

54 854

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1975. 15. ÉVFOLYAM**

**3**

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Waldmann József

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged),  
dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),  
dr. Megyeri János (Szeged), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény),  
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

<i>Szabó G. László</i> : Pedagógusoknak a XI. kongresszusról .....	129
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : Aktivitás, önállóság, önnevelés .....	132
<i>Dr. Németh Tibor-Détári Ferencné</i> : A 8-10 éves korú tanulók zenei képességének és teljesítményének vizsgálati lehetőségei Magnocorr kollektív oktatógép segítségével .....	139
<i>Horváth Dénes</i> : Az ösztönös gyermekrajzok és a vizuális nevelés .....	143
ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS .....	149
<i>Balogh Viktória</i> : Közös tulajdonsággal rendelkező pontok halmaza .....	149
PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN .....	153
<i>Dr. Laczkó Ottóné</i> : „Célunk a közművelődési szemlélet kialakítása” .....	153
MŰHELY .....	156
<i>Pósa Lajos</i> : Az ábrák szerepe a földrajz tanításában .....	156
<i>Baltási Judit-dr. Bellyei László</i> : Komplex elemek és differenciált munkáltatás egy anyanyelvi kísérleti órán .....	165
<i>Garami Jánosné</i> : Gyermekirodalom a tanítási órán .....	169
<i>Molnár Jánosné</i> : Csoportmunkák a negyedik osztály olvasásóráin .....	172
<i>Garzó Mária</i> : Gondolatok az általános iskolai házi olvasmányok feldolgozásáról .....	177
<i>Szepes Lajos</i> : Ami a legújabb kiadású IV. osztályos olvasókönyvből is hiányzik .....	180
<i>Szabó Tibor</i> : Ismeretfenntartó beszélgetések, a témaegyénítés kérdése az orosz nyelvi órán ...	183
<i>Szabó Ferencné-Halás Lászlóné</i> : A kisdobos akadályversenyek szervezésének, lebonyolításának problémái, gyakorlati megvalósítása .....	189

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6500 példányban

75-2958 - Szegedi Nyomda

## Pedagógusoknak a XI. kongresszusról

Pártunk XI. kongresszusán elfogadott dokumentumok a szocialista építés mér-földkövei: megmutatják, hogy meddig jutottunk, jelzik merre kell továbbhaladnunk.

Az 1975-ös esztendő első felében nem sok lehetőség nyílt a kongresszusi határozat, az elfogadott programnyilatkozat elmélyültebb értelmezésére. Az események forgatagában éltünk, mindennapjainkat a rendezvények töltötték ki. Az új tanévre készülve ismét kézbe kell venni a pártkongresszus anyagát, figyelmesen tanulmányozva ki kell szűrni az általános elvi megállapításokból a konkrét, helyi tennivalókat.

A pedagógusoknak elsősorban az ideológiai -, a kultúrpolitikai útmutatásokat ajánlanám, nem zárva ki természetesen a kongresszus egyéb gondolköreit sem.

A Központi Bizottság kongresszusi beszámolója a társadalom életéről, szerkezeti változásairól mélyreható elemzést adott. Az osztályok, rétegek helyzetével foglalkozva az értelmiségről a következő megállapítás hangzott el: „A társadalmi fejlődéssel és a tudományos-technikai forradalom kibontakozásával összhangban növekszik az értelmiség szerepe. Értelmiségünk a nép részeként alkotó tevékenységében egygyé forr, céljaiban azonosul a munkásosztállyal. Támogatja a párt politikáját, többsége magáévá tette a marxizmus-leninizmus elveit és eszmeileg szocialista irányban fejlődik.”

Más párt dokumentumok ugyanezt a szellemet sugározzák. Az MSZMP az értelmiséget szövetségesének tekinti a szocializmus építésében, mind több feladatot jelöl meg számára, sokoldalúan kifejezésre juttatja, hogy az értelmiség szerepe egyre fontosabb az új társadalom felépítésében.

(A tudomány, a kultúra és a szocializmus szövetségesek – tanítják a marxizmus klasszikusai.)

Az elismerés természetesen kötelez, növeli az értelmiség politikai, erkölcsi felelősségtudatát.

Mindennapi beszédünkben gyakran használjuk a „pedagógus társadalom” kifejezést. Nyelvünk így kívánja érzékeltetni, hogy az értelmiségi réteg legnépesebb csoportja a pedagógusoké, amely munkájával átfogja az egész társadalmat: a gyermekeket, a szülőket, a tanuló, vagy továbbképzésbe bekapcsolódó felnőtteket.

A következőkben – szűkítve az értelmiség körét – szeretnék arról szólni, hogy a pedagógusok munkájában mit tartok kiemelendő, további elemzésre kínáló témakörnek a XI. kongresszus anyagából, hogyan értem az „elismerés kötelez” kijelentést.

Mindenekelőtt a marxista-leninista ideológiai felkészültséget, világnézeti tisztázottságot említeném. Azt gondolom, a kongresszuson sem véletlenül hangzott el a

következő: „Az a célunk, hogy tovább erősödjék értelmiségünk szocialista elkötelezettsége, közérdekű érdeklődése és aktivitása.”

Az a véleményem, hogy tartósan nem lehet szocialista szellemű oktató-nevelő munkát végezni, ha a pedagógus nem őszinte, tudatos híve a szocialista eszméknek. Egyszer csak a tanítványok rajtakapják a nevelőt, aki nem igaz meggyőződésből beszél, cselekszik. Ilyenkor összeomlik az épület, amit gonddal felépített, hitelét veszti a nevelés. Hogyan lehet ezután tovább dolgozni? Nem gyakori, de kifejező példát említek. Egy tanárszakos egyetemista mesélte nekem, hogy a kollégiumi szobában együtt lakik egy fiúval, aki mélyen vallásos és nem csinál ebből titkot a szobatársai előtt sem. Milyen tanár válik majd belőle, nem nehéz a kérdésre válaszolni. Mit tett a középiskola, mit a honvédség, mielőtt egyetemre engedte? Mit tesznek oktatói, évfolyamtársai, a KISZ, hogy megváltoztassák?

A Központi Bizottság 1972-es júniusi határozata felismerve a fejlődés követelményeit, hosszabb távra megszabta az állami oktatás feladatait és fejlesztésének útját. Ezt a határozatot a kongresszus megerősítette. Az oktatás korszerűsítése, a tantervi reformra való felkészülés, egyáltalán a korszerűsítés befogadása nem megy anélkül, hogy ne látnánk a népünk előtt álló feladatokat, hogy ne konkrétizálnánk önmagunk számára a fejlettebb szocialista társadalom megteremtéséből adódó feladatokat. Mi mindenre gondolok?

A Központi Bizottság fentebb említett határozata az oktatás tartalmi kérdéseit állította előtérbe. Korszerű ismeretanyag nyújtását szorgalmazza, az oktatás hatáskórának javítását, hogy a tanulók elhagyva az iskola padjait biztonsággal tudják alkalmazni ismereteiket a társadalmi gyakorlatban. Az 1972-es határozat is foglalkozott a nevelés kérdéseivel, azonban a kongresszusi beszámoló tette teljessé az állami oktatás-nevelés előtt álló feladatokat. Szólt a nevelés egyik legfontosabb területéről, a világnézetű nevelésről. „A közoktatás minden szintjén javítani kell a világnézetű oktatást és nevelést.” Az oktatás-nevelés folyamatában olyan világnézetű alapöt kell adni, amelyre felépülhet majd a megfelelő életkorban a szocialista meggyőződés.

A nevelés különböző területeire nagy hangsúlyt kell a jövőben helyeznünk, mert vannak adósságaink. Ezzel összefüggésben még egy kérdést említek: a társadalmi életre, a szocialista társadalmi, közösségi életre való jobb felkészítést. Szándékkal írtam a jobb jelzőt, mert az iskola eddig is sokat tett a cél érdekében. De több kell, hogy ne termelődjék újra az individualizmus, a nacionalizmus, az outsiderness, hogy természetes legyen a közösségért mindig cselekvésre kész magatartás. Idealizmus, legyint egyik-másik pedagógus, a sorokat olvasva. Nem az, a fejlett szocialista társadalmat csak így valósíthatjuk meg. Természetesen a nevelés mellett még számtalan tényező segítségre van.

A felgyorsult fejlődés egyik következménye, hogy ismereteink gyorsan elévülnek, pótlásukról gondoskodni kell. A permanens önképzés ma már a termelés szinte minden területén sürgető szükségesség. Csak a korszerűen végzett oktató-nevelő munka teheti fogékonyrá, nyitottá az ifjúságot az új iránt. Az önképzés fórumai felnőtt korban is az iskolák, valamint a közművelődés felkínálta számtalan lehetőséget. Ezt az összefüggést a Központi Bizottság 1974. márciusban hozott határozata így világítottotta meg: „Már ma is, de a közeljövőben még inkább fontossá válik a társadalom és az egyén számára a műveltség folyamatos megújítása, kiegészítése. Ezért jobban kell segíteni az iskolákra és a közművelődési intézményekre épülő tájékozódás bővebb lehetőségeinek megteremtését, továbbfejlesztését. A folyamatos művelődés feltételeinek biztosítása érdekében megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a közoktatási és a közművelődési intézmények között a tartós és rendszeres, pedagógiai célokat is szolgáló együttműködés kialakítására.”

A XI. kongresszuson Kádár elvtárs is beszélt erről: „A művelődés, a műveltség egyéniséget formáló és közösséget teremtő erő.” Önkéntelenül is Marx gondolatai jutnak eszünkbe: „... csak a többiekkel való közösségben kapja meg az egyén az eszközöket ahhoz, hogy képességeit minden irányban kifejlessze, tehát csak a közösségben válhat lehetővé a személyes szabadság.

Sokoldalú műveltség és szocialista kollektívizmus – két olyan alapfeltétel, amelyek nélkül nem tudjuk a szocialista társadalmat megteremteni. A közművelődési határozatban megfogalmazott gondolatsor így épül be mélyebb összefüggések rendszerébe a kongresszusi beszámolóban.

Fentebb arról szoltam, hogy a pedagógus munkája átfogja az egész társadalmat: az ifjúság, a szülők, a tanuló felnőttek közvetlenül, vagy közvetve az iskola hatása alá kerülnek. A tanulás valóságos népmozgalom hazánkban, a fejlődés természetes következménye. A felnőttek újra beülnek az iskola padjaiba, hogy pótolják, amit ifjú korukban elmulasztottak, továbbképezzék magukat, vagy egyszerűen megújítsák ismereteiket. A felnőttoktatás pedagógiája rengeteg feladatot tartogat a szakmáját alkotó módon művelő pedagógus számára. Nevelni is kell a felnőttoktatás keretében. Ki ne tudná, mennyire megváltozott az esti és levelező tagozatok hallgatóinak korösszetétele. A viták keresztüztében áll az is, hogy mit és hogyan kell tanítani, hogy a „tanítványok” életpaszatalaira jobban támaszkodjunk. Nem is sorolom a félig megoldott, vagy megoldatlan kérdések sokaságát, közös gondjainkra, feladatainkra ez a néhány tény is rávilágított.

A pedagógus a szocialista társadalom kulcsembere. Egyetérték Marx György megállapításával: „... a tanítók, tanárok, oktatók állnak a legkritikusabb ponton.” Az ő munkájuktól függ nagymértékben, hogy milyen lesz a jövő szocialista embere. A modern világtörténelem e győzelmes típusát – Király István szép gondolatát használva – eddig három oldalról közelítettem meg: az igényes, sokoldalú tudás, a szocialista világnézet és a szocialista kollektívizmus oldaláról. Hadd tegyek ehhez a teljességre nem törekvő tipizáláshoz még egy vonást! A jövő emberét – az én szememben – magasrendű munkaerkölcs jellemzi, amely a munkát valóban létszükségletnek, alkotó tevékenységnek, az önmegvalósítás legteljesebb formájának tünteti fel az egyén számára. Ezt a munkaerkölcsöt már az iskolai munkával kell megalapozni. A nevelő így is felkészíti tanítványait az életre.

A pedagógusokra napjainkban nagy politikai felelősség és sok teher nehezedik. Ezt fejtegette Benke Valéria is kongresszusi felszólalásában: „Lelkes pedagógusok vállán van a munka ezekben a nehéz években, amikor az oktatási és nevelési folyamat stabilitását úgy kell megőrizni, hogy közben fel kell készülni a változásokra.” A felelősségteljes munka nemcsak fárasztó, de az önbecsülést is növeli. Történelmi korszakváltásban élünk, részesei vagyunk az abból származó feladatoknak, lelkesedünk, küzdünk, néha kudarcot vallunk, de új világ teremtésére vállalkoztunk, mindig erre gondoljunk.

A kongresszuson elhangzó elismerés kötelez, irtam bevezetőként. Befejzésül idézem Clara Zetkint: „... roppant nagy és igen hálás feladatok várnak értelmiségünkre. Ezeknek megértésével és megvalósításával lerónák tartozásukat a proletárforradalommal szemben, amely az ő számukra is szélesre tárta a szabadság kapuját.”

*Szabó G. László*

pártbizottsági osztályvezető



## Aktivitás, önállóság, önnevelés

„... Még nem nagy az ember.  
De képzei, hát szertelen.”

József Attila: Ars poetica

EGYOLDALÚ pedagógiai szemlélettel úgy hisszük, hogy a gyermek egyetlen vágya a tanulás. Vannak tantárgyak, amelyeket szeret, és olyanok is akadhatnak, amelyekről irtóznak. Az emberek, köztük a gyermekek azonban sohasem *tantárgyak* iránt érdeklődnek. *Élni* akarnak, és születésük percétől haláluk pillanatáig *élni tanulnak*. Az iskolában ennek megfelelően az egyes tantárgyakhoz való viszonyukat első-sorban az határozza meg: vajon tanáruk vagy környezetük más személye mennyiben tudta meggyőzni őket arról, hogy a tantárgy ismeretvilágára *az élethez, életük tartalmasabbá tételéhez elengedhetetlenül szükségük van*.

Szükségleteinknek rendkívül jelentős szerepük van egész életünkben. Minőségük meghatározza, hogy a világ egyik legtágabb fogalmán belül milyen hely illet meg minket. Ez a fogalom *az ember*, amely olyan szélső értékeket fog össze, mint a már éppen nem állat *primitív* emberségét és korszakalkotó *zsenit*; Michelangelót és rablógylilkosokat; tudósokat, művészeket és hullahegyeken diadalmaskodó hadvezéreket. A szükségletek kifejezik, hogy az ember a *legpasszívabb* lény a világon. Mások gyámoltása, segítsége nélkül menthetetlenül elpusztul. De ugyanakkor kifejezi az ember *aktivitását* is, hiszen a szükségletek ösztönzik cselekvésekre. Mindazoknak a megszerzésére, amelyek lehetővé teszik, hogy a szükségletek kielégüljenek. Ez a mozzanat újabb különbségek forrásává válik az emberek közt:

a) az egyik minden *áldozatot* meghoz,

b) a másik minden *eszközt* felhasznál,

amelyek ezt a kielégítést (legyen biológiai, szociális, intellektuális vagy etikai szükségletéről szó!) biztosítják neki.

Köznapi értelemben *aktivitáson* a tevékenységre való képességet, hajlandóságot és magát a tevékenykedést értjük. Aktivnak azt az embert tekintjük, aki *képes, tud és szeret* is dolgozni. A tudomány leszűkíti a fogalom körét:

– a személyiségnek azt a *tulajdonságát* érti rajta,

– amely tevékenységét társadalmi, etikai *célok* szolgálatába képes állítani (ennek megfelelően az olyan tevékenységet, amely nem meghatározott célok megvalósítására törekszik = *áltevékenységnek, álaktivitásnak* is nevezi),

– számolni tud várható *következményeivel*.

Kovaljov (Személyiséglélektan, Bp. 1972.) rámutat, hogy az emberek aktivitásának *foka és jellege* igen különböző. E különbségek alapján beszélhetünk:

– reprodukív vagy alkotó aktivitásról,

– impulzív (az ingerekre ösztönösen reagáló) és tudatos,

– heteronóm (parancsokat teljesítő) és autonóm (maga tűzi ki céljait, feladatait, másoknak javaslatot tesz),

– intellektuális (értelmi, gondolkozási), érzelmi és akarati aktivitásról. (Az érzelmi aktivitásról l. bővebben: Jakobszon: Az érzelmek pszichológiája, Bp., 1962.)

Az emberek aktivitásuk *típusa* alapján is eltérnek egymástól, de ennél is fontosabb annak felismerése, hogy aktivitásuk *mire irányul*. Ebből a szempontból:

a) ha a cselekvéseknek nincs határozott céljuk, akkor az aktivitás *nyüzsgés* csupán, esetleg a féktelenség megnyilvánulása;

b) ha a cél negatív, akkor *rombolás*,

c) a társadalmi, etikai szempontból értékelhető, tehát *a nevelésben elfogadható* aktivitás pedig mindig társadalmilag, etikailag értékes célokra irányul (ez lehet tisztességes szórakozás vagy pihenés is, mert ezeknek is társadalmi, etikai értékük van).

Mindezek a pedagógusokra és a gyermekekre is érvényesek. Éppen ezért *diletantizmusra* vall, ha valaki általában beszél a nevelésben aktivitásról. A különböző jelenségeket, folyamatokat jelölő fogalmak kizárólag a definíciókban és a szótárakban fordulnak elő általános jelentésükkel. Az iskolában konkrét pedagógusok nevelnek konkrét gyerekeket, s ezek a konkrét nevelők és diákok egészen más jellegű, intenzitású és típusú aktivitást képviselnek. Különbségeket nemcsak tanárok és diákok, hanem tanárok és tanárok, diákok és diákok között is találhatunk. Hiába határozza meg valamelyik tanterv vagy kötelezően előírt módszer, mint a pedagógia leg súlyosabb ellentmondása, *az aktivitás kötelező módját*, ezt az előírást valamennyi tanuló és valamennyi tanár képtelen teljesíteni.

Az iskolának a tanulói aktivitás kibontakoztatása érdekében differenciált feladatokat kell megoldania:

a) mindenekelőtt teremtsen meg *az aktivitás szituációját* a passzív gyerekek számára (passzívnak tekinthetünk minden olyan gyermeket, akinek az intellektuális érdeklődése fejletlen, figyelmét nehezen koncentrálna, az anyagot csak ismételt magyarázatok által érti meg stb.),

b) tegye lehetővé, hogy előbb *reproduktív aktivitásuk* bontakozzék ki (a tanulók többsége csak erre képes),

c) s nagyon sok tanuló negatív irányú, rendszerint nagy intenzitású aktivitását *korlátok közé szükséges szorítania* (fegyelem- és rendbontók, aszociális, antiszociális magatartásúak).

Az aktivitás szituációjának megteremtéséhez elengedhetetlen, hogy a tanuló erejéhez mért feladatokat kapjon, megoldásuk közben legyen szabad tévednie, hibáznia is, a helyes megoldás kialakításához kellő segítséget kapjon nevelőitől. Nevelésünk, bence oktatásunk eredményességét gyakran csökkenti *a gyerekekben kialakuló félelem*. Minden cselekedetünket azonnal minősíti az iskola, így a hibáknak elmarasztaló hatásuk van. Németh László mutatott rá, hogy ez a félelem csak rövid ideig késztet a hibák kijavítására, később újabb és nagyobb hibák forrásává válik.

A tanulók aktivizálása *nem általánosságban* jelenti tevékenységre való készíttetésüket. Nagyon *konkrétan* a társadalmilag értékes feladatok elvégzésére irányítja őket, aktívan vegyenek részt a műveltségük kialakításában, világnézetük, magatartásuk, jellemük fejlesztésében. Nem nyüzsgésüket kívánja az iskola fejleszteni, sőt le akarja szoktatni őket arról, hogy mindenbe *belekezdjenek*, majd mindent meg-  
unva *abba is hagyjanak*, és semmit se vigyenek *következetesen* végig. A nevelés tehát nem általában aktivizál, önfigyelemre, a nehézségek leküzdésére szoktatja a tanulókat. Tevékenységeiknek legyenek céljai (munka, pihenés, szórakozás), társadalmilag, etikailag helyes céljaik érdekében tudjanak kitartóan dolgozni. Maguk választhatják meg lehetőségeik körében, mit csináljanak, de választásuk nem kerülhet ellentétbe társadalmi normáinkkal, és a munka végigvitelére kötelezi őket.

Érdeemes felidézni ezzel kapcsolatban A. Levikov A tevékenység színlelése c. tanulmányát (Lityeraturnaĵa Gazeta, 1973:47. p. 10–11.). Levikov hangsúlyozza, hogy a tevékenységről, az aktivitásról nem lehet anélkül beszélni, hogy szót ne ejtenénk *az áltevékenységről, álaktivitásról* is. „Az álmunka sokarcú, legkedveltebb formája alighanem az aktivitás.” Pl. az olyan ember aktivizálása, aki sűrűn forog, mégsem csinál semmit. „Az álmunka – írja továbbá –, nem azt jelenti, hogy valaki ölbe tett kézzel ül. Ellenkezőleg, alaposan megizzad.” Csak senkinek nincs haszna ebből az izzadságból.

MINDEN AKTIVIZÁLÁSNAK az önállóság kibontakoztatása a célja. Önállóság szavunk azonban korántsem egyértelmű. Ez az oka, hogy nagyon sokan beszélnek róla a pedagógiában, különbözőt mondanak róla, de vitatkozás nélkül, mert mindegyik *másról* ír és beszél. Ha valakiről csak azt mondom, hogy önálló, még nem határoztam meg, vajon:

- *magányos* (önállóan él, egyedüllet jellemzi),
- *független* (nem közömbös azonban, hogy mitől. Széles a skála. Van, aki anyagiilag független másoktól, de akadnak, akik a társadalmi normáktól függetlenítik magukat. Nem mások tetszése, véleménye irányítja cselekedeteit, de tevékenysége sem alkalmazkodik konvencionális csoportmintákhoz),
- *eredeti* (tehát nem másokat reprodukál),

A tudományokban és a művészetekben alapkövetelmény az eredetiség. Eredetinek azt tekinthetjük, aki elsőnek hívja fel kortársai figyelmét valamilyen jellemző jelenségre; a feltárt tények között új összefüggéseket tár fel; új adalékok közül a további kutatás számára. Ha valaki *életpályáján* végigtekint, ezekre az eredeti gondolataira, írásaira lehet joggal büszke. Én is büszkén vallom, hogy elsőnek mutattam rá; ifjúságunk magányban él a formális közösségekben; igaz, hogy a személyiség fejlődésének meghatározó tényezője a társadalmi viszony, de az egyes tanulók konkrét környezetének társadalmi viszonyai nem mindig esnek egybe a társadalmi viszonyokkal; csak az a nevelés lehet eredményes, amelyik önnevelésre készíteti az ifjút; stb.

- *nem szorul feladatainak teljesítésekor mások segítségére* (természetesen ez mindig viszonylagos, mert az ember képességeinek kibontakozásában mindig mások is szerepet játszottak: tanárai, olvasmányai stb.),
- *kezdeményező* (új utakat keres, újító, feltaláló) stb.

Molnár István (A serdülők önállóságának sajátosságairól. Pszich. Tan. 1967., Kandidátusi tézisei 1965.) szerint az önállóság a *személyiség integrált megnyilvánulása*. Éppen ezért minősége, foka függ műveltségétől, képességeitől, intelligenciájától, a feladatokhoz való viszonyától, érdeklődésétől és erkölcsiségétől. Nevelésünk szempontjából nem adottság, hanem *lehetőség*. Az ember nem születik önállóan, a világ legpasszívabb lényeként lát napvilágot. Csak önállósulásának folyamatában válik kisebb-nagyobb mértékben, meghatározott viszonylatokban (anyagilag, gondolkodásában, alkotásában) önállóvá. Nem követhetünk el nagyobb hibát pedagógiai szempontból, mint azt, ha egyes tanulóktól vagy kisebb, nagyobb közösségektől (pl. egy osztálytól) lehetőségeiket meghaladó feladatok teljesítését kívánjuk. Az egyének és a közösségek ugyanis az önállóság különböző fokáról indulnak, s a fejlődés egyes szakaszaiban ugyancsak különböző szinten állnak. Az elvileg azonos igénynek tényleges helyzetükhöz kell alkalmazkodnia.

Minderre azért is fontos ügyelnünk, mert az önállóságnak is vannak *torzulásai*. Az ember szuverénítésra, az önállóság elérhető fokára törekszik. Szükséglete az önmegvalósítás, ebben pedig, hogy valamilyen szempontból kiemelt hely illesse meg őt az emberek, elsősorban körülötte élő kortársai között. Ez az önmegvalósítási szükséglet azonban nem kizárólag a *munkasikerekben, az alkotásokban* nyerhet kiélegülést.

Alkotáson mi nem kizárólag a művészi teljesítményt mérjük. Annak tekinthetünk minden munkaeredményt, amelyet a mérnök vagy a szakmunkás, az orvos vagy az ápolónő, az asztalos, a nyomdász stb. lelkiismeretes munkájával hoz létre. Az alkotásnak ilyen értelemben igen széles skálája van.

Torz formája az *uralkodni vágyás*, a hivatali hatalommal való ezerfajta visszaélés (pl. a munkatársak személyes igénybevétele, olyan igények támasztása velük szemben, amelyek nem köteleességeik. Remekül ábrázolja ezt a torzulást Stefan Zweig



Ámok c. elbeszélésének orvosfigurájában.). Ide sorolhatjuk az *agresszivitás* jelentős csoportját, valamint a *hamis egyensúly megteremtésére* irányuló törekvéseket.

Ez utóbbinak két jellegzetes típusát ismerjük. Az egyik mások lerángatásában, lekicsinylésében nyilvánul meg (formái: a pletyka, az intrika, feltételezések terjesztése, az elért eredmények értékének csökkentése). A másik a nyílt bosszú (másnak se legyen jobb, belegázolás mások életébe, mások megalázása, erőszak).

Említettük már, hogy az *önállóság mindig viszonylagos*. Az egzisztencializmus „izolált énje” filozófiai fikció. Az ember ugyanis mindig függ valamiktől és valakitől. Ha szakít a társadalommal, akkor erős szálakkal kötődik a maga által választott csoportjához, legyen az banda, galeri vagy hipicsoport. Még Robinson is függött természeti környezetétől, s magányos életének legszebb perce volt, amikor megpillantotta Pénteket, akivel kölcsönösen alkalmazkodhattak egymáshoz. Az ember önállóságra való törekvése dialektikus, mert egyidejűleg igényli a függőséget is. Mert az ember legfontosabb szükségletei közé tartozik a *másik ember*, akinek megértő hallgatására, szavára, törődésére vágyik.

Az önállóság viszonylagossága azonban más vonatkozásban is érvényes. Vannak emberek, akik az *önálló gondolkodás* legmagasabb fokára jutottak, de a mindennapi élet gyakorlati problémáinak megoldásában az átlagnál is gyámoltalanabban maradtak. Mások önállóan képesek megoldani a legnehezebb *gyakorlati feladatot*, de a legegyszerűbb elméleti problémával sem tudnak megbirkózni mások segítsége nélkül. Nagyon sok fiatal hivatkozik önállóságra, s az ahhoz kapcsolatos jogaira, de saját munkájával még a mindennapi kenyerét sem tudja megkeresni. Nem tisztázták, hogy az önállóság, főleg ha jogok hangsúlyozásával esik egybe, azt is jelenti, hogy *senki másnak nem okozok gondokat, senkire sem bántok személyemmel* (lakás, élelem, ruházkodás stb.) *kapcsolatos terheket*. Mások anyagi, fizikai, szellemi segítségét legfeljebb olyan mértékben vehetem igénybe, amilyenben viszonozni tudom.

Az ellenkező szemlélet, amely azt vallja, hogy a szülő *kötelessége*, hogy gyermekéről megfelelő szinten gondoskodik, a gyermeknek viszont *joga*, hogy azt maximálisan igénybe vegye mindezen ellenszolgáltatás (az otthoni szokásokhoz, követelményekhez való alkalmazkodás, engedelmesség stb.) nélkül, a *fogasztói szemlélet* sajátos megnyilvánulása. Az önállóság lehetőség, amelynek *kibontakoztatásához* mások (szülők, pedagógusok stb.) segítséget nyújthatnak, de *megteremtése* mindenkinek egyéni feladata. Csak önmagát teheti önállóvá valaki.

AZ ISKOLÁNAK minden segítséget meg kell adnia ahhoz, hogy a tanulók az *önállóság útjára* lépjenek. Ennek az útnak a legelső állomása mindig az utánzás, mások gondolatainak, szavainak, mozdulatainak *reprodukálása*. Még az annyira előtérbe állított gyermekrajzokra is érvényes ez az alapigazság. Ezekben a rajzokban a valóságban (környezetében képeskönyveiben stb.) látott dolgokat igyekszik visszaadni a *gyermek*, mert számára még könnyebb és természetesebb kifejezési eszköz a rajz, mint a betű. A felnőtteket utánozva tanul meg járni, beszélni, viselkedni. Néha szolgálai veszi át édesanyja cselekvéseit, mozdulatait, mert az anya személyével együtt azok is példaképeivé, mintáivá váltak.

Az emberek többségét ez *reproduktivitás* elkíséri a sírig. Gondoljunk csak arra, hogy egy-egy történelmi korszak politikusai, hadvezérei, tudósai és művészei között is csak keveset találunk, aki a maga önálló útját járja. Hozzátehetjük, rendszerint ezek kapják a legtöbb gáncsot kortársaiktól. Éppen azért, mert „kilógnak” a sorból, nem igazodnak sem a közvéleményhez, sem a protokollhoz, sem a divatokhoz. A politika, a tudomány, a művészet és a mindennapi gyakorlat nagy forradalmárai ezek,

akiket az utókor vagy egyedülálló *csúcsokként* tart nyilván, vagy olyan alkotókként, akik *művészeti, tudományos iskolát* teremtettek, és a követők (epigonok) ezreit vonzótták maguk büvkörébe.

A történelem ontja a példákat. Zrínyi lángeszének el kellett buknia Montecuccoli árnyékában. Előtte egy másik Zrínyinek azért kellett meghalnia, mert tehetségesebb mert lenni fővezérénel, Wallensteinénel, Semmelweisnek csak az utókor emelt szobrot, Giordani Brunónak, Galileinek legnagyobb bűnük éppen az volt, hogy nem azt szajkózták, amit körülöttük mások. Agy kettétörti tollát, amikor megdicsérik, hogy kiváló utánzója Arany költészetének (1903). Hajsztát indítanak ellene, amikor rátalál önmagára, s önálló mer lenni (1906). A kortársak a zenében is többre értékelik, ha valaki megszokott dallamokat penget. Wagnernek, Verdinek, Bartóknak füttykoncerteken át vezet az elismerésig az útja. A kor kritikája szerint Hiador nagyobb költő volt, mint Petőfi, „ez a kócos kis ember”. A többség mindig a reprodukivitás különböző fokát képviselte még a művészetben és a tudományban is.

Nevelésünk egyik legsajátosabb ellentmondása *ifjúságunk reproductív lázadása*. Azok az öltözködési formák, hajviselet, farmernadrág, izléstelen viselkedésmódok, amelyek a fiatalok szemében *a lázadás szimbólumai*, többnyire egy történelmi periódussal (néha egy-két évvel, máskor évtizeddel) lemaradt, s ezért tartalmát veszített, formájában torzult majmolásai a polgári ifjúság divatjainak, esetenként hóbortjainak. Tulajdonképpen szegyenkeznünk kellene, hogy a külföldi csomagokban egyesek nemcsak használt ruhadarabokat, de elkoptatott magatartási formákat is kapnak, s még pöffeszkednek bennük.

A történelem, a múlt és a jelen kiáltoan állítja elénk a reproductivitas tényét. Csodálatosan mégis épp annak a pedagógiának a képviselői indítanak hadat ellene, amelyek legszentebb feladata lenne, hogy *a történelemben minőségileg új feladat* megoldásához nyújtson segítséget a műhely dolgozói számára. Az új feladat: *valamennyi* tanuló végezze el, mégpedig eredményesen az általános iskolát. Ha tény, hogy az emberek többségére a felnőttek között is a reproductivitas különböző foka:

- *a szolgálai utánzás* („Adjanak ki központi tanmenetet! Óravázlatokat!” – „Add kölcsön a munkatervedet, azt már megdicsérték!)

- *mások eredeti gondolatainak kisajátítása* (Sajnos, épp a pedagógiára vált ez jellemzővé. A tudományosság alapkövetelménye a fogalmak tisztázása és a filológiai pontosság, ritka még a tudományos jellegű tanulmányokban és könyvekben is. Külföldi szerzőkre még csak hivatkozhatnak, hazaiakra csak protokollszinten. A jövő kutatójának így fejtörést okoz majd, hogy pl. egy-egy pedagógiai könyv különböző kiadásait összevetve megállapítsa, vajon a szerző kutatásainak eredményei-e a változások, vagy – mint sokszor igaz – hivatkozás nélküli átvételek közben megjelent hazai tanulmányokból.)

- *önálló szintézise mások gondolatainak* (hivatkozni kell rájuk!),

- *a kor divatjához, közvéleményéhez való igazodás* (tudományban és művészetben, de a „modernnek” tartott gondolkodásban is),

- *a mindennapi társalgás szintjén mozgó reprodukció* (Hallottam, esetleg megbízható forrásból hallottam...) stb.

a jellemző, akkor az általános iskolában is alapkövetelmény – épp az önálló-sodás érdekében – a reproductivitas (a tankönyvi ismeretanyag megtanulása, az irodalmi művek cselekményének elmondása, a reproductív fogalmazások, minta matematikai feladatok megoldása stb.). Minden olyan törekvés, amely tömegmértű oktatásban ezt a fokot át szeretné ugrani, a gyerekek többségét kudarccra ítéli, elzárja a kulturális önálló-sodás lehetőségétől. Régi, s mindig visszatérő pedagógiai vita, pl. vajon a fogalmazás tanításában önállóan kell-e szarnyalatni a gyerekeket, lehetővé téve számukra a szabad alkotást, a „szarnyalást”, vagy fontosabb, hogy követésre alkalmas minták alapján, reprodukálva ugyan, de megtanulják mindannyian gondolataikat értelmesen, világosan közölni. Ez a vita *tetszés szerint bármikor fel-*

újítható. Mindkét álláspont mellett az érvek sokaságát lehet felsorakoztatni anélkül, hogy döntenünk lehetne közöttük. Az igazság ugyanis: hogy, aki tud, *szárnyaljon mérészen*, de aki még totyogni sem képes, azt előbb *tanítsuk meg járni*.

Egy klasszikus monda szerint egy tóban elszaporodtak a békák. Hamarosan megjelentek ott a gólyák is, és nagy pusztítást végeztek a békák soraiban. A kis állatok kétségbeesve fordultak Zeuszhoz, szabadítsa meg őket pusztítóiktól. Zeusz ünnepélyesen szólt: „Félelemre semmi okotok sincs. Ha megint jönnek a gólyák, bontsátok ki szárnyaitokat, és repüljétek más vizekre!” – „De Zeusz, nekünk nincsenek szárnyaink” – brekegték a megijedt békák. Az Olymposz urát nem zavarta ellenvetésük: „A tanácsot megadtam, a ti dolgotokot, hogy éljétek vele.” Pedig Zeusz nem pedagógus volt!

A reprodukció, az utánzás azonban nem feltétlenül azonos idegen szövegek bemagolásával, a másolással, minták szolgálai követésével. Bemutattuk már néhány változatát. Lényegük, hogy a reprodukáló társadalmilag, morálisan, művészetileg helyes *mintákat válasszon magának* (pl. az iskolában tanult irodalmi szövegeket az otthoni triviális beszédmód helyett; viselkedési formákat a környezetből felszedett „nevelletlenség” helyébe stb.), mert a gyermek környezetét *reprodukálja*, a tanítvány, a növendék mesterét *követi* anélkül, hogy személyiségét feladva egybeolvadna vele. Marcel Aymé ábrázolja egyik írásában, hogy a gyermekeknek „bámulatos tehetségük van ahhoz, hogy füleljenek a halkán kimondott szavakra, ellessék a sebtében tett mozdulatokat, amelyeket később maguk is utánoznak”. A hagyományozásnak, a minták átadásának ezt a rejtett módját mutatja be Németh László is az Égető Eszterben, amikor képet rajzol a szülei minden tettét, szavát titkon leső kis Esztről. A nevelésnek számolnia kell ezzel, mert az iskolába lépő gyermek gondolkodási (képes-e végiggondolni valamit, vagy partok nélkül csapong), beszéd- (triviális vagy elfogadható stílus, kerek mondatok vagy kusza szövegek) és magatartási és viselkedési *sémáin* (agresszivitása, modortalansága stb.) közvetlen környezetének sémáit lehet felismerni. Hátrányos helyzetűek azok a gyermekek, akiknek előbb *az otthoni sémák lebontására* van szükségük azokkal szemben, akik sikeresen használhatják azokat tovább is.

PEDAGÓGIAI, pszichológiai axióma, hogy csak azt szabad lebontanunk, ami helyett újat tudunk építeni. Sémák helyébe először új sémákat kell adnunk. Ha ezek nélkül követeljük „az önálló gondolkodást” a hátrányos helyzetű gyerekektől, csak tehetségtelenségükkel *vígaszthatjuk* magunkat, mert egyébként eredménytelen munkánkat kellene *bevallanunk*.

Helyes irányba terelt aktivitás, a reprodukció segítségével lehetővé tett önállósodás biztosít szilárd talapzatot *az önnevelés igényének* kibontakoztatásához. Szülők, nevelők nagyon sok kudarca fakad abból, hogy autokrata módon nevelni szeretnék gyermekeiket, tanítványaikat, megfélemlítve arról az ugyancsak egyszerű tényről, hogy *az életben mindenki csak önmagát neveli*. Ez az élet realitása. Ha a szervezéstudomány tanításait a pedagógiára adaptáljuk, a következő képet kapjuk: a mindennapi életben különböző kiinduló alapokat találunk; hogy ezekből valami jobbat, minőségileg mást formálhassunk, szervezetre, a szervezetnek pedig tevékenységre van szüksége.

Minden olyan szervezetben, amelyben nem a saját törvényei alapján formálható anyaggal dolgoznak, hanem emberekkel, a tevékenység megköveteli a „*beménők*” *aktív részvételét*. Nincs az a zseniális orvos, aki képes meggyógyítani azt a beteget, aki maga nem akar meggyógyulni. Nincs az a csodálatos hivatal, amely képes elintézni annak az embernek az ügyét, aki maga nem tesz semmit. Nincs az a nevelési intézmény, iskola, amely képes lenne megnevelni olyan gyermekeket,

Bemenet (input)	Szervezet	Tevékenység	Kimenet (output)
nyersanyag	üzem, gyár	termelés, gyártás	termék
kézirat	nyomda	szedés, nyomás	könyv
ügyes-bajos dolog	hivatal	ügyintézés	elintézett ügy
betegség	kórház	gyógyítás	egészségesebb állapot
neveletlen, tudatlan gyermekek	iskola, nevelési intézmény	nevelés	a kezdetihez viszonyítva jobb, többet tudó gyermek

akikben nem tudta felkelteni *önnevelésük igényét*, és nem tudta befolyásolni ennek az önnevelésnek az *irányát*.

Az egyik Hajdú megyei szakfelügyelő jelentésében olvashatjuk a következőt: „Az *önképzésnek* legyen legalább olyan becsülete, értéke, mint amennyit most egyesek szemében egy háromórás *továbbképzési* rendezvény végigülése képvisel.” Nem elég, ha egyetértünk ezzel a megállapítással. Tovább kell fejlesztenünk: minden továbbképzés csak annyit ér, amilyen mértékben felkelti résztvevőiben az önképzés igényét. Az a nevelő, aki a továbbképzésben készen átvehető mintákat, sémákat keres, amelyeket szolgálisan reprodukálhat a gyakorlatban, hiába fogja aktivitásra, önállóságra és önnevelésre biztatni tanítványait. A gyerekek titkon ellesik, és utánozzák szellemi kényelmét. Aktivizálás, önállóságra nevelés és önnevelés nem pedagógiai jelszavak. Megkövetelik a fogalmi tisztázottságot és a pedagógusi példaadást. Egy pályalélektani tanulmányunk nem lehet feladata *módszereik* kimunkálása, *elveiket* szükséges tisztáznia. Ezeket figyelmen kívül hagyhatja a nevelélmélet, a didaktika és a gyakorlat is. Akkor azonban ne másokban keresse az eredménytelenségek okait!

#### JEGYZET

Elolvasásra ajánljuk a szerző Az iskola és a pedagógus tevékenységei, MK. 1974:3. p. 165–173., majd a jelen tanulmány után Nevelésünk alanya és tárgya: az ifjúság, MK. 1973:2. p. 74–82. c. tanulmányait.



## A 8—10 éves korú tanulók zenei képességének és teljesítményének vizsgálási lehetőségei MAGNOCORR kollektív oktatógép segítségével

„Gyermekkora gyermekkorunk. Velünk  
nevelkedett a gép.  
Kezes állat. No, szóljatok rá!  
Mi tudjuk a nevét.”

(József Attila: A város peremén)

A technika új vívmányai áhítattal, nemegyszer szent borzadállyal töltik el jámbor csodálóit. Ezeket az érdeklődőket nem kisgyermek koruktól kényeztetették, ki-mélték, szórakoztatták és oktatták az „okos” gépek. De vajon hogyan reagálnak az atomkor gyermekei az új csodákra.

W. R. Fuchs könyvből (Az új tanulási módszerek) csupa boldog, nevető, el-mélyülten figyelő gyermekarc tekint ránk, számunkra ismert, de főleg ismeretlen gépcsodák közül. Nem kellett sokáig várnom, hogy a valóság reprodukálja a könyv szemléltető képeit: Intézetünk MAGNOCORR kollektív oktatógépet kapott, így én is kipróbálhattam, hogyan segítheti ez a gép a 8–10 éves gyermekek zenei nevelését, fejlődését. Hogy a felmérési munkát objektívvá tegyük, a visszacsatolás néhány lehetőségét használtuk, kapcsolva hozzá egy írásvetítő gépet.

Zömmel harmadik osztályos gyerekekkel csodáltuk és élveztük ezt az újfajta meseországot, de néhány ügyes második és önkéntes negyedikes is csatlakozott felfedező expedícióinkhoz.

Ez a BCO 02 típusú gép öt részből áll.

1. Magnetófonasztal.
2. Diavetítő- és programozóasztal.
3. Visszacsatoló asztal.
4. Két darab nappali vetítőernyő.
5. Visszajelző kapcsoló (öt jelzőgomb eltakarva 40 személy részére).

A gép visszacsatoló berendezése a feleletválasztásos elv alapján működik. Felteszünk egy kérdést, és adunk hozzá maximum öt választ, köztük a helyest is. A válasz írása vetítő, diavetítő segítségével vagy más, hagyományos úton kerül a tanulók elé. A feleleteket B D P T V jelekkel kell ellátni. A tanuló a helyesnek ítélt válasznál álló betűvel azonos gombot nyomja meg, az asztalon működő befedett nyomógombok közül.

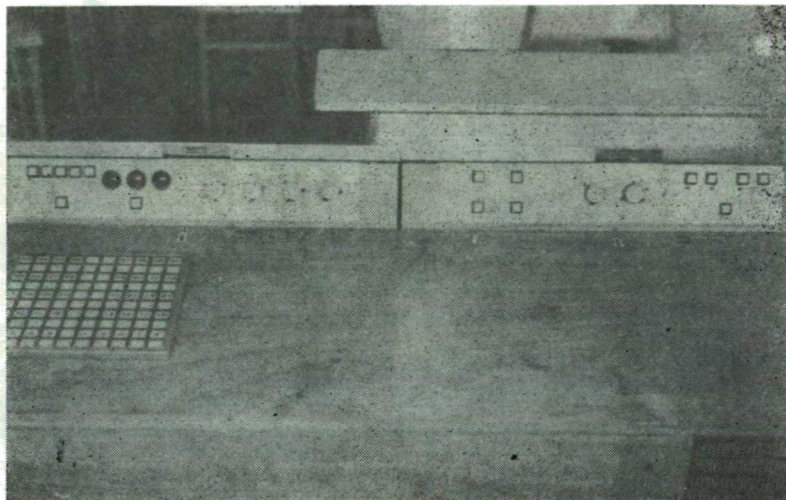
Mi a dő-mi-szó dallamfordulatot kerestettük ki, a mi-szó-dó, mi-dó-szó, dó-mi-szó dallamfordulatok közül. Ezeket írásvetítő segítségével fóliáról vetítettem a vetítővászonra. A keresett dallam magnetofonról szólalt meg. A gomb benyomásával a gyerekek nem érzékelték a kapcsolást, mint a közönséges villanykapcsolóknál, ezért külön megmutattuk nekik, hogy a visszacsatoló asztalon így is kigyullad a megfelelő lámpa, mint az autóbusz fülkéjében, ha leszállási igényünket időben jellezzük. Ez azért történhet így, mert a helyes válasz megfelelő betűjét a szerelvényasztalon már előre benyomtuk. Ha a gyerek így okoskodik: lenyomom mindet, köztük lesz a jó is – az ő része sötét marad a szerelvényasztalon. Ha „zongorázní” kezd rajta, egy pillanatra kigyullad ugyan a helyes megfejtés, de rögtön elsötétedik, ha a gyerek tovább laví-

rozik. A gép tartósan nem tárolja az eredményeket, ezért újabb kérdésfeltevés előtt törölni kell az előzőeket a szerelvényfalon levő X-jelű gomb lenyomásával. Így ellenpróbát is tehetek.

Az előbb hangzó dallamot a látott kártyák közül választották ki. Most üres a vetítősíkon.

– Ha meghallod a dó-mi-szó dallamot, nyomd le az első gombot! – hangzik az utasítás. B-re kapcsoltam, de csak a harmadik dallamom a jó. A visszacsatoló táblára rögzített fóliára rácsokat rajzoltam, ezeket elláttam a gyermekek monogramjával.

Aki az elsőre nyomta, mínusz jelet kapott. Töröltem. Ismét B-t kértem a géptől. Aki a másodiknál jelzett, azt is feljegyeztem. A harmadiknál jelzők plusz jelet kaptak.

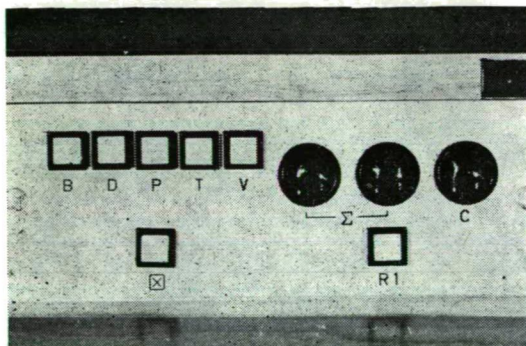


Ez új szempontból jellemezte a felelőket. A bizonytalanok két negatív jel után is buzgón játszottak, most már inkább dupla vagy semmi alapon.

Az egyéni felelést megőrizhetem, és esztendő múltán is tudom, ha eltettem a kérdéseket, mikor, melyik gyerek mire tudott válaszolni. Ha az átlag érdekel, a fokozatkapcsoló gombokat használom. Négy van belőlük. Az 5-ös, 4-es, 3-as, 2-es átlagosztályzatoknak megfelelően, a kapcsolókon beállíthatom, hogy hány jó feleletre adok 5-ös, 4-es, 3-as, 2-es átlagosztályzatot. A kérdésfeltevés és a feleletközlés után benyomtam az  $R_1$  gombot a szerelvényfalon.

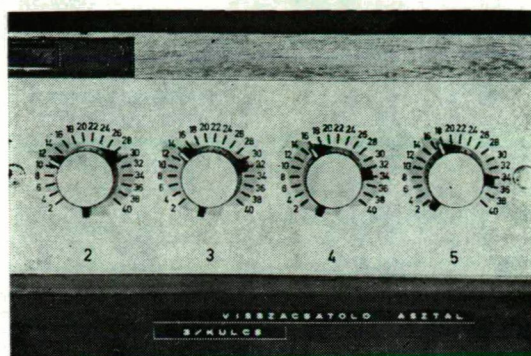
Ezzel a gép elkezdte a jó feleleteket összeszámolni. A szumma jelű kettős égő megmutatta az összeszámolt jó feleletek számát, és a C-jelű lámpán megjelent az átlagosztályzat.

Ha nehezebbek a kérdések, az összeszámolás megkezdését nem az  $R_1$  gomb benyomásával indítom, hanem az  $R_2$ -vel. Ekkor 20%-kal automatikusan csökkenti a gép a fokozatkapcsolókon beállított értékhatárokat. Szeptemberben azonban még ezt korainak találtam.



Nem a kényelem indít hasonló kísérleteknél, hogy a hangzó anyagot magnószalagra rögzítsem, hanem az a megbízható objektivitás, hogy így bármikor megismételhetem, a hangmagasság, tempó, hangerő, hangszín mindig azonos lesz.

Külön vizsgálat tárgya lehetne, hogy ezen dallamok előadásbeli változtatása hogyan hat a felismerésre, mi könnyíti, mi nehezíti.



5. A sűgás, a legűsőbb segűdeszkűz sem használható, mert a B D P T V jelek továbbadása majdnem azonos sűjmozgást igényel.

Szűmtalan bonyolultabb feladannál is igénybe vehetű ez a típusű oktatógűp. Azűrt idűztem hosszabban a dallami felismerűs, megnevezűs folyamattnál, mert csak akkor van értelme egy-egy dallamfordulat jelrűl tűrtűnű reprodukálását megkűsűrelni, ha már teljes biztonsággal ráismernek a gyermekek az automatizált motívumokra. A jelenlegi kottaolvasási késűsűget csak úgy tudjuk jelentűsen javítani, ha a szakműdszertűn egy-egy részterűletet alaposabban szeműgyre vesz.

Az űvodai reform műris kezdi űreztetni kedvezű hatását.

űj tankűnyvűnk (Forrai Katalin írta) bátran merit a műltatlanul elfelejtett Kodály-űdám-fűle tankűnyvek dalkincsűbűl űs szemlűleletűbűl. Olyan sorrendben kűzli a dalokat, hogy a tanár egyetlen kűnyvjelzű segítségűvel bűrmelyik osztűlyban elűrlűl kezdheti vagy megerűsűtheti a zenci alapozást. Hiszen a tanulűk iskolás korukban is boldogan emlűkeznak az űvodai aranyidűkre. Tegzes Gyűrgy kűsűrelete a nagyokat serkenti jobb eredműnyre. Mit ismerhet fel műg a tanulű? Mikor űrdemes? Hangkűzt, kűnnyű űs nehűz helyen, motívumot, dallamsort, tanult ritmuskűpleteket. Ennyi szűveg is elegendű: ha a szű-dű tűvűlsűgot hallod, nyomd le az elsű gombot!

Ez a hűrom ritmuskűplet jelenik meg a vűsznon. Kűrdűs: - Melyiket hallod? Kűszűthetek azonos programot műsűdikos anyagbűl. Azonos idűben elvűzgem magasabb osztűlyokban is.



(Emelkedű találatokat reműlek.) Kűprűbűlhatom ugyanazon az osztűlyon késűbbi idűpontban. Itt az egyűni fejlűdűst kűvetem nagyobb figyelemmel. Pűrhűzamos osztűlyal isműtelten késűbb, műs-műs begyakorlást alkalmazva. A tűrűszanyag gyakorbűl dallamfordulatai mennyire sűzűműthetnek jobb esűlyre ismeretlen tűrsűikhoz kűpest? Ha feleleteket kapunk ezekre a kűrdűsekre, vizsgűzzanak a „vűjt fűlűek”. Ismeretlen, egyszerű dalokbűl hűnyan találjuk meg a dallami azonosasűgot vagy variáciűt? Műlyen fejlett a tonalitűsűrűkűkű? űsszehasonlűthetjük a dalok ritműsűt, tempóját, hibát kereshetnek stb. A tantűrgyi koncentracűohoz űn is hozzűjűrűlhatok nűhűny reprodukciű bemutatásűval. Okosokat kűrdűzhetűnk.

űrűnyűtsuk zeneesztűtikai űrűdeklűdűsűket. A hallott hangszeres művek kűzűl melyik volt vidűm, szomorű, indulű, tűnc stb. (Lűsd a hagyoműnyos felműrű lapokat.)

Melyik hangszerre isműrtűl?

Melyik dalt űnekeljűk ilyen vagy olyan alkalomra?

Nűm tudom hazánkban hűny MAGNOCORR áll a kutatás űs a feleltetűs szolgűlatában. Iskolánkban elsű osztűlyaink fejlűdűsűt szerettűnk figyelemmel kűsűrni, a nagyobbaknál pedig a rű hang fordulatait nyomozzuk az űv hűtrűlevű részűben. Reműlem eredműnyel.

Tudom, hogy a gűp ilyen fokű emberiesűtűse inkűbb jellemzi a kisgyerekeket, mint az űrett felnűtteket. De aki kűzűtűk űl, annak sűkűsege van arra, hogy az ű szeműkkel is nűzzen, űs az ű hűfokukon lelkendezzen. Zenűvel kapcsolatban gűpcket emlegetni veszűlyes vűllalkozás. Lűm a magnűnak űs lemezjűtsűzűnak is műlyen sűp nevűk van! Nyelvűnkben, - a legűjabban is - sok rossz kűpzet tapad ehhez a szűhoz. (Gűpszűj, gűpszerű, elgűpiesedűs stb.)

Talűn a most nűvekedű nemzedűk műr nem tűplűl ellenűrűzűst irűnta, „velűk nevelkedett”.

Ha merjűk hasznűlni, kezelni, talűn műr nekűnk is „kezes állatunk” lesz, csak „tudjuk a nevűt”!





## Az ösztönös gyermekrajzok és a vizuális nevelés

1.

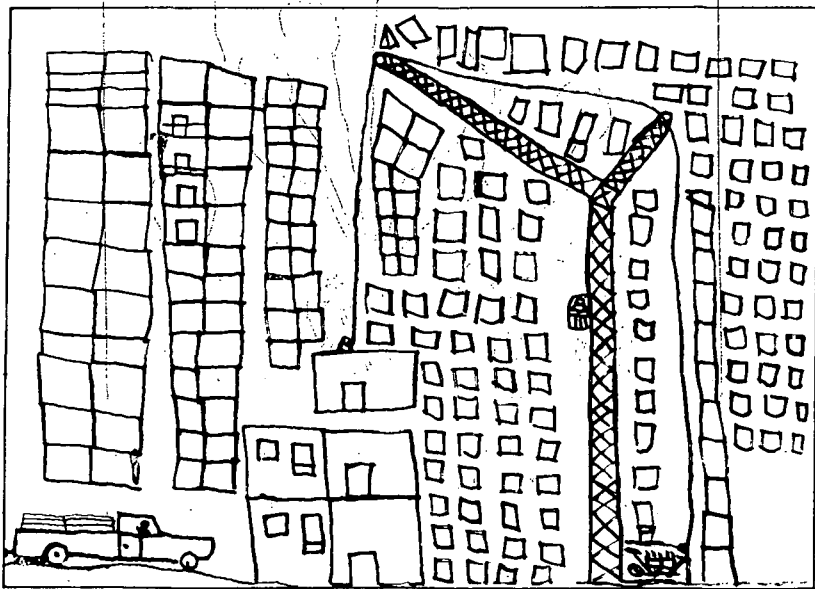
Tekintsük az építkezésről készített rajzot.

A négyszög formák panelelemeket jelölnek. A kép jobb oldalán külön állnak, a bal oldalon gondosan egymáshoz illeszkednek, épületté tornyosulnak.

Egy gépkocsi hozza az élükkel felénk fordulóakat, amelyek először a beépítésre várakozó különálló elemek közé, lapjukkal felénk forduló álló helyzetbe kerülnek. Az elemeket az épületek fölé nyúló toronydaru külön-külön felemeli, egymáshoz egymásra illeszti, új formává, házzá építi azokat össze.

Az éppen felemelt panel bal oldala mögött álló háznak a statikai szempontból igen fontos jobb alsó eleme hiányzik, a jobb oldala mögött állónak pedig a felső két szintje, statikailag meg engedhető módon, félrebillen.

Arra következtethetünk, hogy a rajzoló nyolcéves gyermek előbb jelölte az előtérben levő és működő darut, mint az említett két épületet. A kép síkjának a beépítettsége miatt kénytelen volt az egyik épületet hiányosan, a másikat pedig nem következetesen sorolt elemekkel jelölni.



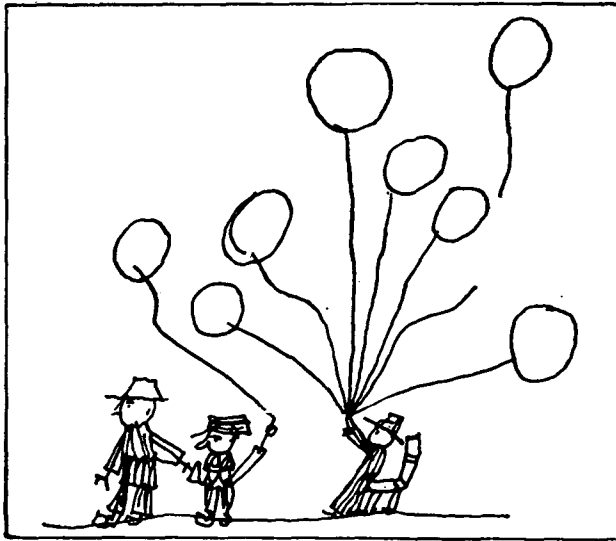
Mindez kétségesse teszi, hogy a gyermek a hasonló elemek nagyságkülönbségével tudatosan az előrébb-hátrébb elhelyezkedést jelölte volna, vagy például az élével és a lapjával felénk forduló elemekkel azt is, hogy amíg azok a lapjára fektetett helyzetből az élére állított helyzetbe kerülnek, addig bizonyos szögelfordulást végeznek a térben. Inkább arról van szó, hogy a gyermek a tárgyi formáknak a

tudott, a jellemző és a számára fontos oldalait jelölte, s a jeleket a kép síkján olyan szisztémával rendezte, mint a térformákat a háromdimenziós térben: diszjunkt sorolással. Vagyis a kép síkjának azon részére, amelyet egy adott jel már elfoglalt, attól idegen elemet már nem helyezett el. Ezért hiányos, illetve torz a rajzon az említett részlet. (Megjegyezzük, hogy van olyan panelem, amely az ablak-, illetve az ajtónyílással együtt jelölt, hiszen a nyílás jele csak a falsík jelével együtt értelmes, tehát az, mint nem idegen elem került az adott helyre.)

2.

Az előbbi rendezési elvet példázza a léggömbös rajz is.

A léggömbökre önmagukban záruló görbe vonalak, a zsinetekre ezektől induló és egy pontba összefutó hosszú nyílt vonalak utalnak. A leghosszabb és a viszonylag egyenes vonalhoz illeszkedik a zártak közül a viszonylag leghosszabb görbületű. A sugársorban levő többi vonal elferdül, elgörbül, úgy formálódik, hogy a végükhöz illeszkedő léggömbjel mindegyike különállóan helyezkedhessék el.



Tehát a képsík síkjellegét meg nem bontó relációk egy síkban tartják a jelölt formákat és relációkat, a mozgásokat. Még a külön fogva tartott léggömb zsinegét jelölő vonal is e rendezési elv szerint görbül a szabad képsíkrész irányába.

3.

Az építkezést bemutató rajzon a teherautó vezetőfülkéjének képi jelen belül levő kettős pontnak ember jelentést tulajdonítunk, pedig az ember alakjából csak a fej és a törzs formája van ily módon közvetlenül kifejezve.

Az ember a vezetőfülkében van. Ha az utóbbit külső formának, akkor az embert belső formának tekinthetjük. A belső forma a külső által eltakart (pl. a vezető

lába), részben eltakart (a vezető), illetve a külső forma által a láthatóságban nem korlátozott (a vezető feje) lehet.

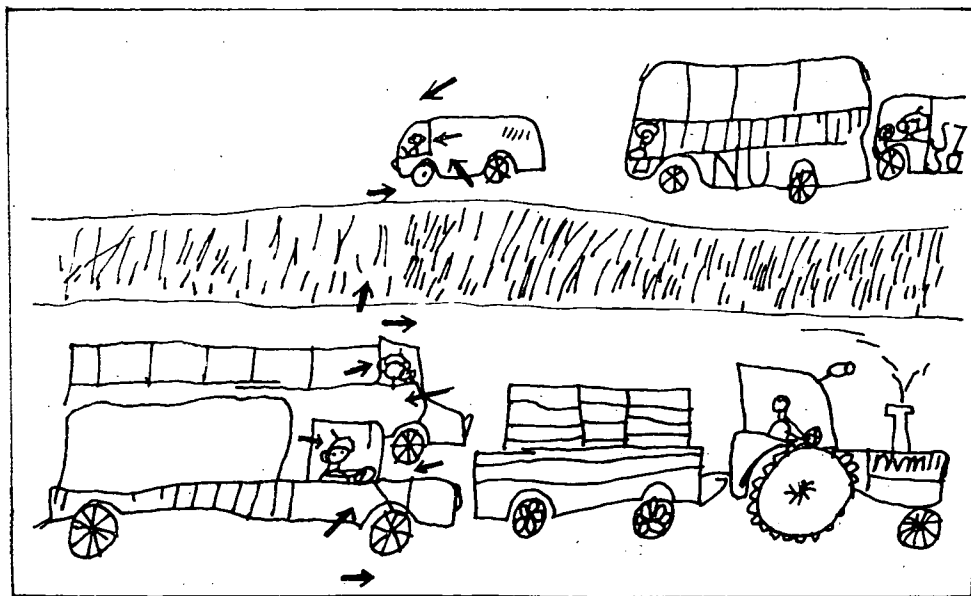
Ha a jelnek egy része, és azért csak az jelenik meg, mert a kép síkjának azon része, ahol vannak, folytatódnia kellene, már elfoglalt, akkor az jelentés szintjén alaki egészé zárulhat össze a pszichológiában ismeretes pregnancia törvényének megfelelően, s így az a jelölt térben az őt látszólag megszakító forma mögött, attól részben eltakarva helyezkedik el.

4.

Elmondhatjuk, hogy a rajzot készítő gyermek felfedezte az elől-hátul elhelyezkedés kifejezésére alkalmas, az előbbieken leírt jelkapcsolatot, noha azt következetesen még nem tudta használni. Megfigyeljük, hogy egy másik rajzon, az országúti közlekedést kifejezőn, mindez hogyan mutatkozik meg.

Amint látjuk, az autóban levő és részben eltakart emberek jelölése itt sem okozott problémát. Ezenkívül részbeni takarással, a térben mélyebben elhelyezkedő formaként több autókerék, sőt egy autó is jelölve van. A képek ezen részén rendre mélyebb térrétegben helyezkedik el a közeli kocsinak a felénk forduló oldala, a gépkocsivezető, a távolabbi kocsi felénk forduló oldala és annak vezetője.

E kocsik az úttestnek az alsó sávjában haladnak, azon haladnak, azt részben eltakarják, de úgy, hogy annak megfelelő része a képen a kocsik alatt és fölött is



folytatódik. E viszonylatban az alul-fölül a térben elől-hátul elhelyezkedést jelöl. Ugyanakkor más viszonylatban, például bármely kocsinak a kereke és a fölötté levő vezetőfülke esetében, már nem.

Ha a képi alul-fölül elhelyezkedésből az úttest térbeli elől-hátul elhelyezkedését dekódoljuk, akkor az előbbieken felsorolt térrétegeket a következőképpen egé-

szíthetjük ki: az úttest alsó sávjának a közeli része, a közeli kocsinak a felénk forduló oldala, annak vezetője, az úttest alsó sávjának a középső része, a távolabbi koci felénk forduló oldala, ennek vezetője, az úttest alsó sávjának távoli része, a két sáv közötti füves terület, az úttest felső sávjának a közeli része, a felső sávon haladó kocsinak a felénk forduló oldala, ennek vezetője és végül az úttest felső sávjának a távoli része.

De ha úgy tekintjük, hogy az alul-fölül az úttestnél nem fejezi ki a térbeli elől-hátul elhelyezkedést, akkor az utóbb felsorolt tizenkét rétegből az úttest sávjai és az azokat elválasztó füves terület egy, a homlósíkkal párhuzamos helyzetű síkká állnak össze. Így a tényleges rétegek a korábban már említettek, és az úttest sávjainak közös síkja, vagyis összesen öt.

Azt, hogy a leírtak ténylegesen a rajzoló gyermek kifejezési problémájaként jelennek meg, még úgy is, ha a gyermek nem tud róla, a parkettán álló embert kifejező rajzok is bizonyítják.

## 5.

A parkettázott alapsík fölött álló figurát mindegyik változat kifejezi. De közvetlenül azt, hogy a parketta az álló alak lábai alatt és annak környezetében, a parketta síkjába minden irányba folytatódik, csak a „D” rajz jelöli: a viszonylag szabályosan „parkettázott” síkot az álló alak lábai részben eltakarják, amely az eltakaró lábfejektől minden irányba folytatódik, tehát a képen lefelé és felfelé is. Vagyis van hozzánk közelebbi és van távolabbi része, mely utóbbi előtt helyezkedik el az emberalak. Ha a vizuális tárgyi hasonlóságokkal jelölést is dekódoljuk, akkor a mindennapi tapasztalataink alapján úgy is tudjuk, hogy az álló alak a parketta síkjára merőlegesen helyezkedik el, s így a parkettának a homlósíkkal párhuzamos téri elhelyezkedése helyett, az azzal szöveget bezáró téri elhelyezkedését idézzük fel.

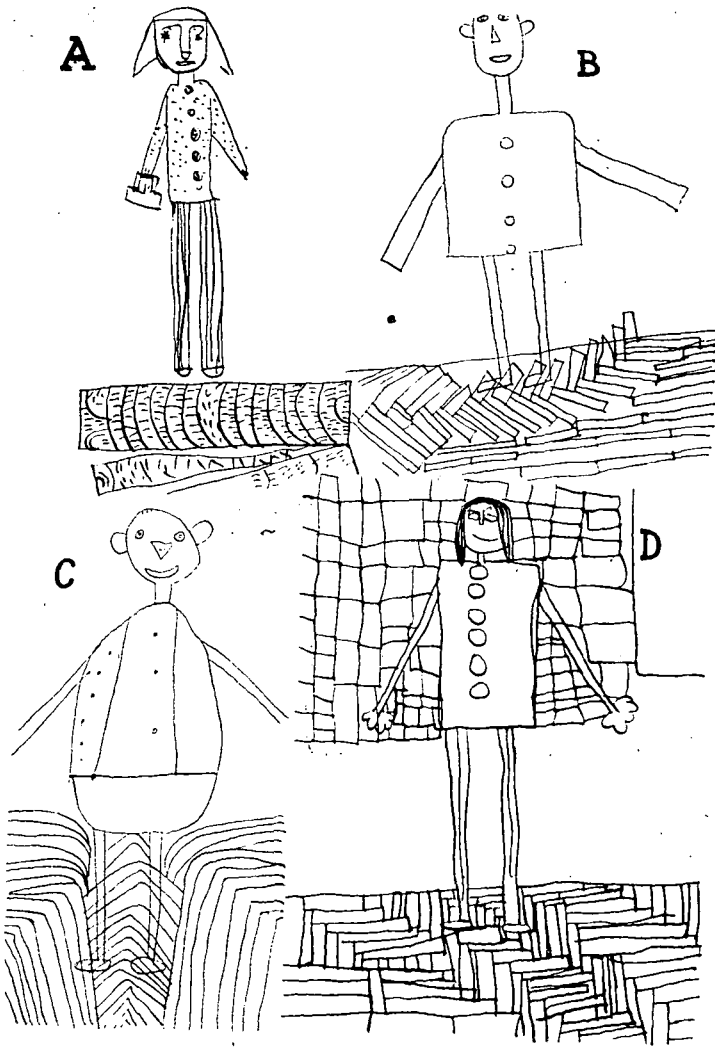
Az „A” rajzon a figura jele a parketta jele fölött helyezkedik el, ami kifejezi, hogy a jelölt álló figura is a parketta fölött van. Ha e két jel érintkezne, akkor a jelölt figura a parkettán rajta állna. A „B” és „C” rajzon a figurajel már részben a parketta jelébe csúszik, hasonlóan, ahogy a külső megfigyelő érzékeli az álló lábak és a parketta elhelyezkedését. Ezzel a szemlélődő viszonyított téri elhelyezkedés is bizonyos jelölést kap.

## 6.

Feltételezzük, hogy a gyermekrajzok fejlődésének az egyik kritikus pontjára is rávilágítottunk. Bebizonyosodott, hogy a szemlélődő viszonyított téri elhelyezkedésnek a jelölése nélkül a téri formák bonyolult kapcsolódásait és mozgásait a képi jelek relációiból kiépíteni nem lehet. A vizuális nevelésben tehát döntő, hogy a gyermek a szemlélődő viszonyított téri elhelyezkedést is megtanulja jelölni.

A „B” és „C” rajz az álló alak lábainak a környezetében szabálytalan parkettailleszkedésekre utal. A parkettaelemek sorolásának változása következtében azok nem síkot jelölnek. A rendellenesség kifejezi, hogy ahol az álló lábak vannak, ott valami történik.

A „D” rajz megoldja a problémát: a formák sorolását a lábak jelével megszakítja, majd a sorolást ugyanolyan szisztémával folytatja. Egyértelmű, hogy az említett két rajz rendellenessége a részben takarás, és ezáltal az előrébb-hátrább elhelyezkedés kifejezésére törekvés közben állt elő.



7.

Megállapíthatjuk, hogy a gyermekeket a kifejezési igényük erő kifejtésére és küzdelemre készíteti. Küzdenek az anyaggal, a képi jelekkel és relációkkal azért, hogy általuk, a tudott térbeli elhelyezkedés kifejeződhessék. Természetes és ösztönös képességeik, a problémákat felgöngyölítő gondolkodási szisztémájuk (amelyről még nagyon keveset tudunk) a képet alkotó, rajzoló tevékenységet a kívánt irányba vezérli.

Mindezeket tudomásul véve a vizuális nevelés részére egyetlen megoldás kínálkozik. A forma és tér jelentéstartalmat kifejező jelrendszert kell felépíteni és alkalmazni. Ahhoz, hogy a vizuális nevelés eredményes legyen, a formák és terek meta-

nyelvi rendszereinek olyan felépítést kell adni, amely a problémákat elkülöníti, osztályozza és strukturális fokozatok szerint hierarchikusan vagy sorrendileg rendezi. E munkát pedig a gyermekrajzok figyelembevételére és lényegre törő elemzése segítségével célszerű elvégezni.

Az ösztönös gyermekrajzok rámutatnak a vizuális-képi kifejezés azon problémáira, amelyek, ha megoldatlanok, akkor a vizuális-képi jelek az aktuális jelentés-tartalmat nem fejezik ki. E tanulmányunkban mindezeket az „egyszerű”, egymásra rétegződő tér takarásos, azaz formamégszakításos kifejezésének problémáival kívántuk bemutatni.



#### A MI PETŐFINK

1973-ban Petőfi-versekhez készült gyermekrajz pályázatot hirdetett a Petőfi Irodalmi Múzeum. A beérkezett rajzokból kiállítás is rendeztek. A kiállítás anyagából összeállított válogatás illusztrációi bizonyítják, milyen mélyre hatott a gyerekek szívében Petőfi.

A kötetben mintegy 17 költemény és illusztrációja szerepel. Közülük néhányat emelünk ki: Füstbe ment terv, Megy a juhász a számaron, Befordultam a konyhára, Anyám tyúkjá, Egy gondolat bánt engemet, Reszket, a bokor, mert..., A Tisza, Faluvégén kurta kocsmá... és a János vitéz.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

*Holdas Sándor:*

#### GYORSAN, GYORSABBAN, MÉG GYORSABBAN

Ha az ember mozgásának a sebességét szemléletesen akarjuk kifejezni, gyakran használunk ilyen hasonlatokat: Úgy fut, mint a nyúl, – Fürge, mint a gyík, – Úgy úszik, mint a hal. Azt azonban már nagyon kevesen tudják, hogy milyen gyorsan is fut a nyúl, milyen fürge a gyík, hogyan úszik a hal.

Holdas Sándor könyve az állatvilág mozgásának sebességével, gyorsasági rekordereivel ismerteti meg az olvasót.

A kötetet Reich Károly rajzai díszítik.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974.)

*Vercors:*

#### MESÉK BOROGATÁS KÖZBEN

A magyar származású francia író szívesen ír gyerekeknek is. A meséket anyjától hallotta. Amikor beteg volt, édesanyja meséket mondott, hogy fájdalmát enyhítse. Az elmondott mesékben mindenki jó, vagy azzá változik.

A középkori francia meséket Heinzelmann Emma francia középkori metszeteket idéző illusztrációi kísérik.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974.)

*Arthur Haulot:*

#### KALIMPÁSZ A HOLDON

A kitűnő belga író négy meséjét tartalmazza a kötet: Kalimpász a Holdon, A felszemű rigó, Égkek, Frédérique a színek országában.

Az író hősei gyerekek, mókások, beszélő békák és bűvös csigák; a róluk szóló történetek pedig mind, mind az emberi világ emberségét szolgálják. A történetek bemutatják a világ gazdagságát, szépségét, izgalmas érdekességét. Szántó Piroska színes illusztrációi elevenítik meg a mesék költői világát.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

# ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS

BALOGH VIKTÓRIA

Eger

## Közös tulajdonsággal rendelkező pontok halmaza

(Mértani helyek előkészítése az általános iskolában)

A középiskolában való továbbtanulás „átmeneti” nehézségei között a matematika az egyik tantárgy, amelyik sok küzdelmet, gondot jelent a tanulóknak. A továbbtanulókat az első „kudarccal” akkor éri, amikor a geometria körében a *mértani helyekre vonatkozó feladatokat* kell megoldaniok.

A gimnáziumok és szakközépiskolák 1. osztályos matematika tankönyvében  *nagyon igényes mértani helyekkel kapcsolatos szerkesztési feladatok* találhatóak. Sok problémát okoz a tanulóknak ezen szerkesztések elkészítése.

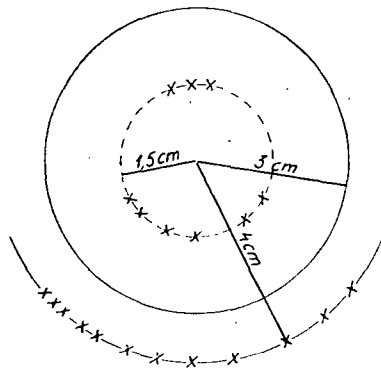
Az általános iskolában a mértani helyeket *előkészítő 8. osztályos tankönyvi feladatok* jobb feldolgozása nyújtana kielégítőbb szemléletformálást e feladatok megértéséhez, megoldásához.

A *8. osztályos tankönyvben a 205. oldal* 86. feladatától a 102. feladatig a „közös tulajdonságú pontok halmazának vizsgálatára” vonatkozó feladatsort találjuk.

*Vizsgáljuk meg* az említett 8. osztályos tankönyv 205. oldal 86. feladatát! „Hány olyan pontot tudsz a füzetedben megrajzolni, amelyek egy 3 cm sugarú kör középpontjától *a)* 1,5 cm; *b)* 4 cm távolságra vannak?”

„Nagyon sok pontot tudunk megrajzolni!” – legtöbbször ilyen rövid válasszal intézik el a feladatot. Nem minden tanuló érti, látja be ezt a rövid, tömör megállapítást. – Megfelelő türelemmel, a *rajzok tényleges elkészítésével*, a sok pont megrajzolásával célszerű ezeket a feladatokat megbeszélni, – mert ezzel a konkrét szemlélettel tudjuk a „közös tulajdonságú pontok” elhelyezkedését, a „mértani hely” fogalmát előkészíteni. A pontok sokasága ad lehetőséget a pontok elhelyezkedésének vizsgálatára:

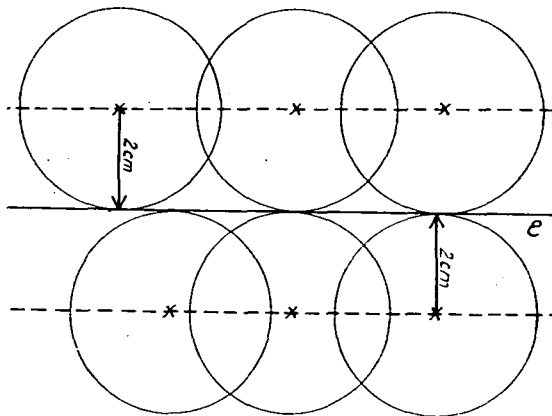
„Hogyan helyezkednek el a feltétel szerint megrajzolt pontok?”



„A kör középpontjától 1,5 cm sugarú körnek a körvonalát képezik, valamennyi pont az 1,5 cm sugarú körnek a pontjai” stb. vizsgálódással emeljük ki, irányítsuk a tanulók figyelmét a közös tulajdonságú ponthalmaz helyzetére, a ponthalmaz által alkotott körvonalra. *Ez a vizsgálódás vezethet el az általánosításhoz:* „Egy adott ponttól egyenlő távolságra levő pontok halmaza körvonalat alkot.”

A 8. osztályos tankönyv 220. oldal 129. feladata:

„Rajzolj egyenest! Rajzolj 2 cm sugarú köröket, amelyek az egyenest érintik! Hányat tudsz rajzolni?”



A feladatnak olyan rövid elintézése, hogy „Nagyon sokat!” – még ha ténylegesen meg is rajzolják a köröket, – *nem elegendő.*

Egészítsük ki a „Hányat tudsz megrajzolni?” kérdést, a „Mit alkotnak a sűrűn megrajzolt körök középpontjai?”, vagy „Hogyan helyezkednek el az egyenest érintő körök középpontjai az egyeneshez viszonyítva?” kérdésekkel.

Az egyenestől 2 cm távolságra levő párhuzamos egyenest alkotják a körök középpontjai, – az egyenessel párhuzamos egyenesen helyezkednek el, – az egyenes mindkét „partján” megrajzolható az egyenest érintő „körserég” stb. Az ilyen tartalmú megbeszélés, többszöri feladatjelölés *elvezethet abhoz az általánosításhoz,* hogy „az  $e$  egyenest érintő  $a$  sugarú körök középpontjai az  $e$  egyenestől  $a$  távolságra levő párhuzamos egyenesen helyezkednek el, vagy az  $a$  távolságra levő párhuzamos egyenest alkotják.”

*Hasonlóak a 220. oldal 128., 130., 131., 132. stb. feladatok,* amelyek szintén a mértani helyeket előkészítő feladatok:

- egyenestől adott távolságra levő körök középpontjainak halmazát,
- a párhuzamosokat érintő körök középpontjainak halmazát,
- a szög szárait érintő körök középpontjainak halmazát stb.

vizsgálják.

A gimnáziumi tankönyvek feladatai feltételezik, hogy a tanulók már ismerik a közös tulajdonságú, egyenlő távolságra levő pontok elhelyezkedését *az egyenestől, a szög száraitól, a körvonalától, a ponttól* – azaz az „egy feltételt kielégítő” közös tulajdonságú pontok elhelyezkedését.

Ezt a megállapítást *igazolja a gimnáziumi tankönyv 204. oldalán levő „Mértani hely fogalmát előkészítő feladatok” feladatsora.*



A mintafeladatok kapcsán már a „két feltételnek eleget tevő, közös tulajdonságú pontok” elhelyezkedésére ad magyarázatot a könyv, pl.:

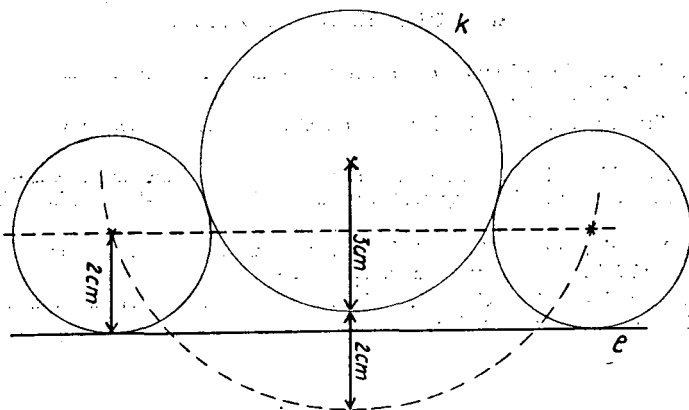
1. Rajzolj egy  $60^\circ$ -os szöget, a szárakat jelöljük  $a$ -val és  $b$ -vel! Keressünk a szögtartományban olyan pontot, amely az  $a$  szártól  $2\text{ cm}$ , a  $b$  szártól  $3\text{ cm}$  távolságra van!

2. Vegyünk fel  $e$  és  $f$  metszőegyeneseket! Keressünk olyan pontot a síkban, amely  $e$ -től  $2\text{ cm}$ -re,  $f$ -től  $3\text{ cm}$  távolságra van!

Azt hiszem világosan érezzük, hogy csak azok a tanulók látják a mintafeladat problematikáját, akik tudják, hogy egy egyenestől  $2\text{ cm}$ -re levő pontok hogyan helyezkednek el, és adott másik egyenestől a  $3\text{ cm}$ -re levő pontok hogyan helyezkednek el. Csak ez alapján „találja meg” az egyik szártól  $2\text{ cm}$  távolságra levő közös pontot. (A két ponthalmaz metszetét.)

Az 1. oszt. gimnáziumi tankönyv 207. oldal 4. mintafeladatát azért emelem ki, mert ezen keresztül belátjuk, hogy a „két feltételt kielégítő pontok halmazának közös részét” meghatározni csak akkor tudja jól a tanuló, ha általános iskolában jó előkészítést nyert.

„Vegyünk fel egy  $e$  egyenest és egy  $3\text{ cm}$  sugarú  $k$  kört, amelynek középpontja  $4\text{ cm}$ -re van az  $e$  egyenestől! Szerkesszünk a megrajzolt egyenest és a kört érintő  $2\text{ cm}$  sugarú kört!”



**Probléma:**

Érintse az  $e$  egyenest is és a  $k$  kört is a  $2\text{ cm}$  sugarú kör.

**Analízis:**

a)  $e$ -től  $2\text{ cm}$  távolságra vannak az  $e$ -t érintő körök középpontjai,

b)  $k$  körvonalától  $2\text{ cm}$  távolságra vannak az érintő körök középpontjai,  $k$  körrel koncentrikus ( $3+2=5\text{ cm}$  sugarú) körön.

Mindkét feltételt a 8. osztályban külön-külön, ha alaposan megvizsgálta a tanuló, akkor e két feltétel szétbontását (analízisét), majd a két feltétel összegezését (szintézisét) felismeri és alkalmazni tudja a gimnáziumban, az összetett feladatoknál is.

A mintafeladathoz kapcsolódó gyakorló feladatsor nebezől azzal,

- a) *általános adatokkal* kell elvégezni a szerkesztéseket, legtöbbször önállóan, házi feladatként:  $r$  sugarú kört,  $a$  távolsággal stb. A gyermekeknek nem természetes kifejezés az sem, hogy „adott” egyenest, „adott” pontban, „adott” sugárral. Ezekre is célszerű lenne általános iskolában kitérni!
- b) Az általános adatokkal való feladatmegoldás igényli *a feladatok diszkuszióját*, amiben az általános iskolában is több gyakorlást vehetnénk! Pl.:
- *mikor van csak egy megoldása a feladatnak* (pl.: csak egy érintő kör rajzolható az egyeneshez és körhöz),
  - *mikor nincs megoldása a feladatnak* (pl.: nem rajzolható a két feltételnek eleget tevő érintő kör),
  - *mikor van két, vagy több megoldása* (pl.: két érintő kör is rajzolható az egyeneshez és körhöz)?

Azért kívántam hangsúlyozottan *kiemelni a 8. osztályos tankönyvben szereplő „mérési helyeket előkészítő” feladatsort*, hogy az általános iskolai és középiskolai ismeretek egymásra épülését nagyon tudatosan biztosítsuk, a tanulók gondolkodásának fejlődéséhez a fontos láncszemeket jól építsük.

A feladatsor gondos feldolgozásával hozzájárulhatunk a tanulók továbbtanulásában fellelhető „átmeneti nehézségek” feloldásához is!

#### FELHASZNÁLHATÓ IRODALOM

1. Matematika a gimnáziumok és szakközépiskolák I. osztálya számára. (Tankönyv.) V. fejezet. Tankönyvkiadó, 1966.
2. Matematika az általános iskolák 8. osztálya számára. (Tankönyv.) „A kör” című fejezet.
3. Matematika kiegészítő tankönyv az általános iskola matematika szakosított tantervű 8. osztályai számára. Geometriai alapfogalmak című fejezet, 151–190. oldal. Tankönyvkiadó, 1972.
4. Balogh Viktória: Az általános iskolai matematikai tankönyvek korszerű elemeinek hatékonyabb megvalósításáért. A matematika tanítása, 1972. 4. szám.
5. Balogh Viktória–Karádi Károlyné: Tájékoztató az általános iskolai számtan–mérési tananyagának csökkentéséhez. A matematika tanítása, 1973. 4. szám.



*Kovács Győző:*

#### A SZÁMÍTÓGÉP TECHNIKÁJA

A számítógép egyre fontosabb szerepet játszik életünkben. Nem csupán a matematikában, hanem a műszaki, a közgazdasági, az orvosi, a biológiai, a nyelvészeti tudományokban, sőt helyenként már az oktatásban is mind több felhasználására kerül sor. A jelen könyv első sorban azzal ismerteti meg az olvasót, hogy hogyan működik a számítógép, milyen egységekből áll, hogyan üzemeltethető és milyen

szervezési feladatok megoldását igényli a számítógép. A számítógépnek mint bonyolult rendszernek a működését közérthető, egyszerű nyelven fogalmazza meg a szerző, a megértést számos (173 darab) rajzos és fényképes ábrával segíti elő. Számos lenyűgöző technikai adatról is értesülhetünk a könyvben. Azoknak ajánljuk e könyvet, akik a számítógépek technikájának fejlődéséről és mai állapotáról jól áttekinthető képet kívánnak kapni.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 288 oldal)

*Dr. Szendrei János*

# PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

DR. LACZKÓ OTTÓNÉ

Jászberény, Tanítóképző Intézet

## „Célunk a közművelődési szemlélet kialakítása”

### A KÖZMŰVELŐDÉSI MUNKÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS LEHETŐSÉGEI A JÁSZBERÉNYI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETBEN

Érdeklődéssel és nagy figyelemmel olvasom megszületése óta a Módszertani Közlemények „Pedagógusok a közéletben” című rovatát.

A sorozat elindulása óta jelent meg az MSZMP Központi Bizottságának 1974. március 18–19-i – a közművelődésre vonatkozó – határozata, mely megjelöli, illetve irányt szab a közművelődési munka legfontosabb, időszerű és kiemelt feladatainak. E határozat egyben arra kötelez bennünket, pedagógusképző intézményben oktatókat, hogy újraértékeljük és elemezzük az eddig végzett ilyen irányú tevékenységünket, s vizsgáljuk meg, mit tehetünk a jövőben azért, hogy közéleti aktivitásra, közművelődési munkára még hatékonyabban készítsük fel a hallgatóinkat.

Köztudomású, hogy a kulturális forradalom aktuális feladatainak a megvalósításában, az emberek tudatának szocialistává formálásában igen fontos szerepe van a pedagógusoknak. Elsősorban azért, mert az ő kezük alatt nevelődik az új generáció, a jövő társadalmának embere, másrészt azért is, mert az oktatási intézmények hatóköre a tanulóifjúságon kívül a felnőtt lakosságra is kiterjed. Az iskolában dolgozó tanító, tanár munkájától, szakmai, pedagógiai, politikai, – és nem utolsósorban közéleti felkészültségétől is függ az említett társadalmi célkitűzések megvalósulásának eredményessége, sikere.

Napjainkban már elfogadott tény, hogy a felsőfokú oktatásnak a magas szintű szakképzés mellett széles látókört, általános és sokoldalú tájékozottságot is kell nyújtania hallgatói számára. Társadalmi aktivitásra, közéleti tevékenységre azért is fontos felkészíteni hallgatóinkat, hogy érezzék és már jó előre tudatosodjék bennük: az ő aktivitásukra is szükség lesz, ilyen irányú munkát igényel tőlük – sőt számít is rá! – a társadalom.

A közéleti munkavégzés nagyon sok szempontból fontos lesz számukra, elsősorban azért, mert ilyen tevékenység során találkoznak általában először a mindennapi élet problémáival, gondjaival, és cselekvés közben tanulhatják meg, hogyan kell a társadalomért élni és dolgozni.

Azt senki sem vitatja, hogy a pedagógus elsőrendű és legfontosabb feladata az iskolai oktató-nevelő munkájának eredményes és sikeres végzése. De azt is tudni kell, hogy tanítványaik előtt példaképpé, a szülők által is elismert emberré csak akkor válhatnak, ha az eredményesen végzett pedagógiai tevékenységükön túl, aktív kiveszik részüket az iskolán kívüli legkülönbözőbb feladatokból is.

A főiskolai kulturális nevelés egyik legfontosabb feladata tehát, hogy a hallgatók a hivatásukra, szakmájukra való felkészülés közben kapjanak felkészítést arra is, hogyan kell a kulturális életet megszervezni, annak hatását elmélyíteni. Azt kell elsősorban elősegítenünk, hogy a művelődési és magasabb fokú, igényesebb szórakozás utáni vágy felkeltése és kielégítése készítse fel őket a szorosabban vett szakmájukon túl a rájuk váró kulturális – nevelő küldetésre is. Már a főiskolai évek

alatt meg kell velük ismertetni és értetni, hogy az értékes, színvonalas kulturális munka nagyon komoly és átgondolt pedagógiai tevékenységet, sok elemzést igényel. Tudatosítani kell bennük azt a gondolatot, hogy saját érdeklődésük nemcsak lehetőség és indíték, belső motiváció a művelődésre, hanem mindenkor elkötelezettség is, s ennek párosulnia kell a kevésbé igényes emberek érdeklődésének a felébresztésével, majd annak céltudatos és tervszerű továbbfejlesztésével.

Hallgatóink nagy százaléka kevésbé kulturált falusi környezetből került az intézetbe, s nagy többségük az oklevél megszerzése után szintén kisebb községekbe kerül. Itt pedig még mindég nagyon nagy szükség van arra, hogy a kis számú főhivatású közművelők munkáját aktív, közéleti, illetve kulturális munka iránt fogékony, s valamelyest felkészített, ráhangolt, fiatal diplomások, így nem utolsósorban a pedagógusok segítsék, támogassák.

Ezt a felkészítést, általános tájékoztatást szolgálta a tanító- és tanárképző intézetekben 1973. szeptember 1-ig, – az új tantervek bevezetéséig – a „Népművelési ismeretek” c. tárgy oktatása. E tárgyat tanítottam a jászberényi Tanítóképző Intézetben. Ötéves népművelői munka után (ennyi ideig voltam Jászberény város népművelési felügyelője) kerültem az intézet oktatóinak sorába. Öt esztendő alatt nagyon sok ismeretséget szereztem a közművelődési munka hétköznapi gondjairól, problémáiról. Mindennapos tevékenységem közben tapasztalhattam, hogy milyen felbecsülhetetlen értékű lehet az a segítségadás, amit a pedagógusok végezhetnek a népművelői munka hatékonyabbá tétele érdekében.

Amikor e tárgy oktatását elkezdtem, legfontosabb feladatomnak azt tekintetem, hogy az egyéves tanulmány befejeztével a hallgatók többségében *intellektuálisan és érzelmileg megalapozott igényné váljék a társadalmi, közéleti, népművelői tevékenység.* Az új tanterv bevezetése óta, miután a népművelés nem szerepel külön kollégiumként, változatlanul a fenti nevelési célok megvalósításáért kell küzdünk, csak más módszerekkel, új lehetőségekkel kell élnünk.

A közművelődési munkába való aktív bekapcsolódást akarják előkészíteni, illetve hallgatóink egy részét felkészíteni az ilyen jellegű tevékenységre az intézetünkben működő különböző speciálkollégiumok, tanfolyamok.

Már 1970 óta foglalkozott intézetünk vezetősége – egy megyei pártbizottsági határozat nyomán és a Népművelési Intézet felhívására – a népi díszítőművészeti szakkörvezetői tanfolyam megszervezésével, hisz Szolnok megyében, de országos viszonylatban is, igen nagy szükség volt és van ilyen szakemberekre. 1972-ben sikerült először megindítani e tanfolyamot, melynek tagjai négy félévi munka után tettek vizsgát illetékes szakemberek előtt. 14 hallgatóból 11 fő „C” kategóriás, 3 fő pedig „B” kategóriás működési engedélyt kapott. 1972 óta minden évben újra indítjuk e fenti tanfolyamot, s hogy milyen szükség van az ilyen képzettségű szakemberek munkájára, azt az is bizonyítja, hogy ezzel a kérdéssel a KB 1974 márciusi határozatában külön is foglalkozik.

„A népi kulturális hagyományok értékelése, értelmezése körül még sok a félreértés” – hangzott el a fenti ülésen. „Két hamis véglettől is el kell határolnunk magunkat. Az egyik, amely a népi kultúrát szűken paraszti kultúrának tekinti, a régi paraszti kultúrát akarja konzerválni, mítoszt teremtve köré. A másik, mely a munkáskultúrát, a szocialista kultúrát el akarja szakítani a hagyományos népi kultúrától, s nem veszi számba, hogy egészséges szocialista kultúra csak a korábbi népi, munkás- és paraszti hagyományok talaján, azok legértékesebb vonásait továbbfejlesztve alakulhat ki.”

Feladataink tehát bőven vannak a kulturális munka e területén is, s ha évenként 15–20 ilyen munkára alkalmas szakembert képzünk, már mi is tettünk valamit

a fenti célok realizálásáért. Beszéltem olyan hallgatókkal, aki a működési engedély megszerzése után azonnal elvállalta szülőfalujában egy népi díszítőművészeti szakkör vezetését, (sőt, a szervezésben is aktívan kivette részét!), s azóta már szakemberek által elismeréssel emlegetett kiállítást is rendezett a tagok munkáiból. Igen biztató visszajelzések ezek számunkra!

Második éve folyik intézetünkben a klubvezetői és alapfokú könyvtárosi speciálkollégiumi képzés. Fentiek résztvevői igen sokirányú és a gyakorlatban jól hasznosítható ismeretekhez jutottak, (két féléves tárgy, heti 4 órában), s a kollégium befejezésével, a Népművelési Intézet által elírt követelmények teljesítése után, szintén működési engedélyt kaptak.

1973-74-es tanévben a nappali tagozaton végzett hallgatónak tehát kb. 50 százaléka olyan képesítést is szerzett főiskolai tanulmányai során, mely alkalmassá teszi a közművelődési munka valamely területének a végzésére. Hogy mennyire szükség van rájuk mint a *népművelés nem főhivatású, de lelkes, és bizonyos területén már képzett munkásaira*, azt hiszem, vitathatatlan! Intézetünk vezetősége a következő tanévtől még tovább akarja bővíteni a választható népművelői speciálkollégiumok körét (pl. néptáncvezetői, hönismereti szakkörvezetői szakok megindításával), hogy hallgatóink még inkább egyéni érdeklődésüknek, irányultságuknak megfelelően választhassanak e képzési formák közül.

A közművelődési munkára való felkészítés egy másfajta, de igen fontos területe az intézeti klubélet. KATEDRA Ifjúsági Klubunk éve óta kiemelt feladatként jelöli meg munkatervében a tagok társadalmi aktivitásra, közéleti tevékenységre való nevelését. E célok megvalósítása érdekében több városi és más intézeti klubbal van aktív munkakapcsolatunk. Permanensen figyelemmel kísérjük a város jelentősebb közművelődési rendezvényeit, s lehetőségeinkhez mérten be is kapcsolódunk azokba. Több városi, sőt megyei rendezvény színhelye is volt már a klubunk, s az egyes programok előkészítése és megrendezése kapcsán hallgatóink közelről is megismerhetik a gyakorlati népművelői munka egyes problémáit, gondjait, a különböző engedélyek megszerzésén, rendeletek megismerésének kisebb feladatait át a szervező és propaganda munka nagyobb áttekintést igénylő feladataiig.

A város tömegszervezeteivel is próbálunk kapcsolatot teremteni, az idén a Vöröskereszt városi szervezetével már több közös rendezvényünk volt. (Ismeretterjesztő előadások, kiállítások stb.) A Szolnok megyei állami, párt- és tömegszervezetek által meghirdetett felszabadulási rádiós vetélkedő eddigi minden fordulóján a mi klubunk csapata is részt vett, amiért a járási hivatal illetékes vezetője levélben is köszönetet mondott.

Apró eredmények ezek, s csak azért soroltam fel néhányat közülük, mert külön-külön mind fontos lehet, hisz hallgatóink általuk ismerkednek meg a közművelődési munka sokszor nem kis fáradságot igénylő, néha göröngyös útjaival, s ha közben egy jól sikerült rendezvény vagy program után, ki-ki tisztázza magában, milyen szerepe volt az eredményekben, – juthat olyan élményhez, mely egy egész életre elkötelezheti a közművelődéssel.

Ha hallgatóink közül minden évben csak néhányat is, de sikerül eljuttatni oda, hogy majd kedvvel és lelkesedéssel kapcsolódjon be az ilyen munkába, akkor már mondhatjuk azt: törekvéseink nem voltak hiábavalóak!

Végül, egy befejező gondolat, a művelődés tapasztaltabb, idősebb munkásaihoz: Fogadják megértéssel és segítő támogatással az ifjú szakembereket, biztosítsanak számukra munkalehetőséget, legyenek velük türelmesek, hisz pedagógus pályájuk kezdetén amúgy is sok nehézséggel kell megküzdeniök, de ők mégis többet akarnak vállalni, szeretnének a közművelődés aktív munkásai is lenni!

PÓSA LAJOS

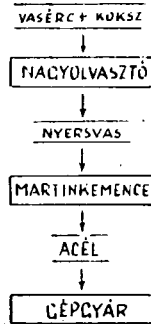
Szeged, Tanárképző Főiskola

## Az ábrák szerepe a földrajz tanításában

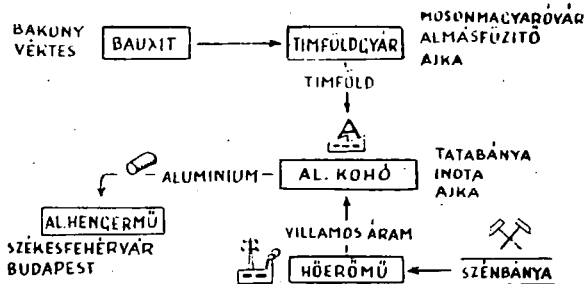
(Befejező rész)

A sémák az összefüggések egyszerű ábrázolásai. Jellemző rajzi elemei a kapcsolatokat kifejező nyilak és a jelenségeket (tényeket, objektumokat) ábrázoló szimbólumok (szavak, betűk, jelek, idomok). Áttekinthetően mutatják a természetföldrajzi jelenségeknek, a gazdasági élet ágazatainak egymás közötti kapcsolatait, a termelési folyamatok jellemző mozzanatainak összefüggéseit (16. ábra), vagy nyersanyagok technológiai feldolgozásának (és felhasználásának) folyamatát.

a.



b.

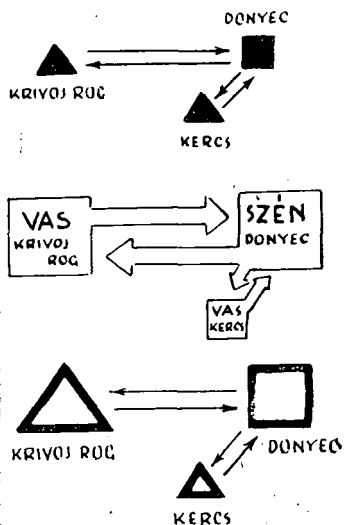


16. ábra. Termelési folyamatok sémái vasgyártás (a) és alumíniumgyártás (b)

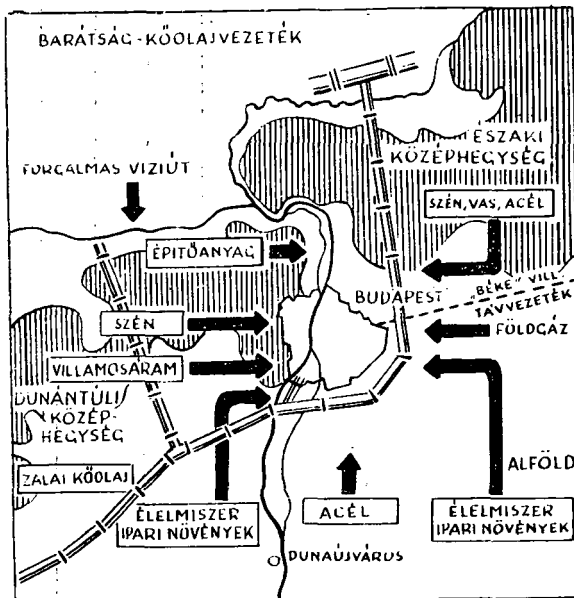
A sémák elsősorban gazdaságföldrajzi tartalmúak, és a gazdasági jellemzés dialektikus lényegét képesek tömören ábrázolni. Kifejező erejét és áttekinthetőségét fokozhatja a különböző idomok (téglalap, négyzet, kör) és a színek alkalmazása

(17. ábra). Az összefüggéseket jelölő vonalak milyensége fontosságot, szélessége mennyiségeket is kifejezhet. Ezen lehetőségek alkalmazását a tanulók szellemi fejlettsége határozza meg.

A sémák is kombinálhatók más ábrafajtákkal (metszet, térképvázat, diagram), így az ábra tartalma és szemléletessége fokozódik (18. ábra). A sémákkal ábrázolt



17. ábra. Gazdaságföldrajzi sémák



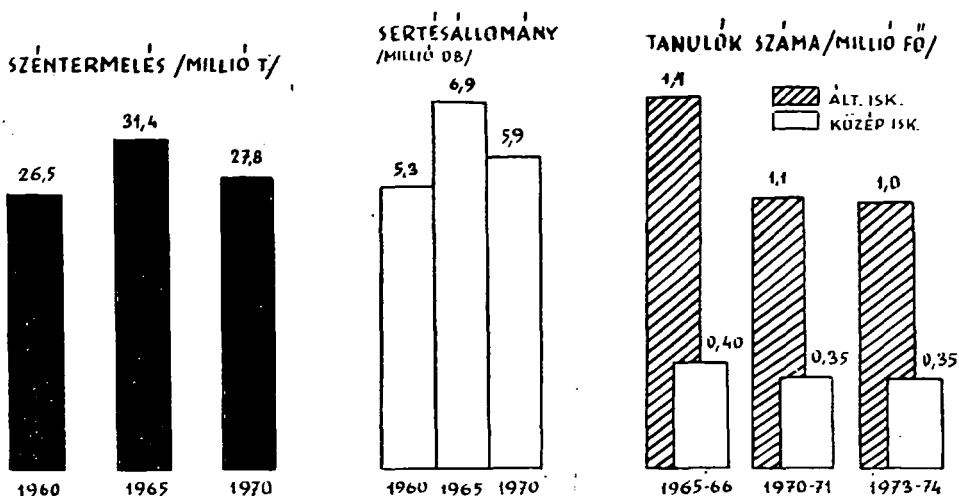
18. ábra. Séma és térképvázat összeépítése

tartalom mennyisége szinte az áttekinthetőségen túl is növelhető, ez viszont – az általános iskolai oktatás területén – ellentmond a didaktikai-metodikai követelményeknek. – A sémák dinamikus természetű ábrázolások. Ez a magyarázata annak, hogy ábrázolási elemeik más ábrafajtákon is gyakran megjelennek.

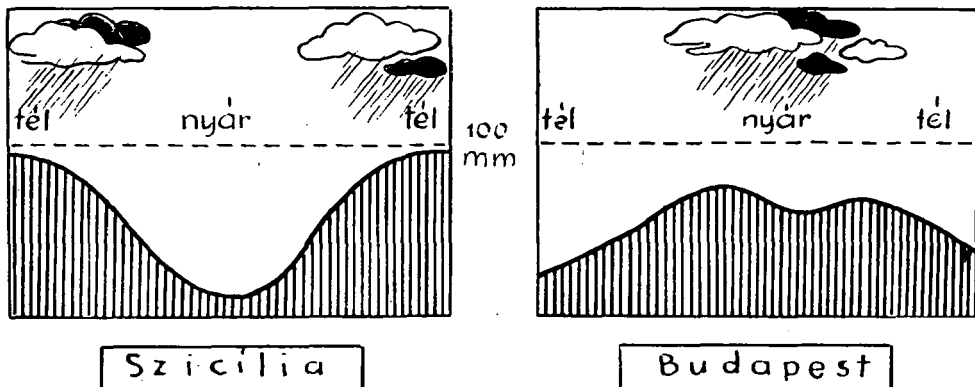
A mennyiségek ábrázolásának két formája használatos. Az egyik (a gyakoribb) az absztrakt ábrázolás, amikor a mértani forma semmit sem árul el az ábrázolt jelenség tartalmáról, csupán a mennyiségeket jelöli (19. ábra). A másik ábrázolási mód képszerű, vagyis a mennyiségen kívül igyekszik jelölni az ábrázolt tartalmat is (alakzatdiagram). Az általános iskolai gyakorlatban azonban az elvont mennyiségi ábrázolásokhoz kapcsolódó képszerű elemek igyekeznek utalni az ábra tartalmára (20. ábra).

Az absztrakt ábrázolási forma két variációja használatos az általános iskolai földrajztanításban: az időbeni változásokat kidomborító grafikon és a statikusabb természetű diagram.

A grafikonokat olyan földrajzi jelenségek, folyamatok ábrázolására használjuk, amikor a lényeges, a jellemző vonás az időbeni változásban, annak dinamizmusában jelentkezik. A grafikon is képes a részletek mellőzésével a lényeg kiemelésére. Ezt egyrészt egyszerűsítéssel (21. ábra), másrészt az idő és a mennyiség egységei arányának megváltoztatásával érheti el. Ez utóbbi a változás dinamizmusát képes – a lényeg kiemelése érdekében – túlozni (22. ábra).



19. ábra. Oszlopdigramok



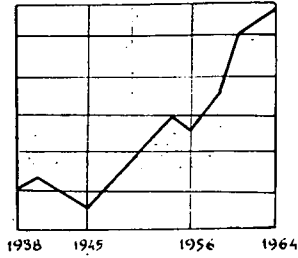
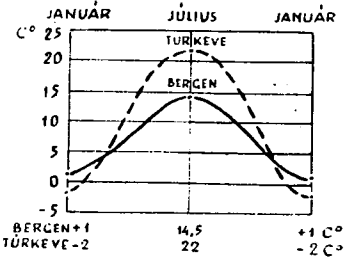
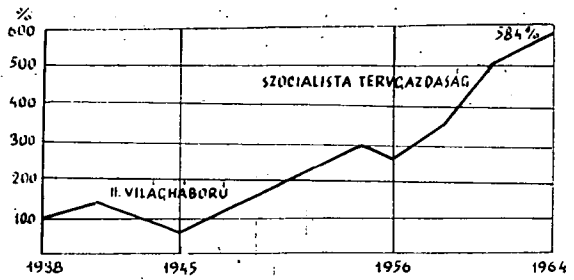
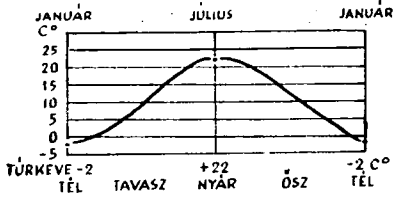
20. ábra. Grafikon és képszerű ábra összeépítése

A képszerű elemek, alakzatdiagramok fokozzák az ábra érthetőségét, grafikonok összeépítése pedig összehasonlításokat tesz lehetővé (23. ábra).

A diagram a hosszúság, a terület vagy a köbtartalom arányaival fejezi ki a mennyiségeket. Ennek megfelelően vonal-, terület- és térdiagramokat különböztünk meg. A vonaldiagramok elsősorban lineáris természetű objektumok (folyók, vasutak, közutak stb.) mennyiségi összehasonlítására alkalmasak. Az „oszlopdigram” a síkdiagramok legegyszerűbb, és az általános iskolai földrajzoktatásban leggyakrabban használt formája. Lényegében vonaldiagram, mert a mennyiségeket az azonos szélesség miatt kizárólag a hosszúság (magasság) fejezi ki. Az „oszlopok” szélessége tetszőleges lehet. A vízszintesre fektetett „oszlopdigramot” szalagdiagramnak nevezik (24. ábra). Az oszlop- vagy szalagdiagramok sora időbeni változásokat is kifejez.

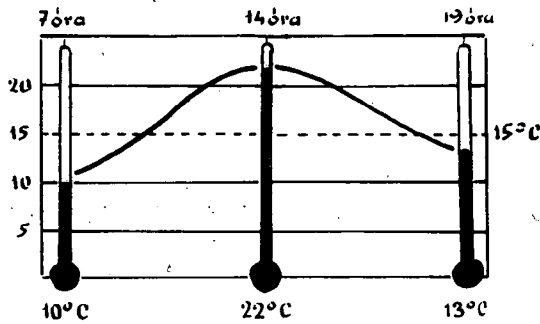
Kördiagrammal – az általános iskolai földrajzoktatás gyakorlatában – általában valamilyen jelenség belső szerkezetét (annak százalékos megoszlását) ábrázol-



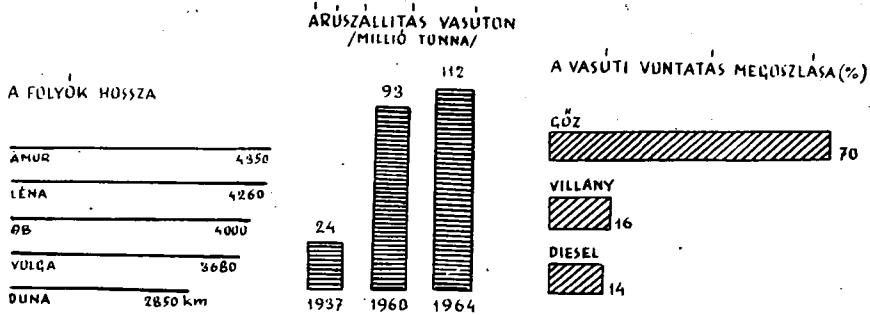


21. ábra. Egyszerűsített (sematikus) grafikon

22. ábra. A fejlődés dinamizmusát kiemelő grafikon

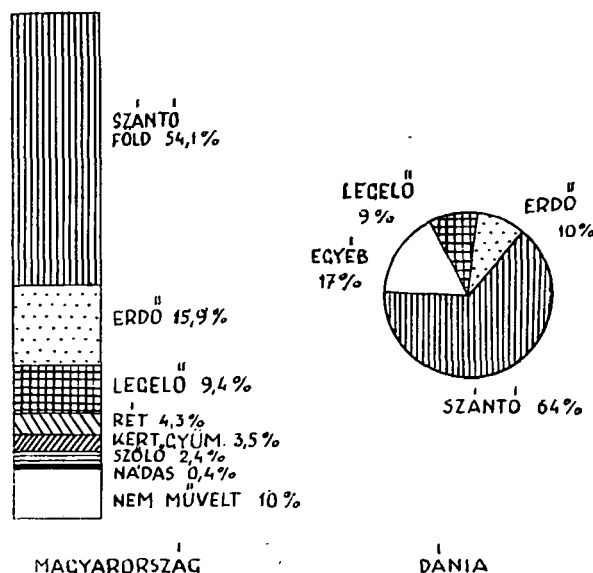


23. ábra. Grafikon és alakzatdiagram összeépítése



24. ábra. Vonal-, oszlop- és szalagdiagram

juk. Egy százalékot 3,6°-nak véve, szögmérővel visszük fel az adatokat a kör kerületére (25. ábra). Ugyanerre a feladatra alkalmas az „oszlop”- és szalagdiagram is. Ez utóbbiak kivitelezése (pl. táblai rajzoláskor) egyszerűbb és gyorsabb is, mint a kördiagramé.



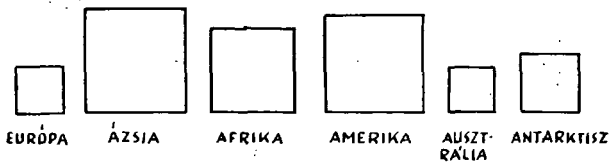
25. ábra. Belső szerkezet ábrázolása oszlop- és kördiagrammal

A négyzetdiagram elsősorban területek arányainak ábrázolására alkalmas (26. ábra), de jól felhasználható – egyes gazdaságföldrajzi térképelekhez való hasonlósága következtében –, ipari nyersanyagok mennyiségének szemléletessé tételére is.

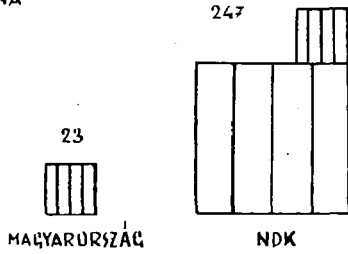
Módszertani szempontból külön csoportba kell sorolnunk a tárgy- vagy *alakzatdiagramokat* (piktogram), mert a mennyiség mellett tájékoztatást adnak a jelenség tartalmáról is. Lényege az, hogy a mennyiségeket a jelenség jellemző képével (rajzával) fejezzük ki. Az ábrázolt jelenséget felidéző karakteres rajz szemléletessé, érthetőbbé teszi az ábrázolást a tanulók számára. Két változata használatos az általános iskolai gyakorlatban: *a)* az ábrázolt jelenség mennyiségét kifejező nagyságot növeljük arányosan; *b)* egységnyi (változatlan) nagyságban annyiszor tüntetjük fel a jelenség sematikus képét, ahányszor ez az adatok szerint szükséges (27. ábra).

A mennyiségek ábrázolásai is kombinálhatók más ábrafajtákkal. A gyakorlatban – éppen a földrajzi jelleg kidomborítása érdekében – a diagramok és térkép-vázlatok kombinációit alkalmazzuk leggyakrabban. A kartodiagram tulajdonképpen a térképre helyezett diagramok együttese. A területi eloszlás mellett a jelek eltérő nagysága mennyiségeket fejez ki (28. ábra). A kartodiagram egyik sajátos fajtája az ún. „ponttérkép”. Alkalmas minden tömegesen és szétszórtan előforduló jelenség térbeli megoszlásának ábrázolására. A kartogram („statisztikai térkép”) kisebb területi – rendszerint közigazgatási – egységekre bontva ábrázolja a mennyiségeket. Minden egység színezése vagy vonalazása mutatja azt, hogy az ábrázolt jelenség milyen mértékben található az egységek területén. A kartogram tehát kisebb pon-

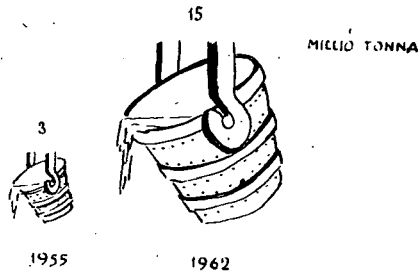
A KÖNTINENSEK TERÜLETE



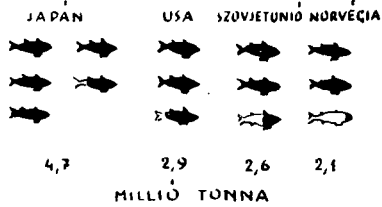
BARNASZÉN TERMELES  
MILLIÓ TONNA



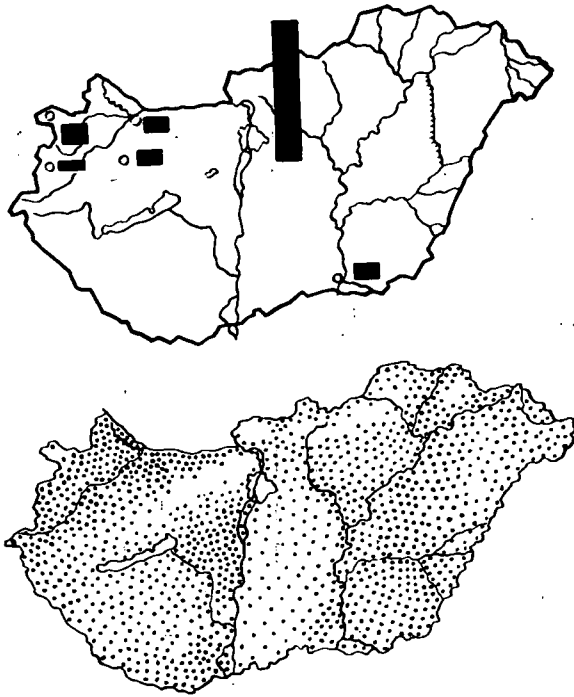
26. ábra. Négyzetdiagram



b.



27. ábra. Alakzatdiagram

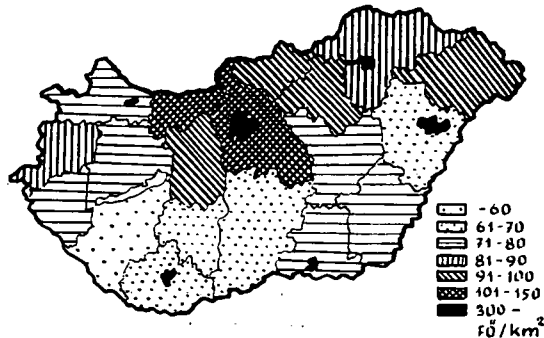


28. ábra. Kartodiagram (a) és „ponttérkép” (b)

tossággal – apró területekként átlagolva – fejezi ki a jelenség valóságos térbeli elhelyezkedését (29. ábra).

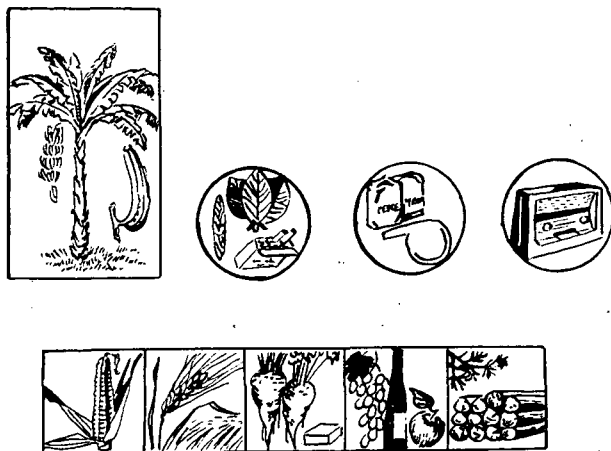
A képszerű ábrák (lát rajzok) természetföldrajzi vagy gazdaságföldrajzi jelenségek, objektumok, tárgyak egyszerűsített perspektivikus képei. Formailag átmenetet képeznek az ábrák és képek között. Szerepüket a didaktikai funkció határozza meg. Olykor csak illusztratív szerepet játszanak (pl. a földrajz tankönyvek iniciálászerű ábrái). Módszertani szempontból alapvető értékük a szemléletesség, érthetőség.

NÉPSŰRŰSÉG MEGYÉN KÉNT /1973/



29. ábra. Kartogram

Ezért gyakran kiegészítnek, magyaráznak, más, elvontabb ábrákat. Technikai kivitelezésük a sematikus rajzi megoldásoktól a síkszerű ábrázoláson át a plasztikus-ságra törckvő „képek”-ig igen sokféle (30. ábra).



30. ábra. Képszerű ábrák (látrajzok)

A földrajzi tartalom igényei tekintetében az ábrák rendkívül rugalmasak. Alig van olyan földrajzi ismeret, amelyet ne tudnának kifejezni, ábrázolni. Az ábrák – mint említettük – statikus természetűek. Általában egy jelenséget, objektumot mutatnak be, tényeket közölnek róla. Az ábrák azonban kombinálhatók, – összeépíthetők, egymás mellé helyezhetők, így több jelenség együttes bemutatására is vállalkoznak (komplex ábrák). Közvetve vagy közvetlenül (sémák) a jelenségek közötti összefüggéseket is képesek érzékeltetni. Legösszetettebb ábraegyüttes a térkép.

A mozgás, a változás ábrázolása ugyan nehézkes, de egyszerű változások érzékeltetése mindegyik ábrafajtaival lehetséges.

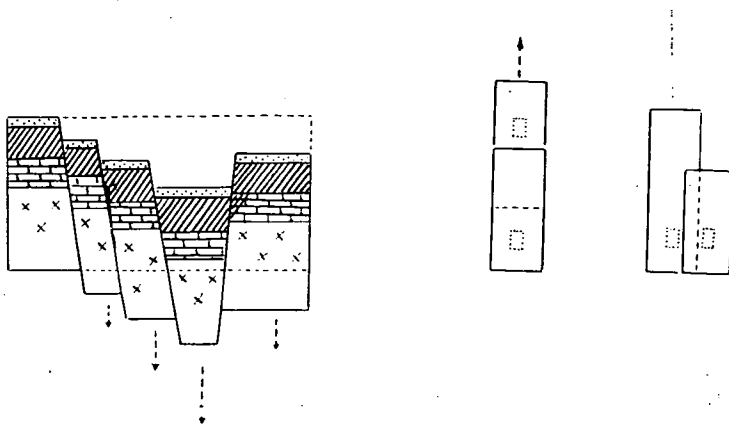
Természetesen lehetséges lenne a földrajzi ábrákat a közölt tartalom szerint is csoportosítani (pl. a csillagászati földrajz ábrái, topográfiai térképvázlatok, gazdaságföldrajzi ábrák stb.). Ez a csoportosítás azonban nem az „eszköz”, hanem az eszköz által kifejezett tartalmat tükrözné.

Az oktatási folyamatban betöltött szerepet (didaktikai funkciót), az alkalmazhatóságot is végső soron az ábrák természete szabja meg. Mivel az ábrák tényeket közölnek, jelenségeket, esetleg folyamatokat mutatnak be, – és ezt már szelektálva, rendezve, egyszerűsítve, sőt lényeges vonásokat (jegyeket) kiemelve teszik, ezért alapvető szerepük a tények közlésében, főleg azok értelmezésében, elemzésében, magyarázásában, az összefüggések feltárásában van. Így a „magyarázó rajzok” analógiájára – a didaktikai funkció alapján – megkülönböztethetünk közlő ábrákat, értelmező-elemző ábrákat stb.

Természetesen az egyes ábrafajták fontos szerepet tudnak betölteni a rögzítésben (topográfiai térképvázlatok, vaktérképek, kontúrtérképek, ábrakiegészítések), gyakorlásban és az ismeretek ellenőrzésében (ábrával kombinált feladatok, rajzos feladatok).

## II.

Kétségtelen, hogy az általános iskolai földrajzoktatásban szükséges és széleskörűen felhasználható ábraanyag *kész állapotban* (tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok) rendelkezésre áll, de elterjedt az „előregyártott elemekből” *felépíthető* (applikálható) *ábrák* alkalmazása is. Bár a térkép-vázlatok applikálása a legkézenfekvőbb, ez a központilag készített szimbolikarendszer széleskörűbben felhasználható. Lehetővé teszi más ábrafajták összerakását (sémák), de az ábrázolás tartalmilag is szélesíthető, mert „háziilag” is készíthetők applikálható elemek (pl. diagram-oszlopok; – 31. ábra).



31. ábra. Applikált ábraelemek (a. vetődés, b. digramok)

Az applikáció legjellemzőbb sajátossága, hogy az elemek külön-külön elhelyezhetők. Ebből nemcsak az következik, hogy a jelek, rajzok (szimbolikák) megadott szempont szerint – és szinte tetszőleges mennyiségben (olykor az áttekinthetőség rovására is) felrakhatók, hanem az is, hogy – ugyancsak megadott szempont szerint – szelektálhatók, leszedhetők, és leszedés után rendszerezhetők.

## III.

Ma sem nélkülözhető a földrajz tanár által *készített „szemléltető rajz”*. Kétségtelen, hogy a rajzolás mechanikus része (pl. a kontúrok rajzolása) improduktív munkát jelent a tanárnak, tanulónak egyaránt. Ezt a – földrajzi szempontból – improduktív munkát jórészt kiküszöböli a munkafüzet ábraanyaga, és a földrajz tanár is a tanítási órán kívülre helyezi. Így értékes perccet nyerhet az osztály, amelyekre ma már nem annyira a feszített munkatempó, mint az alaposabb, elmélyültebb munka érdekében van szükség. Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy minden rajzolás, vagy annak minden fázisa mechanikus és improduktív, tehát az óra keretéből száműzendő munka. A földrajzi „rajzok” készítése is lehet alkotó jellegű, sőt bizonyos esetekben a rajz készítése elválaszthatatlan a magyarázattól, és a rajzi elemek felvázolásának egymásutániséga időbeliséget is kifejez. Ennek ellenére a táblai rajzolás teljesen háttérbe szorult, mint „korszerűtlen” eljárás, mint a „krétapedagógia” szinte szégyenletes maradványa.

Próbáljunk abból kiindulni, hogy a táblai rajzolás (és minden szemléltető rajz-

zalás) eredménye a *vázlatrajz*. Ez pedig nem más, mint egy „házilag készült” ábra. Ennek a vázlatrajznak (ábrának) vannak funkciói. A rajzolásnak értéke – bár lehetnek külön didaktikai, sőt nevelési funkciói is –, ebben az eredményben, az adott pedagógiai szituációhoz legjobban alkalmazkodó „szemléltető rajz”-ban jelentkezik.

Szerencsére egyre több általános iskolában jelenik meg egy technikai megoldásában új, „korszerű” segédeszköz, az *írásvetítő*. Ennek az ügyes eszköznek – a földrajzoktatás szempontjából – éppen az a legelhanyagolhatóbb képessége, hogy írást vetít. Ez ugyan kezdetben felkelti a tanulók érdeklődését, figyelmét a földrajzi tartalom iránt is, – de évek alatt ugyanolyan megszokottá válik, mint a táblára írott szöveg. Módszertani szempontból az írásvetítő „írása” semmivel sem több, hatékonnyabb, mint a táblára írott szövegé. Az írásvetítő fontossága a rajzok készítésében, vetítésében rejlik, főleg pedig abban a tulajdonságában, hogy az előre elkészített rajzi elemek egymásra helyezhetők, összeépíthetők, tehát a kivetített ábrák fejleszthetők, kombinálhatók. Így a változások szélesebb köre és újszerű érzékeltetése válik lehetővé. Ez azonban már a szemléltető rajzok (ábrák) tervezésének és technikai kivitelezésének területére vezet.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dr. Balogh Béla András: A táblai vázlatrajz funkciója és helye a mai középiskolai földrajzoktatásunkban. (Földrajztanítás. XI. évf. 1. sz.)
- N. N. Baranszkij: A gazdasági földrajz tanításának módszertana. (Bp., 1955.)
- L. B. Ityelszon: A középfokú szakoktatás metodikája. (Bp., 1967.)
- Dr. Köves József: A földrajz tanítása. (Bp., 1972.)
- Dr. Köves József: Igényli-e a mai középiskolai földrajzoktatás a táblai vázlatot? (Földrajztanítás. XI. évf. 2. sz.)
- Dr. Méző József: A rajzolás szerepe a korszerű középiskolai földrajzoktatásban. (Földrajztanítás. XI. évf. 2. sz.)
- Németh István–Udvarhelyi: Szemléltető rajzok a földrajzórán. (Bp., 1952.)
- Olcsay-Kiss László: Néhány megjegyzés Balogh Béla András cikkéhez. (Földrajztanítás. XI. évf. 3. sz.)
- Dr. Tóth Aurél: A rajzolás korszerű alkalmazása a középiskolai földrajztanításban. (Földrajztanítás. XI. évf. 4–5. sz.)
- Dr. Udvarhelyi Károly: Szemléltető rajzok a földrajzórán. (Bp., 1961.)
- Dr. Udvarhelyi Károly: Mit rajzoljunk a földrajzi órán? (Debrecen–Szeged, 1948.)
- Dr. Udvarhelyi Károly: A földrajztanítás módszertana. (Bp., 1967.)
- Az általános iskola földrajz tankönyvei és munkafüzetei.



BALTÁSI JUDIT-DR. BELLYEI LÁSZLÓ  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## Komplex elemek és differenciált munkáltatás egy anyanyelvi kísérleti órán

### 1.

A gyakorló ált. iskola 2. b. osztályában egy kísérleti órát tartottunk december elején. Az alábbiakban szeretnénk tapasztalatainkat elmondani, és elemezni a tanítási órát az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének a szemszögéből.

Komplex anyanyelvi kísérletünk tervezésének megfelelően a 2. osztályban egységes „anyanyelv”-i elnevezésű tantárgyunk van, a hagyományos olvasás, írás, nyelvtan–helyesírás helyett. Ennek a komplex anyanyelvi tárgynak az értelmét abban látjuk, hogy az anyanyelvi nevelés céljai a tantárgyi szemlélet miatt nem szenvednek csorbát. Az oktatás folyamán az alapvető anyanyelvi képességek fejlesztése arányos hangsúlyt kap. Ezek a képességek az olvasási készség, íráskészség, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség. Ez utóbbiak rendszeres alapozása az iskolák gyakorlatában éppen a tantárgyi szemlélet miatt kerül háttérbe.

Mivel az alsó tagozat elsőrendű feladatának tekintjük az anyanyelvi képességek fejlesztését, keressük azokat a foglalkozási formákat, amelyek munkáltató, cselekedtető jellegűek, és amelyek biztosítani tudják a tanulók kreativitásának az érvényesülését. A másik célunk pedig az, hogy a frontális foglalkozásokkal kombináltan a differenciált munkaformáknak olyan rendszerét építsük ki, amely a tanulók egyéni képességei és teljesítményei közötti különbségeket szabályozza, közös színvonalra hozza, másrészt elsősorban a képességek fejlesztésében tartósan vagy átmenetileg lemaradó tanulóknak segítséget nyújt.

## 2.

A tanítási óra első egysége frontális osztálymunka volt. Időtartama: 5 perc. Ennek az ellenőrző résznek a didaktikai feladata kettős: egyrészt élménynyújtás versolvasással, másrészt nyelvtani–helyesírási felismerési gyakorlat. A tanító Verseghy Erzsébet „Tavaszi szél” című kötetéből felolvassa a „Sár” című verset, Kétszer is felolvassa, hogy a tanulók jól megfigyelhessék, és reagálhassanak rá. A tanulók aztán elmondják, hogy miről szól a vers; és kiemelik a szövegből az „ó”-végű szavakat. Azt is elmondják, hogy ezeknek a szavaknak a végén hosszú „ó” van.

Ezután következett a tanítási óra fő része, amire a tanító 30 percet irányozott elő: a differenciált osztálymunka. Ennek megfelelően az osztály tanulóit három csoportra osztotta az előző tanítási órák teljesítményei alapján.

## 3.

Az A. csoportba 8 tanuló került. Közülük az egyiket a tanító csoportvezetőnek jelölte ki. Neki adta oda a „Minden napra egy mese” című kötetet (Móra Kiadó), azzal az utasítással, hogy az osztályterem sarkában halkán olvassa fel társainak „A róka mint pásztor” című mesét. Ugyancsak a csoportvezetőnek a feladata, hogy a kapott 8 feladatot a mese elolvasása után szétossza tanuló társai között. Ezek a feladatok külön papírokra vannak írva, és így hangzanak:

1. Keresd meg az Ablak-Zsiráf lexikonban a „pásztor” szót! Készülj fel a folyékony olvasására!
2. Készülj fel a mesélésre! (Az olvasott mese elmondására.)
3. Írd le az olvasásfüzetbe a mese szereplőit! Kinek adnád a szerepeket? Osztálytársaid közül válassz, írd le a nevüket!
4. Adj új címet a mesének! Írd le az olvasásfüzetedbe! (Adhatsz több címet is. Próbáld néhány mondattal indokolni!)
5. Mit tettél volna a róka helyében te? – Mondd majd el!
6. Leírtam a mese vázlatát, de a vázlatpontok összekeveredtek. Írd le helyes sorrendben az olvasásfüzetedbe!  
– A róka becsapta. – Az asszony pásztorra keresett. – Felfogadta a rókát.
7. Szerinted mi a pásztor legfontosabb tulajdonsága az alábbiak közül? Írd le a legfontosabbat a füzetedbe! Próbáld indokolni!  
– Jól tud hívogatni (jó hívogató). – Jól tud állatot őrizni (jó őrző). – Jól tud főzni (jó főző).
8. Milyen állatokat kellett őrizni a rókának? Írd le a füzetedbe egymás alá!  
Keresd ki az Ablak-Zsiráf lexikonból a „pásztor” szót!  
Másold le innen az állatok neve mellé, hogy mi a neve az őrzőjüknek!

A B. csoport 9 főből áll. Ezek a tanulók egyénileg dolgoztak. Munkájuk célja a fogalmazástani előkészítése volt. Mégpedig olyan értelemben, hogy már a 2. osztályban próbálkozzanak meg a tanulók az önálló írásbeli közléssel. Ennek a csoportnak a nyelvtankönyv 12. oldalát kellett felütnie. Ott találunk három képet. Feladatuk, hogy a képeket egy ideig nézegetsék, majd a képek segítségével próbáljanak meg egy kis mesét vagy történetet kitalálni. További utasításuk az, hogy úgy írják le a kitalált mesét, hogy azt a kicsi gyerekeknek fel is tudják olvasni. A mesének címet is kell adniuk. Három tanuló – nyilván a csoportban a leg-



gyengébbek – papírcsikon segítő kérdéseket is kap. Ezek: 1. Hogyan került a kamrába a kiscigér? 2. Mi történt azután?

A C. csoport az olvasás feladattömbjéből kapja feladatát. A 20. oldalon a 2-es és 4-es feladatot kell megoldaniuk. Akinek lesz rá ideje, az megoldhatja még az 1-es és 3-as feladatot is.

A feladatok kiosztása után a tanulók önállóan dolgoztak. A tanító állandóan figyelemmel kísérte munkájukat, és kisebb segítséget adott azoknak, akiknek menet közben nehézségei voltak. A segítségadás azonban nem terjedt ki a tartalmi megoldásokra. Csupán technikai segítséget kaptak: a feladatok értelmezésében.

#### 4.

A végzett munka ellenőrzése – a rendelkezésre álló időtől függően – legalább részben frontálisan történt. A tanító a bemutatott teljesítményeket egy-két mondatral értékelt, és egyben utalt rá, hogy a differenciált munkák teljes értékelése, elemzése – különösen az írásbeli munkák átnézése után – a következő órán vagy órákon történik meg.

A tanító először a C. csoport munkáját nézte meg. A feladatlapok megoldásait globálisan ellenőrizte. Név szerint említette azokat a tanulókat, akik az 1-es és 3-as feladatot is megoldották. A második feladat megoldásaként a tanulók a köpülő képét összekötötték a „köpül” szóval. (Ugyanis a táblán láthatták a köpülő készülék rajzos vázlatát, és két csoportban ezeket a szavakat: hívogat, csalogat, köpül, tudakol, birka, ordas.) Az itt megadott szavakkal mondatokat alkottak, és közülük néhányat felolvastak. (Ebben a kísérleti osztályban a tanulók már az 1. osztályban megtanultak különbséget tenni a cselekvést jelentő szavak között, és azok között, amelyek valakinek vagy valaminek a nevét jelentik. Így a mondatalkotás tudatosságát gyakorolhatták: cselekvést jelentő szó mellé valakinek vagy valaminek a neve kell stb. – Az „ordas” szót pedig a népmesék szókincséből ismerik, és megfelelőképpen értelmezték.)

Egyébként itt jegyezzük meg, hogy a feladatlapos gyakorlatokat csaknem minden olvasásórán alkalmazzuk. De arra vigyázunk, hogy a tanulók csoportjai váltakozva kapják ezeket a feladatokat. Tehát egy-egy tanuló feladatlapos gyakorlatokat minden második vagy harmadik órán végez.

A B. és A. csoport munkájának ellenőrzése frontális foglalkoztatással történik az óra utolsó 10 percében. A B. csoportból öt kis fogalmazást olvasnak fel a tanulók. Köztük van az a három, aki segítő kérdéseket kapott. Közben az egész osztály kinyitotta a nyelvtankönyvet a 12. oldalon. Nézik a képet, és hallgatják a kép alapján írt fogalmazásokat. Minden felolvasott munkát a tanító egy-egy mondatban röviden értékeli.

#### 5.

Az alábbiakban közöljük a felolvasott fogalmazásokat a tanulói füzetek helyesírási hibáival együtt.

A segítő kérdéseket kapott három tanuló írása:

##### 1. tanuló: A nyalák cica

Egyszer volt egy kiscica. Látott egy egeret utánafutott. Az egér besurant a kamrába. A kiscica megakartakeresni. Megis találta az egeret és megette az egeret. Azután vizsament a házba.

##### 2. tanuló: Cili és a kiscigér

Cili benézett az ajtón és mitlátott egy kiscigért. No azt gondolta hogy megfogja, és megakarta fogni a kiscigért. A kiscigér megjedtt és elfutott.

##### 3. tanuló: A falánk cica

Cili cica egy napon nagyon éhes lett. Cili óda ment a gazdájához és kért tejet. Azonban nemvolt tej a háznál.

Cili cicának a gazdája ezt mondta:

Várj egy kicsit és el ment a boltba. De cili türelmetlen volt. El ment egerészni. De hogy össze ne keverjem szavaimat cili halánk volt. Talált is egeret a kamrában. Meg akarta fogni.

De nem sikerült mérgeesen el ment.

Amint látjuk, a három tanuló közül az első kettő ragaszkodott a képen látottakhoz. Megfigyelhető, hogy a tanulók a cselekmény végső mozzanatát különféleképpen értelmezték. Az első szerint a kiscica megette az egeret. Objektíve ez a legvalószínűbb a képek alapján, mert a

kamrában ülő cica a képen igen megelégedett képet vág. A másik két tanuló szubjektíve értelmezte a cselekmény végét: szerintük az egér elmenekült a cica elől. Sőt, a 3. tanuló a megelégedett képű cicáról azt írja, hogy „mégessen” (helyesírási hibával írva!) ment el.

A 3. tanuló ezenkívül egész kis önálló mesét kerekített a képekhez. Erdekesen szötte bele mesélésébe a népmesei „hogY össze ne keverjem szavaimat” szókapcsolatot. Bár vitatkozni lehetne arról, hogy itt teljesen helyénvaló-e ez a stíláriis elem, (a népmesékben többágú, bonyolult cselekmények szerkezetének tisztázására szolgál!), mégis elfogadnám, mert a cselekmény motívációs elemeit kapcsolja össze.

Szóhasználat és stílus szempontjából az 1. tanuló tévesen ismeri a „nyalánk” („nyalák”) szó hangösszetételét. Egyébként a tanulók fogalom- és szóhasználat a tartalomnak megfelelően adekvát. Ezenkívül közös hibájuk, hogy hajlamosak a szóismétlésre.

Az alábbiakban még három jól sikerült írásbeli munkát közlünk:

#### 4. tanuló: Egér

A kamrában szalonna volt. Az egér besurrant. A macska megérezte. Megakarta fogni, de nem sikerült. Bosszúsán elment.

#### 5. tanuló: Cili egerészik

Egyik nap besompojgott a kamrába Cili. Egyszer csak megpillant egy egeret. Hopp, megvan! Nincs. Még egyszer meg próbálta. Nem sikerült. Tízetszerre sikerült. Hípp-hípp, már meg is ette.

#### 6. tanuló: Cili és Cin-cin

Bözi néni kamrája tele volt mindenféle jóval. Volt ott sajt, tej, lekvár. Cin-cin a kiséger megtalálta a sajtot. Elkezdte majszolni. Cili közbe odaért. Ő meg a tej szagot érezte meg. De amint elkezdené nyalni a tejet, észrevette Cin-cint.

A kiséger menten elugrot, de a (kiséger) kicsit ugrott és így a cica meg fogta. Örült Cili, hogy fogott egy egeret.

Ezek közül a 4. számú fogalmazás igen tömör, az 5. számú bősegesen terjedelmes, de nem bőbeszédű, mert következetesen kerekíti ki a mese cselekményét. Az 5. számú tanuló a nyújtott képi anyag értelmezésében objektívabb, mint a másik kettő, akik figyelmen kívül hagyták a cica megelégedett képét, és szubjektíve úgy fejezték be a mesét, hogy a cica nem tudta megfogni az egeret.

Ennek a B. csoportnak a gyakorlata egyben példa arra, hogy már a 2. osztályban is milyen önállóan tud megnyilvánulni a tanulók egyénisége írásbeli közlésükben, ha nem blokkoljuk le alkotó kedvüket túlságosan bő és szájbarágó előkészítéssel.

A tanítási órából még maradt idő arra, hogy az A. csoport feladatmegoldásait is frontálisan ellenőrizzük. Míg a B. és C. csoport halkán dolgozott, az A. csoport vezetője a mesét halkán felolvasta társainak. Ezzel gyakorolta az olvasás kommunikációs funkcióját. Utána a tanulók elszédedtek. Ki-ki visszaült a helyére. A kapott feladatokat egyéni munkával oldották meg. A csoportvezetőn kívül az egyik tanuló ugyancsak az olvasás kommunikációs funkcióját gyakorolta: fel kellett olvasnia az Ablak-Zsiráf lexikonból a „pásztor” szó értelmezését.

Az a tanuló, akinek a mesét szóban kellett elmesélnie, szabatosan, értelmesen mondta el a cselekményt teljes egészében. Szóbeli beszámolóját magnóra vettük. Közléséről itt kénytelenek vagyunk lemondani. Hasonló feladatokat az osztály tanulói többször oldanak meg: az írásbeli közléssel párhuzamosan arányosan és tervszerűen gyakoroltatjuk a szóbeli közlést is. A lényeg az, hogy a tanulókat ilyen feladat megoldásakor is kommunikációs kényszerhelyzethez állítsuk, amikor az osztályközösség előtt kell szóbeli közlésüket előadni.

Ez az elemzés nem megy azon túl, hogy bemutassa, mi történt a tanítási óra 45 percén kívül. Ugyanis az „anyanyelv” elnevezésű tantárgy órái láncolatszerűen épülnek egymásba aszerint, hogy az anyanyelvi nevelés alapvető komponensei milyen hangsúlyt kapnak egy-egy alkalommal. Ezért minden tanítási órának hosszú előzménye, előzetes tervezési folyamata van, és természetesen az elkezdett oktatási folyamat a következő órákon is folytatódik. Általában két-két tanítási óra képez egy komplex egységet. Ennek fejtegetése azonban már túlmutat ezen az óraelemzésen.

Egyébként is beszámolóinkban nem tudtuk a tanítási óra minden mozzanatát bemutatni. Ez nem is volt célunk. Bemutatásunk és elemzésünk kettős célt követett. Egyrészt dokumentálni akartuk, hogy komplex anyanyelvi kísérletünk célját, az anyanyelvi nevelés képességfejlesztő funkcióját hogyan tudjuk egy adott tanítási órában tükrözteni. Másrészt a tanulók foglalkoztatásának differenciált munkáltató formáiról akartunk példát adni. Arról, hogy az így megszervezett differenciált foglalkoztatás hogyan ad módot a tanulók egyéni képességeinek a kibontakoztatásra, és hogyan segíti elő – konkrétan az anyanyelvi nevelés alsó tagozatos feladatrendszerében – a variációk sokaságával az anyanyelvi képességek alapozását.

## Gyermekirodalom a tanítási órán

Sok cikk, tanulmány, ankét foglalkozik a gyermekirodalommal. Vitáznak szerepéről, színvonaláról, értékéről. Illetékesek és kevésbé illetékesek értékelik és bírálják a pedagógusok munkáját. Az biztos, sok még a tennivalónk! Mit tesz, mit tehet a pedagógus, az alsótagozatos tanító, hogy a gyermek megismerje, megszeresse, igényelje a gyermekirodalmat, – a verset, a mesét, a történetet?

Nem könnyű a dolgunk! Beszélni lehetne arról, hogyan tájékozódhat a tanító a megjelent könyvekről. Ismerheti-e az újakat, a legjobbakat? Mennyi időt szánhat 6–8 tantárgy tanítása mellett a gyermekirodalom megismerésére, felkészülésre, váltogatásra? Lehet-e megfelelően befolyásolni a szülőket a könyvvásárlásban? Van-e elég könyv az iskolában? „Könyves környezetben” él-e a gyerek?

Biztos, hogy nem használunk, nem használók ki minden lehetőséget, de keresem azokat az órákat, tananyagot, ahol bekerülhet a gyermekirodalom a tanítási órára. Néha a mű, a vers ragad meg és keresem a helyeit, keresem, mikor, hol adhatom tovább. Máskor a tananyag van előttem és keresem hozzá a „színt”, a „mást”, a „többet” – keresem hozzá az irodalmat.

Miért használom fel a gyermekirodalmat? Mondhatnám azt, mert kötelességem. Mert feladatunk az olvasóvá nevelés, a beszédképesség fejlesztése stb. Tudom, hogy gyerekeink már óvodáskortól kezdve sok mondókát, mesét, verset hallanak, mondanak. Az új kiadványok, munkafüzetek is itt-ott már irodalmi anyagot adnak. A kisdobos munkában is évről évre szerepel a verstanulás. De a legfontosabb indíték a gyermekek érdeklődése, öröme.

Felmérést végeztem osztályomban: Mi van meg tanulóim otthonában az új könyvekből. 1–2. osztályban nem én tanítottam őket, a könyvvásárlást alig befolyásolhattam. Tanulóim létszáma: 30.

Kirándulás az ABC-hegyre	30
Göggös Gúnár	30
Ablak-zsiráf	18
Mosó – Masa	18
Nyitnikék I.	12
Nyitnikék II.	10
Petőfi Sándor összes versei	12
Én, te, ő	12
Kincskereső kisködmön	11
Kincskeresők	8
Anyám tyúkjá	4
Állatok abc-je	4
Cini-cini muzsika	3
Móra Ferenc történetek	1
Búvár-könyvek	5
Képes történelem	3
Bölcs bagoly-sorozat	4

Iskolánk új könyvtára lehetőséget ad, hogy abból kiegészíthessem a tanulók által hozott osztálykönyvtárat. Ott megtaláljuk – én is, tanulóim is – a legújabb gyermekirodalmat.

Leírom néhány órám részletét, melyekben az oktatási, nevelési, didaktikai feladatok megvalósítását a „gyermekirodalom” segítette. Olyan órarészleteket gyűjtöttem

össze, melyekhez ismert könyveket használtam fel, és más-más volt a didaktikai feladat. 3. osztályban tanítok.

Tantárgy: Olvasás.

Tananyag: Móra Ferenc: A cinegefészek.

Amikor az óra menetében a bemutatáshoz, a bemutató olvasáshoz érek, nem a tan-könyvet veszem elő. A hangulatot, érdeklődést fokozza, hogy Móra-kötetből olvasom fel a történetet.

Didaktikai

feladat: Új ismeret feldolgozása.

Irodalom: MÓRA FERENC IRÁSAIBÓL (válogatás).

Célom: A könyv megismertetése, az érdeklődés felkeltése.

Tantárgy: Olvasás.

Tananyag: A cinegefészek c. olvasmány gyakorlása.

A különböző feladatok megoldása után differenciált házi feladatot kapnak. Javaslom a „Nyitnikéket”. „Olvassanak, tanuljanak verset, történetet a cinkékről.”

Didaktikai

feladat: Gyakorlás:

Irodalom: NYITNIKÉK.

Célom: Érdeklődésüknek megfelelően foglalkozzanak az anyaggal. Jó lehetőség a tanulók megismerésére.

Tantárgy: Olvasás.

Tananyag: Március 15.

Március 15., a szabadságharc jelentőségének megértését, az érzelmek kialakítását nagyon fontosnak tartom. Elég részletes korismertetést adok. A megfelelő helyen nagy érdeklődés közepette kell ismertetnem a nap, március 15. eseményeit úgy, ahogy Petőfi Sándor leírta. Élményszerűbb, hogy Illyés Gyula Tűz vagyok... c. kötetéből olvasom fel. (Ebben a könyvben részletesebben szerepel, előre válogatok a szövegben.) Aztán kezdjük a feldolgozást.

Didaktikai

feladat: Új ismeret feldolgozása.

Irodalom: ILLYÉS GYULA: TŰZ VAGYOK...

Célom: Szeretném, ha megéreznék a „könnyű” és „tankönyv” közötti kapcsolatot.

Tantárgy: Írás.

Tananyag: A „z” betű írása (gyak.).

Elemzés, gyakorlás, szóírás után szövegírás következik. Bemutatom Weöres Sándor versét: Galagonya. A tanuló tudja, hogy a vers a gyakorlás anyaga lesz. De elefelejtí, hogy dolgozik. Sok gyerek ismeri a verset. Lehet, hogy a szövegét nem tudja pontosan, nem érti mit jelent, hogy „izzik a galagonya”, de érzi a vers ritmusát, a zenét. Mondjuk a verset, tapsolunk hozzá, változtatjuk a hangerőt – játszadozunk.

Érzéseik, véleményeik megbeszélése után vizsgáljuk csak a verset a didaktikai feladatnak megfelelően. Írjuk a „z” betűt.

Didaktikai

feladat: Gyakorlás.

Irodalom: WEÖRES SÁNDOR: BÓBITA.

Célom: A vers, az értékes gyermekvers megszerettetése. Érezzék, hogy jó verset mondani!

Tantárgy: Nyelvtan-helyesírás.

Tananyag: A „j” hang jelölése a szavakban.

Igyekszem változatos gyakorlatokkal segíteni a helyesírás kialakulását.

Mivel 18 tanulómnak van meg az „En, te, ő” c. könyv, összefüggésében nem ismeri minden tanulóm. Felhasználásánál ezt figyelembe veszem. Egyszerű piros-fekete színű rajzokat készítettem a „kockás” és „csikos” madarakról.

Megbeszéljük a csoportosítás alapját (j - ly). Ezután olvasom fel a tréfás verset a „csikos világról”. Nagy kedvvel másolnak, gyűjtének szavakat.

Didaktikai

feladat: Gyakorlás.

Irodalom: EN, TE, Ő c. könyv.

Célom: Örömmel végezzék az életkoruknak megfelelő gyakorlatokat! Ne érezzék kényszernek a nyelvtanulást!

Tantárgy: Fogalmazás.

Tananyag: Fogalmazás készítése a „Vasútállomás” című falikép segítségével, elképzelés alapján. Az előkészítő beszélgetésben megismerik Petőfi Sándor kívánságát a „Vasúton” c. verséből. Majd részletet olvasnak fel „A gépek születése” c. könyvből a gépek fejlődéséről. Felüdülést jelent, amikor elindul a „mozdonyunk”. Elmondjuk: Illyés Gyula: „Mozdony” c. versét. Ezután megnézzük a faliképet. Megbeszéljük. Elképzeljük, hogy a képen látható órs tagjai vagyunk. Elkészítjük a fogalmazást.

Irodalom: NYITNIKÉK.

PETŐFI SÁNDOR VERSEI.  
GYERMEKENCIKLOPÉDIA V.  
A GÉPEK SZÜLETÉSE.  
KINCSKERESŐ, 1974–3.

Célm: Többféle élmény, anyag biztosítása az „anyaggyűjtéshez”. Érezzék, hogy a könyvek ismeret adnak.

Tantárgy: Olvasás.

Tananyag: Olvasási készség megfigyelése.

A harmadik osztályban tantervi követelmény, hogy tudjon a tanuló megtárgyalni, de nem gyakorolt szöveget olvasni. Minden tanulóm járhatja a „Kisdobos”. Időnként kiosztás előtt átnézem a lapot. Kiválasztok egy alkalmas cikket. Megtárgyalás után azt olvassák fel.

Didaktikai

feladat: Ellenőrzés.

Irodalom: KISDOBOS folyóirat.

Célm: Szeretném biztosítani tanulóim megismeréséhez, ellenőrzéséhez a megfelelő lehetőséget. Lássák, hogy a lapjuknak helye van a tanítási órán is!

Tantárgy: Környezetismeret.

Tananyag: A kulturális intézmények.

Beszélünk a különböző kulturális intézményekről: mozi, színház, könyvtár stb. Az ismeretek összegezése után 1–1 tanuló felolvassa az „Ablak-zsiráf”-ból a szöveget a mozi, a színházról stb.

Didaktikai

feladat: Ismétlés, feldolgozás.

Irodalom: ABLAK-ZSIRÁF.

Célm: Felkészítés az önálló ismeretszerzésre, a lexikonok használatára.

Tantárgy: Olvasás.

Tananyag: A gólya.

Előzetes gyűjtőmunkát adok tanulóimnak. Gyűjtsenek anyagot, ismereteket a gólyáról! Hozzák a könyveket. Rendszerint zsinics, változatos, hasznos anyag gyűjt össze. Kollektív munka következik. Kérdéscímre:

Hol él a gólya?

Milyen a gólya?

Mivel táplálkozik? stb.

tanulóim felolvassák, elmondják az ismereteiket. Amikor a tankönyvet elővesszük, már tudjuk az új ismeret lényegét. Marad idő versmondásra, énekre, szímlátásra. (Kodály: Gólyanóta; Petőfi: A gólya; Gárdonyi: Jönnek a gólyák.)

Didaktikai

feladat: Új ismeret feldolgozása.

Irodalom: ABLAK-ZSIRÁF.

VI. oszt. TANKÖNYV.

WEÖRES SÁNDOR: BÓBITA.

SCHMIDT E.: MADARAKRÓL – MINDENKINEK.

MAJTÉNY E.: RAJZOS, VIDÁM ÁLLATTAN.

MADARAK (BÚVÁR-zsebkönyv).

ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR stb.

Célm: A tanítási óra „kitágítása” a differenciált feladattal megfelelő „terhelés” biztosítása, lehetőségteremtés a szóbeli kifejezőkészség fejlődésére.

Weöres Sándor tanácsolta olvasóinak: (KINCSKERESŐ, 1974. 3. sz.) „Válogassanak: irodalomban, magatartásban, sorsuk alakításában, legyenek igényesek.”

Ebben nekünk is segíteni kell! Talán így is lehet: az irodalommal, a tanítási órán!

## Csoportmunkák a negyedik osztály olvasásóráin

A csoportmunka alkalmazásának lehetősége ma már az alsó tagozati oktató-nevelő munkában is elfogadott. A téma elvi és gyakorlati kérdéseivel hazánkban dr. Buzás László foglalkozik legintenzívebben, példáit azonban a felső tagozat és a gimnázium megfelelő tantervi anyagából idézi. Módszertani közleményekben, folyóiratokban elvétve jelennek meg írások, amelyek az alsó tagozat osztályaiban megvalósítható foglalkozásokról szólnak. Számuk kevés, s csak kiragadott példákon keresztül illusztrálják a csoportmunka alkalmazásának lehetőségeit.\*

Saját gyakorlatunkban is felmerül a csoportmunka alkalmazásának szükségessége. Tantárgyak bizonyos anyagrészeit nem is lehetne más szervezési formában alaposan, kellő tapasztalatgyűjtéssel feldolgozni. Ilyen anyagrészek környezetismeretben a növényi életfeltételeket bemutató kísérletsorozat, a talajféleségek vizsgálata, a térképen történő tájékozódás gyakorlása stb. Számtanórákon a különféle mértékekkel végzett becslések, mérések legcélravezetőbb szervezési formája a csoportmunka. Testnevelési órákon a kisebb csoportokban végzett foglalkoztatás eredményei – különösen nevelési szempontból – széles körben ismertek. Hasznos tapasztalatai vannak a csoportos formában, brigádokban szervezett egyéni munkák eredményeinek a gyakorlati foglalkozások óráján.

Az említett tantárgyak anyagrészleteinek feldolgozása minden esetben konkrét vizsgálódással, tevékenységgel kapcsolatos. Ezért lehet a feldolgozást – az életkori, pszichikai tulajdonságok figyelembevételével – könnyebben rábízni tanulói csoportokra. Nehezebb a szervezés, a csoportban folyó munka is bonyolultabbá válik, ha elvontabb anyagot – pl. szövegrészletet, olvasmányt – kell a tanulóknak feldolgozniuk. A gondolatok szempontok szerinti kiemelése, csoportosítása, megfogalmazása, a közös munka közben felmerülő kérdések megvitatása a gondolkodás fejlettebb műveleteit és viselkedésbeli érettséget kíván a 10 éves gyermekektől. A munka azonban megkezdhető, s kezdetben egyszerűbb feladatok megoldásával sokrétű, kollektív munkával fejleszhető.

Az órák megtervezésekor a következő szempontok érvényesítésére kell törekednünk:

A csoportmunka közbülső helyet foglal el a tanulók frontális és egyéni aktivitása között. (Dr. Buzás László: A csoportmunka.)

Biztosítani kell a foglalkoztatási formák egyensúlyát, a csoportmunka szükség szerinti helyét, mennyiségét.

A valóban kollektív csoportmunka minden esetben az osztálymunka része. Az órán dolgozó csoport mindig nyílt közösség, tevékenységével a nagyobb közösség érdekeit szolgálja.

Az olvasásórák csoportfoglalkozásainak megtervezéséhez a tantervmódosítás konkrét feladatokat ajánl megvalósításra:

1–4. osztályban a szöveggel való bánásra meg kell tanítani a tanulókat.

Az olvasási és beszédkészséget fejlesztő gyakorlatok beiktatásával az olvasás eszközzel való választ ki kell kimunkálnunk.

Ajánlott irodalom feldolgozásával tanulóink aktív részvételét, ismeretszerző képességét kell fejlesztenünk.

\* (Fábián Zoltán: A csoportfoglalkozások lehetőségei és főbb formái az általános iskola 1–4. osztályaiban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964.; László Sándor: Vázlatkészítés csoportfoglalkozással. A tanító, 1971. 11. sz.; Majoros Attiláné: Beszédkészség-fejlesztés olvasásóráin. A tanító, 1973. 11. sz.)

A felkészülés további szempontja: a csoportos feldolgozásra alkalmas témák kiválasztása. Ebben a kérdésben elsődleges követelmény az anyag konkrétsága, megfelelő logikai felépítése, mentessége nagyobb érzelmi hatásoktól. Más anyagot viszont éppen sokrétűsége tesz alkalmassá csoportmunkával történő feldolgozásra.

Módosítja felkészülésünket a didaktikai feladatok figyelembevétele is. Csoportmunkával történhet anyagfeldolgozás, gyakorlás, akár rendszerezés is, ha a kiválasztott anyag alkalmas erre.

A csoportok összetétele anyagtól, didaktikai feladattól függően változhat. Anyagfeldolgozásnál, rendszerezésnél jól összeszokott, különböző képességű gyermekek csoportja végezhet eredményes munkát. Nevelési célkitűzéseinknek is ez a válogatás felel meg. (A gyengébbek, bátortalanok segítése, a közös munka által sikerélmények biztosítása.) Gyakorlás alkalmával a képességek, kialakult készségek szerinti differenciálás a célravezetőbb eljárás. Könnyebb, nehezebb feladatokat hasonló képességű, és előmenetelű tanulókból álló csoportok kapnak.

Az első csoportfoglalkozásokat ajánlatos rövidebb olvasmányok vázlatosabb feldolgozásával kezdeni. Az egyes csoportok csak néhány lényeges kérdésre keressenek választ, csupán az olvasmány eseményeinek jellemző körülményeit vizsgálják.

Ilyen olvasmány pl. Iskola a pusztán (49. o.).

Az óra többféleképpen indulhat.

Bemutatható Tömörkény István arcképe.

Közölhető születésének, halálának éve, írásainak jellemző témája, alakjai.

Kezdődhet magnóra vett riport meghallgatásával is a munka.

Tanulókkal folytatott beszélgetésben a jelenlegi diákélet jellemzőit tudatosítanánk a hallgatóság előtt.

(A riportter kérdései: – Hogyan jutsz el reggelente az iskolába? – Hogyan zajlik az élet iskolátokban? – Hogyan töltöd el szabad idődet? stb.)

Ezután következhet a csoportmunka feladatlapok segítségével.

## FELADATLAP

..... csoport

1. Olvassátok el magatokban az Iskola a pusztán c. olvasmányt!  
Aki előbb elkészül az olvasással, türelmesen várja meg a többiekét!
2. Fogalmazzatok meg és írjátok is le egy mondatban, miről szól az olvasmány!
3. Jelöljétek meg azokat a részeket, amelyek elképzeltetik veletek a tanyavilágot, a pusztát!  
A három azonos kérdés után 3–3 csoport kaphat más-más megfigyelési szempontot, hogy azonos idő alatt többféle kérdés tisztázódjék a csoportmunka keretében.

a) Mikor jártak a gyerekek iskolába? Miért?

Szöbeli válaszadásra készüljétek fel.

Húzzátok alá azokat a kifejezéseket, szókapsolatokat, amelyekkel az író sajátos módon fejezi ki gondolatait!

Beszéljétek meg, ti hogyan mondanátok! (... földből kellett akkor tudományt szedni... stb.)

b) Jelöljétek azokat a részeket, amelyekből megtudjátok:

Hogyan tanultak a gyerekek?

Tanuláson kívül mit csináltak még az iskolában?

c) Keressétek ki azokat a részeket, amelyek az időjárásról, a pusztai gyerekek útjáról szólnak!  
Írjátok le azokat a kifejezéseket, amelyeket nem értettetek meg pontosan!

(Ilyenek lehetnek: avar, tarló, puszta, ugar.)

A csoportok munkájának értékelésével, kiegészítésével záródhat az óra. Így a tanulók a csoportok munkáján keresztül teljes képet kapnak a tanyasi iskolások küzdelmes, megbecsülést kiváltó életéről.

A további csoportmunkák alkalmával már magasabb követelmény elé állíthatjuk a csoportok tagjait. Hosszabb szöveget alaposabb elemzés tárgyává teszünk és bekapcsolhatjuk ajánlott irodalom feldolgozását is.

A „Mióta tudnak az emberek tüzet gyújtani” c. olvasmány elolvasása házi feladat lehet. Az órán a következő feladatlap segítségével dolgozhatnak a tanulócsoporthoz:

## FELADATLAP

1. Az alábbi kérdések segítségével bontsátok részekre az olvasmányt!
  - a) Hogyan találkozott az ősember a tűzzel?
  - b) Hogyan lett a tűz az ember segítőjévé?
  - c) Mit tudatok meg a tűzgyújtás módjáról?
  - d) Mire használja az ember a tüzet?
2. Az egyes részek tartalmát fogalmazzátok meg 1–1 mondattal! (A kérdések segítenek.) Az utolsó kérdésre szavak felsorolásával feleljétek, s ha tudjátok, egészítsétek ki a szógyűjtést ismereteitek, tapasztalataitok alapján!
3. Keressétek meg a könyvek tárgymutatójában, mely rész foglalkozik a tűzzel! Olvassátok el a megfelelő szövegrészt, és a vázlatot szóban egészítsétek ki! Beszéljétek meg, ki fog az osztály előtt beszámolni!

A feldolgozásra ajánlott irodalom:

Az élet útja a Földön.

A gépek születése. (A Gyermekenciklopédia kötetei)

Pap János: Kis történetek tudóskról, feltalálókra. (Iryni Jánosról szóló rész ismertetése.)

Ha a csoportok nem fejtettek, nem járatosak még az irodalmi anyag közös elemzésében, 1–1 jól olvasó, megfelelő beszédkészséggel rendelkező tanuló egyéni felkészüléssel is kiegészítheti az olvasottakat.

Akad olyan olvasmány is az olvasókönyvben, amelyik eléggé rendszertelenül adja az ismereteket. Ilyen „Az úszó fatörzstől a holdrakétáig” c. olvasmány.

Csoportmunkával, különböző megfigyelési szempontok adásával különválaszthatók a közlekedés egyes területei, megtörténhet az eszközök nevének összegyűjtése fejlődésük sorrendjében.

A szervezés ebben az esetben 2–2 azonos feladatlappal dolgozó csoport kialakításával történhet.

Valamennyi csoport első feladata az olvasmány elolvasása.

A feladatok differenciálása a következőképpen alakulhat:

### I–II. csoport:

1. Húzzátok alá, és írjátok le a fejlődés sorrendjében a szárazföldi közlekedés formáit és eszközeit jelző szavakat!
2. Gondolkozzatok azon, miféle feltalálás indította el a közlekedési eszközök készítését? Miért?  
Beszéljétek meg a választ, röviden egyik társatok írja is le!  
(A kerék alkalmazásának jelentőségét kell felismerniök.)
3. Mire törekedett az ember a szárazföldi közlekedés fejlesztésekor?  
Röviden, lehetőleg szavakban írjátok le a választ!

### III–IV. csoport:

1. Gyűjtétek össze a fejlődés sorrendjében a vízi közlekedési eszközök nevét! Írjátok is le!
2. A felsorolást egészítsétek ki saját tapasztalataitok alapján!  
(Mivel közlekedünk ma a vízen?)
3. Beszéljétek meg és írjátok le röviden, ma mire használjuk a vízi közlekedési eszközöket?

### V–VI. csoport:

1. Húzzátok alá, és írjátok le a fejlődés sorrendjében a légi közlekedési eszközök nevét!
2. Adjatok szóban választ arra, hogy milyen megfigyelés adhatta az embernek a repülés gondolatát!
3. Írjátok le, melyek a levegő meghódításának legújabb eredményei!

A két utóbbi olvasmányfeldolgozás nyilvánvalóan különböző célokat szolgál. Az előbbinél – „Mióta tudnak az emberek tüzet gyújtani” – arról akartunk meggyőződni, hogy tanulóink közös munkával hogyan tudnak bánni a szöveggel; a lényeges gondolatok kiemelése, megfogalmazása milyen szinten történik az egyes csoportoknál. A válaszok tartalmának, kifejezőmódjának elemzése, összehasonlítása, értékelése során a tanulóknak tudatosul a helyes megoldási mód.

Az utóbbi anyagfeldolgozásnál a csoportmunkák összessége adja a teljes képet a közlekedés fejlődéséről, a fejlesztés indítékairól. A tanulók megfelelő alapot kapnak ahhoz, hogy a következő órákon ajánlott irodalom olvasásával, feldolgozásával bővítsék ismereteiket.

Vannak olyan – egy témakörbe tartozó – olvasmányok, amelyek feldolgozására kár egy teljes órát fordítanunk. Tartalmuk azonban bizonyos szempontból új vonásokkal bővítheti a tanulókat más órán szerzett ismereteit.



Ilyen „olvasmánycsozor” a vas feldolgozásával kapcsolatos szövegek egész sora:

Csepel,  
A darus,  
A gyárban,  
Dunaújvárosban.

Valamennyi csoport más anyagot kap, de a feldolgozásban azonos szempont érvényesül: a vas feldolgozásának módja, a vassal dolgozó munkás bemutatása, munkájának értékelése.

Ha több csoportot alakítunk, választhatunk szöveganyagot a „Szülőföldünk, Budapest” c. gyűjteményből, vagy „A gépek születése” c. kötetből a fűjtató szerepének ismertetésénél.

Olvasmányonként, csoportonként a következőképpen alakulhat a munka:

#### CSEPEL c. olvasmány

##### *Feladatlap*

1. Olvassátok el az olvasmányt!
2. Beszéljétek meg, és írjátok le, miből készül a vas!  
..... (vasércből),  
..... (hulladékvasból).
3. Munkálatok megnevezésével feleljétek:  
Hogyan lesz a vasércből, hulladékvasból megmunkálható vas?  
..... (olvasztják,  
..... csapolják,  
..... formálják).
4. Miért nehéz a vasolvasztók munkája?  
Néhány szóban írjátok le!

#### A DARUS c. olvasmány

1. Olvassátok el az olvasmányt!
2. Írjátok le egy mondatban, miről szól az olvasmány!
3. Húzzátok alá azokat a kifejezéseket, amelyek a vasgyártással kapcsolatosak!
4. Miért volt hősi cselekedet Kozma Ferenc tette?  
Szóban feleljétek!

#### A GYÁRBAN c. olvasmány

1. Olvassátok el az olvasmányt!
2. Mi a vasesztergályos munkája?  
Mondat aláhúzásával feleljétek.
3. Jelöljétek meg, és olvassátok el újból azt részt, amely arról szól:  
Hogyan segíti a gép az ember munkáját?
4. Olvasmányrészlet felolvasásával majd bizonyítsátok:  
A gyárban is mindenkinek fontos a munkája.

#### DUNAÚJVÁROSBAN c. olvasmány

1. Olvassátok el az olvasmányt!
2. Keressétek meg a térképen Dunaújvárost! Állapítsátok meg, milyen irányban fekszik a fővárostól!
3. Jelöljétek meg azt a részt, amely a Vasművet mutatja be!
4. Készüljétek fel szóban az erdősáv,  
a kocszoló,  
a kohómű szavak magyarozatára!

A csoportok beszámolója alapján valamennyi tanuló az említett olvasmányok lényeges ismeretanyagát beillesztheti meglévő tudásába. Az egyes csoportok más-más olvasmányokról számolnak be, tehát az érdeklődés is biztosított. Házi feladatként – gyakorlás céljából – megcserélhetők az olvasmányok a csoportok között.

A gyakorló órák is sok esetben szervezhetőek csoportmunka alkalmazásával. A feladatok olyan mértékben differenciálhatók, ahogy azt a tanulók készség szintje kívánja.

Egy olvasmánnyal kapcsolatban többféle jellegű feladatot is adhatunk.

A „Csepel” c. olvasmány gyakorlására a következő tervet készíthetjük:

1. Gyengébben, pontatlanul olvasók csoportja.  
Cél: készségfejlesztés, a pontos olvasás segítése.  
Feladat: hosszú, összetett főnevek kiemelése, olvastatása.

Utasítás: Húzzátok alá azokat a hosszú főneveket, amelyek több szó összetételéből alakultak!

A közös kikeresés után olvassátok el magatokban szavanként és mondatban is!

2. Hosszú magánhangzók jelölésében bizonytalanok.

Cél: helyesírási készségfejlesztés.

Feladat: hosszú magánhangzós szavak kiírása, analógiás gyűjtés.

Utasítás: Húzzátok alá és írjátok ki csoportosítva az „it” toldalékos igéket, a hosszú magánhangzóra végződő mellékneveket!

Így: készítették perzselő.

Közös munkával folytassátok a gyűjtést!

3. Jól olvasók.

Feladat: jelzős szókapcsolatok kiírása, mondatba foglalása.

Cél: stílusfejlesztés nyelvtani ismeretek felhasználásával.

Utasítás: Keresettek és írjátok ki az olvasmányból jelzős szókapcsolatokat!

Így:

csepegi gyártelep  
izzó anyag  
vasgyűjtő diák  
kiváló dolgozó

A gyűjtés után 1-1 szó szerkezetet foglaljatok mondatba!

Az óra utolsó részében a gyengébb olvasókkal történő közvetlen foglalkozással záródhat a munka.

„A technika fejlődése” címmel rendszerezéshez is összehozható az ismeretanyag csoportos foglalkozással.

A három fő területről – közlekedés, földművelés, világítás – 3-3 csoport gyűjti össze az anyagot új szempontok érvényesítésével.

Az új szempontokat a feladatlap kérdései tartalmazzák:

1. Beszéljétek meg, és írjátok le, hogyan változott a fejlődés során az egyes eszközök anyaga!
2. Miféle erőt (energiát) használt fel az ember az eszközök működtetésére?  
(Lexikonból kikereshetik az energia szó jelentésének értelmezését.)
3. Miért fejlesztette az ember a különböző eszközöket?

A közös megbeszélés, kiegészítés alapján a következő táblázat alakulhat ki a rendszerezés során:

#### A technika fejlődése

	Közlekedés	Földművelés	Világítás
Az eszközök anyaga	fa, vas, alumínium, műanyag	fa, vas,	fa, fém, üveg, porcelán, alumínium, műanyag
A működtető energia	emberi erő, állati erő, gőz, benzin, gázolaj, atom,	emberi erő, állati erő, gőz, benzin, gázolaj	fa, növényi olaj, állati zsiradék, gáz, villanyáram
A fejlődés iránya	gyors, kényelmes, biztonságos, tömegközlekedésre alkalmas	emberi erőt kímélő, gazdaságos	könnyen kezelhető, biztonságos, egészségügyi követelményeknek megfelelő

A fent közölt óratervek megvalósítását gyakorlatban is kipróbáltam. A csoportmunkák oktatási és nevelési szempontból egyaránt hoztak eredményeket. A legnagyobb eredményként talán az a tény könyvelhető el, hogy tanulóim szeretnek csoportban dolgozni. A többszöri gyakorlat után alkalmazkodnak egymáshoz, a gyengébb tanulók is sikerhez jutnak a csoporton belül, az egyénieskedő, feltűnni vágyó gyermekek is szívesen dolgoznak közösségükért. A közösen végzett feladatmegoldások a gyermek személyiségének kibontakoztatását és a közös munkák eredményes elvégzését elősegítik.

## Gondolatok az általános iskolai házi olvasmányok feldolgozásáról

Nekem mindig nagy gondot okozott a házi olvasmányok feldolgozása. Ami kötelező, az olyan nehezen megy. Emlékszem diákkoromból – akármilyen régen is volt –, hogy a kötelező olvasmányok elolvasásától undorodtam. Mindig az kísértett olvasás közben, hogy ezt most nekem „muszáj” elolvasnom, ha tetszik, ha nem. Különböző szempontokra kellett figyelnem, különböző dolgokat kellett megjegyez-nem. Így nem volt élvezetes az olvasás, hanem kényszer. Később, saját szórakozá-somra újra elolvasva az adott művet, egészen másként láttam, másként éltem át a műalkotást.

Ezt az érzést szeretném én kiiktatni/tanítványaim életéből.

Hosszú tanítási gyakorlatom során sokféle módszerrel próbálkoztam: jókkal és rosszakkal. Ez sajnos így van. Készítettem olvasónaplót; végeztem gyűjtőmunkát, adtam szempontokat az olvasáshoz, írtam fogalmazást, adtam feladatlapot „Ki olvasott figyelmesen?” címmel. És még sok mindent kitaláltam attól függően, há-nyadik osztállyal, milyen összetételű tanulócsoporthal volt dolgom. Sokszor és ha-szonnal forgattam Kolta Ferenc idevágó művét is.

Nem állítom, hogy munkám sikertelen volt. De valahogy a szorongást és főleg a kényszer érzetét nem sikerült csökkentenem tanítványaimban.

Az elmúlt tanévben valami újjal próbálkoztam. Ez az új módszer a gyerekek olvasási éhségén, olvasási kedvén, valamint önálló munkájukon alapszik. Mindenki tudja, hogy az olvasás megszerettetését az évi egy kötelező és három ajánlott olvas-mány megbeszélésével nem valósíthatjuk meg. Mint ahogy pl. egy irodalmi dolgozat sem ötletszerű munka, hanem gondosan előkészített, esetleg több hónapon át tartó tematikus gyakorlás, rész- és egész fogalmazások stb. lezáró aktusa; a házi olvas-mányok feldolgozását is sok és sokirányú részfeladatnak, tevékenységnek kell meg-előznie. Ez a munka állandó és folyamatos, minden óránkat valamilyen formában áthatja.

Az olvasás tudatosításának, a könyv megszerettetésének már az alsó tagozat-on el kell kezdődnie. Most azonban csak a felső tagozatos munkáról beszélek. Iskolánkban jól felszerelt szabadpolcos ifjúsági könyvtár működik. Hetenként két délután lehet könyvet kivenni vagy cserélni. A ráérők a könyvtárban is olvashat-nak. A kötelező és ajánlott olvasmányok nagy példányszámban megtalálhatók. A könyvtáros kartársnő frissiben megvásárolja az újonnan megjelenő alkotásokat. Tanulóim tehát „könyvközelben” élnek. Sokat olvasnak, sokat böngésznek, és nem csak a magyarral kapcsolatban.

Az elmúlt év folyamán két ünnepi órát tartottam a könyvtárban, s a szakköri foglalkozások is leginkább itt zajlottak le. Szaktantermünkben szintén szabad pol-con egész éven át megtalálhatók az egyes évfolyamok irodalmi és nyelvi anyagával kapcsolatos kötelező, ajánlott, kiegészítő, szemléltető alkotások, valamint a korosz-tálynak megfelelő ifjúsági irodalom néhány példánya is. Ezeket a gyerekek az óra-közi szünetekben forgathatják, olvashatják, sőt engedéllyel haza is vihetik. Ezekből a példányokból (melyek nagy része sajátom) esetenként felolvasok, szemléltetek, vagy a sokat olvasóktól néhány mondatos beszámolót, kiegészítést kérek.

Szakkörömmel minden évben egyszer elmegyünk a Rákóczi úti önkiszolgáló

könyvesboltba. Nagy élmény számukra a rengeteg és szépen elhelyezett könyv látványa. S mivel előzőleg már néhány forintot megtakarítottak erre a célra, vásárolnak is. Ők a jövő könyvvásárlói és gyűjtői, nem csak olvasói. Megtanulják, hogy egy tábla csokoládé, de sokszor egy csomag cukorka árán is értékes irodalmat lehet vásárolni.

Új módszeremhez az első komolyabb próbálkozást az 5. osztályban Fekete István Tüskevár című regényének, mint ajánlott olvasmánynak a feldolgozása jelentette. Miután meggyőződtem, hogy kik és hányan olvasták el a művet, feladatokat kaptak. Ezekből felkészültek, s ennek alapján ismertették a művet azok számára, akik még nem olvasták.

A következő kérdések szerepeltek a feldolgozás során:

Mit tudsz Fekete Istvánról? Milyen műveket írt? Melyek az állatokról szóló művei? Melyiket olvastad már? Melyik művéből készült film? Hozd el a legkedvesebb Fekete-könyvedet! Hol játszódik le a történet? Mondd el röviden az események sorát! Honnan kapta Tutajos a nevét? Miért nem tudta folytatni a számtanpéldát az utolsó órán? Milyen személyes élményük volt a gyerekeknek a Tüskevár felfedezésénél? Meséld el az első halfogást! Sorold fel a regény szereplőit! Hogyan és mire tanította Matula Gergely a fiúkat? Milyen változáson ment át Tutajos a nyár folyamán? Bizonyítsd a két fiú igaz barátságát! Milyen állatok szerepelnek a műben? Műtass be néhányat idézetekkel! Keress tájleíró részeket a regényben! Olvasd fel, amelyik a legjobban tetszett!

A tanulók szívesen és lelkesen készültek a beszámolóra, a regény ismertetése és megbeszélése jól sikerült. Akik még nem olvasták, azok számára is élményt jelentett.

Ilyen előkészületek után fogtam hozzá Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk c. regényének feldolgozásához. A könyv olvasásának előkészítő órája a hagyományos módon zajlott le. Rövid tájékoztató Molnár Ferencről és koráról, a mű keletkezésének körülményeiről. Az olvasási határidő kitűzése, majd egy-két érdekes részlet bemutatása az érdeklődés felkeltéséhez.

Az olvasáshoz semmilyen szempontot nem adtam azért, hogy a tanulók nyugodtan és zavartalanul átadhassák magukat az olvasás gyönyörűségének. Négy hét múlva azután megszerveztük a beszámoló órákra való felkészülést. A regényt már előzőleg 5 feladatcsoportra osztottam. Minden csoport 4-5 feladatot tartalmaz, tehát az osztályt is 5 csoportra kellett osztanom 4-5 tanulóval. A csoportvezetőket magam jelöltem ki, de a csoporttagokat önállóan választhatták. Ez azért fontos, hogy a baráti körök, esetleg tanulópárok közösen készülhessenek. Arra vigyáztam, hogy a csoportok színvonalban kiegyenlítettek legyenek. A kartonlapra gépelt csoportfeladatokat a vezető kapta meg, s a részfeladatokat saját belátásuk szerint osztották fel egymás között. Tehát minden tanulónak megvolt az a jó érzése, hogy a neki legmegfelelőbb feladatot választotta. A csoportvezetők írásban közölték velem, ki milyen feladatot vállalt. A szervezés és az egyéni felkészülés két hétig tartott.

A csoportok feladatai a következők voltak:

*1. csoport:*

1. Sorold fel a Pál utcai csapat tagjait!  
Hány évesek voltak, hányadik osztályba jártak?  
Mutasd be őket 1-2 mondattal!
2. Sorold fel a vörösingeseket!  
Mutasd be őket 1-2 mondattal!  
Mit jelent az einstand és hol volt?
3. Írd le szavakkal, milyennek képezed el a Fűvészkertet!  
Ha akarod, le is rajzolhatod.

4. Írd le a környéket, ahol a Pál utcaiak közlekedtek!  
Nagyobb alakú térképet is készíts róla!
5. Keresd a regényben a múlt század végére jellemző, ma már nem használatos kifejezéseket! (Köszönés, közlekedés, iskolai élet, használati tárgyak stb.)  
Magyarázd is meg őket!

2. csoport:

1. Meséld el azt a jelenetet, amikor Boka, Csónakos és Nemecek a Fűvészkertben járt!  
Ismertesd úticéljukat is!
2. Nemecek hőstette a Fűvészkertben. A legszebb részt olvasd is fel!  
Mi a véleményed Nemecek viselkedéséről?
3. Miért fürdött meg Nemecek háromszor is?  
1. Véletlenül. – 2. Becsületből. – 3. Kényszerűségből.  
Mi lett ennek a következménye?
4. Miért volt Nemecek közlegény?  
Mi volt erről a véleménye neki, a csapat tagjainak? És mi a te véleményed?

3. csoport:

1. Miért harcolt egymással a két csapat?  
Hogyan hangzott a hadüzenet?
2. Milyen volt a grund? Készíts róla modellt!
3. Olvasd fel Boka kiáltványát!  
Mondd el, hogyan zajlott le a közgyűlés! El is játszhatjátok.
4. Ismertesd a haditervet!  
Hogyan készültek fel a fiúk a harcra?

4. csoport:

1. A csata. Ismertesd a harc menetét a legfontosabb mozzanatok alapján!
2. Nemecek Ernő megoldja a csata sorsát. Hogyan fogadják ezt a Pál utcaiak és hogyan a vörös ingesek?
3. Hány nap alatt játszódnak le a regény eseményei? Ismertesd 2–3 mondatban az egyes napok kiemelkedő eseményeit!
4. Mi lett a grund további sorsa?  
Szerinted érdemes volt-e harcolni érte?

5. csoport:

1. Mutasd be a Nemecek családot!  
Beszéld el Ernő halálát!
2. Kik voltak a Gitt-egylet tagjai? Mi volt a pecsétjükre írva?  
Miért haragudtak meg Nemeckekre? Hogyan büntették meg, és hogyan engesztelték ki?  
Mi a véleményed a Gitt-egyletről?
3. Mondd el a véleményed Gerébről és áruló magatartásáról!  
Te visszavetted volna-e a csapatba?
4. Jellemezd: Boka Jánost, Nemecek Ernőt, Áts Ferint és a Pásztorokat!
5. Hasonlítsd össze a regényt a filmmel! Neked melyik tetszett jobban, és miért?

Amint tapasztalható, ügyeltem arra, hogy minden csoport feladatai között szerepeljen részletes és tömör elbeszélés, alapfokú jellemzés, rajzos feladat, gyűjtőmunka, olvasás, esetleg dramatizálás.

A beszámoló órákon a „hivatalos” előadók után az osztály tanulói megjegyzéseket, kiegészítéseket fűzhetek az egyes feleletekhez. A hivatalos felkészülést osztályoztam, a jó hozzájárulásért pontot adtam. Az értékelést és az osztályzatokat azonban csak az utolsó beszámoló órán közöltem.

Annak ellenére, hogy mindenki csak egy részfeladatból készült, az egész anyag elvégzése során kiderült, ki mennyire tájékozott a műben, hogy szerette meg, milyen élményt jelentett a számára.

Tanmenetemben 3 órát szántam a regény megbeszélésére, de 4 órát fordítottam rá. Az időtöbbletet főleg az egészséges és értékes viták okozták. Különösen a következő kérdések felett vitakozták a gyerekek:

2. csoport. 4. Miért volt Nemecek közlegény? Mi volt erről a véleménye Nemeceknek, a csapat tagjainak? Mi a te véleményed?
4. csoport. 4. Mi lett a grund további sorsa? Szerinted érdemes volt-e harcolni érte?
5. csoport. 2. Mi a véleményed a Gitt-egyletről?
5. csoport. 4. Te visszavetted volna-e Gerébet a csapatba?

5. csoport. 5. Hasonlítsd össze a regényt és a filmet! Neked melyik tetszett jobban és miért?

A felkészülés örömét az is bizonyította, hogy a gyerekek lelkesedtek a regényért, sokat rajzoltak, nagyszerű térképet készítettek a Pál utca környékéről és modellt a grundról.

Csak megemlítem, hogy hasonló módszerrel dolgoztam fel a 6. osztályban Gárdonyi Egri csillagok című regényét. Itt azonban minden csoport A és B feladatokat tartalmazott. Az A feladatok inkább az eseménysorhoz, a B feladatok a szereplők jellemzéséhez, kiegészítő munkákhoz kapcsolódtak. Így minden tanulóra két feladat jutott. Természetesen a 6. osztály anyagának megfelelően a jellemzés nagyobb súllyal szerepelt.

Nem állítom, hogy a házi olvasmányok feldolgozásának egyedüli üdvözítő formáját találtam fel. De azt állíthatom, hogy munkám eredményesebb volt, mint a régi módszerekkel.

#### ÖSSZEGEZÉS:

1. A tanulók zavartalanul olvashatták a művet.
2. Minden szorongástól mentesen készülhettek fel az általuk választott feladatból.
3. Minden tanuló részt vett a munkában.
4. Az írásbeliség ugyan elsikkadt, de sokirányú készségfejlesztésre adódott lehetőség.
5. A felkészülés irányítással, de önállóan történt.
6. Kollektív, összehangolt munkára volt szükség.
7. A tanulók hozzázoknak a tudatos olvasáshoz. Valami mélyebb élményt keresnek, mint csak felszínes szórakozást, időtöltést. Ennek egyik jó jele akkor mutatkozik, amikor nem ugorják át a sűrűn teleírt lapokat csak a párbeszédés részeket keresve. Erre pedig nevelni kell őket.

Munkám eredményességén fellelkesedve elhatároztam, hogy a következő tanévben a 7. és 8. osztályos házi olvasmányokat is hasonló módszerrel dolgozom fel.

Soha ennyit nem beszélünk a tanulók olvasási készségének fejlesztéséről, az olvasás megszerettetéséről. Akinek van hozzá kedve, próbálja ki ezt a módszert, esetleg fejlessze tovább, alakítsa át egyéniségének és körülményeinek megfelelően! S ha valakit érdekel a 6. osztályos anyag, azt is szívesen közrebocsátom.



SZEPES LAJOS

Pécs, Tanárképző Főiskola

## Ami a legújabb kiadású IV. osztályos olvasókönyvből is hiányzik

Az ember idegrendszeréről szóló olvasmányra gondolok, és röviden azt is felvázolom, hogy miért hiányolom.

Az általános iskola alsó tagozatában a korszerű műveltség elemeinek átadásában központi helyet foglal el az *olvasókönyv*, olvasmányaival és a *környezetismeret* komplex ismeretanyagával. Mindkét tárgy a természet és a társadalom törvényszerűségeire, többek között a munkára és magára az emberre vonatkozó elég széles körű ismeretanyagot közvetít megfelelően csoportosított témakörökben.

A IV. osztályos olvasókönyv a mesék, mondák, az otthon és az iskola, a nép élete régen és ma, ünnepeink, a természet világa és az emberi munka című témák után *testünk és ápolása* című témakörben foglalkozik az emberi szervezet és az egészséges életmódra nevelés több fontos kérdésével. A lélegzés, a szív és a vérkeringés, érzékszerveink című egységekhez azonban az egészséges életmódra nevelés és a tudományos világnézet formálása érdekében kiegészítésül és betetőzésül feltétlenül odakívánkozik az emberi életműködések központi irányító szervéről, az idegrendszer működéséről és jelentőségéről a 10 éves gyermek értelmi fejlettségi szintjén egy kis olvasmány.

Az olvasókönyv a szóban forgó fejezetben megfelelő szinten nyújt ismeretet a különböző szervek, érzékszervek működéséről és védelméről. Az emberi szervezet központi irányító szervéről, a gondolkodás, a tanulás, a beszéd központi szervéről, az *idegrendszerrel* azonban nem

esik szó a könyvben, ami pedig napjainkban, a társadalmi fejlődés mai fokán, a XX. század vége felé, amikor az akcelerált fejlettségű gyermek ebben az életkorban már olyan sokféle ismerettel rendelkezik, nélkülözhetetlen.

Felmerülhet ugyan az a nézet, hogy az idegrendszer és működésének főbb elvei meghaladják a IV. osztályos tanulók értelmi fejlettségi szintjét. De ezzel szemben áll az a meggyőző érv, hogy minden ismeretet lehet *különböző fejlettségi fokon*, különböző fogalmi mélységben, ugyanakkor a tudományos igazságnak megfelelő szinten nyújtani, amint ezt az olvasókönyv már említett olvasmányai is példázzák.

Az idegrendszer mint IV. osztályos olvasókönyvi téma felvétele mellett még további nyomós érvek is szólnak.

Mellette szól az általános iskola *társadalmi funkciója*, amely korszerű, tudományos ismeretek nyújtásával készíti fel a gyermeket egyéni és társadalmi életfeladatainak megoldására. Az alsó tagozaton a különböző szaktudományok csupán egy részének ismeretanyagát tanítjuk külön tárgyként. Így kerül különböző társadalmi, történelmi, természetismereti, egészségügyi ismeretanyag az olvasókönyvbe, amely aztán a felső tagozaton külön tantárggyá válik.

Jelentős az idegrendszer tárgyalása már ezen a fokon *világnézeti* szempontból is. A 9–10 éves gyermekben különböző környezeti hatások, nevelés következtében sok helytelen nézet, elképzelés él a lélekről, a pszichés működésekről. Misztikum, titokzatosság, tudatlanság tapadhat ezekhez a jelenségekhez, ha idejében nem tudatosítjuk bennük a pszichés jelenségek valószínűségi összefüggéseit, anyagi jellegét. Az idegrendszerrel elemi ismereteket nyújtva a gyermek nagyon is konkrétumokhoz kapcsolódó gondolkodására támaszkodva egyszerűvé, érthetővé válnak a különböző pszichés jelenségek, mint a látás, a hallás, az eredményes tanulás, a vizuális, auditív és gondolati beidegzés összefüggései, az idegrendszer kifáradása. Láthatott már vak, süket, dadogó, beszélni nem tudó, vagy idegileg kimerült embert, ami a tapasztalt jelenség, és idegrendszer működészavara, fogyatékossga közötti összefüggést számára konkrétan érzékelteti. Az érzékszervek és az agy, az idegrendszer működésének megismerésével a lélekről szóló misztikus tanítások elvesztik hatásukat és a gyermek előtt a pszichés jelenségek anyagi, fiziológiai-pszichikai összefüggései, törvényszerűségei érthetővé válnak.

Jelentős *gyakorlati érvek* is alátámasztják, hogy az idegrendszer kérdésével a IV. osztályban foglalkozunk. Ebben az életkorban vetődik fel először a szülők körében gyermekük jövőendő életpályája. A szülők túlzott becsvágya a gyermek idegrendszerének súlyos megterhelését okozhatja. Az idegrendszer súlyos megterhelését eredményezheti a tanulók egy rétegénél a különböző különórák sokasága. Az általános iskolában ma már nem beszélhetünk tantervi maximalizmusról. Annál inkább szülői becsvágyból fakadó idegrendszeri terhelésről, ami különösen a gyengébb idegrendszerű gyermekeket viseli meg. Ha náluk az idegrendszer strukturális adottságához kedvezőtlen környezeti hatások, helytelen nevelési módszerek kapcsolódnak, akkor az ilyen gyermek a hátrányos helyzetű tanulók kategóriájából könnyen a veszélyeztetett, legalábbis mentálhigiéne szempontjából veszélyeztetett helyzetben élő tanulók csoportjába kerülhet.

A technikai, társadalmi fejlődés eredményeként napjainkban úgyszólván minden családban van *televízió*. Amilyen hasznos információs és szórakoztató eszköz, olyan káros is lehet a válogatás nélküli televíziózás, különösen a kisiskolás és a serdülőkorú gyermekekre. Helytelen nevelés, nem megfelelő lakáskörülmények és egyéb okok következtében a válogatás nélküli televíziózás kisiskolás korú gyermekek körében is gyakran a késő esti órákba nyúlik. Az ilyen idegrendszerileg túlzottan igénybe vett gyermek másnap már fáradtan ébred, nem is szólna a gyermekeknek nem való műsor káros hatásáról, valamint a vizualitásban rejlő erős szuggesztív hatás esetleges bénító vagy károsító hatásáról. Tartósan mindez az idegrendszer súlyos terheléséhez, ingerlékenységhez, idegességhez vezethet, ami különösen a gyengébb idegrendszerű gyermekek otthoni, iskolai és iskolán kívüli magatartásában káros következményekkel, zavarokkal járhat.

A 10 éves korú *falusi vagy városi* környezetben élő gyermek idegrendszerét sok egyéb hatás is terhelheti, vagy veszélyeztetheti. A túl sok olvasás, tanulás, szobai tartózkodás, vagy éppen a szabadban végzett féktelen mozgás, rohangálás, a gyermek játékában adódható veszélyek, a fáról, kerékpárról leesés idegrendszeri működési zavart, agysérülést okozhat.

Az *éltszerűség*, az iskola és az élet kapcsolatának elve is alátámasztja egy ilyen jellegű olvasmány szükségességét a tankönyvben. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az iskola a gyermekeket és rajtuk keresztül a szülőket is neveli, amikor az idegrendszer funkciójára, épségének és egészségének védelmére tanít, nevel.

A fentiek mindenki előtt meggyőzően bizonyíthatják: indokolt, hogy már az *alsó tagozaton* is foglalkozunk ezzel a felgyorsult élettempójú, „ideges” korunkban nagyon is aktuális kérdéssel, amelyet a Tanterv és a Nevelési terv is szorgalmazzon.

Az állami oktatás helyzetének és feladatainak felülvizsgálata nyomán hozott párthatározat a tantervi korrekcióra módot ad.

A IV. osztályos tanulók szintjén az *olvasmány* tartalma a következőképpen alakulhatna:

## AZ IDEGRENDSZER

A körülöttünk levő világról, a tárgyakról, a jelenségekről és szervezetünk állapotáról az *idegrendszer* segítségével tájékozódunk. Ha kezünkbe veszünk egy almát, érzékeljük simaságát, szemünkkel látjuk a színét, nyelvünk érzékeli az ízet. Ha fáj a fogunk, ha szomjasak vagyunk, az idegrendszer segítségével szerzünk mindezekről tudomást.

Erzékszerveinkben és minden belső szervünkben *idegvégződés*ek találhatók. Minden idegvégződésre más *inger* hat. A szem idegvégződéseire a fény inger, a fül idegvégződéseire a hang inger hat. A szervezetünket érő ingereket számtalan *idegszál* vezeti az idegrendszer központjába, az *agyba*. Az idegrendszer segítségével szerezzük ismereteinket. Az idegrendszer működése egy telefonközpontéhoz hasonlítható.

Testünkter a vérerekhez hasonlóan fehéres színű idegek hálózattá be. Az idegrendszer központja az *agy* és a *gerincagy*. Az agy a legfontosabb szervünk, gondolkodásunk, érzelmeink, cselekvéseink központja. Ezért nagyon kell rá vigyáznunk. Az agy a fej homloki részétől hátrafelé húzódik. Kívülről a koponya csontjai védik. Súlya felnőtt embernél átlagosan 1400 gramm. Az agy többmillió *idegsejt*ből áll. A látás, a hallás, az olvasás, a tanulás, a beszéd, a gondolkodás és a cselekvés az agysejtek működésével, munkájával jár együtt. Huzamos tanulás, szellemi munka kifárasztja az agysejteket. Ilyenkor egy kis játék, testi munka felfrissít.

Ha bevágod az ujjadat, ha a lyukas fogad fáj, akkor az érző ideg jelzi a fájdalmat. Írásnál, olvasásánál, egyéb munkánál a mozgóidegeknek, emelésnél a gerincagynak van fontos szerepe. A szív, a tüdő, a gyomor és a többi belső szervünk működését is idegek szabályozzák.

Kíméljük idegrendszerünket, óvjuk épségét!

Az idegrendszert éppúgy érheti *sérülés*, *gyulladás* és más *betegség*, mint a többi szervünket. Az agy és a gerincagy sérülése súlyos következményekkel jár. Az idegsérülés gyakran okoz bénulást. Ha valaki magasról a sarkára esik vagy nagy erővel üti be a fejét, agyrázkódást kaphat.

A gyermekek és a serdülők idegrendszere még fejlődésben van, azért idegrendszerük érzékenyebb. Náluk különösen fontos az egészséges *életrend*, napirend. A késő esti órákba nyúló olvasás, tanulás, televízió nézés, izgalom árt idegrendszerüknek és ingerlékenységhez, idegességhez, végül idegösszeroppanáshoz vezethet. Egyesek, főleg a felnőttek, nyugtató- vagy izgatószereket használnak. Ez káros is lehet.

A rendszeres életmód, a helyes szórakozás, a foglalatosságok váltakozása, a kirándulás, a szabad levegőn tartózkodás biztosítja leginkább *idegrendszerünk egészségét*.

Az idegrendszer működését *Pavlov* kiváló orosz kutatóorvos tanulmányozta.

## ÖSSZEFOGLALÁS

*A külvilág tárgyairól és jelenségeiről az egész testünket bebáboló idegrendszer tájékoztat. Az idegrendszer központja az agy, a gondolkodás, az érzelmek és az akarat, a cselekvés irányító szerve. Mértéktartó és rendszeres életmód biztosítja leginkább idegrendszerünk egészségét.*

*Megjegyzés: Az olvasmány tartalmi mondanivalóját képes illusztráció támassza alá!*

## KÉRDÉSEK ÉS FELADATOK:

1. Mihez hasonlítható az idegrendszer?
2. Mi az idegrendszer szerepe az ember életében?
3. Mi ártalmas idegrendszerünkre?
4. Figyeld meg ideges emberek viselkedését!
5. Kérdezd meg szüleidet, tanítódat, hogy mire kell ügyelned idegrendszered védelmében?

Ne idegeskedj!

Törekedj önuralomra!





## Ismeretfenntartó beszélgetések, a témaegyénítés kérdése az orosz nyelvi órán

Az idegennyelvi ismeretek fenntartása nehezebb, mint a megtanítása. Az idegennyelvi hatás ugyanis – mint ismert – csak a tanóra 45 percében éri a tanulót. Onnan kikerülve az anyanyelv túlhatása érvényesül, miáltal – a más tantárgyi ismeretekkel kapcsolatban is jellemző – természetes felejtés az idegennyelv tanulásban valamivel nagyobb mértékben jelenik meg.

Ez a felismerés, ha nem is fogalmazódott meg pontosan így, a 60-as évek első felében kezdett köztapasztalássá válni, amikor a beszélni tudásra tanítás először került fő célként az idegennyelv-oktatás homlokterébe. Az a probléma merült fel, hogyan lehet a tanulók megszerzett orosz nyelvi ismereteit megóvni a felejtéstől, készségi szintre emelni, a beszélni tudás számára hatékonyan fenntartani. A megoldás keresése két irányba indult el.

a) Egyfelől a *szókincs forgató* ismeretfenntartás irányába (Szacsváy, INYT 1962–5), melynek az a lényege, hogy az általános iskolai 1000 szavas szókincs alapvető részét a tankönyvi témákon belül maradván, 2–5 perces óra eleji beszélgetések keretében megőrző jelleggel aktivizálja a készségi fejlesztés, a fenntartás érdekében. (Tankönyvhöz kötődés.)

b) Másfelől a *szókincs bővítő* ismeretfenntartás irányába (Damóné, INYT 1963–1), amelynek az a lényege, hogy a megszerzett orosz nyelvi ismereteket a tankönyvi zárt szókincs megnyitása (esetenként 3–4 új szóval) és a tankönyvi témák bővítése útján, a mindennapi életben való felhasználni tudás érdekében folyton továbbfejlesztve aktivizálja és tartsa fenn. (Tankönyvtől elszakadás.)

A gyakorlatban mindkét irányzat meghonosodott, ötvöződött, csiszolódott, továbbfejlesztődött. Ezt bizonyítja az a sokféle elnevezés is, amely ezzel kapcsolatban azóta a mindennapi gyakorlatban és a szakirodalomban megjelent: óra eleji beszélgetések, bemelegítő beszélgetések, ötperces beszélgetések, ismeretfenntartó beszélgetések, folyamatos ismétlő beszélgetések stb. A két fő irányzat pozitív vonása mindenképpen az volt, hogy felismert, kezdeményezett, és hogy mindkettő a maga módján céltudatosággal és szisztematikusan kívánt módszert adni a tanulók megszerzett idegennyelvi ismereteinek a megtartása érdekében. A negatívum viszont az, amit azóta a tapasztalás és a fejlődés is igazolt, hogy az egyik indokatlan minimumra, a másik lehetőség nélküli maximumra ösztönzött. A tananyagcsökkentés és általa a gyakorlásra fordítható idő megnövekedése kedvezőbb körülményeket alakított ki az ismeretfenntartó beszélgetések számára is. Ez a körülmény serkentett arra, hogy magunk is kimunkáljuk az ismeretfenntartó beszélgetések egy típusát, amelyet *nyelvi miniatűröknek* neveztünk el.

### A nyelvi miniatűrök jellemzői

Ezek is, mint az előzőek a felejtés viszonylagos ellensúlyozására, a beszélni tudás készségi szintjének fejlesztésére és fenntartására törekszenek. Nem serkentenek azonban sem minimalizmusra, sem maximalizmusra. A mértéktartást a szaktanárra, mint osztálya képességeit a legjobban ismerőre bizzák, aki egyidejűleg a tantervi követelményeket is ismeri, miáltal a legharmonikusabb összhangot tudja megteremteni. A jellemzők kialakítását ezért más szempontokban kerestük.

1. Miként is ismeretek átadásának a kis egységekben való adagolása a legeredményesebb eljárás (az általános iskolára gondolunk), éppen úgy az ismeretfenntartás is a legeredményesebben kis egységnyi ismétlésekkel valósulhat meg. A nyelvi miniatűrök első jellemzője tehát, hogy *kis egységekben fogják össze a tanult nyelvi anyagot* az ismeretfenntartó beszélgetések számára. A „kis egység” azonban nagyon viszonylagos. Az 5. osztályban pl. 6–8 mondatot jelenthet, a 8.-ban mintegy 15–20-at. A gyengébb képességű 8. osztályokban valószínűleg 10–15 mondat is tűnhet soknak, az erősebbeknek viszont 20–25 is kevésnek. A miniatűrök igen jól tudnak alkalmazkodni a mennyiségi igényekhez.

2. Miként a kis egységnyi ismeretrészek a folyamatosságban ötvöződnek ismeret-egészekké, éppen úgy az ismeretfenntartás is a folyamatos, rendszeres alkalmazástól várhatja el hatékonyságát. A nyelvi miniatűrök második jellemzője ezért *az alkalmazás rendszerességének az igénye*. Ez alatt azt értjük, hogy lehetőség szerint minden egyes típusú órán kívánatos a felhasználásuk. Más órátípusokban csak akkor, ha valamilyen szempontból odakívánkoznak. Például, ha a dolgozatjavítási óra végén marad 10–15 perc üres idő, nyelvi miniatűrökkel tölthetjük ki. Vagy pl. új ismeretet feldolgozó órán, ha alkalmas, valamelyik miniatűrből indulhat ki az új ismeret feldolgozása. Nem szükségszerű azonban a minden áron való erőltetésük. Példa lehet erre az ismétlő-rendszerző óratípus. Ezen egyébként is ismeretfenntartó foglalkozás folyik, külön nyelvi miniatűrök beiktatása ezért nem szükségszerű.

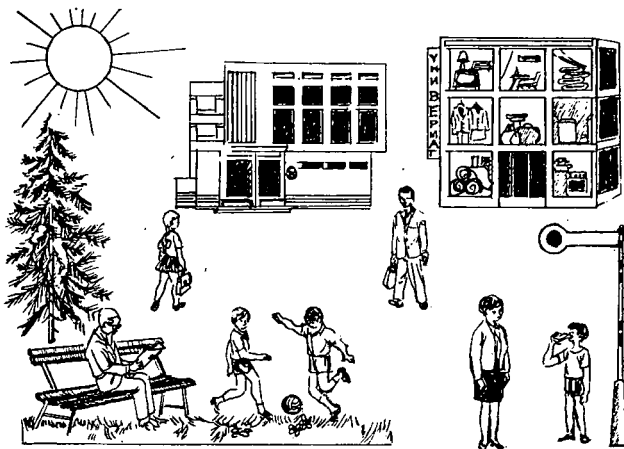
3. A 2–5 perces beszélgetések – gyakran tapasztalni ezt – nem elegendők az ismeretfenntartásra: kapkodáshoz, nagyoláshoz, felületességhez vezethetnek. Ennyi idő nemcsak a nyelvi, a hangulati stimulus megeremtésére is kevés. A viszonylag ideális időmennyiség – úgy tapasztaltuk – nem több és nem is sokkal kevesebb, mint 10 perc. A miniatűrök harmadik jellemzője tehát a (tanóra más részeihez viszonyított) *kiegyensúlyozott és célravezető időtartama*, amelyet előre, a tanóra megtervezésénél kívánatos óravázlatunkba beépíteni. Ehhez a tananyagcsökkentés kapcsán felszabadult idő megfelelő tartalékot biztosít.

4. Miként az ismeretek átadásában a tervszerűség igen fontos követelmény, úgy ezt az ismeretfenntartó beszélgetések sem nélkülözhetik. A miniatűrök negyedik jellemzőjét éppen ezért a felhasználás *céltudatos előtervezési igénye* adja. Ez globálisan az általános iskolai négy év tematikus anyagára, részleteiben pedig az egyes tanévek tankönyvi témáira épül. A témák rendszeres ismétlő jellegű felfelújításának módjára vonatkozóan azt a leghatásosabban bevált eljárást kívánatos követni, amelyet az említett irányzatok egyike *tematikailag koncentrikus alkalmazásnak* nevez.

5. Ez a koncentrikusan tematikus jelleg határozza meg a miniatűrök következő jellemzőjét, a *lexikai irányultságot*, vagyis azt, hogy a tematikus ismétlésekben nem elsősorban a nyelvi formák fenntartására törekszik, hanem a gondolati tartalmak nyelvileg helyes, értelmes, gyors és biztonságos kifejezőképességének a fenntartására és fejlesztésére. Más szavakkal: a „mit mond” kerül előtérbe, és a „hogyan mondja” (a nyelvtan) ennek alárendeltségében, a hibás nyelvi kifejezések utalás-szerű javításaiban jelenik csak meg.

6. A nyelvi miniatűrök utolsó jellemzője, hogy *mindig képekhez kapcsolódik a beszélgetés*. A képek jelentőségét abban látjuk, hogy a tanuló munkáját megkönnyítve felidézük számára a témát és megjelölik, gyakran csak nagy vonalakban a téma kifejtésének fő irányait. Ez adja meg a beszélgetések szabad jellegét. A tanulók ugyanis a képi helyzetek fő irányai között jelen levő fogalmi tereket nyelvi ismeretük szintjének megfelelően viszonylag szabadon tölthetik ki a témába illő nyelvi-fogalmi megnyilatkozásaikkal. Ez alapfokon lassan, sok tanári segítséggel

indul el. A tanulók később megszokják és egyre több gondolatlettséget, következőként beszédbátorságot és (a szaktanár által nyelvileg rendszeresen korrigált) szabad beszédkészséget szereznek a tankönyvi szóanyag sokoldalú tematikus forgató-sával. S ha ez a mód a tanóra más mozzanataira is áthat, akkor a tanulóknak már nemcsak idegennyelvi beszédkészségét segíti erősíteni és fenntartani, hanem beszédegyéniségét is bontogatja, formálja.



### *Alkalmazásuk a tanórán*

A nyelvi miniatűrökkel történő ismeretfenntartásnak gyakorlatunkban három fokozata alakult ki:

1. Párbeszéd képről tanári kérdés alapján.
2. Tanulói párbeszéd képről.
3. Tanulói szabad elbeszélés képi inspirációk segítségével.

Példáinkat az első fokozatra mutatjuk be, a 7. osztály szintjén, a város, a falu és az üttörőtábor témaköréből.

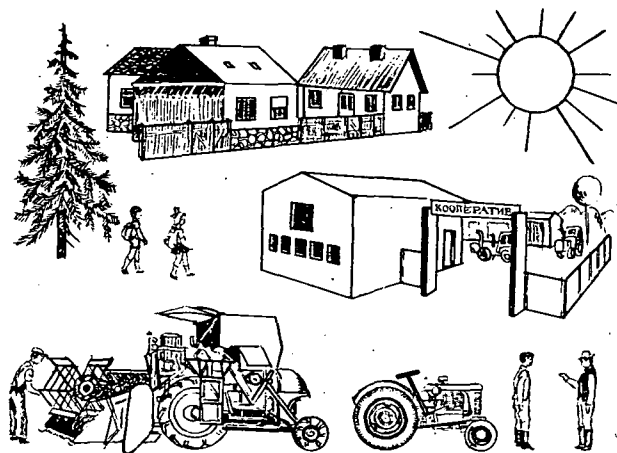
Na kartyinke gorod?  
 Gye 'etot gorod?  
 Kakoj etot gorod?  
 Kakie doma mi vigyim pozagyi?  
 Sto nalevo, a sto napravo?  
 Sto v domah?  
 Kuda igyot Eva?  
 Ona ucsenyica kakovo klassza?  
 Kak ona ucsitszja v skole?  
 Otkuda igyot otyec?  
 V magazinye on pokupal?  
 Sto on kupil v magazinye?  
 Komu on kupil tovari?  
 On pomogaet mame?

Sto nalevo, v parke?  
 A kto tam, v parke?  
 Sto gyelaet gyeduska?  
 I vo sto igrajut maljcsiki?  
 Napravo osztanovka abtobusza?  
 Kto sztoit na osztanovke?  
 Janos jeszt sokolad?  
 Csevo zsdut mama i Janos?  
 Kuda onyi jedut na avtobusze?  
 Kakie masini hogyjat po ulicam?  
 Kto jezgyit na masinah?  
 Kuda jezgyat ljugyi na abtobuszah,  
 trollejbuszah i tramvajah?  
 Ti zsvjos v gorogye ilji v gyerevnye?

A képi helyzeteket applikációs képekből állítjuk össze. Miután a 6. osztályos orosz nyelvi tankönyvhöz is jelent meg (ez alkalommal először) applikációs képgarnitúra, az 5. osztályos képsorozattal együtt több és változatosabb képi szituáció kialakítása válik lehetővé. Jelen illusztrációink is mindkét garnitúrából vett elemekből épültek fel. (Ez bizonyíthatja, hogy magasabb osztályokban is alkalmazhatók az applikációs képek, és bizonyosan nemcsak az ismeretfenntartó beszélgetések

szemléltetéseként.) A különböző osztályokban (pl. 6. és 8. oszt.) azonos témára alkalmazott nyelvi miniaturók esetén a különbség nem annyira a képi helyzetekben, mint inkább a hozzájuk feltett kérdésekben, azok mennyiségében, gondolati irányultságában, nyelvtani igényeiben stb. van. (Egyébként ez adja a nyelvi miniaturóknak az előzőekben említett mennyiségi alkalmazkodni tudását: a szaktanár ugyanis anynyi kérdést tesz fel a képekhez, amennyit osztályának tudásszintje indokol, vagy lehetővé tesz.)

A képelemek közötti fogalmi rések nyelvi-gondolati kitöltésére a tanár adja meg kérdéseivel az indítékot. A kapott feleletekben bármilyen tanulói válasz elfogadható, amely a kép és a kérdés összefüggésében logikailag a helyzethez illik és nyelvtanilag hibátlan. Az ilyen zavartalan válaszlehetőség juttatja el többek között a tanulót nemcsak a szabad gondolkodáshoz, hanem a nyelven való gondolkodáshoz is. Ha közben meghatározott (kötött) választ is kívánunk kapni, akkor megfelelő kérdésekkel rávezetjük arra a tanulót.



Na kartynke gyerevnya?  
 Ggye eta gyerevnya?  
 Kakaja eta gyerevnya?  
 Kakie doma mi vigyim pozagyi?  
 Sti mi vigyim vperegyi?  
 A sto vidno nalevo?  
 Kto zsovjet v domah?  
 Ggye rabotajut kresztjanye?  
 Kak onyi rabotajut v kooperatyive?  
 Sto vo dvore kooperatyiva?  
 Ggye rabotajut masini?

Komu pomogajut masini?  
 Kakie masini sztojat na ulice?  
 U kombajna sztoit mehanyik?  
 On rabotaet?  
 A sto gyelajut traktoriszt i brigagyir?  
 O csom onyi razgovarivajut?  
 Kovo mi vigyom okolo jolki?  
 Onyi idut poszmotrety kooperatyiv?  
 Sto onyi hatyjat poszmotrety  
 v kooperatyive?  
 Ti uzse bil v gyerevnye i kooperatyive?

A tanulói párbeszéd fokozata felosztásunkban a második helyen szerepel, noha jól tudjuk, hogy nehézségi sorrendben a harmadik helyre kellene kerülnie. A tanulói párbeszéd begyakorlásának fontosságát a nyelv két (és több) oldalú kérdőközlő funkciója adja, a segítséget begyakorlásához pedig az előzetes tanári irányítású párbeszéd, amely mindannyiszor mintául is szolgál mind a kérdés és válaszadás, mind pedig a beszélgetésirányítás módjára vonatkozóan. Megítélésünk szerint ezért nem iktatható a két dialógikus gyakorlási forma közé egy, az azok egységét megbontó monológikus gyakorlási forma, a tartalom elmondás, illetve a szabad elbeszélés.

A képi helyzetek állandósága az egymás után ugyanazon témáról többször folytatott ismeretfenntartó beszélgetés során nyelvi-gondolati merevedéshez vezethet. Ennek elkerülése érdekében célszerű a képi helyzetek egyes elemeit időnként megváltoztatni. A falu képén például a kiránduló gyerekek helyére tehetjük a traktort, rajta a traktorossal, amint a mezőre megy dolgozni; a gyerekeket a kombájn mellé, ahogyan nézik a szerelő munkáját; a brigádvezető beszédpartnerét pedig egy, vagy több női, illetve férfi figurával cserélhetjük fel, akik a brigád tagjainak látszatát keltik stb. A fogalmi kör így máris változik, bővül, kiegészül, s ez további lehetőséget ad a téma szélesebb körű kibontására, a beszéd készségének változatos, minél szabadabb jellegű munkálására.



Na kartyinke pionyerszkij lager?  
 Gye etot lager?  
 Kakoj etot lager?  
 Kto otdihaet v lagere?  
 Kakie pionyeri otdihajut zgyesz?  
 Kogda onyi otdihajut v lagere?  
 Sto v lagere?  
 Kakoj etot flag zgyesz, nalevo?  
 A napravo cto palatki?  
 Vo sto igrajut máljcsiki?  
 A gyevocski igrajut tozse v futbol?  
 Sto szobirajut Anna i Zoltan?

Komi onyi szobirajut cvcti?  
 Tam, pozagyi lesz?  
 Kuda Janos i Eva idut na ekszkursziju?  
 V leszú onyi budut igraty?  
 V csom szigijjat pionyeri, kogda pogoda nyehorosaja?  
 Sto onyi gyeajut, kogda szigijjat v palatkah?  
 Komu onyi pisut pizma?  
 Kak onyi zsvut v lagere?  
 Ti uzse bil v lagere?

#### A témaegyenítés kérdése

A fenti nyelvi miniatűrök, amelyeket a manapság általános didaktikai szokásnak megfelelően állítottunk össze, azt mutatják és azt látjuk általános iskolai tankönyveinkben, munkafüzetekben, gyakorlási metódusunkban, hogy azt túlnyomórészt az ő-központúság uralja. Az ő-központúság alatt azt értjük, hogy az olvasmányok, a gyakorlatok és a gyakorlási módok előnyben részesítik a harmadik személyű beszédet, amely sokkal inkább a tartalom elmondásra, mint a párbeszédre ösztönöz. Ha van párbeszéd, mert minden olvasmány végén vannak kérdések, melyekre az olvasmány mondataival válaszolnak a tanulók, azok is harmadik személyűek. A nyelvi kommunikáció természete azonban éppoly fontossággal mutat az *én-te központi dialógikus beszéd-készség szükségére* felé is, és ugyanennek szorgalmazására ösztönözhetne az a több mint egy évtizedes törekvés, amely a beszélni tudásra tanítás előtérbe állítását hangsúlyozza; amely a mindennapi élet tematikáját a minden-

napi életben való használni tudás céljával teszi fő követelménnyé; amely a beszéd-készséget a szógyakorlásra építve kívánja gazdaságosan és praktikusán megalapozni.

Kétségtelen, hogy az ő-központúság túlsúlyát kívánatos megosztani az idegen-nyelvi én- és te-központúsággal, vagyis az eddiginél nagyobb teret adni az első és második személyű dialogikus gyakorlási módoknak. Vannak erre törekvések természetesen a tankönyvekben, munkafüzetekben, de nagyon kis mértékben. Jelentősen kezdeményezték ezt az orosz nyelvi versenyek, melyek több versenytémában kifejezetten második személyű kérdésekre első személyű válaszokat kívánnak a tanulóktól. Van erre törekvés a gyakorló tanárok körében, de van körülötte polémia is. Miből adódik ez? Az úgynevezett „nyelvi halandzsza” kérdéséből. Ez alatt azt a többek által helytelennek ítélt eljárást szoktuk érteni, amikor a tanuló önmagával kapcsolatban konkrét dologról nem konkrétan beszél, például: *Kem rabotaet tvoj otyec?* A tanuló apja konkrétan, mondjuk, üzletkötő. Ezt a szót azonban orosz nyelven nem tanulta, tehát nem tudja, de mert nem akar rossz osztályzatot kapni, vagy éppen nyelvi versenyen rossz eredménnyel szerepelni, ezért mindenképpen válaszol a kérdésre mondván: *Moj otyec rabotaet traktorisztom.* Ez nem halandzsza (legalábbis szerintem), hanem kényszer, a probléma helytelen, de a tanuló törekvésének megítélésében mindenképpen dicséretes megoldása. Ezen, nyilván, a megfelelő szóismeret birtokba adása segíthet.

Más esetekben mi magunk serkentjük, azok is, akik ellenzik, az idegennyelvi halandzsát, pl. *Eszty u tyebyja brat ilji szesztra?* A tanuló a maga valóságának megfelelően válaszol: *Da, u menya eszty...*, vagyis imiatíve, válaszként megismétli a kérdést. Mi nemcsak imitáltatni akarunk, produkáltatni is, nevezetesen a tagadást, a tagadásnak megfelelő esztvonzatot. Ilyenkor abból a megfontolásból kiindulva, hogy vele is minden szituációban be kell gyakoroltatni az előírt nyelvtani formulát, arra biztatjuk, néhány esetben, válaszoljon úgy is, mintha neki sem lennének testvérei.

Még inkább szembeötlik ez a kérdés, amikor az idegennyelvi halandzsza a tantervi követelmény szintjére emelkedik. Ez ilyesféle beszédhelyzetekben szokott előfordulni: *Ti perepizivaesszja?* Ha a tanuló tagadólag válaszol, mert nem minden tanuló levelez, eleve kizárja azt a lehetőséget, hogy a tanár vele is végiggyakorolja párbeszédben ezt a tantervileg előírt és az orosz nyelvi versenyeken is fontosnak tartott témát. Ilyenkor a tanár már nemcsak serkenti, hanem a tantervi előírásra gondolva kötelezővé is teszi számára a halandzsát. Aligha marasztalhatjuk el érte, mert ilyen körülmények között a halandzsza szükségszerűen didaktikai értékszintre emelkedik.

Az általános témák kapcsán megtanított harmadik személyű idegennyelvi ismereteket a teljesítményképes tudás és a funkcionális nyelvhasználat elsajátítása érdekében be kell gyakoroltatnunk első és második személyű párbeszédben is, hogy azokat a tanuló a maga valóságának a kifejezésére is fel tudja használni. De azokat a részeket is be kell gyakoroltatni a tananyagból, amelyek nem közvetlenül az ő személyes valóságának a kifejezésére szolgálnak, vagyis halandzsatívák a számára, mert a nyelvi kommunikációban ezekre is szüksége van, hogy általuk a mások valóságának a megértésére és a róla való beszélgetésre képes legyen nyelvileg.

Az idegennyelvi „halandzsza” kifejezést, – ha már ilyen fontos didaktikai szerepet ismertünk fel benne – negatív jelentéshordozása miatt más szóval kellene helyettesíteni. Erre talán alkalmas lehet az, a lényegét jobban kifejező szó, amelyet a címben is használtunk: *témaegyénítés*. S ha a témaegyénítés az idegennyelv-oktatás részeként általánosan elismert didaktikai törekvéssé válik, bizonyosan megfelelő gyakorlattípus kimunkálásának igénye sem marad majd figyelmen kívül.

## A kisdobos akadályversenyek szervezésének, lebonyolításának problémái, gyakorlati megvalósítása

A kisdobosélet egyik játékos, romantikus eleme, igen lényeges eseménye az akadályverseny.

A meghatározott útvonalon megoldandó elméleti és gyakorlati, ügyességi feladatok során a pájtások lehetőséget kapnak az úttörőismeretek, illetőleg a témához kapcsolódó iskolai anyag gyakorlására, gyakorlati alkalmazására, egyúttal számot is adnak ezekről az ismeretekről.

Az akadályversenyek megrendezésének első fázisa, a sikeres, eredményes tevékenység biztosítása, az úttörővezetők gondos előkészítő munkája, a pájtások felkészülése.

Kijelölt terepen az állomások számának meghatározásánál figyelembe kell venni a gyerekek életkorát, teherbíróképességét. Kisdobosoknak 6-7, úttörőknek 8-10 feladatot célszerű adni.

Az akadályverseny feladatait keretjátékba illesztjük, amely alkalmas eszmei, erkölcsi mondanivaló kiemelésére, elmélyítésére. A keretjátékot képező kis történetet, mesét indítóparancsban fogalmazzuk meg, s beleszójuk a további feladatok szövegébe is.

Gondoskodni kell az előkészítés szakaszában az állomásvezetők felkészítéséről. Állomásonként 2-2 ifivezető, kisdobosok esetében úttörő-őrsvezető töltheti be ezt a szerepet, akiket előzőleg megismertettünk a megoldandó feladatok tartalmával és a feladatok értékelési, pontozási rendszerével.

A folyamatos évi kisdobos-, úttörőtevékenység mellett az akadályversenyre az őrs- és rajvezetők segítségével a pájtások őrsi összejöveteleken készülnek fel, figyelembe véve a próbák anyagát, követelményeit.

A közvetlen előkészület egyik feladata a menetlevél elkészítése. Az őrs tagjai közösen tervezik meg, borítólapját ragasztással, rajzzal díszítik, lehetőleg az őrs nevének megfelelően.

Alkalmas formája lehet:

Menetlevél	Sorszám	Feladat	Pontszám	Aláírás
------------	---------	---------	----------	---------

A második fázisban, az akadályversenyen az egyes állomások feladatait az őrs tagjai kollektívan oldják meg.

A közös élmények, a szórakoztató feladatmegoldások szorosabbá kovácsolják az őrsi közösségeket, maradandó nyomot hagynak a gyermekekben.

Igen lényeges szakasza az akadályversenyeknek a pájtások munkájának, az őrsök teljesítményének összesítése, értékelése. Az akadályverseny végén úttörőformák keretében díjazzuk a helyezést elért közösségeket, valamennyi résztvevő őrsnek emléklapot adnak.

Az emléklapokat őrsi krónikájukban őrizhetik. A díjak kapcsolódhatnak a keretjátékhoz: helyes, ha eszmei-etikai mondanivalójának, nevelőhatásának továbbmélyítésére szolgálnak, tárgyi formájukban kifejezik az akadályverseny témáját.

Az értékelés fontos mozzanata a versenyen megoldott próbák igazolása.

Az alábbiakban 3 kisdobosoknak javasolt akadályverseny tervét mutatjuk be:

## MESE AKADÁLYVERSENY

Első–második osztályos kisdobosoknak javasoljuk.

Jól felhasználható a kisdoboséletre való felkészítés időszakában a kisdobosok életének megismertetésére, vonzóvá tételére.

Menetlevéllel indítunk, értékeljük 1–10 ponttal.

Az indítóparancs egy rövid mese:

Egyszer volt, hol nem volt, a nagy, kerek erdő szélén volt egy kis házikó. A házikóban békésen élt nyúlányó kis fiacskáival. Nagyon féltette őket, mert tudta, hogy a kerek erdő közepén él Ravaszdi Róka népes családjával. A kis róák állandóan ott leselkedtek nyusziék háza körül, és éhségtől kopogó szemmel lesték a vigan ugrándozó nyúlfiakat. Még a szájukat is nyalogatták közben! Egyszer aztán megtörtént a baj. Nyuszimama ennivalóért ment a közeli mezőre. Hiába figyelmeztette a kis oktondiakat a leselkedő veszedelemre, a két legkisebb mégis bemerészkedett az erdőbe. Meg is járták! Az éhes rókafiak belekóstoltak hosszú fülecskéjükbe. Sírtak is keservesen, és fogadkoztak, hogy soha többé nem lesznek engedetlenek.

Mikor nyúlányó meglátta, mi történt, elhatározta, hogy elfogja a haszontalan kisorákát. Igen ám, de egyedül nem győzi! Segítsünk neki!

A feladat rókavadászat lesz. Sok akadályt kell leküzdenetek azért, hogy az összes rókát össze tudjátok szedni.

Tízpercenként indulnak az őrsök. Egy fára erősítve táblát találnak:

Vigyázat, rókaveszély!

Keressd a nyomait!

Az úton elszórt csontok, tollak jelzik az irányt az első állomás felé.

### 1. állomás

Parancs: Érdeklődj egy öreganyótól, hogy látott-e rókát errefelé! (Előre felkészített nagyobb pajtás az öreganyó.)

Értékelés pontozással: az érkezés fegyelmezettsége, a jelentés, beszélgetés az öreganyóval, megszólítás, udvariasság. (1–5 pont)

Az öreganyó válasza: Láttam, bizony, láttam. Menjetek csak azon az úton, amelyen a nyílak vezetnek benneteket!

### 2. állomás

Az állomásra „mocsáron” keresztül lehet bejutni. Mocsarat készíthetünk szabálytalanul elhelyezett kisebb-nagyobb cserép-, téglá-, vagy deszkadarabokból.

Az őrs annyi pontot kap, ahány tagja szerencsésen átért a mocsáron, azaz egyszer sem lépett közben a földre.

Tovább indulnak a nyíllal jelzett úton. Közben levelet találnak a következő utasítással; a következő állomáson nyusziról szóló éneket vagy játékot kell bemutatniuk.

### 3. állomás

Fegyelmezett beérkezés, jelentés. A nyusziról szóló ének vagy játék bemutatása. (1–10 pont)

Parancs: a 3. és 4. állomás közt keressetek olyan dolgokat (virág, gally, termés stb.), amelyekből ajándékok készíthetnek a vadász bácsinak, aki segít a róák megkeresésében.

### 4. állomás

Jelentés után bemutatják a vadász bácsinak szánt ajándékot. Ezután az állomásvezető kiöltött rókát vagy nyulat mutat be a pajtásoknak (esetleg képet). Néhány percnyi megfigyelés után elteszi.

Feladat: Mondjátok el, milyen a róka! (a nyúl!)

Összesen szerezhető 1–10 pont.

### 5. állomás

A jelzett út vége felé ismét táblát találnak az egyik fán:

V i g y á z a t ! a róák a bokrok közé bújtak! K e r e s s é t e k !
--

Ezután következik az izgalmas rókavadászat. A pajtások egymás után találják meg a bokrok aljába, kövek, virágok közé „rejtőzött” kis rókákat.

(Piros kartonpapírból készített, kb. 25 cm hosszú rókák.) Annyi pontot kap az őrs, ahány rókát ejt el a vadászatban.

Az állomásvezető további utasítása, hogy az őrs nótaszóval érkezék vissza a kiindulás *Ismét a kiinduló állomáson*

A visszaérkező pajtásokat az állomásvezető fogadja és pontozza. A pontozás szempontjai: fegyelmezett érkezés, szabályos jelentés, az ajándékok ötletessége, a menetlevél. (1–10 pont)



Az összes órs beérkezése után befejezi a mesét:

Nyúlányó köszöni a segítséget. Azt üzeni, hogy most már nyugodtan él a kerek erdő szélén, mert tíl összefogták a rókákat. A három első helyezett órának jutalmat küldött. A verseny értékelése, a jutalmak kiosztása.

## KÖZLEKEDÉSI AKADÁLYVERSENY

Elsősorban a 3. osztályosoknak ajánlott, mivel a közlekedéssel kapcsolatosan már meglehetősen sok ismeretanyaggal rendelkeznek. Gyakorlati haszna mellett élvezik is a pajtások, hiszen játszva közlekednek, okosan közlekedve játszanak.

Az akadályversenyt menetlevéllel indítjuk. Ebben térkép vázlatot találnak, mely az útirányt jelöli meg, és ebben olvashatják az elvégzendő feladatokat is.

Az indítóparancs egy kis története:

Pisti iskolába menet megállt a kirakatok előtt. Szerette nézegetni a kisautókat. Mikor az órájára pillantott, ijedten kiáltott fel: – Jaj, elkések! Futni kezdett. Nem nézett se balra, se jobbra, csak futott, futott, még az úttesten át is. Egyszer csak fékcsikorgás, koppanás...! Pisti csak a kórházban tért magához.

**Feladat:** Látogassátok meg Pistit a kórházban! Mondjátok el neki, milyen közlekedési akadályokon mentetek keresztül; és hogyan oldottátok meg!

A térképen megjelölt úton elindulnak. Hat állomásra kell beérkezniök. Az állomásvezető minden állomáson pontszámmal értékeli a feladat teljesítését. A pontszámba az érkezés és a jelentés minőségét is beszámítja.

### 1. állomás

Egy kijelölt átkelőhelyen egyéni és csoportos átkelés. (1–10 pont)

### 2. állomás

Az állomásvezető 10 db közlekedési jelzőtáblát tesz a pajtások elé. Ahányat felismernek, annyi pontot kapnak.

A 2. és 3. állomás között levelet találnak, benne feladat olvasható:

Pajtások! Szerkesszettek csatakiáltást! Készüljetek dallal is! Mindkettő a közlekedéssel kapcsolatos legyen!

### 3. állomás

Eléneklük a dalt, elmondják a csatakiáltást. (1–10 pont)

Az állomásvezető új feladatot ad: készítsenek útközben ajándékot Pistinek. A hozzávalókat maguknak kell beszerezniök, illetve találniök (virág, ág, szép, kő, termés, faragott fa stb.)

### 4. állomás

Szituációteremtés: Az állomásvezető képet tesz a pajtások elé (autóbusz, előtte és mögötte egy-egy gyerek akár átmenni az úttesten).

Mit tennél te ebben az esetben? A választ az órs által megbízott pajtás adja. (1–10 pont)

A kijelölt úton tovább haladva ismét levelet találnak:

Pajtások! A 4. és 5. állomás között számláljátok össze a látott közlekedési eszközöket és csoportosítsátok tetszés szerinti szempont szerint!

### 5. állomás

Beszámolnak a látott közlekedési eszközök számáról, és ismertetik, indokolják a csoportosítást. (1–5 pont)

Ismét szituációt teremtünk. (Előre felkészített pajtás játssza.)

Egy öreg néni kel át az úttesten, kezében fehér bottal és magrakott kosárral.

Az állomásvezető nem ad eligazítást a pajtásoknak. Feladatuk a szituáció felismerése és a cselekvés. (1–10 pont)

### 6. állomás

Megérkeznek a kórházba. Adadják az ajándékot. (Ötletesség, kedvesség, figyelmesség, 1–10 pont)

**Feladat:** Mire figyelmezteted Pistát?

Ahány közlekedési szabályt elmondanak, annyi pontot kap az órs.

## A KINCS, 1975.

akadályverseny az évi kisdobos akcióhoz kapcsolódik. 4. osztályos kisdobosok vehetnek részt a játékban, amely segítséget ad a kincs kifejezés tartamának megvilágításához, megértéséhez is.

**Indítóparancs:** Pajtások! A kincskeresők akcióban az úttörő év folyamán végzett jó munkátok eredményeként részt vehettek a kincskeresők találkozásán, amelyet a „kincses erdőben” rendeznek. Útközben igyekezzetek minél több értékes kincset felfedezni, felkutatni, ezekről számoljatok be a találkozón is!

### 1. állomás

Az előzetesen elkészített őrsi kincsek ellenőrzése:

menetlevél – jelvény – zászló – csatakiáltás – őrsi induló.