

38

1971 JAN 05



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1970. 10. ÉVFOLYAM

5

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gaszner István (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllesz 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) — Hegedűs András (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Tanítók, tanárok	273
<i>Kelendi Gyuláné:</i> Napközi otthon az iskolában	277
<i>Kalocsa Béláné:</i> A pedagógiai helyzetek felismerésének és elemzésének jelentősége a pedagógusképző intézetekben	280
<i>Dr. Veszprémi László:</i> Az iskolai értékelés hatása a szülők nevelési módszereire, a tanulókra	283
<i>Bokor Istvánné és Kántor Józsefné:</i> A helyesírási készség fejlesztése korszerű eljárások alkalmazásával a 2. osztályban	287
<i>Cs. Nagy István:</i> A komplex szókérdés eljárások két típusa a nyelvtan-helyesírás gyakorlásában	293
<i>Dr. Szirmai Endréné:</i> Korszerű szemléltető eszközünk: A táblai rajz	299
<i>Dr. Bodosi Mihályné:</i> Kéziszer pótlása az alsó tagozatos testnevelési órákon	305
<i>Dr. Kiss Géza:</i> Az auditív szemléltetés néhány lehetősége az általános iskola 5. osztályában az ókori Kelet tanításakor	311
<i>Bernáth János:</i> Magyarázó rajzolás az általános iskolai történelemtanításban	315
<i>Dr. Vargha László és Adám Imréné:</i> Csoportfoglalkozásos földrajzóra az általános iskola 5. osztályában	318
<i>Tóth-György József:</i> A tanulók technikai gondolkodásának fejlesztése az általános iskolai gyakorlati foglalkozási órákon	323
MŰHELY	328
<i>Függ Tiborné:</i> Újabb lépések — osztályfőnök az olvasóvá nevelésért	328
<i>Magi János:</i> Gyakorlás és eredményvizsgálat az oroszórakon	328
<i>Dobcsányi Ferenc:</i> Kulturális rendezvényeink közös látogatása és megbeszélése	330
<i>Dr. Perlaki Ernő:</i> A tankönyv (munkafüzet) szerepe a tanulás tanításában	332
SZEMLE	335

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5500 példányban
Szegedi Nyomda 70-5738

Tanítók, tanárok

A divatok nem hagyják érintetlenül a pedagógia területét sem. Nemcsak az öltözködésben dül a mini és a maxi háborúja. Mi is tanúi lehetünk, hogy azok, akik nemrég még azt mondták: *mindenkit mindenre* meg lehet tanítani, most a *tantervi minimumot* hirdetik. Néhány évvel ezelőtt elmarasztalás várt arra, aki csak szóba hozta a *teszteket*, ma viszont szégyenkeznie kell annak, aki tanítását nem rájuk építi. Divatba jött az is, hogy a pedagógus pályáról csak akkor illik beszélni, ha az embernek az *elszűrődés veszélyéről* vagy éppen *történetéről* is akad valami mondanivalója. A divatok azonban a *középszerűség menedékei*. Be kell vallanom töredelmesen, hogy pályámon nagyon sok tanítóval, tanárral kötöttem ismeretséget, sőt barátságot, akiknek kizárólag a *hajuk szürkült meg*, pedagógus egyéniségük, személyiségük három-négy évtized fárasztó munkája után változatlanul a *frissesség varázsával* hatott tanítványokra, kollégákra és szülőkre egyaránt.

Egy vonatkozásban mégis elkapott engem is a divat forgószele. Ha ma korszerű akar valaki lenni, nem illik azt mondanía: megnézem a szótárban, mit jelent franciául anyanyelvünk valamelyik ritkán használt szava. Illetlenség egyszerűen felütni a telefonkönyvet, s megnézni benne, milyen számon hívhatom fel rég látott ismerősömet. Ma *kutatni* illik ilyen esetekben is. Szenvedélyesen kutatni kezdtem tehát én is. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy elmentem a könyvtárba, és sorra kikértem a *neveléstörténeti* munkákat. Abban a naiv hiedelemben tettem ezt, hogy miként az irodalomtörténet az írók és alkotásaik története, a festészet történetéből megtudhatom, kik voltak a különböző korok legnagyobb festői, a legújabb keletű sporttörténetből megtudom, évtizedekkel előbb a különböző mérkőzéseken kik rúgták a gólokat; a pedagógia történetéből nyilvánvalóan arról kapok képet, az utóbbi évtizedekben kik lehettek azok, akik hol könnyebb, hol nehezebb körülmények között eredményesen oktatták, nevelték ifjúságunkat.

Csalódtam. A sporttörténelem a sporté, a művészettörténelem a művészeké, a neveléstörténelem viszont nem a mienk. Pályánk szempontjából tanulmányozása annyi haszonnal jár, mintha egy pedagógus kedvet kapna arra, hogy az építészet vagy az emberi játékszenvedély történetével üsse el megmaradt idejét. Igaz, megtudom, mit elmélkedett a nevelésről Rousseau, aki — hogy elmélkézéseit ne zavarják — lelencházba adta *saját* gyerekeit. Törvények, intézmények alakulásáról ugyancsak képet kaphatok, sőt elvéve még arról is olvashatok, hogy egyesek *saját* vagonukból, vagy egy mecénás jóvoltából még olyan intézményeket is alapítottak, melyekben gyerekek is voltak. Ezek a legizgalmasabb fejezetek. Arról azonban, hogy a városok, falvak iskoláiban milyen lehetett a hétköznapi munka — hallgatnak a lapok. A pedagógus pálya jelenének egyik *legsúlyosabb problémája* ez, hiszen ebből a hamis történeti

szemléletből fakad az *a még hamisabb pályaszemlélet*, hogy a pedagógusok közül kizárólag az alkothat maradandót, nagyot, aki előbb-utóbb elhagyja a pályát! A valóságban éppen az ellenkezője az igaz: ezen a pályán igazi eredményeket, sikereket csak az érhet el, aki még akkor is meg tudja tartani kapcsolatait az *éltető gyakorlat*-tal, amikör beosztása, mindennapos munkája más területre: a szaktudomány művelésére, a pedagógiai irányítás szolgálatába szólította. Nem véletlen, hogy a legnagyobb pedagógusok valóban pedagógusoknak is nagyok voltak mindig, akiknek működését nemcsak *kiemelkedő művek*, de *méltó tanítványok* is fémjelezni tudták.

Valószínűleg ugyancsak a hamis történet szemlélet lehet a forrása, ha az iskoláról, mint a pedagógia *legalacsonyabb, legalsó szintjéről* beszélünk. Nem hiszem ugyanis, hogy lenne valaki, aki a kórházakban és az orvosi rendelőkben látná az egészségügyi ellátás valamilyen legalsó szintjét. Kórházakban, rendelőkben és iskolákban folyik az *alkotó munka*, a társadalmilag hasznos tevékenység, ezek tehát az egészségügy, a nevelés *legjelentősebb fórumai*. Minden más, intézmény vagy személy csak annyiban hasznos a társadalom szempontjából, amilyen mértékben képes arra, hogy az iskolák eredményes működését segítse, a pedagógusok munkáját könnyítse, támogassa.

Nem vagyok híve a személyes példákra való hivatkozásoknak. Most mégis élnem kell velük, mert általuk igazolhatom, hogy nem pályaelfogultság mondatta velem az előbbi gondolatokat. Így látják ugyanezt azok is, akik más pályán működnek, de néha rólunk is gondolkodni szoktak. Lassan több évtizede már, hogy éles vitába keveredtem nyelvészetünk néhány munkásával. A vita akörül alakult ki köztünk, vajon a helyesírás reformjában a sajátos nyelvészeti szempontok legyenek a döntők, vagy ezeknél is fontosabb, hogy *a magyar* gyerekek tíz- és százazei minél könnyebben, eredményesebben sajátíthassák el *a magyar* helyesírást. Sohasem felejttem el, hogy a vita hevében egyik kiváló tudósunk arra intette heves vitapartneremet: lehet, hogy ti vagytok *a kalács*, de Imre *a kenyér*. Erről tanúskodik Kodolányi János dedikációja a könyvtáramban levő Boldog Margit c. regényében: „társamnak a magyar nyelv szeretetében és ápolásában, találkozásunk emlékére...” Jelképes a két adat. Tudós és író vall általuk, hogy a műhelyt, az iskolát tekintik a jövő nemzedék nevelésében a döntő láncszemnek. Ez pedig már nem is szűk szakmai kérdés. Nemzeti ügy mindannyiunk számára még akkor is, ha vannak, akik nem, vagy mindig csak későn ismerik fel az élet alapigazságait!

A pedagógus pálya három nagy követelményt támaszt művelőjével szemben. Csak az lehet ugyanis jó pedagógus, aki képes

- a) *tartalmas emberi kapcsolatokat* teremteni,
- b) az emberiség történelme alatt felhalmozódott értékeket elsajátítani, és *másoknak is átadni*,
- c) fejlődő személyiségeket minél objektívebben *megismerni és értékelni*.

Az ország tízezernyi pedagógus hadseregében ezrével vannak olyanok, akik mindhárom követelménynek magas szinten tesznek eleget annak ellenére, hogy fáradságukért, lelkiismeretes munkájukért nagyobb anyagi vagy erkölcsi elismerésben nem részesülnek. Ők egyszerűen tudják, érzik Bacsányi János áttételesen pályánkra érvényes igazságát: A pedagógus fákllya, mely a sötétben lánghol, s magát felemészítve másoknak világol!

Lukács György mondta egyszer, hogy korunkban, a forradalmak korában, időszerű lenne már a társadalmi, gazdasági, technikai, műveltségi forradalom után napi-rendre tűzni az *emberi kapcsolatok forradalmát* is. Különösen jelentős ez a szocializmust építő társadalomban, hiszen a szocializmus megvalósulásának elengedhetetlen feltétele, hogy egyik ember se tekinthesse semmilyen vonatkozásban se *eszközének* a má-

sikat, tisztelje benne munkájának, életének, küzdelmeinek *egyenrangú társát*. Iskoláinkban szocialista tanár—diák kapcsolat formájában jelentkezik napjainkban ez a forradalom. Ha másfél évszázaddal ezelőtt az egyházi iskolák vezérkönyve még arra intette a pedagógusokat, hogy tiszteljék a plébánosukat még akkor is, ha azok „velek mint béres szolgálkkal bánnak, s őket alávaló szolgálatokra fordították”, s óvakodjanak attól a szokástól, mely szerint „a gyermekeket minden nembeli megkülönböztetés nélkül mezítelenre lefosztják és úgy vesszőzik az egész gyereksereg előtt a tiszta szeméremnek gyenge áldozattyaikat” (Beke Kristóf: Kézikönyv a Magyar Falusi Oskolamesterek számára. Buda, 1828.), ma nagyon sok pedagógust ismerek, aki környezetében *tekintély*, nemcsak azért, mert formálisan tagja tanácsnak, párt- vagy állami szervezetnek, hanem azért, mert lelke, motorja környezetének. És ugyancsak sok tanító és tanár van, aki nem a vessző hatalmával, hanem baráti felnőtt szóval képes hatni diákjaira.

A tekintélyről elég sok szó esik napjainkban a pedagógiában. Forrása lehet hatalom vagy pénz, tudás és emberség, félelem vagy tisztelet. Sokan kizárólag hatalmi képletekben, pozíciókban képesek gondolkodni vele kapcsolatban. Felnőtté válva hihetetlen gyorsan megfélemedezünk gyerek-, diákkori emlékeinkről. Pedig ezek eligazíthatnának néha még vitáinkban is, hiszen mindannyian őrizzük olyan emberek emlékeit, akiket munkahelyükön rettegték, egy utcasarokkal odébb viszont már sértően minősítettek beosztottjai, vagy éppen diákjai. Az ilyen tekintély annyit ér, mint az életünkben emelt, majd halálunkkal egyidejűleg porrá zúzott szobor. Nem pedagógus az, aki az ilyen gyűlölet-tekintély után sóvárog, vagy elvesztését félti. Az viszont különleges, ha az ilyen tekintélyre törő irigykedve nézi, ha kollégáját gyerekraj veszi körül, s közülük boldog, aki kezét megfoghatja, ruhájához érhet. Van a lélektannak egy nagyon egyszerű matematikai képlettel kifejezett törvénye. Eszerint $hT = Ht$. Minél nagyobb valakinek a hangja, minél többet pattog és kiabál, annál jobban zsugorodik össze, mint Balzac Szamárbőr c. regényében a bőr, emberi, szakmai tekintélye. S minél emberibb a hangja, minél inkább képes szót érteni, annál jobban növekszik tekintélye is.

Azok a pedagógusok, akik a nevelőtestületi szobában pletykaforrást, az irigység, acsarkodás területét látják, akik barátság, kartársiasság helyett csak klikkekben tudnak gondolkodni, a gyerekekkel is képtelenek lesznek igazi munkatársi kapcsolatba lépni, mert *nincs pedagógusi tekintély emberi tekintély nélkül*. Csak attól tűröm el, hogy nevelésemben a legkisebb szerepet is játsszassa, akit emberként tisztelni tudok erényeivel és hibáival együtt. A pedagógusok többsége közülük tartozik, s ebből nem von le semmit az az igazság, hogy sorainkban is vannak, akit utcán és katedrán egyaránt *csak sajnálni, vagy éppen megvetni lehet*.

Amikor az elmúlt években érdeklődésem egyre jobban a pedagógusi pálya lélek-tana felé fordult, első lépésként elkezdtem kicédulázni mai írónk elbeszéléseiből, regényeiből, hányszor, milyen tartalommal használgatják az *iskolás és tanáros* jelzőket. Valószínűleg egykori második otthonomnak, az Eötvös kollégiumnak és tanárainak: Keresztúry Dezsőnek, Gyergyai Albertnek hatása, hogy a pedagógiában is elkísér a filológia tisztelete, szenvedélye. Különös kissé igényem, mert ugyanerről sokszor még szakmánk „tudósai” is megfélemedeznek. Ahogy céduláim gyűltek, egyre nagyobb lett meglepődésem. Mindkét szóhoz valamilyen rosszálló, lekicsinylő jelentést tapasztottak írónk. Nem lenne szerencsés, ha ebből valamilyen sértődöttség fakadna körünkben. Gondolkodni azonban mindenképp kell rajta. Valószínű ugyanis, hogy egy alapvető hibás pedagógusi magatartás általánosításából fakad ez a jelenség. A nagyképpően oktató, mindent jobban tudó, könnyen megsértődő, kész ítéletekben gondolkodó kar-

társak magatartása a forrás. Tény, hogy ez volt hosszú ideig a hivatalosan előírt magatartás is. Napjainkban ezt szorítja ki az újfajta, a korszerű. Eszerint nem az a pedagógus hivatása, hogy *minden hangszeren ő játsszon a legtökéletesebben*. Arra törekedjék, hogy jó *karmesterré* váljon, aki kellő összhangot képes teremteni még akkor is, ha egyedileg a zenekar egyes tagjai művészetben még őt magát is túlszárnyalják. Keltse fel tanítványai érdeklődését, adja meg nekik a szilárd alapokat, és tegye lehetővé minél gazdagabb egyéni kibontakozásukat. Természetesen ez az egyetemes szerep más és más feladatokat ró a városi, falusi és tanyasi pedagógusokra. Shakespearét is másképp kell játszani a Nemzeti Színház színpadán és vidéki kocsmák, művelődési otthonok alkalmi deszkáin. Másképp, de úgy, hogy ne más legyen belőle. Petróleum fénye mellett is megszólalhat a költő igazsága, és forgó színpadon, világított díszletet között is meg lehet hamisítani azt. Az egyetemes és korszerű pedagógiai feladatokból kisebb helyeken nagyobb részt foglal el az érdeklődés felkeltése és a szilárd alapozás. Nagyobb helyeken korábban bontakozhat ki a gyerekek szabad szárnyalása, de azért ott sem árt vigyázni: modern Ikaruszként túl hamar meg ne közelítsék a napot, mert ebben az esetben csak szárnyukból olvad ki a viasz.

Közel száz éve, hogy *a gyorsuló idő* jelszavától visszhangzik a világ. Kissé megkésve mi is felkaptuk a jelszót, s egyesek a parvenük mohóságával igyekeznek túl is licitálni azt. Semmi nyugtalanságra nem lehet okunk. A pedagógiában maradandó értékeket kell átadnunk a jövő nemzedéknek, s minél inkább gyorsul az idő, annál óvatosabban, szilárdabban kell leraknunk az alapokat. A száguldásban már sokan vesztették el fejüket, vagy kellő alapok hiányában pillanatok alatt omlottak össze. Írni, olvasni, helyesen írni, gondolatait értelmesen közölni, számolni a gyorsuló időben éppúgy szükséges van mindenkinek, mintha történetesen lassabban haladna a világ. Több gondot kell fordítani emberségre, jellemnevelésre, mert a nagy rohanásban ezekről könnyebben megfeledkeznek az emberek. Ezért szükségszerű, hogy az eddig oktatásközpontú iskolák minél inkább *nevelésközpontúakká* váljanak!

A nevelésben iskoláinkra alapvető feladatok várnak. Minden elfogultság nélkül elmondhatjuk, hogy még a környező népekhez viszonyítva is mi, magyarok tudunk legkevésbé *viselkedni*. Valahogy úgy jártunk, hogy a tetőnél akartuk kezdeni az építkezést. Már az alsó tagozatban a szocialista tudat formálását tűztük ki célul, s közben megfeledkeztünk arról, hogy a közösségi nevelés, a szocialista világnézet kialakítása, a személyiség sokoldalú fejlesztése egyaránt *az alapvető közösségi szokások* elsajátításával alapozható meg. Az értékek átadása nem jelenthet egyoldalú ismeretnyújtást az iskolában, de még az ismeretek sem szűkíthetők le kizárólag a szaktudományok fogalmaira, törvényeire, összefüggéseire. Az ismeretek lényeges elemei az emberi együttélés alapvető normáinak tudása és mindennapos gyakorlása is. Valljuk be, ezeknek „tanításáról” kissé megfeledkeztünk az utóbbi években.

Illyés Gyula egyik elbeszélő költeményében örökítette meg családfáját, amelynek ágain juhászok foglaltak helyet időtlen idők óta. Ilyen Illyés Gyula-i az én családfám is, csak éppen juhászok helyett pedagógusok sorakoznak rajta. Élettük, munkásságuk korán megértette velem, hogy a tanítói, tanári pályán sohasem szürkülhet el senki, aki meg tudja őrizni fiatalos fogékonyságát az új, a korszerű, a haladó iránt. Akit nem valamilyen tehetetlenség vagy oktatói düh, hanem az emberek szeretete, megismerésük vágya vezetett az iskolák falai közé. Aki meg tudja őrizni emberségét az évek múlásával is, s azzal mutat példát tanítványainak, hogy küzd hibái ellen, csiszolja erényeit, de sohasem kíván szoborként magasodni föléjük. Amikor *a tízéves Módszertani Közlemények* köszöntésére készülve Petőfivel azon töprengtem, vajon mit is mondjak munkatársainak, olvasóinak, akaratlanul is ezek a gon-

dolatok jutottak eszembe tanítói, tanári pályánk páratlan gazdagságáról, szépségéről. Nem véletlenül, mert az elmúlt tíz évben hitet tett a folyóirat is: minden sorával ahhoz kíván segítséget nyújtani, hogy könnyítsen terheinken, segítsen munkánkban. Közös erőfeszítéssel minél eredményesebben munkálkodhassunk ifjúságunk *műveltségének: tudásának és neveltségének* egyre magasabb szintre emelésén.



KELENDI GYULÁNÉ
Budapest

Napközi otthon az iskolában

Az iskola mindennapos tevékenységében sajátos helyet tölt be a napközi otthon. Húsz-harminc gyermek ül a pádok vagy az asztalok mellett, önfeledten játszik, esetleg belefeledkezik munkájába, amely a gyorsuló idő és az információzuhatağ korában nevetséges semmiség, nekik azonban akkor és ott az egész világot jelenti. Tanulás, játék és munka közben ott él közöttük a napközis nevelő, akinek ugyanaz a célja, mint az osztályokban tanító kollégáinak: sokoldalúan szeretné kibontakoztatni, fejleszteni a gondjaira bízott gyermekek *személyiségét*. Csak éppen ehhez neki több a lehetősége, mert előtte nem szorongásos *tanulók* dolgoznak, hanem *gyerekek*, akik másnapra készítik feladataikat, vagy szervezett és kötetlen programok segítségével élik életüket. A több lehetőség szerteágazóbbá teszi feladatait, a napközis nevelő munkáját nem könnyítik a tanítási órák, szakköri foglalkozások viszonylag zártabb keretei. A korszerű tanítás a gyerekek aktivitására épít, de az adott foglalkozáson belül valamennyi tanuló azonos problémákra, feladatokra koncentrál. A napköziben azonos a tevékenység, pl. valamennyien tanulnak, de egyéni érdeklődésük, munkatempójuk szerint az egyik a számítámpéldákkal küszködik, a másik a történelmet olvassa, vagy épp házi feladatát fogalmazza. A napközinek nem kizárólagos feladata a tanulás megszervezése. *Otthon*, éppen ezért a szabad idő helyes, tartalmas felhasználását is meg kell tanítania növendékeinek. A napközis nevelő éppen ezért nemcsak tanulás közben, hanem egyéb tevékenykedése közben is megismerheti tanítványait.

Ez a többlet minden olyan iskolában, ahol a nevelés egységes folyamat, és nem töredezik egymással össze nem illeszkedő mozaikkockákra, olyan lehetőségeket biztosít a nevelőtestület részére, amelyeket fel nem használni súlyos hiba lenne. A kibernetika korában élünk. Igényünk, hogy munkánk eredményeiről, hiányosságairól gyors és megbízható visszajelzéseket kapjunk. Ha jó az együttműködés a napközis nevelő és az osztálytanító vagy az osztályfőnök között, akkor

a) a gyerekek iskolai szerepléséből visszajelzést kaphat a napközi. Megtudhatja pl., hogy az a tanuló, aki az átlagnál gyorsabban készült el feladataival, nagyon gyengén szerepelt az órán. Gyors tanulása nem vezetett kellő eredményhez, a megtanult lecke jelentős részét másnapra el is felejtette. Nyilvánvaló, hogy ezt a tanulót a továbbiakban kitartóbb, alaposabb munkára kell ösztönözni.

b) a gyerekek személyiségének megismeréséhez nélkülözhetetlen segítséget kaphatnak az osztályfőnökök, a szaktanárok. Kiderülhet pl., hogy az a tanuló, aki az iskolában képtelen eredményesen felelni, a napköziben megtanulta feladatait, de feleléskor olyan gátlások keltődnek benne, amelyek képtelenné teszik, hogy tényleges tudásáról képet is adjon. Kölcsönös tájékozódás esetén a napközi visszajelzése arra figyelmezteti a

pedagógust, hogy számonkéréskor más módszert alkalmazzon ezzel a gyerekekkel szemben, aki sikeresen tud szerepelni, s ezzel gátlásai is feloldódnak. Ez azért is lényeges, mert tapasztalataink szerint épp a hátrányos helyzetű, a fizikai vagy mezőgazdasági dolgozók gyermekeiben lép fel többnyire ez az iskolai gátlás, s ha nem segítjük át őket a kudarchelyzeteken, kudarcállapotba juthatnak.

Nagy segítséget nyújthatnak a napközis nevelők az osztályfőnököknek azáltal, ha a felső tagozatos tanulók *napi feladatainak számbavétele* alapján jelzik, hogy hullámzó a gyerekek terhelése. Előfordul pl., hogy épp aznap kapnak a megszokottnál is nagyobb mennyiségű feladatot történelemből, amikor számtanból is nehezebb a lecke, és irodalomból is több a tanulnivaló. Évtizedek óta küzdünk gyermekeink túlterhelése ellen. Erre ösztönöz mindenkit az iskolaorvosok, egészségügyi, honvédelmi szakemberek tapasztalata is, amely szerint a gyerekek körében sok az idegrendszeri károsodás, a gerincferdülés stb. Okai közt általában az egyoldalú terhelést szokták megemlíteni. A tanulók keveset vannak szabad levegőn, sokat ülnek, keveset mozognak. Ha figyelembe vesszük a napközis nevelők tapasztalatait, kiderül, hogy az okok között kell számontartanunk az amúgyis *zavart életritmusú* (váltakozó tanítás stb.) gyerekeink *hullámzó munkaritmusát* is. Azt az egyszerű tényt, hogy órarendünkben nehéz és könnyebb napok váltják egymást, s hogy néha tanulmányi idejüket az egyébként igen hasznos, de rosszul időzített szakköri foglalkozások tördelik alapjában értéktelen darabokra.

Hullámzóvá teszi a gyerekek munkaritmusát az *írásbeli feladatok* mennyisége és minősége is. Napközis tapasztalataink szerint a gyermekek tudatában ezek az írásos leckék még nem illeszkednek szervesen a didaktikai, tanítás-tanulási folyamatba. Hajlamosak arra, hogy a leckét egyszerűen *azonosítsák* az írásbeli feladatokkal, s ezért tanulásukat gépiesen megoldásukkal kezdjék. Nem kisebb hiba, hogy megoldás közben sem elsősorban a megoldandó probléma izgatja képzeletüket, ösztönösen arra törekednek, hogy jó legyen az *eredmény*. Erre ösztönzi őket, hogy sok kolléga sem arra kíváncsi, miképp tett kísérletet egyéni úton a feladat megoldására a gyerek. Valóban a megoldás helyességét vagy hibáit értékeli, nem egyszer — *érdemjegyekkel!* Ebből fakad az a hamis igény is, hogy a napközis gyerekektől hibátlan megoldásokat várnak a kollégák, hiszen velük nevelő foglalkozik. A napközis nevelő azonban egyrészt képtelen valamennyi tanuló feladatait egyénileg, minőségileg ellenőrizni (még alsó tagozatban sem vállalkozhat erre!), másrészt nem is óhajtja olyan szempontból átvenni az „otthon” szerepét, hogy egyéni teljesítmény helyett kozmetikázott eredményeket nyújtson az iskola számára. A napközi feladata éppúgy, mint az otthoné, hogy *önálló* munkára, tanulásra nevelje gyerekeit!

A közös gondolkodás látszólag időt rabol, a valóságban időt szabadít fel a nevelők számára. Mennyi időt vesz ui. igénybe, az energiáról nem is beszélve, ha egy-egy pedagógus munkája eredménytelenségének okait egyénileg keresi. A kölcsönös tapasztalatok pillanatok alatt rávilágíthatnak pl., hogy sokszor azért képtelenek megbirkózni feladataikkal a gyermekek, mert nem készítettük fel őket azokra kellőképp. Rendszerint a napköziben egyéni tanulás alatt derül ki, hogy több tanuló nincs tisztában azzal, mi is a feladata. A tanítónő, a szaktanár az óra utolsó perceiben jelölte ki a feladatokat, a megosztott figyelmű gyerek percek alatt meg is feledkezik róla. Általában nem elegendő, ha kijelöljük pl. a számtan feladatot: a tankönyv 20. oldalán az 5. példa! Útba is kell igazítani őket, mit keressenek, miképp kezdjenek munkához. Vonatkozik ez a szóbeli tanulás feladataira is!

Napköziben és osztályban dolgozó nevelő közös tapasztalata, hogy egyrészt a pedagógusoknak a gyerekekre, másrészt a gyerekeknek a tanulásra fordított energiája

igen gyakran nincs összhangban az elért eredményekkel. Ennek a jelenségnek okát abban jelölhetjük meg, hogy a legtöbb gyerek *nem tanul meg tanulni*. Ritkán tapasztalhatjuk pl. a napköziben, hogy egy tanuló elővenné iskolai munkafüzetét, és a biológia vagy a történelem tanulását azzal kezdené, hogy az órán készített vázlat alapján felelevenítené a tanultakat. Nagy nehézségekkel, hosszú szoktatással lehet csak elérni, hogy a földrajz tanulásakor vegyék kezükbe a térképet is. Azonos sablonnal tanulnak mindent, eltérés csak az egyénileg megszokott módszer vagy a határozott tanári követelmény következtében akad (az egyik pl. legszívesebben fel-alá járkálva magol, a másik magában dörmög, vagy a könyvet bámulva másról ábrándozik). A napközis és a nem napközis nevelők közös feladata, hogy ezen a nehézségen időben átsegítsék a gyerekeket. Célszerű azért, valahányszor új tantárgy, vagy új tanár lép az életükbe, először a tantárgy sajátos tanulási módszeréről, a pedagógus követelmény-rendszeréről beszéljünk velük! (Pl. a feleltetés követelményei, módszere.)

Beszélnünk kell arról is, mert minden nevelő közös gondja, hogy az egyes tanulókkal eltérő *a tanulási tempójuk*. Nemcsak arra gondolunk, hogy az egyik gyorsabban, a másik lassabban készül el a feladatokkal. Arra is, hogy más *a megértés és a felfogás* gyorsasága is. Statisztikai adatok bizonyítják pl., hogy azok a fizikai dolgozók gyerekei, akik nem fejezik be az általános iskolát, időközben lemorzsolódnak, az alsóbb osztályokban még jeles vagy jó eredményt értek el. Ha hanyatlásuk, majd megtorpanásuk okait vizsgáljuk, rá kell mutatnunk, hogy éppen az említett tempókülönbség miatt nem tudnak lépést tartani társaikkal. Először egy anyagrészt nem értenek meg, majd az erre épülő többit sem, végül kudarcot vallanak egész tanulásukkal. Az osztályban tanító és napközis nevelők összefogása időben fényt deríthet erre a veszélyre is.

Együtműködésünk konkrét formái az óra, illetve foglalkozás meglátogatása és a konzultáció. Ha a napközis pedagógus részt vesz, hospitál a tanítási órán, az órát tartó kolléga feltétlenül szerepeltesse növendékeit. Így teremt lehetőséget, hogy a napközis gyermekek tanítási órán nyújtott teljesítményeit megfigyelhesse. Ha viszont az osztályfőnök vagy egy tanító, tanár látogat a napköziben, ne feledkezzék meg arról, hogy neki is tevékenység közben kell megfigyelnie tanítványait. Kísérje figyelemmel, miképp tanulnak, hogyan töltik szabad idejüket. Ne zavarja, hogy szerepe passzív, és semmi esetre se akarja magát azzal aktivizálni, hogy az időt a napközivezetővel való beszélgetésre fordítsa. Igen értékes információktól fosztaná meg ezzel magát. A konzultáció, a megbeszélés mindig az órán, a foglalkozáson kívül kerüljön sorra, és a gyerekek álljanak középpontjában. Együtműködésük legmegbízhatóbb visszajelzése, ha a napköziben lelkesen számolnak be az iskolai órák, az iskolában pedig a napközis élet eseményeiről a gyerekek. Ebben egyébként nemcsak visszajelzést kapnak, hanem munkájuk *közös sikerét* is láthatják benne!

Meissenben, a porcelán városában van egy nagyon régi, kicsi kápolna. Külföldi vendégek nemcsak azért keresik fel ezt a műemléket, mert az NDK építészeti remeke, hanem azért is, mert benne látható a világ egyik legnagyobb porcelánból készült mozaikja is. Csillogó, pompás képpé rendeződnek az apró porceláncsokkocok. Nevelési tevékenységünk ugyancsak ilyen apró mozaikkockákból ötvöződik egybe. Egyetlen személyiség formálásában több pedagógus működik közre. Hiába tökéletes egyesek munkája, hiába csillognak a szivárvány valamennyi színében az egyes darabok, alkotás csak akkor válik belőlük, ha egymásba illeszkednek, képpé rendeződnek végül. Ezért kell összehangolnunk napközi és iskola munkáját, ezért nem szabad sajnálni semmi fáradságot, ami együtműködésünket fokozza, munkánkat eredményre viszi!

A pedagógiai helyzetek felismerésének és elemzésének jelentősége a pedagógusképző intézetekben

„Bátor embert nem nevelhetünk
anélkül, hogy olyan körülmények
közé ne hozzuk, amelyekben ő
maga kimutathatja férfiasságát,
bátorságát.”

(Makarenko: V. P. T.)

A pedagógiai helyzetek elemzése nagyon értékes módszere a pedagógiai, a pszichológiai kutatásoknak. A személyiség formálásban látnunk kell a mély átélés, az élmény szerepét. A társadalmi gyakorlatba ágyazottan jöttek létre azok a jellemvonások, amelyeknek kialakítására nevelésünkkel törekszünk.

„Adja át magát az ember a mély, életszerű cselekvéseknek, zúdulni fognak rá az élmények. Az élmény, azokból a tettekből születik, amelyekben az emberek közötti viszonyok szövődnek és oldódnak; ahogy maguk a tettek is, különösen azok, amelyek az ember életében lényeges körülményekké válnak, élményekből születnek. Az élmény a külső és belső cselekvésnek eredménye is, előfeltétele is.”*

A pedagógusképző intézetekben a pedagógiai szituációkat kettős értelemben kell elemezni:

1. Pedagógiai helyzetteremtés, a *gyermek* magatartásának vizsgálata és elemzése meghatározott szempont szerint létrehozott feladat és konfliktushelyzetben.
2. Pedagógiai helyzetteremtés a *pedagógus, pedagógusjelölt* magatartásának vizsgálata és elemzése szempontjából.

A pedagógusjelölteket fel kell készítenünk erre a feladatra is. Meg kell ismerniük a pedagógiai helyzetek mindkét megoldását. A neveléelmélet, a pszichológia előadásai, szemináriumi foglalkozások, valamint a pedagógiai gyakorlatok — a pedagógiai diákok foglalkozzanak tervszerűen a pedagógiai szituációk kérdésével és problémáival.

Az általános iskolai tankönyvekben a pedagógiai tárgyú olvasmányok bemutatnak, leírnak számos pedagógiai szituációt. Ezek között találunk példát a gyermek magatartásának vizsgálatára, és találunk olyan anyagot is, ahol a pedagógus vagy felnőtt magatartást elemezhetjük. Helyes egy-egy osztály tankönyvi anyagát rendszerezve a Nevelési Terv és Nevelőmunka az általános iskolában c. kiadványok figyelembevételével kigyűjteni (tanítójelöltjeink ezt már következetesen végzik). A pedagógia és a lélektani ismeretek vonatkozásában jelöltjeink elemzik is ezeket az olvasmányokat. Kitérnek arra is, hogy egy-egy ilyen olvasmány hogy épülhet az „osztály” az „egyen” nevelési tervébe egy konkrét osztály viszonylatában.

Kérdezem az eddigi gyakorlatban megtörtént-e ezeknek az olvasmányoknak ilyen felhasználása a nevelőmunkában? Mikor és milyen pedagógiai feladatot jelent egy-egy ilyen olvasmány feldolgozása konkrét közösség, egyén nevelése érdekében?

* Sz. L. Rubinstein Általános Pszich. alapjai I. kötet Bp., 1964. 35. old.

A második olvasókönyv anyagából emeljük ki egy ilyen olvasmányt. „*Esik az eső*”. Az olvasmány Jancsit állítja a pedagógiai szituáció középpontjába; reggel van, iskolába kellene mennie, egyedül van otthon, zuhog az eső — messze van az iskola — ő még kicsi, és „csak úgy ömlik az eső”.

De látja a postást — munkások mennek a gyárba — a szomszédból a nagymama kosárral a karján megy a boltba, amely az iskolánál messzebb van... Mérlegeli a motívumokat, és kimondja: „Lám, mindenki dolgozik, ha zuhog is az eső — csak én félek a víztől?”

És dönt (egyedül maga a gyermek) — elmegy ő is az iskolába. Itt a gyermek viselkedését figyelhetjük meg egy adott olvasmány anyagából, adott pedagógiai szituációban.

Találunk bőven olyan anyagot is, ahol a pedagógus, vagy felnőtt oldja meg a konfliktust, vagy mondja ki a pedagógiai tanulást. *A kis vödör* c. olvasmány, *A kékszínű falevelek*, *A nagyapó*, *A nehéz négykerajcáros* stb.

A kis vödör c. olvasmányban az öreg tanító figyeli a gyermekek tevékenységét, cselekedetét. Két vödört találunk a kertben, az egyik a kisebbet, a másik a nagyobbat választja. Az olvasmány végén két mézzel telt edényt tesz eléjük. Egy nagyobb csuprot és egy kis üveg pohárkát: Választaniuk kell munkájuk szerint... A kékszínű falevelekben a tanítónő vezeti el a tanulót az erkölcsi ismeretig. „Úgy adj, hogy el is fogadják”. Elképzelhető a filmek felhasználása is olyan formában, hogy egy bizonyos részt vetíték le csupán, és a befejezést a tanulókra bízom. A tanítójelöltek esetében nekik adom fel a befejezés mind a kétféle megoldását. Mit tenne a gyermek az adott szituációban, és mit tenne a pedagógus adott esetben?

Nem lehet elegendő azonban csupán olvasmány, film anyagra építenünk a személyiségjegy kialakításánál. Magának a gyermeknek, gyermekközösségnek meg kell élnie a maga valóságában a pedagógiai szituációt, a keletkezett konfliktushelyzetet. A pedagógusnak és a pedagógusjelöltnek hasonlóképp.

Csoportommal hospitáltunk a gyakorló egyik második osztályában. Elkezdődött a tanítás. Évi elkészt. Félénken, szomorú büntudattal lépett be a tanterembe. Az osztály szeme ráirányult. Iszonyatos, megvető „hű, elkéstél” fogadta. Borzalom, vád, felelősségrevonás zuhog ezekből a szavakból. Éva leül, idegenen, kivetetten a „peremre”. Vajon mi háboroghat hétéves kis szívében? Miért ilyen megvetett?... És még a tanító néni is...: „Már megint elkéstél — ülj csak a helyedre — majd tárgyalunk a késésről”. Tárgyalunk, de mikor és mit... Milyen jó lenne most, mennyit tanulhatnának a tanítójelöltek egy ilyen esetből?! Természetes egész órán figyelemmel kísérjük Éva viselkedését. A konfliktus ő és a közösség és a tanító néni között óriási. Szomorúan és egyedül ül egész órán. A pedagógusnak nem volt ideje a „büntárgyalásra”? (Gárdonyinak volt.)

Feladtam a csoportnak, oldják meg ezt a pedagógiai szituációt. Meg kell oldani Éva sorozatos elkésésének az ügyét. Évát és a közösséget ki kell „békíteni”, az összeütközést fel kell oldani az egyén és a közösség részéről egyaránt. „Osztályüggé kell tenni Éva elkésését” — mondta ki nagyon helyesen az egyik jelölt. Nagyon értékes vita alakult ki a hallgatók között. Pedagógiai és pszichológiai ismereteik elméleti és gyakorlati szintéziseinek megélését jelentette a probléma elemzése.

Természetes a spontán szituációk mellett a pedagógus előre eltervezett szituációkat is rendez, „pedagógiai helyzeteket”-hoz létre, de nagyon ügyelve arra, hogy a gyermek megszokott viselkedés formáját ne zavarja meg, ne legyen mesterkéltsé, jellemezze minden esetben az életszerűség. Az erkölcsi nevelés feladatainak kimunkálása során bőven adódik anyagunk ilyen helyzetek teremtésére. Természetesen vi-

gyáznunk kell az extrém, életidegen, etikailag lényeges komponenseket nem tartalmazó és nem nevelő hatású szituációkra. (Pl.: Az alkalmazott 300,— Ft talált pénz sorsának beverése egy 26-os létszámú osztály esetében.)

Az olvasmányos anyag, a film, valamint a gyakorlatban megélt pedagógiai szituációk elemzésénél a meghatározó szempont a nevelés folyamata és a személyiség kialakításának folyamata. Az egyén viselkedése, a személyiségjegy kialakulásának fázisaiban, tehát a pedagógiai szituáció lehet a nevelési folyamat megindításának, megindulásának alapja (alapszint megállapítás). Betöltheti a gyakorlás, illetve gyakorlati alkalmazás szerepét, de szolgálhatja nevelőmunkánk eredményének a felmérését is. Amíg a gyermeket egy alacsonyabb neveltségi szintről egy magasabb neveltségi szintre vezetjük, e folyamatot legáltalánosabban három mozzanat jellemzi; a tapasztalat, az általánosítás, a gyakorlás, illetve gyakorlati alkalmazás, amelyet mindig árszőnek mély érzelmek és akarati aktusok.

A pedagógiai szituációk elemzésénél feltétlenül figyelembe kell vennünk a cselekvő személy (gyermek—pedagógus—pedagógusjelölt) egész egyéniségét, az őt érő külső és belső pedagógiai, pszichológiai hatásrendszer eredőjeként. Nem lehet azonosítanunk, nem lehet általánosítanunk egyes esetekből, hiszen az életkori sajátosságok sem azonosak, társadalmunk jellemzője a „felgyorsulás” jelentkezik az élet minden megnyilvánulásában, tehát a pedagógiai, pszichológiai jelenségekben is. Mi befolyásolhatja tetteinket, cselekedeteinket? — Mi az oka annak, hogy adott szituációban hogy viselkedik a gyermek, a felnőtt, a pedagógus? Miért vette el a kisgyermek a négykrajcáros? Miért választotta a fiú a kisebbik vödört? Miért dugta a cipője talpába a talált pénzt? ...

A pedagógiai helyzetek elemzésénél tehát komplex pedagógiai, pszichológiai szempontokat kell figyelembe venni.

Pl.:

1. Elemezzük a tevékenységet és cselekedetet a külső tényezők, a motívumok és az ember lelkiállapotának figyelembe vételével.
2. A tevékenységeket és cselekedeteket elemezzük a tevékenység formájának tisztázásával pl. tudatos — akaratlan kívüli stb.
3. Elemezhetjük a tevékenységeket és a cselekedeteket a személyiség és egyes tulajdonságaik általános értékelésének tényében pl. eltérések a viselkedésben, amelyek a személyiség elnyomottságának állapotából erednek vagy egoizmus megnyilvánulása a cselekvésben.
4. A személyiség fejlődési irányának tisztázása lehet a fő cél a tevékenység és a cselekedet elemzésénél.

Tehát a pedagógiai helyzetek, szituációk elemzése olvasmányos, film és gyakorlati esetekben egyaránt nagyon gondosan eltervezett pedagógiai munkát igényel.

Érinteném még az egyesek által felvetett kérdést, mikor alkalmazzuk az olvasmányos, a film és a cselekvés, a tevékenység megélését, illetve elemzését. Vajon korhoz kötött-e így az elhatárolás? Életkori sajátosságtól függően és a nevelési folyamat, személyiségjegyek kialakításának fázisaitól függően minden korban alkalmazhatom az olvasmány, a film, illetve a cselekvéses pedagógiai szituációkat.

A közösségi magatartás képessége csak a társadalmi, közösségi gyakorlat tevékenységrendszerében sajátítható el. Biztosítanunk kell, hogy a gyermek a pedagógiai szituációk során hasonlóképp a pedagógusjelölt minden szükséges követelménnyel szembekerüljön, és akkor és úgy kerüljenek szembe, amikor és ahogyan életkoruk és fejlettségük megkívánja.

Az iskolai értékelés hatása a szülők nevelési módszereire, a tanulókra

Az iskolai és családi nevelés összhangjának szükségessége pedagógiai munkánkban közismert igény. Éppen ezért a nevelők, az iskola számára a „szociális terepismertet”, a családi mikro-környezetben lezajló folyamatok pontos ismerete rendkívül fontos, nélkülözhetetlen. Tudnunk kell, részletesen ismernünk kell, mit várhatunk minden egyes gyermek családjának nevelési módszereitől. Kiemelkedik e kérdéskörből annak az összefüggésnek a vizsgálata, hogy az *iskolai oktató-nevelő munkában felmutatott teljesítmény értékelése hatással van-e a szülőkre.*

A jó-, rossz felelet, a magatartás miatti dicséret, megróvás: siker, kudarc milyen családi-pedagógiai szituációt hoz létre? Figyelemmel kísérik-e az iskola ilyen irányú tevékenységét? Milyen mértékben határozza meg mindez a szülők magatartását, érzelmi kapcsolatát, alkalmazott módszereit gyermekükkel szemben.

Kiindulásképpen megállapíthatjuk, hogy a családi nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel éppen a tanulók értékelése terén a legjelentősebb, legkézenfekvőbb. A felvetett nevelési tényezők együtműködése azért is fontos annyira, mert a szülők, a család „elvárása” az iskolától gyermekeik értékelésekor válik valóra vagy szenved csorbát. Az iskolai-szülői nevelési hatások, módszerek állandó számontartása, összehangolt elemzése eredményezheti minden egyes gyermek adottságaihoz viszonyított helyes értékelés, reális értékrend, reális szülői „elvárás” kialakulását, s csak ennek helyes elvi-gyakorlati egységében alakulhat ki feszültségmentes, gyümölcsöző kapcsolat az iskola és a családi ház között.

E kérdéskör vizsgálatához, elemzéséhez egy gyakorlatban már kipróbált eljárást, vizsgálati módot ismertetek.

Kérdés a szülőktől

Az iskolai siker hatása

E pedagógiai problémával kapcsolatban a következő kérdéseket tehetjük fel a szülőknél:

1. „Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?”
2. „Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret, buzdítás után milyen az otthoni munkakedve gyermeküknek?
 - a) Nő-e a munkakedv?
 - b) Csökkén-e a munkakedv?
 - c) Közömbös marad-e?”

Az első kérdésre a szülők általánosan megfogalmazott feleletet, míg a másodikra — a megfelelő szövegrész aláhúzásával — (amennyiben írásban tettük fel a kérdést) konkrét választ adhattak. A szülői válaszokból megtudhatjuk, hogy az iskolai sikernek milyen hatása van gyermekük otthoni hangulatára,

kedélyállapotára;
önbizalmára, biztonságérzetére;
tanulási kedvére, szorgalmára;

egy-egy tárgy iránti szeretetére;
terveikre, elképzeléseikre;
a családi életben való részvételre;
a családi kapcsolatok elmélyülésére.

Feleletet kaphatunk végül arra is, hogy a családnak, a szülőknek mi az „elvárása” az iskolától ezzel kapcsolatban, hogy az oktató-nevelő munka folyamatában gyermekük értékelésekor a nevelői dicséret, elismerés, buzdítás domináló szerepét milyen mértékben, formában tartják szükségesnek.

A következő kérdés

„Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret után részesül-e odahaza gyermekük valamilyen elismerésben, jutalomban?”

Bármelyik kiindulási alapot választják (igen-nem), általánosan megfogalmazott feleletet várhatunk a kérdésre.

A kérdés második részére pedig a megfelelő szövegrész aláhúzásával konkrét választ adhatnak a szülők:

- a) dicséret, elismerés
- b) pénzjutalom
- c) játékszer, ajándék
- d) jutalom kilátásba helyezése
- e) egyéb engedmény

A szülői válaszokból sokoldalú részletességgel megtudhatjuk, mit jelent számukra az a tény, ha gyermekük iskolai sikerről, jó teljesítményről számol be, hogyan reagálnak erre.

Ezt követően az egyes jutalmazási módszereket, formákat elemezhetjük a szülői közlések alapján.

Az iskolai kudarc hatása

Kérdésünket így fogalmazhatjuk meg:

1. „Milyen hatása van gyermekükre egy-egy iskolai gyenge szereplésnek — rossz felelet, magatartás miatti megróvás, iskolai kudarc stb.?”
2. Milyen hatással van egy-egy iskolai kudarc, rossz felelés, magatartás miatti megróvás stb. gyermekük otthoni munkakedvére, tanulási kedvére?
 - a) Nő-e a munkakedve?
 - b) Csökken-e a munkakedve?
 - c) Közömbös marad-e?

Részletesebb feleletet várhatunk általánosan megfogalmazott kérdésünkre, a másodikra a megfelelő szövegrész aláhúzásával konkrét választ.

Amennyiben nagyobb létszámú adatot dolgozunk fel, feltétlenül elkülönül kétféle szülői észrevétel: Az egyik szerint a gyermek iskolai kudarcát otthoni „pozitív” tanulási kedv, szorgalom fellendülése követi. Ezek a tanulók úgy érzik, hogy a sikertelenség kiküszöbölésére elég energiával, erővel rendelkeznek, hogy ehhez a szülői, iskolai segítséget is megkaphatják.

A kudarcélmény nem irradial annyira hangulatukon, hogy ne látnák a kiutat, hogy ne tudnák erejüket koncentrálni feladatuk elvégzéséhez. Ehhez általában a szülők helyes magatartása; biztatása, buzdítása is kapcsolódik. Kétségtelen viszont — s ez a szülői válaszokból teljes egészében kitűnik —, hogy a közeli sikerbe vetett remény az, amely erőt, energiát kölcsönöz munkájukhoz, tanulásukhoz, s ha ez nem

következik be — hanem a kudarc ismétlődik, állandósul — akkor közömbösség, elkeseredés, a munkakedv csökkenése következik e tanulóknál is.

Várhatóan több azoknak a szülőknél a száma, akik a kudarc negatív hatásáról számolnak be, ami igen változatos formában nyilvánul meg gyermeküknél:

reményvesztettség, csüggedés, hallgatóság;
önbizalom csökkenése;
munkakedvük csökkenése;
idegesség, kisebb lelki megrázkódtatás;
félénkség, levertség;
ellenérzés és közömbösség egy-egy tantárggyal szemben, rosszabbodó magatartás;
a családi életben való részvétel kerülése.

E pedagógiai problémát is két kérdéssel tehetjük egészszé:

1. „Egy-egy iskolai rossz felelet vagy magatartás miatti megróvás után részesül-e otthon büntetésben gyermekük?”
- Igen
Nem

Ha igen,

2. Milyen természetű a büntetés?

- a) testi fenyíték
b) megszidás
c) eltiltás
d) egyéb

Az iskolai sikertelenséget gyakran követi kifogásolható szülői magatartás. Jelentős azoknak a családoknak a száma, akik helytelen elvi indoklás alapján alakítják ki nevelési gyakorlatukat, módszerüket. Negatív jellegű büntetési eljárásuk. Nem tartalmaz feloldást, megoldást, nem irányul az iskolai kudarcot követő feszültség helyes megszüntetésére. A megszidással, az eltiltással, a testi fenyítéssel nincs megoldva semmi! „Neveltem a gyereket, számomra nem közömbös, hogyan tanul, hogyan viselkedik.” Hiányzik ezeknél a szülőknél a pozitívan előremutató helyzetteremtés az iskolai hiba — gyenge felelet, helytelen magatartás stb. — kijavítására. Hiányzik olyan lehetőség megkeresésének szándéka is, amely gyermeke adottságaihoz viszonyított reális szülői „elváráson” alapszik. Mivel a vártnál gyengébben szerepel ezeknek a szülőknél a gyermeke az iskolában, ők maguk kerülnek ideges, feszült lelki állapotba. Azzal, hogy megszidják, eltiltják, megverik gyermeküket, tulajdonképpen a bennük keletkezett feszültséget oldják fel.

Súlyosbítja e gyakorlatot az a tény, hogy saját gyermeküket is e helytelen nevelési módszer elfogadására nevelik. Ezért igyekeznek ezek a tanulók kibúvót keresni mindenáron a felelősségre vonás alól, „megmagyarázni” a tanári minősítést, megmásmintani az igazságot, ha pedig mindez nem sikerül, akkor jön a „legyünk túl rajta mielőbb” magatartás.

Arra szoktatják ezek a szülők gyermekeiket, hogy az iskolai kudarc—szülői büntetés egységét ismerjék el igaznak, helyesnek. Pedig az iskolai kudarcot a szülői meggyőzés, a hiba okainak feltárása, beláttatás, pozitív lehetőség teremtése kell, hogy kövesse. Ebben a kényszerítésnek, a büntetésnek (testi fenyíték és egyéb durva büntetési mód kivételével) is megvan a maga helye, szerepe, de csak akkor, ha pozitívan segíti a megoldást, a hiba kijavítását, ha differenciáltan alkalmazkodik a tanuló adottságaihoz, személyisége egészéhez, ha megfelelő megnyugvást, biztonságérzetet kölcsönöz számára.

Módszerek

A megfogalmazott kérdéseket *szóban vagy írásban* is feltehetjük. Figyelembe kell vennünk viszont feltétlenül azt a tényt, hogy az év különböző időpontjában nem egyforma intenzitású érdeklődést tanúsítanak a szülők ezzel kapcsolatban, hogy nem egyformán központi probléma mindez még azoknál a családoknál sem, akik szívügyüknek tekintik a felelősséget gyermekük nevelésében.

Kevésbé lehet érdeklődést felkeltő, megfigyelésen alapuló, ha a szünetekben keresünk választ e fontos kérdésre. Hasonlóan kevés közvetlen tapasztalata van a szülőknek tanév elején is. Éppen ezért kedvezőbb, ha már akkor fordulunk a szülőkhöz, amikor javában osztályoznak, értékelik a tanulóknak az oktató-nevelő munkában nyújtott teljesítményét. Félév után is jobbak a feltételek az iskolai siker-kudarctátságának vizsgálatára. A módszerek közül — ha kevesebb lehetőséggel is — de feltétlenül alkalmazzuk a *beszélgetést*: szülőkkel, tanulókkal.

Sok rejtett probléma kerülhet felszínre, több tekintetben őszintébben, leplezetlenebbül hallhatunk véleményt tanulóktól, szülőktől egyaránt.

Az összegyűjtött anyag igen alkalmas arra, hogy a *statisztika* igénybevételével, *matematikai pontossággal* is alátámasszuk a vizsgálatok eredményeit *különböző szempontok szerint*:

osztályok
nemek: fiú — leány
tanulmányi eredmény
iskolátípusok
alsó tagozat
felső tagozat
középiskola stb.

Igen jól szemlélteti a *fejlődés különböző szakaszaiban levő* tanulókkal szemben alkalmazott szülői nevelési eljárásokat a módszerek *gyakorisági sorrendjének* bemutatása. A szülők nevelési módszerei, az iskolai hatásokat követő nevelési eljárásai ugyanis differenciáltan, gyermekük fejlettségi fokához alkalmazkodóan jelennek meg az esetek többségében.

Szociológiai szempont

Hasznos betekintést nyerhetünk a tanulóknak a családban betöltött szociális státusáról, a családi életben való részvételének mértékéről, hangulatáról, a domináns szerepéről a családban.

Amennyiben pedig a szülők foglalkozását is megállapítjuk, világossá válik, hogy a társadalmi hovatartozás is befolyásolja a jutalmazás, büntetés módszereit, a szülők magatartását.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanulók teljesítményének értékelése és az attól függően létrejövő nevelési eljárások szociológiai szempontú vizsgálata, annak felhasználása kiemelkedően fontos a család és iskola közötti jó kapcsolat kiépítése terén. Ennek elemzését minden *gyakorló pedagógusnak* megfelelő tájékozottsággal kell végezni, de lehetőséget kell nyújtani a *tanárjelölteknek is*, hogy megismerkedjenek e fontos kérdés elvi problémáival, a feldolgozás, a vizsgálat módszertani tudnivalóival.

Sokoldalú, összetett feladatokról van szó, és mindez csak akkor célravezető, ha az iskolai értékelést követő szülői magatartás (elismerés, dicséret, jutalmazás, illetőleg megszidás, eltiltás módszere) helyesen kapcsolódik a családi nevelés egészének eszköztárához. Ebből a szempontból nézve egyik szülői jutalmazási és büntetési módszert (amely az iskolai értékelést követi: kivéve a már említett testi fenyítéket)

sem lehet egymagában helyesnek vagy helytelennek minősítenünk. Világos okfejtéssel mutat rá Makarenko arra, hogy az egyes eljárások sohasem hatnak csupán maguk által. És ez nagyon körültekintő, a családi környezet és az egyéni sajátosságokat minél jobban figyelembe vevő nevelő munkát igényel. Ugyanis éppen az adottságokban megnyilvánuló különbség az alapja annak, hogy egy külső ingerhatás, egy logikailag azonos nevelési módszer egyik tanulóra ösztönző, pozitív hatású lesz, míg a másikra gátlásos, negatív.



BOKOR ISTVÁNNÉ és KÁNTOR JÓZSEFNÉ
Esztergom, Tanítóképző Intézet

A helyesírási készség fejlesztése korszerű eljárások alkalmazásával a 2. osztályban

A korszerű nyelvtanítás titka a tanulói tevékenység ésszerű megszervezésében és irányításában rejlik. E szemlélet felismerése alapján kell keresnünk a legújabb didaktikai és metodikai eljárásokat annak érdekében, hogy a tanulók a megtanított nyelvtani szabályok alkalmazásában gyakorlati tájékozottságra, alapvető helyesírási jártasságokra tudjanak szert tenni. Így válnak fokozatosan képessé arra is, hogy el tudják végezni az egyre nagyobb önállóságot igénylő munkákat.

A tanulók önálló munkára szoktatását az órákba beépített csoportmunka biztosítja a legjobban. A csoportokon belül a kijelölt feladatok elvégzése még a leggyengébb tanulók értelmi képességét, lényeglátását is fejleszti, és nem utolsó sorban önálló gondolkodásra, munkára készítet.

Év elején csak néhány percesek az önálló munkák, később a tanulók értelmi fejlődésével egyre hosszabbodnak. Tapasztalataink szerint folyamatos szoktatás esetében egyre több és nehezebb önálló feladatok megoldására is sor kerülhet a tanulók által igen kedvelt feladatlapok beiktatásával.

A feladatlapok megtervezése a pedagógus számára nagy körültekintést, elmélyült munkát igényel. Mindig figyelembe kell venni az osztály tudásszintjét és az adott időszakra vonatkozó tantárgyi követelményt. Mindezek biztos ismeretében tervezhet a pedagógus olyan feladatlapot, amely az adott nyelvtény megfelelő feldolgozásának egyes mozzanatát, gyakorlását, elmélyítését biztosítja.

Az alábbiakban két nyelvtan-helyesírási órát ismertetünk, ahol csoportmunka mellett lehetőség nyílik a frontális és differenciált foglalkoztatásra. Célunk, hogy a tanulókat fokozott önállóságra, tudatos munkára, az összefüggések felismerésére neveljük, ugyanakkor biztosítsuk a maximális aktivitást — még a leggyengébb tanulóknál is. A két nyelvtanórát a következőképpen terveztük meg:

Téma: Szótagolás — elválasztás (14 óra).

Tananyag: Két magánhangzó egymás mellett (3. óra)

Feladatok:

- a) Pontos szótagolással, a néma j megfigyeltetésével a helyesírási készség megalapozása.

- b) A látási, hallási, beszédszervi megfigyeltetés fejlesztése változatos gyakorlással.
 c) A nagyszülők iránti szeretet elmélyítése.

Szemléltetés: Táblai írás, képek, rajz, magnetofon, epidiaszkóp.

1. Az első mozzanata a házi feladat ellenőrzése, illetve számonkérése volt.
 - a) Írásbeli feladat: „A fogorvosnál” című olvasmányból 5 egytagú szó gyűjtése és írása (koncentráció az olvasással). Mennyiségi, majd néhány tanulónál minőségi ellenőrzést végeztünk. Az előforduló hibák javítása közösen történt.
 - b) Szóbeli számonkérés: X olvasd fel a házi feladatodat! (szád, szólt, mint, makk, nagy) Milyen szavak ezek? (Egytagú szavak.) Miért? (Mert egy magánhangzó van benne.) Miért nem lehet elválasztani? Minden szó hány szótagra bontható? (Minden szó annyi szótagra bontható, ahány magánhangzó van benne.) Egy mondat a táblán: „Osztályunkban sok szép virág van.” Keresd ki az egytagú szavakat! Írd át a magánhangzókat pirossal! Hány egytagú szót találtál ebben a mondatban? (Három.) A tanuló feleletének értékelése jeggyel. Ezután megbeszéljük, hánytagú szavak találhatóak még ebben a mondatban. (Kéttagú: virág; négytagú: osztályunkban.) Miért két, három, ill. négytagú szavak ezek?
2. Az eddigi anyag elsajátításának mélységéről csoportfoglalkozás keretén belül győződünk meg. Az egyes csoportok megszervezése már óra előtt megtörtént. (Előzetes szervezés: három csoport kialakítása a tanulók képességei szerint.) Szöveg a táblán: Hull a pelyhes fehér hó. Mónika, Pál és Jutka vidáman szánkázik.

A feladat megjelölése:

1. csoport: Írjátok ki a mondatokból az egytagú szavakat füzetetekbe!
2. csoport: Írjátok ki a kéttagú szavakat a mondatokból!
3. csoport: Ti a háromtagú szavakat keressétek ki és írjátok le a füzetetekbe!

Mindhárom csoport kék színessel írja át a magánhangzókat!

Az önálló munka után a csoportvezetők ellenőrzik és jelentik az eredményt. Megbeszéljük, hogy a hangtani elemzés segített a feladatok megoldásában. Az előforduló hibákat közösen javítjuk.

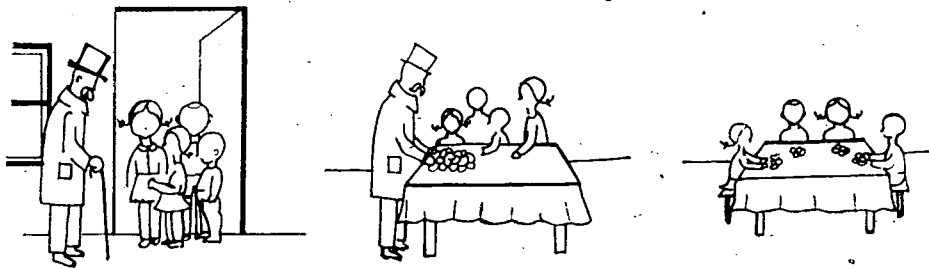
A két osztályban összegezve az eredmény így alakult:

1. csoport 80%-a jól dolgozott (gyenge képességű tanulók).
2. csoport 92%-a jól dolgozott (közepes képességű tanulók).
3. csoport 95%-a jól dolgozott (jó képességű tanulók)

Folyamatos gyakorlás céljából közösen megbeszéltük az adott szöveg helyesírási problémáit. (Pl.: nevek helyesírása, mondatkezdő nagybetű, hosszú egyjegyű mássalhangzó, ly-es szavak.)

A kigyűjtött szavak közül néhányat hangosan szótagokra bontottunk (pely-hes, Jut-ka, szán-ká-zik), majd megbeszéltük melyik szó hány szótag, s megjelöltük az óra további feladatát.

3. Célkitűzés: Ma megtanuljuk, hogyan kell írásban helyesen elválasztani a szavakat.
4. Tényanyaggyűjtés: Az indukciós anyag közlése magnóval történt, egyidejűleg epidiaszkópon vetítettük a szöveghez tartozó illusztrációt:



Mivel a korszerű szemléltető eszközök a tanulók érdeklődését nagymértékben felkeltik, sikerült biztosítani a maximális figyelmet ezen az órán.

Figyeljétek meg, kikről szól ez a történet! A magnó hangja:

„Feriékhez megérkezett nagyapó. Sok dió volt a zsebében. Ez a tiétek! — mondta. A lányok és fiúk megosztottak rajta.”

A tartalmi megbeszélés közben megvalósult a nevelési cél: a nagyszülők iránti szeretet elmélyítése.

Újra lejátszottuk az indukciós szöveget. A tanulók most azokat a szavakat figyelték, amelyekben j hangot hallottak. (Feriékhez, dió, tiétek, lányok, fiúk.) Valamennyit megtaláltak.

A formai elemzés a feladatlapok segítségével történt. A feladatlapos megoldást azért választottuk már az első elvlasztási esetről, mert eddigi ismereteik alapján képesek a hangzók felismerésére, másrészt az első osztályban szerzett olvasási készség (szótagoló olvasás) lehetővé teszi, hogy a tanulók szótagokra bontsák a szavakat és így önállóan végezzék el az elemzést. A feladatlap a következő volt: (A magnóról most csak a kiemelt szavakat hallgatták. Látási és hallási megfigyelőképesség fejlesztése.)

A feladatlapok szövege letakarva a táblán is szerepel.

Feriékhez
dió
tiétek
leányok
fiúk

1. Írd át pirossal a két magánhangzót egymás mellett!
2. Húzz függőleges vonalat a két magánhangzó közé!
3. Olvasd el egyenként a szavakat szótagolva!
4. Írd mellé a szavakat úgy, hogy csak ott válaszd el, ahol két magánhangzó van egymás mellett!

Hasonlítsátok össze a magnóról hallott szavakat a feladatlapra írt szavakkal! Mit vetetek észre?

Részáltalánosítás: Ezekben a szavakban j hangot hallottunk a két magánhangzó között, de nem írtuk le. (A néma j megfigyeltetése.) Az önálló munka ellenőrzése, értékelése a tábla képe alapján történt. (Kollektív munka.) Olvassuk el hangosan a táblára írt szavakat, folyamatosan, majd szótagolva! A néma j-t is figyeltettük.

Elvlasztásnál mi történt az egymás mellett levő magánhangzókkal?

Altalánosítás: Elvlasztásnál a két magánhangzó külön-külön szótagba került, tehát két magánhangzó között elvlaszthatjuk a szót.

Mit hallottunk ezekben a szavakban? J hangot hallottunk, de nem szabad leírni. Mi segít az ilyen szavak helyesírásában? (A szótagolás segít a helyesírásban.)

5. Gyakorlás:

A gyakorlási módok összeválogatásánál több szempont érvényesült: a játékoság, fokozatosság, változatosság, differenciált foglalkozás. A mozgás lehetősége feloldja a gyermek fáradtságát, ébren tartja figyelmét. A 7–8 éves gyermek életkori sajátosságai megkívánják a játékos gyakorlást.

a) Elő betűkkel szemléltettük az elvlasztást. A tanulók betűkártyákat kaptak, majd egy másik gyermek megfelelő helyen közéjük állt az elvlasztás jelével. Pl.

mi-att
mi-ért

b) Szókartyák: Vágd el a szót ott, ahol elvlasztanád! siet, mienk, kalauz.

A könnyebb, játékos gyakorlatok pihentették a gyermekeket, mozgásigényüket is kielégíthették, így sor kerülhetett egy nehezebb gyakorlási formára: önálló munka feladatlapokkal.

6. Felmérésképpen a következő szavakat tollbamondás után írták a tanulók a füzetbe. Megbeszéltük, hogy a helyes szótagolás segít a helyesírásban.

diós
piac

hajam
fejem

Összefoglalás: Milyen szavak elválasztását tanultuk meg ezen az órán? Mondj rá példát! Hogyan választottuk el ezeket a szavakat? Miért kell különösen ügyelnünk az ilyen szavak helyesírására? (j hang miatt) Mi segít bennünket a helyesírásban? (Szótagolás.)

7. Házi feladat: Tankönyv 63. oldal 3. gyakorlat.

A feladatlapok eredménye: 67% hiba nélkül,
25% kevés hibával,
8% sok hibával

oldotta meg az önálló munkát.

A jó eredmény a tantervi anyag megfelelő mélységű elsajátítását tükrözte. Ez arra ösztönzött bennünket, hogy a tanulók önálló munkáját még nagyobb mértékben fokozzuk, ezért az elválasztás másik fő esetét programszerűen terveztük meg, és dolgoztuk fel. Lehetővé tette ezt az is, hogy az órát két gyakorló óra követi, így biztosított a hiányok korrigálása és a gyenge tanulókkal való külön foglalkozás. (Erre a programozott órán is gondoltunk.)

A programkészítés gondolata azért merült fel bennünk, mert feladatlapon nagyon sokat dolgoztunk más órákon is (környezetismeret, olvasás, számtan). A tanulók nemcsak megkedvelték, hanem igénylik is az ilyen jellegű munkát. Az eredményt biztosítják az első osztályból hozott szótagolva olvasás, valamint a második osztályban szerzett hangtani ismeretek.

Ezen az órán a mássalhangzóknál kell a szavakat elválasztani.

Tananyag: Mássalhangzók a magánhangzók között. (Az elválasztás másik fő esete.)

Feladat:

- A tanulók önálló munkával jussanak el annak felismeréséhez, hogy elválasztásnál mindig csak egy mássalhangzót írhatnak át az új szótagba.
- A helyes sorvégi elválasztás megtanítása. A helyesírási készség fejlesztése a szótagolásban szerzett jártasság felhasználásával.
- Segíts szüleidnek a házimunkában!
Szemléltetés: programlap, rajzok.

A programozott óra.

- Az előző órán végzett munka (feladatlapok) értékelése (konkrétan).
Eredmények, hiányosságai alapján külön oszlopba ültettük azokat a tanulókat, akik segítségre szorulnak. Közöttük járva munkájukat állandóan figyeltük, szükség esetén irányítottuk őket. Az osztály 33%-a dolgozott ebben a csoportban. Megfelelő útbiztosítás után kiosztottuk a programot, megjelöltük az óra célját.
- A mai órán egy új elválasztási szabályt ismertek meg. Ehhez az szükséges, hogy pontosan olvassátok el az utasításokat és gondosan oldjátok meg a feladatokat.

A program a következő volt:

Osztály:

Név:

- | | |
|--------|--|
| 1. | 1. Válaszd el a következő szavakat a két magánhangzónál! |
| di-ós | diós |
| fi-úk | fiúk |
| si-et | siet |
| Kati-é | Katié |
| mi-att | miatt |

2.

be-teg
Fe-ri
ki-csit

3.

men-tek
or-vos
tisz-ta

4.

csend-ben
And-rás
küld-te

5.

Az új szótag elejére csak egy más-salhangzó került.

6.

7.

... új szótag ...
... egy ...

8.

End|re se|gít
a vá|sár|lás|ban.
A bolt|ban min|
dig ud|va|ri|as.

9.

vi-rág

asz-tal

kesz-tyű

tá-nyér

szek-rény

2. Olvasd el magadban szótagolva a következő szavakat és írd le elválasztva!

beteg
Feri
kicsit
Írd át pirossal az új szótag első betűjét!

3. Írd le ezeket a szavakat is elválasztva! (Magadban szótagolj!)

mentek
orvos
tiszta
Itt is írd át az új szótag első betűjét pirossal!

4. Ezeket a szavakat is írd le elválasztva!

csendben
András
küldte
Írd át az új szótag első betűjét pirossal!

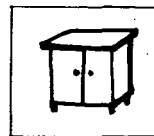
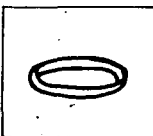
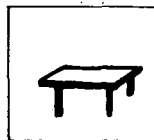
5. Olvasd el az elválasztott szavakat! Figyeld meg, hány mássalhangzó került az új szótag elejére! Az új szótag elejére mássalhangzó került

6. Olvasd el a következő mondatot többször!
Elválasztásnál az új szótag elejére csak egy mássalhangzót írhatasz!

7. Takard le az előző mondatot! Ha valóban sokszor elolvastad, pótolni tudod a hiányzó szavakat!
Elválasztással az elejére csak mássalhangzót írhatasz!

8. Álló egyenesekkel jelöld, hol választanád el a következő mondatokban a szavakat!
„Endre segít a vásárlásban.
A boltban mindig udvarias.”
Ellenőrizd! Ha tévedtél, olvasd el újra a 6. pontot!

9. Írd le elválasztva a következő dolgok nevét!



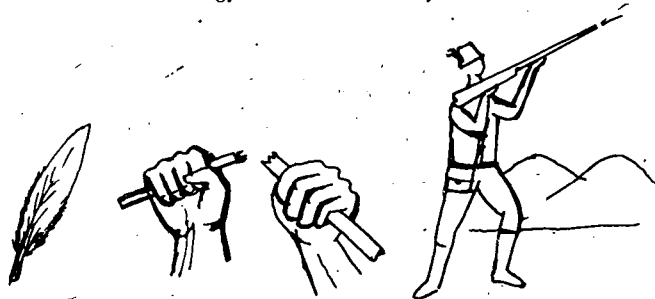
Ellenőrizd! Ha tévedtél, olvasd el újra a 6. pontot!

10.

lyu-kas
gyű-rű
aj-tó
osz-tály
hajt-ja
kert-ben

10. Pótold a hiányzó betűket a szavakban!

lyu- . as aj- . ó hajt- . a
gyű- . ú osz- . ály kert- . en



11.
toll-tör-lő

11. Képrejtvény. A negfejtést ird le elválasztva!

Gondos gyerek ezzel védi tollát.

A program szóanyagát az „Iskolaorvosi rendelőben” című olvasmányból vettük. A programlapokat úgy terveztük meg, hogy az ellenőrzés és visszacsatolás a tanulók számára megoldható legyen. Ezért a lap bal szélén szegélyt hajtottunk, ahova beírtuk az egyes feladatok megoldását, s ezt pontragasztással rögzítettük. A tanulók a munka beindításánál utasítást kaptak arra, hogy egy-egy feladat elvégzése után ellenőrizhetik munkájukat, ha a leragasztott „kis ablakot” felnyitják.

Az órából maradt néhány percet a súlyosabb helyesírási hibák korrigálására és a tanultak összefoglalására használtuk fel. Ezután kijelöltük a házi feladatot. (Tankönyv, 64. old. 2. gyakorlat.)

Tapasztalatunk: az életkornak megfelelő normális szellemi képességgel rendelkező gyermek részére a program nem jelentett nagy nehézséget. Voltak olyan tanulók, akik a részfeladatokat hiba nélkül megoldották, de a nyelvtény nem tudatosult bennük. (Összefoglalásnál vettük észre ezt a hiányosságot.) Ennek pótlása a gyakorlat órán történt. A gyengék azért tudtak a vártnál eredményesebben dolgozni, mert a minimális segítség, amit nyújtottunk az irányítással, biztosságot, ösztönzést adott. Észrevételünk az, hogy a második osztályban is lehet programozni; hogy mikor és mennyit, azt az anyag természete és az adott osztály tudásszintje határozza meg.



CS. NAGY ISTVÁN

Szombathely, Tanítóképző Intézet

A komplex szókétyás eljárások két típusa a nyelvtan-helyesírás gyakorlásában

A szókétyának nagy hagyománya van a nyelvtan-helyesírás absztrakt világának megközelítésében: a táblai írás és a tankönyvi szöveg mellett bevált módja a kiemelt, szövegkörnyezettől még inkább izolált vizuális megfigyeltetésnek. Elsősorban szemléletessége hódított a módszertanban: nagy alakban, lapos téglalap, szalag formátumban készítik, ez a szókétyatípus fölmutatható, az egész osztály ideálisan szemlélheti. Ha elég nagy számban készítik, alkalmas csoportosító-rendszerező eljárásokra is. Ezek a szókétyák azonban rendszerint csak néhány példányból állnak, nem alkotnak nagyobb tömböket, egész témaköröket,

szófajokat átfogó rendszereket, inkább a szemléletes fölmutatás az előnyük, mint az egész osztály kollektív-manipuláló, kirakó, csoportosító, rendszerező vagy éppenséggel társasjáték-szerű, a játékkártyához közelálló tevékenysége. Nemcsak a mennyiségi elvben, a szókárttyák nagy számában (nevezzük kötegeknek, tömbnek), hanem a módszertani funkció lényegében is másról van szó. A szókárttya-kötegek fölgöngyölítük, módszeresen földolgoztatják egy-egy szófaji témakör egész nyelvtani-helyesírási problematikáját. Rugalmas, nagy teherbírási alakzatok, állandóan variálható szóanyagukkal alapul szolgálnak a nyelvtények sokoldalú átvilágítására, viszonyítására, elemzésére, a megfigyeltetés és szabályalkalmazás egységének érvényesülésére, szóbeliségre és írásbeli gyakorlás szervezettebb kapcsolatára, a nagyobb intenzitású nyelvtani rögzítésre és helyesírási készségfejlesztésre. Lépest jelenthet a komplex szókárttyák térhódítása a tantervi koncepció megvalósításában: közelebb kerül az elvont tantárgy a 7—10 évesekhez. Ezt a komplex szókárttyák manipulatív jellege, mozgalmassága, játékosága, életszerűsége, motiváló ereje biztosítja. A kedvező hatás forrásai visszanyúlnak a cselekvéses-manipulációs gondolkodás lélektanáig. A kollektív eljárás, az osztály- és egyéni munka természetes harmóniája is a komplex szókárttyák mellett szól. A koncentráltató versenyszerű atmoszféra serkentő velejároként jó feszültséget teremt a hosszabb lélegzetű gyakorlatok során. Pergően dinamikus, változatos órákat komponálhatunk, s mindebben nyoma sincs erőltettségnek, a kártyatömbök logikája, láncreakciószerű mozgósító hatása diktálja a tempót. Ez a kártyatípus visszatérés a szó játékkártya alakjához s stílusához is annyiban, hogy kiosztáson alapul, az osztály létszámához igazodhat a kártyaszám, s nem feltétlenül a messziről-olvashatóság jellemzi. Technikailag legalkalmasabb a színes kartonra (kb. négyzetdeciméternyi méret), rajzlapra, géppapírra való írás, mégpedig írógéppel. Ez a leggazdaságosabb, s esztétikailag sem kifogásolható. Színben vonzóbb, de sokszorosán időigényesebb a keményebb fehér kartonra írás filctollal, színes tuskihúzóval. Megfelel az ún. névjegykártya is, készen kapható, elegáns kártyaforma, jól tűri a gépirást.

A felsorolt előnyök kijelölik a komplex szókárttyák didaktikai helyét, elsősorban a nyelvtan-helyesírási gyakorló óráin alkalmazhatók. Egy-egy kártyatömb akár több órára is elég gyakorló anyagot tartalmaz. Mivel azonban az állandó szókárttyázás is monotoníához vezethet, ezért a hagyományos (nyelvtankönyvből, olvasókönyvből, tanulói gyűjtésből, táblai írásból kiinduló) eljárások mellett a gyakorló órák eljárásmotívumaként a gyakorlattípusok együttesében célszerű elosztásban kell alkalmaznunk. Gyakorló óráként egy komplex szókárttyás feladat általában elég, időnként azonban tarthatunk (a módszer továbbfejlesztésére, kísérletező jelleggel is) teljes gyakorló órát több összetett szókárttyás gyakorlat kombinációjából. Osztálya, nevelője, tananyaga válogatja, mikor melyik forma célszerűbb.

Az általános előnyökön túl (hogy ti. a komplexitás, manipulatív játékoság stb. jobban rögzíti a nyelvi általánosításokat, gazdagabban sorakoztatja a rokon nyelvtényeket, jobban láttat nyelvi összefüggéseket, szemlélet és szabály síkján sokoldalúbban készíti elő az íratási formákat), további lehetőségekben is meghaladja ez a forma a hagyományos (köztük a hagyományos szókárttyás) eljárásokat. Egyik távlat a koncentráció felé nyílik. A szókárttyatömb másik kiterjesztési lehetősége a felhasználásban a feladatlapra alakítás, vagy a cirkuláló, az osztályban körbe járó, végül mindenkihez eljutó önálló feladatlapra (ezzel egy témakör folyamatos gyakorlását oldjuk meg), vagy egyszerűen az „ahány tanuló, annyi feladat” elvét megvalósító feladatlapra. Ez a forma könnyen továbbfejleszhető teljesen programozott gyakorló órává a tanulóól tanulóig haladó módon (az előbb cirkuláló feladatlapnak neveztük). A komplex szókárttyák társasjáték-változata (de a kevésbé játékos csoportosító, játékszabályhoz nem kötött változata is) kiválóan alkalmas kedveltető napközi gyakorlásra.

Nem éles határokkal két nagyobb kategóriát különböztethetünk meg a komplex szókárttya-típusokban. Egyik a többlépcsős, soklépcsős gyakorlatokra alkalmas, ez a tulajdonképpeni komplex kártyaköteg. A gyermek jártasságot szerez a kártya szóanyagának fölismérésében, rendezésében, helyesírási megfigyelésében, mondatba foglalásában, ilyen módon állandóan nyelvtani összefüggésekben, analógiákban, szabályalkalmazásban gondolkodik. Megszokja a komplex gyakorlatok jellemző modelljeit (jöllehet ezek száma majdnem a végtelenségig növelhető), a főbbek, gyakoribbak: csoportosítás, analógiás gyűjtés, mondatalkotás, válogató tollbamondás, emlékezetből írás stb., az állandó öröm forrása a kollektív manipulálás, az egyéni és osztálymunkán alapuló nyelvtan-helyesírási problémamegoldás, az érdekelt aktivitás, az anyanyelv szóanyagával ismerkedés sajátos nyelvtani derűjének és komolyságának léggöre.

A másik szókárttyás gyakorlattípus tulajdonképpen feladatlapos munkának felel meg. Ennek számos változata lehetséges. Egy-egy feladatlapszerű szókárttya önmagában hagyományosan szimplexnek tűnik (nézd meg és írd, analógiásan írd, mondatba foglalva írd, fejtse meg a rejtvényt, írd le a megfejtést stb.), a komplexitás itt abban jelentkezik: a módszeresen

és esztétikusan elkészített rejtvény-szókártya vagy más feladatlap-szókártya időben-térben tovább haladhat, tehát folyamatos ismétlésként óráról órára a témakörön belül s azon túl is, és a tanulók közt körbe jár az osztálylétszámra méretezett szókártyatömb egy-egy darabja. Ezt is komplexre tervezhetjük egyetlen felhasználásra is, a komplexitás mégis elsősorban az osztályban hosszú távon cirkuláló jellegéből fakad.

Nézzünk példát az első típusra! Ennek lényege a többlépcsős fölépítés, nyelvtani előnye, hogy mire a szóanyag végig ér a lépcsőkön, fokozatokon, arra megszilárdulnak a szükséges látási-hallási emlékképek, erősödik a nyelvi tények és általánosítások kapcsolata, s a nyelvtani megalapozás, érzéki megfigyelés, szabályidézés garantálja a helyesírás sikerét a gyakorlás bizonyos stádiumában. A következő szókártyatömb pl. (50 szókártya, egy osztályra nagy szám, csökkenthető 40-re, 30-ra) alkalmas az igekötős igék gyakorlására akár harmadik, akár negyedik osztályban. A megtévesztő alaki jegyekkel nehezített fölismerési gyakorlatról van szó a gyakorlat első lépcsőfokán. A teljes szóanyag a következő: beszél, beteg, bemeleg, beszél, kiabál, király, kilogramm, kiáll, kicsi, kilincs, kinéz, lemez, lehull, legel, lebeg, lecsó, lepedő, levegő, leves, levél, felel, fellép, felett, felhő, felszáll, felség, felső, megint, eddel, elég, elefánt, elindul, elem, első, elesik, átlag, átkoz, rábeszél, rágszál, rádió, ideges, ideér, idegen, idenez, összesen, összetép, összegez, összead, visszatér. A gyakorlat minimum három lépcsős. (A lépcsők száma általában növelhető, csak ne öncélúan, tetszés szerint komponáljunk soklépcsősre, nagyon nehéz, de fontos az optimális lépcsőszám meghatározása a didaktikai céltől függően.) Az első lépés mindenesetre a csoportosítás lesz (igekötős igék, nem igekötős igék, más szavak). Itt kell megküzdeniük a tanulóknak a megtévesztő alaki jegyekkel. Az első lépcsőben pl. tíz szókártyát osztálymunkával rendeztetek, egy tanuló rakja a három csoportot a kiosztott vagy felmutatott kártyákból a jelentkező tanulók feleletei alapján. A második lépcsőben már padosorok vállalkozhatnak a munka elvégzésére, pl. három padosor kap 10—10 kártyát, s elvégzi a csoportosítást. A harmadik mozzanat föltétlenül az íratás valamilyen formája lesz, ha több közbülső fokozatot nem tervezünk. Az írás négy variációja jöhet számításba: válogató másolás, válogató tollbamondás, csoportosító másolás, csoportosító tollbamondás, ezt is végezethetjük differenciáltan, csoportfoglalkozásban, pl. 1. padosor: válogató másolás, 2. padosor: csoportosító másolás, 3. padosor: válogató vagy csoportosító tollbamondás. A cél vagy csak az igekötős igék leírása (válogató másolás vagy tollbamondás esetén), vagy a szóban elvégzett hármas csoportosítás megismétlése írásban (igekötős, nem igekötős, más).

A következő komplex szókártyás gyakorlat négy lépésből áll. A húsz szókártya szóanyaga (természetes halmazból vagy kiosztott szókártyákból indul ki a feladat megoldása): megtudja, hír, meg tudja, oldani, elfogja, tolvaj, el fogja, mondani, megfogja, kéz, meg fogja, érteni, kifogja, hal, ki fogja, számítani, befogja, ló, be fogja, hozni. Az összekevert szókártyák párkereső rendezése az első lépés. Ez a mozzanat az osztály fejlettségétől függően nehezíthető. Egyszerűbb változat: csak a befogja, illetve be fogja típusú párokat adom ki rendezésre, párkeresésre. Erősebb osztálynak, jobb nyelvtanistáknak: egy-egy tanuló négy szókártyát kaphat párkeresésre, egy összetartozó csoportot: elfogja, el fogja, tolvaj, mondani. Még nehezebb a húsz szókártya rendezése halmazból vagy kiosztásból, előzetes tömbkötés nélkül (a négy összetartozó szó tömbjei). A rendezés után mondatalkotás következik a megadott szóval (befogja, ló), majd más szavak bevonásával (befogja, száj, befogja, szem stb.). Ezek a mozzanatok természetesen tartalmazzák a szabályfelidézést is (befogja: az igekötő előtt áll, be fogja hozni: közbeékelődés stb.). A harmadik és negyedik lépés egyaránt lehet írás, két fokozatban, először két mondat tollbamondása. (Befogja a lovat. Laci be fogja hozni a könyvet.) Aztán két mondat emlékeztetőből íratása (pl. a megfogja és meg fogja mondatba foglalásával).

Példa a koncentrációval egybekötött ötlépcsős gyakorlatra. Negyedik osztályban A kicsi-sok meg a grófok c. olvasmány igekötős igéivel dolgozunk tíz-szókártyás megoldásban. Első feladatként cselekményvázlatot készítettünk a tíz ige időrendbe szedésével, ez a mozzanat olvasás, fogalmazás és nyelvtan tömény koncentrációja. A második lépés csoportosítás igekötő-helyzet szerint. A harmadik és negyedik láncszem a csoportosítás folytatása igeidők, illetve módok szerint (utóbbi a kijelentő és felszólító mondat igéi formájában, a tantervi követelmények szerint). Ennyi csoportosító előkészítés után írásban végzünk csoportosítást, a szóban megoldott formák közül az igekötő-helyzet szerint írunk a megfelelő oszlopba (csoportosító tollbamondás). A tíz szókártya anyaga: összetalálkozott, összeakaszkodunk, megtanítottuk, megfizették, térek ki, térj ki, veri meg, verjük meg, el fogjuk páholni, be sem zárnak.

Hat fokozatból álló szókártyás gyakorlat az -it végű igék gyakorlására 3. vagy 4. osztályban. A szóanyag felsorolása: alakít, árusít, bővit, csillapít, dízsit, erősít, épít, fordít,

gömbölyít, gyógyít, hajít, irányít, javít, kerekít, létesít, mélyít, nagyít, nyerít, ordít, öblít, pirosít, repít, segít, szállít, teljesít, újít, üdít, vetít, zendít, zsugorít. A szókérttyya-köteg har-sorozata bontható ki belőle. A szóanyag elsősorban a nyelvtankönyv szójegyzékéből merít, tehát a gyakorlásra javasolt gyermeki szókészletből. Mivel az egyes betűknél a szójegyzékben több -ít végű találunk (hajít, hajlít, hasít), kiegészítő gyűjtetést is kell végeztetnünk a szó-tárból, illetve a gyermek szókinésében szabadon. Ez a kártyatant is megfelel a 3. és 4. osztály igényeinek, csak a felhasználásban érvényesüljön a negyedik-es többl-et. A hat lépcsőfok a következő lehet:

1. Betűrendbe szedés az abc-sorrend gyakorlására (ez nemcsak a szójegyzékben való eligazodást segíti, hanem az idegen nyelvtanulást is előkészíti, a szótárhasználatot).

2. Mondatba foglalás, esetleg fogalmazásszerűen.

3. A harminc ige emlékezetből íratása csoportonként, pl. az osztály öt csoportra bon-tása, mindegyik hat szót ír emlékezetből. Ebben az abc-sorrendű elosztás segít (az első cso-port pl. a-tól é-ig, alakítottól építig, a második csoport az f-től a j-ig, a fordítottól a javítig írja le stb.), az előkészítés mértéke különböző lehet: a hat kártya kiosztása a csoportnak, az egyéni elmondatás gyakorlása, a kezdőbetűk emlékeztető felírása, végül emlékezetből írás.

4. Átalakítás -ul, -ül végű igékké. A szókérttyyák másik oldala ezeket az alakokat tar-talmazza (alakít, alakul), ahol nincs megfelelő szó-pár, ott más szó szerepel a szükséges kezdő-betűvel (nyerít, nyikordul).

5. A szóbelseji helyesírás áttekintése, érzékszervi megfigyelés alapján (gömbölyít, újít).

6. Az egész készlet kiosztása. Mindenki írjon mondatot a nála levő szókérttyya igéjével! Néhány munka ellenőrzése, közös javítása fogalmazás és helyesírás szempontjából.

Nézzünk egy hétlépcsős komplex gyakorlatot! Téma és oktatási cél: az ellentétes jelen-tésű melléknévek fölismerésének és helyesírásának gyakorlása, a beszéd-készség fejlesztése. Ez a gyakorlat 15—30 percesre tervezhető az egyes mozzanatok időtervétől függően (pl. a mondatba foglalásra szánt idő stb.). Lépései:

1. A szókérttyyák kiosztása, minden tanuló kap egyet. A kártyatomb 34 darabból áll, 17 ellentétes jelentésű melléknév-párból. Az abc minden betűjével egy-egy melléknév kezdő-dik, így a kezdőbetűk sorrendje szintén alkalmas a betűrend gyakorlására.

2. Mutakozzanak be a melléknévek abc-sorrendben! Álljon föl a melléknévvél bemutat-kozó tanuló, aztán üljön le!

3. Csoportosítás ellentétes jelentésű párokra. A tanító föl-szó-lít valakit. Az mondja a nála levő melléknévet. Jelentkezzék az ellentétes jelentésű melléknév! Állva kezd az osztály, aki pár-ra talált, leül.

4. Páros mondatalkotás. A tanító föl-szó-lít egyet, az a szókérttyyája melléknévvél mon-datot alkot, szóban. Jelentkezik a párja, az is mondatba foglalja saját melléknévet.

5. Kártyázás. A kártyák beszedése. Kiosztás (4—4 egyszínű kártyát minden játékosnak, nehogy az ellentétes pár is ugyanahhoz jusson: ezért kell két színben készíteni a 17—17 szó-kártyát). Egy kitesz egy kártyát, akinél az ellentétes pár van, ráteszi, majd az hívja a követ-kező szót. Fogyasztó játék.

6. Mindenki ír egy mondatot azzal a melléknévvél, amely eredetileg nála volt.

7. Néhány mondatpár fölolvása (ellentétes melléknévesek), közös értékelés, javítás fogalmazás és helyesírás szerint.

A 17 szó-pár a következő: előzékeny-udvariatlan, áporodott-friss, értelmes-ostoba, nedves-szikkadt, pazarló-zsugori, őszi-tavaszi, hajlékony-merev, könnyű-súlyos, ifjú-öreg, gyors-lassú, csöppnyi-óriási, aggodó-gondtalan, régebbi-újabb, ízetlen-jóízű, borús-derűs, cammogó-vágtató, nyitott-zárt. A szóanyag a tankönyv szójegyzékéből való, ahol ez nem valósítható meg, ott a tanuló-i szó-készletből egészítünk ki. Ezt a hétlépcsős gyakorlatot video-magnón is rögzítettük, s a felvétel elemzéséből (az óra teljes látható-hallható képe) jól rekonstruálható a komplex szókérttyyás eljárás mozgalmal-életszerűsége, manipulatív-gondolkodási élénksége, az egyéni és osztályaktivitás dinamikus megvalósulása.

Vizsgáljunk meg egy sokféle csoportosításra szolgáló 14 kártyás, nyolclépcsős gyakorla-tot! A 3—4. osztályban egyaránt alkalmas az ige témakörben nyelvtani rögzítésre is, íratásra is. Lépései:

1. Igelánc (az utolsó betűvel kezdődik a következő szó). Több megoldás is csábít, de csak egy vezet célba, ha tehát egyik kezdőbetű-zsákutcának bizonyul, másik azonos kezdő-

betűjű szóval kell folytatni a sort. A helyes megoldás: golyózik, kijön, nőj!, javíts!, sajoj, guggoljunk!, kimegy, gyógyzni fog, gondolkodott, tenni fog, gomolyog, gázolja el, lefolyt, tanulja meg! — a kezdő szót (golyózik) természetesen meg kell adnunk, mert még így is minc darabból áll. Alkalmas az -ít végű igék folyamatos gyakorlására, a feladatok egész elég sok az útvesztő a szólánc kialakításában. Ezt a tervezés elkerülhetné, de a kombinatív készség fejlesztéséért megéri a buktatókkal nehezítés. A továbbiakban vázöljuk a lépéseket:

2. Cselekvés, történes, szerint.
3. J-s, ly-es, egyéb ige.
4. Igekötő szerint.
5. Igeidők szerint.
6. A kijelentő és felszólító mondat igéi szerint.
7. Hosszú magánhangzós; hosszú mássalhangzós, egyéb.
8. Másképp ejtjük-írjuk, kiejtés szerint írjuk.

A komplex szókártás gyakorlatok logikája a programozás felé mutat. A lépések lánc-reakciószerűen bomlanak ki egymásból, s a „lépcsők”, „lépések”, „láncszemek”, egyszóval a gyakorlatmozzanatok hajtják előre a gyakorló óra „kerékét”. A programozásnak ez a tágabban értelmezett formája azt jelenti, hogy egy kártyakötég szóanyagba „beprogramozunk” egy gyakorló órát. A 7—10 évesek lélektani-logikai sajátosságainak ez jobban megfelel, mint a kérdőív-jellegű, végig írásbeliségre épülő programtípusok. Az egész órára kiterjesztett szókártázás összefüggő rendszere természetesen nem jelentheti azt, hogy „a gép forog, az alkotó pihen”, vagyis a tanító nem kapcsolódhat ki, nem teljes a tanulók önállósága a feladatmegoldások folyamatában. Közös és egyéni, szóbeli (hangos) és írásbeli (néma) mozzanatok váltakoznak. A jól komponált szókártatömbök mindenesetre növelik a tanulók jártasságát a nyelvi tények fölismerésében, gyűjtésében, osztályozásában, javítják az analógia-érzékét, szabályalkalmazási biztonságot, s a témakörök ajánlott vagy kötelező szóanyagának sokoldalú földolgozását (beszélt és írott formában) jobban biztosítják, mint az egyszálú, egysíkú, apró feladatatomokra, mozaikokra bomló óra. Kizárólagosságot nem igényelhet a komplex szókártás gyakorlásnak eddig ismertetett soklépcsős módja, de egy bizonyos (jelentékeny számú, erős rendszerbe foglalt) szóanyag végigvonulása a mozzanatok során, a negyedórás vagy akár egész órás gyakorlaton föltétlenül intenzíven elmélyítő, rögzítő, készségfejlesztő hatású.

A soklépcsős szókárták rendszerét kiegészíti, az önállóság magasabb követelményével sajátosan továbbfejleszti a feladatlap-funkciójú szókártya. Ez lehet hagyományos nyelvtani vagy helyesírási kérdéseket tartalmazó feladatlap is (a megfelelő szófaj aláhúzása a feladatlapra írt mondatban, bizonyos szó megtalálása a szójegyzékben, vegyes szóanyag csoportosító másolása s ezer ehhez hasonló, nem megvetendő feladatforma). Ezúttal a feladatlap-szerű szókártáknak csak arról a típusáról lesz szó, amely mindig egy kissé rejtvénytyszerű, kitaláló jellegű, még a klasszikus rejtvénytípusokba is besorolható valamiképpen: betűrejtvény, keresztrejtvény, anagramma, intarzia; akrosztichon, palindrom stb., sokszor leegyszerűsített formában, de egy-egy rejtvénytípus lényegi jegyeit megőrizve. Ezeknek fő értéke a nyelvtan céljaival összehangolt nyelvi képzeletfejlesztés, logikatorna. Nem pusztán színező tényezői ezek a feladatlap-szókárták a nyelvtani gyakorló óráknak, hanem bizvást mondhatjuk a leginkább próbára tevő (sohasem maximalista!) gyakorló-ellenőrző, s a tárgyat mégis kedveltető, vonzóan korszerű feladattípusoknak.

Már a másodikos nyelvtankönyv bevezeti a tanulót a betű- és képrejtvény egyszerűbb technikai megoldásaiba. (Ismert példa a hal képén ékezet, utána ó betű, a megfejtés: háló.) A negyedikes ige témakörben már egész sorozat betűrejtvényt készíthetünk kartonon (az említett négyzetdeciméteres formátumban), ezeket cirkulátatjuk a tanulók közt, idővel, órák sorozatában tehát mindenki megoldhatja őket, az ige témakör óráinak állandó fűszere lehet egy-egy ötperces rejtvénytgyakorlat. Minden kezdőbetűvel szerkesztünk egy ige megfejtésű betűrejtvényt, így bámmely órák háromlépcsős gyakorlattá fejleszthető ez a rejtvény-feladatlapos sorozat. Az első lépés a megfejtés, mindenki megoldja saját betűrejtvényét. A második mozzanat a megfejtésül kapott igék betűrendbe szedése, előnyét nem kell kommentálni. A harmadik lépcsőfok írás, pl. a megfejtésül kapott ige mondatba foglalása. Ha az első lépésben több szókártya közös megfejtése szerepelt, akkor az így kapott 5—6 ige tollbamondása vagy emlékezetből írása is lehet az íratás formája.

Néhány konkrét rejtvényfeladat az említett szókártya-tömbből:

f	vén	h
		6

Megfejtése: faggat. A gyermek ismeri a szükséges rejtvénytechnikai fogásokat, szabályokat, tehát itt pl. a hat h betűjének törléséről van szó. Egy másik ige betűrejtvény:

i gyom	5
ö=i	

Megfejtése: igazít. Ebben betűcserés megoldással találkozunk a megfejtő. Más rejtvénytípus tartalmaz a következő:

hajt	$\frac{b}{a}$
------	---------------

 Megfejtés: dobban. Megint más típusú betűrejt-

vény, csak szinonimákra épül:

vigyázó	gyilkol
---------	---------

 Megfejtés: öröl. Más rejtvénytípus

ismeretét követeli:

j keresztül	szi
	szi

 Megfejtés: játszik.

A keresztrejtvény és betűrejtvény kombinációja pl. a Sziszegő nevű, játékos keretbe foglalt kitaláló. Feladatlapszerű szókérdőív (kartonra, hogy eltehető, megőrizhető, évekig, témakörökön végig felhasználható legyen). A játékos rejtvény alapötlete: az ige harmadik betűje mindig a sziszegő sz hang, illetve betű. A további betűk helyét kipontozzuk. A feladatlap-szókérdőív képe a következő:

.. sz ..	Mond valamit.
.. sz ..	Díszessé változtat.
.. sz ..	Mérgecs, dühösít.
.. sz ..	A kígyó . . .
.. sz ..	A gyermek a fára . . .
.. sz ..	Másnapra tanul.
.. sz . . .	Remeg.
.. sz . . .	A Patyolat ruhát . . .

A megfejtés többnyire -ít vagy -ul, -ül végű ige. Mint minden rejtvényfeladat, logikai próba, nyelvi képzetfejlesztés, szókérdőívgyarapítás, végül a megfejtések leírásakor helyesírási készségfejlesztéssé válik. Motiváló, értelmi fejlesztő hatása nem kicsi, s teljesen összhangban van a tantervi célokkal. Ennek analógiájára készíthetünk Doboló, Susogó, Zümmögő (d, s, z) és más hasonló nevű, logikájú, felépítésű rejtvénykérdőíveket. Ezek is körbejárhatják az osztályt, továbbadhatók, tehát a cirkuláló feladatlap kategóriájába sorolhatók, így hosszú távon alkalmazhatók témakörön belül s azon túl is, évenként elővehetőek nyelvtanítási eszköz-készletünkben. A megoldás a füzetben történik, az esztétikus, jó minőségű színes kartonból készült, gépelt írású kérdőívek állandó nyelvtani apparátusunkat gazdagítják, metodikánkat korszerű szinten tartják.

A rejtvénytípusok közül az anagrammának felel meg a következő szókérdőív feladatlap:

a	é	u	Alkoss ezekből tíz főnevet!
g	k	n	
p	s	z	

Szintén a nyelvi képzetet megmozgató, nyelvi szintetizáló képességet igénylő feladat, s alkalmas főnévgyűjtésre, mégpedig emlékezetből, mindkét főnévtípus szerepelhet (Géza, kapa, kép stb.).

Az intarzia bármely témakörben sikerrel alkalmazható. Ha az osztály létszámának megfelelő szókértőkönyt készítünk, s ezeket feladatlapként kiosztjuk, cirkuláratjuk, hosszú időre gondoskodtunk egy-egy ötperces, magas hatékonyságú gyakorlatról. Pl. tulajdonnevek gyűjtése, íratása intarziás szókértőkönyvvel, minden tanuló más-más lapot kap. Néhány példa ebből a sorozatból. Írd le a mondatban elrejtett tulajdonnevet! Termeszt-e répát a gazdaság? (Megfejtés: Eszter.) Furcsa barát az ilyen! (Csaba.) Nem illik kopogás nélkül belépni. (Emil.) Meglágyul a vas is magas hőfokon. (Gyula.) Mindig vele mérgeződik. (Elemér.) Szeretted a virágot a parkban? (Ágota.) Meri kannába a tejet. (Erika.)

Keresd a harmadikat! — így helyezhetjük játékos rejtvénykeretbe az igekötő-helyzetek gyakorlását. A szókértőkönyv egyik oldalán a felszál, másikon a fel fog szállni alak olvasható. A tanuló a kiosztott szókértőkönyvről hiányzó harmadik alakot mondatba foglalva leírja. Pl. Karcsi nem száll fel a villamosra. Ahány tanuló, annyi igekötős ige a szókértőkönyvben, a kértőkönyv továbbadható, így egyetlen kértőkönyv szintén hosszú távon biztosítja korszerűen motiváló formában a rejtvénytudás feladatmegoldását.

A szókértőkönyv betűpótló a klasszikus akrosztichon rejtvénynek felel meg, ennek variációi a legkülönbözőbb betűpótlók. Egy tipikus akrosztichon a kezdőbetűk kiegészítésével, összeolvasásával:

. elyes
. dzett
. ossz
. ad
. ggódó
. uzzogó
. üzes

Ez már elterjedt a nyelvtankönyvben is, a gyakorlatban is, a változatok kevésbé: a szó különböző pontjain hiányoznak a betűk, ilyen az átlósan összeolvasandó, ötbetűs szavakból készült rácsrejtvény.

A szókértőkönyvek komplex típusa sajátos programozású gyakorló órákhoz vezet, teljes és részleges programozásra egyaránt alkalmas. A programozásból ad ízelítőt, fölhívja a figyelmet egy figyelemre mindenképpen érdemes, nagy lehetőségek előtt álló nyelvtanítási kísérletre.



DR. SZIRMAY ENDRÉNE

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

Korszerű szemléltető eszközünk:

A táblai rajz

Napjainkban és az elmúlt esztendőkből egyre több cikk, vita foglalkozik a verbalitás veszélyével. A cikkek sürgetik a különböző audio-vizuális közlésformák és szemléltetési lehetőségek széles körű alkalmazását az oktatásban.

Általános érvényű igazság és tapasztalat, hogy századunk utolsó évtizedeiben a vizuális úton szerzett információk száma rohamosan megnövekedett az iskolában és az életben egyaránt. A mozi, a tv s különböző képi sokszorosító eljárások hatalmas méretű fejlődése szinte forradalmasította, s gyökeresen megváltoztatta a szemléltetési lehetőségeit és körülményeit.

Az audio-vizuális közlésformák alkalmazásának szükségessége, fejlődéslélektani és didaktikai indoklottsága ma már minden pedagógus előtt ismeretes. Nevelés- és oktatásügyünk legkiválóbb szakemberei és különböző iskolatípusokban tanító pedagógusaink is egyaránt egységesen foglalnak állást az ismeretszerzés-ismeretnyújtás audio-vizuális alapjainak kiszélesítése mellett. Ezért nagy gonddal folyik az iskoláknak szemléltető képekkel, tv-vel, keskeny- és diafilmekkel, modellekkel, kísérleti eszközökkel s egyéb szemléltető anyagokkal való ellátása, — részben központilag gyártott anyagokkal, részben nevelőink ügybuzgóságának, egyéni munkájának eredményeképpen.

Általában ma már gazdag és változatos szemléltetési lehetőségek állnak rendelkezésünkre különböző tantárgyak tanításában. Ezekre nagy szükség is van, s különösen az általános iskola alsó tagozatában tanító nevelők tapasztalják, hogy vizuális élmények, szemléltetés nélkül egyetlen tantárgyat sem taníthatunk. Szinte egyetlen óra sem múlhatik el anélkül, hogy a vizuális szemléltetés valamelyik módját ne alkalmaznánk. Komoly megterhelést, s gyakran sok problémát okoz sokszor a tanítóknak, hogy az adott szituációknak és igényeknek a leginkább megfelelő szemléltetést alkalmazzák. Meg kell azonban állapítanunk, hogy a szemléltetési eszközök ilyen mértékű gyarapodása sem tudja kiszorítani a régóta jól bevált szemléltető eszközünket, a táblai rajzot, s tanítóink általában szívesen is alkalmazzák.

„A bemutatásnak az iskolai oktató munkában szinte legáltalánosabban alkalmazott eszköze a táblai rajz. Ma sem divatjamúlt eszköz, s holnap sem válik azzá — a legmodernebb szemléltető eszközök sem teszik feleslegessé” — összegezi tapasztalatait Nagy Sándor „Didaktika” c. munkájában. S hasonlóképpen vallanak azok a városokban és falvakban tanító pedagógusok, akiknek véleményét a táblai rajz használatával kapcsolatban megkérdeztem.

Mint tanítóképző intézeti rajztanár, évek óta megkülönböztetett figyelemmel és érdeklődéssel foglalkozom a táblai magyarázó, szemléltető, illusztratív rajzolás problémáival, tartalmi és formai kérdéseivel.

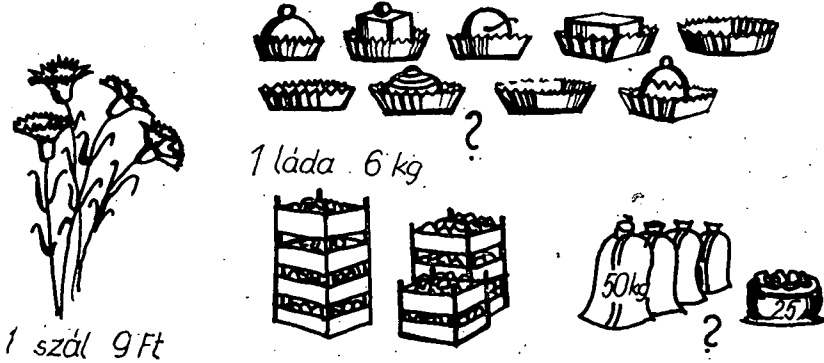
Az elmúlt hónapokban megpróbáltam felmérni a táblai rajz alkalmazásának mértékét és értékét az alsó tagozati oktató-nevelő munkában. 30 Somogy és Tolna megyei általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógus küldött értékes információkat a táblai rajz alkalmazásával kapcsolatos kérdéseimre. Kartársaim megállapításainak és saját látogatásaimon szerzett tapasztalataimnak összefoglalása tömören a következő:

A táblai rajz rendszeres használata elkerülhetetlen a modern pedagógiai gyakorlatban, mert egyrészt a közvetlen, sokoldalú tapasztaláshoz szokott gyermek ezt igényli is, másrészt a tanítót segíti a korszerű oktató-nevelő tevékenységben.

A jó táblai rajz segíti az elvont fogalmak megértését. A tények, események összefüggéseit felismerhetőbbé teszi. A fogalmakat és törvényszerűségeket *képszerűen* tárja fel a gyermek előtt, s ennek ismeretelméleti és lélektani jelentősége különösen az alsó tagozatban igen nagy. Segíti a gyermeki fogalomalkotást azért, mert nagyobb elvonatkoztatató ereje van, mint magának a közvetlenül bemutatott vagy ismert tárgynak. A lényegtelen és závaró mozzanatok, amelyek a valóságban jelen vannak, a rajzban elhagyhatók, s az adott probléma szempontjából a lényegesek exponálhatók, kiemelhetők. Így a képi gondolkodás fejlesztésével a képből kiindulva haladhatunk a szó, az elvont fogalom felé. „A képolvasás egyik legeredményesebb tanulásformánk, nemcsak a fejlődés korai, hanem későbbi szakaszaiban is” — állapítja meg Radnai Béla. Megállapítását igazolják kartársaim tapasztalatai is. Többek között így nyilatkoztak: „Különösen a szöveges példák megértését segítik elő.” (1. sz. rajz.) „Szinte kimeríthetetlen az ún. félig önálló megoldásoknál.” „Segíti a gyermekek problémamegoldó gondolkodását.” „Szógyűjteményhez, szavak mondatba helyezéséhez, összefüggő mon-

datalkotáshoz nagyon eredményesen felhasználható (alkalmazható).” „Elősegíti a földrajzi alapfogalmak kialakítását” – és sorolhatnám vég nélkül kartársaim megállapításait.

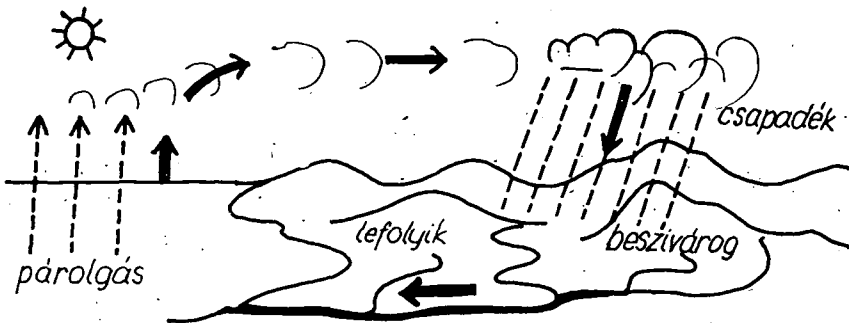
Kétségtelen, hogy egy-egy jól sikerült és jól alkalmazott magyarázó rajz pillanatok alatt világosságot gyújt a gyermeki gondolkodásban, s átsegíti az ismeretszerzés zökkenőin. A megismerés folyamatát logikailag is rendezi; analizál, mert részeket emel ki az egészből, s azokat színekkel, formákkal különíti el; szintetizál, mert a részeket összerakja, s egymással való kapcsolatukat megmutatja. Az ábrázolt jelenségek összefüggéseit világosan, érthetően tárja a gyermek elé. (1. rajz.)



1. rajz.

A táblai rajz *lényegrelátásra* nevel. A mondanivaló lényegére irányítja a figyelmet, mert csupán a lényeges jegyeket tükrözi, s ez a lényegábrázolás a táblai rajz egyik legnagyobb értéke. Azonkívül, hogy a térben is időben tőlünk távol levő jelenségek szemléltetésére kiválóan alkalmas, szükségünk van rá akkor is, mikor a jelenségből a lényeget akarjuk kiemelni. (2. rajz.)

A víz körforgása



2. rajz.

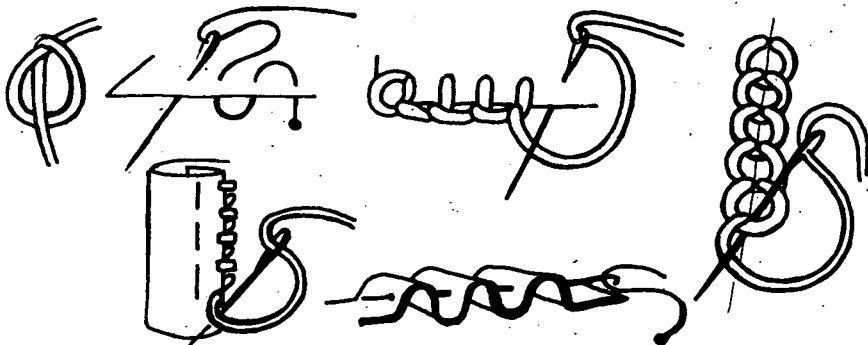
A táblai rajz az emlékezésben is segíti a gyermeket, hiszen bizonyos képekkel, ábrákkal kiemelt motívumok jó fogódzót adnak a gondolat sor reprodukálásához. Igen tanulságosak kartársaimnak erre vonatkozó megállapításai is. „Még hónapok

múlva sorrendet sem tévesztve mondják el a táblai rajz segítségével összefoglalt környezetismeret anyagrészt. (3. rajz) „Sokszor hetek, hónapok múlva is vissza tudnak emlékezni tanítványaim. Csak annyit kell mondanom, emlékezz a rajzra! A rajz mint egy kezdő láncszem sorban előhívja az ismeretsorozatot.” „Énekórán a dalszöveget rajzban rögzítem, a kép felidézi a dalt.”



3. rajz.

A jó táblai rajz *élményt nyújt* a gyermeknek, s ezzel elősegíti az adott probléma, fogalom, törvényszerűség teljesebb megértését. Különösen a gyermek szeme láttára készülő rajznak roppant lebilincselő hatása, szuggesztív ereje van. A gyermekek csodálatos éberséggel és érdeklődéssel figyelik mindig a rajzoló tanítót. Ebből adódik a táblai-rajzolás nagy fegyelmező ereje is. Kartársaim, akik rendszeresen rajzolnak tanítási órákon a táblára, egyöntetűen vallják, hogy táblai rajzolásukkal mindig örömet szereznek a gyermekeknek. A következőket írják: „Rajzolás közben nem kell fegyelmézniem.” „Nagy figyelemmel kísérik munkámat.” „Soha nem fordult elő, hogy rajzolás közben zavartak volna.” „Óriási fegyelmező-ereje van.” „Tanulóim szeretik és élvezik, ha rajzolok a táblára.” „Egyesek még tátott szájjal is figyelik.” „Szinte lesik, hogyan alakul valami a vonalakból.” „Különösen nagy hatást vált ki, ha komikusan sikerült rajzolni.” „A rajzos óráknak a hangulata is vidámabb.” „A táblai rajzot akkor is élvezik, ha nem a legjobban sikerül.” „A gyermekek a legnagyobb csendben és érdeklődéssel figyelik, amikor rajzolok.” „Tapasztalatom szerint a gyermek szeme előtt készülő rajz figyelmet lebilincselő hatásával semmi sem versenyezhet, talán még a tv sem. Ez még akkor is érvényes, ha rajz nem is olyan jól sikerült.” (4. rajz.)



4. rajz.

A jó, élményt nyújtó táblai rajznak *mozgósító, ösztönző ereje van*, a tanulót is alkotó munkára, képi ábrázolásra ösztönzi. A képi ábrázolás pedig egyrészt gondolkodásra, cselekvésre és beszédre motivál, másrészt pedig örömlélményt nyújt. Minél szuggesztívebb és kifejezőbb a táblai rajz, annál inkább érti az adott problémát a gyermek, s annál nagyobb a vágya, hogy gondolatait, mondanivalóját rajzban, képen is megfogalmazza. Éppen ezért a vizuális esztétikai nevelés számára is jelentős segítséget nyújt a táblai szemléltető, magyarázó, illusztratív rajzolás. „Tanulóim nagyon szeretnek táblára rajzolni. Különösen a színes krétát szeretik” – írja egyik karkárszám többek nevében. (5. rajz.)

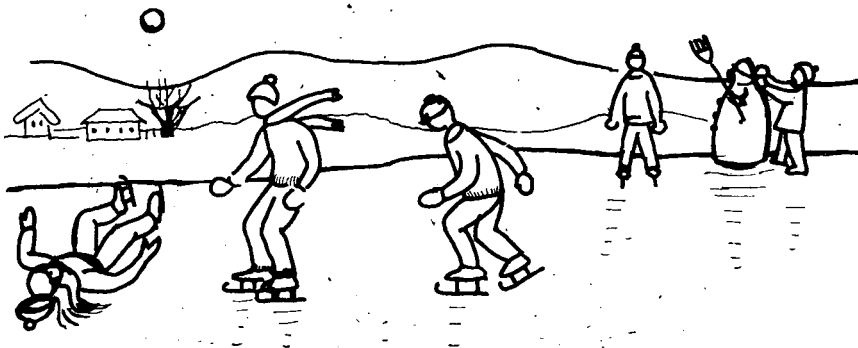
Évszakok



5. rajz.

A táblai rajz segít a *képzelőerő fejlesztésében*. Ezért tanítóink szívesen alkalmazhatják pl. az anyanyelvi órákon olyan feladatok során, amikor az ábrázolt mozzanatok közötti eseményt elképzelés alapján kell kiegészíteni vagy a cselekvések, történések logikus sorrendjét, előzmény és következmény összefüggéseit kell a gyermeknek kibogozni. Sokan írják, hogy megmozgatja a gyermekek fantáziáját, ötleteket sugall, asszociációkat ébreszt, s általában impulzust ad a gyermeknek különböző mesék, történetek elgondolásához, kialakításához. (6. rajz.)

A tanulók *érzelmi életének gazdagításához* is hozzájárul a táblai rajz, tehát a nevelésben is segít. A megfelelő látás-műveltséggel és rajzkészséggel rendelkező tanító



6. rajz.

számtalan lehetőséget talál arra, hogy különböző illusztratív és magyarázó rajzokkal fokozza azt az érzelmi hatást, amelyet egy vers, dal vagy olvasmány feldolgozása kivált a gyermekben. A szómagyarázatot segítő ábra, a szereplőket és körülményeket megjelenítő egyszerű rajz sokszor bizonyul hasznosnak, sőt nélkülözhetetlennek ezeken az órákon. A gyermek rokonszenvét vagy ellenérzését éppen úgy kiválthatják a kifejező emberalakok vagy állatfigurák, mint pl. a bábuk. Számára ezek rajza ugyanúgy a jó vagy rossz, az okos és a buta, a szorgalmas és a lusta, rendes és a rendetlen stb. szimbólumává válhat, mint amazok. (7. rajz.)

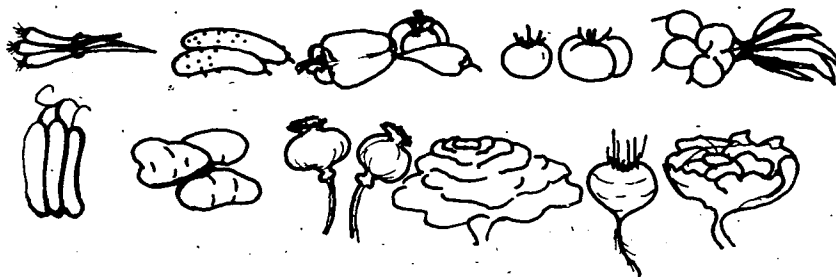


7. rajz.

Végül, de nem utolsó sorban a táblai rajz a vizuális esztétikai nevelésnek ugyan szerény, de tapasztalatom szerint mégis igen fontos területe. A fekete vagy zöld táblán kibontakozó színes krétavonalak, foltok mélytűzű ragyogása önmagában is esztétikai élményt nyújt, örömet ad a gyermeknek. S mint már említettem, a tanulók aktivizálása és vizuális esztétikai nevelése szempontjából a legértékesebb a gyermek szemláltára végzett rajzi tevékenység. A jó tanító pedig éveken át sok sok órán rajzol, s a gyermek tőle tanulja meg a rajzolás technikáját éppen úgy, mint a betűk formálását.

A gyermek nagy utánzókézségénél fogva észrevétlenül sajátítja el a képzőművészeti kifejező eszközök technikáját pl. a helyes vázolást, valamint a könnyed vonalvezetést és foltképzést, a kompozíció felépítésének lehetőségeit stb. Sokkal hatékonyabb lesz számára a vizuális-esztétikai nevelés, mert az nem korlátozódik a heti 1–2 rajzóra, hanem átszövi az egész oktató-nevelő munkát. (8. rajz.)

Konyhakerti vetemények



8. rajz.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a táblai rajz napjainkban is sokoldalúan, hasznosan alkalmazható szemléltetési lehetőséget nyújt az oktató-nevelő munkában. Ebben általában egyetértenek pedagógusaink. Természetes, hogy egyesek gyakran, mások alig, egyesek jól, mások gyengébben rajzolnak a táblán. Tagadhatatlan azonban, hogy azok kezében, akik hozzáértéssel és szívesen művelik, értékes segítőeszköz a mindennapi munkában bármely tanórán. A jó alsó tagozati pedagógus ezért jól is rajzol és sokat is rajzol. Ehhez azonban fejleszteni kell rajztudásunkat, s meg kell ismernünk a különböző korszerű eljárások és technikák alkalmazását. Az egyes eljárások elemző ismertetése részletesebb fejtegetést érdemel, amelyre egy másik alkalommal fogok kitérni.



DR. BÓDOSI MIHÁLYNE

Kaposvár, Tanítóképző Istézet

Kéziszer pótlása az alsó tagozatos testnevelési órákon

Az általános iskola alsó tagozatos testnevelésében egyre inkább aggasztó jelenség tapasztalható: az elszürkülés, az egysíkúság veszélye. Ennek egyik alapvető okát a mostoha körülményekben, a tárgyi feltételek hiányában látom. Az órák egy részét (főleg téli időben) a tanteremben kénytelen tartani a nevelő, ami nagy körültekintést, szakmai tudást, gondot, szervezést igényel. Az óra felépítésében néhány jól bevált, de sablonos gimnasztikai gyakorlatot találunk, amelynek végzéséhez „nincs szükség semmire”, viszont néhány vázlatos mozdulatot tartalmaz. Az óra élvezetes része a játék lenne, mely változatos, sokféle lehetne, ha volna „mivel” játszani. Tapasztalatom, hogy azért olyan egysíkú, monoton, vérszegény némelyik testnevelési óra, mert hiányoznak a kéziszerrek, melyek sokféleségükkel változatossá, élvezetessé tennék a munkát. Természetesen fejlesztené a kézügyességet, s még az alapvető képességeken kívül olyan mozgáskészséget eredményezne, melyet az alsó tagozatos korban kell elkezdenünk. A kéz finom izmainak beidegzése 9—10 éves korban mutat fejlődést. Ezért ekkor kell foglalkoztatni többféle gyakorlattal, kéziszerral.

Sajnos a kéziszerrek fogyóanyagok, melyeket nem elegendő egyszer beszerezni — hanem szinte állandóan pótolni kell. Tapasztalatom, hogy igen sok vidéki kis iskolában a kéziszer hiánycikk. Ezt a következőkkel szokták indokolni: „Volt sok labdánk, de elszakadtak, javításukra, újabb vásárlásra pillanatnyilag nincs keretünk stb.” — Ezen a kéziszerhiányon sokat töprengtem: mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a gyengébben felszerelt vidéki kis iskolák hátrányos helyzetű tanulóinak a kezébe is adhassunk valami kéziszerrel addig is, míg jobb felszerelést vásárolhatnak?

Kívánalom, hogy olyan kéziszer legyen, amelyik:

1. Anyagi befektetést-nem igényel. (Tehát beszerzését nem lehet a szűkös pénzvviszonyokra való hivatkozással elhanyagolni.)
2. Könnyen, bárki számára beszerezhető legyen.
3. Sérülést nem okozó, higiénikus, könnyen tisztán tartható.
4. Felhasználhatósága sokrétű lehetőségeket biztosítson.
5. Többféle képességet fejlesszen. Főleg ügyesítse az ujjakat, s ezáltal megkönnyítse a politechnikai oktatást, és később minden munkát, mely maximális készséget kíván.

Bizonyára sok lehetőség van, közülük egyre szeretném a figyelmet felhívni. Nem egyéni ötlet, mások is felhasználták előttem, melyhez a legszegényebb iskola is hozzájuthat, a konzervdoboz. Egy vidéki iskola udvarán láttam a kis tanulókat konzervdobozokkal játszani, melyek az intézet konyhájából származtak. Lám a gyerekek is rájöttek, hogy a csillogó, könnyű fém-

ből készült valami — gurulni tud, jól megfogható, vele célba lehet dobni, körül kerülni és még sok minden érdekes mozgást végezhetünk vele.

Ismét rádöbbenem arra a tényre, hogy a gyermek nem túlzottan igényes a játékára, hiszen képzelőereje révén az egyszerű formát is képes olyan tulajdonságokkal felruházni, hogy az érdekessé válik az ő szemében.

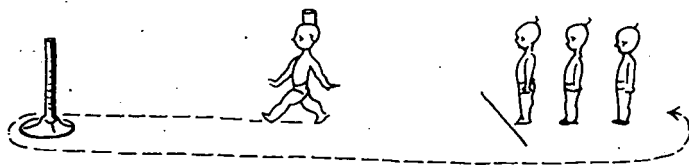
Néha a drága, finomabb kivitelű kéziszer pótolni tudja egy tisztára kimosott, helyesen felnyitott, üres, fényes konzervdoboz. Használható: hordásra, célbodobásra, szép testtartás növelésére, ügyesség, gyorsaság, biztos fogás, gurítás, szemmérték, egyensúlyérzék stb. fejlesztésére. Különösen növelhetjük a hatást, ha a dobozt különböző méretben alkalmazzuk egyszerre. Ilyenkor a figyelem megosztását és a manuális készséget gyarapítjuk. A nagyobb dobozok a szülők, a kisebbek a gyerekek — így elnevezve, a tárgyak tartalmát is nyernek. Színes olajfestékkel „ruhát kapnak”, ami nemcsak fejleszti tanulóink esztétikai érzékét, de a tarka dobozokkal szívesebben versenyeznek, és csapatonként a felszerelés könnyebben ellenőrizhető.

Osztályteremben vagy folyósón is dolgozhatunk ezekkel a kéziszerrel anélkül, hogy (a lámpa, ablak, terem díszítés) veszélyeztetnénk a berendezést. Főleg az adogató versenyeket, célba gurító és „kéziszer hordó” váltóversenyeket alkalmazzuk a tanteremben. *(Csak éles szélüket leeresztelve szabad használni őket!)*

Tudom, hogy számtalan formában felhasználhatók a javasolt kis dobozok, gondolatébresztőnek azonban szeretnék 12 váltóversenyt és játékot bemutatni.

1. *Doboz hordása fejen.* (Főleg egyenes testtartásra nevel, egyensúlyérzék fejlesztő verseny.) A tanulókat csapatokra osztva, szembe állítjuk valamilyen jelöléssel. (Pl. magasugró-állvánnyal.) Előttük indító vonalat húzunk, s erre egy üres dobozt helyezünk. Sípjelre az első tanuló felveszi a dobozt, fejére illeszti, egyensúlyozva, tőle telhető leggyorsabban haladva megkerüli a jelölést, majd visszaérkezve az indítóvonal mögé, átadja társának a kéziszer, aki azonnal indul. Aki a dobozt útközben leejti, az érte megy, és fejére felhelyezve folytatja útját. Amelyik csapat doboza legelőször kerül vissza az indító vonalra (amit az utolsó csapat-tag helyez le), az a győztes. (1. ábra.)

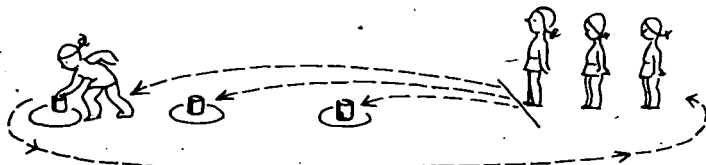
Tartást javító gyakorlat (egyensúlyérzék fejlesztése)



1. ábra.

2. *Burgonyaszedő verseny.* Ügyesség, gyorsaság fejlesztésére alkalmas, ügyesíti az ujjakat, pontos, biztos fogásra szoktat. Játshatjuk különböző nagyságú dobozokkal. A csapatok elé karikákat helyezünk, melyekbe a tanulók egyenként felhordják a dobozokat. A következők visszahordják és az indítóvonalra helyezik. Ahol a feladatot legelőször elvégezték, ott a győzelem. (2. ábra.)

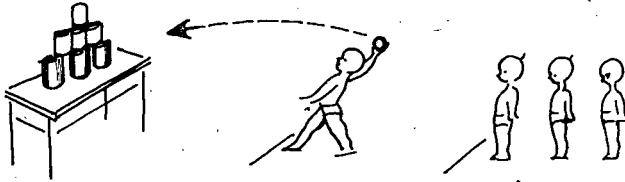
Ügyesség és gyorsaság fejlesztése



2. ábra.

3. *Céldobás függőleges célra.* (Osztályteremben is jól alkalmazható. (Szemmértéket fejlesztő verseny — mely egyéni és csapatverseny is lehet. Tekintve, hogy a testnevelési tanterv anyaga a „függőleges célra dobás”, ez a játék a felkészülést nagyban segíti. Asztalra vagy ugrószekrényre 6 dobozt helyezünk gúlaszerűen egymásra. Ezeket megszámozzuk. Amelyik dobozt a tanuló eltalálta, a rajtlevő pontszámot kapja. Minden versenyzőnek három dobása van. A dobást házilag előállított szózó labdával végezzük. (3. ábra.)

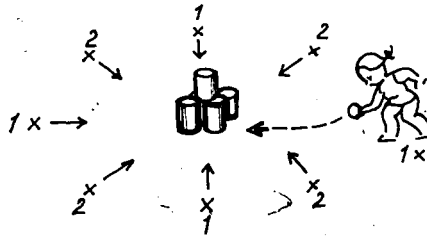
Céldobás függőleges célra (szemmérték fejlesztése)



3. ábra.

4. *Vízszintes célragurítás* gyakorlása igen alkalmas verseny. A tanulókat körbe állítjuk, a kör belső peremét bejelöljük. A kör közepére dobozokat rakunk egymásra pl. 6 db. Az alsó dobozok helyét megjelöljük. (Egy felmentett tanuló a dobozok mögött áll, és dobás után mindig helyére állítja őket. A kört alkotóknál 1., 2. beosztást végzünk. A verseny lehet a találatok szerint egyéni, de lehet az 1-es és 2-es csapat tagjai között. A dobáshoz szükséges kis szózó labdát a tanulók a gyakorlati foglalkozásokon készítik el. (4. ábra.)

Vízszintes célragurítás (szemmérték fejlesztése)



4. ábra.

5. *Futás gyors irányváltatással.* A gyors parancsolás, elhatározókészség fejlesztésére alkalmas az irányváltató váltóverseny. (Gyors futás irányváltatással tantervi anyag.) Az indítóvonal és a célállvány közé 4, esetleg 6 dobozt helyezünk, amelyeket a tanulóknak meghatározott irányú kezdés mellett hullámalakban kell megkerülniök. A váltás kézrátétellel történik vagy doboz átadással. A tanuló 2—4 dobozt vihet magával. (5. ábra.)

Futás gyors irányváltatással (Tájékozódó készség fejlesztése)



5. ábra.

6. *Akadályfutás.* Dobozokat helyezünk (4–6 db-ot) az indítóvonal és a céloszlop közé, mint az előző versenynél. Most azonban a tanulók akadályszerűen átvágják a dobozokat akadályként, futógrásszerűen. Amikor egy tanuló ezt a feladatot elvégezte, futva megkerüli az oszlopot, majd kézrátétellel (az indítóvonal mögött) jelt ad a következő futó indulására. Az a csapat győz, ahol legelőször hajtották végre a fenti feladatot. Neheztjük úgy a versenyt, hogy a céloszlop megkerülése után a tanuló visszafelé is akadályszerűen átvágja a dobozokat. Végeztethetjük párosláb elrugaskodással is ezt a versenyt, így gyakorlásként jó pl. a helyből távolugráshoz. (6. ábra.)

Futás akadályvétellel (Ruganyosság fejlesztése)



6. ábra.

7. *Tárgyak hordása.* (Gyors és pontos fogáskészség fejlesztése.) Az ujjak ügyesítésére, a gyors, biztos fogás kialakítására igen alkalmas ez a váltóverseny. Egyszerre mindkét kézben vihet dobozokat a tanuló. A feladat nehézsége éppen abban rejlik, hogy társától át kell vennie a dobozokat úgy, hogy ujjait a nyílásba szorítja. Ha leejti a tanuló, a földre helyezze a többit el kell mennie az elgurult doboz után, visszahozva le kell helyeznie a földre, és onnan egyszerre ismét fölvennie. Ez időben kiesést jelent ugyan, de így biztosítjuk, hogy figyelmét koncentrálni igyekeznek átvenni a dobozokat a lehető legpontosabban. (7. ábra.)

Tárgyak hordása (Gyors és pontos fogáskészség fejlesztése)



7. ábra.

8. *Gurítás irányváltoztatással.* (Figyelem megosztása, tájékozódási készség fejlesztése.) Az indítóvonal és a jelölés között 3–4 dobozt helyezünk le tetszés szerint. A tanuló kezében is van egy doboz, melyet az indítójel elhangzása után a földre borít és gurítva megkerüli

Gurítás irányváltoztatással (Figyelem megosztásának gyakorlása)

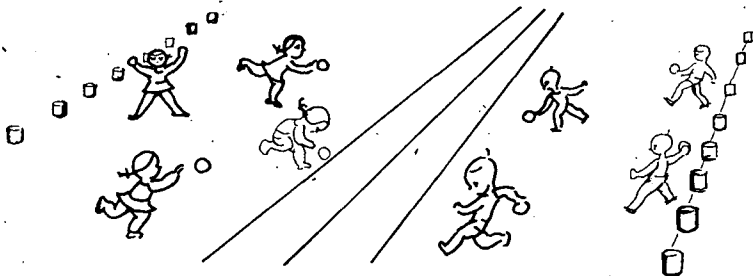


8. ábra.

az álló dobozokat. A kijelölt oszlopot is gurítva kerüli meg, majd ugyanezt a feladatot visszafelé is végrehajtja. Ezután (az indítóvonal mögött) a következő tanuló kezébe adja a dobozt, aki csak most indulhat újabb feladat elvégzésére. Végezhetjük bot segítségével is vagy két különböző nagyságú doboz gurításával azonos időben. (8. ábra.)

9. „Bombázás” (Kombinatív készség, szemmérték, gyorsaság, állóképesség fejlesztése.) A játszótéren felezővonalat, majd ettől jobbra, balra 2 m vonalat húzunk (ez a senki területe, melyre belépni a játékosoknak nem szabad). A csapatokat két egyenlő részre osztjuk, és felsorakoztatjuk arcvonalba őket. Mögöttük az alapvonalon 10–12 db dobozt állítunk fel kb. 80 cm távolságra egymástól. Labdákat, babzsákokat osztunk ki mind a két csapatnak. Adott jelre „csúsztatva” próbálják a szemközti célt felborítani. Fontos, hogy ne engedjük meg, hogy a tanulók saját „katonáikat” állandó beállással védjék. Támadni csak „csúsztatással”, „gurítással” szabad. (Dobni tilos!) Az a csapat győz, amely az ellenfél összes „katonáit” legelőször ledönti. Vigyázzunk arra, hogy a tanulók a már felborított dobozt fel ne állítsák újra. (9. ábra.)

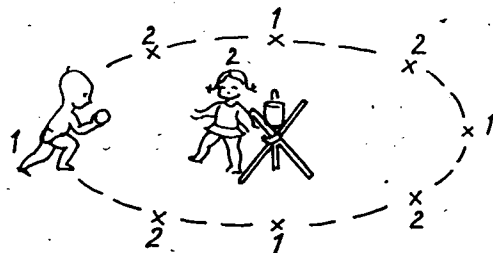
„Bombázás” (Kombinatív készség fejlesztése)



9. ábra.

10. Célbadobás védővel. Szemmérték, gyorsaság, gyors elhatározó készség fejlesztése. A tanulókat körbe állítjuk, és 1-es, 2-es beosztást végzünk. A kör közepére három fabotot jelzőszalaggal összekötünk, és abba egy színes dobozt helyezünk. Ha az 1-esek célznak, egy 2-es jelzésű tanuló beáll védeni. Mindegyik 1-es egyszer dobhat a célra, melyet ha eltalál, ponttal értékelünk. A védő igyekszik kivédeni. Ezután a kettesek célznak, és egy egyes a védő. Győz az a csapat, amelyik több pontot szerez találatával. A játék alkalmas jó védőjátékosok nevelésére is, amellyel, hogy a fent említett készségeket hatásosan fejleszti. Nem fásztó játék, jó az óra levezető feladatának megoldására, lecsillapítására. (10. ábra.)

Célbadobás védővel

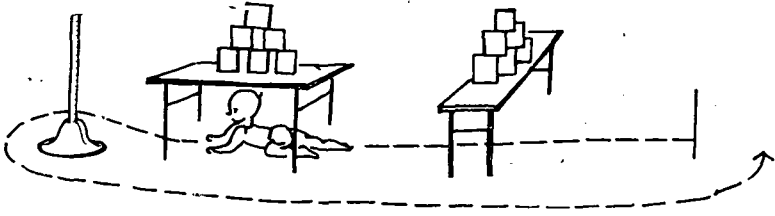


10. ábra.

11. Kúszás-bújás. Természetes mozgások tökéletesítésére alkalmas. A gazdaságos, pontos, célszerű mozgás begyakorlása a test egész tömegével. Iskolai asztalt vagy padot használhatunk fel e célra. Az első keresztbe, a másikat hosszába állítjuk. Helyezhetünk széket is akadályként, ha asztal nem áll rendelkezésünkre. Lényeges azonban, hogy úgy kelljen bújniuk a tanulóknak, hogy felettük az asztalon vagy padon felépített dobozokat helyezünk.

(tetszés szerinti módon) pl. 3, 2, 1. Ez az építmény legyen labilis, mely ha alijában meginog, (pl. a tanuló bújás közben meglöki az asztalt) akkor ledől. Ilyenkor a versenyző köteles felépíteni a ledőlt dobozokat, és a bújás mozgását megismételni. A visszafelé vezető utat is jelöljük ki pontosan, hogy a csapatok egyenlő utat tegyenek meg versenyzés közben. Győztesek, akik előbb végezték el a feladatot, és természetesen nincs hibapontjuk. (11. ábra.)

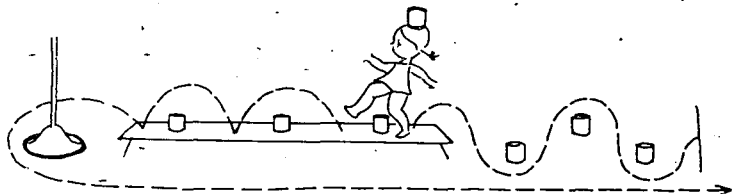
Bújás - kúszás



11. ábra.

12. *Összetett feladatok.* A pedagógus ilyen és ehhez hasonló összetett feladatot maga is több változatban alkothat. Egy példa csupán a sok közül: Az indítóvonal elé három dobozt helyezünk a talajra, majd újabb hármat a tornapadra. A feladat: a versenyző a fején egy dobozzal óvatosan hullámalakban megkerüli a földön levő akadályokat, majd lassan feláll a padra, és úgy halad, hogy átlép a dobozok felett. Végül megkerüli az ugróállványt, levéve fejéről a dobozt, futva hazaszalad. Az a csapat győz, melyik előbb és kevesebb hibával végezte el az összetett feladatot. Lehet egyszerűbben is megoldani, (a fejen vitt doboz nehezíti a versenyt) tehát csak az akadályokon kell áthaladnia a tanulónak, anélkül, hogy dobozt vinne a fején. (Pl. II. o-ban.) 12. ábra.)

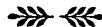
Összetett feladatok (Egyensúly gyak. kombinatív készség)



12. ábra.

A fenti példákat csak azért említettem, hogy ötletet adjak ahhoz, hogy a nevelő maga is ezekhez hasonló változatos, sokféle játékot, váltóversenyt, sor- és adogatóversenyt alkosson. Kívánom, hogy a testnevelési órákat változatosabbá, színesebbé tegyék a felsorolt játékok, versenyek. A mozgáskészséget, az alapvető képességeket, a pszichofizikai képességeket hatásosan és sokoldalúan fejlesszék ezek a jól alkalmazott kéziszerpótlások.

Meggyőződésem, hogy kartársaim még sok, ezeknél jobb, hatásosabb formákat is kitálálnak, és alkalmaznak majd intézetükben.



Az auditív szemléltetés néhány lehetősége az általános iskola 5. osztályában, az ókori Kelet tanításakor

Századunk a film, a televízió, a képes újságok és a megnövekedett turizmus útján valóssággal elárasztja gyermekeit a vizuális és — néha már az egészségre is ártalmas — auditív élmények özönével.

Pszichológiai vizsgálatok, gyakorlati tapasztalatok bizonyítják ugyan, hogy a mai generáció igen erősen vizuális beállítottságú, de a történelem tanítás speciális igényei és lehetőségei — egyéb tárgyakhoz viszonyítva — még sokáig tág kaput nyitnak az auditív szemléltetésnek. A diákok tértelenségre kárhozható prelekción nem szabad ugyan megtűrnünk iskoláinkban, de ez nem jelentheti azt, hogy a magyarázó, kérdező, megelevenítő vagy összefüggést teremtő beszédet száműzhetnénk.

Az auditív szemléltetés számunkra oly fontos forrásai között megtaláljuk a tan- és szakkönyveket, a különböző szemelvény gyűjteményeket, valamint az ismeretterjesztő és szépirodalmat. Közülük a legfontosabbakról (tankönyv, segédkönyv, olvasókönyv) fokozódó tervszerűséggel gondoskodik kormányzatunk. Az igények és szükségletek növekedése azonban úgy tűnik erősebb a központilag biztosítható lehetőségeknél. Egyre inkább nyilvánvalóvá lesz, hogy a hivatalos segédletek használata mellett, magunknak is kell — egyéniségünkön, ízlésünkön átszűrt — szemelvényanyagot gyűjtenünk. Minél több saját gyűjtésű anyaggal rendelkezünk ugyanis, annál jobban tudunk azonosulni a tantervi célkitűzésekkel, vállalni egy egy kor, állam vagy esemény valóságának bemutatását. (A praktizáló tanár által gyűjtött anyagoknak ugyanis megvan az a tulajdonsága, hogy a közvetlen oktatási-nevelési célokon kívül, semmi más szempontnak nincsenek alárendelve.)

Az általános iskola 5. osztálya számára készült történelmi olvasókönyv, a „Régen volt, hogy is volt” ókori keleti vonatkozásban is gazdag választási lehetőséget kínál ugyan (pl. Az egyiptomi hieroglifák rejtélye, Tuth-ankh Amon fáraó sírjának feltárása, Rabszolgák az aranybányákban, Az ókori világ első könyvtára, A folyamisten házassága stb.) de nem lehet olyan olvasókönyvet készíteni, mely vállalkozhatnék arra, hogy minden feladat megoldásához konkrét segítséget adjon. A kiegészítés és frissítés változatlanul a tanár dolga marad. (Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy csak az eredeti források dacolnak az idővel, a feldolgozások, — első sorban szemléleti vonatkozásban — igen hamar avulnak.)

Az auditív szemléltetés bázisának gazdagítására érdemes gyűjteni minden olyan írott forrást, szak-, vagy szépirodalmi szöveget, mely az életkori sajátosságokra ügyelve ugyan, de mégis kellő szinten szolgálhatja alapvető tantervi célkitűzéseinket. Ezek közül is első sorban azokat érdemes kijegyeznünk, melyek frappáns rövidséggel tükröznek egy-egy történeti eseményt, állapotot, vagy jellemzik a történelem valamely kiemelkedő szereplőjét. Ezek a szövegek ugyanis sokoldalú használhatóságuk miatt a tanár legjobb segítői. Fáradtságunkat kamatosztól megtérítik a napról napra színesebbé váló órák. Vegyünk szemügyre közelebről is néhányat az ókori Kelet valóságát megelevenítő szövegrészek közül. (Az itt következő szövegrészeket első sorban az „Egyiptom a Nílus ajándéka” c. 8. fejezet tanításánál használhatjuk.)

A keleti, potamikus kultúrák országaiban az áradás ténye volt a legnagyobb élmény és a rendelkezésre álló víz mennyisége az egész életet befolyásoló, legfontosabb kérdés. Nem véletlen, hogy Herodotosz, a görög akit annyira felizgatott a folyamok atyjának, a Nílusnak, barna, iszapos áradata —, az Égei tenger szigeteihez hasonlította a vízből kiemelkedő falvakat, városokat. A lakosság pedig örömmel vegyes aggodalommal várta az életadó víz érkezését még a múlt században is. Nem ókori, XIX. századi forrásból idézzük az alábbiakat:

„Az egész lakosság izgatottan tárgyalta, hogy vajon a Nílus vízének szintje, milyen magasságot fog elérni. Mert, ha a víz túlságosan alacsony, akkor sok földet nem lehet megművelni. A parlagon maradt föld pedig sivattaggá válik. Ha viszont túlságosan magasra emelkedik a Nílus vize, akkor éjt nappallá téve mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az országot megvédjék az árvízkatasztrófától.

Túlságosan magas vízállás esetén... ember és állat élete egyaránt veszélyben forgott. Minden épkezláb ember éjjel-nappal talpon volt, járta a gátakat, a zsilipeket, figyelt, ellenőrzött, dolgozott. A vadon élő állatokat vackaikról elűzte az ár. A gyíkok, rovarok, egerek a még él nem öntött földdarabokra menekültek, hogy aztán esetleg ott pusztuljanak el. Csak a vízi állatok éltek vígan világukat: a békák, halak, meg a vízi madarak..." [1]

A víz áradása nyomán ugyan gazdag oázissá formálták Egyiptom parasztjai országukat, de látnunk kell azt is, hogy a termelt javakból nem egyformán részesült az egyiptomi (és általában az ókori keleti) társadalom minden tagja. Háromféle mércével mértek a szabadok társadalmában is s ennek megfelelően hármassal osztatú a keleti társadalmak struktúrája.

A fárao után a legnagyobb gazdagság a papok kezében halmozódott fel. Néhány sor a Harris-féle papiruszból képet adhat arról, hogy milyen mérhetetlen hatalommal rendelkeztek Amon isten thébai papjai:

Rabszolgák száma összesen: 86 486.

Különböző fajta szarvasmarha: 421 362.

Kertek és ligetek száma: 433.

Szántóföld területe: 864 168 aura (400 000 kh).

Cédrus és akácfából épült dokkok: 46.

Tengerjáró hajók: 83.

Városok: Egyiptom területén: 56, Szíria területén: 9.

Az uralkodó osztály másik, nagyon gazdag rétegére is fényt vethet néhány sor Prus híres regényéből:

„...Karja, lába meztelen volt, melle is födetlen, lábán saru, csípője körül rövid szoknyácska, elől pedig kék-fehér csíkos kötény... Bal vállára vetve párducbőrt viselt... nyakán három sor aranylánc ékeskedett... Gyaloghintóját hat fekete rabszolga cipelte és három más ember állandóan körülötte volt. Az egyik a legyezőt vitte.”

Viszonylag ismert a dolgozó kisember helyzete Egyiptomban, de az uralkodó osztály luxusának ellenpárjaként fel kell villantsuk azoknak a parasztnak a nyomorúságát, akiknek a munkája nagyra tette Egyiptomot. [2]

„A férgek elpusztították a gabonatermés felét, a másik részét a víziló ette meg. Jaj a parasztnak! Ami kevés a szérún maradt, azt a tolvajok lopták el. Igás állata a sok csépléstől és szántástól elpusztult. És ekkor egyszercsak megjelenik a csatornamenti töltesen az irnok és követeli az adót. Segédei botokat cipelnek, fekete rabszolgái pálmavesszőt hoznak. Így szólnak: „Ide a gabonával! Ha nincs mit adnia megvesszőzik... összekötözik és a csatornába vetik... feleségét szemé láttára kötözik meg, gyermekeiket megbilincselik. Szomszédai a látványra hanyatt-homlok menekülnek, hogy maradék gabonájukat biztonságba helyezték.” [3]

A társadalomnak erre a hármassal tagolódására figyelemmel voltak a múmia-készítő műhelyekben is, amikor a halál beállta után egy másik életre készítették elő a halottat. A halotti kultusz egyébként is a rabszolgatartó társadalom ideológiai alátámasztását szolgálta és azt szuggerálta a kisemberek felé, hogy a hatalmasok a különleges temetkezési szertartások révén a túlvilágon is meg tudják tartani kiváltságos helyzetüket. [4]

Az antagonizmus meglétének fenti érzékeltetése után auditív eszközzel meg lehet mutatni a feszültség levezetésére irányuló kísérleteket is. (Fontos tantervi követelmény az első paraszt és rabszolga felkelések bemutatása. 11 lecke.)

A tankönyv éppen Ipu-wer intelmi nyomán-feldolgozza ugyan az 1750 körül kitört rabszolga és paraszt felkelés történetét, azonban maga a forrás a közös feldolgozás során olyan kitűnő lehetőségeket kínál, hogy lehetetlen legalább néhány sorát ide nem iktatnunk:

„Bizony a lelvétárakat feltörték, az adófeljegyzéseket elrabolták... a tisztviselőket ölték, a feljegyzéseket elverték. Ó milyen szomorú vagyok e kor nyomorúsága miatt... Egyiptom gabonája közpréda lett... a bírósági tekerceket széthajigálták és az uccák sarkain tapossák. Pecsétjeiket a szegények feltörték.”

Ki ne látná, hogy a felkelés résztvevői terheiktől akarnak szabadulni? Ki ne érezné, hogy a szerző azokhoz tartozik, akik ezzel a fordulattal alulra kerülnek? Azt siratja, „aki pompás díszruhában járt eddig” és most „rongyokat öltött.” Nem tartja igazságosnak, hogy „aki eddig nem a maga számára szólt, finom szövésű vászonban jár.” Az is érthetetlen szá-

mára, hogy „A rabszolganő, aki eddig csak a víz tükrében nézegette magát, most tükörhöz is jutott.”

Ezek a szövegrészek nemcsak az események elmélyült, közös tanulmányozását teszik lehetővé, hanem egyben kimondatlanul is elvezetik a tanulót annak az igazságnak a megértéséhez, hogy a társadalmi struktúra fejtetőre állítása (a kizsákmányolás megszüntetése nélkül) nem vezet sehova. Még győzelem esetén sem.

Az egyiptomi vallással kapcsolatban sokat kérdezhetnek a tanulók a számukra szokatlan állatistenekről. Igen jó, ha a tanár előadásában elmondja nekik, hogy ezeket az állatokat bekerített, szent területen tartották és gondozásukkal tekintélyes emberek foglalkoztak. Finom búzalisztet főztek nekik tejből és állandóan sült vagy főtt libahússal traktálták őket. Meleg fürdőket készítettek nekik és a legfinomabb kenőcsökkel kengették őket. Értékes szőnyegekre fektették és drága ékszerekkel díszítették őket. Sztrabón, a híres földrajztudós szerint, „Arszinóé városát (Fajum) régebben a krokodilok városának nevezték, mivel ott a krokodilust tisztelték. A tóban tartott szent állat teljesen szelíd volt... és a látogatására érkező idegenek által adományozott kenyéren, húson és boron élt.”

Az auditív szemléltetés lehetőségei igen szélesek és sok nehéz probléma megoldását elősegíthetik. Nemcsak a keleti, de általában az egyetemes történelemnek sok gondot okozó problémája az időben vagy térben távollevő ország, esemény vagy állapot közelhozása a mai gyermekekhez. Nem könnyű ez Babilonnak, az ókori Kelet kincses városának esetében sem.

Tanítványaink bizonyára elnézik, ha egyszer eltérünk a téma feldolgozásának hagyományoszentelte menetétől. Úgy tűnik helyesen járunk el, ha Mezopotámia természeti viszonyainak ismertetésekor azonnal rátérünk az agyagra és az agyagtáblákra.

„Az Eufratész és a Tigris partján papirusz nem termett, pergamen még nem volt, így az íráshoz a legmegfelelőbb anyagnak, az agyag bizonyult. Elég volt lehajolni, felvenni belőle egy maroknyit, megnedvesíteni és lapot formálni belőle, kihegyezett nádszálat venni kézbe és kezdődhetett az írás. Ezek a lapok lehetőleg kisméretűek voltak, hogy beleférjenek az írnok tenyerébe, mely a mai íróasztalt helyettesítette. Alakjuk négyzet vagy téglalap. (Rendszerint 4×10 centiméteres oldalakkal.) A fontosabb írásokat, pl. szerződéseket, okiratokat tartalmazó táblákat néha agyagborítóbba helyezték, melyre rávésték a szöveg rövid kivonatát és belenyomták a pecsétlengyomatát. Így védtek a tábla szövegét a sérüléstől és a hamisítástól. Kőre ritkán írtak, mert az drága volt.” [5]

Az írás oktatása iskolát igényelt. Tanítványaink bizonyára csillogó szemmel hallgatják majd, ha elmondjuk nekik, hogy Mezopotámiában már a sumer korban is voltak iskolák, melyeket „Táblák házai”-nak neveztek. Az iskolába járás kiváltság számba ment; a lakosok jegyzékében (ilyen is volt) olvashatjuk, hogy az iskolát végzetek szülei többnyire állami és templomi méltóságok, városi vezetők, műhelyfelügyelők, hajóparancsnokok, különféle tisztviselők és hivatásos írnokok voltak. Az iskola igazgatójának a címe „a táblák házának atyja” volt, a tanulókat pedig „a táblák házának fiai” néven emlegették. (Lányok nem járhattak iskolába.) A tanári testület tagjai a „nyelvtanítás megbízottai”, „rajzoktatás megbízottai” nevet viselték. Közéjük tartozott a pedellus és a „pálca megbízott”. (A büntetés sumer jelé a pálca és a hús értelmű jelekből tevődött össze.)

Az oktatás külön osztályokban történt, ahol a tanulók kettesével-hármasával ültek alacsony padokon. Az irkát maguk készítették agyagból. Az iskolában olvasást, írást, nyelvtant tanultak, de sok agyagtábla őriz növénytan, állattani, ásványtani és számtani feladatokat is. Volt egy olyan tárgyuk is, mely az „irodalmi alkotó tevékenység” oktatásával foglalkozott. [6]

Ezután végig vezethetjük tanulóinkat a hagyományos anyagon. Valószínűleg érdekes lesz számukra az állam is, a társadalom is, melynek jellegzetesen ókori, keleti tagozódására is rávezethetjük őket, ha néhány jól választott törvényt mutatunk be nekik Hammurabi gyűjteményéből.

Az ie. 1700 körül élt Hammurabi Babilon leghatalmasabb uralkodója volt. Nevéhez fűződik a híres törvénygyűjtemény megalkotása, mely egy 2 méter magas kőoszlopra vésetten maradt ránk. Az oszlop tetején maga a király látható, amint Samas napistentől átveszi a megbízatást a törvények megírására. Ezek a törvények adják kezünkbe a mezopotámiai társadalom megismerésére és bemutatására.

E korai osztálytársadalom törvényei szigorúan védik az uralkodó osztály (királyi udvar, papság) tulajdonát:

„Ha egy szabad ember akár ökröt, akár juhot, akár disznót, akár ladikot lopott: ha

az a templomé vagy a palotái, harminczoroson térítse meg; ha egy közsabadé, tisztesen térítse meg. Ha a tolvaj nem tudja megtéríteni: ölessék meg.”

Híven érzékeltetik az adórszolgátság keletkezésének körülményeit:

„Ha egy szabad embert az adóssága szorongatja, s ezért feleségét, fiát vagy lányát kénytelen pénzüért eladni vagy szolgálónak küldeni: annak házában, aki megvette őket vagy a gazdájuk lett, három évig dolgozzanak. A negyedik évben fel kell, hogy szabaduljanak.”

Különös gonddal ügyeltek a rabszolgatartók érdekeire. Halállal büntetik a rabszolgát bűjtató szabadot:

„Ha egy szabad ember a saját házában rejtegeti a palotából... szökött rabszolgát, vagy rabszolgánót és a felügyelő szavára nem adja elő: (a szabad ember) ölessék meg.”

Könnyen megértethetjük azt is tanítványainkkal, hogy milyen féltő gonddal ügyeltek a mezopotámiaiak az öntözőcsatornák rendszerének tartására, a hanyagságból eredő károk megértésére:

„Ha valaki hanyagságból nem erősíti meg földjén a gátat és a gáton rés nyílik úgy, hogy a megművelt föld víz alá kerül: az elpusztult gabonát az fizesse meg, akinek a gátja átszakadt.”

„Ha nem képes a gabonát megtéríteni: őt magát és vagyonát pénzüért eladván, a pénzen osztozzanak meg azok, akiknek a víz elsodorta gabonáját.”

Aki auditív szemléltetés céljára adatokat keres e csodálatos föld, Mezopotámia tanításihoz, mértéket aligha tud tartani. Ez a föld a barbárság homályába visszavezető történelmével a szuperlatívuszok földje. Nem közvetlen oktatási célra, hanem csak azért, hogy olvasásra, gyűjtésre csábítsuk a kartársakat, álljon még itt néhány adat az Iraki Múzeum híres aranykincseiről, melyek felével növelik a fényértéket, ha a fénymérőt rájuk irányítják. Szakértők szerint megmunkálásuk egyedülállóan finom, ornamentikájuk mértékletes és kulturált ízlésről tanúskodik.

Leghíresebb közöttük Subad királynő remek ékszerai:

„Vannak közöttük aranygyöngyből, valamint vörös és kék féldrágakő hengerekből készült nyakláncok, arany homlok és hajdíszek, finom vertaranyból készített fülbevalók (hét centiméter átmérőjű, tálacska alakú, több gramm súlyú félholdak) és gyöngyház berakásos arany hajtűk, csiszolt drágaköves és sima színarany gyűrűk, arany püdetartók, gombok, rozetták, karperecek, szóval minden olyan tárgy, ami a férfiak gazdagságáról, a nők ízléséről és az ötvösök művészetéről tanúskodik.” [7]

A szemléletesség, bármilyen úton járunk, vagy helyesebben bármilyen megoldás kombinációit alkalmazzuk, szüntelenül megújuló, vagy inkább soha nem halványuló kötelességünk. Ezeknek az utaknak és módoknak csak egyike, de talán legszélesebbike az auditív szemléltetés. Lehetőségei óriásiak, partjait csak a tanári mértéktartás vonja meg. Ne sajnáljuk a fáradságot e lehetőségek szüntelen gazdagítására.

IRODALOM

- [1] Hans Kayser: Thébának száz kapuja volt. Gondolat 1969. 12—13 o. Az öntözéssel és a mezőgazdasági munkákkal kapcsolatos gazdag képanyag található a további 13—22 oldalon.
- [2] A dolgozó ember életére vonatkozó adatok: Történelmi olvasókönyv I. Budapest 1959. Tankönyvkiadó 12—13, továbbá. Az ókori Kelet világából Budapest 1956. 39—47. oldalról származnak.
- [3] Egy új birodalom korabeli papirusz. Közli: Történelmi olvasókönyv I. 13. o.
- [4] Múmiakészítéshez: Herodotosz II. könyv 86. fejezet, Zamarovszkij: A világ hét csodája Tatra kiadó 1966. 81. és köv. oldalakon.
- [5] Zamarovszkij: Kezdetben volt Sumer. Bratislava 1966. 151. o.
- [6] Zamarovszkij: Kezdetben volt Sumer 262—263 alapján.
- [7] Zamarovszkij: Kezdetben volt Sumer 139. o.

Magyarázó rajzolás az általános iskolai történelemtanításban

A táblai magyarázó rajzolás az egyik legegyszerűbb, legolcsóbb és leggyorsabban megvalósítható szemléltetési lehetőség. Érthető tehát, hogy sok történelemtanár alkalmazza tanítási gyakorlatában. A rajzoló tanárok egy része a már publikált kiadványok rajzait használja fel, másik része emellett saját rajzos ötleteit is kipróbálja.

Szóvá kell tenni azonban azt is, hogy történelemtanáraink egy jelentős része még idegenkedik a táblai rajzolástól. „Nem tudok rajzolni!” — mondják ezek a kollegák. Ezzel az indokolással nem lehet egyetérteni, ugyanis nem szükséges művészi rajztudás a táblai rajzoláshoz. Egyszerű vázlatrajzról van csak szó, melynek rajzolását kis gyakorlattal minden tanár könnyen elsajátíthatja. Tulajdonképpen csak *vonalakat és egyszerű mértani ábrákat* (négyzet, téglalap, háromszög, kör, félkör, ellipszis stb.) kell rajzolni. Ezek egyszerű vagy kombinált alkalmazásával a történelemtanításban szinte minden rajzi igényt ki tudunk elégíteni. A felsoroltak mellett még a nyilak sokfajta és változatos alkalmazási lehetőségére kell felhívni a figyelmet.

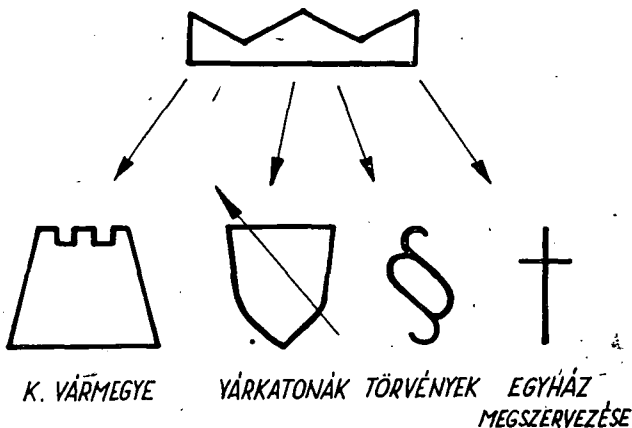
A magyarázó rajzok legfontosabb tartalmi vonása, hogy a lényegyet emelik ki, a lényegtelen vonásokat mellőzik. Legfőbb módszertani vonásuk: a rajzok szervesen összekapcsolódnak az anyag feldolgozásával, a tanári magyarázattal.

A magyarázó rajzok a történelemtanítás minden lényeges területén megkönnyítik az elképzelést, a megértést, az ismeretek rögzítését és tartós bevesését. Így alkalmasak a gazdasági jelenségek, fogalmak magyarázására, a fejlődés érzékeltetésére, a társadalom osztályviszonyainak bemutatására, a politikai és kulturális élet, továbbá az ideológiai jelenségek megértésére. A kronológiai és különösen a topográfiai ismeretek elsajátításában is jól alkalmazhatók.

E bevezető gondolatok után nézzünk néhány konkrét rajzos példát az általános iskola 6. osztályának gyakorlatából. Példáink a feudális államfejlődés és a gazdasági élet egyes fogalmainak megmagyarázásával foglalkoznak.

1. Az I. István-kori magyar államfejlődést magyarázhatjuk, összegezhethetjük „Az István-kori állam alapjai” c. rajzunkkal (1. ábra), a 6. osztályos tankönyv 6. leckéjének (A magyar állam megszervezése I. István király idejében) tanításakor.

A rajzot a tankönyvi anyag tárgyalásának sorrendjében rajzolhatjuk meg. A tankönyvi szöveg először arról beszél, hogy István „A korona birtokában 1000-ben fényes külsőségek között királlyá koronáztatta magát.” (29. l.) Ekkor felrajzoljuk a koronát és alá a négy nyilat. Aztán a tankönyvi anyag sorrendjében — a tanári magyarázattal párhuzamosan — a királyi vármegyét jelző várat, a katonaságot jelző lándzsás pajzsot, a törvényeket jelző



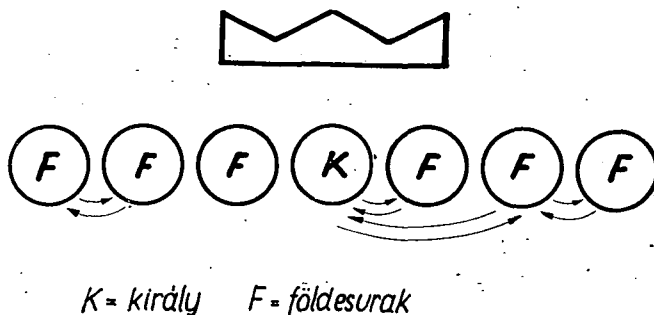
1. ábra: Az István-kori állam alapjai

paragrafust, végül az egyházat szimbolizáló keresztet rajzoljuk meg. A kész rajz összegezi az István-kori magyar állam fogalmának minden lényeges jegyét.

A szellemes rajz (Kozma Tamás küldte be a „Történelemtanítás” rajzos pályázatára) kiváló példa a rajzos szimbólumok alkalmazására is. A magyarázó rajz mind az öt rajzos eleme egyben az illető konkrét fogalom remek rajzos jele, szimbóluma is.

További rajzaink a 6. osztályos anyag egyetemes történeti vonatkozású leckéihez kapcsolódnak.

2. Második rajzunk a hatodik osztályos anyag 2. leckéjének (A földesurak) anyagához kapcsolódik. Ebben van szó többek között a *feudális anarchiáról* is. A tankönyv szövege konkrétan és szemléletesen mutatja be ezt az állapotot az egykorú krónika szövege alapján, majd megfogalmazza a feudális anarchia lényegét: „A feudális földbirtokosok önkényeskedéseit, egymás elleni háborúit feudális anarchiának nevezzük.” (18. l.) Még előbb: „... egymás ellen is harcoltak, s nemegyszer még a királlyal is szembeszálltak.” (17. l.) Ezt az állapotot rajzilag ábrázolhatjuk „A feudális anarchia” című nagyon egyszerű magyarázó rajzunkkal. (2. ábra.)



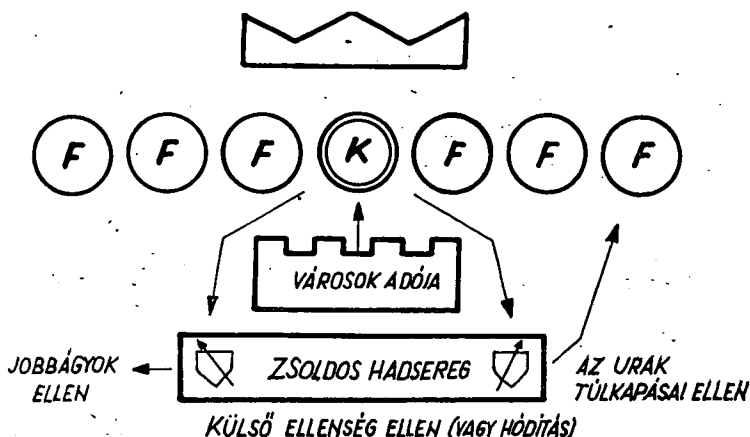
2. ábra: A feudális anarchia

Ez a rajz is természetesen a magyarázattal párhuzamosan jön létre. Hét kört rajzolunk a táblára egy képzelni vizszintes vonal tengelyére. A középső a királyt (K), a többi a földesurakat (F) jelzi. A királyi kör nagysága megegyezik a többivel, jelezvén az ekkor fennálló „Primus inter pares” állapotát. A királyt tehát csak a korona-szimbólum különbözteti meg a földesuraktól. A nyilak az egymás elleni háborúk, hadakozások állapotát jelzik.

3. „A feudális anarchia” c. rajzunk alapanyagát, rajzi formáit később — a feudális államfejlődés későbbi szakaszának tanításánál — kiinduló bázisként használhatjuk fel, és a konkrét anyag igényei szerint továbbfejlesztjük. „A központosított királyi hatalom kezdetei” c. tankönyvi anyagról van szó, melyet a 13. lecke (Európa a XV. század végén) első részegységként tanítunk. A részegység anyaga először felsorolja azokat az okokat, amelyek a feudális rend alapjait veszélyeztetik (osztályharc erősödése, feudális anarchia, gyakori külső támadások). Levonja a következtetést: „... szükségessé vált a feudális állam és a királyi hatalom megerősítése.” (53. l.) A továbbiakban felsorolja és megindokolja, hogy kik kívánták ezt a fejlődést és miért (jobbágyok, városi polgárok, kisebb földbirtokosok). Majd a királyi hatalom új anyagi alapjának (városi polgárok adója) létrejöttéről, és ennek felhasználásáról beszél (zsoldos hadsereg). Felsorolás következik ezután a zsoldos hadsereg felhasználásának lehetőségeiről. (Megjegyzés: A hivatalszervezet kiépítéséről a lecke anyaga nem beszél, e fogalmi jeggyel Mátyás királynál fogjuk majd bővíteni a központosított királyi hatalom fogalmát.) A fejlődés eredményeit így összegezi a tankönyvi szöveg: „A király kezében egyre nagyobb hatalom összpontosult, s ennek eredménye volt a fejlettebb európai országokban a központosított királyi hatalom kialakulása.” (54. l.)

A magyarázattal együtt megszülető rajzban „A központosított királyi hatalom kezdetei” címen a fejlődés lényegét is megrajzolhatjuk (3. ábra.)

Amint már az előzőekben jeleztük, leghelyesebb „A feudális anarchia” c. magyarázó rajzból kiindulni. Felrajzoljuk tehát e rajz elemeit (hét kör, középső a királyt jelzi), s felidézzük ennek az állapotnak a lényegét. Majd az előbb már ismertetett új anyag sorrendjében megbeszéljük a változás szükségességét, majd ennek menetét. Az utóbbinál lehetséges előző rajzunk továbbfejlesztése. Először rajzi szimbólummal és nyíllal jelezzük a városok létét, adójukat. A király gazdasági erősödését, ezáltal hatalmának növekedését a királyi kör egyre nagyobbodó

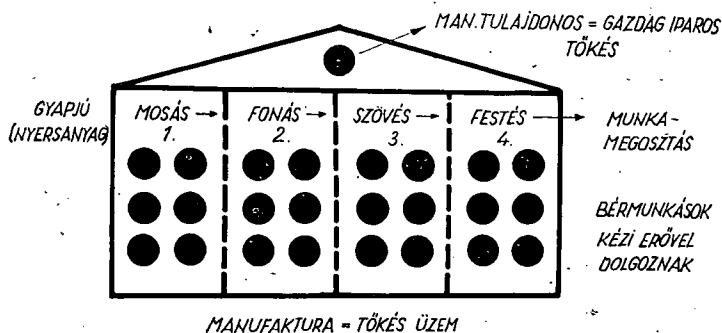


3. ábra: A központosított királyi hatalom kezdetei

kétszeri megismétléssel érzékeltetjük. A városszimbólum alá rajzolt új rajzzal és a királytól irányuló két nyíllal jelezzük a zsoldos hadsereg létrejöttét, majd újabb nyilakkal és rövid magyarázó szöveggel ennek funkcióját.

E rajzzal tehát azt a gyakran kínálkozó lehetőséget kívántuk érzékeltetni, hogy formailag, rajzi elemeiben hogyan épülhet egyik rajz a másikra; tartalmilag pedig az ilyen rajzok kiválóan alkalmasak két állapot összehasonlítására, a fejlődési csomópontok megragadására.

4. Utolsó rajzunkat a 36. lecke (A felfedezések hatása az európai életre) előző részegységének (címe: A manufaktúráipar kialakulása) anyagánál hasznosítjuk. A rajz címe: „A manufaktúra”. (4. ábra.)



4. ábra: A manufaktúra

A tankönyvi szöveg igen jól megmagyarázza a manufaktúra fogalmát. Az egyre növekvő áruszükségletből indul ki, majd így folytatja: „Ezért a gazdag iparosok — főleg Angliában — nagy műhelyeket rendeztek be. Ezeket felszerelték munkaeszközökkel, és ellátták nyersanyaggal, a munkát már pénzért felfogadott kézműves munkások, volt céhlegények végezték.

Ezek a bérmunkások állandóan egyfajta munkaműveleteket végeztek. Pl. az egyik munkás előkészítette a gyapjút, a másik fontja, a harmadik szötte, egy további festette stb. A hosszú gyakorlat során nagy ügyességre tettek szert.

Azokat a műhelyeket, amelyekben a bérmunkások munkamegosztással és kézi erővel dolgoztak, manufaktúráknak nevezték. (125. l.) „A manufaktúra” c. magyarázó rajzunk tulajdonképpen ezt a tankönyvi szöveget „teszi át” rajzba. A rajz a manufaktúra fogalmának min-

den fontos jegyét tartalmazza. Ezzel alapot ad arra, hogy az iparfejlődés előző csomópontjától — a céhtől — elkülönítsük, továbbá potenciálisan előkészítsük témánkat az iparfejlődés következő csomópontjával — a gyárral — való összehasonlításra. (A gyár: tőkés üzem, bér munkásokkal, fejlettebb munkamegosztással, erő- és munkagépek alkalmazásával.)

Néhány elvi megállapítással zárjuk le a bevezetőben elmondottakat. „A rajzok világosabbá, tartósabbá és felhasználhatóbbá teszik a történelmi ismereteket, mint a szokásos szöveges vázlatok. Még az elvont ismereteket ábrázoló rajz is sokkal konkrétabb rögzítési forma, mint a csak leírt vagy kimondott szó vagy mondat. Azonban a rajz mindenképpen csak segédeszköz, mely megkönnyíti, hogy a szavak valódi tartalmat nyerjenek, s így tartósabbá és felhasználhatóbbá váljanak. Ebből következik, hogy a rajzokat mindig értelmeztetni, bizonyos fokú merevségüket oldani kell. *Nem a szavak helyett, hanem a szavak mellett, a szavak világossága érdekében* ajánljuk a magyarázó rajzok alkalmazását — olyan szinten és olyan mértékben — ahogyan azt az adott *osztályközösség fejlesztési szintje és a konkrét tényanyag megköveteli.*”*

A magyarázó rajzok nem helyettesíthetik a történelmi múlt megelevenítését. Az a tanár fantáziát és érzelmeket felpezsdítő élıszavának; a hozzá kapcsolódó jól megválasztott szemelvényeknek; az egyéb szemléltető eszközök sokrétű alkalmazásának; valamint a tanulók öntevékeny (természetesen irányított öntevékenységről van az esetek zömében szó) ismeretszerző munkájának a feladata.

Van a táblai rajzolásnak egy arany szabálya. Eszerint csak akkor rajzoljunk az órán, ha rajzunk nem időigényes; tehát egyszerű és gyorsan rajzolható. Időigényes, bonyolult rajzot nem szabad az órán rajzolni, mert az értékes perceket rabol el tőlünk. Az ilyen jellegű rajzot nagytáblaként előre készítsük el, és így állítsuk a szemléltetés szolgálatába.

A korszerűen alkalmazott magyarázó rajzolás hozzájárulhat a történelemtanárok között oly sokat vitatott kérdés, a „tábla képe” kérdésének helyes értelmezéséhez is. Szerintünk rugalmasan kell értelmezni e kérdést, s eszerint három variáció fordulhat elő: 1. Az anyag jellege olyan, hogy nem szükséges vázlatot írni. 2. Ha kell írni, akkor az rövid, címszavas, a gondolatmenet lényegét tartalmazó legyen. 3. Ugyanezt a feladatot gyakran a szavakkal értelmezett magyarázó rajz is betöltheti.

A magyarázó rajzolás a történelmi szemléltetés hagyományos, jól bevált formája. Ha lehetőségeivel bátran és korszerűen élünk, hozzájárulunk szemléltető munkánk érdekessé, sokszínűvé tételéhez.



DR. VARGHA LÁSZLÓ—ADÁM IMRÉNÉ

Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola

Csoportfoglalkozásos földrajz óra az általános iskola 5. osztályában (Jugoszlávia)

Az új feladatok új követelmények elé állítják a földrajztanárokat is. Az útkeresés, a jobb eredményekhez vezető módszerek és eljárások kidolgozása és gyakorlati alkalmazása egyre inkább szükségletté válik.

Az órát úgy építettük fel, hogy minden felhasznált eszköz az óra céljának optimális megvalósítását szolgálja: a személyiségformálást és a tanulói aktivitás biztosí-

* A „Történelem magyarázó rajzok — az ált. isk. 5. és 6. osztályai számára” c. kiadvány dr. Szébenyi Péter által írt Előszavából. — Sajtó alatt.

tását. Ennek érdekében az 5. osztályban csoportfoglalkozást tartottunk. A csoportmunkát frontális osztálymunkával kombináltuk.

Az óra részletes menetét abban a sorrendben közöljük, ahogy az a főiskola gyakorló iskolájában — történt. Emellett az egyes módszerkombinációkat és eljárásokat minden esetben értékeljük is.

Tanított: *Adám Imréné*

Jugoszlávia természeti viszonyai

Nevelési cél: A tanulók személyiségfejlesztése.

Oktatási cél: Tagolt part; mészkőhegyek jellemzése; délszláv népek.

Szemléltetés: térkép, a tankönyv képei, képeslapok, táblai rajz, cseppkö.

Az óra felépítése és időbeosztása

Szervezés (Mivel foglalkoztunk az előző órákon? A házi feladat ellenőrzése, értékelése)	3 perc
Feladatok húzása, kiosztása	2 perc
Felkészülés, ugyanakkor frontális osztálymunka	6 perc
Értékelés	5 perc
A csoportfeladatok kiosztása, órán szervezett csoportoknak.	2 perc
Felkészülés	10 perc
A csoportok beszámolójának meghallgatása, értékelése	10 perc
Osztálymunka a munkafüzettel	2 perc
Óra végi rendszerezés, összefoglalás	5 perc

A tanítási óra

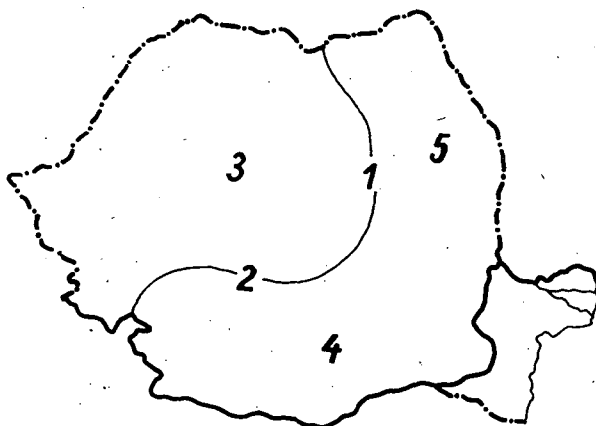
1. Számonkérés

Anyaga: Románia természeti viszonyairól, gazdasági életéről tanult ismeretek ellenőrzése, számonkérése — feladatlapal.

Feladatlapok kiosztása

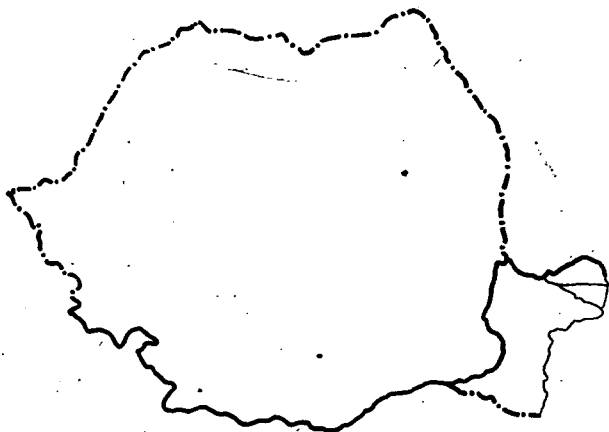
Értékelés:

1. Melyik területet jelölik a vázlatba írt számok? (1. rajz.) Kifogástalan válasz



1. rajz.

2. Utazz végig az Al-Dunán!
 3. Rajzold be Románia tájait! (2. rajz.)



2. rajz.

4. Sorold fel Románia tanult városainak nevét. Ismertesd, melyik miről nevezetes!
 5. Van-e vulkáni működés a román Kárpátokban?
 6. Melyik gazdasági ág értékesíti:
 — a kőolajat, földgázt?
 — a szenet, vasércet?
 — a vízierőt?
 — az erdőt?
 — az alföldet?
 — a havasi legelőt?

A feladatlapok kiosztása válogatás nélkül úgy történt, hogy a tanár a sorok között haladva, egy-egy gyerekkel húzatott a feladatlapok közül. Minden feladatlapból két darab készült, így összesen 12 tanuló kapott feladatot és osztályzatot. A felkészülés alatt a tanár frontális osztálymunkával a következő villámkérdésekre kért választ (a kérdéseket ugyancsak húzták):

Kérdések:

- Mi a látóhatár?
 Hol találkozottál tanulmányaid során barnamedvével és farkassal?
 Mi a lanovka?
 Milyen volt a favágók élete régen és ma?
 Hol él a zerge és a mormota?
 Milyen a magasság szerinti növényzet?

Ezután a tanulók a feladatlapok kérdéseire adtak választ. A tanár felállította az azonos feladatlpra válaszoló tanulókat. Az egyik feladatlapot értékelte. Ennek alapján a másik tanuló saját feladatlapján követte a tanári értékelést, és javította saját munkáját: Ez a megoldás jó lehetőséget biztosított a személyiségformálásra: a tanár azzal, hogy megbízott növendékében, nemcsak önálló értékelésre, hanem őszinteségre, a bizalom viszonzására serkentette a felelőt.

Itt említjük meg, hogy az egyik tanuló, akinek feladata Románia tájainak a berajzolása volt, feladatára csak 2 pontot kapott (két tájat rajzolt be helyesen). A tanár az értékeléskor felhívta a figyelmét arra, hogy osztályzata nem végleges: ha az óra további részében jól dolgozik, javíthat osztályzatán.

Kifogástalan válasz
 Csak Moldova és a Román
 Alföld jó az egyik tanulónál!

Nem említette Brassót és Resicát.

Kifogástalan válasz

Helyes, kifogástalan válasz

Értékelés:

A válaszadásból kitűnt, hogy a gyerekek jól ismerik az anyagot, a feleletek csaknem hibátlanok voltak.

II. Új anyag feldolgozása

A tanár az értékelés után növendékeit 5 csoportra osztotta. Az egyes csoportok feladatai a következők voltak:

1. a) Honnan kapta Jugoszlávia a nevét?
b) A mágnes táblán levő rajzba írd be Jugoszlávia határait! Mutasd meg a térképen is!
c) Tanuld meg Jugoszlávia fő tájainak a nevét!
2. a) Tanuld meg Jugoszlávia fő tájainak a nevét!
b) Ismertesd a tankönyv szövege alapján, milyen az a tagolt part!
c) A képeslapokon keress, és mutass öblöt, szigetet, félszigetet!
3. a) Ismertesd a tankönyv szövege alapján: milyen a Karszt- és a Dinári-hegység!
b) Tanuld meg Jugoszlávia fő tájainak a nevét!
c) Válaszd ki a képeslapok közül, melyik a mészkő-hegység!
4. a) Tanuld meg Jugoszlávia fő tájainak a nevét!
b) Írd be a munkafüzetedbe a számoknak megfelelő tájak nevét!
c) Sorold fel Jugoszlávia legalacsonyabb vidékének a folyóit!
5. a) Számold be „A kopár mészkőhegyek világa” c. olvasmányról!
b) Tanuld meg Jugoszlávia fő tájainak a nevét!

A tanár úgy biztosította növendékei sikerélményét, hogy miután jól elhelyezték a mágnes táblán az egyes tájak nevét és a szomszédos országok nevét, megdicsérte őket.

Az új fogalmak elsajátítása sem okozott problémát. Ezt igazolták a képeslapok felmutatásával: így mutatták meg az öblöt, félszigetet, szigetet.

Azt a gyereket, aki korábban gyengén szerepelt (2 pontot kapott), a tanár több ízben is szólította, s miután a csoportmunka kérdéseiből megfelelően beszámolt, megdicsérte, és feleletét közepesre értékelte.

A csoport b) feladatának ellenőrzésével egyidőben minden tanuló dolgozott. Kitöltötték munkafüzetükben Jugoszlávia tájai c. részt.

Jugoszlávia fő tájai nevének megtanulása mindegyik csoportnak feladata volt. Erről az 5. csoport tagjai számoltak be, ők mutatták meg a térképen az egyes tájakat.

Az egyes tájak ismertetése szépen sikerült. Látszott, hogy a tanulók nem először foglalkoznak önálló feladat megoldásával.

Külön ki kell emelnünk, hogy az 5. csoport az olvasmány alapján szívesen, érdekesen, élményszerűen számolt be az olvasottakról. A helyesen alkalmazott szöveg tanulás gyarapította szókincsüket és a folyamatos beszéd fejlődését. A csoportok értékelése után a tanár térképmunkával ellenőrizte a tanulók munkáját.

III. Összefoglalás

A tanár a következő kérdésekre kért választ:

1. Honnan kapta Jugoszlávia a nevét?
2. Hogyan nevezzük Jugoszlávia alacsony vidékét?
3. Mi a félsziget, mi a sziget?
4. Miért nincs település a kopár mészkőhegyeken?
5. Milyen a tagolt part?
6. Sorold fel Jugoszlávia tájait!
7. Milyen képződményekről hallottál a mészkőhegységben?
8. Mi az öböl?

A válaszokból megállapítottuk, hogy az anyagot megértették, az óra elérte célját.

IV. Házi feladat: A munkafüzet 2. és 3. feladatának kitöltése.

Az ismertetett óra a gyakorló iskolában került tanításra. Nem kiválogatott tanulókból áll az osztály, hanem éppen úgy a körzetben lakók gyermekei járnak ide, mint egy másik általános iskolába. Szükséges ezt megemlítenünk, mert a módszer alkalmazása így biztosabban kiterjeszhető bármely általános iskolára. Az iskola helyzetéből adódik, hogy a mindennapos munka során a tanárképzést is el kell látni. Pl. ezen az órán a főiskolai hallgatók megfigyelési szempontja: hogyan történik a tanulók személyiségének formálása a földrajz órán? A tanár a tanszéki célkitűzéssel egyezően a tanulók személyiségének formálására csoportos foglalkozást állított be.

Valamely feladat megoldásának lehet többféle módja is, de ezek közül azt részesítjük előnyben, amelyek legalkalmasabbnak látszik a cél elérésére. A vezetőtanár már az év elején megjelöli, hogy melyik óra alkalmas a csoportos foglalkozású, vagy egyéb kísérleti órára. Megítélésünk szerint az itt tárgyalt óra anyaga erre alkalmas volt.

Oktató-nevelő munkánk központi feladata a tanulói személyiség formálása. Ennek az órának is központi feladata volt. A tanuló adott személyiség-struktúráját csak akkor formálhatjuk eredményesen, ha tisztában vagyunk azzal, hogy mit kell leépítenünk és mit továbbfejlesztünk a személyiség egészének szem előtt tartásával. Ez nehéz feladat, mégis meg kell oldanunk nevelési célunk sokoldalú, szocialista személyiség kialakításáért. Vagyis nem elég tudnunk, hogy mit és milyen módszerrel tanítsunk — bár ez is rendkívül fontos — hanem ismernünk kell azt akit tanítunk. A személyiség formálásában egyénenként eltérő módszer szükséges. Erre fordított gondot a tanár akkor, amikor a gyengén szerepelt tanulót nem hagyta magára, többször feleltette, és a nem kifogástalan, de kielégítő válaszait is dicsérte, majd feleletét végül közepekre értékelte.

Ezek után megkíséreljük néhány pontban a csoportos foglalkozású óra előnyeit és hátrányait összegezni, a teljesség igénye nélkül.

Előnyei:

1. A tanulók többszörösét lehet osztályozni. (Jelen órán 12 tanulót.)
2. A tanulók aktivitása az ilyen órán nagyobb fokú, minden tanulót aktivizál, leköti figyelmüket.
3. A tanártól nagyobb koncentrációt és szervezést igényel a felkészülésnél, az óra levezetésénél egyaránt, ezzel szemben elmarad a tanári magyarázat.
4. A tanuló önálló munkára kényszerül, feladatokat old meg, ez pedig alkotó tevékenység. Megtanulja jól használni a tankönyvet is.
5. Ilyen órán a tanulók lényeglátása, a logikus gondolkodása jobban fejlődik.
6. Az állandó tanulói tevékenység révén a személyiség sokoldalú fejlesztésére nyílik lehetőség.
7. A kis csoportok kialakítása során a közösségi szellem erősebben fejleszthető mint más típusú órán.

Hátrányai:

1. Nem biztos, hogy minden gyenge tanuló képes elsajátítani ennyi idő alatt az anyagot.
 2. A feladatok megoldása közben hiányzik a tanári közvetlen segítség, így nem valószínű, hogy mindegyik tanuló hibátlanul végzi feladatát. Ez azonban csak részleges hátrány, mert az önállóság fejlesztése érdekében a szerepe jelentősebb.
- Végezetül megállapíthatjuk, hogy a jól megszervezett és kivitelezett csoportfoglalkozásos óra az általános iskola 5. osztályában is eredményesen alkalmazható, ha az erre megfelelő anyagrésznél a módszerek kombinációjával vezetjük le.

Nem akartunk sablont adni, hanem kartársainkkal eljárásunkat kívántuk ismertetni, azzal a céllal, hogy rámutassunk a céltudatos alkotó tanítás öröme és ennek következtében születő eredmények az átmeneti többletmunkáért bőséges kárpótlást adnak.



A tanulók technikai gondolkodásának fejlesztése az általános iskolai gyakorlati foglalkozás órákon

A gyakorlati foglalkozás oktatásának az általános iskolába történt bevezetése óta, több mint tíz év telt el. Ez idő alatt mind a tartalom, mind az alkalmazott módszerek vonatkozásában fejlődést tapasztalhattunk.

A személyi és tárgyi feltételek megteremtésével egyidőben kibontakozott a tantárgy módszertana, majd kezdetét vette kidolgozása is. Az egyes időszakokban más és más tartalmi kérdés került érdeklődésünk középpontjába. Volt időszak pl., amikor a szakmai szakszerűséget tartottuk a legfontosabbnak, megvalósítását a leglényegesebbnek. Ezt követően a műszaki rajz oktatása került előtérbe olyannyira, hogy minden, a gyakorlatokon elkészített munkadarabot le akartunk rajzoltatni a tanulókkal. A problémák kiemelése, részleteiben történő elszigetelt vizsgálata nem volt mindig célravezető.

A Főiskolák Műszaki Szakbizottsága — felismerve az így kialakult helyzetet — célul tűzte ki a tantárgy tartalmi kérdéseinek, valamint oktatása hatékonyságának egységes, egymással összefüggő vizsgálatát és továbbfejlesztését. E meglehetősen széleskörű és komplex terv feladatainak kidolgozásába tanszékünk oktatói különböző területeken kapcsolódtak be.

Szem előtt tartva más kérdések fontosságát is, figyelmünk a tanulók technikai gondolkodásának fejlesztésére irányult. Az említett téma megítélésünk szerint átfogó jellegű, magában foglalja a tantárgy oktatásának minden lényeges területét.

Erre hívja fel figyelmünket dr. Kelemen László a Pedagógiai pszichológia alapkérdései c. munkájában (Tankönyvkiadó, 1968.), ahol az alkotó jellegű technikai oktatást, a technikai konstruáló tevékenység tanítását és gyakoroltatását szorgalmazza. Megállapítása szerint ez jelenti a munkaoktatás legmagasabb szintű formáját. Ugyancsak erre utal dr. Nagy Sándor Didaktika c. tankönyvében (Tankönyvkiadó, 1969.): „Csak olyan munkaoktatási koncepció fog a szocialista nevelés színvonalán állni, amely lehetővé teszi, hogy tanulóinkat megtanítsuk a konstruálásra, a technológiai tervezésre, a munkaszervezésre, vagyis a munka alkotó jellegű elemeire.”

A téma bonyolultsága és átfogó jellege nem teszi lehetővé, hogy mindenre kiterjedő, részletes vizsgálatot folytassunk. Megfigyeléseinket első megközelítésben csupán a jelenleg kialakult gyakorlat elemzésére, valamint a tanítási órán megoldható, néhány lényeges feladat meghatározására kell korlátoznunk.

Nem állíthatjuk, hogy a tárgyat tanító nevelők nem gondolkodtatják a tanulókat a gyakorlati foglalkozás órákon. Tapasztalatunk azonban az, hogy a gondolkodtatás általában az óra bevezető részére korlátozódik és szinte kimerül a készítenő munkadarab műveleti sorrendjének megterveztetésében. A tanítási óra gyakorlati részében, amikor a tanulók a műveleteket tanulják, illetve gyakorolják, alig oldanak meg problémákat. Az óra ezen súlyponti részén rendszerint a tanár bemutatja, vagy egy tanulóval bemutatattja a következő műveletet, majd a tanulók folytatják a munkát. A műveletek bemutatásánál pedig számtalan lehetőség nyílna az anyag tulajdonságainak és a szerszám működési elvének figyelembevételével oksági összefügg-

gések feltárására, következtetések levonására. A foglalkozások befejező részében pedig, amikor a végzett munka értékelésére kerül sor, a tanulók legtöbbször szintén passzivitásra vannak ítélve.

Kétségtelen, hogy a gondolkodás fejlesztésére legnagyobb lehetőségünk a munka megtervezésekor, az óra bevezető részében nyílik. Ezt azonban korántsem használjuk ki a legjobb hatásokkal. A készítendő munkadarab bemutatása után a tanulók közösen, az előző órákon készített munkadarabok műveleti sorrendjének analógiájára — a tanár segítségével — megoldják a problémát: összeállítják a munkadarab műveleti sorrendjét. Ettől eltérés csak-akkor van, amikor olyan munkadarab elkészítésére kerül sor, amely több, a tanuló számára ismeretlen műveletet tartalmaz. Ilyenkor a tanár közli a sorrendet. A munka megtervezésének tanítása pedig fontos feladatunk lenne. Ez természetesen csak fokozatosan képzelhető el.

Kezdetben a nevelőnek kell közölnie a műveletek sorrendjét. Ez esetben azonban azt is meg kell mondani a tanulóknak, hogy miért ez, vagy az a művelet következik éppen soron. A későbbiek során a tanulókat is be kell vonni a tervezésbe. Mint említettük, ez jelenleg általában így is folyik. Kevés helyen tapasztalható azonban az, hogy a tanulók javaslatait mérlegelik, vagy indokolják, hogy miért fogadható el az, illetve miért nem helyes a gyermek válasza.

A műveletek megtervezetésekor tulajdonképpen arra kell a tanulókat nevelni, hogy a célul tűzött munkadarabot gondolatban el tudják készíteni, illetve az elkészítés mozzanatait a lehető legrészletesebben át tudják gondolni. Az ilyen gondolati munkavégzésnek az önellenőrzésre is ki kell terjedni, hogy ennek eredményeképpen elgondolásának módosítására is képes legyen a tanuló. Véleményünk szerint ez az általános iskola felsőbb osztályaiban egyszerűbb munkadarabok elkészítésénél elérhető. Feladatunk e téren a továbbiakban az lenne, hogy nagyobb önállóságot biztosítsunk a tanulóknak. Kellő tapasztalatok megszerzése után rá lehetne bízni a tervezést a brigádokra, majd később az is elérhető lenne, hogy a tanulók önállóan tervezzék meg a műveletek sorrendjét.

Meg kell jegyeznünk azonban, hogy az említett feladatok elvégzéséhez a képességek sokoldalú fejlesztését is célul kell kitűznünk. Azokra a képességekre gondolunk itt, melyek alapul szolgálnak a gyermek technikai gondolkodásának fejlesztéséhez. Ezek között legfontosabb a megfigyelőképesség és a műveleti emlékezet.

A tények helyes feltárása és az összefüggések felismertetése érdekében pontos, rendszeres és lényegkiemelő megfigyelésre kell szoktatni a tanulókat. A gyermek megfigyelése ösztönös. Nagymértékben függ érdeklődésének irányától, a ráható ingerek intenzitásától és az ingerek változásától is. Ezt az ösztönös megfigyelést úgy kell irányítani, hogy közben a tanulók logikai műveleteket is végezzenek, a későbbiek során pedig felnőtt irányítása nélkül is képesek legyenek rendszeres, szisztematikus megfigyelésre.

A megfigyelés véleményünk szerint a munkadarabok részeinek felismerésével kell, hogy kezdődjön. Ez az analizáló tevékenység azonban nem lehet ötletszerű. Mindig logikus sorrendet kell tartani az alkatrészek felsorolásánál. (Mint ahogyan a ház építése is az alapokkal kezdődik, s a további munka is jól meghatározott sorrendet követ.) A részek felismertetését először szétszedhető munkadarabon kezdjük, s csak később követeljük meg a tanulóktól a gondolatban történő részekre bontást.

Ezzel az analizáló tevékenységgel egyidőben elemezni kell a részek rendeltetését, összefüggését, egymáshoz kapcsolódását, a kapcsolódás feltételeit. (Szintézis.) Törekednünk kell a munkadarab (illetve alkatrész) lényegének tisztázására is. A munkadarab, vagy alkatrészének lényege, rendeltetésének lényegéből ered. Olyan tulajdonságokkal kell tehát rendelkeznie, ami képessé teszi rendeltetésének ellátására s

amely nélkül nem felel meg céljának. Ez határozza meg azt is, hogy milyen anyagból és milyen módon készüljön a munkadarab.

A technikai gondolkodás fejlesztése érdekében gondot kell fordítani a tanulók műveleti emlékezetének fejlesztésére is. Műveleti emlékezet alatt két fontos képességet értünk. Igen lényeges, hogy a gyermek egy-egy munkadarab elkészítésének műveleti sorrendjére képes legyen visszaemlékezni abból a célból, hogy hasonló tárgyak elkészítésénél azt hasznosítani tudja. Ennek fejlesztésére a tervezéskor nyílik lehetőség. Gondot kell azonban arra is fordítani, hogy a gyermek ne mechanikusan használja fel ilyenkor tapasztalatait. A tanmenet megtervezésekor ügyelni kell tehát, hogy az egymást követő munkadarabok között legyen mindig olyan eltérés, amely a tanulót gondolkodásra készíti.

Az egyes műveletek szabályainak felidézésére a gyakorlás során szintén gondot kell fordítani. A bemutatásnál, a bevezető- és az alapvető gyakorlásnál ezért nagy jelentősége van a szaknyelv szabatos használatának. A további gyakorlás során azonban a művelet végzésének megfogalmazott szabálya — mivel egyre ritkábban kerül sor felidézésére — természetesen elhalványodik a tanulónál. Helyét felváltja egy mozgásos, cselekvésbeli emlékezet, mely nem igényli tovább az önellenőrzést (a szabály tudatos felidézését). A műveletek ilyen begyakorlása (jártasság) eredményezi azt a műveleti emlékezetet, amely egyik legfontosabb feltétele a technikai gondolkodásnak, a technikai problémák megoldásának.

A gyakorlás során a műveleti emlékezet fejlesztésével egyidőben szilárdulnak meg a tanulónál a technikai fogalmak. A gyakorlati foglalkozás órákon elsősorban a műveletek fogalmának kialakítására és megszilárdítására kell törekedni. A műveleti fogalmak átfogó jellegűek, feltételezik az anyagra, a szerszámokra, továbbá a balesetek elkerülésére vonatkozó ismereteket is. Ilyen értelemben egységesen, komplex módon tükrözik az anyagi világot. Mivel tárgyunk gyakorlati jellegű, ezért a tanterv elsősorban ezeknek a fogalmaknak kialakítását tűzi ki célul. Erre találunk utalást az Utasításban: „Ezeket az elméleti ismereteket (anyag- és gyártásismeret) mindig a gyakorlatokhoz kapcsolódóan... kell nyújtani, ...” (Tanterv és Utasítás 513. old.)

Jelenleg a tanítási órát a nevelők általában azzal kezdik, hogy a munkadarab bemutatásával egyidőben közlik a tanulókkal: a mai órán ezt a munkadarabot fogják elkészíteni. Ezután következik a műveletek sorrendjének megterveztetése, majd az egyes műveletek végrehajtása.

Sok esetben azonban lehetőség nyílna arra is, hogy a tanulók konstruáljanak, azaz a munkadarab anyagának, formájának és méretének megtervezésében is részt vegyenek. A konstruálás nehéz, bonyolult feladat. A rendelkezésünkre álló kevés tapasztalat alapján ennek tanítását általános iskolai tanulónál a következő fokozatok szerint látjuk megvalósíthatónak:

1. A tanulók bevonása olyan munkadarabok megtervezésébe, melyhez hasonlókat már készítettek. (Egyik konstrukció elvének átvitele a másikra.) Ilyen feladat lehet például a papírmunkák keretében egy, a szükségletnek megfelelő doboz megtervezése.

1/a. A probléma kitűzése után a nevelő ismerteti a méretek meghatározásának a módját, s ebbe bevonja a tanulókat is, aktivizálja őket. Ezután kerül sor az anyag meghatározására, majd a műveleti sorrend megállapítására. Mivel a tanulók hasonló, de más méretű dobozt előzőleg már készítettek, így a méretek és az anyagok meghatározására kell a figyelmet fordítani. A probléma megoldása a tanulók és a tanár közös munkája, a tanár vezető szerepe azonban dominál.

1/b. Az ismertett probléma hasonló megoldása a tanulók fokozottabb aktivizálásával. A nevelő irányító szerepe egyre inkább háttérben marad.

1/c. A problémát a tanulók közösen oldják meg a brigádvezetők irányításával. Megoldás után a nevelő ellenőrzi, s értékeli a brigádok tervező munkáját.

1/d. A tanulók a problémát önállóan oldják meg. Ezt követően a tanár ellenőríz, javít, értékeli az egyéni teljesítményeket.

2. A méretek meghatározásának és az anyagok kiválasztásának tanítása után sor kerülhet olyan feladatok megoldására is, melyeknél csupán a célt közli a nevelő. Például 7. osztályban a komplex munkák keretében kiadható feladatnak, hogy a tanulók készítsenek kulcs-tartó fogast az iskola részére. Az ilyen feladat számtalan variációs lehetőséget biztosít. Kulcs-tartó készülhet fából fém horgokkal, műanyagból vagy akár tisztán fémből is. A probléma megoldása most is lehet tanuló-tanár közös munkája, brigádmunka, vagy egyéni feladatmegoldás.

3. A tervezés legmagasabb foka az lehet, amikor a tanuló — igényeinek, szükségleteinek megfelelően maga határozza meg a célt is.

A konstruálás tanítása elképzelhetetlen problémafelvetés és a problémák kellő motiválása nélkül. Ezért nagyon fontos a munkadarabok megfelelő kiválasztása. Készíttessünk tehát a tanulókkal olyan tárgyakat, melyek közel állnak hozzájuk, melyek elkészítése közvetlen örömet szerez számukra. Külön ki kell emelnünk itt azokat a mozgó-játékokat, melyeknél a működés feltételének biztosítása külön feladatot jelent a tanulóknak.

Az általános iskolai tanulók a problémákat általában készen kapják. A fejlett technikai gondolkodásra azonban az a jellemző, hogy ezeket önállóan látja meg. A problémák mindig kérdések formájában jutnak kifejezésre. Ezért a foglalkozásokon nagy gondot kell fordítani gondolkodásfejlesztő, átgondolt kérdések megfogalmazására és a tanulókkal történő megfogalmaztatására.

Dr. Lénárd Ferenc „A problémamegoldó gondolkodás” c. munkájában a gondolkodás fejlesztése szempontjából vizsgálat tárgyává tette a tanárok által felvetett kérdések típusait. Ezek közül a következő kérdéstípusokat emelte ki:

1. Probléma, feladat felvetését tartalmazó kérdés.
2. Ok és okozat, feltétel és következmény látását vizsgáló kérdés.
3. Hasonlóságra és különbözőségekre vonatkozó kérdés.
4. Kérdés gyakorlati alkalmazásra vagy példa-megoldására.
5. Kérdés konkrét adatról a vele kapcsolatos általános kifejtésére.
6. Variálásra felszólító kérdés.
7. Kérdés indoklás közlése érdekében.
8. Értékelésre, állásfoglalásra készítő kérdés.
9. Nevelő célzatú kérdés. (Irányulhat a ténymegállapítások tisztázására, módosításra, vagy kritikára.)

A kérdések megfogalmazásával kapcsolatban ismételten ki kell térnünk a szaknyelv következetes és szabatos használatára. Ismeretes, hogy a beszédnek a gondolkodásban milyen jelentős szerepe van.

A munkadarabok megtervezése, a műveletek sorrendjének gondolati összeállítása, átgondolása és ellenőrzése műveleti fogalmak ismeretét feltételezi. Ezeknek a fogalmaknak leegyszerűsített tükrözőbi a szakkifejezések. A műveletek gondolati kivitelezése lényegében a fogalmakkal, illetve azoknak megfelelő szakkifejezésekkel való műveletvégzést jelent. A tanuló szakmai szókinccse, szakmai kifejezőkészsége tehát fokmérője lehet technikai gondolkodásának.

Végezetül meg kell említenünk az irány-beállítódás szerepét is a tanulók technikai gondolkodásának fejlesztésével kapcsolatosan. Tudjuk, hogy a gondolkozásban jártas ember a feladatmegoldásnál nem végez el minden műveletet. Egyes lépéseket kihagy. Tapasztalatai képessé teszik arra, hogy a probléma jelentkezése után a megoldásnak csak egy irányában induljon el, s a feladatot így is sikeresen oldja meg. Tanulóink egy része megfelelő tapasztalatok után ezt az utat követi. Sikertelenség esetén azonban az irány-beállítottság gátló hatással van rájuk, ahelyett, hogy a megoldás

újabb irányát keresnék, feladják a problémát. A gyakorlati foglalkozás órákon a tanárnak olyan tulajdonságokat is ki kell alakítania a tanulóknak, melynek birtokában a problémát nem adják fel. A technikai gondolkodás fejlesztésében tehát az akarat nevelésének is jelentős szerepe van.

Az elmondottakat röviden összegezve ismételten hangsúlyozni szeretnénk a tanulók technikai gondolkodásának fejlesztését. Ennek érdekében a következő feladatok megoldása válik szükségessé:

1. A gondolkodás fejlesztése az egész órán történjen, ne csak a bevezető megbeszélésen.
2. Nagyobb önállóságot kell biztosítani a tanulóknak a tervezésben.
3. Fejleszteni kell a tanulók megfigyelő és logikai műveletvégző képességét.
4. Fejleszteni kell a tanulók műveleti emlékezetét.
5. Szilárd műveleti fogalmakat kell kialakítani.
6. Problémák felvetésével fejleszteni kell a tanulók konstruáló képességét. A problémákat kellően motiváljuk.
7. Önálló problémalátásra kell nevelni.
8. Fejleszteni kell a tanulók szakmai szókincsét, kifejezőképességét.
9. A tanulók akaratának nevelésével az irány-beállítódás gátló hatását ki kell küszöbölni.

IRODALOM

- Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára (Tankönyvkiadó, 1962.)
Dr. Búzás László: A csoportmunka időszerű kérdései (Tankönyvkiadó, 1962.)
Dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia (Tankönyvkiadó, 1964.)
Dr. Kálmán György: Az általános iskolai ipari gyakorlati foglalkozás tanításának módszertana (Tankönyvkiadó, 1965.)
Dr. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései (Tankönyvkiadó, 1968.)
Dr. Nagy Sándor: Didaktika (Tankönyvkiadó, 1967.)
Dr. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás (Akadémiai Kiadó, 1963.)
Miklósvári Sándor: Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének főbb kérdései (Tankönyvkiadó, 1962.)

Felhívás!

Kérjük előfizetőinket, hogy a mellékelt átutalási postautalvány felhasználásával sziveskedjenek befizetni az 1971. évre a Módszertani Közlemények évi előfizetési díját 40.— Ft-ot.

Megjelent a Módszertani Közlemények Könyvtára 3. kötete a Haza szeretetre nevelés. Az előfizetéseken felül maradt példányokból még tudunk biztosítani az érdeklődőknek, a jelentkezés sorrendjében. Darabja 12.— Ft.

ÚJABB LÉPÉSEK

— osztályfőnök az olvasóvá nevelésért —

Lassan két éve lesz, hogy a Módszertani Közlemények Szerkesztősége rendszeresen közli az általános iskolai olvasóvá nevelés problémáit felvető, fejlődését bemutató, az előrehaladást jelző híradásokat. Két okból jó ez: egyrészt a szerény eredményű út állomásait nyomon követjük, elemezzük, másrészt kutatjuk a helyenkénti kudarcok okait és rávilágítunk a távlatokra.*

Iskolámban (a hódmezővásárhelyi) Zalka Máté általános iskolában hagyományai vannak az olvasóvá nevelésnek. Tantestületünk valamennyi tagja összefogott magyar szakosok, és nem magyar szakos osztályfőnökök az olvasóvá nevelés ügyében. Jelenleg már több osztályban működik osztály-könyvtár, de a mozgalom minden tanulóra hatni kíván. A kabinet-rendszerben óráról órára mozgó tanulókat nemcsak a magyar szaktanteremben, hanem a fizikai előadóban és a földrajz kabinetben is könyvek fogadják. Kézközelben vannak a könyvek, folyóiratok, bármelyiket nézegethetik, olvasgathatják, megvásárolhatják a tanulók.

Nem véletlen tantestületünknek ez a közös összefogása. Könyvbizományosnak választott kartársunk (Albert Károlyné) rendszeresen hozza, kiállítja a legújabb szépirodalmi és szakkönyveket. Az elmúlt évben több, mint 30 000 forint értékben vásároltak könyvet az oktatók, ez egy főre 1300 Ft, de beszámítva az egyéb forrásból** vásároltakat is kb: 1500—1800 Ft.

Ez évtől kezdve a részletre való könyvvásárlást a tanulókra is kiterjesztettük, 4.

* Eddig beszámoltunk a munka kezdetéről, (Tiszatáj, 1969. augusztusi száma.) A magyar szakos tanár munkájáról, (Módszertani Közlemények 1970. 10. évf. 3. száma) és a szülők felé irányuló nevelő munkáról.

** Politikai és ideológiai irodalom, kiadványok (a Kossuth Könyvkiadó műveinek terjesztése).

osztály tanulói csak a szeptember hónapban 2500 Ft értékű könyvet vettek, ez 20 forint tanulói átlagnak felel meg.

Fizetni szeptembertől—májusig lehet. Osztályomban 20 fillér az a legalacsonyabb összeg, amelyet be lehet fizetni a könyvtári órákon. Ez nagyon jó, kedvező, de nagyon nehéz feladat is. Rendkívül sok munkát, energiát kíván a könyvterjesztő tanároktól.

Összeállítottam annak a 10 könyvnek a jegyzékét, amelyek eddig a legnépszerűbbek voltak osztályomban (7. o.) Halászbástya kivágó: 15 Ft; Alaszkában vadásztam: 6 Ft, A titokzatos kecskekak: 12,50 Ft, A delfin lovasa: 12,50, A fehér törzsfőnök: 12,50 Ft, Bogáncs: 23 Ft, Kányadombi indiánok: 13 Ft, Farkasles: 8 Ft. Jégmezők lovagja: 10 Ft. Robin Hood: 12 Ft. A 10 kötet összesen: 124,50 Ft. Ez hónapokra lebontva kb: 13 Ft, naponta kiszámítva kb: 50—60 fillér. Néha ennél többet is elcukroznak a tanulók.

Ha ezt az olvasó gyűjtögetést 5. osztálytól kezdve a 8. osztállyal bezárólag következetesen rendszeresen végig tudjuk vinni, akkor ez 4 év alatt 40 kötet saját könyvet jelent. Elegendő alapul szolgál egy kis saját kézikönyvtár elkezdéséhez.

Úgy gondoljuk, hogy a nagy célhoz érdemes volt ismét ezt a kis lépést megtenni. Így az iskola és az osztályok munkáshétköznapjainak minden percében, órájában jelen van a könyv. Furcsa egy kicsit ilyen fontos kimutatásokat olvasni, összegezni, osztani, szorozni, de a nagy dolgok mellett ilyen alig észrevehető apró-munkán is múlik gyermekeink barátkozása a könyvvel. Sok tanár, sok szabad óráját igényli az apró munka, az eredmény később lesz mérhető, de a kezdeti jelek már is megnyugtatóak.

Függ Tiborné
Hódmezővásárhely

GYAKORLÁS ÉS EREDMÉNYVIZSGÁLAT AZ OROSZ ÓRÁKON

Iskolai oktatásunkban a gyakorlás és az eredményvizsgálat két módon folyik: szóbeli és írásbeli formában.

Mindkét formának megvan a maga előnye és hátránya is.

Így:

— A szóbeli gyakorlás és eredményvizsgálat esetében a nevelő a kérdéseket az egész osztálynak teszi fel, — és arra egy tanuló felel. Tanulóink általában lelkiismeretesen gon-

dolgoznak a megfelelő feleleten, de az az eshetőség is fennáll — amit minden tanuló nagyon jól tud —, hogy mint említettem az osztály 35—40 tanulója közül csak egy ad feleletet a feltett kérdésre. Ezért tanulóink egy része úgy gondolkozik, hogy nem valószínű, hogy épp rá esik nevelője választása, — következésképpen nem is gondolkozik a helyes feleleten. Így a szóbeli gyakorlás, feleltetés esetében a nevelő esetenként egy-egy tanuló tudásáról győződhet meg, tanulóink pedig passzívak is maradhatnak.

— Írásbeli gyakorlás, — eredményvizsgálat esetében minden tanuló dolgozik ugyan — tehát aktívan részt vesz az oktatás folyamatában — de a nevelőnek sok idejébe telik a feladatlapok, füzetek ellenőrzése, értékelése és előkészítése.

Tehát mint ismertettem, mind a két formának megvan az előnye is, hátránya is. Az írásbeli eredményvizsgálat, gyakorlás akcelerálásának problémáival már korábban is foglalkoztam.* Ebben igyekeztem bemutatni a gyors gyakorlás, eredményvizsgálat írásbeli formáját, módszerét és anyagát osztályokra lebontva.

Az orosz nyelv oktatására nagyon kevés a heti három óraszám, és sajnos még nehezíti az oktatást az osztályok nagy létszáma. Ezért arra kell törekednünk, hogy óráinkon egyre kevesebb legyen az „üres járat”, tanulóink egyre jobban aktivizálják magukat. Ezt csak úgy érhetjük el, ha felszámoljuk tanításunk során a konvencionális eljárásokat.

A most bemutatandó új eljárásom anyagszükséglete tanulóként egy db. kb. 15×25 cm nagyságú kis fekete tábla, kréta, táblatörlő és tárolására egy kis nylon zacskó.

A táblákat vagy a tanulók maguk készítik el, — ez esetben minden tanulóknak van egy saját táblája —, vagy az iskolai orosz szertár részére politechnikai órákon, szakkörön elkészítenek 40—45 db. ilyen kis táblát és azt minden orosz órára a szertárból a hetes felvételezi, kiosztja és visszaviszi.

Gyakorlati alkalmazására az orosz írás, helyesírás és nyelvtan gyakorlása, ill. ellenőrzése területén van lehetőség.

Itt kívánom megjegyezni az egyben hangsúlyozni azt is, hogy az itt ismertetett eljárásomat nemcsak az orosz nyelv tanításában, hanem bármely tantárgy tanításánál sikerrel lehet alkalmazni általános iskoláink alsó és felső tagozataiban.

A tanulók megkapják a feladatot, amit azonnal a kis táblájukra írnak és azt azonnal felmutatják.

* Módszertani Közlemények, 1967. 4. sz. Írásbeli versenyfeladatok az orosz nyelv tanításában címmel.

Így a nevelő pillanatok alatt meggyőződhet arról — ha végignézi a sorokon — hogy a tanulók elég gyorsan, többségükben helyes választ adtak-e. Amennyiben nem elegendő az adott válasz, abban az esetben azt az anyagrészt még addig kell gyakorolni, míg a gyors, helyes válasz ki nem alakul.

Azért, hogy az egymás mellett ülő tanulók ne másolhassák le padtársuk választát, minden padosort „A” és „B” csoportra osztok, ezek pedig egyidejűleg „A” és „B” feladatokat oldanak meg.

Természetes, hogy a kis táblák használata a füzet használatát kiegészíti.

Jelentőségét túlbecsülni nem szabad, mert ennek is megvan a maga hátránya: Így: a kis táblára tanulóink csak egy-egy betűt, szillabát, esetleg rövid szót, számot, illetve előre megbeszélt jelet írnak fel.

Gyakorlati használata is óránkon átlagosan 2—4 percig tart.

Használatának időbeli nagyobbítása olyan hátrányokkal járhat, mint az önálló, összefüggő felelet háttérbe szorítása.

Mindezek előrebocsátása után nézzük meg, hogy az orosz nyelv oktatása területén a gyakorlatban hol hasznosíthatjuk!

Hasznosításának két területe van:

I., Az írás tanításában, gyakorlásában és ellenőrzésében.

II., A helyesírás és nyelvtan tanításában a gyakorlásban és gyakorlati ellenőrzésben.

Használatát leginkább az ötödik és hatodik osztályokban javaslom. De nagyon jól használható a hetedik, nyolcadik osztályos nyelvtanításban is.

Ezek után nem a teljesség igényével és nem a fontosság sorrendjében, de a „Tanterv és utasítás” anyagának betartásával ismertetem a gyakorlati példákat:

I. AZ ÍRÁS TANÍTÁSÁBAN

— Írják fel a tanulók egy-egy meghatározott betű folyóírásos nagy és kis betűjét! Két, három betűből álló szillabák felírása a helyes betűkapcsolás kialakítására és ellenőrzésére, valamint a garafomotorikus idegpályák beidegzésére.

— Olyan szótagok, vagy rövid szavak írása, melyben előfordul az: L, M, JÁ betű. Cél: Az említett betűk helyes kapcsolása kialakítása és ellenőrzése.

— Olyan szótagok, rövid szavak írása, melyekben az előző három betűn kívül K betű fordul elő. Ezeket a betűket ui. tanulóink hajlamosok az előírt nagyságnál nagyobbra írni. (kisbetűs formák!) Cél: betűk írásánál arány kialakítása.

— Egy-egy rövidebb szó felírása.

— Egy-egy ritkábban előforduló betű felírása: Pl.: keményjel, nagy F, B betűk stb.

— Olyan összetett betűalakok tudatos kialakításának gyakorlása — alkotóelemeinek ismertetése, írásának sorrendje, iránya betartásával — melyek írásánál probléma szokott lenni. Pl. ZS, JÁ, F, JU stb.

— Szavakból analitikus-szintetikus módszerrel betűk kiemelés.

II. ORTOGRÁFIA ÉS GRAMMATIKA TANÍTÁSÁBAN

— Elszigetelt kemény magánhangzó hallatára írják le tanulóim annak lágy párját, illetve u. e. fordítva is. (Beidegzésének igen nagy hasznát veszem a főnév és az igeragozás tanításánál.)

— Olyan szavakat mondok a tanulóimnak, melyekben lehetőség nyílik az első hangtani és helyesírási szabály gyakorlására. Kis táblájukra tanulóim az adott szó hallatára egy jeri vagy I betűt írnak fel attól függően, hogy az adott szóban melyiket kell írniuk.

— Olyan szavakat mondunk, melyekben hangsúlytalan Á vagy O hang van. Tanulóinknak el kell dönteni, hogy a hallott szóban Á vagy O betű van és ennek megfelelő betűt felírni táblájukra (pl.: ablak, apa, jó stb...)

— Egy hallott hangról eldönteni, hogy magánhangzó-e, vagy mássalhangzó. Jelzés: MH, illetve MS.

— Hallott mássalhangzóról eldönteni, hogy lágy-e vagy kemény. Jelzése: L, illetve K.

— Olyan szavakat mondok ki melyekben V hangot V vagy G betűvel jelölhetek, illetve kell írni. Jelzése: V vagy G. tanulóim tábláján. pl.: ma, kit stb... szavakban).

— Szóhangsúly helyének megállapítása a szóban. Jelzése: É (élhangsúlyos) K (hangsúly a szó közepén) V (véghangsúlyos).

— Gyakran előforduló hiba gyengébb tanulóinknál, hogy a JÁ, JU és JO betűk helyett J+A-t, J+U-t és J+O betűket írnak. Ezért ezeket a betűket elszigetelten is többet kell íratnunk, szótagban is, rövid szóban is.

— Hallott elöljárókról megállapítani az esetvonzatát. Jelzés: A, T, B, R. ESZ, EL.

— Magyarul olyan szókapcsolatot mondunk, amelyet oroszban elöljáró segítségével fejezünk ki. Tanulóim felírják a használatos elöljárót, esetleg esetvonzatát is.

— Igéket mondok, tanulóim felírják esetvonzatát.

— Határozott és határozatlan számneveket mondok. Tanulóim jelzik szám és esetvonzatát.

— Hallott főnévről megállapítani nemét. Jelzés: H, N, S.

— Tanulóimmal felíratom, hogy milyen betűkre végződő főnevek hím, nő, ill. semlegesneműek.

— Infinitívusban kimondott igéről állapítsák meg tanulóim ragozási csoportjukat. Jelzés: I—II.

— Hallott szóról megállapítani, hogy van-e benne lágyjel. Jelzés: lágyjel, ill. O.

— Magyarul kimondott főnévről megállapítani, hogy milyen esetben kellene ragoznom oroszra fordítás esetében. Jelzés: A, T, B, R, ESZ, EL.

— Oroszul kimondott ragozott főnév esetének megállapítása: Jelzése: az előbbi szerint.

— Ragozott igealak idejének megállapítása. Jele: JE, MU, JO.

— Hallott szó szófajának megállapítása. Jelzés: FN (főnév) MN (melléknév) SZN (személyes névmás) SZNE (számnév) H (határozószó) stb...

— A hallott szóval kapcsolatban írják fel tanulóink a birtokos névmás megfelelő számú, nemű alakjait.

— Hallott személyesnévmást írják le oroszul, ill. fordítva.

— Meghatározott ragozási csoportú főnév meghatározott esetének ragját írják fel a tanulóik, ill. igéknek személyragokat.

— Mondunk tanulóinknak egy mondatot, meghallgatják (lefordítják) és az általam kijelölt szónak jelöljék mondatbeli szerepét. Jelzés: Al. (alany) ÁLL (állítmány) T (tárgy) H (határozó) J (jelző).

Megjegyzés: Nagyon helyes, ha tanmenetünk végére odaírjuk azokat a szavakat, melyeket az év folyamán helyesírási szempontból többet kell íratnunk, gyakoroltatnunk, mert írásuk problematikus. Ezek jegyzékét osztályokra lebontva lapunk korábbi számában közöltem. (Módszertani Közlemények. 1968. I. száma. 70. oldalán. A helyesírás gyakorlása orosz órákon" címmel.) Ezt a gyűjteményt is gyakorlati munkájuk során szíves figyelmükbe ajánlom.

Magi János
Órkény

KULTURÁLIS RENDEZVÉNYEINK KÖZÖS LÁTOGATÁSA ÉS MEGBESZÉLÉSE

Oktató-nevelő munkánknak vannak a tanítási órán kívül eső területei is. Ilyen fontos nevelési terület — többek között — a

kulturális élet és annak rendezvényei iránti érdeklődésre, fogékonyságra és igényességre nevelés. E tulajdonságok kialakítása csak

körültekintő és tervszerű nevelő munkával érhető el. Éppen a körültekintés követeli meg, hogy számba vegyük — a teljesség igénye nélkül —, hogy mi is tartozik a fenntebb megnevezett fogalom körébe. Csupán felsorolásszerű számbavételre gondolhatunk. Így feltétlenül meg kell említenünk a színház, a mozi, a hangversenyek, a különféle kiállítások és tárlatok látogatását, de az ünnepélyeket, megemlékezéseket, író-olvasó találkozókat, irodalmi estéket, múzeumokat és nem utolsósorban magát a tévét meg a rádiót is ide sorolhatjuk. A nagyobb városokban nyilván bővebben nyílik alkalom ezek látogatására, a mostohább kulturális környezetben élő tanulóknál pedig különösen fontos, hogy egy-egy kirándulás alkalmával ilyen élményekkel is gazdagítsuk általános műveltségüket. Mindezen rendezvényeknek a tanulókra gyakorolt hatása nagymértékben függ az érdeklődést felcsigázó előkészítéstől, a nevelői fontosságú közös látogatástól, az élményt tudatosító megbeszéléstől. Éppen ez a tudatos tevékenységünk és irányításunk avatja az alkalmasszerű ismeretszerzést nevelő munkánk szerves részévé. Ha ezt még a tanuló valamiféle — de hasonló — aktív, alkotó tevékenysége is követi, akkor munkánk valóban sokat jelenthet a kultúra mindennemű megnyilvánulása iránt érdeklődő és arra szomjas tanulóifjúság nevelésében.

A különféle kulturális rendezvények sokasága nem teszi lehetővé, hogy mindegyikét külön-külön, részletekbe menően foglalkozunk. Csupán érzékeltetni szeretnénk a nevelés e fontos területén végzett munkánk folyamatát, egyes fázisait, és közben olyan általános érvényű megállapításokat tenni, amelyek szinte valamennyi kulturális rendezvény közös látogatása alkalmával — éppen a nevelői hatás érdekében — szem előtt kell tartanunk.

Mint minden nevelői munka, ez is a tervezéssel kezdődik. A gazdag lehetőség a sokat markolásra veszélyt is magában rejt. Ettől óvakodnunk kell, mert felszínességhez vezet. Arra is ügyeljünk azonban, hogy a napjainkra oly jellemző egyoldalúságot elkerüljük. Maga a tervezés a tanár vonzó, érdeklődést felkeltő tájékoztatása után feltétlenül közös megvitatás tárgya legyen! Az így összeállított, a tanuló kívánságait, érdeklődését is tükröző munkaterv lásson napvilágot az osztály faliújságján! Meg kell szerveznünk az állandó figyelőszolgálatot is. Ennek a kis csoportnak az lesz a feladata, hogy tájékoztassa az osztályt az alkalmasszerű kulturális rendezvényekről, illetve a meglátogatásra szánt rendezvények időpontjáról. A tájékoztatás mindig kellő időben történjék, hogy legyen mód a felkészülésre!

Maga a felkészülés két problémát is felvet: az egyik a viselkedés, a másik a tájékozottság kérdése. Az előbbiről a helyes, kulturált magatartás kialakítása szempontjából már azért sem mondhatunk le, mert ebben a vonatkozásban is akad még tenni valónk. A tájékozottság pedig éppen az ismeretszerzés szempontjából fontos. Ez lesz a biztosítéka, hogy tanítványaink a rendezvényeket élvezzék és azokat hasznos alkalmaknak tekintsék. A szükséges, de a látogatás élményét nem veszélyeztető tájékozottság megszerzése érdekében apró kis megbízásokat, feladatokat adhatunk a tanulóknak. Miután utánajárásuk, kutató munkájuk irányításunk mellett véget ért, azután kerülhet sor a beszámoló, ismertetések közös, köztelen formájú, a közvetlenséget nem nélkülöző megbeszélésére. Előfordul, hogy ez a munka olykor képanyag összegyűjtését jelenti. Ennek demonstrálására szintén az osztály faliújságját használjuk fel! Lehet az előkészület hangulatot teremtő tanári előadás is, amely probléma felvetéseivel mintegy a közös látogatás megfigyelési szempontjait is tartalmazza. Bármelyik formát is választjuk, a végső cél az, hogy kellő hangulattal, szellemi, lelki felajzottságot teremtsen a látogatásra kerülő rendezvény iránt; ugyanakkor a témához tartozó nélkülözhetetlen tárgyi ismereteket is biztosítsa. Csak így érhetjük el, hogy tanítványaink ne csak nézelődjenek, hanem lássanak is.

A közös látogatás nevelő hatását csak fokozza az a helyes gyakorlat, ha a tanár a tett színhelyén előzetesen is körülnéz, tájékozódik, ha erre mód és lehetőség kínálkozik. Így könnyebb lesz a megfigyelés, az érdeklődő kérdésekre való válaszadás, stb... Ezt még akkor is érdemes megtennünk, ha a látogatás levezetését egy ott dolgozó munkatársra vagy szakemberre bízjuk. Sőt pedagógiai szempontból az a célszerű, ha a felkért külső munkatárssal meg is beszéljük látogatásunk célját, a kalauzálás sorrendjét, módszerét, az ismertetés színvonalát, a témában szerzett ismeretek körét, amelybe a látottak szervesen beépíthetők. Helyes az is, ha tanítványaink spontán megnyilatkozásairól, érdeklődő kérdéseiről, felmerülő problémáiról feljegyzéseket készítenek. Ez lehet majd az alapja a látogatást követő megbeszélésnek, az élményeket tudatosító, ízlést formáló, helyes szemléletmódot kialakító tevékenységünknek.

Az élmények tudatosítása nem más, mint elemző munka. Erről semmilyen körülmény között nem mondhatunk le. Ez az elemzés azonban nem nélkülözheti az őszinte hangot és véleménynyilvánítást,

sőt az érvekkel megalapozott bírálatot sem. A megbeszélés alkalmával olyan vitaforumot kell teremtenünk, ahol a helytelen meglátások kitiszultnak, a felszínes észrevételek elmélyülnek, megalapozottá válnak, a találó megjegyzések, jogos bírálatok megerősítést nyernek, ahol a helyes ízlés, szemléletmód éppen a vita szellemének tüzeben csiszolóódik, formálóódik, alakul, erősödik.

Munkánk ezzel még nem zárult le. Fel-tétlenül módot kell adnunk — az életkori sajtások tisztelőben tartása mellett — az önálló, az alkotó tevékenységre is. Gyűjtsenek tanítványaink pl.: értékes dokumentumokat, fényképeket, írásokat! Az összegyűjtött anyagból teremtsek meg a maguk kis iskolai múzeumát, irodalmi-történeti vagy néprajzi jelleggel, melynek

elrendezése, kiállítása az ő feladatuk legyen! Vagy rendezzenek felolvasásokat leg-sikerültebb fogalmazásaikból, irodalmi dolgozataikból, vagy akár kiállítást is leg-sikerültebb rajzaikból! Tartsanak irodalmi délutánokat, megemlékezéseket, melyeknek összeállítása, betanulása és bemutatása még tanári irányítás mellett is aktív tevékenységet jelentene számukra. Csak így érezhetik igazán, hogy megváltozott életünk egy-re sűrűsödő kulturális rendezvényei mennyi anyagi, szellemi erőfeszítést, jó ízlést, felelősséget, helytállást, sokszor áldozatot követelnek az erre hivatottaktól. Csak így válhatnak ők is tisztelőre méltó kulturális törekvéseink értő közönségévé, majd leendő fáklyahordozóivá.

Dobcsányi Ferenc
Szegedi Tanárképző Főiskola

A TANKÖNYV (MUNKAFÜZET) SZEREPE A TANULÁS TANÍTÁSÁBAN

Az olvasás és az írás megtanulása feltétele annak, hogy egy könyvvel bányi tudjanak a tanulók. Bár a könyvvel való munka feltételezése túlzottnak hat az alsó tagozatban, mégis a gyermekeknek már itt meg kell tanulniok, hogy a könyv útján önállóan bővíthetik tudásukat. A könyv a gyermek számára munkaeszközzé válik.

Ennek a képző és nevelő tevékenységnek a terjedelme és intenzitása osztályról osztályra nő. Az alsó tagozatos tankönyvek meghatározott eseményekről vagy jelenségekről adnak hírt. Tanítanak és nevelnek, hatnak az értelemre és az érzelemre, hozzájárulnak a szocialista ember kialakításához.

A tankönyvek helyes használatával kezdetét veszi az alsó tagozat egyik sajátossága: az *önálló szellemi munka*.

A tankönyv fontos ismeretforrás a tanulók számára. Az alsó tagozaton a különböző tantárgyakkal kapcsolatos ismeretszerzést a tanító közvetlen és állandó segítségével végzik a tanulók, később azonban mind önállóbban tudnak ismeretekhez eljutni.

A szocialista pedagógia álláspontja szerint az oktatásban a tankönyvek ismeretforrásként szolgálnak, de nem egyetlen ismeretforrásként. Amennyire káros a tanítási órákon a tankönyv szerepének túlzott hangsúlyozása, éppen úgy káros az is — különösen az alsó tagozaton —, amikor a tankönyvet figyelmen kívül hagyjuk, szerepét kizárólagosan az otthoni munkára korlátozzuk. Sajnos iskoláinkban még napjainkban is találkozunk mindkét véglettel.

Az alsó tagozati tanulókat fokozatosan kell megbarátkoztatni a tankönyvekkel, a munkafüzetekkel. Meg kell tanítani őket a

tankönyvek helyes használatára, a tankönyvből való tanulásra.

Az oktatás hatékonysága nemcsak attól függ, hogy a tanító hogyan tanít, vagy hogy a tanuló hogyan tanul. A tanulókat a tanulásra tanítani kell. A tanulást megtanítani azt jelenti, hogy megismertetjük a tanulót a tanulás technikájával és a gondolkodás eljárásaival.

Mivel az önképzés egyik nélkülözhetetlen eszköze a tankönyv, ennek helyes felhasználására is meg kell tanítanunk a felnövő ifjúságot. A tankönyvből való tanulás tanítása az oktatás folyamatában történik.

Az alsó tagozati oktatásban a tankönyveknek, a munkafüzeteknek a tanulás tanításában igen nagy a szerepük. Pedagógiai irodalmunk ezideig csak szűkszavúan érintette ezeket — mint az önálló tanulásra nevelés — szerepét.

A továbbiakban felmérésem tapasztalatai alapján helyzetképet mutatok be. Bemutatom, hogy alsó tagozati tanulóink osztályonként és tantárgyanként mennyi időt fordítanak a tankönyvből, munkafüzetből való tanulásra a tanórán, a napköziben s otthoni tanulás folyamán. Keresem a választ arra a kérdésre, hogy alsó tagozatos tanulóink foglalkoznak-e annyit a tankönyvekkel, munkafüzetekkel, hogy elsajátíthassák a tankönyv használatának helyes módját, a tankönyvből tanulást.

Előljáróban azonban szükségesnek tartom annak tisztázását, hogy mit tekintetem a tankönyv, illetve munkafüzet használatának. Tankönyv és munkafüzet használatának számít minden közös — csoportos —, és egyéni foglalkozás, amikor a tanulók tankönyv vagy munkafüzet alapján új ismereteket sze-

reznek, rögzítenek, gyakorolnak vagy gyakorlatban alkalmazzák.

A tankönyv, munkafüzet használati idejét 81 tanulócsoport 1—4. osztályában mértük fel. Ugyanezen tanulócsoportok tanulóinak otthoni tankönyv, munkafüzet használatát is figyelemmel kísértük a szülők bevonásával. A felmérés módját a szűk terjedelembre való tekintettel nem ismertetem.

A felmérés kiterjedt az osztott, osztatlan és részben osztott iskolák tanulóira is.

Az 1. osztályban figyelemmel kísértük az olvasás, környezetismeret és számtan-mértan tankönyvet (munkafüzet) használatának idejét. A 2—4. osztályokban ezen kívül még a nyelvtan-helyesírás tankönyvének (munkafüzet) használatát.

Az alábbiakban jelzett percek modus értékeit jelentenek, azaz azt az értéket, amelyik leggyakrabban fordul elő a legkülönbözőbb értékek között. (Tipikus közép.) A felüntetett értékeken belül igen nagy a szóródás. A modális középértékek mellett voltak olyan órák is, amelyeken a tankönyvet elő sem vették. Az is előfordult, hogy esetenként egy-egy tanuló az otthoni tanulásnál egyetlen tantárgy esetében 70 percig is használ tankönyvet. Szélsőségekkel is találkozunk, ezek száma azonban elenyésző.

A felmérés tapasztalatai alapján megállapítottuk, hogy az 1—4. osztályban a tanulók legtöbb időt az olvasókönyvből való tanulásra fordítanak. Az olvasási készség fejlesztése érdekében ez kívánatos is. Tanórán a tankönyv használatának ideje osztott 1. osztályban 20 perc, 2. osztályban 30 perc, 3. osztályban 30 perc, 4. osztályban 20 perc. Osztatlan iskola közvetlen foglalkozásain az 1—4. osztályokban 30—30 perc.

A környezetismereti munkafüzetet az osztott és osztatlan iskolában egyaránt 10—15 percig használják, a nyelvtan helyesírást, valamint a számtan-mértant 5—10 percig.

Említést érdemlő eltérés az önálló foglalkozásokon való viszonylag magas tankönyvhasználati idő. Ez az osztatlan iskolák sajátos jellegéből adódik, amit a tanulók önállóságra nevelése szempontjából pozitíven kell értékelnünk.

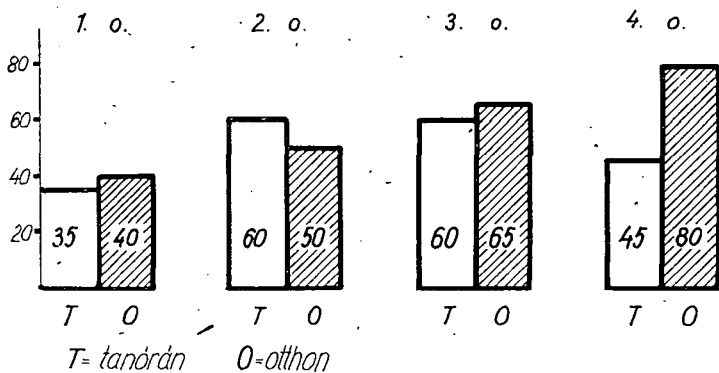
Ha az iskolai és otthoni tankönyv, munkafüzet használat időértékeinek összesítését nézzük, akkor az osztott és osztatlan iskolában az alábbiakat tapasztalhatjuk: (1. és 2. ábra.)

Fel kell figyelniünk, hogy az osztatlan iskolák 1—3. osztályaiban a tanulók otthon többet foglalkoznak a tankönyvekkel, mint az osztott iskolák tanulói, pedig azt gondolhatnánk, ha az önálló foglalkozásokon az anyagot megtanulják, otthon kevesebbet kell tanulniok. Csupán a 4. osztályban csökken a tankönyvből tanulás ideje. Ennek kettős oka van. Egyik az, hogy az 1—3. osztályosok az önálló foglalkozásokon tankönyvből intenzíven tanulni még nem tudnak. 4. osztályban viszont már nagyobb az önállóságuk, fejlettebb a néma és válogató olvasási készségük, így hatékonyabb munkát végeznek az önálló foglalkozásokon.

A másik döntő okot abban látom, hogy éppen az előbbi hiányosságok miatt az 1—3. osztályosok az önálló foglalkozásokon elsősorban írásbeli feladatokat végeznek, otthoni munkára marad a hangos olvasás.

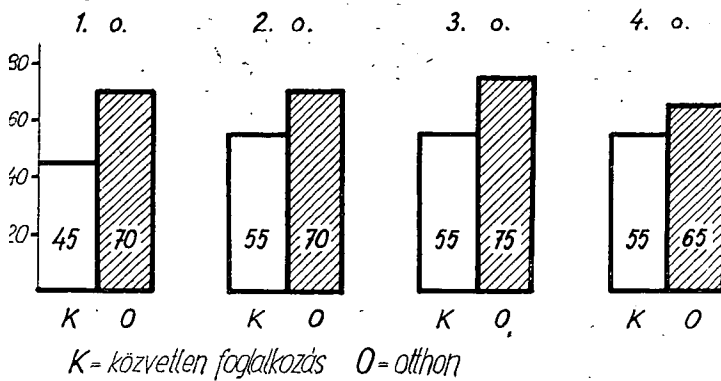
Az osztatlan iskolákra vonatkozó gyakran hangoztatott elv, hogy az önálló foglalkozások legyenek teljes értékűek. Az említett nehézségek miatt ez csak részben valósul meg. Ennek okát abban látom, hogy neve-

Osztott iskolákban



1. ábra.

Osztatlan iskolákban



2. ábra.

lőink egy része a közvetlen foglalkozásokon sem alkalmazza az önálló munka módszereit, nem tanítják meg a tanulókat az önálló munka végzésére. Amit az önálló foglalkozásokon nem tudnak elvégezni, azt otthoni munkával, esetleg segítséggel végzik el.

Láthatjuk azt is, hogy az 1—4. osztályig fokozatosan nő a tankönyv és munkafüzet használatának ideje. A tankönyvek otthoni használatának időtartama — a 2. osztály kivételével — valamennyi osztályban magasabb az iskolainál. Feltűnően nagy a 4. osztályban a tanórán és az otthoni tankönyvvel foglalkozás időkülönbsége. (45—80 perc.)

A grafikon azt is mutatja, hogy a 4. osztályban az előbbi osztályokhoz viszonyítva kevesebbet foglalkoznak a nevelői irányítással a tankönyvekkel. A tankönyvből tanulás zöme otthonra marad, s ezt már teljesen önállóan kell végezniük.

Ez utóbbi tapasztalat késztet arra, hogy összehasonlítást tegyék a tanítóképzőnk gyakorló iskolájában szerzett tapasztalatok és egyéb iskolában szerzett tapasztalat között. Az 1—3. osztályban említést érdemlő eltérés alig mutatkozott. A gyakorló iskola 4. osztályaiban olvasásból és nyelvtanból a tanítási órákon több ideig foglalkoznak a tankönyvekkel, mint a felmért iskolák 4. osztályaiban. Otthoni tanulási idejük viszont a gyakorló iskola osztályainak mindkét tárgyából 50%-kal kevesebb. Ez az eltérés abból ered, hogy az iskolában sok önálló feladatot végeznek, és az anyagot már megtanulták az iskolában. Erre kellene törekedni minden nevelőnek.

A tankönyv — munkafüzet használatának célját csak szűkszavúan, néhány lényeges tapasztalat bemutatásával kívánom ismertetni.

A 81 tanulócsoporthoz tartozó 71 nevelő nem is ismerte, hogy az olvasókönyv alapján önálló feladatokat is kapnak a tanulók. Az olvasókönyvet leginkább az olvasás mechanikus gyakorlására használják. Csupán 3 nevelő említette, hogy a nyelvtani szabályokat a tankönyv alapján osztálymunka keretében közösen gyakorolják. Ezzel az eljárással messzemenően egyetérthetünk természetesen akkor, ha a szabálytanulását megelőzte a tények elemzése, az absztrakció, a szabály megértése; ha a szabállyal nagy mennyiségű példa is párosul; ha a szabálytanulás mellett nem kap másodrendű szerepet a gyakorlati alkalmazás, a nyelvtani ismeretek önálló alkalmazása.

A környezetismereti munkafüzet felhasználásával kapcsolatban elenyészően kevés azon nevelők száma, akik a munkafüzetből tanulás tanítását említették volna.

Konkrét tapasztalataim alapján állíthatom, hogy a környezetismereti munkafüzet felhasználásában is túlteng a mechanikus tevékenység. Nem használjuk ki kellőképpen a munkafüzet által nyújtott önállóságra nevelési lehetőségeket. Az alkotó jellegű önálló tanulói tevékenység csak ritkán fordul elő. Azt is meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tanulók a legtöbb önálló feladatot a környezetismereti órák keretében végzik.

Dr. Perlaki Ernő

Győr, Tanítóképző Intézet

HAZASZERETETRE NEVELÉS

(Módszertani Közlemények Könyvtára 3.)

Szerkesztette: Németh István

A pedagógiai tevékenység célját a *közoktatáspolitikai* határozza meg. Ha ezt a célt (a szocialista ember kialakítását, a felnövekvő nemzedék személyiségének sokoldalú képzését) összetvetjük a *reális helyzettel*, meghatározhatjuk azokat a *feladatokat*, amelyeket épp a cél elérése érdekében kell megvalósítanunk. A nevelés egységes folyamat, feladataink rendszerint mégis a nevelés egy-egy sajátos részterületét állítják előtérbe abból az okból, mert cél és helyzet összevetése ezeken lemaradást mutat. Egy-egy nevelési feladat hangsúlyozása tehát mindig azt jelenti, hogy változatlanul sokoldalúan kell fejlesztenünk a reánk bízott személyiségeket, de nevelésükben nagyobb gondot kell fordítanunk az eddigi kissé elhanyagolt, most épp ezért hangsúlyosabbá vált feladatokra. Ezek közé tartozik a *hazaszeretetre, hovádelemre való nevelés* is. A Módszertani Közlemények Könyvtárának 3. kötete Németh István szerkesztésében ennek a feladatnak gyakorlati megvalósításához kíván sokoldalú segítséget adni az általános iskolák tanárainak.

A kilenc íves könyv Drien Károly elvi bevezetője mellett három tantárgy tanítási óráinak, tantervi témáinak elemzését tartalmazza. Dancs Lajos és Erdős János az „Ének-zene”, Király Zoltán és Gimesi József a „Rajz”, dr. Borbás Endréné, Bory Endréné, Kármán Józsefné, Magassy László, Sinka Antalné és Tóth Andrásné pedig a „Magyar nyelv és irodalom” keretében fejtik ki a témával kapcsolatos nézeteiket, állásfoglalásaikat. Helyeselni lehet, hogy az elvi bevezető rövid, áttekintő ismertetést ad a hazafiasság kérdései körül épp az utóbbi években lezajlott vitákról, majd — ha nem is a teljesség igényével — felvázolja a szocialista hazafiasság tartalmát.

Egyet lehet érteni azzal, hogy az énekzene tárgyalása nem szűkíti le a feladatokat a hazafias és mozgalmi dalok tanítására, éneklésére. Helyesen taglalják a szerzők, hogy a haza fogalmát csak az képes teljes tartalmában felfogni, csak az tud vele érzelmileg is azonosulni, aki előbb érzelmileg kötődik a kisebb közösségekhez: családhoz, környezethez, iskolához is. Nem véletlen, hogy *Radnóti Miklós*, amikor a fasizmus embertelen világában fogalmazza meg „mit jelent neki a haza, a tá-

jék, a szülőföld”, látszólag lényegtelen dolgokat sorol fel tartalmi jegyei között: parkot, útszegélyező követ, temetőt és bakterházat, gyárudvart és komondort, de ezek együtt jelentik azt a kötődést, amely a költőt az emberekhez, munkájukhoz és alkotásaikhoz fűzik. Ebben az összefüggésben világossá válik, hogy a zenei és a nyelvi anyanyelv minél tökéletesebb elsajátítása, minél igényesebb hétköznapi használata a hazaszeretetnek elengedhetetlen tartozéka. Az egyes osztályok anyagához fűzött módszertani megállapítások egészítik ki ezt az alaptételt, amikor pl. a könyv 20. lapján megállapítják a szerzők, hogy a zene az ének nemcsak anyanyelvünk eleme, egyben „egyetemes, nemzetek feletti nyelv” is. Sajátossága tehát, hogy egyszerre nemzeti és internacionalista. A tantervi témákhoz kapcsolódó tárgyi, módszertani javaslatok hasznos eligazítást adnak valamennyi szakos nevelőnek.

Hasonló szellemben és felépítésben foglalkozik a „Rajz” a magyar népművészet és híres nemzeti festőink alkotásaival. A műalkotások elemzéséhez összegyűjti a szükséges ismereteket, és hasznos útmutatásokat ad. A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításához ugyancsak hasznos elvi és gyakorlati segítséget nyújt a könyv. Külön érdeme, hogy a fogalmazás tanítását értelemszerűen kapcsolja az irodalom, illetve a nyelv tanításához. Az egyes irodalmi művek elemzéseire vonatkozó apró megjegyzések igen hasznos, értékes útbaigazításokat adnak a nevelőknek.

Minden akadémikuskodás nélkül el kell vizsgálni mondanom, hogy *egyetlen területen* bátrabbak lehettek volna a szerzők még azon az áron is, hogy merészen elszakadnak a hivatalos útmutatók egyoldalúan *ismeretcentrikus* szemléletétől. Arra gondolok, hogy pl. az irodalomnak nem kizárólagos funkciója sem az életben, sem az iskolában, hogy általa társadalmi, irodalmi ismereteket sajátítsanak el az emberek, a gyerekek. A nevelés szempontjából ez még akkor sem elegendő, ha maga a tanítás az adott módszertani útmutatók segítségével élményszerűvé válik. Meggyőződésem, hogy az irodalom tanítását akkor tudjuk közelebb vinni az élthez, ha általa sajátos *élethelyzeteket* életünk át a gyerekekkel. A szerzők tesznek is erre

halvány utalásokat, pl. Móra elbeszéléseinél, a hétköznapiok hőseinél, szeretném azonban még több bátorságra buzdítani a gyakorló kollégákat. Petőfi alföldi versei akkor lesznek valóban hazafias élményekké, ha a Szeged-környéki tanulók azonosítani tudják velük saját tájélményeiket. Akkor értik meg igazán, hogy ők is válhatnak hétköznapiok hőseivé, ha nemcsak a költők, írók képekbe sűrített mondanivalóját fogadják magukba, de kifejezhetik saját kis világuk érzelmeit, örömeit, bánatait is. Csak a költői és tanulói világ ilyen találkoztatásával érhetjük el, hogy ne váljék két külön világgá a tanulók élete sem. Nem elég, ha meghatódnak egy családi vagy szerelmes vers szépségén, utána pedig gorombák szüleikkel, durvák a velük egy osztályba járó leányokkal. Adjunk módot arra, hogy saját világuk érzéseivé tegyék a művek érzéseit még azon az áron is, hogy közben néhány jelző, hasonlat vagy szerkezeti tudnivaló elsikkad a tanítási óra rohanó idejében.

Természetesen mindezek csak az olvasó pedagógus szándékai. Ez a hiányérzet semmit sem von le az igényesen megírt és szerkesztett könyv elvi és gyakorlati értékeiből. Értéknek kell tartanunk azt is, ha a felvetett gondolatok újakat ébresztenek, vagy esetenként ellenvéleményt váltanak ki. A Módszertani Közlemények jó szolgálatot tett a pedagógiai gyakorlatnak azáltal, hogy könyvtárát egy ilyen tartalmas, gondolatokat ébresztő és szépen fogalmazott könyvvel gyarapította.

Dr. Kerékgyártó Imre

A. A. Sztoljár: A matematikatanítás logikai problémái. Tankönyvkiadó

Egy évvel ezelőtt adta ki a Tankönyvkiadó Sztoljár: A matematikatanítás módszerei c. könyvét, amely azóta olyan népszerűvé vált az ált. iskolai matematikatanítás korszerűsítésével foglalkozó pedagógusok körében. E könyvében a szovjet szerző többször hivatkozik előző könyvére, A matematikatanítás logikai problémái-ra, amelyet most — hézagpótlásként — kiadott a Tankönyvkiadó.

E könyvében éppúgy, mint a tavaly kiadott másodikban a halmazelmélet és a

matematikai logika elemei alapján felépítendő új matematikaoktatás kérdéseit vizsgálja a szerző. Ez a könyv nem tartalmazza a hagyományos eljárások kritikai analizését, ugyanakkor a másikkhoz hasonlóan részletesen kidolgozott példákon mutatja be elgondolásait a modern matematika elemeinek tanításáról. Vannak benne olyan részletek is, amely a hagyományos módszerhez ragaszkodó pedagógusok figyelmét is felkeltik, pl. a matematikai fogalmak iskolai értelmezése a korszerű tudományos értelmezésnek megfelelően, a kísérlet és a dedukció viszonya az oktatás különböző fokozatain, a szabatoság különböző szintjein a konkrét és absztrakt viszonya a tanulók különböző tudásszintjének megfelelően, végül a „tagozatos” osztályokban az axiomatikus módszer alapvető problémáinak megvilágítására szolgáló lehetőségek megkeresése.

Aki Sztoljár másik művét már ismeri, annak számára is sok újat jelent e könyv elolvasása, a benne foglalt problémák vizsgálata. Aki még nem ismeri a szovjet matematikus e két könyvét, annak előbb a most megjelent könyv elolvasását ajánljuk, utána a tavalyi könyvet: sokkal könnyebben fogadja el és érti meg a korszerűsítés szükségességét és lehetőségeit.

Dr. Mosonyi Kálmán

Maklári József: Körérintési szerkesztések és alkalmazásaik.

Középiszkolai szakköri füzetek. — Tankönyvkiadó.

A füzet az Apollonius-féle körérintési feladatok megoldásával és alkalmazásaival foglalkozik. Az eléggé ismert síkmértani megoldások ismertetése után igen szemléletesen mutatja be a térmértani megfontolásokon alapuló szerkesztéseket, majd a gyakorlati alkalmazásokat, a kúpszeletek szerkesztési feladatait, s eljut a Malfatti problémához és megoldásához. Külön értéke a füzetnek a térgeometria felhasználása síkgeometriai problémák megoldására. A középiszkolai anyagot csak annyiban egészíti ki új ismeretekkel, amennyiben azok az adott probléma megoldásához szükségesek. Ábrái jók, a tárgyalás módja tömör és szemléletes. Tanárok és középiszkolás szakörbe járó diákok számára egyaránt komoly segítséget jelent.

Dr. Mosonyi Kálmán

**Az újesztendő alkalmával
szeretettel köszönti előfizetőit, olvasóit a**

Módszertani Közlemények Szerkesztősége!

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkszámlára.

A lap évente ötször jelenik meg.