örülünk, akkor szoktunk gyorsabban tapsolni is a kezünkkel.

A menetelés és az öröm ritmusát tehát írjuk fel a táblára és a füzetünkbe! (4. ábra.)



4. ábra

— Énekeljük el a dalt második versszakával is! Kopogjuk hozzá a dal ritmusát is a tábláról, vagy a füzetünkéből!

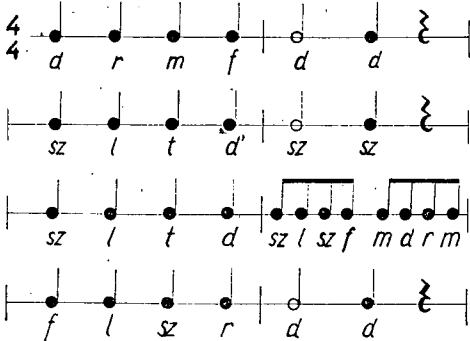
c) A dal dallamának vizsgálata és lejegyzése betűjelekkel:

— A dal éneklése, annak megfigyelése alapján állapítsuk meg a záróhang, majd a kezdő hang nevét!

— Énekeljük a dalt és rajzoljuk közben kézjelekkel térben a dallamvonalat, a dallam térbeli mozgását, járását.

— Énekeljük szolmizálva a dalt! A tanár kézjelekkel segíti a tanulók énekét.

— A szolmizációs nevek betűjeleit (sorronként), a ritmus jelek alá felírjuk a táblára, illetve a füzetekbe. (5. ábra.)



5. ábra

— Énekeljük el hangzó, majd néma-belső szolmizálással a dalt. (Szükség szerint a tanár kézjeleivel támogatja az éneklést.)

5. Az új dal tanításának tartalmi-hangulati előkészítése rokon tartalmú és hangulatu ismert dal felidézésével, eléneklésével.

a) Beszélgetés: A pacsirra is velünk énekel, ha meglátja a magasból a szépen menetelő magyar honvédeket! Imerünk is egy ilyen dalt, amely arról szól, hogy milyen szépen énekel a kis pacsirra fenn a magasba...

b) Hangadás után a dalt elénekeljük.

c) Miért kell elmennem katonának? — Mert szólít a háza! Mit kell megvédeni? — A békét, a szabadságot! A hazát! Földünket! Munkánk minden eredményét! Mindnyájunkat!

6. Célkitűzés.

1848-ban, a szabadságharc idején is dallal hívták a magyar vitézeket a csatába. A harcbahívó dalokat indulóknak nevezték! El is énekeltek nektek egy ilyen 1848-as, tüzes, lelkesítő, harcbahívó indulót! Hallgassátok meg!

II.

1. Bemutató éneklés mind a két versszakkal. (Külön gondot fordítunk a dal kifejező, élményt keltő előadására, a dinamikai fokozatok helyes alkalmazására, a plasztikus szövegkiejtés mellett a helyes tempó megválasztására.)

2. A tanulók megnyilatkozásai.

a) A dal szöveges, énekes-zenei tartalmának kifejtése. A dalban feltárult előtűnik a csatába induló hősök serege, a szabadságért harcolók bátor küzdelme. A magyar nép szabadságának védelmére fogott fegyvert.

b) Az induló szerzője, az induló keletkezésének körülményei. — Ezt a szép, lelkesítő indulót Egressy Béni tanító, zeneszerző, majd színész írta, aki maga is részt vett a magyar szabadságharcban, a kápolnai csatában, a komáromi vár védelmében. A komáromi várban készült az induló, mely a szabadságért harcoló vitézek harci lendületét, bátorságát és hazaszeretetét fejezi ki.

3. A dal megtanítása.

a) Ismételt bemutatás mind a két versszakkal.

b) A szöveg közös elolvastatása.

Szómagyarázat:

„szabadság oltalmára”

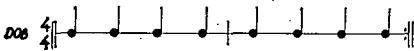
„hósi vérünk ontjuk, hullatjuk”.

Népünk szabadsága, boldog, szabad élete a legdrágább nekünk. Csak így építhetjük, szépíthetjük hazánkat. Ma

munkával erősítjük és védjük hazánkat.

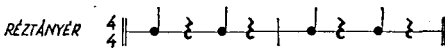
- c) A szöveg és a ritmus összekapcsolása. Olvassuk el a dal szövegét ritmikusan. Mely szavakat olvashatjuk szinkópán? — Vitézek — szabadság — hazánkért — hullatjuk — nagy bátran — látjátok — utánam — az ágyú — csatára. Készítsünk harci jelszavakat, felhívásokat e szinkópás szavak párosítása alapján! (Vitézek utánam — hazánkért az ágyú — nagy bátran csatára — látjátok vitézek stb.)
- d) A szöveg, a ritmus és a dallam összekapcsolása. Induljunk hát mi is a csatába! Énekeljétek velem együtt! „Az úttörő is bátor és hű gyermeke a hazának!” Énekeljük az indulót a második versszakkal is! A zászló mutatja a harcban, a csatában az utat. Olyan ez a lelkes induló, mint Petőfi Sándor *Csatadal* c. hősi költeménye. Elolvassom! A hősök arcképeinek és a szabadságharc csatajeleneteinek bemutatása Márkus István: *Forradalom és szabadságharc* c. könyvéből.
- e) A dal gyakorlása ritmus kísérettel.

— Kísérje énekünket a dob egyenletes löktetésekkel!
Tábla képe: (6. ábra).



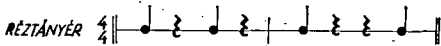
6. ábra

— Szóaltassuk meg Gábor Áron rézágyúját is indulónkhoz!
Tábla képe: (7. ábra).



7. ábra

— Szebb lesz, ha a negyedik „tá” és az előtte álló szünetjel felcserélük egymást!
Tábla képe: (8. ábra).



8. ábra

— De a huszárok is elvégzik a feladatukat! Amikor a kardjukkal szabdalják az ellenséget, akkor ezt mondják magukban:
Tábla képe: (9. ábra).



9. ábra

— Én egyedül eléneklem az indulót, ti pedig az ujjaitokkal szabjátok ki a padra a kardok ritmusát! A ritmuskíséreteket az osztályközösség az induló énekléséhez alkalmazva külön-külön kigyakorolja. Ezután az ügyesebb tanulók ütőhangszereken kísérik az osztály éneklését.

4. A tanár mintaszerű bemutató éneklése.
5. Az előadásmód megbeszélése.
Első sor: középerősen
Második sor: erősen
Harmadik sor: középerősen
Negyedik sor: erősen
Lelkes induló-tempó
Helyes hangzóformálás
Érthető és kifejező szövegközlés
Laza, de fegyelmezt énekes testtartás
6. Közös, csoportos és egyéni begyakorlás, a szép és kifejező éneklés megvalósítása.
Versengés. Bírálat. Jutalmazás.

III.

1. Zenehallgatás.

- a) Meghallgatjuk hanglemezről, fúvószenekari feldolgozásban Egressy: *Klapka-indulóját*.
- b) Zenei élményhatások szóbeli megnyilvánulásai: Az induló hatására ott érezzük magunkat a csatázó magyar vitézek, a hősiesen harcoló magyar katonák között. Az induló felpezsdíti vérünket, harci kedvünket, belesodor az osztrákok elleni nagy honvédő csatába.
- c) A fúvószenekar hangzása, a rézfúvók hangszíne. A fúvószenekarnak katonás, erőteljesen zengő és tömör hangzása. A rézfúvó hangszerek hangszíne érces, fényes és keménynek mondható, és ezért katonás jellegű. A bátor úttörők is kürtjelzéseket adnak egymásnak. Az úttörők tábori élete hasonlít a hazánkat védő katonák életéhez.

2. Az induló bemutató éneklése zongorakísérettel.
3. Közös éneklés zongorakísérettel.
4. Befejező ének.

A magyar nép fiai, katonái mindig bátran és elszántan indultak harcba a szabadságért. 1919-ben is hasonló, de talán még forróbb lelkesedéssel énekeltek vörös katonáink a „Zengjük a dalt mámoros ajakkal” kezdetű indulót. Mi most ezt is így énekeljük el! (IV. o. tk. 62. o.)

Garamszegi József
Szeged, Tanárképző Főiskola

OSZTÁLYFŐNÖKI TERV

(Folytatás) -

D) Munkára nevelés

5. osztály

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. A munkáról általában. 2. Szívesen végezd a tanulást tehetséged szerint.	A munka a szocialista társadalmi rendünk alapja. Ezért legyen kötelesség a tanulás és vegye ki részét a társadalmi munkából.	Juhász F.: Őszi táj traktórral. Boldizsár: Dunán túl szívében.	
a)	1. A tanulás, mint munka. 2. Tanulási nehézség esetén forduljon az osztályfőnökhöz, vagy a szaktanárhoz.	A helyes tanulási módszerek ismertetése.	Közös tanulás alapján. Helyes tapasztalatok átadása.	
a)	1. A munka eredményeinek a megbecslése. 2. Tartsa rendben az iskolában a padját, ügyeljen annak tisztaságára.	Köztulajdon védelmére nevelés.	Iskolai jó és rossz példák.	

6. osztály

a)	1. A termelő munka jelentősége. 2. Figyelje meg a munkában és eredményeiben rejlő szépségeket.	Meggyőzni a tanulókat, hogy a munka minden emberi haladás feltétele.	Kuznyecov: Az Angara megfélékezése. Minden napok hősei.	
a)	1. A tanulás és a fizikai munka. 2. Törekedjék továbbfejlesztani jó tanulási módszereit. Adja át tapasztalatát.	A munka becsület és dicsőség dolga.	A tanulás egészségtana. Úttörőélet 3. pontja.	Év elején megbeszélni.

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. A kötelességtudás. 2. A tanulásban legyen önálló. Csak szükség esetén forduljon segítséghez.	Csak az a gyermek kötelességtudó, aki nemcsak tanulmányi, hanem egyéb kötelességeinek is eleget tesz.	Rajon belüli dicséret. Szülők példája.	
b)	1. Egy meglátogatott üzem munkájának a megbeszélése. 2. Kirándulásokon vegyen részt megfigyeléseket.	A munka nemesítő hatása.	Kirándulás, üzemlátogatás.	

7. osztály

a)	1. Magunk és mások munkájának és magatartásának helyes bírálata. 2. Vegyen részt szakköri munkában.	A bírálatnak helyes tartalom mellett megfelelő formát kell öltenie.	Egymás munkájának értékelése, bírálata.	Félévi munka értékelése. Magatartás és szorgalom terén.
a)	1. A tervszerű munka fogalma. 2. Napirendet készítse.	A munka akkor éri el célját, ha megszabott terv irányítja, küzdünk a pontos rendszeres munkavégzésért.	Az osztály életéből vett konkrét példa.	
a)	1. Felkészülés a pályaválasztásra. 2. Figyelje a munkások életét, azokat becsülje.	Képességek és a lehetőségek reális számbavétele.	Üzemlátogatás. Filmek vetítése.	Szülő, idősebb testvér meghívása

8. osztály

a)	1. Helyes önbírálat, mások igazságos értékelése. 2. Önállóan végzett munkáját tudja értékelni, ellenőrizni.	Az önbírálat és a bírálat jelentőségének pszichológiai indoklása.	Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai II. 876. oldaltól.	
a)	1. A fizikai és a szellemi munka kapcsolata. 2. Ismerje meg a jövő munkájával kapcsolatos kívánalmakat.	Az ellentét megszüntetése, a két munka összekapcsolódik.	Illyés Gyula: Az építőkhöz.	

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. Beszélgetés a pályaválasztásról. 2. Figyelje azokat a munkalehetőségeket, melyek a pályaválasztásban számba jöhetnek.	Mindenki képességének és a népgazdaság szükségleteinek megfelelő foglalkozást válassza.	Család és Iskola cikkei: A legfrissebb pályaválasztási tájékoztató.	

E) A szocialista humanizmus és a közösségi magatartás nevelése

5. osztály

a)	1. A családi közösség. 2. Mutassa ki forró szeretetét szülei iránt. Ezt tettekkkel is bizonyítsa.	A családban is van közösségi kötelesség. Gondokban, tervekben osztozni kell.	Iskolarádió. „Kötelességek a családban.” (magnó)	
a)	1. Az iskolai közösség. 2. Közösségi keretben vállaljon iskolai munkát. (Kicsik segítése.)	Megkönnyíti az átlépést az alsó tagozatból.	Az ellenőrzőkönyv közös kitöltése. Tanárok megismertetése.	Év elején.
a)	1. A közös összefogás jelentősége életünkben. 2. Ha gyenge tanuló, kérje pajtásai segítségét, ha jó, igyekezzen segíteni!	Közösségi emberré nevelés, jellemvonnásainak kialakítása.	A környezet napi példája.	
a)	1. Az úttörő és az őszinteség. 2. Bátran mondjon véleményt pajtásairól, de igazságos legyen.	Az úttörő az őszinteségben is példamutató.	Iskolarádió. „Őszinteség” c. adása. (magnóról) Aiszoposz: A hazug pásztor.	
a)	1. A helyes pajtási segítség. 2. Segítsen iskolai feladataik megoldásában a gyengéknek.	Az egyéni segítségnyújtás és a közösség érdekei összefüggnek.	Móra: A másik család.	

6. osztály

a)	1. A kötelező tisztelet szülei, nevelőik és az idősebbek iránt. 2. Mutassa ki szeretetét szülei iránt. (Szerénységgel, hálával, szófogadással.)	A felnőttek joggal várnak el szereteten és mind nagyobb megértésen alapuló tiszteletet a tanulóktól.	Cikkek a Nők Lapjából. (Engedetlenség, hálatlanság, durvaság.)	
----	--	--	--	--

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. A felelősségérzet. 2. Lépjen fel határozottan a rendbontók ellen.	Minden ember felelős önmagáért és társaiért.	Az osztály életéből kiválasztott esetek. Üttörőélet 5. p.	
a)	1. A baráti és bajtársi együttérzés. 2. Szívesen vegyen részt a kollektív megmozdulásokon.	Igazi barátság csak jó közösségben lehet.	Irodalmi példák. Üttörőélet 8. pontja.	
a)	1. A megfontoltság, határozottság. 2. Ne ítéljen elhamarkodtan.	Legyen igazságos és tapintatos.	Dobó István és Hegedűs hadnagy tetteinek szembeállítása.	
a)	1. Az akarat edzése. 2. A hétköznapi apró sikereinek a megbebecsülése.	Az erős akarat fontosságának bemutatása, ösztönzés az akarat erősítésére.	Irodalmi és történelmi példák idézése: Demoszthenész. Mereszjev: Egy igaz ember, Ifjú Gárda.	
a)	1. Az önállóság. 2. Legyen önálló otthon, iskolában és az életben.	Az önállóság helyes értelmezése.	Otthoni példák. Iskolai példák.	
a)	1. Figyelmesség, előzettség. 2. Tanuljon meg helyesen parancsolni és engedelmessé válni.	Annak bemutatása, hogy a figyelmességben a tiszteletet fejezzük ki.	Az osztály életéből.	
a)	1. A takarékoság egyéni és közösségi jelentősége. 2. Vegyen részt a takarékosági mozgalomban.	A közös és egyéni javak megbecsülése és annak felhasználása.	Tervkészítés.	

7. osztály

a)	1. A valláserkölc és a kommunista erkölcs különbsége. 2. Egyéni érdek alárendelése a közérdeknek.	A valláserkölc az elnyomók érdekeit, a kommunista erkölcs a dolgozókéét szolgálja.	Történelmi példák felsorolása. II. Rákóczi Ferenc hazaszeretete stb.	
a)	1. Az igazi barátság célja és tartalma. 2. Barátaikat köszöntse különböző alkalmakkor kisebb ajándékokkal.	A tanulók barátság modelljének alakítása.	Ságvári példája. Osztálypéldák.	

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. Az egyéni érdek és a közérdek viszonya. 2. Rendelje alá egyéni érdekeit és hangulatát a közösség érdekének.	Az egyén adott helyzetben alá kell, hogy rendelje érdekeit a közösség érdekének.	Arany—Petőfi, Marx—Engels barátsága. Ady—Móricz Zs.	
a)	1. A jó osztályközösség jellemzői. 2. Tudja, hogy a közös siker és nem az egyéni feltűnés a fontos.	Az ösztönzés a közösségi élet elemzésére és tudatos fejlesztésére.	Klikkesedés elítélése, jó példa kiemelése az osztályon belül.	
a)	1. Az erős akarat és a makactság. 2. Lássa meg a jót és a rosszat magatartásában.	Az erős akarat és a makactság különbségének tisztázása.	Giordano Bruno: A Föld forog. (Tudományos felfedezése.)	Huligánok, galeritagok elítélése, tapasztalatok és sajtó alapján.
a)	1. Udvariasság és gombaság. 2. Legyen különösen udvarias öregekkel, betegekkel, vakokkal szemben.	A szocialista társadalom magasrendű udvariasságot követel.	Stréber—hízelgő típus elítélése példák alapján.	

8. osztály

a)	1. A család, mint közösség. 2. Erejéhez mérten segítse szüleit és testvéreit.	A gyermekek a családban is készüljenek fel a közösségi életre.	Előkészítés az örsöknek adott felkészülés alapján.	
a)	1. Igazságosság és a szocialista becsület. 2. Figyelmeztesse azokat a társait, akik rendtelenségükkel nehezítik a munkát.	Mások cselekedeteit kötelességteljesítésük mértéke alapján bírálhatjuk el.	Osztálypéldák megbeszélése.	
a)	1. A szocialista ember néhány fontos jellemvonása. 2. Tudjon engedelmeskedni a közösség megbízottainak.	A szocialista ember közösségi ember. Fegyelmezett, szereti az embereket.		
a)	1. Határozottság, megfontoltság, elvhűség. 2. Mindig vegye figyelembe az idősebbek véleményét, a tőlük kapott tanácsokat.	A gyakorlatban is ragaszkodjunk helyesnek megismert elveinkhez.		

F) Az esztétikai nevelés

5. osztály

	1. Az osztályfőnöki órák anyaga. 2. Tevékenységi forma	Elérendő cél	Előre tervezhető szemléltetés	Megjegyzések, változások
a)	1. Szabad időnk helyes felhasználása. 2. Jusson idő sportra, játékokra, egyéni kedvtelésekre.	Szabad idő hasznos eltöltése.	Könyvek ismertetése, ajánlása.	
a)	1. Állhatatosság, bátorság, erő, ügyesség.	Erkölcsei tulajdonságok megismerése.	Ligeti V.: A piros pulóverek.	
a)	1. Indulatok legyőzése. 2. Uralkodjunk indulatainkon.	Az önuralom fontossága a közösség életében.	Verekedések, iskolai példák.	

6. osztály

a)	1. Példaképeink. 2. Ne kövessük a helytelen példákat.	Ösztönző mintaképre szükség van.	Írásos feleletek.	
----	--	----------------------------------	-------------------	--

7. osztály

b)	1. Legyen igényes környezet a széppé formálásában. 2. Díszítse osztályát.	Legyen igényes környezete iránt.	Osztálydekorálás.	
----	--	----------------------------------	-------------------	--

8. osztály

a)	1. Ízlés és szépérzék fejlesztése. 2. A természet szépségeinek észrevétele.	A környezet művészi szépségeinek értékelése.	Múzeumlátogatás. Képzőművészeti ismeretek.	
----	--	--	--	--

Feldolgozott órák:

A) Kötött tematikájú órák, etikai beszélgetések:

5. osztály = 15	
6. osztály = 15	
7. osztály = 15 + 2	honvédelmi óra
8. osztály = 15	
<u>62</u>	

B) Kötetlen órák, gyakorlati megbeszélések:

6	21
7	22
6	23
4	19
<u>23</u>	<u>85</u>

Konkrét eljárások, az átmenet megkönnyítése az általános iskola 4. osztályából az 5. osztályba

a) Negyedik osztályosaink olyan szakórákat látogatnak az 5. osztályban, amelyeknek anyaga a környezetismeret anyag tartalmára épül.

b) A nevelők megismerik és megbeszélnek az értékelés realitása érdekében egymás ellenőrző és értékelő módszereit.

c) Hospitálások kölcsönösen a leendő osztályfőnök és a szaktárgyakat tanító nevelők közt.

d) Az 5. osztályba kerülő tanulókat szeptember hónapban nem osztályozzuk.

Az osztályzat formájában történő értékelés elmaradásából felszabaduló idő a következő célokra fordítható:

- A belépő szaktárgyak nyelvét tanítják meg.
- Bemutatják a felkészülés helyes módját.
- Együtt tanulnak a tanulókkal.
- Mintafeleléseket tartanak.
- Sikerélményekhez juttatják a nevelők a tanulókat.

IV. A pályaválasztás előtervezése

Tantervi cél: „— tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá válhassanak.”

Nevelői cél: A tanulók személyiségét már a korai iskolás kortól kezdve úgy kell formálni, hogy nagyobb zökkenők nélkül be tudjanak illeszkedni a társadalmi munka kereteibe, aminek egyik lényeges feltétele, hogy helyesen válasszanak pályát.

Ennek érdekében az alábbi tervezés alapján végzem osztályfőnöki munkámat:

- Felmérést végzek minden tanév elején** tájékozódás céljából az alábbi kérdések alapján. A kérdések a tanulókról gyűjtött feljegyzésekhez kerülnek, amit négy évre megőrzünk.

Kérdések:

- Mihez értek a legjobban?
- Mit szeretnék az életben legjobban csinálni és miért?
- Milyen tudomány érdekel és mit tudok róla?

E kérdésekre adott válasz meggyőzőbben hat minden szülőre a legjobb pedagógiai érveléssel.

A felmérés eredménye

A választott pálya:	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
tanár	10	14	14	
gépészmérnök	2	—	4	
idegenvezető	1	—	4	
orvos	5	4	—	
katona	2	2	2	
óvónő	6	4	2	
divattervező	2	2	2	
színész	4	3	4	
tölmács	2	2	—	
gépésztechnikus	1	2	2	
nyomozó	1	2	1	
állatorvos	1	1	—	
vegyész	1	2	3	
gyermekgondozó	2	—	—	
építész	2	1	—	
	42	39	38	

Ugyanazt a pályát választotta 7. osztályban = 19 tanuló
Több éven keresztül 8. osztályban =

2. A nevelőmunka további feladatai a következők:

- Informatív tevékenység,
- Készségfejlesztő tevékenység,
- Tanácsadó tevékenység.

a) *Informatív tevékenység:*

5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.
<p><i>Érdeklődés felkeltése:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Üzemlátogatás: Zalaegerszegi Ruhagyár. 2. Ajánlott irodalom: „Mi legyek?” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tófeji kerámia-üzem megtekintése a kiállítással együtt. 2. Szakmai film bemutatása rajkeretben. 3. Ajánlott irodalom: „Száz szakma”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kirándulás keretén belül a Sárvári Cukorgyár és a baromfifeldolgozó üzem meglátogatása. 2. Érdeklődési körének megfelelő feladatot vállal a raj és a csapat munkájában. 3. Szülői értekezleten ismertetni a tanulók vágyát, a felmérés eredményét, az elhelyezkedési lehetőségeket a helyi útmutató alapján. <p>Irodalom: „Pályák leányoknak.”</p>	<p><i>Konkrét ismeretre helyezzük a hangsúlyt.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Herendi porcelángyár megtekintése. 2. Volt úttörő beszámoltatása a választott szakmáról vagy iskolatípusról. 3. Szülő tájékoztatója munkájáról, üzeméről. 4. A szülőket informálni osztálykeretben a továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségekről. 5. Irodalom: „Értelmiségi pályák.” — „Szakmunkás pályák.” Helyi tájékoztató. 6. A KISZ-szervezetten keresztül üzemektől részletes tájékoztatást kérünk. 7. Látogatás az iparituló-iskolában.

b) *Készségfejlesztő tevékenység:*

5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.
<ol style="list-style-type: none"> 1. A tanulók személyi lapjának tanulmányozása. 2. Érdeklődésüknek megfelelő szakköri munkába való bevonás. 3. Nyomon kell követni három éven keresztül a pályairányulás változásait. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A szülőkkal közölni a tanulók fizikai és szellemi képességeit. 2. Órán és órán kívüli munka eredményének értékelése rajkeretben. Tantárgyi munka, érdeklődés iránya. Szakköri munkája. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Összehangolni a tanuló és a szülők elképzelését a pályaválasztásról. (Felmérés alapján.) 2. Tudatosítani a tanulókban teljesítményeik értékét, azok pályaválasztással összefüggő helyes vagy helytelen voltát. 3. Önmagukról alkotott helytelen elképzelések kiigazítása. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Végleges felmérés, amely az iskolorvos bevonásával a tanulók egészségügyi állapotára is kiterjed. 2. Vetélkedő: „Ki ismer több szakmát?” szervezése. Kiterjed valamilyeni iskolatípusra. 3. A nevelői kollektíva egybehangolt tevékenységével a tanulókat az önmagukkal szembeni igényességre serkenteni.

c) *Tanácsadó tevékenység:*

5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.
Csoportos beszélgetés. Melyik szakma miért szép.	Egyéni beszélgetés. Mi szeretnél lenni és miért?	A 8. osztálynak kiadott tájékoztató alapján a szülők felvilágosítása a lehetőségekről. Az egyéni érdek és a társadalmi szükséglet összehangolása. A szakmaszerzési lehetőségek ismertetése.	1. A tanuló teljes személyiségén alapuló tanácsadás, figyelembe véve a szülői ház véleményét és tapasztalatait. 2. Továbbtanulási lapok elkészítése, a szülők bevonásával, egyéni beszélgetés alapján. 3. Előkészítő rajgyűlés, a KISZ-felvételekre, ahol a tanuló nevelői és társai által alkotott véleményt hall önmagáról. Elmondja saját álláspontját is. Segítségadás a jellemzések elkészítésénél. 4. A visszajött lapok további irányítása.

IV. Szülők vonatkozásában

A családi nevelés helyes pedagógiáját az osztályba járó tanulók szüleinek közösségében, az osztály szülői munkaközösség keretében lehet megszervezni. Itt nemcsak a pedagógus a szülőre, hanem a szülő is hatnak egymásra.

Az SZM-elnök munkája

Elnök:

5. o.-ban
6. o.-ban
7. o.-ban
8. o.-ban

Vezetőségi tagok:

5. o.-ban
6. o.-ban
7. o.-ban
8. o.-ban

1. A vezetőség feladata az SZM vonatkozásában:

- Az SZM-elnök és az osztályfőnök állandó kapcsolatot tart egymással, ahol kölcsönösen tájékoztatják egymást az iskolában, illetve iskolán kívül szerzett tapasztalataikról.
- Az SZM-vezetőség kísérje figyelemmel a családokban végbemenő jelentősebb nevelési eredményeket, ezekről időnként tájékoztassa az iskola pedagógusait.
- Vállalják, hogy az eddig távolmaradt szülőket felkeresik és meggyőzik a szülői értekezleteken való megjelenésre.
- A tanulmányi kirándulások megszervezéséhez, előkészítéséhez segítséget adnak.
- A szülők közti ismeretség, barátság kialakulását elősegítik.
- Részt vesznek minden alkalommal az iskolai SZM vezetőségi üléseken.

2. Az osztályfőnök feladata az SZM vonatkozásában

- a) Minden tanulónál családlátogatást végez. E látogatások elsődleges célja az iskolai és otthoni nevelés összehangolása.
- b) Szülői értekezletet tartok az iskola igazgatója által megjelölt időpontban. Az értekezletet az osztály problémáival kapcsolatban nevelési tárgyú előadással kapcsolom egybe. Felhasználom a filmet és a magnót.

V. Kirándulási terv elkészítése

5. osztály:

Kőszeg város megtekintése, egésznapos kirándulással (autóbuszsal).

Cél: A város építkezési nevezetességeinek, történelmi és földrajzi helyzetének megismertetése.

Tevékenységi forma: Indokolja meg, miért látta szépnek a tájat, amelyben gyönyörködött.

6. osztály:

Keszthely—Tapolca megtekintése egésznapos kirándulással. A Balaton és a tapolcai Tavas-barlang megtekintése, földrajzi ismereteik elmélyítése.

Cél: Építkezési nevezetességek megtekintése, a vidék szépségeinek megismertetése.

Tevékenységi forma: Ismerkedjék meg hazánk különböző vidékeivel. Hasonlítsa össze az egyes tájegységek (Kőszeg) sajátos arculatát. Számoljon be arról, milyen érzéseket keltett benne a szemlélt táj.

7. osztály:

Szombathely—Ják—Sárvár. Szombathely történelmi nevezetességeinek (római emlékek) megtekintése és kapcsolása az eddig tanultakkal.

Ják: román és átmeneti stílusú templom megtekintése.

Sárvár: a vár megtekintése, üzemlátogatás (cukorgyár, baromfifeldolgozó üzem).

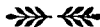
Tevékenységi forma: Kirándulási alkalmával készítsen rajzokat, fényképfelvételeket az egyes tájakról. Albumba gyűjtse össze.

8. osztály:

Veszprém—Balaton—Herend—Nagyvázsony. Veszprémi vár, történelmi nevezetessége, földrajzi megfigyelése, természeti szépségek észrevétele. Balatonfüredi Jókai Múzeum megtekintése. Nagyvázsony vára. Herendi gyárlátogatás.

Tevékenységi forma: Ebbresszen kedvet barátaiban is az általa ismert szép tájak felkeresésére. Alkosson képet magának hazánk szépségeiről.

Horváth Imréné
Zalaegerszeg



SZERBÜL IS, MAGYARUL IS

A szabadkai Jovan Jovanović Zmaj iskola első osztályában magyar óra is van az iskola szerb elsője számára.

1969. októbere óta az iskola 23 első, 40 második, 40 harmadikos, 15 negyedikes és 26 felsős szerb diákja tanul saját kérésére magyarul heti 3 órában.

Február 4-e óta viszont a magyar tagozatokon megváltozott a szerb nyelv oktatása. A kétnyelvű tagozatok megszűntek, helyettük minden nap az első és második osztályosok 20 perces szerb nyelvű oktatásban része-

sülnek, a harmadikosok és a negyedikeseknek viszont már heti 3, a felsősöknek pedig heti 4 szerb órájuk van. Ezen kívül megtanulják valamennyi tantárgy szakkifejezéseit is szerb nyelven.

Ebben az iskolában minden gyerek megtanul szerbül is, magyarul is. Így könnyebben boldogulnak a hétköznapi életben, de a továbbtanulás során is.

JÓ PAJTÁS
Novi Sad XXIV. 12. szám.
1970.

FŐ FELADATOK A MUNKADARABOK MEGVÁLASZTÁSÁNÁL

Az általános iskolai gyakorlati-foglalkozás Tanterve keret-tanterv. Meghatározza a tanítandó műveletsorokat, elméleti ismeretanyagot, de nem szól azokról a munkadarabokról, amelyek alkalmasak a kitűzött didaktikai feladatok megvalósítására. Ezt a gondot teljes egészében a foglalkozást vezető tanárra bízta.

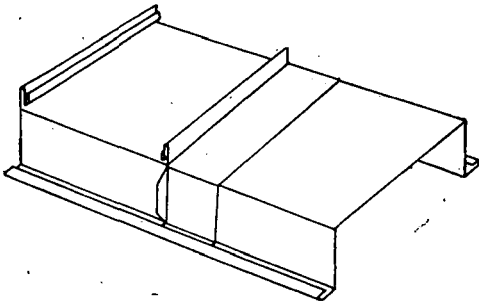
Az óratervezés legnehezebb szakasza így módon a tantervi feladatoknak legjobban megfelelő eszköz, használati tárgy kiválasztása, meghatározása. E folyamatot nagy mértékben nehezíti az a körülmény, hogy a kiszemelt munkadarab kialakítása során nemcsak a konkrét tantervi feladatoknak kell realizálódniuk, hanem annak az egész órán uralkodó fő feladatnak is, amelyet a tervezés menetében magunk elé tűztünk. Az elmondottakat példával megvilágítva: a hatodik osztályos anyag tanítása nemcsak a különböző műveletsorok és a hozzájuk kapcsolódó elméleti ismeretrészek átadását jelenti, hanem koncentrációt a nagyüzemi termeléssel, kapcsolatot a mindennapi élettel, lehetőség biztosítását az alkotó fantázia fejlesztésére. Íme három fő feladat a sok közül. Lehetne még sorolni őket, de talán álljunk meg ezúttal egy pillanatra a fentiek mellett és egyegy gyakorlati megoldás kapcsán tegyük vizsgálódásunk tárgyává.

Az első fentemlített fő feladat: koncentráció a nagyüzemi termeléssel.

Tegyük fel, hogy hatodikban fémmunkákat tanítunk. Lemezalkítás van soron. A kérdés: milyen munkadarab lenne alkalmas arra, hogy a lemezformálás gyakorlati és elméleti problémáin túl egy kicsit érzékeltesse tanulóinkkal a nagyüzemi termelés lényegét?

Eszközünk ezúttal a fotósín lesz. (1. ábra)

Fotósín



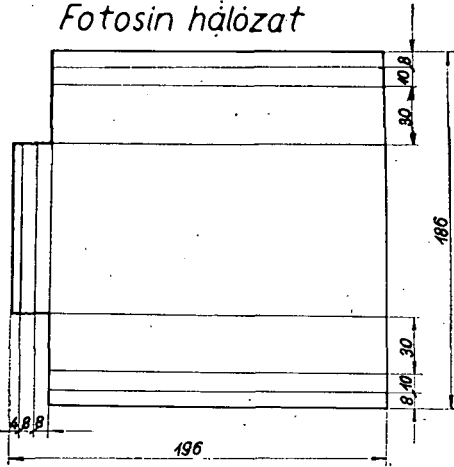
1. ábra

Miért éppen erre a tárgyra esett választásunk? Ez a szerszám, amint a neve is mutatja, — a fényképezés technikában használatos.

Feladata, hogy a fényérzékeny papírt a másolás, illetve nagyítás idejére egy-síkban tartsa. A darab két részből áll: az álló és a mozgó sínből. A tetszés szerinti távolságra állítható két sín lehetővé teszi, hogy a levelezőlap méretétől (9 · 14 cm). lefelé minden nagyságú képnél használhassuk.

Ezekután lássuk, miért megfelelő e darab a nagyüzemi koncentráció megvalósítására? A nagyüzemi termelés lényege, hogy nem egyedi példányokat készít, hanem szerszámok segítségével tömeget produkál. Ennek előnye: a több és pontosabb termék. Erre a mintára munkadarabunkat mi is szerszámolni fogjuk és elkészítésénél majd gyakorlatban érzékelhetjük a nagyüzemi művelés előnyeit. Ennek érdekében nézzük át az eszköz művelettervét.

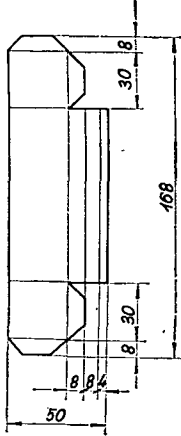
Fotósín hálózat



2. ábra

Anyagunk 0,5 mm-es alumínium lemez. Ebből szabjuk ki először az álló rész (2. ábra), majd a mozgósin (3. ábra) hálózatát. A méretrenyírást a hagyományos eszközökkel való hajtogatás követné. Itt azonban új utat választunk. Tömör szövétű keményfából szerszámot (sablont) készítünk mind az álló, mind a mozgó rész megformázásához. Az álló rész sablon-mérete: 90 · 176 · 30 mm, a mozgó részé: 92 · 30 · 30 mm. Ugyancsak fából készült szerszámmal végezzük majd az álló és mozgó rész sántalpainak meghajlítását. Ennek mérete: 30 · 176 · 30 mm. Fémzszerzőkre is szükségünk lesz. Egy 200 · 8 · 1 mm méretű acélszalagra az oldalsínek kialakításához és egy 40 · 7 · 1 mm méretűrc képleszorító sín formálásához.

A kiszabás és a szerszámok kiosztása után kezdődik a tárgy elkészítése. Megjegyzendő, hogy a szerszámokat (sablonokat) nem a tanulók, hanem gépeken a központi műhelyek állítják elő. Az első lépés az állórész belső éleinek hajlítása. Ez a művelet a legnagyobb sablonnal satuban kerül végrehajtásra. A



3. ábra

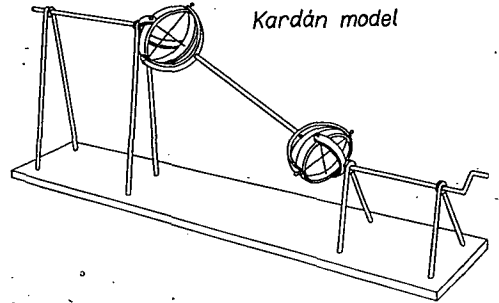
nagy és a következő méretű sablonnal kialakítjuk a sántalpakat. Végül a szélesebb acél-szalag közbejöttével megformázzuk a csúszósíneket. Hátra van még az álló képszorító sín. Ezt a fenti keskenyebb sablonnal alakítjuk ki. Következik a mozgó rész. Ennél a középső élek hajlítását végezzük először, majd az előbbihez hasonló módon a sántalpat formázzuk meg. A képszorító sín meghajtásával eszközünk elkészült.

A munkadarab kialakítása közben tanulóink tapasztalhatják, hogy a szerszámok (sablonok) használata nagy könnyebbséget jelent és egyben biztosítja a pontos eredményt. Hagyományos művelési mód mellett sokkal lassúbb és pontatlanabb a termékek előállítása. Ime, anélkül, hogy erről a nevelőnek túl sokat kellene beszélnie, a tanulók előtt bizonyított tény: a nagyüzemi termelés gazdaságosabb a kézi művelésnél. Másrészt: a kézi megmunkálás végzése közben létrejött a kapcsolat a nagyüzemi termeléssel. A foglalkozás tervezett fő feladatát megvalósítottuk.

A második fő feladat, amelyről beszéltünk: koncentráció a mindennapi élettel.

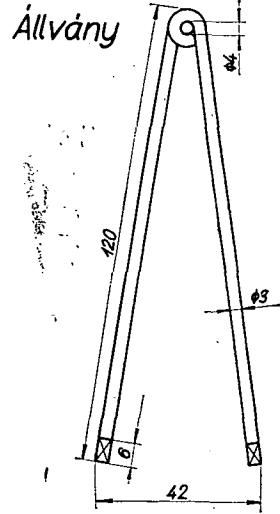
Tevékenységünk színhelye ugyancsak a hatodik osztály. A munkanem: komplex munka. Kérdés: milyen munkadarab lenne alkalmas arra, hogy a műveletek gyakorlása és az elméleti ismeretek felújítása közben kapcsolatot létesítsünk a mindennapi élettel?

Munkánk megvalósítandó eszköze legyen egy *kardán modell*. (4. ábra) Ez a modell azt a tengelykapcsolási módot mintázza, amely-

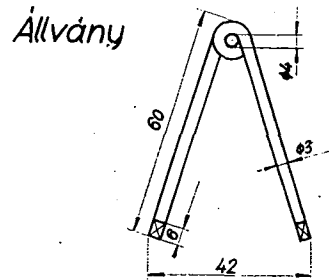


4. ábra

ből rengeteg van. A gépjárművek tízezreiben, a nagyüzemek gépegységeiben sorra fellelhető. Ezért kell tudni róla és ezért kell meg-



5. ábra

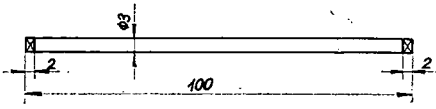


6. ábra

ismerkedni működésével már a hatodik osztályban!

A kardán tengelykapcsolás lényege: meghajtó erőt továbbadni olyan esetekben, ami-

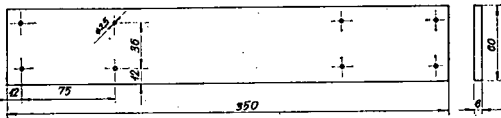
Kardán tengely



7. ábra

kor a meghajtó és a meghajtott tengely nem egyvonalban van, illetve az egyik a másikhoz képest elmozdul, vagy elmozdulhat. Ezt

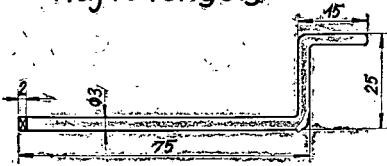
Talplemez



8. ábra

a feladatot látja el tengelykapcsolónk. Felépítése a modell rajzáról jól leolvasható. (4. ábra) Részai: meghajtó tengely, kardán tengely, meghajtott tengely. A három gépelemet

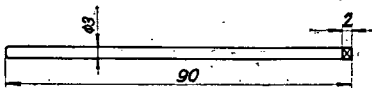
Hajtótengely



9. ábra

a kardáncsuklók kötik össze, lehetővé téve az erőátvitelnek fent körülírt formáját. Mind a meghajtó, mind a meghajtott tengely — modellünkön — huzalcsapágyakban mozog.

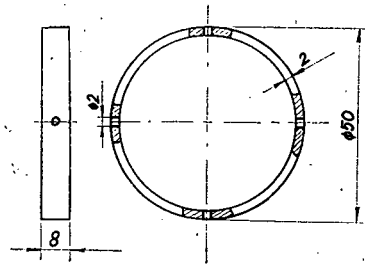
Hajtott tengely



10. ábra

A modell talplemeze 6 mm-es rétegelt lemez. Kiszabása után megjelöljük a furathelyeket, majd elvégezzük a fúrás műveletét. (8. ábra) Az állványok készítéséhez 3 mm-es alumínium huzalt használunk. Először a rajz szerinti méretekben leszabjuk anyagunkat,

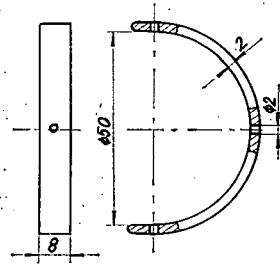
Csukló gyűrű



11. ábra

majd 4 mm-es tuskén meghajjtjuk a csapágyakat. A huzal esetleges egyengetése után a lábvégeket kihegyezzük. Nem körkörösre, négyzetes metszetűre. Az állványokat fogó segítségével beszorítjuk a talplemezbe. (5. és

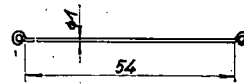
Csukló félgűrű



12. ábra

6. ábra) A tengelyek kialakítása következik. A hajtó, a hajtott és a kardán tengelyé. (9., 10. és a 7. ábra) A hajtórésznél megformáz-

Kötőelem



13. ábra

zuk a kart, majd a rajzok értelmében enyhe lejtésű gúlákat reszelünk a huzalvégekre. E folyamat célja, hogy a kisebb méretű körfuratba benyomott szegletes anyag elfogadható kötést hoz létre. Egyébként itt is és az állványlábaknál is a kiálló négyzetes huzalvégeket szegecsformára elkalapáljuk. A harmadik fázis a csuklók elkészítését jelenti. 50 mm átmérőjű műanyagcsövet használunk. Először hat darab 8 mm-es karikát szabunk le illesztő fűrészszel. Ezekből kettő egyszben

marad. (11. ábra) Négyet a 12. ábra szerint félgyűrűkké alakítunk. A szükséges furatok kijelölése és kialakítása után a 13. ábrán feltüntetett kötőelemekkel a kardáncsuklókat összekapcsoljuk. Végül a tengelyeket és csuklókat kötjük egybe.

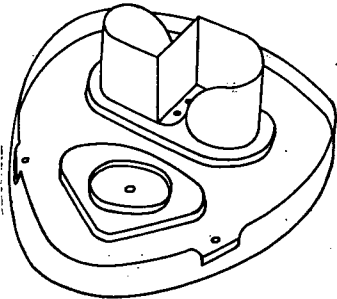
A kardán modell elkészítése gyermekeink számára nemcsak a tanult fa, illetve fémipari művelet sorok gyakorlását, továbbfejlesztését jelenti, hanem egy olyan fogalom megismerését, amelyet a mindennapi életben megannyi formában láthatnak. A fő feladat megvalósítása sikerült: a tantervi anyag tanítása közben megteremtettük a kapcsolatot az étellel!

A harmadik fő feladat, amelyről a bevezetőben szó esett: *lehetőséget biztosítani az alkotó fantázia fejlesztésére.*

Tételezzük fel, hogy most is a hatodik osztályban tanítunk. Munkanem: komplex munkák. Újra felmerül a kérdés: milyen tárgyat kellene készítenünk, hogy tanulóink az előírt gyakorló feladatok megvalósításán kívül egy kicsit megmozgassák képzeletüket, alkotó fantáziájukat?

Szavazzunk most egy *dohányzó készletre!* (14. ábra) Az eszköz három részből áll: tál-

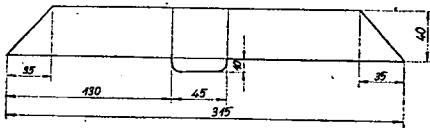
Dohányzó készlet



14. ábra

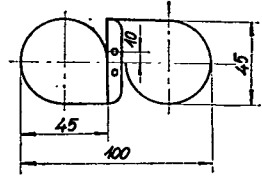
cából, cigaretta kínálóból és hamutartóból. Minden darab anyaga: dekorit lemez és alumínium. A megvalósításhoz a hatodik osztályban tanultakra van szükség.

Kínáló hálózat



15. ábra

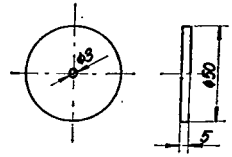
Kínáló



16. ábra

Itt is probléma azonban: miért éppen erre a munkaeszközre esett választásunk? Miért alkalmas ez a tárgy a fenti főfeladat telje-

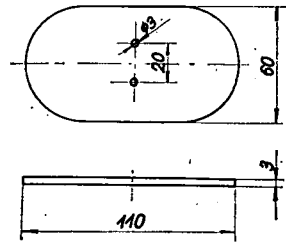
Hamutartó



17. ábra

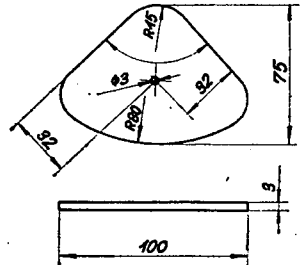
sítésére? A válasz egyszerű. A rajzon szereplő dohányzókészlet tulajdonképpen egy olyan mintadarab, amelynek felhasználásával min-

Kínáló talp



18. ábra

Hamutartó talp



19. ábra

maz egy (és csakis egy) elemét, akkor az X és Y halmazok közötti megfeleltetést függvénynek nevezzük.”

Az említett esetekben pedig éppen erről van szó, mert pl. területszámítás esetén a sokszögekhez hozzárendelünk egy valós számot (az általános iskolában racionális számok) amelyet a sokszög területének nevezünk. Ekkor az X halmaz a sokszögek halmaza, Y halmaz a pozitív valós számok halmaza. Még világosabban adódik ez az egyenes és fordított arányosság tárgyalásakor. Ennek ellenére a függvény tanítása elég problematikus. A tanulóknak nem alakul ki helyesen a fogalom, s főleg azt nem látják világosan, hogy két halmaz egymáshoz rendeléséről van szó. Ezen hiányosság megszüntetésére (legalábbis csökkentésére) mutatunk be egy lehetőséget.

A függvény definíciójából következik, hogy oktatása során a „halmaz”, a „halmaz eleme” és a „hozzárendelés” fogalmakra kell figyelmünket koncentrálni, az életkori sajátosságok szem előtt tartásával. A „halmaz” és a „halmaz eleme” fogalmakat a 8. osztályban alkalmazhatjuk, hiszen ezeket már alsóbb osztályokban is bevezethetjük. (Lásd: Varcza Á.: Közösleges törtek összeadása és a halmazok a 6. osztályban, Módszertani Közlemények, 1970. 1. sz.) Ezek szerint a tanítás során a hozzárendelésre kell megfelelő súlyt helyezni. A tankönyv függvény c. fejezete ezt nem emeli ki kellőképpen, s végeredményben ismétlő jellegű, holott ezen fejezetnek erre kellene épülnie. Erre a tárgyalt feladatok lehetőséget is adnak. A következőkben ezért arra törekszünk, hogy a lehetőségek kihasználásával szemléletesen, de a függvény definícióját szem előtt tartva a fogalmat helyesen, megbízhatóan s főleg alkalmazhatóképpen alakítsuk ki a tanulóknak.

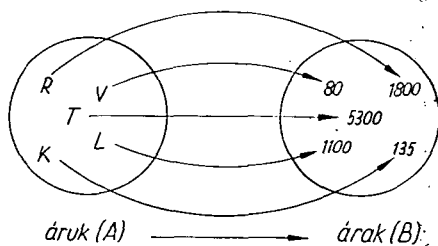
Induljunk ki a következő problémából: „Egy kirakatrendezőnek rádiót (R), lemezjátszót (L), vasalót (V), kávéfőzőt (K) és televíziót (T) kell elhelyeznie a kirakatban. Az egyes áruk árai 1800, 1100, 80, 135, 5300 forint, mely árat kap papírlapokon meg. Hogyan jár el és mire ügyel munkája közben? A kirakatrendezőnek munkája közben két szempontot kell figyelembe vennie:

a) Esztétikai

b) A megfelelő áruhoz a megfelelő árat helyezze el (rendelje hozzá).

Az a) szempontra külön nem térünk ki, habár az esztétikai nevelés szempontjából nem lényegtelen. A b) szempont az, ami számunkra a továbbiakban szerepet játszik. Ennek szem előtt tartásával két új adódik a munka elvégzéséhez.

I. Az áruk közül választ egyet (árak A halmazának egy elemét) és megkeresi azt a lapot (az árak B halmazának egy elemét), amelyen ennek az árunak az ára van feltüntetve. Ezt szemléletesen az 1. ábra mutatja,

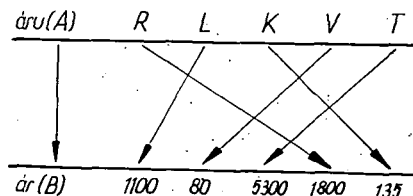


amelyet a továbbiakban „halmaz ábra”-nak nevezünk. A választott árut és a hozzá tartozó árat ezután elhelyezi a kirakatban. Ha például a rádiót választja ($R \in A$), akkor megkeresi azt a lapot, amelyen 1800 Ft van feltüntetve, (1800 $\in B$) azaz R -hez hozzárendeli az árat: az 1800 Ft-ot (A halmaz egy eleméhez B halmaz egy elemét). Ezután újra választ egy árut, s ehhez hozzárendeli ennek az árunak megfelelő árat. Az eljárást addig folytatja, amíg minden áruhoz (az áruk halmazának minden eleméhez) hozzá nem rendelte a megfelelő árat (az árak halmazának egy elemét). Mivel az áruk halmaza véges (s így az árak halmaza is), az eljárás véges sok lépésben befejeződik, s az eljárás végén minden áruhoz egy és csakis egy árat rendelünk hozzá, s minden ár (cédula) hozzá tartozik egy áruhoz.

II. A munkát azonban olyan módon is elvégezheti, hogy először elhelyezi az árukat a kirakatban, majd mindegyikhez hozzárendeli az árat. Ezt az eljárást mutatja a 2. ábra. A munka végeztével pedig minden áru alatt az ára szerepel (ezt mutatja a 3. ábra). Ezek után ha a 3. ábrán a nyilakat elhagyjuk és minden áru alá az árat írjuk, kapjuk a következő táblázatot:

áru	R	L	K	V	T
ár	1800	1100	135	80	5300

Így a hozzárendelésen keresztül eljutottunk a táblázathoz, mely a tanulóknak ezek után mint hozzárendelés rögződik.



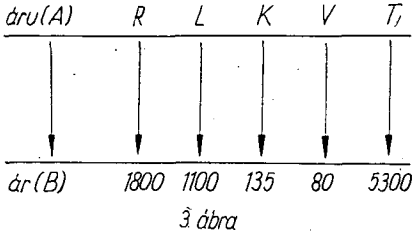
2. ábra

Vegyük ezután a következő feladatot:

„Egy személyvonat 2, 4, 0, 3, 1 óra alatt 90, 110, 0, 30, 50 kilométeres távolságokat tesz

meg. Rendeljük minden adott időhöz a megfelelő távolságot!”

Mivel nagyobb időhöz nagyobb út tartozik, ezért a tanulók az egyes ábra alapján

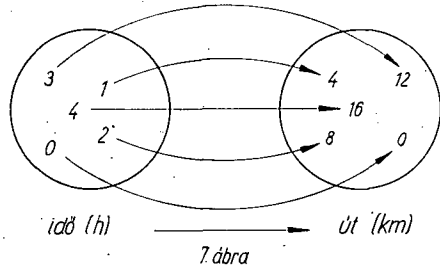
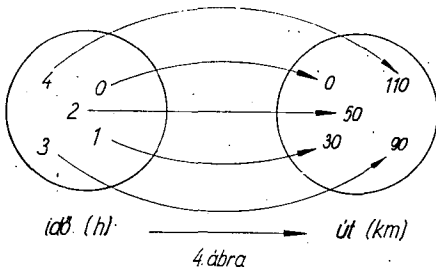


könnyen elkészíthetik önállóan a 4. ábrát. A hozzárendeléseket a 2. ábrához hasonlóan is elkészítve kapjuk az 5. ábrát. Ha a hoz-

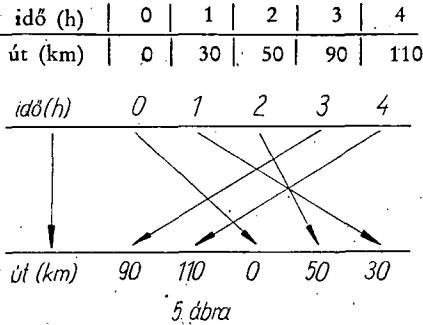
Ezután az ilyen kapcsolatokat függvénykapcsolatoknak (azaz függvényeknek) nevezzük. Célszerű itt bevezetni a független és függő változó fogalmát oly módon, hogy azokat a dolgokat amikhez hozzárendelünk valamilyen (más) dolgokat, ezután független változóknak, és amiket a független változóhoz hozzárendelünk, függő változóknak nevezzük. Ilyen tárgyalásmód mellett az értelmezési tartomány és értékkészlet fogalmakat is be lehetne vezetni. Ezen fogalmak bevezetése után vegyük a következő feladatot:

„Egy gyalogos óránként 4 km-t tesz meg. Készítsünk halmazábrát, táblázatot és grafikont!”

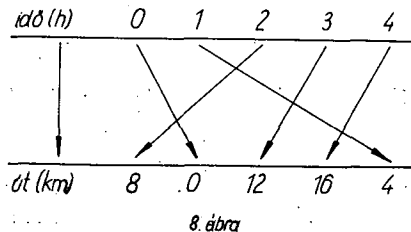
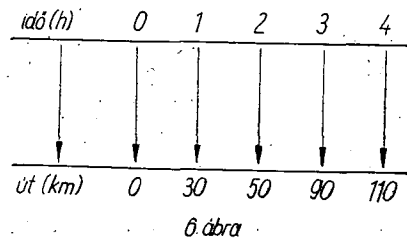
Először elkészítjük a halmazábrát (7. ábra) oly módon, hogy egy tanuló megad egy időt



zárendelések után a megfelelő utakat a megfelelő idők alá írjuk, kapjuk a 6. ábrát, amelyből — az előzőhöz hasonlóan — adódik a következő táblázat:



(X halmaz egy elemét) s egy másik tanuló megadja (hozzárendeli) azt a távolságot (Y halmaz egy elemét), amelyet a gyalogos ennyi idő alatt megtesz. Ha pl. a tanuló a 2 órát adta meg, akkor a másik tanuló a 8 km-t rendeli hozzá. Ha egy tanuló megad egy távolságot (Y halmaz egy elemét), akkor a másik tanuló megadja azt az időt (X halmaz azon elemét), amelyhez ezt a távolságot kell rendelni. Pl. ha az első tanuló a 12 km-t adja meg (Y halmaz eleme), akkor a másik tanuló a 3 órát (X halmaz eleme), mert a gyalogos 3 óra alatt teszi meg a 12 km-t. Amennyiben megadunk bizonyos távolságokat és azon időket, amely idők alatt a gyalogos az adott távolságokat megteszi, akkor a hozzárendeléseket a 8. ábra alapján is elvégezhetjük. A 8.



ábrából, amennyiben a megfelelő idő alá a megfelelő távolságot írjuk, kapjuk a 9. ábrát. A 9. ábrából — az előzőhöz hasonlóan — adódik a következő táblázat:

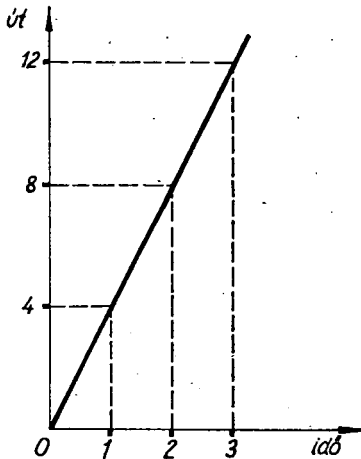
idő (h)	0	1	2	3	4
út (km)	0	4	8	12	16

Ezek után megállapíthatjuk, hogy az egyenes arányosság is egy függvény kapcsolatot jelent. A tárgyat feladatban a független változó az idő s a függő változó az út. A füg-

idő (h)	0	1	2	3	4
út (km)	0	4	8	12	16

9. ábra

getlen és függő változó is csak nem negatív értékeket vehet fel, így a függvény értelmezési tartományát és értékkészletét a nem negatív számok alkotják. Ezek után elkészítjük az egyenes arányosság függvényének képét, mely — mint ismeretes — egy félegyenes. (10. ábra.)

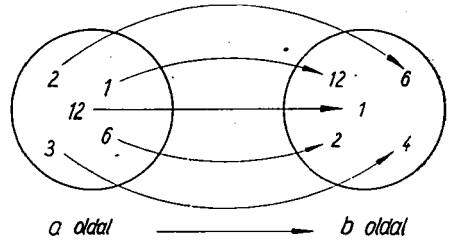


10. ábra

Fordított arányosság esetén hasonló módon járhatunk el. Például: „Egy téglalap területe 12 cm^2 . Mekkora az oldalai?”

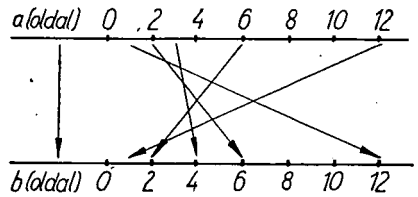
Készítsük el először a feladatnak megfelelő halmazábrát, (11. ábra) a tanulókkal közösen, a 7. ábránál alkalmazott módszer szerint.

A halmazábrán az a oldalhoz rendeljük hozzá a b oldalát; így a a független, b pedig a függő változó. Mivel a és b csak pozitív értékeket vehet fel, ezért az értelmezési tartományt és



11. ábra

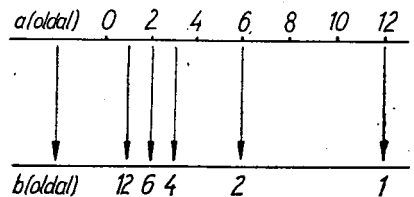
az értékkészletet is a pozitív számok alkotják. A hozzárendeléseket két számejeggyessel is elvégezhetjük a 12. ábra alapján, s ha a



12. ábra

12. ábrán minden a oldal alá a megfelelő b oldalt írjuk, kapjuk a 13. ábrát, melyből következik az alábbi táblázat:

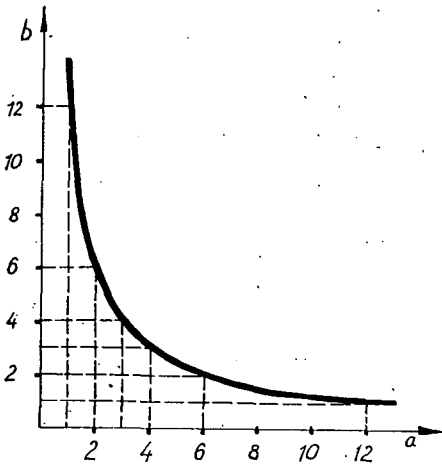
a (oldal)	1	2	3	6	12
b (oldal)	12	6	4	2	1



13. ábra

Ezek után elkészítjük a fordított arányosság függvényének grafikonját, amely — mint ismeretes — egy hiperbola ág (14. ábra).

A függvények fentiek szerinti tárgyalásával elérhetjük, hogy a hozzárendelést a függvény leglényegesebb tulajdonságának, s a formulát, táblázatot, grafikonot pedig a függvény különböző alakjainak tekintik a tanulók.



14. ábra

Megjegyzés:

A függvények tanítása során talán célszerűbb lenne a következő sorrendet követni: koordináta-rendszer, a függvény fogalma, a lineáris függvények ábrázolása, a lineáris függvény általános alakja, egy-két nem lineáris függvény (pl.: $y=x^2$, $y=1/x$).

Indoklás:

A fent javasolt tárgyalásmód után a lineáris függvényeknek megfelelő hozzárendelési szabályt véve a tanulóknak nem jelentene problémát ezek ábrázolása. A lineáris függvény tárgyalásakor pedig a tanulók megfelelő tapasztalattal rendelkeznének az $y=ax+b$ formulához, s így ez tartalommal telítődne. A koordináta-rendszernek a függvények előtti tárgyalása pedig nem jelent problémát, hiszen az attól függetlenül tárgyalható.

Varecza Árpád
Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola

AZ OROSZ NYELV ALSÓ TAGOZATOS KÍSÉRLETI TANÍTÁSÁNAK
NÉHÁNY TARTALMI KÉRDÉSE

Az utóbbi esztendőkből a nyelvoktatás kiszélesedése izgalmas folyamatának lehetünk megvalósítói vagy élvezői. Az általános iskola ötödik osztályától a főiskolák, egyetemek záró nyelvvizsgájáig tulajdonképpen a minőségi változások jelentették az izgalmasat, az újat, de az egyre bővülő választék, illetve a választék bővülését eredményező igény itt is a kiszélesedés eredőjének irányába mutat. Még kitapinthatóbb ez a folyamat a felnőttoktatás különböző formáiban. A klasszikusnak számító nyelvek (angol, francia, német, orosz) mellett korábban az eszperantó, majd az olasz, spanyol gyors térhódítása jelentkezett, s ma már — főleg az országhatárhoz tapadó megyékben — természetes igény a szerb-horvát, a cseh vagy a szlovák nyelv tanulása is. Egészségesnek mondható a nyelvoktatásban résztvevők réteg- és korszakájának bővülése is, melyhez kétségkívül hozzájárult a módszerbeli változás biztosította gyorsabban jelentkező eredményesség.

Évekkel ezelőtt örömmel fogadtuk a skála alsó vonalának eddig neutrális területre való mozdulását: az általános iskolák harmadik és negyedik osztályában folyó kísérleti nyelvoktatást. Magam is belekóstoltam ebbe az izgalmas, szép, sok nehézséggel járó, de eredményesnek ígérkező munkába. Második éve folytatok kísérletet orosz nyelvből intézetünk gyakorló iskolájában. Nem azért

írok, hogy másokat is megnyerjek ennek az ügynek. Ezzel — szerencsére — megkéstém. Ma már tudják nyelvtanáraink, hogy milyen lehetőségeket hordoz magában a nyelvoktatás 9—10 éves korral való kezdése. A nyelv jó elsajátításának egyik fontos feltétele a jó kiejtés. „A beszélőszervek az iskolás korú gyerekeknél fokozatosan kialakulnak, s kialakul az anyanyelv hangjaihoz, hangkapcsolataihoz idomult artikulációs bázis. Ezzel együtt gyengül az idegen nyelv hangjainak könnyű és gyors beépítése.”¹ Ezt figyelembe véve, ha a nyelvtanulásra megnyert két esztendő nem is ad mást, mint az illető nyelv hangjainak, hangkapcsolatainak jó kiejtését, — megtette a magáét. Ha ehhez még hozzávesszük, hogy hangrendszert szókapcsolatok, mondatok, végül is beszéd során építünk ki, akkor summázhatjuk a másik nagy eredményt: bizonyos témakörökben beszédélményhez juttat, s ötödik osztályba úgy érkezik el a tanuló, hogy a maga színvonalán (s ez viszonylagosan nem is olyan alacsony) már beszél a nyelvet, szókinccset hoz magával. Valahogy úgy (persze a különbséget én is érzem), ahogy első osztályba jutott anyanyelvével, hogy aztán fokról fokra elemző módon megismerje annak struktúráját. A harmadik nagy pozitívum abból adódik, hogy teljes szívvel, odaadással foglalkozik a gyerek ebben az időben a nyelvel. Ezt tapasztalataim alapján mondhatom, de gyak-

* E. Sz. Carapkina: Német nyelv az óvodában. (Moszkva, 1968.)

ran mesélik ötödik osztályban tanító kartársak, hogy öröm a munka, mert lelkesedéssel tanulnak a növendékek. Aztán a további osztályokban csökken a lendület, gyakran el is vész. Elvész, mert az első könnyebb sikerélmények után hamarosan eljön az elkerülhetetlen nyelvtanozó időszak, az (oroszlól beszélek) esetek nehézsége stb. De ha a jelenlegi egy előkészítő évet (ötödik osztály) háromra tudjuk nyújtani, ez a probléma is könnyebben megoldódik. Ez esetben, mire a komolyabb nyelvtani kérdésekhez érünk, már nem a nyelvtani jelenség automatizálása végett tanítunk lexikát, hanem három év elég komoly szókincse, mondatállománya s a beszélgetésből adódó sikerélmény ad kezességet az illető jelenség könnyebb felismertetéséhez, megtanításához.

Sok helyütt eljutottak már ennek felismeréséig. Orvendetes, hogy az iskolai kezdenyezés találkozik a szülők részéről jelentkező igénnyel. Az igényt kiváltó okok egyikemásika azonban még nem azokon a pszichológiai-nyelvészeti alapokon nyugszik, amelyeket az imént vázoltam. Főleg a csoportos (vagy tanfolyam rendszerű) oktatásban találkozunk olyan szülői szándékkal, amellyel nem érthetünk teljesen egyet. A megkérdezett gyerekek jelentős része arra a kérdésre, hogy miért tanul már most orosz nyelvet, azt válaszolja: hogy ötödik osztályban könnyebb legyen. Látszólag reális törekvés ez szülő és gyerek részéről egyaránt. Félő mégis, itt-ott az van mögötte, hogy biztosabb legyen a jeles. Nem az a feladatunk, hogy a gyereket győzzük meg a fentebb összefogott előnyökről, de a szülőkkel való találkozáskor el kell mondanunk az e korra előrehozott nyelvtanítás igazi jelentőségét. Fel kell hívni a figyelmet, milyen veszéllyel járhat, ha nagyon mélyen tudatosítjuk a könnyebb munka lehetőségét. Mivel valóban könnyebb indulást biztosít, ha nem vigyázunk, az ötödikes tanuló könnyen (vagy túl könnyedén) is veheti a munkát, ami bizonyos idő után meg is bosszulhatja ezt a felfogást.

Magyarországon ma az alsó tagozatos szervezett nyelvtanítás zömmel kétféle megoldásban realizálódik. Az egyik a kétségtelenül ideálisabb osztálykeret-forma, ahol a délelőtti órarendben helyezték el a nyelvi órákat a többi tárggyal egyenrangúsítva. Ez a harmadik osztálytól nyolcadikig tartó nyelvtanítás igen komoly lehetőségek hordozója. A másik szervezett forma a csoportfoglalkozás, hivatalos nevén nyelvtanfolyam. Én a tanulókat korát, lelkesedését tekintve nem nevezném a felnőttes tanfolyam szóval. Ők is orosz nyelvet tanulnak, csak nem egy osztály alkot egységet, hanem esetleg több osztályból áll össze a megfelelő létszámú

csoport, és foglalkozásaik (heti két óra) délután vannak.

Azt hiszem, jelenleg a csoportfoglalkozás a domináns. Érthető is. Nagyon együtt kell lenniük ugyanis a szükséges feltételeknek, hogy osztályszintű oktatás induljon egy-egy iskolában.

Milyen feltételekre gondolok?

1. Személyi feltételre. Olyan tanárra, aki alkalmas a feladat ellátására. „Nagyon fontos, hogy a gyerekekkel olyan tanár foglalkozzék, aki beszéli az idegen társalgási nyelvet, és jó a kiejtése. Ellenkező esetben a tanulóknak annyira hozzászoknak a helytelen beszédhez, az idegen szavak és kifejezések rossz kiejtéséhez, hogy „újra tanítani” és kijavítani mindezt már nagyon nehéz lesz.”**

Ami a társalgási nyelv tökéletes ismeretét illeti, itt még tehető engedmény, hisz ennél valamivel kisebb ismeret, de lelkiismeretes felkészülés is elegendő. Ami viszont a kiejtést és — tegyük hozzá — az intonációs kérdéseket illeti; ez engedmény nélküli feltétel. Aláhúzottan a feltételek közé számítom: ezt a sok munkával járó feladatot lelkes önállóan vállalkozó pedagógusra bízunk, akitől nem idegen a 9—10 évesekkel való foglalkozás, akik valamennyire ismerik az alsó tagozatos módszereket, eljárásokat. Ezért helyesíthető az a törekvés, hogy a tanítóképző intézetek feladata lesz a jövőben ezen szakemberek képzése. (A tervek szerint a hallgatók egy kisebb csoportját külön speciál kollégium keretében készítik fel e feladat ellátására.)

2. Az iskola szaktanári ellátottsága. Ha lehet, ne túlórában tartsa a pedagógus ezeket az órákat, hanem a heti kötelezőben, mert időigényes, nem túlórára szánt feladatot kell teljesítenie.

3. Nagyon fontos, hogy az osztály harmadiktól nyolcadikig együtt maradjon (ne legyen összevonás stb.).

4. Megfelelő szemléltető eszközökkel való ellátottság.

A csoportos foglalkozások beindításához tulajdonképpen két fontos feltétel megléte elegendő. Itt is kiemelt szerepet kap a pedagógus személye a fent (1-es pontban) említett követelményekkel. Szükséges még a technikai eszközök biztosítása. Amennyivel egyszerűbbnek látszik a csoportos foglalkozás beindítása, annyival több probléma jelentkezik a tartalmi tevékenység kérdésében. Az osztálykeretes nyelvtanítás a tanulók kezébe e célra készült tankönyvet adhat, melynek anyaga kétvétes időszakra tervezett. A csoportos nyelvtanításban, mivel nincs egységesen kiépített járható út, elég nagy a bizonytalanság, az egyéni megoldások eltérő eredményekhez vezetnek. Éppen ezért a tovább-

** LE. Sz. Carapkina i. m.

biakban a csoportos orosz nyelvoktatás néhány problémáját szeretném felvetni. Nem abban a hitben s nem azzal a céllal, hogy azt a bizonyos járható utat megteremtem: csupán néhány véleményemnek adok hangot, s beszélek megoldásra váró feladatokról.

Az alapvető kérdésből indulok ki: mi lehet a két év tartalmi feladata?

A viláért se más, mint amire csábít ez az optimális időszak: az orosz nyelv beszédhangjainak pontos kimunkálása. S a viláért se több, mint amennyi ennek eléréséhez szükséges: a tanuló környezetét, az életkorának megfelelő valóságot, de ugyancsak az életkorának megfelelő mesevilágot érintő lexikai ismeretanyag beszédben történő automatizálása, alapvető beszédelményhez juttatás. (E feladat meghatározásakor azt is figyelembe kell venni, hogy a nyelvoktatásban résztvevők az ötödik osztályban olyan tanulók közé kerülnek, akik ott kezdik a nyelv tanulását. Úgyelni kell arra, hogy az ötödikes tantervi követelmény új legyen számukra. Ellenkező esetben egyrészt zavarják a kezdőket, másrészt könnyen előfordulhat, hogy számukra nem jelent erőfeszítést a részben ismert anyag megtanulása, ami a későbbiekben esetleg munkafegyelmi vagy akarati lazulást eredményez.)

Egyszerű lenne a dolgom, ha azt mondhatnám, hogy kartársaim használják ezt vagy azt a könyvet, mert tartalmában, didaktikai felépítésében, formai kivitelezésében épp ezt a célt szolgálja. Sajnos ilyen könyvet nem tudok ajánlani. És itt az egyik sarkalatos nehézség. Szinte ahány iskola, annyi próbálkozás: az egységes munkának nyoma sincs. Sokan próbát tettek a szakosított tantervű általános iskolák számára készült tankönyvvel (Suara—Szalai: Orosz 3—4. osztály). A szakosított osztályokban valószínűleg sikerrel használják, a mi csoportos oktatásunkban nem megoldás. Anyaga heti kétórás foglalkozásban nem végezhető el, tartalmi vonatkozásban is másra lenne szükségünk. A bevezető „beszélgető képek” jól használhatók, kár, hogy egyik-másik képsor zsúfolt, s hogy egyik sem színes, ami egyrészt vonzóbbá tenné az anyagot, másrészt a színek tanítását is biztosítaná. Másutt a *Русский язык в картинках* című moszkvai kiadású könyveket alkalmazzák. A színes, szép kiállítású, változatos anyag a nemzetiségi iskolák első négy osztályának anyagát egészíti ki, s mi teljesen nem építhetjük erre munkánkat. Vonzóbb, jobban használható, mint az előbb említett magyar kiadás, mégis az a véleményem, hogy szükséges lenne egy e célra összeállított színes, az elején egy, a későbbiekben több situációs képekre épülő könyv elkészítése. Mintának (felépítésben, kivitelben) érdemes lenne tanulmányozni ezt a moszkvai kiadást, vagy a belgrádi kiadású *English for the youngest*

című könyvet, melynek szerzője Čedomir Jović. Színes, változatos képanyaga, témái, vers, dal- és játéka sok ötletet adna. (Én a moszkvai 62. számú angol tagozatú iskolában találkoztam vele, s nagyon dicsérték.) Megszívlelendő a szerző bevezetőjének egy-egy gondolata is: „A könyv anyagát a gyermek életének témáiból állítottuk össze. Úgy készült, hogy az angol nyelvvel való foglalkozás inkább játékra épüljön, mint fardaságos munkára... A könyv minden oldala valami újat tár a tanulók elé, ami megkönynyíti és érdekessé teszi az oktatást.” A témák egy része árvehető. A tematikai és lexikai ki egészítéshez szerintem el kellene olvasni néhány könyvecskét a mai szovjet gyermekirodalomból, kifejezést a gyermeknyelvi szavakat, kifejezéseket, játékokat, s a bő anyagból egy tankönyvre ismét kiválasztani (bemutatkozás, tanterem, iskola, lakás, család, ruházat, játékok, közlekedési eszközök, állatok, növények, ételek stb. témákkal). Sok játékos vers, dal, kiszámoló játék jó elhelyezése a festett vagy karikatúrisztikus képekkel szemléltetett lexikai adalék közé (melyek egy-egy témát jelölnek): s kész az általam jónak vélt könyv. A tanulók könyve csak képekből állna, itt-ott helyeznénk el mutatóba néhány felírást. Készülne azonban tanári kézikönyv, mely tartalmazná a tanulók „néma” könyvének szövegét, a verseket, a dalokat stb.

A feladatok felsorolásából kimaradt az olvasás és az írás tanítása. Szerintem mindkettő maradjon az ötödik osztályra. Ez esetben biztosítottnak látszik, hogy lesz elég új anyag számukra az ötödikben, másrészt a kiejtést nem zavarja meg az írott kép, s kisebb a játékos alapon folyó munkában a tanulókra háruló megterhelés is. Igaz, hogy maguk a gyerekek „gyöttrik” a tanárt, hogy tanuljanak meg írni-olvasni, de ezt a kíváncsiságot nem érdemes kielégíteni, mert ebbe bele is unhatnak. Ugyanis, ha egyszer elkezdtem az írás-olvasás tanítását, azt állandóan gyakoroltatni kell, ez pedig leköti az óra jelentős részét, de még az otthoni munkát is jócskán megnöveli (ami nem kívánatos). Azt nem tagadom, hogy a gyerekek előbb említett kíváncsiságát egy-egy szó írott képének bemutatásával nem szabad csillapítani. Látjuk például azt a felírást a képen, hogy: *Школа* Megmondom, hogy az van odairva: skola. Még az egyes betűket is megnevezhetem. (Ügyeskedő szülők iskoláskorhoz közeledő gyermekükkel megteszik, hogy leírják a nevét, s a gyerek utánoz.) Ezt megtehetjük több szó esetében is, ettől még nem tanul meg írni vagy olvasni, s megnyugszik jogos kíváncsisága is. (Aligha hihető ugyanis, hogy az orosz ABC minden betűjének megtanulása lenne a tanuló igénye; csupán belekóstolás a nagy ismeretlenbe.)

Nem sorolom a feladatok közé a nyelvtani ismeretek tételek tanítását sem. Arról viszont,

hogy bizonyos nyelvtani jelenségeket megismertessünk, nem mondhatunk le már csak azért sem, mert enélkül még elemi beszélgetés sem folytatható. De nem említünk egyetlen nyelvtani szakkifejezést sem. Megismerkednek a két év során a személyes névmásokkal, a birtokos névmások közül néhányal, egyes főnevek tárgyasetével, beszédben a használt főnevek előjárós esetével (в és на előjáróval), a melléknév „alkalmi” egyeztetésével, a gyakran előforduló igék bizonyos ragozott alakjaival (играть, читать, идти, пить stb.), kérdéseket tesznek fel a кто, что, какой kérdő névmásokkal, megtanulják az állító és a tagadó válaszadást s még néhány jelenséget. Nem félelmetesen bő ez a felsorolás? Egy példával válaszolok a kérdésre.. Amikor az „Osztály” témakörnél járunk, s már ismerik a tanterem egyes tárgyainak orosz nevét, arról beszélgetünk, hogy: ez pad, az könyv. Tudják a Hol a pad? Itt (От) a pad kérdést-választ is. A gyakoroltatás közben, amikor a figyelem teljes, kimondom:

Книга на парте. Két év sikere alapján mondhatom: megértik. (Természetesen mutatom a könyvet is, a padot is, illetve a padon levő könyvet.) Elegendő még néhány példa, s az ötödiknél már maguk mondják a helyes választ. Ha ezután megfelelő játékos gyakorlatok során automatizálom, eredményesen teljesítem nyelvtani célkitűzésemet. (Persze nem fogják tudni minden főnév esetében megmondani, de amelyek a mi szükkörű beszélgetésünkben kellenek, azokét igen.) Ezután a в парте megtanítása már igazán „gyerekjáték”.

Sok nehézséget látok még ebben az eredményvel lelkesítő munkában. Sok még a megoldásra váró feladat. Ha többször beszélünk róla, s ha többet teszünk érte, ha egységesebben végezzük, egyre könnyebb lesz. S ha nekünk könnyebb lesz, akkor lesz a tanulók számára is igazán olyan játék, amely azért igen komoly, szép eredményekhez juttató munka.

Druzsín Ferenc
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

ÁTHÚZZUK-E A DOLGOZATOKBAN A HIBÁS VAGY FÖLÖSLEGES SZÖVEGRÉSZEKET?

A Köznevelés 1969. évi 20. számának 25. lapján a kemencei általános iskola igazgatójának leveléből idéz a szerkesztőség „egy bekezdést”. Renglovics Béla igazgató azt kérdezi, helyese-e az ő elgondolása, mely szerint a dolgozatokban a hibás szövegrészt áthúzással kellene törölni, magyar szakos kartársa ugyanis amellet kardoskodik, hogy a tanuló a törlendő szavakat zárójelbe tegyék.

A lapban közölt válaszból úgy látom, hogy a megkérdézett szakemberek félreértették a kemencei igazgató (és egyben számtantanár) problémájának lényegét. Immár huszadik éve magam is rengeteg dolgozatot javítok, s emlékszem, hogy mindjárt legelső tanári évemben szembekeverültem ezzel a problémával: *logikus-e*, ha tanulóm, hallgatóm a törlendő szavakat csupán zárójelbe teszik, de nem húzzák át? Ez elsősorban *tartalmi (logikai)*, csak másodsorban *formai (esztétikai)* kérdés!

Azt a tantervi követelményt, melyet a szerkesztőség idéz, vagyis hogy „a tanuló írása rendez, tiszta, olvasható legyen”, nyilván senki sem vitatja, s így az erre alapított válasz is másról beszél, mint amiről a kérdezők tulajdonképpen vitakoznak. Idézem a válasz utolsó mondatait: „... az áthúzás és a zárójel is lehet *esztétikus*. Teljesen konvenció kérdése, hogy ki melyiket használja. A mi véleményünk az: mivel a zárójelnek meghatározott funkciója van, egyértelműbb, könnyebben áttekinthető az áthúzás.”

Véleményem szerint az áthúzás nem csupán „egyértelműbb és könnyebben áttekin-

hető”, hanem *tartalmi, logikai szempontból* meg is kell követelni a hibás vagy fölösleges szövegrészeknek — természetesen a lehető legesztétikusabb — áthúzását. Ha csak zárójelbe teszünk valamit, de nem húzzuk át, az ugyanúgy *beletartozik* a szövegbe, mint az egyéb páros írásjelek — pl. a gondolatjelek, az idézőjelek vagy a két vessző — közé foglalt szövegrészek. Idézem Petőfi közismert költeményét a Tiszáról:

Síma tükrén a piros sugárok
(*Mint megannyi tündér*) táncot jártak,
Szinte hallott lépteik csengése,
Mint parányi sarkantyúk pengése.

Vajon Petőfi azért tette zárójelbe a hasonlítást kifejező *Mint megannyi tündér* mellékmondatot, mert ezt törlendőnek akarta megjelölni? Szó sincs róla! Ez ugyanolyan elmaradhatatlan része a szövegnek, akár a másik hasonló mellékmondat: *Mint parányi sarkantyúk pengése*. De ha a költői példa nem volna eléggé meggyőző a prózai dolgozatok szövegjavítása szempontjából, idézhetek Petőfi *prózájából* is. 1848. március 15-i naplójában egy egész bekezdésnyi részt foglalt zárójel közé. Összes Művei V. kötetének akadémiai kiadása is közli ezt, az eredeti helyesírással:

„(A nemzeti dalt két nappal előbb, március 13-kán írtam azon lakomára, melyet az ifjuság március 19-kén akart adni, mely azonban az eddigi események következtében szükkégtelenné válván, elmarad. Míg én az egyik asztalnál a nemzeti dalt írtam, felesé-

gem a másik asztalnál nemzeti fejkötőt varrt magának.)”

Igaz, hogy Petőfi ezt — „A magyar helyesírás szabályai”-nak a zárójellel foglalkozó 379. pontja szerint szólva — „mellesleg, mintegy magyaráztatul” mondja, de korántsem *mellékesen*, és főképp nem *mellőzhetően*.

Ha a zárójelnek törlő funkciója volna, akkor Arany János Toldijának nem kevesebb, mint tíz versszakát kellene megcsonkítani az általános iskolák 6. osztályának Magyar irodalmi olvasókönyvében. Szerencsére a nyomdászok nagyon jól tudják, hogy a zárójelbe tett szavak és mondatok ugyanúgy *beletartoznak* a szövegbe, mint az idézőjelek között levő vagy a semmiféle páros írásjelek közé nem foglalt szavak és mondatok. Valószínűleg eszükbe sem jut, hogy kihagyják a zárójelész részt például a nyolcadik ének 3. versszakában, ahol Toldi Györgynek öccse elleni áskálódásáról és álnok sóhajtozásáról van szó: György pedig felele: „Oh, uram királyom! Nekem az kiváltkép szégyenem és gyászom, De, —” (*s nagyot sóhajtott erre az egy dé-re*), „Érdemetlen volna királyom kegyére.”

Nyilvánvaló, hogy a dolgozatokban a hibás vagy fölösleges szövegrészeket (például

amit tévedésből ismételten leírt a tanuló) *át kell húzni*, mert másképp nem lehet megkülönböztetni a törlendőt a zárójeles, de szükséges részekétől. Az esetleges szépséghibánál nagyobb hiba, ha a tartalom és logikusság ellen vétünk.

És persze az áthúzás is lehet esztétikus: egyáltalán nem törvényszerű, hogy áthúzóga-tássá „fajuljon”. A legjobb és legesztétikusabb törlési mód az, ha a fölösleges szavakat elő-ször zárójelbe tesszük (ezzel jelölve a törlés kezdetét és végét), azután *egy halvány víz-szintes vonallal* át is húzzuk őket. A pusztá zárójelnek sem a matematikában, sem a nyelvi szövegekben nem lehet törlő funkciója.

A törlés nem *helyesírási*, de elsőrendűen nem is *esztétikai*, hanem *tartalmi-logikai* probléma. Igaza van Renglovics Béla igazgató-nak, amikor azzal érvel, hogy a könyvelés-ben és az anyakönyvekben is *áthúzással* törölnek. Hozzátehetjük: semmi okunk sincs rá, hogy az iskolában eltérjünk az életnek et-től a nagyon logikus gyakorlatától, hiszen a logikusságra nevelés alapvető *tantervi* köve-telmény is.

Dr. Pásztor Emil
Eger, Tanárképző Főiskola

TAPASZTALATOM EGY FALUSI GYAKORLAT MEGLÁTOGATÁSOKOR

Minden évben nagy érdeklődéssel keresem fel tanárjelöltjeinket a falusi gyakorlaton. Az új környezet, sajátos adottságok és körülmé-nyek — amelyek közé kerülnek a hallga-tóink — legtöbbször pozitívan befolyásolják az önállósodás felé való lépéseikben a tanár-jelöltjeinket. Ezek sokszor meghatározó jel-legűek is a további gyakorlatukban.

A Bács-Kiskun megyében meglátogatott ál-talános iskola már küllemében is a kiegyen-súlyozottságot, a jó szellemű testület mun-káját tükrözte. A folyosókon rend és tisz-taság, az érkezőt mindenki üdvözlö. Az ilyen légkör szinte vonzza a pedagógus embert.

A folyosón kiállítási szekrények, ezekben portalan szemléltető eszközök és gyűjtemé-nyek, amelyek didaktikailag is rendben so-rakoznak és hívják fel magukra a figyelmet. Mindenütt magyarázó szöveg!

Az egyik magas üvegszekrényben az em-ber és a macska csontváza volt egymás mellett elhelyezve jól szemléltetőben. Mellétük fehér kartonra kérdések felírva. (1. ábra.) Aho-gyan éppen kezdem olvasni a szöveget, mö-göttém szerény és tisztelettudó köszönéssel már a tanítványom *Kovács Agnes* üdvözölt. Alighogy fogadtam a köszönését, már is ar-ról beszél, hogy mennyire jól érzi magát és akár itt is maradna stb., stb. Sajnos ilyenkor az időnk nagyon kevés ahhoz, hogy mindent elmondjuk egymásnak.

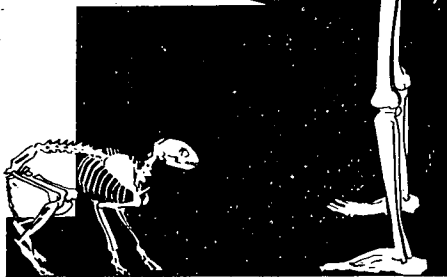
Mire én kérdeztem volna a szekrényben látottakkal kapcsolatosan — amiből azt lát-tam, hogy ez egy órának szerves része lehet —, odaérkezett *Abrahám Andrásné* kartárs-nő, a jelöltünk gyakorlatát irányító szakta-nár, aki átvette a szót és magyarázott.

Ez a kiállítás — ami itt látható — lé-nyegében egy módszertani próbálkozás ered-ménye. Lehet, hogy ilyet nem volna szabad végezni a gyakorló jelöltekkel — mondja a kartársnő — de én jómagam is szeretek kí-sérletekkel foglalkozni. Nem is gondolom — tette hozzá — hogy milyen lelkesedéssel vé-gézték mind ketten ezt a kísérletet. Kérdé-semre, hogy honnan vették az ötletet, egy régebbi 1961. évi Módszertani Közleményre hivatkozott, amelyben Jósza Zoltánnak „*A csontváz tanításának nevelési vonatkozásai*”-ről írt cikkére emlékeztetett.

Azt nem mondhatom — kezdte a kísérlet lényegét elmondani a kartársnő —, hogy a tanulók nem várják nagy érdeklődéssel az ember csontvázának tanítását és ezzel kap-csolatosan nagy érdeklődéssel várják az em-ber csontvázát (műanyag modelljét). Amikor bevittem a modellt, nagy a nevetés, hur-rogás az „érdeklődés”. Ebből minden eset-ben arra következtettem, hogy a csontváz bevitelre teljes mértékben motíválta azokat az óráimat, amelyek folyamán az ember csontvázát tanítottam. Ez azonban inkább

KÉRDÉSEK:

1. Milyen hasonlóságot ismeresz fel a két csontvázon?
2. Milyen különbségeket találsz a két csontvázon?



1. ábra

csodálkozást és nem mély pszichikai és logikai aktivitást kiváltó tényező volt, amelyre magam is rájöttem. Állításomat arra az eddigi tapasztalatomra alapozom, hogy a második, harmadik és a negyedik órán már alább hagytam az a nagy ováció, amely az első órát jellemezte. Vagyis, hogy a nevezett dolgozat terminológiájával éljek „szárazzá” vált az óra. Hiányzott az érdeklődés felkelésének legeredményesebb módszere, a problémák felvetése és a feladatok megoldása.

Észre sem vettük az emberi csontváz tanításakor — mondja tovább a kartársnő —, hogy kiszakítottuk az embert az élővilág szerves láncolatából. Ez természetesen gátolta az egyébként nélkülözhetetlen ok-okozati kapcsolatok feltárását, amely a világnézetű nevelés szempontjából is negatív hatású órát eredményezett. Helyenként utalgattunk mi a fejlődési momentumokra (különösen a végtagoknál stb.) Ezek a részleges utalások azonban nem szűkítették megfelelő progresszivitással a meglévő genetikai hiástust. Sokan tettük ezt azért is, mert a tantervben egyébként is szerepel az ember származása. A szervek és a szervrendszerek tanításánál csak ritkán tértünk ki azon didaktikai elvek alkalmazására, amelyek tulajdonképpen realizálták volna az állatrendszertan-

ban tanultakat. Ezek pedig a meggyőzésre vannak hivatva, vagyis olyan tárgyi koncentráció megteremtésére, amely konkretizálja az emberi csontváz genetikai vonatkozásait.

A mozgás szervrendszer első óráját megelőzve ezért helyeztük ki erre a helyre az ember és a macska csontvázát. Így módjuk nyílt a tanulóknak az előzetes megfigyelésre, analízisre. Ehhez természetesen szempontokat is adtunk, ezek az itt felírt kérdések:

1. Milyen hasonlóságokat ismeresz fel a két csontvázon?
2. Milyen különbségeket találtál a két csontvázon?

Ezek a kérdések elképzelésünk szerint a szubjektív kapcsolat kiépitését szolgálták.

Egynéhány válasz a tanulók feljegyzéseiből:

Hasonlóságok:

1. Csontozatuk fehér.
2. A lábszárcsontjaik párosak.
3. Gerincoszlopuk van.
4. Fogaiak vannak stb.

Különbségek:

1. Az ember fogai nem hegyesek.
2. Az ember kettő, a macska négy lábón áll.
3. Az ember mellkasa lapos.
4. A gerincoszlop másképpen áll stb.

A tanulók megfigyelései és feljegyzései is bizonyítják az új anyag feldolgozásában, el-sajátításában kifejtett valóságos aktivitást.

Továbbá az órákon követtük az összehasonlításon alapuló analízist és szintézist a tanulói megfigyelésekből kiindulva, a kauzalitások feltárása mellett. Itt már felhasználtuk M. Sz. Pliszceckij „Az ember származása” című album csimpánz csontváz képét is. Így valóságosan is problematikká vált az ember csontváza.

Ezek alapján érdeklődésében felfokozott osztály várta az élővilág órákat. Tehát nem mint kuriózumot tekintették a tanulók az ember csontvázát. Problémákban és evidencia élményekben gazdag osztály várta a ki-elégítő válaszokat. Ez olyan pszichikai állapotot eredményezett, amely megteremtette az impulzív aktivitást és az ismeretszerzés folyamatosságát.

A fenti állításaimat a számonkérésben kifejtett tanulói produkciók bizonyították legjobban, amiről már tettem is említést.

Eddig tartott ez a kis beszélgetés, amely számomra is igen nagy élmény volt. Az elmondottak alapján úgy gondolom, hogy azok a kartársak, akik hasonlóan kísérletező módon igyekeznek tanítani szaktárgyukat, ki-meríthetetlen örömük telik a munkájukban a fokozódó eredményesség alapján.

Az ilyen kísérletező atmoszféra vonzza a pedagógus embert.

Dr. Mihály Endre

Seged, Tanárképző Főiskola