

MÓD- SZER- TANI

1137
Közlemények



1964 NOV 28

Szeged 1964.

4. évf. 5. sz.

A SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
folyóirata

A szerkesztő bizottság elnöke:
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József
(Békés megye), Drien Károly,
Gaál Géza, Jármái Éva, Kele-
men Jánosné, Kincses Ferenc
(Baja), Németh István, Riesz
Béla, Szörényi József, Vida Zoltán
(Csongrád megye) és Zentai
Károly

Főszerkesztő:

Németh István

Szerkesztőség:

Szeged, Tanárképző Főiskola
Április 4. útja 6. szám
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.
Kiadja a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága

Kiadásért

a Tanárképző Főiskola igazgatója
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága, Sze-
ged, Módszertani Közlemények
393—623 számú csekkszámújára.
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft.
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:

CS. PATAJ MIHÁLY

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda V. 64-1222

TARTALOM

<i>Szörényi József</i> : A közösségi érzés fej- lesztése a II. osztályos olvasási órán	321
<i>Fátrai Károly—Sárosy Józsefné</i> : A gya- korlat korszerű megoldása az anya- nyelvi tárgyak módszertan óráin	325
<i>Kacsznay Ferenc</i> : Az iskolakert jelentő- sége és szerepe a környezetismeret ta- nításában	329
<i>Zentai Károly</i> : Tanulóink megismeré- sének néhány módszertani kérdése	335
<i>Dobcsányi Ferenc</i> : Az audio-vizuális eszközök alkalmazása az irodalomta- nításban	342
<i>Fekete László</i> : Hogyan érvényesül a ta- nulók önállósága és aktivitása műsza- ki jellegű rajzórán?	345
<i>Bába Károly</i> : Az életközösségek tanítá- sának új szemléltetési eszköze	352
<i>Kardos Alajos</i> : A szocialista iskolai test- nevelés korszerű vonásai	361
<i>Héjjas Endre</i> : Az V. osztályos orosz nyelvi órákon folytatott kísérletek tapasztalatai	365
<i>Műhely</i>	375
Humor az életben, humor az iroda- lomban (<i>Dobcsányi F.—Hudi A.— Molnár G. I.-né</i>) — Tanulói sorrend- del a jobb eredményekért (<i>Pásztor Emil</i>) — Felső tagozatosokkal való bánásmód (<i>Rácz Sándor</i>) — A Neve- lési Terv bevezetésének Tolna megyei tapasztalatai (<i>Németh Zoltán</i>) — A gyengén olvasó tanulókról (<i>Bakay Mária</i>) — Tanítsunk játékosabban (<i>Pa- taki Istvánné</i>)	391
<i>Szemle</i>	391

Dr. SZÖRÉNYI JÓZSEF

főiskolai docens

A közösségi érzés fejlesztése II. osztályos olvasási órán

Az új 2. osztályos olvasókönyv használatba vétele nyomán joggal vetődött fel a kérdés, miként is valósítható meg a tanterv alábbi követelménye: „A család, az iskola, a társadalom életével foglalkozó olvasmányok járuljanak hozzá a tanulók *közösségi érzésének* fejlesztéséhez, elemi erkölcsi tulajdonságok, helyes magatartási szokások alakításához.” (15. l.) A kérdésfelvetés szükségessé tette egyrészt az olvasmányanyag gondos tanulmányozását, másrészt az alkalmazott tanítási módszerek vizsgálatát.

I. Az *olvasmányok* kétségtelenül sok indítást adnak ahhoz, hogy a közös feldolgozás során a tanulók teljes aktivitást tanúsíthassanak. Lehetőséget nyújtanak a tartalom megvitatására, a lényeglátó-képesség erősítésére. Az olvasókönyvhöz készült Útmutatóban azt olvashatjuk, hogy „Az értelemre és érzelemre ható szöveg nevel, a személyiség sokoldalú kibontakozásának eszközévé válik, és helyes cselekvésre indít.” (4 : 7.) Miután az egyes témák feldolgozása az új fogalmak reális számát is figyelembe vette, az olvasmányanyag gyarapítja az aktív szókinccset, és fejleszti az olvasási, ill. beszédkészséget anélkül, hogy túlterheléshez vezetne. Az olvasókönyvben az ismeretek egymásra épülnek és fokozatosan bővülnek, hogy lehetővé váljék a fogalomrendszerek kialakulása. Az olvasókönyvi anyag a *közösségi érzés* fejlesztése érdekében múlhatatlanul szükségessé teszi pl. az efféle erkölcsi fogalmak tudatosítását: munka, kötelességteljesítés, engedelmesség, segítőkészség, önzés, önzetlenség, kölcsön, hála, hálátlanság, kapzsiság, jószívűség, lemondás, önfeláldozás stb. Pl. külön tárgykör foglalkozik a különböző foglalkozások megismertetésével. Ez nagymértékben gazdagítja a munka fogalmát. Erkölcsi értékekkel és érzelmekkel is gazdagszik a fogalom. (1 : 136.)

Az olvasmányok dialektikus összefüggésben élményesítik az emberi kapcsolatok tartalmát. A polarizálás önálló gondolkodásra ihlet, és tudatosítja a közösség által elfogadott, helyesnek tartott magatartást. A *nyuszika, az őzike meg a répa* c. olvasmány pl. az *önzetlenséget*, a *Mit gondolt a sündisznó* c. az *önzést* konkretizálja. A *kék színű falevelek* c. az *irigységet*, a *Régi történet, A kis bice-boca, Az úttörőfiúk* c. pedig a *jószívűséget*. Más olvasmányok a közösséghez fűződő kapcsolatok tartalmi árnyalatait teszik szemléletessé. Az *egyéni érdek* közösségi szempontoknak történő alárendelését pl. A *nyuszi, az őzike meg a répa* vagy *Az úttörőfiúk* c. az *önzetlenség*, a *Vajon ki mellett ülök majd?* v. *Az adott szó* c. a *lemondás*, a *Micó* c. pedig már az *önfeláldozás* fokán mutatja be.

Csak az így kialakult fogalomrendszer birtokában lesz képes a tanuló arra, hogy saját magatartása és mások cselekedetének elbírálásában helyes mércét alkalmazzon, és a sokféle magatartás-formából mindig ki tudja választani azt, amelyik követésre méltóbb, a közösség szempontjából értékeesebb.

II. Az olvasókönyv anyaga azonban csak *tervszerű oktató-nevelő munka* alapján szolgálhatja a tantervi feladatok megvalósítását. Tehát csak akkor, ha a nevelő a szövegelemzést mindig tudatosan végzi, ha számol azzal, hogy egy-egy fogalomrendszer kialakítása feltételezi a tanulók elemző és általánosító képességét. Az olvasmány alapos, *nevelő hatású feldolgozása a tanulók gondolkodási képességének fejlesztését* is jelenti. A tények elemzésében, az olvasmány feldolgozásában viszont döntő jelentősége van a nevelő *kérdezésmódjának*.

Sok olvasástanítási órán tapasztalhatjuk, hogy — bár a tények elemzése a heurisztikus beszélgetés alkalmazásával történik —, a lényeges tudnivalókat a nevelő közli. A lényegtelen, gyakran sugalmazó kérdésekre adott feleletek pedig csak formális aktivitásról tanúskodnak. A még nem felelő vagy helytelenül alkalmazott kérdezési módszer oda vezet, hogy a tanulók felszínes ismereteket szereznek, közben a legelemibb fogalmakat sem látják tisztán. „Még elég sok jó iskolában előfordul az, hogy a tanulók sokat tudnak, de nem tudnak eléggé gondolkodni. Nincs meg a szükséges egyensúly az emlékezet és a gondolkodás között. Mindez verbalizmusra, szólamyszerű műveltségre vezet, ami pedig igen nagy pedagógiai veszély.” (2 : 392.)

Ha óráinkon gondolkodtató kérdések szerepelnek, és ezekre a kérdésekre alaposan fel is készülünk, akkor elkerülhetjük ezt a pedagógiai veszélyt. Kérdéskultúránk fejlesztésében szem előtt kell tartanunk, hogy a fogalomalkotás általában, s így természetesen az *erkölcsi fogalmak alakulása* is egységes folyamat. Óráinkon a kérdéseket tehát nem improvizálhatjuk, hiszen az új fogalmi jegyeket csak tudatos irányítással kapcsolhatjuk a már meglévőkhöz. Így juthatnak el a tanulók a fogalmak elemi formáitól a lényeges jegyeket tartalmazókig. A *közösségi érzés* fejlesztése, az *erkölcsi tulajdonságok* kialakítása érdekében fel kell használnunk az *esztétikum* érzéketes és *mély érzelmeket keltő* hatását. A művészi ábrázolás érzéketes képeinek segítségével a tanulók már bonyolult társadalmi összefüggéseket is képesek megragadni. „Az érzéketes felfogást ugyanakkor mély érzelmek kísérik, ami nemcsak azt eredményezi, hogy a tanulók adott esetben, az adott szituációban helyesen foglalnak állást, hanem maradó nyomot hagy, és támogatja a később jelentkező érzelmi belátást.” (1 : 114.)

A tanuló felelete rendszerint akkor tükröz önálló gondolkodást, amikor a nevelő gondosan megtervezett kérdése összefüggések feltárására, az elemzett szövegben az azonosságok és különbözőségek felismerésére készíti. Ha pedig a problémafelvetés azt is lehetővé teszi, hogy adott feltételekből a következményekre, és fordítva: bizonyos következményekből a feltételekre következtessen, akkor megnyilatkozása sok esetben még ötletes és színes is. Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy olvasási órán a sablonos, egyöntetű feleletek és szólamyszerű megnyilatkozások száma a kérdéskultúra, illetve a tanulói gondolkodó képesség fejlődésének arányában csökken. Az is kétségtelen, hogy a konkrétum nélküli, pusztán emlékezettel elsajátított, csak szavakhoz tapadó ismeretszerzés elleni küzdelemnek éppen ez a leginkább hatásos módja. (3 : 306.)

III. A fenti állítás igazolásaként egy olyan olvasmány tárgyalását mutatjuk be, amellyel kapcsolatban *az előkészület lényegét a kérdések gondos megtervezése jelentette*. Az óra utólagos elemzése igazolta, hogy az elképzelés maradéktalanul megvalósult.

A *Nagyapó* c. olvasmányban (106. l.) a *hála* szó elő sem fordul. Mégis ennek a fogalomnak a konkretizálását kapjuk művészi közvetítéssel. (Az elbeszélésben szereplő kisfiú édesapjának a kérdésére azt feleli: nagyapó szeretne lenni, mert ő semmit sem dolgozik, mégis mindenki kedvét keresi. Másnap ebéd helyett felvilágosítást kap: „Aki nem dolgozik, ne is egyék.” Joggal hivatkozik arra, hogy ő még nem tud dolgozni. Belátja viszont azt is, hogy nagyapó meg már nem tud dolgozni.) Az olvasókönyv anyaga alapján kialakítandó *erkölcsi fogalmak* közül kétségtelenül a *hála* az, amelynek a tudatosulásához a tanuló csak többféle ítélet és következtetés révén juthat el. Korábbi ismeretei alapján azonban már lassan fogalmat alkot a társadalom bonyolult összefüggéseiről. Az embertársainkhoz fűződő kapcsolat tartalmát a *hála* érzése döntő módon meghatározza. Miután ennek a fogalomnak tehát nemcsak értelmi, hanem érzelmi eleme is van, azt kell elérnünk, hogy az olvasmány az értelemre és az érzelemre is hasson, a szövegkezelés pedig a korábban szerzett fogalomjegyek szintézisét eredményezze.

Az előzőleg tárgyalt olvasmányok közül *A három kenyér* (37. l.) mintegy előkészíti a *Nagyapó* mondanivalóját. (A kenyérboltban Pista bácsit megkérdezi az eladó, miért vásárol mindennap három kenyeret. Azt feleli: „Az egyik kenyeret mi eszük meg. A másik a gyermekeinké, azt kölcsönadjuk. A harmadikat szüleinknek adjuk, azzal adósságunkat törlesztjük.”) — Ennek az olvasmánynak a tárgyalásakor természetesen már tekintettel voltunk a jóval később sorra kerülő *Nagyapó* c. elbeszélése. Először ahhoz az általánosításhoz vezettük el a tanulókat, hogy a kenyér nemcsak fő eledelt jelent, hanem általában gondoskodást, törődést. Könnyen belátható, hogy rendszerint nemcsak kenyeret fogyasztunk, hanem mást is eszünk hozzá. Következésképpen nemcsak a kenyér, hanem minden más is „kölcsön” a gyermek számára. Természetesen az „adósság” törlesztése sem áll csupán kenyérvásárlásból. Tisztáztuk továbbá a *kölcsön* lényeges fogalmi jegyeit is. (Azzal a feltétellel adják, hogy bizonyos idő múltán azonos értékben vissza kell adni.) Szükségszerűen azt is tudatossá tettük, hogy a kenyér megvásárlásához (általában a másokról való gondoskodáshoz) szükséges pénzt munkával kell megkeresnünk. Ebből következik, hogy a gyerekek *kölcsönt* kapnak, hiszen még nem tudnak dolgozni. A nagyszülők pedig elfogadják az *adósság* törlesztését, a törődést, mert már képtelenek a munkára.

Több olvasmány a másokon való segítség helyes módját is feltárja. *A kék színű falevelek* címűben (51. l.) pl. ez a tanulság: „Jószívvel adj, hogy amit adsz, el is fogadják!”

Lehetőséget kapnak a tanulók arra is, hogy az ajándékozás, a másokon segítség okozta örömet átélhessék. (Pl. *A kis bice-boca, Régi történet.*) Egynéhány olvasmány meggyőző formában azt is igazolja, hogy jó cselekedetek végrehajtásához nagyon sok lehetőség kínálkozik a mindennapi életben. (*A jó cselekedet, A fiúk.*)

Mindebből kitűnik, hogy a gyermek tudatában már a *Nagyapó* tárgyalását megelőzően egymásra épült a közösségi magatartásra vonatkozó sokféle ismeret. (Pl. Mind azt a jót, amelyet szüleitől, általában a felnőttektől kap, az kölcsön. Ezt sokféleképpen — tanulással, segítséssel, későbbi munkájával stb. — viszonzhatja. A viszonzásnak jószívvel kell történnie. Ha így cselekszik, örömet szerez szüleinek, embertársainak.)

IV. A *Nagyapó* c. olvasmány tárgyalását a *számonkérés* anyaga (Petőfi: Anyám tyúkja) hangulatilag jól előkészítette. A *bevezető beszélgetés*ben a családról, a szülők munkájáról volt szó a következő kérdések alapján: Kik nálatok a kenyérkeresők? — miféle munkát végeznek? — Hogyan szoktátok a „kölcsönt” törleszteni? — Mit csinálnak a nagyszülők? — *A három kenyér* c. olvasmány felidézésével a meglevő ismeret

reteket új viszonyokra alkalmaztuk. Az olvasmány tárgyalása során a tanulók ezeket az új viszonyokat, új összefüggéseket derítették fel.

A *célkitűzést* („A mai órán nagyapóval ismerkedünk meg.”) követően a *bemutató olvasáshoz* a következő szempontot kapták a tanulók: Figyeljétek meg, miért járt kedvében nagyapónak az egész család! — A hozzászólásokból kitűnt, hogy a tanulók felismerték a két olvasmány közötti azonosságot. A felfedezés öröme kedvet adott a további munkához.

A tervszerű *ténymegállapítás* az eredményes gondolkodás megvalósulásának döntő tényezője. A tényeket az olvasmányban három egységre osztottuk. (1.: „Bizony... lábujjhegyen járt.” 2.: „Egyszer... ne is egyék.” 3.: „Aznap délben...”) Ennek megfelelően alakult a három *részcélkitűzés* kérdése:

1. Mit nem értett meg a kisfiú?
2. Mit tartott helyénvalónak az édesapa?
3. Mit ismert fel a kisfiú?

Az 1. *részegységen* belül a következő kérdések szerepeltek? Milyen volt nagyapó? (Nagyapó nagyon kicsi és gyenge volt.) Ebből (a tényből) mi következik? (Nem tudott dolgozni.) — Miből (miféle tényekből) következtethetünk arra, hogy nagyapónak mégis állandóan kedvében jártak? (Megkérdezték, mi legyen az ebéd. — Ha elszenderedett, suttogva beszéltek, lábujjhegyen jártak.)

A kisfiú még nem járt iskolába. *A három kenyér-ről* még nem olvasott. (Tényközlés.) Így hát mire nem gondolhatott? (Arra, hogy nagyapó egész életén át dolgozott.) Mit érdemelt meg ezzel nagyapó? (Azt, hogy kedvében járjanak, gondoskodjanak róla. *A három kenyér* c. olvasmányra gondolva: Nagyapó megérdemelte, hogy az adósságot letörlesszék.)

1. *részösszefoglalás*: Mit nem értett meg a kisfiú? (Azt, hogy nagyapó megérdemelte a kölcsön törlesztését.)

A 2. *egység kérdései*: Mit hallott a kisfiú édesapjától? (Aki nem dolgozik, ne is egyék!) Kire vonatkozik ez a megállapítás? (Arra, ki tudna dolgozni, de nem dolgozik.) Mit akart a kisfiú feleletével — „Nagyapó szeretnék lenni!” — kifejezni? — (Azt, hogy szeretné, ha neki is mindig kedvében járnának.) Tényközlés: a kisfiú nagyon jól megfigyelte, hogy szinte ellesték nagyapó gondolatát. Kérés nélkül is mindig azt tették, ami örömet szerzett neki. Hogyan gondoskodott tehát a család nagyapóról? (Szeretettel. Úgy, hogy még a gondolatát is ellesték.)

2. *részösszefoglalás*: Soroljátok fel, mit tartott az édesapa rendjénvalónak! (Azt, hogy nagyapó a karosszékekben üljön, sütkérezzék a napon, pihenjen, mert már nem tud dolgozni.)

A 3. *egység kérdései* arra készítették a tanulókat, hogy a tényekből kiemeljék azokat az adatokat, amelyek a helyes általánosításhoz és ítéletalkotáshoz szükségesek. Ki gondoskodott az édesapáról, amikor az is még kisfiú volt? (Nagyapó.) A tanulók az előzményekre következtettek: Miből gondolhatjuk, hogy nagyapó gondoskodása szeretetteljes volt? (A jót szokták jóval viszonzni. A viszonzásból.) Miért volt *hálás* a kisfiú édesapja? (A kölcsönért. A szeretetteljes gondoskodásért. Azért, mert nagyapó is mindig kedvében járt az édesapának, amikor az még kisfiú volt.)

3. *részösszefoglalás*: Mit ismert fel a kisfiú? (Azt, hogy édesapja *hálából* gondoskodik nagyapáról. Adósságát törleszti vele szemben.)

(A három egységen belüli szó- és fogalommagyarázatokkal [pl. tornác, sütkérezett, elszenderedett, sehogy sem tudta felérni ésszel, buksi stb.] tudatosan nem kívánunk foglalkozni.)

Az *összefoglalás* kérdései: Ki az, aki ebben az olvasmányban a kenyérről gondoskodik? — Ki az, aki kölcsönt kap? — Ki az, aki az adósság törlesztését elfogadja? — Hogyan történik az adósság törlesztése? (Szeretetteljes gondoskodással.) Mit jelent az, hogy *hálások* vagyunk valakinek? (Viszonozzuk jóságát.) Miből fakad tehát a szeretetteljes gondoskodás? (Hálából.) Tényközlés: a viszonzással, a törlesztéssel persze nem kell addig várni, amíg felnő az ember. Most hogyan lehettek hálások pl. születeknek?

Móra Ferencnek ez a kis elbeszélése így döbbsenti rá a tanulókat arra, hogy a „törlesztés” kötelességünk. Ezt mindazok iránt érezzük, akik jót tettek velünk. Ez az érzés, a *hála érzése* szavakban, főként pedig tettekben nyilvánul meg. A későbbi olvasmányok arra is figyelmeztetik a 2. osztályos tanulókat, hogy a közösségtől kapott sokféle jótéményt pl. azzal viszonozhatják, hogy védik a közösség javait, (*Kié a liget?*) és munkájukat, tehetségüket majdan a közösség érdekében fejtik ki, mint az a tanító, aki egykor a fákat ültette, s „Amikor ültette, már akkor is tudta, hogy a fák egykor másnak teremnek.” (*Virágoznak a gyümölcsfák*, 123. l.)

IRODALOM:

1. Horváth Lajos: A világnézetű nevelés időszerű kérdései, Tankönyvkiadó, 1961.
2. Kelemen László: Oktatáslélektani kísérlet a gondolkodás nevelésével kapcsolatban (Pedagógiai Szemle, V. évf.)
3. Dr. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás, Akadémiai Kiadó, 1964.
4. Útmutató az ált. iskolai 2. osztályos olvasókönyv... tanításához, Tankönyvkiadó, 1963.



FÁTRAJ KÁROLY és SÁROSY JÓZSEFNÉ

intézeti tanár, Baja gyakorlóiskolai igazgató, Baja

A gyakorlat korszerű megoldása az anyanyelvi tárgyak módszertan óráin

A szépirodalmi olvasmányok módszeres feldolgozásának harmadik mozzanata a bevezető beszélgetés, amely az írásmű előkészítését, befogadását biztosítja. Feladata, hogy a gyermek gondolatait, érzéseit az olvasmány megértésére alkalmassá tegye tartalmi és formai szempontból. Hasonló ez a földműves munkájához, aki mielőtt a magot elveti, előkészíti a talajt: felszántja, megporhanyítja, hogy a mag kicsírázásához a kedvező feltételeket megteremtse.

Az alsó tagozatban az olvasmányok témák szerint vannak elrendezve, így azok mondanivalója összefügg.

Ha az új olvasmány az előző olvasmány tartalmának folytatása, tehát arra épül, akkor az elmúlt órán feldolgozott olvasmány számonkérése előkészítheti az új anyagot, bevezetheti a következő órát. Pl. az *Úttörődolog* című olvasmányt előkészítheti A villamoson című olvasmány számonkérése. A huszár

címűt a Március 15. A kis bice-bócat a Régi történet című olvasmány. Ha az előző olvasmány nem fűződik az újhoz, nem szabad erőltetnünk a kapcsolatot, de ha tényleges összefüggés van tartalomban, azt okvetlenül használjuk fel az új olvasmány bevezetésére. Ilyenkor a számonkérésben már azt a gondolatot emeljük ki, amellyel az új olvasmány összefügg. Ebben az esetben házi munkájukról az óra végén is beszámolhatnak a gyerekek. Ezt az eljárást a pedagógiai gyakorlatban nem alkalmazzák tanítóink. Az óra bevezető része azonban nemcsak az előző óra anyaga lehet. Kiindulhatunk egy régebbi olvasmányból is. Pl. a harmadik osztályban A róka és a kacsák című olvasmány tárgyalása előtt felelevenítjük A póruljárt tyúktolvaj című olvasmányt, vagy A lepedőgyár című olvasmány feldolgozása előtt A csepeli gyár város címűben tanultakat.

Kiindulhatunk a gyermekek tapasztalataiból is. Pl. Petőfi Itt van az ősz, itt van újra című költeménye előkészítésekor a gyermekek az ősről beszélnek tapasztalataik alapján.

Ha teljesen ismeretlen olvasmányról van szó, amelyhez a tanulóknak kevés ismerete fűződik, akkor más módon teremtjük meg a mű megértéséhez szükséges képzeteket. Ilyenkor bevezetheti az órát a tanító színes elbeszélése vagy leírása. Társadalmi vagy történelmi olvasmányoknál a tanító bemutatja azt a kort, amelyben az olvasmány eseménye játszódik. Természetesen az ilyen elbeszélés vagy leírás nagy tájékozottságot, olvasottságot követel a tanítótól, mert sokszor igen nagy anyagból kell kiválasztania éppen csak annyit, amelynyit a feldolgozásra kerülő olvasmány szempontjából ismernie kell a tanulóknak. Pl. a Hajóvontatók című olvasmány tárgyalása előtt a tanító beszél a cári önkényről, az orosz nép nyomoráról, Lenin életéről.

Gyakran képek, fényképek, rajzok bemutatásából indulunk ki. Természetesen azok a képek a jók, amelyek probléma elé állítják a gyerekeket, melyre a feleletet az olvasmány feldolgozása után kapják meg. A képek bemutatásakor ügyelni kell arra, hogy valóban az a fő gondolat emelkedjék ki, amely a tárgyalásra kerülő olvasmány szempontjából lényeges. Ezt az eljárást alkalmazhatjuk A kolozsvári bíró című olvasmány feldolgozásakor.

Tanulmányi kirándulás is bevezetheti az órát. A Hídepítők éneke című költemény tárgyalása előtt felelevenítjük a környezetismeret keretében végzett tanulmányi séta tapasztalatait.

Az olvasmány megértésének megkönnyítése céljából a bevezető beszélgetésben kerül sor az előzetes szómagyarázatra. Az órára való előkészültkor a tanító gondosan válassza ki azokat az ismeretlen szavakat és kifejezéseket, amelyek az egész olvasmány mondanivalójában szerepet játszanak, és nem ismerésük a tanító bemutató olvasásának a megértését is gátolná. Ismeretük tehát szükséges, hogy a gyermek már a bemutató olvasáskor meg tudja érteni az olvasmány fő mondanivalóját. Pl. Móra Ferenc Virgonc olvasmány bemutatása előtt ismertetem a kötőkötés, szilaj, sarkantyú, alamuszi, sövény, gúnya szavakat és megvédégetem piszkafanyéllal kifejezést. Az Övgendélen című versnél magyarázzuk meg előre az eszterháj szót, A nehéz négykrajcáros című olvasmánynál a krajcár, fityeg szavakat és a szemet szúr kifejezést. A kölves című olvasmány bemutatása előtt a vándorút, tarisznya, barangol, morzsányi szavakat magyarázzuk meg.

Az előzetes szómagyarázatokat úgy végezzük, hogy az szervesen illeszkedik bele a beszélgetésbe. Az ismeretlen és megmagyarázott szavakat és kifejezéseket rögzítés céljából a táblára is felírhatjuk.

Az óra bevezetésében történik az író bemutatása is. Az alsó tagozaton a szerző megismertetése nem jelent valamiféle összefüggő irodalomtörténeti anyagnyújtást. Csak azokat az életrajzi adatokat ismertessük, amelyek a feldolgozásra kerülő szépirodalmi alkotás keletkezését világítják meg, és ezáltal segítséget nyújtanak annak megértéséhez és a kor társadalmi életének megismeréséhez. Mutassuk be az író vagy költő arcképét is! Ragadjuk ki legkiválóbb íróink életéből azokat a mozzanatokat is, amelyek világnézeti és erkölcsi nevelés szempontjából példaképpül állíthatók gyermekeink elé. Természetesen ezeket érzelmi hatás kiváltásával érjük el, mert a pusztán észbeli fogalmi magyarázatokat az alsó tagozatos tanulók nem érthetik meg igazán. Elképzelhetetlen például, hogy a Nemzeti dalt tanítsuk anélkül, hogy Petőfi életének március tizenötödikéhez fűződő eseményeit ne ismerje a gyermek. Hasonlóképpen Móra Ferenc Szeptemberi emlék című olvasmányának tárgyalásakor is megengedhetetlen, hogy Móra Ferenc gyermekkorát ne ismertessük a tanulókkal. Az író bemutatását azonban nem kell feltétlenül az óra bevezető részében elvégezni. Ha az olvasmány megértéséhez, a történelmi kor elképzeléséhez az író életrajzi adatai nem adnak közvetlen segítséget, bemutathatjuk az íróat a bemutató olvasás után is. Kevés, de pontos életrajzi ismeretet adjunk!

Az óra bevezető beszélgetése igen lényeges a szépirodalmi olvasmány eredményes tárgyalása szempontjából. Céltudatos, átgondolt módon kell végezni, hogy valóban az olvasmány befogadásához teremtsen meg a légkört, és ne vegyen el feleslegesen sok időt az órából. A bevezető beszélgetés semmiképpen sem lehet az olvasmány tartalmának az elmondása.

Az órát az előző órán feldolgozott olvasmány számonkérése vezeti be. Az Úttörődolog című olvasmányt a Villamoson című.

— Melyik olvasmánnyal foglalkoztunk a múlt órán? — A múlt órán a Villamoson című olvasmánnyal foglalkoztunk.

— Kik a szereplői ennek az olvasmánynak? — Az olvasmány szereplői: egy néni és Pisti.

— Pistinek hányféle magatartásával ismerkedtünk meg ebben az olvasmányban? — Pistinek kétféle magatartásával ismerkedtünk meg ebben az olvasmányban?

— Pistinek kétféle magatartásával ismerkedtünk meg.

— Melyik az a kettő? — Első napon helytelenül viselkedett, a második napon udvariasan és helyesen.

— Most olvasd el az olvasmányt az azt a részét, amelyben Pisti helytelenül cselekedett, Nelli! — „Most bukkant fel kényelmesen elhelyezkedett.”

— Elég lesz, Nelli, most mondd el tovább az olvasmány tartalmát! — Egy óshajú néni éppen mellette állt meg botjára támaszkodva. Pisti azonban úgy tett, mintha nem vette volna észre, kibámult az ablakon.

— Jól van. Szépen olvastál, a tartalmát is jól tudtad elmondani, ötöst kapsz a feleletre. Most az olvasmány tartalmát mondja tovább, Jancsi! — Pista másnap kissé elkesvé indult el hazulról. Nagy igyekezetében megbotlott. Iskolatáskájából kirepültek a könyvek és a füzetek. Egyszer csak egy halk hang szólította meg. Pisti felismerte az óshajú öreg nénit, akivel tegnap találkozott, és akinek nem adta át az ülőhelyét. A néni felszedte a ceruzákat. — Most keresd ki az olvasmányt az azt a részét, amely arról szól, hogy Pisti helyesen viselkedett! — „Aztán együtt indultaknem utazott, mint most.”

— Jól van, Jancsi, te is szépen mondtad el a tartalmát, látszik, hogy otthon gyakoroltad az olvasást, te is ötöst kapsz a feleletre. Gyerekek, mindannyian tegyük az újunkat az olvasmány utolsó mondatához, és olvassa el még egyszer, Péter! — „Zúfolt volt a villamos, de Pisti úgy érezte, hogy soha ilyen jó érzéssel nem utazott, mint most.”

— Miért utazott Pisti ezen a napon soha nem érzett jó érzéssel? — Azért, mert helyesen cselekedett, úttörőhöz méltóan.

— Nagyon jó. Mikor lett volna Pisti magatartása egészen úttörőhöz méltó? — Akkor, ha előző napon is így viselkedett volna.

— A mai olvasmányunkban olyan jócselekedetről fogunk hallani, amelyet az úttörők nem a felnőttek figyelmeztetésére, hanem maguktól hajtottak végre. A címe: Úttörődolog.

Régebbi olvasmány tartalmának felújításából indulunk ki. A póruljárt tyúktolvaj című olvasmányt A róka és a kacsák című olvasmányban tanultak felidézése készíti elő.

— Az ősszel olvastunk egy olvasmányt, amely egyik állatról szólt. Most elmondok belőle egy mondatot. Ráismertek-e? Lompos farka, mint valami zászló lengett. — Ez az olvasmány a rókáról szól.

— Mi volt az olvasmány címe? Emlékszünk rá? — A póruljárt tyúktolvaj.

— Most emlékezzünk egy kicsit vissza, gyerekek! A rókának mely tulajdonságaival

ismerkedtünk meg ebben az olvasmányban? — Lompos, hosszúszerű, vörös.

— Ezek mely tulajdonságai a rókának? — Külső tulajdonságai.

— Tudnátok-e felsorolni néhány belső tulajdonságát is? — Úgyes, sunyi, óvatos.

— Ma is olyan olvasmánnyal foglalkozunk, amelyben a rókának egyik tulajdonságával ismerkedünk meg. Hallgasd meg a mesét, és találd ki, melyik ez a tulajdonság!

A gyerekek tapasztalataiból indulunk ki. Petőfi Itt van az ősz, itt van újra című költeményét úgy készítjük elő, hogy a gyermekek az őszről beszélnek tapasztalataik alapján.

— Hány évszak van? — Egy évben négy évszak van.

— Melyek azok? — Tavasz, nyár, ősz, tél.

— Most melyik évszak van? — Most ősz van.

— Miből tudjuk, hogy ősz van? — A golyák és a fecskék elköltöznek, a fákról a levelek lehullanak, hűvösebb már az idő, jobban kell öltözködnünk, nehogy megfázzunk.

— Gyerekek, ki szereti közületek az őszet? Miért? — Azért szeretem, mert akkor van a sok gyümölcs. Szeretem, mert szép színű falevelek vannak.

— Petőfi Sándor is nagyon szerette az őszet. Gyönyörködött a szépségeiben. Le is írta ezt egyik versében. A címe: Itt van az ősz, itt van újra.

A tanító színes, hangulatos elbeszélése vezeti be az órát A huszár című olvasmány előtt.

— Március hónapnak melyik napján emlékezünk majd meg a magyar szabadságharcról? — Március 15-én.

— Kik voltak ennek a harcnak a hősei? Tudnátok-e néhány nevet említeni?

— Petőfi Sándor, Kossuth Lajos, Vasvári Pál, Bem apó.

Igen. Őket úgy emlegetjük, mint a magyar szabadságharc hőseit. De volt ám még sok-sok névtelen hőse is a magyar szabadságharcnak. A szabadságharcos katonák, akik Kossuth Lajos hívó szavára százával, ezrével vonultak be a szabadságharcos zászlók alá. Mindig ott voltak, ahol legnagyobb volt a veszedelem. Bátran harcoltak. Ezek voltak az 1848-as hősök. Köztük a lovas katonák, a huszárok, akik szép ruhájukról, vitézségükről meszse földön híresek voltak. Hogyan cselekedett a huszár, amikor ellenséges katonák támadták meg a faluját, elolvasom néktek. Az olvasmány címe: A huszár.

A tankönyv képének bemutatásáról, arról való beszélgetésből indulunk ki A kolozsvári bíró című olvasmány esetében.

— Nyissuk ki a könyvünket a 172. oldalra! A lap közepe táján látunk egy képet. Nézzétek meg jól, figyelmesen, azután számoljatok be arról, hogy mit láttatok rajta! — Egy térdelő embert látok, aki három fahasáb előtt térdel. — A három fahasáb végén egy nagy M betű van.

— Figyeljétek csak meg ezt az embert! — Úgy néz ki, mintha gazdag ember lenne.

Miből gondolod, hogy gazdag ember? — Mert kövér, és a ruhája is értékes.

— Az arcát is figyeljétek meg és azt a mozdulatot is, ahogyan térdel! — Könyörgő arcot vág. Lehet, hogy valami nagyobb úr előtt térdel, mert valami nagy bünt követett el.

— Úgy van. Valóban, ezt olvashatjuk le erről a képről. Gyerekek, hogy ki az az ember, miért térdel, kihez könyörög, mi bünt követett el, meg tudjuk, ha elolvassuk A kolozsvári bíró című olvashatót.

Tanulmányi kirándulás készíti elő az új költemény tárgyalását. Címe: Hídépítők éneke.

— Nemrégiben kint jártunk a Duna partján. Mit figyeltünk ott meg? — Megfigyeltük, hogy merre folyik a Duna. — Egyik partja homokos, a másik köves. — Megfigyeltük a hidat.

— Mit tudunk a híd történetéről? — A második világháborúban lebombázták, és a felszabadulás után újjáépítették.

— Miből, milyen anyagokból építették fel? — A hidat vasból, a lábát kőből építették.

— Emlékeztek? Amikor ott álltunk a híd lábánál, min csodálkoztunk el? Min gondolkodtunk? — Megcsodáltuk, hogy milyen sok szögecs van benne.

— Milyen munka volt, amellyel felépítették a hidat? — Nehéz munka volt.

— Kik végezték ezt a nehéz munkát? Hogy nevezzük ezeket a munkásokat? — Hídépítők.

— Igen. A könyvünkben egyik vers a hídépítőkről szól. Elolvassom. Figyeljétek meg, mi a hídépítők munkájának a célja!

Most pedig az előzetes szómagyarázatra látunk példát *A kőleves* című népmese bemutatása előtt.

— Hogyan neveztük azt az embert, aki régen azért indult útra gyalog, hogy idegen földeket lásson, sok tapasztalatot gyűjtsön? — Vándornak nevezzük.

— Olvastál-e már olyan mesét, amely vándorról szól? — Igen. Címe: A vándorlegény.

— Gyerekek, mi van a vándor nyakába akasztva? Biztosan láttátok már képen. — Tarisznia.

— Jól van. Nézzétek, ilyen! Mert hosszú útján magával viszi, úgy is nevezik, hogy úti-

tarisznia. Kiteszem a táblára, hogy nézegethessétek. Hogyan megy a vándor az útján? — Lassan, elgondolkodva.

— Igazad van. Erre is, arra is. Néha határozott cél nélkül megy az útján. Úgy is mondhatjuk, hogy barangol. Azt az utat, amelyet a vándor megtesz, vándorútnak nevezzük. Bizony, a vándorút legtöbbször nagyon hosszú. Még az is előfordulhat, hogy elfogy a kenyér. Szegény vándornak egy morzsányi sem marad. Mennyi lehet az a morzsányi kenyér, gyerekek? — Olyan kevés, amennyit a szalvétánkon szoktunk látni uzsonna közben. Egész kicsi.

— Igazad van, morzsányi. Jól lehet azzal lakni? — Nem.

— Nem ám, gyerekek! S előfordul az is, hogy ilyen morzsányi kenyere sem maradt a vándornak. Most elolvassuk, hogyan segített magán a vándor, akinek vándorútján egy morzsányi ennilalója sem maradt. A címe: A kőleves.

A bevezető beszélgetésben történik a költő vagy az író ismertetése is. A két barát című mese szerzőjét, Tolsztojt mutatja be a tanító.

— Kik voltak a szereplői azoknak a meséknek, amelyeket eddig olvastunk? — Vándorlegények, királyok, szegényemberek.

— Ezek emberek voltak. Miféle szereplői lehetnek még a mesének? — Lehetnek állatok is.

— Tudnál mondani olyan mesét, amelyben állatok szerepelnek? — A medve és a róka.

— Hogyan nevezzük azt a mesét, amelynek az íróját nem ismerjük? — Azt a mesét, amelynek az íróját nem ismerjük, népmesének nevezzük.

— Tudnátok-e felsorolni néhány meseírót? — Gárdonyi Géza, Benedek Elek, Móra Ferenc.

— Jól van. Ezek magyar meseírók voltak. Most egy orosz írónak a meséjét olvassuk. A neve: Tolsztoj. Fölírom a táblára, hogy könnyebb legyen elolvasnokok. (Írom.) Olvasd el hangosan! Tolsztoj!

— Hallottatok-e már róla valamit? — Meséket írt.

— Nemcsak meséket írt ám, hanem ilyen nagy könyveket is. Nézzétek, megmutatom! Fogd meg, Gábor! Olvasd el, hogy mi a címe! — Háború és béke.

— Most megmutatom a képét. Nézzétek! Ő Tolsztoj. Tolsztoj, az orosz nép nagy írója szerette a gyerekeket. A birtokán iskolát építtetett a gyerekek számára. Tanította is őket. Azt akarta, hogy minden ember művelt, okos legyen. Meséket is írt, amelyekből mindig tanulhatunk valamit. Ma elolvassuk Tolsztojnak A két barát című meséjét. Figyeljétek meg, hogy mit tanulhatunk belőle.

Az iskolakert jelentősége és szerepe a környezetismeret tanításában

Ha az általános iskola számára kiadott új tantervet tanulmányozzuk, számtalan esetben olyan anyagrésze bukkanunk, amely indokoltá teszi, hogy legyen iskolakert, ha az oktatási, nevelési, képzési feladatokat maradéktalanul végre akarjuk hajtani.

Pl. a 3—4. osztályban a kerti munkák keretében a tanterv a következőket írja elő: „... ismerjék meg a növénytermelés egyes alapvető műveleteit, ezek kéziszközzeit, ezáltal bevezetést nyerjenek a mezőgazdasági termelőmunkába, hogy alapozó szemléletük legyen a mezőgazdasági termelésből”. Az előírt munkák ne haladják meg a tanulók erejét, ezért kis méretű szerszámokat használjunk, vagy „kézzel gyomlálják ki a gyakorlókert ágyásaiból a gyömököt”. (Tanterv, 183. l.)

Nagy községek és városok belterületi iskoláinak egy részében nincs semmi lehetőség a kerti munkák elvégzésére. Ezért ajánlja a tanterv, hogy a gyakorlati kerttel nem rendelkező iskolákban a kerti munkák — mezőgazdasági üzem meglátogatása vagy iskolai kirándulás keretében — egy tavaszi és egy őszi délelőttre összevonjanak, mezőgazdasági üzemben végzendők el.

Az azonban nem vitás, hogy az évi két napra összezsúfolt kerti munka nem lehet egyenértékű azzal, amit egy gyakorlókert adta lehetőség nyújthat.

Miért? Mert egyrészt a tanuló nem illeszti bele a kirándulás fogalmába a konkrét munkát, másrészt a kirándulás helyén körülményesen vagy alig biztosíthatók a munkaoktatás tárgyi és általános pedagógiai feltételei, következésképpen az ilyen tervezés a munkára nevelés szempontjából nem vezethet kedvező eredményre annál is inkább, mivel az így végzett munka ferde útra terelné a munkaoktatást, a munka megszerettetését.

Ha viszont a tárgykör anyagát ősszel és tavasszal 2—2 órára a gyakorlókertbe tervezzük, ez alkalmat ad több megfigyelésre, több munkatípus szervezett oktatására, szélesebb látókört teremt. Jobb és több alapot rak le a következő osztályokban tanítandó „élő világ” vagy esetleg a „mezőgazdaság gyakorlati foglalkozás” számára.

Az „élő világ” tantárggyal kapcsolatosan (470. l.) a következőket olvashatjuk a tantervben: „a tanulók biológiai oktatása már az 1—4. osztályban megkezdődik. Olvasmányaik, környezetismereti tanulmányaik, tanulmányi sétáik, gyakorlókereti munkáik során sok ismeretet szereznek... Az 5. osztály anyagának bevezető tárgyköre ezért nem tartalmaz új anyagot. Az év eleji kb. 4 órában tehát az alsóbb osztályokban megszokott módon — olvasmányosan, beszélgetés, munkáltató óra keretében — dolgozza fel a tanár az előírt anyagot.”

A Tanterv és Utasításból az tűnik ki, hogy az „élővilág” tanítása feltételezi az 1—4. osztályban a gyakorlókeretet, sőt a megszokott módszereket továbbra is alkalmazza, mert munkáltató óráról beszél.

Nehéz elképzelni a biológia oktatását gyakorló, bemutatókert nélkül, hiszen az *egy élőszertár*, mely a jelenségeket fejlődésében mutatja be.

Mivel mind az alsó tagozat gyakorlati foglalkozásához, mind a felső tagozatos „élő világ” oktatásához szükséges a gyakorló, bemutatókert, sőt egyes iskolákban, ahol

a felső tagozatban „mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás”-t is tanítanak, adva van a gyakorlókert, kézenfekvő a gyakorló, bemutatókert felhasználása a környezetismeret tanításához.

A környezetismeret tantervét tanulmányozva a feladatoknál a következőket olvashatjuk: „A környezetismeret tanításának feladata — a közös és önálló megfigyelések, azok tapasztalatainak feldolgozása, valamint az ehhez csatlakozó gyakorlati munkák során — ismertesse meg a tanulókkal a természeti... valóság elemi jelenségeit és összefüggéseit. A gyakorlatok keltsék fel az érdeklődést az életkornak megfelelő hasznos fizikai munka iránt, alakítsa ki az ahhoz szükséges elemi jártasságokat.” (94. l.).

A környezetismeret tantervi anyagában a *második* osztályban a gyümölcsöskert, a *harmadik* osztályban a veteményeskert, a *negyedik* osztályban a gabonafélék, káposzták, takarmánynövények megismertetése szerepel.

Az iskolai bemutató- és gyakorlókert alkalmat ad az elméleti tudás és a gyakorlati ismeretek összekapcsolására, a tanulók *világnézetének megalapozására*.

A kert feladata, hogy a növény életmódját, a szervezet és a környezet közötti összefüggést érzékeltesse, vagyis a növényeknek az életfeltételekhez való alkalmazkodását mutassa be.

A kertben huzamosabb időn át, folyamatosan figyeltethetjük a növényeket, és ha erről feljegyzést is vezetünk, értékes összehasonlításokra tehetünk szert. Működésükben áll a tanulóknak megismerni a növényeket, és a velük kapcsolatos gyakorlatokat, megfigyeléseket elvégezni. Így elérhetjük a negyedik osztály végére, hogy a tanulóknak naiv világképét fokozatosan felváltsa a környezetben tapasztalt jelenségek reális szemlélete, és ki tudjuk alakítani azt a nézetet, hogy az őket körülvevő világ megismerhető, megváltoztatható.

Ha az előbb említett általános megállapításokat elvben elfogadjuk, akkor nézzük meg az iskolakert problémáit közelebbről.

Az iskolakert területe, helyének megválasztása.

A kert méreteit nem szabhatjuk meg, az adottságokhoz kell alkalmazkodni. Az idevonatkozó alaprendelet összterületként maximálisan 400 négyszögöl területet említ (164/1954. O. M.—F. M. együttes utasítás, Oktatási Közlöny 1954. 18. szám melléklete).

Alapelvünk legyen, hogy csak *akkora területet* rendezzünk be, amekkorát rendszeresen *tudunk gondozni*. Ezt a tanulók érdeklődése is megszabhatja. Ha a tanító tud lelkesedni, akkor valószínű a tanítványai is követik őt.

A kert területe legyen inkább kisebb, — hogy könnyebben lehessen gondozni, és esztétikailag is neveljen —, mint nagy és elhanyagolt. Növényenként 2—4 m². (1,2—4 m²). A kert lehetőleg ne legyen messze az iskolától, hogy esetleg az óráközti szünetekben is meglátogathassák a tanulók. Egy aránylag kis terület az iskola közvetlen közelében hasznos, egy jóval nagyobb, de távolabb az iskolától, célját tévesztheti. Az iskola közvetlen közelében levő kert helyét megfelelően érje a nap. Fontos feltétel, hogy legyen *víz*. Kút vagy vízcsap legyen a kertben vagy közvetlen közelében. Ezek hiányában az esővíz felfogására az ereszcsonna alá állított hordó vagy betonmedence is megfelel. A kút vagy vízcsap mellé állítsunk nagyobb betonkádát vagy más tartályt, amelyben a víz kissé megmelegedhet, mert különösen a nyári időben nagyon érzékenyek a felhevült növények a hideg kútvízre.

Ne feledkezzünk meg a kert létesítésénél a szükséges eszközökről sem! (Gereblye, ásó, öntözőkannák, jelzőkarók vagy táblácskák stb.).

Az iskolakert megtervezése és betelepítése.

Ha a megfelelő hely biztosítva van, el kell készíteni a kert berendezésére, betelepítésére vonatkozó *tervet*. A berendezésnél legyünk tekintettel arra, hogy a parcellák rendben tartásához, szemléltetés lehetőségének biztosításához aránylag széles (legalább 40–50 cm, néhol 1 m) *ösvényre* van szükség. Minden növényt lehetőség szerint úgy vessünk vagy ültessünk, hogy azt a tanulók az útról elérhessék. Így az öntözés, gyomlálás az utakról elvégezhető anélkül, hogy rá kellene lépni a megművelt talajra.

A *talaj* tekintetében a humuszban gazdag talaj az előnyös, de ha nincs ilyen, megfelelő trágyázással és talajmunkával a silány minőségű talajon is lehet megfelelő iskolakertet létesíteni.

A kert egyik sarkában készítsünk a kerti hulladék számára *komposzttelepet*. Ide hordjuk a vegetációs időszak alatt a gyomlálással kidobott növényeket és egyéb elkorhadó hulladékot. Ezek ott elbomolva jó trágyát, komposzt földet szolgáltatnak.

A *telepítés*. A kút közelében telepítsük azokat a növényeket, amelyek több öntözést kívánnak. A kert szélére — a kúttól távolabb — a kevésbé vízigényes növények kerüljenek.

Magvakat a kísérleti kutatóintézetek, állami gazdaságok, termelőszövetkezetek általában szívesen szottak adni, ha közöljük, hogy milyen célra szükséges.

A kert létesítéséhez lehetőleg kora ősszel kezdjük hozzá: a felásással. Ez a munka alsó tagozatos gyerekekkel nem végezhető el. Így segítségül hívhatjuk a felső tagozatos tanulókat, az „élővilág” vagy a „mezőgazdasági gyakorlat” foglalkozást tanító szaktanárt, akik a munkáltató órán, gyakorlataik keretében ezt meg tudják oldani. A felásás után a területet a célnak megfelelően be kell osztani. Az ősszel betelepíthető növényeket igyekeznünk kell az optimális időben elvetni, hogy azok mintaszzerűen növekedjenek, fejlődjenek. Ha tavasszal tudunk csak munkához látni, gyors ütemben kell azt végezni, hogy minden növény a számára legkedvezőbb időpontban a földbe kerüljön.

A jól berendezett iskolakert évek gondos munkája nyomán alakul ki véglegesen olyanná, amely céljainknak megfelel.

Az *iskolakert nem haszonkert*, elsősorban az oktatást, nevelést, képzést szolgáló eszköz, a benne termelt növények — kiválogatva, a szertár számára begyűjtve. — szemléltetőanyagként bármely időben felhasználhatók. Nem lehet cél, hogy egy-egy növényt nagy területen vessünk, hanem a feladat az, hogy a növényeket a tantervben előírt félésekben mutassuk be.

Figyelembe véve mind az alsó, mind a felső tagozat igényeit, helyes, ha az iskolakertet két részre osztjuk. Az egyik részben a tantervben szereplő növényeket termeljük. Ez a *bemutató terület* vagy *élőszertár*. A másik része maradjon üresen. Ez a *gyakorlóterület*, ahol az egyes gyakorlatokat végezhetik a tanulók, pl. a 3–4. osztályban gereblyezés, kapálás, ágyaskijelölés, vetés gyakorlása, a 7. osztályban talajvizsgálat stb.

1. A bemutató terület (élőszertár).

Itt a gazdasági növényeket növekedésükben, fejlődésükben ismertetjük meg a tanulókkal. Az egyes foglalkozások keretében — az életkori sajátosságok figyelembevételével — vezetjük be tanulóinkat a kertészet, a gyümölcs- és növénytermelés gya-

korlatába. A tanulók saját tevékenységükön keresztül tanulják meg becsülni a földet, a növényekkel való foglalkozást, tisztelni és szeretni az ország paraszti foglalkozású lakosságát. Lehet, hogy ez az élmény ébreszti fel a kedvet valamelyik tanítványunkban a mezőgazdasági pálya iránt. Ez nem közömbös számunkra, ha a mezőgazdaság perspektíváit figyelemmel kísérjük.

Az egyes parcellákba (ágyakba) az osztály tantervi anyagában szereplő növények kerüljenek. Pl. 3. osztályban hagyma, sárgarépa, káposzta, bab, borsó stb., 4. osztályban búza, rozs, árpa, zab, kukorica, lucerna, lóhere, takarmányrépa stb.

Ezek a parcellák az *iskolaközösség* használatában lesznek, de lehet bontani egyénekre is. 3–4 tanuló gondozna egyet. Munkavégzésüket, megfigyeléseiket egy naplóba rögzíthetik, (3. osztályban a környezetismeret keretében, a tanító útmutatása alapján — közös és önálló megfigyelésekről — egyszerű feljegyzéseket úgy is kell készíteni, a 4. osztályban pedig már önállóan kell ezt végezni.) Összefüggéseket kereshetnének a növény élete és környezete között. A parcellákat el kell látni egyöntetű jelzőtáblácskákkal, jelzőkarókkal, amelyekre ráírhatjuk a növény, esetleg a gondozó tanuló nevét. Helyes itt is a kooperáció a felső tagozattal. Egy-egy ilyen bemutató parcellának lehetnének ötödikesek, hatodikosak a patrónusai, akik a nagyobb ügyességet kívánó munkáknál, pl. vetés, betakarítás, palántaelőnevelés stb. segíthetnének az alsó tagozatos tanulóknak. Az „élő világ” tárgy keretében az 5–6. osztályos nyag amúgy is szorosan kapcsolódik a 3–4. osztály anyagához. A második osztályosok számára pl. a felsős tanuló segítene egy-egy gyümölcsfa (alma, szilva) elültetésében. Annak megfigyelését, gondozását már a tanító útmutatása alapján a kisiskolások is elvégezhetnék.

Nem indokolt még, hogy az 1. osztályosoknak parcellájuk legyen. Ők még csak szemlélődők. Az iskolakert — az első osztályban — alkalmas terület az évszakok jellemző sajátosságainak megfigyelésére.

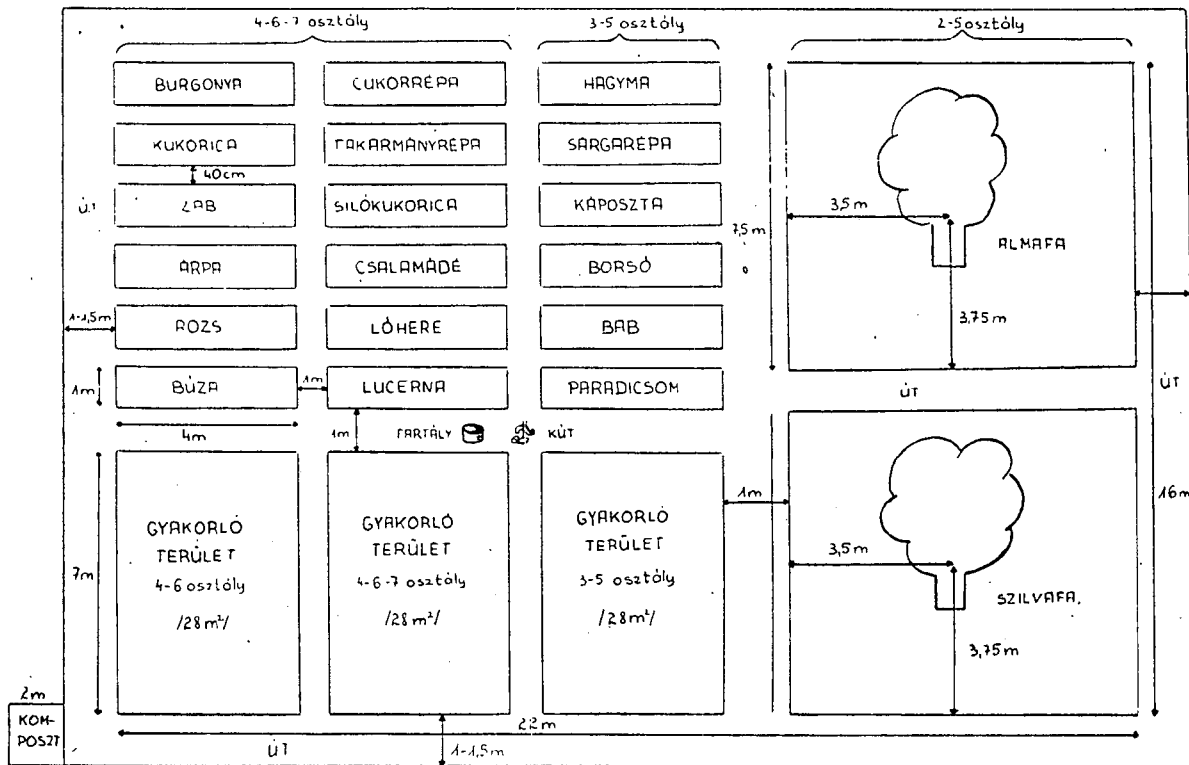
Bár a tanterv nem írja elő, de alkalom van arra is, hogy 3–4. osztályos tanulók a bemutató területen termelhessenek virágot vagy egyéb dísznövényt, amelyet mint saját nevelésű növényt felhasználhatnak, kedveskedhetnek vele valakinek. A nevelt díszbokrot vagy fát felhasználhatják a hősi emlékmű környékének díszítésére. Egészen más ez, mint amit készen szereznek be, és úgy ültetnek el. Ezt talán nevelési szempontból külön nem is kell részletezni.

A bemutató terület jelentősége abban van, hogy a gyerekek saját tevékenységük eredményét fejlődésében kísérhetik végig, közben élményszerűen ismeretekre tesznek szert.

2. Gyakorlóterület.

Ezen a területen lehet elvégezni a tanterv által a „gyakorlati foglalkozás” tantárgy keretében előírt gyakorlatokat. Esztétikai szempontok azt diktálják, hogy ezt a részt válasszuk el a bemutató területtől, és külön kezeljük. Ezen a területen lehet begyakorolni pl. 3–4. osztályban a gyakorlati foglalkozás anyagából a kerti növényápolás elemeit: talajlazítás kis méretű kapával, simítás, egyengetés gereblyével és kapával; magvak vetése, palántálás, vetés fészekbe, öntözés kis méretű kannával; gyomlálás kézzel, gyomtalanítás kézi kapával. Ez tulajdonképpen *begyakorló terület*, ahol a kellő jártasságot sajátítanak el a tanulók a tanító irányításával.

Többször is végezhetik a gyakorlást ugyanazon a területen. Természetesen az első időben nem mindig sikerül úgy, hogy az esztétikailag is kielégítő legyen. (Ez a



hely gyakorló területe a felső tagozatnak is, és itt végezhetik el pl. a talaj vizsgálatát is.) Ha a kellő jártasságot elsajátították már a tanulók, végezhetik ezeket a munkákat a bemutató területen is. A szétválasztás — bemutató és gyakorló területre — nem feltétlenül szükséges, kizárólag esztétikai szempontok indokolják csak.

Ki legyen az alsó tagozat részéről az iskolakert elvi irányítója?

Nagyon hasznos lenne, ha az elvi irányítást az alsó tagozati munkaközösség vezetője látná el. Ő, ismerve a problémákat, a lehetőségeknek, a szükségleteknek megfelelően osztaná el, és irányítaná a kert felhasználását az osztályvezető tanítók bevonásával. (Természetesen ez nem csorbíthatja az „élő világ” tárgyat tanító tanár legfőbb irányítását.) Ebbe a munkába feltétlenül be kell vonni még az „élővilág” tantárgyat tanító szaktanárt, és ha az iskolában „mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás” tanítása folyik, akkor az ezt tanító szaktanárt is. Ők szakmai vonatkozásban igen hasznos tanácsokat adhatnak. Az iskolai bemutató és gyakorló kert *nyári (szünidei) gondozását* feltétlenül meg kell oldani. Nem szabad, hogy elgyomosodjék, és elretentő példaként álljon össze, tanévnyitáskor a gyerekek előtt. Ezért helyes, ha annak gondozását a nyári időszakra is megszervezzük a kisdobosok, úttörők körében. Elvállalják a védnökséget a napközis tanulók is, csak meg kell azt szervezni.

Az *iskolakert* nem csak az ismeretnyújtást, hanem fontos *képzési és nevelési funkciókat* is segít megvalósítani. (Jártasságok elsajátítása, közhasznú munka értelmének felismertetése, fizikai munka megszerettetése, a helyes magatartás kialakítása, önállóságra nevelés stb.).

Az iskolakerti tanulmányokat azonban *ki kell egészíteni nagyüzemi szemlélettel*. Ezért, ha van is iskolakert, akkor is az őszi és a tavaszi időszakban feltétlenül el kell menni (a tanterv is előírja a környezetismereti séta és kirándulás javaslatánál) egy mezőgazdasági nagyüzembe tanulmányi sétára, illetőleg kirándulásra. Nagy hiba lenne, ha ez elmaradna szervezési nehézségekre hivatkozva.

A gyakorlókerteri munkák nagymértékben *aktivizálják* a tanulókat, fejlesztik ítélő és gondolkodó képességüket. A gyakorlókerteri kísérleti munkák a nevelés és képzés leghathatósabb eszközei közé tartoznak, — írja a Tanterv és Utasítás.

Úgy vélem, a probléma felvetése nem lesz érdektelen, és sikerül meggyőzőnöm a kartársaimat arról, hogy ha van lehetőség iskolakert létesítésére, akkor azt milyen sokoldalúan tudjuk az oktatás, nevelés, képzés szolgálatába állítani.



Tanulóink megismerésének néhány módszertani kérdése

1. Minden gondos gyakorlati nevelő vallja, hogy nem nélkülözheti tanítványainak alapos megismerését. Egyes esetekben közvetlen gyakorlati okok miatt nem térhet ki az elől sem, hogy tanítványairól határozott véleményt mondjon, *jellemezze* őket. A lelkiismeretes nevelő viszont ehhez a kérdéshez csakis a súlyos felelőssége tudatában nyúlhat. Tanítványaink átfogó megismerését a napi probléma-mentes munkán túl nyomatékosan igénylik azok a helyzetek, amikor a tanuló sorsáról fontos kérdésben kell döntenet. Ilyenek a pályaválasztás, iskolaváltoztatás, a tanuló hajlamainak, képességeinek, tehetségének megítélése, magatartási, oktatási problémák, egyes tantárgyakkal vagy személyekkel kapcsolatban adódó nehézségek stb. (vö.: 18.—317.)

A gyakorlati feladatokkal bírkózó, ezeket néha túlságosan leegyszerűsítő nevelő elegendőnek tartja, ha spontán megfigyeléseire támaszkodik tanítványai megismerésében. Egyesek gyakran hivatkoznak nagy tapasztalataikra, „alapos” emberismerükre. Az írásban készített jellemzések szakszerűtlensége, megbízhatatlansága, hiányossága viszont azt igazolja, hogy komoly hibák tapasztalhatók a tanulók megismerése terén. Az okokat a feladat lekicsinylése mellett — a pszichológiai ismeretek hiányosságában és a helytelen emberszemléletben kereshetjük. (18.—328.)

Miután elfogadjuk, hogy az eredményes tanítás és nevelés nem nélkülözheti a gyermek alapos megismerését (Cser: 1.—12.), egyes esetekben pedig feltétlenül pontos, megbízható jellemzésre van szükségünk, ezért meg kell keresnünk a gyermek megismeréséhez vezető utat. A vonatkozó irodalom ma már alig tekinthető át. Ezért jobbra arra szorítokozunk, hogy gyakorlati vonatkozásaiban vizsgáljuk a kérdést és különösebb felkészültséget nem igénylő módszerek alkalmazását mutassuk be.

2. A köztudatban lassan meggyökerező véleményt fogalmazzunk meg, amikor a tanulók *személyiségének* megismerését központi nevelői feladattá kívánjuk tenni, hiszen az oktatásban is az *emberi* személy a központi gondolat, „annak minden jogos igényével és távlataival (egyéniség és szociális nevelés).” (22.—20.)

Nem csekély nehézséget okoz problémánk fejtegetése szempontjából, hogy a *személyiség fogalmát* még mindig nem sikerült általánosan elfogadott módon meghatározni. Magunk részéről gyakorlatilag elfogadjuk a személyiségnek olyan értelmezését, amely szerint a személyiség az egyednek azon tulajdonságok által meghatározott összjellege, amelyek magatartásának alapját képezik. Úgy véljük, problémánk megoldása szempontjából ez az értelmezés közelebb visz bennünket célunkhoz, mint *Rubinstein* (16.—597.), vagy *Leontyev* (10.—8.) meghatározása.*

* Igen hasznos annak a megfontolása, amit *Nyíró Gyula* mond a személyiség fogalmáról: „A személyiség tehát egy szintetikus fogalom, amely felöleli az emberi szervezet összes sajátosságát, mind a pszichikumot, mind a somaticumot, az aktív, cselekvő ember egészét születésétől haláláig. A személyiség megnyilvánul mindazokban a különös módokban, ahogyan valaki a külső benyomásokat fogadja, azokra reagál, ahogy ösztönös és érzelmi élete kifejezésre jut, ahogyan célokat tűz ki és old meg, ahogyan ítéletet alkot, következtet, kombinál stb. A személyiség kialakulása két tényezőtől függ: az örökléstől és a környezet hatásától. A két tényező közül az öröklés szerepe a környezet jelentősége mellett eltörpül.” *Nyíró Gyula: Psychiatria*, 1961. Budapest, Medicina.

A személyiség fogalmának tisztázatlanságára elég jellemző, hogy pl. *W. G. Allport: Személyiség* című művében (1956.) a személyiség 50 meghatározását idézi. Kizárólag szerkezeti vonatkozásokra utal a következő genetikus jellegű definíció: „A szervezet és a környezet folyamatos kölcsönhatásában alakul ki az a belső, dinamikus organizáció, melyet személyiségnek nevezünk.” (9.—711.)

Természetes, hogy minden gyermek és felnőtt sajátos egyéni tulajdonságokkal rendelkezik. Az is nyilvánvaló, hogy a gyermekkor legjellegzetesebb sajátása éppen a *fejlődés*, vagyis a mennyiségi és minőségi változásoknak összegeként folyamatosan jelentkező *értékfokozódás*. A gyermektől tehát nem várunk kialakult jellemvonásokat, ezek lassanként forrnak ki, — s mint a gyakorlat bizonyítja — a felnőttek esetében sem mondhatók mindig szilárdaknak. A nevelés éppen azt célozza, hogy a társadalom számára hasznos, társadalmunk erkölcsi normáihoz, mint a legfelsőbb motívumokhoz igazodó személyiséggé váljon a gyermek. Amikor a gyermek személyiségének megismeréséről van szó, akkor soha nem gondolunk arra, hogy annak alaptulajdonságai már jellemvonássá szilárdultak. (10.—8.) Viszont minden ember — tehát a fejlődésben levő ember is — értékhordozó lény (22.—16.). A nevelés szempontjából az a fontos, hogy a személyiség végső formálásának melyek a *mindenkori* egyéni alapjai. (A testi fejlődés minden megnyilvánulása, a fiziológiai folyamatok egyéni jellegzetességei, a vérmérséklet típusai, az érdeklődés, a hatások iránti érzékenység, a szokások kialakulásának ritmusa, szokás- és készségmegőrzés tendenciája, valamint az értelmi, érzelmi élet, a cselekvésben való kitartás stb. jellemzői együttesen minden időpontban meghatározzák az egyént. Mindezek az alapok a gyermeket érő hatások feldolgozásának egyéni szintadó tényezői. A dialektikus viszony folyamányaként a külső hatások viszont állandóan alakítják ezeket az alapokat.)

A személyiségnek magja tehát minden gyermekben fellelhető. A magatartás mindig erre a magra vezethető vissza. A viselkedésünket irányító lelki jelenségeket úgy foghatjuk fel, mint a személyiség közvetlen jellemezőit. Hiszen elfogadható, hogy „a környezeti hatások a lelki jelenségeken (a személyiségen) *átszűrődve* meghatározzák és szabályozzák cselekvéseinket.” (16.—598.)

Mindezt azért kell előre bocsátani, mert a személyiség alakítását tudatosan kívánjuk végezni. Ez a tudatosság (21.—127.) nem nélkülözheti az alapvető fogalmak tisztázását.

3. A nevelő számára lényeges, hogy a „személyiségnek” ne csupán a formai, hanem annak tartalmi követelményeit is lássa. Ezt úgy fejezhetnénk ki, hogy összegezni kell azokat a személyi tulajdonságokat, amelyek a társadalmilag legértékesebbnek tekinthető embert jellemezhetik. Az eszményi személyiség általános megvalósulása természetesen nem lehetséges, a mindenkori társadalmi igényeknek megfelelő megközelítésére azonban törekedni kell. *Makarenko* a személyiség tervezésének kérdését veti fel. Ebben a „személyiség standard (szabvány) programjának” problémája is szerepel. (21.—125.)

Makarenko nyomán írja *Vág Ottó*: „A személyiség standard programja magában foglalja mindazokat a sajátosságokat, amelyekkel a kialakítandó személyiséget fel kell ruházni.” . . . „A személyiség ugyanis nem elszigetelten, hanem adott *közösségben* fejlődik, alakítása a közösségben valósul meg.” (21.—125.)

Ha elfogadjuk a tanulók megismerésének feltétlen szükségességét, fel kell vetnünk azt a kérdést, hogyan tárhatnánk fel a személyiség *szerkezetét*, melyek azok a kérdések, amelyekre feleletet kell kapnunk, ha a személyiség — következésképpen valamely konkrét személyiség — leglényegesebb vonásait meg akarjuk ismerni.

4. *A személyiség alapvető tulajdonságai.* A probléma megvilágításához csak két, tudományosan igazolt tétel leszögezése után kezdhetünk:

(1.) Mind a mai napig egyetlen lélektani irányzatnak sem sikerült megtalálni a személyiségnek vitathatatlanul leglényegesebb vonásait, sőt ezek konstrukciós alapját sem. Ezt igazolja valamennyi tipológiai és karakterológia egyik vagy másik gyenge pontja.

(2.) Nem valósítható meg az a törekvés sem, hogy a személyiséget mindenoldalúan megismerjük. Ezért meg kell elégednünk a személyiség a gyakorlatilag hasznos, éppen ezért értékes megismerésének lehetőségével.

A különböző vélemények egyeztetése után a legfontosabb személyiségtulajdonságokat így csoportosíthatjuk:

- a) az idegrendszer, alkat,
- b) a vérmérséklet,
- c) a szükségletek,
- d) az érdeklődés és az ideálok,
- e) a készségek és képességek,
- f) a jellem.

a) Az alkati sajátosságok s maga az idegrendszeri alkat is részben velünk született, részben pedig a bennünket érő hatások alakítják ki. Az alkati tényezők fontosak, de nem határozzák meg a személyiséget. A bennük rejlő lehetőségek csupán segítik, vagy gátolják a személyiség kialakulásának ütemét, azonban ebben a környezet hatásának (pl. táplálkozás, higiénikus életmód, képzés, oktatás stb.) vitathatatlan szerepe van. A pavlovi kutatások igazolják, hogy az ember idegrendszere teremt dinamikus egyensúlyt az egész ember és környezete között. Viszont az idegrendszer rendkívül plasztikus, tehát a hatások nyomán alakul. Az idegrendszernek éppen ez a nagyfokú plaszticitása képezi a személyiség formálásának bázisát.

b) A *vérmérséklet* alatt azt értjük, hogy milyen érzékenyek vagyunk környezetünk ingerrei iránt. Hogyan, milyen mértékben reagálunk a bennünket ért hatásokra, milyen a jellemző érzelmi, kedélyállapotunk? Mennyire befolyásolnak érzelmeink magatartásunkban? Azt szokták mondani, hogy a temperamentum az örökletes sajátosságoknak legközvetlenebb következménye.

c) A környezethez való viszonyunkat a *szükségletek* jelzik, amelyek egyben hajtóerőt is képviselnek. A szükségleteket jelzik a szervezetünk fennmaradását biztosító ösztönök is. Az ösztönök a tudat alatt jelentkeznek, a tevékenység közben mindinkább rudatosulnak. A szükségletek rangsorolása, egyeztetése, a kielégítésük érdekében végzett munka, a magasabb igények jelentkezése és kielégítése mindig jellemző módon történik. Pl. szenvedély-jellegű szükségletté válhat az ital, avagy a könyv szeretete.

c) Az *érdeklődés* az ember sajátos irányulása, Bizonyos tárgyakat, körülményeket fokozott előnyben részesítünk másokkal szemben. Érdeklődésünk nagymértékben befolyásolja gondolatainkat és tevékenységünket. Az érdeklődés tárgya közvetlen szükségletté válhat. Hangolja érzelmeinket, befolyásolja ítéletünket.

Az érdeklődés iránya és terjedelme nagyon változó. Éppen e kettős vonatkozásban mutatkozó különbségek jellemzőek az egyénre. A csapongó, gyakran változó irányú és szűk körre kiterjedő érdeklődés ellentéte a tartós, széles körű és elmélyülő érdeklődés. Az érdeklődésben tükröződik, hogy mi felé fordulunk. Így az eszmények is azt jelzik, amire vágyunk, amik magunk is lenni szeretnénk. Az eszmények értékelésénél figyelembe kell venni, hogy azok mennyire állnak közel a különböző szükségleteinkhez. A magasabbrendű eszményképek kedvéért gyakran elemi érdekű ösztöneinket is háttérbe szorítjuk.

e) A személyiség szempontjából a *teljesítmény* döntő szerepet tölt be. Ez viszont számos körülménytől függ. Ezek között lényeges, hogy a tevékenység elvégzéséhez szükséges készségekkel és képességekkel milyen mértékben rendelkezünk. A biztos készségek önbizalmat nyújtanak. A képességek hiánya ezzel szemben azt jelzi, hogy – legalább is egyelőre – nem alkalmas az ember valamilyen tevékenység elvégzésére.

A készségek és képességek sajátos összhangot alkotnak. Alapjukat idegrendszeri, alkati stb. adottságok képezik, maguk a készségek és képességek azonban *a tevékenység során alakulnak ki*. Tehát egyik sem velünk született adottság, hanem mind a készségekben, mind a képességekben a velünk született és a szerzett konkrét sajátságok együttesen tükröződnek. Ezért ezek kialakításában lényeges szerepet tölt be maga az egyén. Ennek figyelembe vételével a személyiség jegyei között nagyon fontosnak tekintjük a készségeket és képességeket.

Szokás beszélni rátermettségről. A *rátermettség* csupán lehetőségeket jelent. Gyakorlás, tanulás nélkül holt tőke marad. A rátermettség felismerése, az adottságok kifejlesztésére irányuló törekvés szintén rávilágít az egyén szerkezeti sajátságaira. Az adottságok sokirányú fejlesztése dicséretes vonást takar, míg az azt nélkülöző törekvés irreális és káros.

Ha a képességek sajátosan halmozódnak, és ennek következtében az ember bizonyos meghatározott keretek között kiemelkedő sikerrel tevékenykedik, akkor *tehetségről* beszélünk. A tehetséges gyermektől sem követelünk mindenre kiterjedő képességeket, hanem bizonyos keretek között az átlagot meghaladó mértékben kell helyt állnia. Pl. egészen jó eredményeket, kiváló teljesítményt nyújthat a gyermek a zene-tanulásban, ugyanakkor kevés érzéket tanúsít a technika iránt.

f) Igen fontos számunkra tudni azt, hogy egy gyermek adott helyzetben hogyan viselkednék. Ha valakit valóban ismerünk, ezt előre meg tudjuk mondani. Tudjuk, hogy a határozott egyén problémáit gyorsan, biztosan dönti el. Tetteinek következményét „*egy*” ember akkor is vállalja, ha ez súlyos terhet jelent számára. Másokat a jelentéktelen akadály is megátrálásra készítet.

A *helyes magatartást* a társadalmi szempontok határozzák meg. Gyakorlatilag csak olyan embert tartunk *jellemes* embernek, aki a normaként elismert társadalmi szempontokat minden tevékenysége közben érvényre juttatja. Tehát *a jellem a tettekben tükröződik*, egyben azonban a tettekben is edződik szilárddá.

A gyermek jelleme még kiforratlan. Magatartásában sok a bizonytalanság, kisebb motívumok hatására is meginog elhatározásában. A gyermek jellemformálódásának megítélésében mindig számolni kell azzal, hogy gyakran jelentkeznek nála félelmet okozó motívumok és ezeknek gátló (vagy más esetben éppen serkentő) hatását nem képes még ellensúlyozni.

5. Ha az alapvető tulajdonságok összefüggéseit kívánjuk feltárni, számos nehézségbe ütközünk. A gyermek egyéniségének összetevői párhuzamosan, azonban különböző mértékben fejlődnek. A nevelésnek éppen az a feladata, hogy az értékes alap-tulajdonságok fejlődését segítse elő. Éppen a folyamatos fejlődés, a változások jelentik a legnagyobb nehézséget az alaptulajdonságok közötti koordináció megítélésének kérdésében.

Az eddigiekből kiviláglik, hogy tanítványaink megismerése és elméletileg teljes jellemzése különösen az általános iskolába járó gyermekeknél nehéz.

6. *A módszerről általában.* A személyiség jegyeinek összegyűjtéséhez meg kell keresni azokat a konkrét, emberi *megnyilvánulásokat*, amelyeken keresztül az embert, főleg annak lelki tulajdonságait megismerhetjük. (Cser. 1.–14.) Ma három, illetve négy ilyen forrást szoktunk a lélektanban felhasználni:

- a) az élményt,
- b) a magatartást,
- c) a teljesítményt, illetve alkotást (Cser. 1.–15.) és
- d) a tudattalant (tudat alattit) (Lénárd. 12.–8.)

Ezeknek a forrásoknak rövid értelmezése a következő:

a) Az *élmény* tudatos lelki tartalmainkat jelenti. Ezekről *közvetlenül* csak magunk szerzünk tudomást. Ezeknek feltárásával, vizsgálatával különösen Wundt lélektani irányzata, az *élménylélektan* foglalkozott. Az élmények vizsgálata során tulajdonképpen azt a kérdést tesszük fel: hogy valamely új hatás, benyomás miként érvényesül bennünk. Más szóval: mi a visszhangja benyomásainknak? Élményt jelent számomra, hogy valamit látok, ez számomra megnyugtató, zenét hallok, valamilyen szándék születik meg bennem stb.

Az *élmény* mások számára csupán közléseink útján ismerhető meg, vagy magatartásunkból következtethetnek erre. Így tanítványaink élményei is inkább önismeretüket segíti, részünkre jobbra csak kisegítő forrást képeznek. Ilyen lehetőséget jeletenek pl. a tanulók elbeszélései, leírásai. *Arató Ádám* beszámol osztályfőnöki munkájáról és kifejti, hogy a tanulók megismerésében milyen hasznos segítséget kapott a magyar írásbeli házi feladatokban. Például említi néhány házi feladat címét: *Életem legnevezetesebb eseménye. Legsomorúbb napom. Édesapám munkája. Otthoni munkám. Legkedvesebb tantárgyam. Mi szeretnék lenni?* stb. (2.—508.)

b) A *magatartás* (Lénárdnál: viselkedés) gazdag adathalmazt jelent részünkre, amely mindenki számára megfigyelhető. A magatartás az egyén válasza az őt ért hatásokra. Megjelenési formája külső, de mindig belső, lelki folyamatot árul el. Például a haragos ember összeszorítja öklét, amikor a gyermek megijed, dadogva, zavarosan beszél, a gondolkodó tanulót elárluja arckifejezése, a szomorú ember lógatja az orrát, a figyelmetlenséget azonnal meglátjuk tanítványaink arcán stb. Mindezek a jelek *tünetjellegűek*, amelyeket a lélektani vizsgálat során kitűnően értékesíthetünk. Tisztáznunk kell azonban, hogy az egyes tünetek mit jeleznek és ezeknek „*mekkora jellemző és megbízhatósági értéke van.*” (Cser. 1.—14.)

c) A *teljesítmény* értelmezése nem okoz nehézséget. Ez a köznyelvben is valamilyen *munka eredményét* jelenti. A tanulók munkájának eredményét is rendszeresen értékeljük. Az egyénre az eredmény nem csupán önmagában, hanem a ráfordított erő kifejtéshez viszonyítva értékelhető. A teljesítményt egyéb tényezők is befolyásolják. (12.—11, 48, 96.)

d) A *tudattalan*, a nem tudatos tényezők szintén részt vesznek magatartásunk irányításában. Így nem tudatosuló érzelmeink, vágyaink szinte észrevétlenül terelik el figyelmünket, befolyásolják ítéleteinket. A hosszú gyakorlás útján kialakított szokások lépten-nyomon megnyilatkoznak a gyermek viselkedésében, olyan szokások is, amelyeket minden tudatosság nélkül, egyszerűen *utánozva másolt le* szülei vagy társai magatartásából. (Vö. 12.—14.)

A lélektani vizsgálatok, így a személyiség megismerését célzó módszerek csoportosítását sokan és sokféle módon végezték el. Ezeknek sem részletes taglalásába, sem bírálatukba nem bocsátkozhatunk. Igen differenciált felosztást találunk *Václav Příhoda*: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába című könyvében. Nem mondható teljesnek, sőt egészen következetes szempontúnak sem Cser felosztása (1.—15.), gyakorlati érdekből mégis erre támaszkodunk. Cser a) a megfigyelést, b) a kísérletet, c) az ún. klinikai vagy kérdező módszert és d) az értelmezés módszerét különbözteti meg.

A megfigyelés módszerét még külön tárgyaljuk. A kísérlet lényegében olyan tervszerűen előkészített megfigyelési alkalmat jelent, amikor a megfigyelés körülményeit, feltételeit lehetőség szerint magunk szabjuk meg. Idetartozónak számít a különböző feladatmegoldó kísérlet, a nagyszámú és szétágazó célzatú teszt-módszer is. Klinikai vagy kérdező módszernek nevezte eljárását *Jean Piaget* genfi pszichológus, aki

kidolgozott kérdésekkel igyekszik a gyermek spontán véleményét elmondani. A módszert sokan átvették és különböző változásokkal ma is használják. Mind a kísérleti, mind a klinikai módszer alapos pszichológiai felkészültséget és nagy gyakorlatot igényel.

Külön módszerként említi Cser az *értelmezést*. Ezalatt főként a magasabbrendű lelki jelenségek, adottságok feltárását célzó eljárást kell érteni. Leginkább az alkotások, a tevékenységek eredményének elemzéséből áll. Például az írás elemzésénél a grafológus „értelmezést” alkalmaz. (1.—15.) Nagyobb jelentőséget tulajdonítunk azonban ennek a módszernek abban a vonatkozásban, hogy a megfigyelés és a kísérlet eredményeinek, adatainak értelmezésénél használjuk. Ezért jobbra kiegészítő eljárás.

Szólunk kell arról, hogy tanítványaink megismerése tekintetében *milyen igényekkel* léphetünk fel. A választ csakis a konkrét helyzetből kiindulva dönthetjük el. Nem vitatható, hogy a nevelési ráhatások tervezése, a személyre bontott nevelési feladatok kijelölése csakis a növendékek minél teljesebb ismeretére épülhet. Módszerünk így csak akkor lehet eredményes, ha annak segítségével igazolhatóan feltárjuk a jellemző tulajdonságokat, képességeket, a személyiség alkotó elemeit, szerkezetét és az itt található összefüggéseket. (12.—44.) Ezért a megfigyelés lehetőleg legyen teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiaiilag hasznosítható. (18.—317.)

Ha a végső cél az egész személyiség megismerése is, még sem alkothatunk azonnal átfogó képet. Az ilyen törekvés hasztalan és egyben tudománytalan is lenne. Gyakran meg kell elégednünk egy-egy jól alátámasztott adattal, nem egyszer pedig egyenesen éppen erre van szükségünk. Például egyes sajátos irányú képesség, készség, jellemvonás stb. vizsgálatánál. Ilyen értelemben beszélhetünk *egytényezős és globális személyiségvizsgálatokról*. (12.—37.) Az egytényezős vizsgálatok vagy megfigyelések általában egyszerűbb feladatot jelentenek, viszont nagyobb elmélyülést, fokozott alaposítást tesznek lehetővé. Amikor pl. a kitartást figyeljük meg, akkor számba vesszük a kitartást befolyásoló valamennyi körülményt, mint motívumot (pl. a siker, a sikertelenség hatását, a külső gátló körülmények szerepét, az érzelmi vonatkozásokat, a fáradtság szerepét, a befolyásolhatóságot stb.)

Az elmondottak alapján leszűrhetjük azt a következtetést, hogy a gyakorlati nevelő számára az egytényezős és a globális vizsgálódás egyaránt szükséges. A célhoz vezető módszernek pedig a *megfigyelés* látszik a legalkalmasabbnak. Ezt kell kiegészíteni szükség szerint az értékelés és — nagy körültekintéssel alkalmazva — a klinikai módszerrel.

A megfigyelés nem jelenti a személyiség „rövid úton” való megismerésének lehetőségét. Sőt ellenkezőleg. A pszichológiai célú megfigyelésre is vonatkozik mindaz, amit bármilyen tudományos igényű megfigyeléssel kapcsolatban megkövetelünk.

A gyakorlati nevelő számára legalkalmasabb módszer a tanítványai alapos megismeréséhez a rendszeres megfigyelés. A folyamatosan gyűjtött, és pontosan feljegyzett konkrét tények, egy-egy különösen jellegzetes magatartás gondos elemzése mind közelebb visz bennünket a tanulók személyiség-jegyeinek részletes feltárásához: vagyis a *személyiség diagnózisához*. A személyiségkutatások azt igazolják, hogy egyes megnyilatkozások, mozgástevékenységek, magatartásformák stb. a maga egészében kifejezik a személyiséget. (14.—744.) Ezért sokszor még a jelentéktelenné látszó mozzanatok is fontos tájékoztató adatot jelentenek. A megfigyelés ennek megfelelően éberséget igényel, ami annyit jelent, hogy nem elégszünk meg az előre tervezett megfigyelési szempont érvényesítésével, hanem bizonyos esetekben spontán módon is felfigyelünk egyes jelenségekre.

A megfigyelési adatok nagy értékét az adja, hogy a tanuló magatartása minden körülmények között jellemző az egész személyiségre, még akkor is, ha az mesterkelt.

Természetesen ezt a tényt fel kell ismernünk. „Meg kell tanulni pontosan megkülönböztetni egymástól a magatartásnak csupán külsőleges, mélyebben át nem érzett és motivált jegyeit azoktól a vonásoktól, amelyek mögött ott áll fedezetként az egész személyiség teljes meggyőződésével és érzelmi állásfoglalásával is.” (18.—317.)

A megfigyelés megszervezésének első lépése a megfigyelési szempontok kidolgozása. A szempontok helyes megválasztása látszik az egyik legnehezebb módszertani kérdésnek. Ezt mutatja az a tény is, hogy a különböző szerzők a szempontok sokféle rendszerét tárgyalják és gyakran nagyon eltérő hangsúlyt adnak ezeknek. A szempontgyűjtemények legjellegzetesebb formái az ún. „személyi lapok”, amelyek többkevesebb merevséggel sablonizálják a személyiség rajzokat, de vitathatatlanul nagy segítséget nyújtanak.

A másik fontos módszertani kérdés az adatok feldolgozása, a személyiségrajz elkészítésének módja. Ebben alapvető segítséget kapunk a tipustanból. Ezért részletesebben kell foglalkoznunk a megfigyelési szempontokkal, valamint a tipológiai kérdéseivel, amire a legközelebbi számunkban térünk vissza.

IRODALOM

1. A gyermek és az ifjúság 1941. évf. 1. sz. „Személyi lap”-ankét szám.
2. *Dr. Arató Ádám*: Osztályomról osztályfőnöki szemmel. Köznev. 1961. 505—508.
3. *Bakonyi Pál*: A tanulók személyiségének megismerése. Ped. Sz. 1959. 1011—1019. l.
4. *Bodrogi Pál*: A tanulók személyiségének megismerése. Iparitanulóképz. 1960. No. 12. 13—15.
5. *Bozsovics, L. I.*: Az ismeretek és szokások szerepe a tanulók személyiségének kialakításában. Lélektani tanulmányok, 1960. Tankönyvk.
6. *Bölcs Istvánné*: Önismeret és személyiségnevelés a testnevelésben. Köznev. 1961. 721—722. l.
7. *Buday Árpád*: Tanítványaink „személyiségének” megismerése. Iparitanulóképz. 1959. 10.
8. *Füle Sándor—Szabolcsi Gusztáv*: Milyenek ismerik a szülők gyermekeiket? Köznev. 1961. 175—176. l.
9. *Hirsch Margit*: A személyiség-elmélet jelentősége a „nevelési tanácsadó” rendelkezések gyakorlatában. MTA. Pszich. Tan. 1961. 711—718. l.
10. *Kardos Alajos*: Egyéniség, személyiség. Sport és Tudomány. 1962. 6. sz. 8. l.
11. *Kronstein Gábor*: Mennyire ismerjük növendékeinket? Köznev. 1961. 450. l.
12. *Lénárd Ferenc*: Emberismeret. Új nevelés Könyvtára. 2. sz. Bpest, 1948.
13. *Majorov, I. V.*: A tanulók tanulmányozása és jellemzése. Szovjetszkaja Pedagogika 1961. 6. sz.
14. *Mezei Árpád*: Idő és személyiség. M. Pszich. Sz. 1962. 371—374. l.
15. *Mérei Ferenc*: Gyermektanulmány. Új nev. Könyvtára. 3. sz. Bpest, 1948.
16. *Putnoký Jenő*: A 6—10 éves gyermek személyisége a világnézeti nevelés tükrében. Köznev. 1961. 597—598. l.
17. *Radnai Béla dr.* szerkesztésében: Alkalmazott lélektan (Bpest, 1962. Élet és Tud.)
18. *Rókusfalvy Pál*: Növendékeink megismerése. M. P. 1962. 317. l.
19. *Szirmann*: A tanuló-személyiség kutatásának pszichológiai alapjai. Szovjetszkaja Pedagogika, 1948.
20. *Surányi Gábor*: A tanulók személyisége és gondolkodása (Tanulmányok) Bpest, KPTI. 1959. Tankönyvkiad.
21. *Vág Ottó*: A személyiség alakításának problémája Makarenko életművében. Magy. Ped. 1963. 125—139. l.
22. *Várkonyi H.*: Lélektani antropológia és pedagógia. Magy. Ped. 1944—46. 16. l.
23. Szerző feltüntetése nélkül: A tanulók megismerése pályaválasztás szempontjából. Pályaválasztási Tanácsadás c. sorozat 3. sz. MüM. 1963.

Az audio-vizuális eszközök alkalmazása az irodalomtanításban

Korunk a modern technika korszaka. Lenyűgöző hatása alól szabadulni nem tudunk. Vívmányai nélkülözhetetlen segítőtársai az embernek az élet számtalan területén. És egyre újabb és újabb területeket követel magának. Meghódítani igyekszik a pedagógia területét is. Éppen napjainkban lehetünk szemtanúi és részesei ennek a pedagógiát, didaktikát forradalmasító folyamatnak. Tehát nem véletlen, hogy mostanában oly sok szó esik oktató munkánkban a legújabb technikai eszközök, az audio-vizuális eszközök alkalmazásáról. A modern élet, a technika korszakának igényét, követelését kell látnunk ezekben a törekvésekben. És ezt nem hagyhatja figyelmen kívül egyetlen tantárgy sem, ha nem akarja, hogy a korszerűtlenség megszégyenítő bélyegét rásüssék.

A helyzet az, hogy vannak tantárgyak (pl. az idegen nyelvek), amelyek már komolyabb, rendszerezettebb tapasztalati anyaggal dicsekedhetnek az audio-vizuális eszközök alkalmazásában, míg más tárgyak csak a kezdeti kísérletezés, tapasztalatszerzés stádiumában vannak. Az egyenetlenségnek részben az a természetes magyarázata, hogy az alkalmazás bizonyos tárgyknál szinte kézenfekvő, más tantárgyak esetében viszont sokkal bonyolultabb kérdésről van szó. Ez utóbbi tárgyakhoz tartozik az irodalom is. Persze korántsem arról van szó, hogy az irodalomtanítás nem élt volna ezekkel a lehetőségekkel, hanem inkább arról, hogy szórványosan, alkalmoszerűen került sor ezeknek az eszközöknek a felhasználására, és így nem is válhatott lehetővé a kérdés elvi, gyakorlati és módszertani vonatkozásainak kidolgozása, mégpedig olyan rendszerbe foglalt kidolgozása, amely alapja lehetett volna az audio-vizuális eszközök széleskörű gyakorlati alkalmazásának. Ez a cikk sem vállalkozhat — kellő tapasztalat hiányában — erre a feladatra, csupán néhány elvi és gyakorlati kérdés nem is teljes igényű tisztázásával kíván hozzájárulni ehhez a munkához.

Közismert megállapítás, hogy az irodalom tanításának középpontjában az irodalmi szemelvény, a szöveg áll. Ebből kell kiindulnia, erre kell felépülnie egész oktató-nevelő munkánkknak, mert maga az irodalmi mű az, amely elsősorban művészi varázssával, élményi erejével mozgatja meg értelmünket, érzelmeinket, lendíti cselekvésre akaratunkat. Logikusan következik tehát ebből, hogy az irodalmi szöveg a fő, az alapvető szemléltető eszköz, az audio-vizuális eszközöknek csak másodrangú szerepük lehet irodalomtanításunkban. Másodlagos szerepük ellenére is — amint ezt a későbbiekben látni fogjuk —, nagymértékben elősegíthetik az élményszerű irodalomtanítást, teljesebbé tehetik az érzékelést, a megismerést, fokozhatják a tanulók aktivitását, fejleszthetik esztétikai ízlésüket. Ez már azért sem lebecsülendő, mert még mindig elég gyakori jelenség irodalomtanításunkban a kényelemszeretetből fakadó egyoldalú, szegényes szemléltetés, az egy kaptafára készült irodalmi órák, és nem utolsó sorban az irodalmi művek túlzott intellektuális értelmezése, elemzése.

Ezekután vegyük számba, milyen eszközök állnak rendelkezésünkre, és hol, mikor, az óra melyik mozzanatában, milyen módszertani megfontolások mellett alkalmazhatók.

Az irodalomórákon felhasználható audio-vizuális eszközök sokféleségét megpróbáljuk bizonyos rendszerezéssel ismertetni, hogy egyúttal segítséget is nyújtsunk az irodalomszertárak alapjainak megvetéséhez, illetve a már meglévő anyag rendezéséhez. Ez a következőképpen festene:

1. *Képek:* a) írói arcképek, fényképek; az írói életrajzokhoz kapcsolódó képanyag, térképek, diafilmek, szemelvények; élő íróinkkal kapcsolatos levél és egyéb dokumentumok gyűjteménye.
b) képek a mű környezetéről; képgyűjtemény szómagyarázatokhoz; könyvborítók; az irodalomtanítást kiegészítő képzőművészeti alkotások reprodukcióinak gyűjteménye.
2. *Hanglemezek:* versek; az irodalomtanítást kiegészítő dal, kórus- és zeneszámok; magnószalagon rögzített felvételek a rádióból (irodalmi műsorok, történelmi riportok, szavalatok, könyvismertetések, írók hangja stb.).
3. *Színház, mozi, televízió* (műsorfüzetek, plakátok, kritikák gyűjteménye).
4. *Kirándulások:* „beszélő házak”, múzeumok, könyvtárak, képtárak, kiállítások megtekintése (ezzel kapcsolatos dokumentumok, fényképek gyűjteménye).
5. *A tanulók munkái* (kiváló dolgozatok, szavalatok magnószalagon stb.).

Mértéktartóan kell élnünk a felsorolt lehetőségekkel. Az öncélú túlzásfolttság nem vezetne a kívánt célhoz. Háttérbe szorítaná az író, a költőt, pedig őt kell megszólaltatnunk, az alkotásával kapcsolatos élményt kell felejtethetlenné tennünk. Felhasználásuk éppen ezért igen körültekintő, mindenféle szempontból jól megfontolt tervezést kíván (egy-egy osztály egész évi anyagához kapcsolódó tematikus tervezés). A terv elkészítésében a változatosság mellett arra is ügyelnünk kell, hogy szervesen beleépüljön a feldolgozásra szánt irodalmi anyagba, azt kiegészítve tegye teljesebbé a tanulók irodalmi élményét.

Az egyes órák viszonylatában is ezeknek a szempontoknak kell érvényesülniük. Elvileg, de gyakorlatilag is ezek az eszközök az óra minden mozzanatában (számonkérés, előkészítés, elemzés, alkalmazás-készségfejlesztés, összefoglalás) felhasználhatók. A továbbiakban ezt szeretnénk bizonyítani néhány gyakorlati példával.

Az írói életrajzok tanítása az egyik olyan terület, ahol élni is szoktunk az audiovizuális eszközök nyújtotta lehetőségekkel. Viszont ennek az ismeretanyagnak az ellenőrzésekor, számonkérésekor már megfeledekezünk erről, pedig itt is nagyon célravezető, életszerű és eredményes eljárásnak bizonyul. Saját gyakorlatomban (VII–VIII. osztály) ezt a következőképpen szoktam végezni. A táblára kifüggesztem, elrendezem a szóbanforgó író vagy költő életével kapcsolatos képanyagot. A felelő, mint „tárlatvezető” ismerteti a képekhez fűződő életrajzi adatokat, ismereteket, az osztály érdeklődő kérdéseire is választ ad. A feladat úgy is elvégezhető, hogy a képanyag kronológiai rendezését is a felelő végzi. Adat- és szövegnélküli diafilmmel hasonlóképpen járhatunk el. A vele végzett ellenőrzés egyúttal alkalmas arra is, hogy meggyőződjünk, mennyiben tud a felelő a tanult írói életrajzanyaggal alkotó módon bánni, azaz mennyiben tudja azt színes magyarázó szöveggé alakítani a látható képanyagnak megfelelően. Petőfi, Arany esetében viszont az ellenőrzésnek azzal a változatával is élhetünk, hogy előzetesen magnószalagra életrajz vonatkozású verseket vagy versrészleteket veszünk fel, és a számonkéréskor azt a feladatot tűzzük ki tanítványainknak, hogy világítsák meg a hallott versek, versrészletek életrajzi vonatkozásait, élményanyagát.

Az irodalomórák egyik igen fontos mozzanata az *előkészítés*, amely arra hivatott, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, megnyissa értelmi és érzésvilágukat az új irodalmi élmény befogadására. Erre gondolva Ady Fölszállott a páva c. versének hangulati előkészítését a következőképpen oldhatjuk meg: „Ady ablaka alatt sorozásra vonuló katonák énekelnek. Régi ismert népdal csendül az ajkukon a magyar nép év-

százados panaszáról. Fölszállott a páva... (A népdal meghallgatása hanglemezeztől.) — A dal hangulatának hatására születik meg az a vers, amellyel a mai órán ismerkedünk meg. Mire döbbsenti rá a költőt ez a panaszos, régi magyar népdal? (A költemény bemutatása.) Az így végzett hangulati és érzelmi előkészítés természetes elindítója lehet az elemző munkának.

Az elemzés tulajdonképpen nem más, mint magának az élménynek a tudatosítása, emocionális elmélyítése. Hogyan alkalmazhatjuk óránkban ebben a mozzanatában az audio-vizuális eszközöket úgy, hogy valóban elő is segítsék az irodalmi élmény tudatosítását, elmélyítését? A felvetett kérdésre Gorkij Nagypapa mesél c. önéletrajzi regényrészlet elemzésének lényegre irányuló bemutatásával próbálunk válaszolni.

Ez a regényrészlet röviden arról szól, hogy a nagypapa durván, kegyetlenül megveri unokáját, aki ezt soha elfeledni nem tudja, egy egész életen át fájdalmas emlékként hordozza magában. Az elemzés során tehát arra a kérdésre kell feleletet keresnünk, hogyan válhat egy ember olyanná, aki képes — jóformán semmiségért — úgy megverni saját unokáját, hogy az elveszti eszméletét, s néhány napig betegen fekszik. Egyáltalán van-e mentség a nagypapa embertelen magatartására? Felmenteni nem tudjuk őt súlyos vétsége alól, még akkor sem, ha szenvedéssel, megaláztatással, a bizonytalan anyagi létből való örökös rettegéssel teli élete sok mindent meg is magyaráz. De feltétlenül szánalommal tekintünk rá, akárcsak unokája, aki „sírni tudott volna, hogy éppen ő verte meg ilyen kegyetlenül”, ő, akinek igazán tudnia kell saját életének szomorú tapasztalatai alapján, hogy mi a fájdalom, a szenvedés, a megaláztatás.

Ebből a gondolatmenetből az is kiviláglik, hogy a történet egyik igen fontos része az, amikor a nagypapa elmeséli, hogyan vonszolta teste erejével a hajókat a Volgán. Éppen ezért az emocionális elmélyítés érdekében itt szinte szükségessé válik, hogy más eszközökhöz is folyamodjunk. Rjepin Hajóvontatók a Volgán című festménye ehhez nyújt segítséget, amely nagyszerűen példázza a hajóvontatók megalázó, szánalomra méltó sorsát, akik „saját jószántukból”, „önkéntesen bérbeadva magukat”, nehézkesen vonulnak rongyaikkban a Volga partján. Ha a kép zenei alafestéseként még meg is hallgatjuk a „Dubinuszka” dörgő nótáját: „Ej uhnyem, ej uhnyem, aj-da, aj-da”, az emocionális elmélyítés valóban teljes lesz, az élmény felejtethetlenné válhat.

Az elemzés után igen gyakran szükséges, különösen lírai műveknél, az újabb bemutatás, hogy az elemzett, megértett mű ismét művészi egységben ötvöződjék (*szintézis*). Erre a célra nagyszerűen alkalmas A magyar líra gyöngyszemei c. hanglemeszorosozat. Így tanítványaink kiváló előadóművészeink tolmácsolásában hallhatják újra az elemzett művet. Az elemzést megelőző tanári bemutatás helyett azonban sohase használjuk!

A *készségfejlesztés* területén is nélkülözhetetlen segítők társaink lehetnek a modern technika eszközei. Eredményes felhasználásukra itt csak utalni szeretnénk. A szép versmondás, az olvasási készség fejlesztésében közzismerten hasznos eszköznek bizonyul a magnetofon (l. Berkes Miklós cikkét, Módszertani Közlemények 1962. II. 4. sz. 81. l.), de bizonyos fogalmazási műfajok (pl. a riport), feladatok (mondatszerkesztési és stílusgyakorlatok) tanításában, illetve elvégzésében is eredményesen alkalmazhatjuk.

Anélkül, hogy túlbecsülnénk az audio-vizuális eszközök alkalmazását oktató-nevelő munkánkban, talán mégis sikerült, ha szegényes tapasztalati anyaggal is, rábreszteniünk kartársainkat ezeknek az eszközöknek hatásos és eredményes alkalmazá-

sára. Cikkünk csak kezdő lépésnek tekinthető ebben a munkában. A tapasztalatok további gyűjtésére rendszeres kísérleteket kívánunk végezni. Ehhez kérjük magyar-szakos kartársaink tapasztalatait és közreműködését is.

FELHASZNÁLT IRODALOM: *Dobcsányi Ferenc:* Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében, Módszertani Közlemények, 1962. II. 1.

Magyar irodalmi olvasókönyv az ált. isk. VIII. o. számára, Tankönyvkiadó, Bp.

Nemes István: Az irodalomtanítás módszere, Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Nygryn: Funkce audiovizuálních pomůcek v literární výchově, Český jazyk a literatura, 1963.

Vinkler László: Képzőművészeti alkotások, Tankönyvkiadó, Bp. 1954.



FEKETE LÁSZLÓ

szakvezető tanár, Szeged

Hogyan érvényesül a tanulók örállósága és aktivitása műszaki jellegű rajzórán?

Az érvényben levő Tanterv és Utasítás szerint a „Magyarázóközlő, műszaki jellegű” rajzok munkakeretén belül a „Testek csonkolása” c. témakör tanítása a VIII. osztályban történik. Az általunk bemutatott óra anyaga ennek a témakörnek befejezése. Ebből következik, hogy az órán a téma egészére meghatározott didaktikai feladatok közül az alábbiak megvalósítására kellett törekednünk. Ismeretek gyakorlati alkalmazása, ellenőrzés és értékelés. A tíz órára tervezett témakör oktatási és nevelési céljai a következők:

az önálló gondolkodás feltételeinek megteremtése,
a műszaki-jellegű rajzok készítéséhez és értelmezéséhez szükséges jártasság kialakítása;

a tanulók forma, tér és alkotó képzeletének gyarapítása,
a nagyüzemi termeléssel kapcsolatos szemlélet kialakítása.

Az önállóságra és aktivitásra nevelés megvalósítható feladatai. Tanulók irányított megfigyelései. A megfigyelés produktív munka, alkotó jellegű, alkalmas a tanuló alkotó képzeletének kifejtésére. Megfigyeléseket a tanulók a nevelő utasításai szerint végzik előre megadott szempontok alapján. A megfigyelések eredményeit megbeszélik és pontosan megfogalmazzák. A tanulók olyan feladatokat oldanak meg, melyek a régebbi ismeretek, jártasságok, készségek és cselekvések tudását kívánják meg. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásában a tanulók tudatos munkával, cselekvő gondolkodással vesznek részt. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásával a tanulóknak a szükséges jártasságai és készségei megerősödnek. Az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását nem lehet eléggé hangsúlyozni, így erre egész alkotó-nevelő munkánk során törekednünk kell. Ezt az iskola és az élet kapcsolata követeli tőlünk.

A műszaki ábrázolás alapjainak megismertetésével az oktatásügy továbbfejlesztésének irányelvei érvényesülnek, amennyiben az ált. iskolai tanulókat a termelésben alkalmazott sajátos rajzi ismeretek elemeire tanítjuk meg. A műszaki-jellegű rajzok feladata tehát az, hogy a rajzolás gyakorlati életben való alkalmazásának sajátos lehetőségeit megtanítsa. A tanulóknak egy olyan elvontabb rajzi látási és ábrázolási képességet alakítson ki, amellyel a célnak megfelelően képes a tárgyakból kiemelni, elhagyni, valamint ilyen rajzokat értelmezni és olvasni.

A mértani alakzatok csonkolása és átalakítása a természet utáni tanulmányok és az egyszerű síkjellegű metszet és szerkezeti felépítést vizsgáló rajzok készítése során szerzett ismeretek, törvényszerűségek alkotó alkalmazását kívánja meg. A vetületi ábrázolás rendszerének megismerése, távlati rekonstrukciók készítése után, a vetületek alapján történő mértani test csonkolási feladatok, az eddig elsajátított távlati térsemlélet és fogalmi ismeretanyag együttes alkalmazását jelenti.

A testek csonkolásán és átalakításán tehát olyan rajzi munkát értünk, melynek során a vetületeik alapján készített távlati rekonstrukciós rajzokat a tanulók adott szempontok alapján, alkotó módon tovább alakítják, átformálják. E munkájuk során új tagoltabb formát, esetleg merőben más tárgy rajzát hozzák létre.

Az óra elemzése.

I. Szervezés (jelentés, adminisztráció).

II. Az óra anyaga.

1. A témához tartozó előző órák ismereteinek felelevenítése. Soroljátok fel az eddig megvalósított csonkolási feladatokat! Kocka nyolcadrészenek kiemelése. Kockából téglatest kiemelése. Álló henger negyedrészeivel történő csonkolása. Korong és csonkakúp csonkolása. Az első három feladatot a testek szemlélet alapján történő felvázolásával, majd modelleken jelzett csonkolási szempontok megadásával indítottuk el. A negyedik feladatot szemlélet alapján való felvázolással kezdtük el. A csonkolási feladatot modelleken jeleztük, de vetületi rajzokon is megadtuk.

2. Feladat kitűzése.

Mai órán két kockát csonkolunk. Mindkét csonkolási feladatot vetületi rajzok alapján fogjátok megoldani. Vetületi rajzokat önállóan kell elkészítenetek. A nézőpontokat, majd a vetületi rajzon csonkolási feladatot az alapformák szemlélete útján adjuk meg. Egy-egy tanuló a modellnél, ill. a táblánál dolgozik, a többiek rajzlapjukon. A megadott nézőpont szerint a kockák rekonstrukcióját, valamint a csonkolási feladatot minden tanulónak önállóan kell megoldania, szerkesztő eszközök nélkül. A háromképsíkös vetületi rajzokon a tárgyakat általában három képpel, három merőleges vetülettel ábrázoljuk. Ezekből a különböző képekből csak a szakember tudja leolvasni a tárgyakat, képzeletében látni azt, a maga egészében. A jó szakember (mérnök, technikus, szakmunkás) nemcsak értelmezni és olvasni képes a rajzot, hanem dolgozó társainak pontosan és világosan meg is tudja magyarázni.

Ennek a módja az, hogy a tárgyról, annak vetületei alapján szemléltető látszati képet rajzolunk. Ezt az eljárást nevezzük a látszati kép rekonstruálásának vagy röviden rekonstrukciónak. A képzeletünkben megjelenő kép a már látott, megfigyelt és tanulmányrajzban elkészített kocka képének rögzítődésén alapszik.

Műszaki életünk gépei, szerszámai és tárgyai igen sokfélék. A legegyszerűbbek között van olyan, amelyik kockából származtatható kockarész (pl. négyzetes csavaranya). Az ipari tárgyak gyártásakor gyakran egy-egy kocka alakú tömbből készítik a szükséges formát olyképpen, hogy a felesleges részt lefűrészelik, lehasítják, azaz a kockát csonkítják. Ezzel ellentétesen hozzáadással is készülhetnek tárgyak. Legjellegzetesebb ilyen alkotások az épületek.

A mai órán be kell bizonyítanotok, hogy a természet utáni tanulmányok és az eddigi rekonstrukciós és csonkolási feladatok elvégzése során milyen megfigyelő és ábrázoló rajzi tudásra tettek szert. Számot kell adnotok, hogy valóban jól ismeritek-e a perspektíva törvényét és a vetületi rajzot hogyan tudjátok értelmezni. Bízom, eredményes munkátokban.

A feladat kitűzése igen lényeges mozzanata az órának. Itt jelezzük világos, érthető módon, mi lesz a feladatuk a tanulóknak ezen az órán. Felkeltjük érdeklődésüket

és felelősségérzetüket a rájuk váró feladat megoldása érdekében. A célkitűzésben előlegezett bizalom — tapasztalatom szerint — nyugalmat, önbizalmat ad az osztálynak, és fokozza a tanulók aktivitását.

Az óra didaktikai feladatának megvalósítása már a témához tartozó előző órák ismeretének felújításával elkezdődik. Itt ellenőrizzük a tanult rajzi tények, ok-okozati összefüggések tudását. Éppen ezért óránknak ez a része is szervesen hozzátartozik ellenőrző munkánkhoz. Az óra céljának meghatározásához az óra tartalmának tanulmányozása útján juthatunk el. Figyelembe kell vennünk, hogy a tartalom és a cél kölcsönhatásban vannak. Az óra anyaga a „Csonkolási feladatok” c. témakör befejező része (9—10. óra). Az óra jellegétől függően „Az ismeretek gyakorlati alkalmazására szánt óra”, másként „gyakorló” órátípusban tárgyaljuk az anyagot. Ezt a legfontosabb didaktikai feladat, az ismeretek gyakorlati alkalmazása is alátámasztja.

A témára vonatkozó oktatási folyamat, de az adott óra is alkalmas arra, hogy a tanulók világosan lássák tanulmányi munkájuk és a társadalmi termelés összefüggéseit. Világossá válik előttük, hogy itt az órán olyan feladatokat kell megoldaniok, tudásuk olyan ismeretekkel bővül, melyeknek a gyakorlati életben vehetik hasznát. Ennek ismeretében aktívabban kapcsolódnak be a munkába. Az órán történő nevelésünk is hatékonyabb lesz, ha tervszerűen biztosítjuk a tanulói aktivitást. Tanulóink ugyanis — mint ismeretes — alapos, mély tudásra csak akkor tesznek szert, ha az ismereteket nem készen kapják, hanem a legteljesebb aktivitással vesznek részt az ismeretek feldolgozásában, rögzítésében és gyakorlati alkalmazásában. Az aktivitás nemcsak didaktikai alapelv, hanem erkölcsi nevelési alapelv is. Szocialista társadalmunknak olyan állampolgárokra van szüksége, akik munkájukban és közéleti tevékenységükben aktivitást fejtenek ki. Az oktatásügy továbbfejlesztésére vonatkozó „Irányelvek” bevezetése rámutat, hogy az újjáreformált iskolába járó ifjúság már a megvalósult szocializmus körülményei között éli le majd életét. Erre kell tehát előkészítenünk az ifjúságot.

III. Modellek beállításai.

Két külön-külön nyolc egységből álló modellkockát állítunk be szemmagasságban, az osztály előterében jól látható helyen. A látási viszonyokat ellenőrizzük a tanulók nézőpontjához igazodva.

IV. Szemléltetés.

Milyen mértani alakzat a modellünk? (Kocka.) Hány kockából tevődik össze? (Nyolc.) Hány négyzetes hasárból? (Négy.) Hány kocka egységnyi egy-egy négyzetes hasáb? (Kettő.) Ez a négyzetes hasáb, amelyikre mutatok, milyen helyzetű? (Álló.) És ez? (Fekvő.) Helyzetüket véve alapul, hány álló helyzetű négyzetes hasárból tevődik össze modellünk? (Négy.) Hány fekvő helyzetűből? (Négy.) Egy-egy tanuló mutassa meg a négy álló, ill. négy fekvő négyzetes hasábot!

V. Munkamenet.

a) Rajzlap kiosztása (rajzeszközök előkészítése).

b) Képszerkesztés. Hány vetületi rajzot készítenek? (Kettőt.) Hány csonkolási feladatot oldunk meg? (Kettőt.) Ennek megfelelően négy részre kell osztani rajzlapunkat. Táblán a méretek megadásával bemutatjuk. A rendelkezésre álló rajzlapfelületeket szem előtt tartva, mind a vetületeknél, mind a rekonstrukciónál, milyen szabályt kell figyelembe venni? (A képszerkesztés szabályait.)

c) Modell szemlélete alapján háromképsíkös vetületi rajzok készítése egy-egy kockáról.

Egy-egy tanulót beállítunk úgy, hogy a modellt elülről, felülről és oldalról szemlélje. Megállapítják, hogy a kép mindhárom esetben négyzet. Sorrendben hogyan ké-

szülnek az egyes vetületek? (Elöl-, felül- és oldalnézet.) Készítsétek el egy-egy kocka vetületi rajzát, szerkesztő eszközök nélkül, vázlatosan! A két lényegében különálló feladatot a továbbiak során számokkal jelöljük. (I. sz. rajz, II. sz. rajz.) A vetületi rajzok készítése során elsajátított ismeretek alkalmazása történt itt, s egyben a készség fokának ellenőrzése. Alkalmazott módszerek: beszélgetés, bemutatás, a tanulók önálló megfigyelései, gyakorlás, ismeretek ellenőrzése.

d) Csonkolási feladat jelölése a modellen és a vetületi rajzokon. A vetületi rajzok készítése közben két jelentkező tanulót kihívunk a táblához. Egyik az I. sz. rajz, másik a 2. sz. rajz vetületeit készíti el. Modellen szemléltetve megadjuk az I. sz. rajz csonkolási feladatát. A modell-kocka hozzánk közelebb levő álló helyzetű négyzetes hasábjai közül a jobboldaltit kell kiemelnünk. Színes krétával a tanuló jelölje a modell-kocka elöl-, felül-, oldalnézeti képén a kiemelendő rész éleit. A látható éleket teljes, az eltakartakat szakadozott vonallal. Táblánál egy tanuló, többiek helyükön, a kijelölés alapján, vetületi rajzukon, elöl-, felül- és oldalnézeten jelölik a csonkolási feladatot. Modellen szemléltetve megadjuk a 2. sz. rajz csonkolási feladatát. Modell-kocka felső két hozzánk közelebbi négyzetes hasábjá közül a jobboldalinak kiemelése. Sorrend és a megoldás módja megegyezik az 1. sz. rajznál alkalmazottakkal. A kijelölések átlók, függőleges és vízszintes oldalfelezők alkalmazásával történjenek.

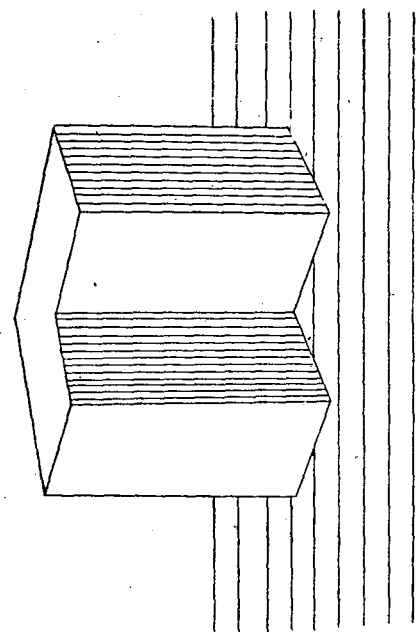
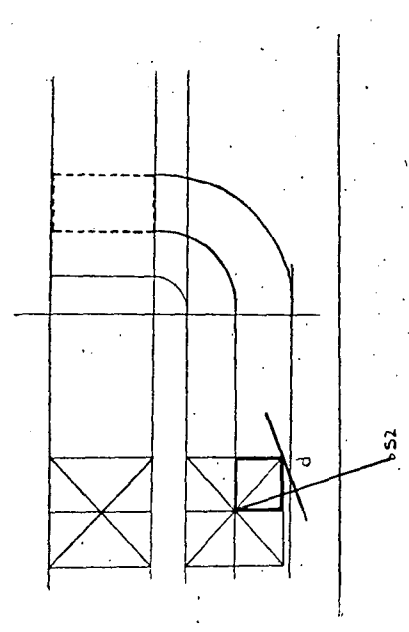
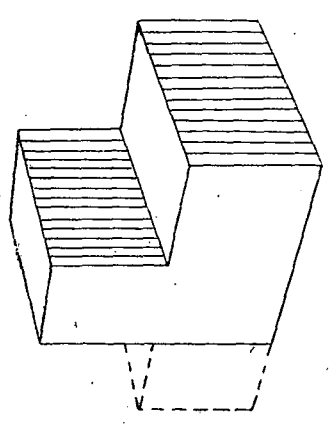
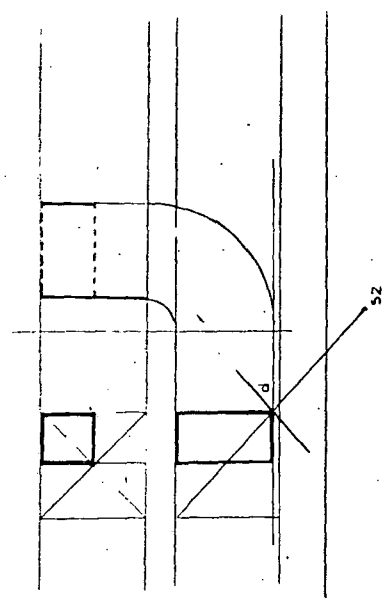
e) Nézőpontok meghatározása. Az I. sz. rajzon (vetület) egy olyan nézőpontot jelölünk ki, melynek alapján a rekonstruált kocka bal oldallapjából lássunk többet a jobboldalihoz mérten. Jelentkezők közül egy tanuló táblánál készíttse el a feladatban megjelölt nézőpontot. A II. sz. rajzon másik tanuló egy olyan nézőpontot adjon meg, melynek alapján a rekonstruált kocka jobb- és baloldali lapjából ugyanannyit lássunk. Milyen helyzetű kocka ez? (Szimmetrikus.) Mindkét tanuló táblái munkájával egyidejűleg, a többiek rajzlapjukon ugyanezt a mozzanatot végezzék.

Nézőpont elemzése. (1. sz. rajz.) Hasonlítsátok össze a jobboldali alapiránynak (alapélnék) a „d” egyenessel alkotott hajlásszögét, a baloldali alapiránynak (alapélnék) a „d” egyenessel alkotott hajlásszögével! Mit állapítottatok meg? Jobboldalon nagyobb a hajlásszög, míg a baloldalon kisebb. Rekonstrukciós rajzotok elkészítésénél, hogyan használtátok fel az előbbi megfigyelés adatait? Minél többet látunk a rekonstruált kocka egyik oldallapjából, annál kisebb alapélnék a „d” egyenessel alkotott hajlásszöge. És fordítva: amint egyre kevesebbet látunk az oldallapból, úgy növekszik az alapélnék hajlásszöge.

f) Mindkét kocka rekonstrukciója.

Ahhoz, hogy a nézőpontnak megfelelően el tudjátok készíteni a kockák látszati képét (rekonstrukcióját), előbb azt, ill. azokat el kell képzelnetek. Figyeljétek a vetületi képeket, és ezek alapján lehunytt szemmel képzeletben építsétek fel a kocka rálátásos képét!

2. sz. rajz nézőpontjának elemzése (hajlásszögek egyenlők, rekonstruált kocka oldallapjaiból is egyenlő nagyságú részt fogunk látni). A munka megkezdése előtt ismét felhívjuk a tanulók figyelmét a kép helyes megszerkesztésére, az ízléses, esztétikus kifejezésre. A kocka milyen helyzetű síkban fekszik? (Vízszintes.) Ezek az élek (vízszintes élekre mutatok), milyen helyzetűek egymáshoz viszonyítva? (Párhuzamosak.) Mit kell tudnotok a szemmagasság alatti, vízszintes síkban fekvő párhuzamos egyenesek távlati törvényéről? (A távolodás irányában összetartóknak látszanak, horizont vonalon az I. 1., ill. I. 2-ön találkoznak.) Rajzotok készítése közben és ellenőrzésnél alkalmazzátok ezt a törvényt! Mindkét rekonstrukciós rajzot önállóan készítsétek el! A rekonstrukciós kocka rajzának fontosabb önellenőrzési szempontjai: magasság-szélesség, alapélnék hajlásszöge, perspektíva törvényének betartása.



g) Csonkolási feladatok megoldása.

Előző csonkolási feladatok megoldásánál milyen osztási lehetőségeket tanultatok? (Átlók és oldalfelezők kitűzését.) Ezeket hol alkalmaztátok? (Testek illeszkedésének meghatározásánál, formák belső osztásánál, kimetszéseknél.) A mai óra feladatának megoldásánál ezeket az ismereteket hogyan kell alkalmaznotok? (A rekonstruált kockák képén is elvégezzük a vetületi rajzokon alkalmazott átlókat és osztásokat.) Itt megjegyezzük, hogy csak annyit és nem többet, mivel a feleslegesen használt átlók és felezések csak gátolják a munkát, zavarják az alkotó képzeletet.

Szemléltetés a modellen.

A kiemelendő négyzetes hasábnak hány éle van összesen? (12) Ezekből hányat láthatunk? (9) Hány él nem látható? (3) A csonkolás kivitelezésénél milyen szerepe van az eltakart éleknek? (Mindkét kocka képén meg kell keresni ezeket a perspektíva törvényének figyelembevételével.) Az eltakart élék jelölésével el tudjátok képzelni, milyen képet mutat ez egész kocka a hasáb kiemelése után. Ezt az elképzelt képet kell rajzotokon is kifejezésre juttatni. Rajzunk szemléltetőjéből tehát $\frac{1}{4}$ részével csonkolt kocka képének érzetét kell kiváltanunk. (Az osztály rajzi képességétől függően, a csonkolás kivitelezése előtt modellen szemléltethető a csonkolás utáni állapot is. Esetleg a vetület szerinti nézőpontnak megfelelően a modell be is állítható. Vagy a táblánál ütem-szerű közös munkával is megoldható a feladat. Ebben az esetben azonban — erre még visszatérünk — éppen a tanulók önállóságának nem tudunk érvényt szerezni.

A csonkolt kocka képét a tanulók egy fekvő helyzetű négyzetes hasáb képének becslés útján történő illesztésével átformálhatják. A jelzett négyzetes hasábot a csonkolt kocka baloldali részéhez kell illeszteni. Így olyan emelvény képét nyerjük, amelyen nagy sportversenyek eredményhirdetésekor használatos.

A testesség fokozott érzékeltetése érdekében a csonkolással nyert formán szematikusan jelezhetjük a három kiterjedéshez igazodó lapok különböző tónusait. (Használhatunk ceruzát vagy vízfestéket.)

VII. Eredmény megállapítása.

Táblára rajzszeggel felerősítünk 4—5 tanulórajzot (jobbakat és kissé gyengébbeket).

A bírálat szempontjai:

1. Tartalmazzák-e ezek a rajzok a megismert törvényszerűség (perspektíva) megoldását?
2. Milyen a képen szereplő formák aránya, szerkezeti felépítése?
3. Milyen a kitett munka térhatása, a technikai megoldás mennyiben szolgálja a jelenség jobb kifejezését?

A probléma felfrissítése, a tanult törvényszerűség felelevenítése után a tanulók közösen megvizsgálják, hogy az egyes rajzok mennyiben tartalmazzák azok megoldását. Ezért a munkák vizsgálata nem ötletszerűen, hanem előre megállapított szempontok szerint történik. Az óra végi bírálat célja, hogy a tanulók bíráló szemmel tekintsék meg saját és társaik munkáját, annak eredményét vagy eredménytelenségét, elsajátítsák a helyes bírálat módszereit. Ha a tanuló munkája sikeres volt, a bírálat serkentő hatású, ha feladata megoldatlan problémát tartalmaz, úgy társai helyes megoldásából még sokat tanulhat.

Érthető okok miatt a bemutatott óra teljes óraelemzési szempontjai közül nem foglalkozhatunk mindegyikkel. Az órán szerzett tapasztalatok birtokában azonban megállapítható, hogy a következő főbb kérdések szerepeltek: A felépítés és típus kérdése. A feladat megértéséhez szükséges korábbi ismeretek felújítása.

Az oktatás ideológiai-politikai irányulásának, a szemléletesség, a tanulók tudatosságának és aktivitásának, az érthetőség didaktikai alapelveinek érvényesülése.

A tanulók munkájuk során állandóan felhasználták és fel kellett használniuk a korábbi ismereteiket, hiszen az alkalmazásra kerülő szabályokat, törvényszerűségeket ismertek vették, s valójában ismertek is voltak. A tanulók nemcsak egyszerűen tovább jutottak egy lépéssel az elsajátítandó ismeretek rendszerében, hanem úgy jutottak tovább, hogy egyszersmind egy lépést tettek előre az ismeretek alkotó felhasználásban. Mindez igénybe vette figyelmüket, emlékezetüket, alkotó képzetüket, s mindezek mellett előbbre jutottak a politechnikai jellegű rajzok készítésének és olvasásának jártasságában. Figyelemmel, láthatóan szívesen vettek részt ebben a munkában s ez természetes, ami megfelelő erőfeszítést igényel, aminek a nyomán a jó eredmény érzése tölti el az osztályt, mindig élvezetes és kevésbé fárasztó.

Hogy a feldolgozott ismeretek milyen tartósak, az feltétlenül kiderül, amikor a tanulóknak azokat fel kell használniuk, alkalmazniuk kell a gyakorlatban. Ha ez nem sikerül, akkor az ismeretek nem eléggé megalapozottak. Ebben az esetben az ismeretek nem párosulnak a gyakorlati alkalmazáshoz szükséges jártasságokkal és készségekkel. Ez pedig ellenkezik célkitűzéseinkkel, azzal, hogy tevékeny, kezdeményező, alkotó embereket neveljünk.

Az óra felépítésének döntő tényezői itt módszerbeli eljárásokban jutottak kifejezésre, de ezek közül mindegyiknek egy a lényege: az ismeret alkalmazása, a gyakorlás. A módszerek megválasztásánál igen lényeges volt a tanulóknak a szóban forgó ismeretek alkalmazásában elért jártassági foka. Ez feltétlenül megköveteli a tanártól, hogy egészében tájékozott legyen az osztály tudásáról.

Ha a nevelő munkájában a jártasság és készség alakítása és az ismeretek gyakorlati alkalmazása egyszerűen úgy történik, hogy egy tanuló az óra minden mozzanatában a táblánál dolgozik a többiek helyükön vele együtt, ebben a gyakorlásban semmi különösebb fejlődés nem történik. Természetesen a tanulók önálló munkája a bemutatott mértékben — mint már említettük — csak meghatározott ismeretek előzetes biztosítása mellett képzelhető el.

A marxista—leninista pedagógia tanítása szerint valóságos tudásról csak akkor beszélhetünk, ha a tanuló az ismereteket önállóan tudja alkalmazni. Ezért az „ismeretek gyakorlati alkalmazására szánt” óráknak nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk. A bemutatott órán keresztül azt is láthatjuk, hogy a tanulók aktivitásra nevelése az órának nemcsak abban a részében valósul meg, ahol önállóan oldanak meg feladatokat, hanem végigvonul az egész óra felépítésén.

Megállapíthatjuk, hogy a gyakorlásban megfelelően érvényesültek a gyakorlás módszerének fontos szempontjai: a tanulók tudatossága, alkalmazkodott-e a tanulók életkori sajátosságaihoz és az ismeretek alkalmazásában eddig elért jártassági fokához. Az ellenőrzés a ténybeli anyag tudására, a tények és törvényszerűségek kapcsolatára és arra terjedt ki, hogy a tanulók mennyiben tudták ismereteiket gyakorlati feladatok megoldására alkalmazni és, hogy bizonyos alapvető jártassággal rendelkeznek-e?

Az eredményből megállapítható volt, hogy az órán az osztály előrehaladást ért el a szóban levő ismeretek alkalmazása és ezzel kapcsolatban a jártasság megfelelő alakítása tekintetében. A gyakorlati tapasztalat tehát azt bizonyítja, hogy megfelelő fokozatosság mellett a tanulók képesek a kérdéses témakör befejező óráján a bemutatott mértékben részben, ill. teljesen önállóan, eredményesen dolgozni.

Az életközösségek tanításának új szemléltetési eszközei (AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA VI. OSZTÁLYÁBAN)

1963–64. tanévben megjelent új VI. osztályos Élővilág tankönyv tematikájával és korszerű szemléletével új perspektívákat és új problémákat tár fel a pedagógus és diák számára egyaránt.

Az életközösségek dinamizmusának feltárása mint téma új és vonzó. Több mint 40 faj felismerésében, élőhelyének megjelölésében s a köztük levő táplálkozási kapcsolatok ismeretében kell jártasnak lenni a tanulóknak. A pedagógus számára probléma a fajok példányainak beszerzése, bemutatása, s bár a tankönyv igen korszerűen el van látva színes képekkel, mégis a fajok elhelyezkedését, tartózkodási helyét döntően befolyásoló domborzati, növényzeti és mikroklimatikus tényezőket nem tudják szemléltetni az élőlényeket is feltüntető, áttekintő terepmodell hiányában.

Más irányban is jelentkeznek problémák: hogyan tegyük szemléletessé a táplálkozási kapcsolatokat, s amellet a gyermekek önálló gondolkodását is elősegítsük?

E problémák megoldásához nyújt segítséget az alább ismertetett elektromos áttekintő tábla.

1. Az életközösségeket áttekintő tábla leírása, adatai

A táblát legcélszerűbben 2×1 méteres állóhelyzetben elhelyezett műrostlemezről készítsük. E táblán nyer elhelyezést három darab, a víz, a mező, az erdő életközösségeit ábrázoló kép. A képeket léckeretbe foglaljuk. Méretük 60×80 cm, olajjal, temperával vagy színes ceruzával festhetők. A tábla felső részén műanyagszigetelésű vastagabb drót a tábla akasztója. (Elhelyezése az általános iskolákban rendszerezített fém térképtartón történhet.) A három kép az életközösségek tipizált áttekintő képe, ahogy azt az 1. ábrán látjuk.

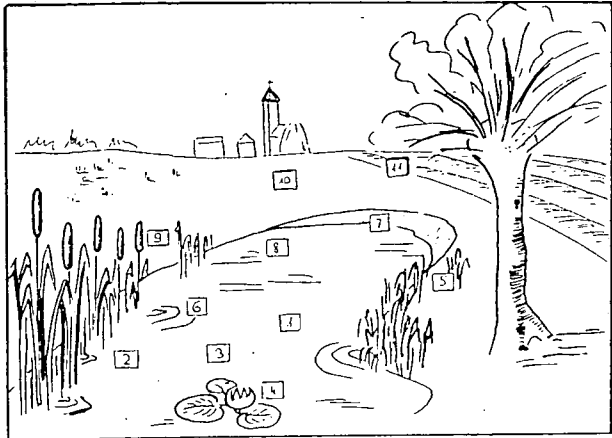
E képeket külön-külön, vagy együtt csavarokkal felerősíthetjük a műrostlemez táblára, attól függően, melyik életközösséget tanítjuk. A képek segítségével élményszerűsíthető városi iskolákban is az erdő, mező, a víz és a vízpart. Áttekintő képek révén jellemeztethetjük az élőlények elhelyezkedését, alkalmazkodását kialakító természeti tényezőket (szín, forma stb.). Jellemezhetjük a képek segítségével azt is, hogyan válnak bonyolultabbá a növények, de az életközösségek is a nyílt víztől haladva az erdőig.

Az életközösségekben tanított állatokról 5×4 cm-es képeket festünk. (Temperával tusrajzlapra.) A készített képeket kartonlapra ragasztjuk. A képek alsó oldalát banándugó dugaszrészének méretében átfúrjuk, ahogyan azt a 2. ábrán látjuk. A képek első részére a banándugó és a kép közé érintkező fémlemez (bádóg, alumínium) helyezünk. A kép hátsó oldalára alátét lemez kerül, melyet a banándugó dugasz részéhez forrasztunk, így olyan képekhez jutunk, melyeket a táblán a célnak megfelelően mozgathatunk. A képeket és az áttekintő képeket célszerű szintelen lakkal bevonni, így a rongálódásnak jobban ellenállnak. Az áttekintő képek mellett a tábla egyik oldalán furatokat készítünk, ahová az állatképeket helyezzük el használatuk előtt.

A szemléltető tábla legfőbb célja, az élőlények táplálkozási kapcsolatainak felüntetése. Annak érdekében, hogy az állatok táplálkozását be tudjuk mutatni, nem

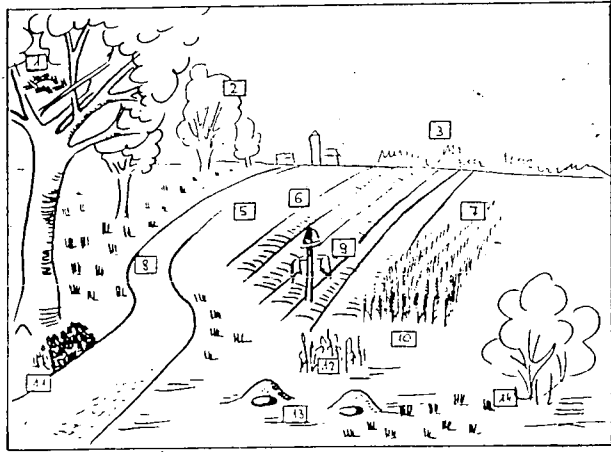
víz képe

- 1 vízi növény
- 2 egyszéjtű
- 3 hal
- 4 teknős
- 5 béka
- 6 kacska
- 7 golyó
- 8 rák
- 9 szitakötő
- 10 lúd
- 11 egér



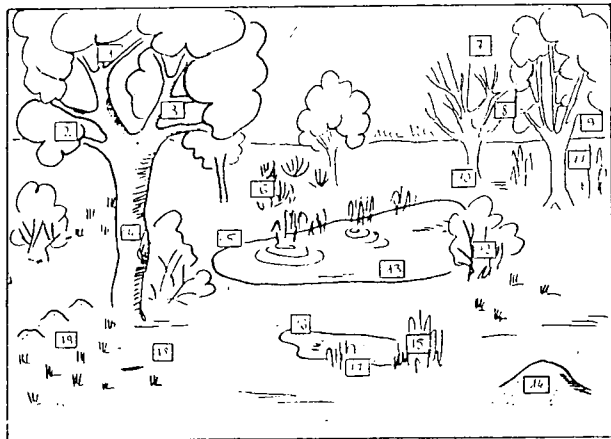
mező képe

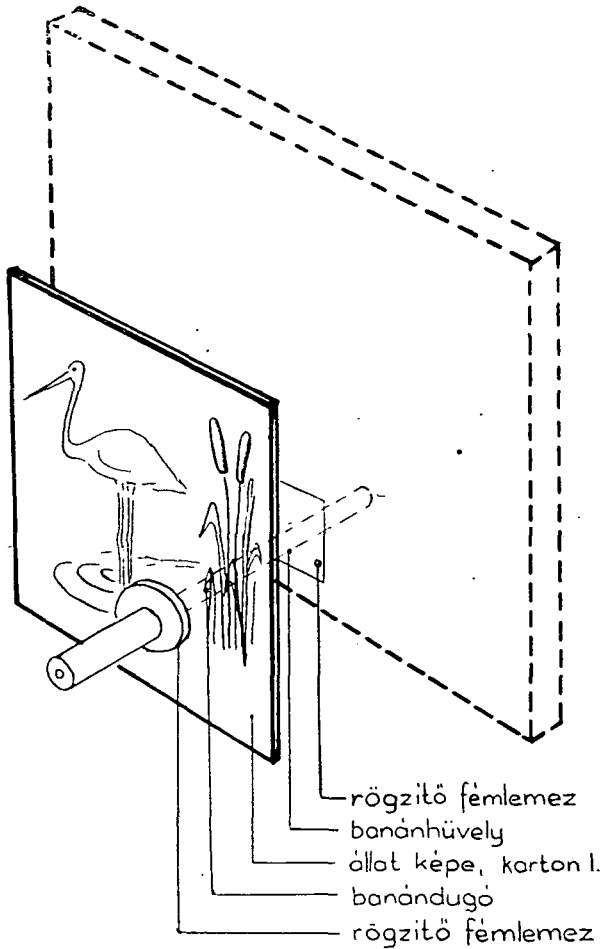
- 1 szarka
- 2 ölyv
- 3 mezei pocsirta
- 4 rovar
- 5 mag
- 6 növény
- 7 fogoly
- 8 b. pocsirta
- 9 varjú
- 10 hősög
- 11 gyík
- 12 nyúl
- 13 ürge
- 14 hangya



erdeő képe

- 1 mókus
- 2 rigó
- 3 bogoly
- 4 horkály
- 5 növény
- 6 or
- 7 hajtó
- 8 hernya
- 9 szamóka
- 10 szarvasbogár
- 11 szitka
- 12 fücsike
- 13 csodaszarvas
- 14 hangya
- 15 szőlő
- 16 cincér
- 17 menyét
- 18 szőlő
- 19 csodaszarvas





a felerősítés módja

elég az áttekintő képekre festett növényzet, hanem szükségünk van az állatképekhez hasonló növényképekre is. Ezek a növényképek az állatok által táplálkozásra leggyakrabban felhasznált növényekéből tevődnek össze. A szükséges növényképek a következők: a mezőnél két darab kép. Az egyiken kultúrnövények szerepelnek: kukoricatorzsa, búzagalász, a másikon pázsitfűvek, magvak. A víznél egy képet készítünk, mely a vízben élő moszatokat ábrázolja (legjobb a tankönyv képét kimásolni erre a célra). Az erdőnél egy képet készítünk, rajta gombát, leveles fatörzs részt s a madarak által is fogyasztott kökény cserje természetes ágrészletét tüntetjük fel.

Az állatok tartózkodási helyének megállapítása érdekében az áttekintő képeken is az 1. ábrán látható elhelyezéssel furatokat készítünk az állatok tartózkodási helyének megfelelően. Az állatképek a tábla széléről a megfelelő áttekintő képre a tanulók

által behelyezhető. A tábla használhatósága így tovább bővül, az élők leggyakoribb tartózkodási helyeit a tanulók maguk állapíthatják meg s jellemezhetik az állatok elhelyezkedését, tartózkodási helyét megszábó tényezőket. Erre táblázatba szedett példát adok:

állatfaj	elhelyezkedést megszábó tényező	tartózkodási hely
gyík —	meleg felületű búvóhely —	kőrákás (mező)
gólya —	táplálék —	növényes vízpart (víz)
fácán —	fészkelési lehetőség, élelem —	cserjés, gabonaterület közelében (mező)

Ez utóbbi művelet: a képek elhelyezése, a tanulók ismereteinek gyakorlati alkalmazását segíti elő. Bizonyos ismereteket, jártasságokat tételre tesz fel, s elősegíti a logikus gondolkodásukat. A gyors ítéletalkotás intellektuális képzsüket segíti.

Az eddigiek alapján hasznos segédeszközt nyertünk mindhárom téma, az erdő, a mező és a víz óráinak ellenőrzési s gyakorlati alkalmazási mozzanataihoz. Az áttekinthető képek nagyságának növelésével a természetett növényeket és kártevőket is (10–15 kép többlet) beépíthetjük a táblázatba.

Az élőlények táplálkozási kapcsolatainak feltüntetése elektromos fényjelek alkalmazásával oldható meg a tábla hátsó oldalán.

2. Az elektromos áram használata, a szerelés leírása

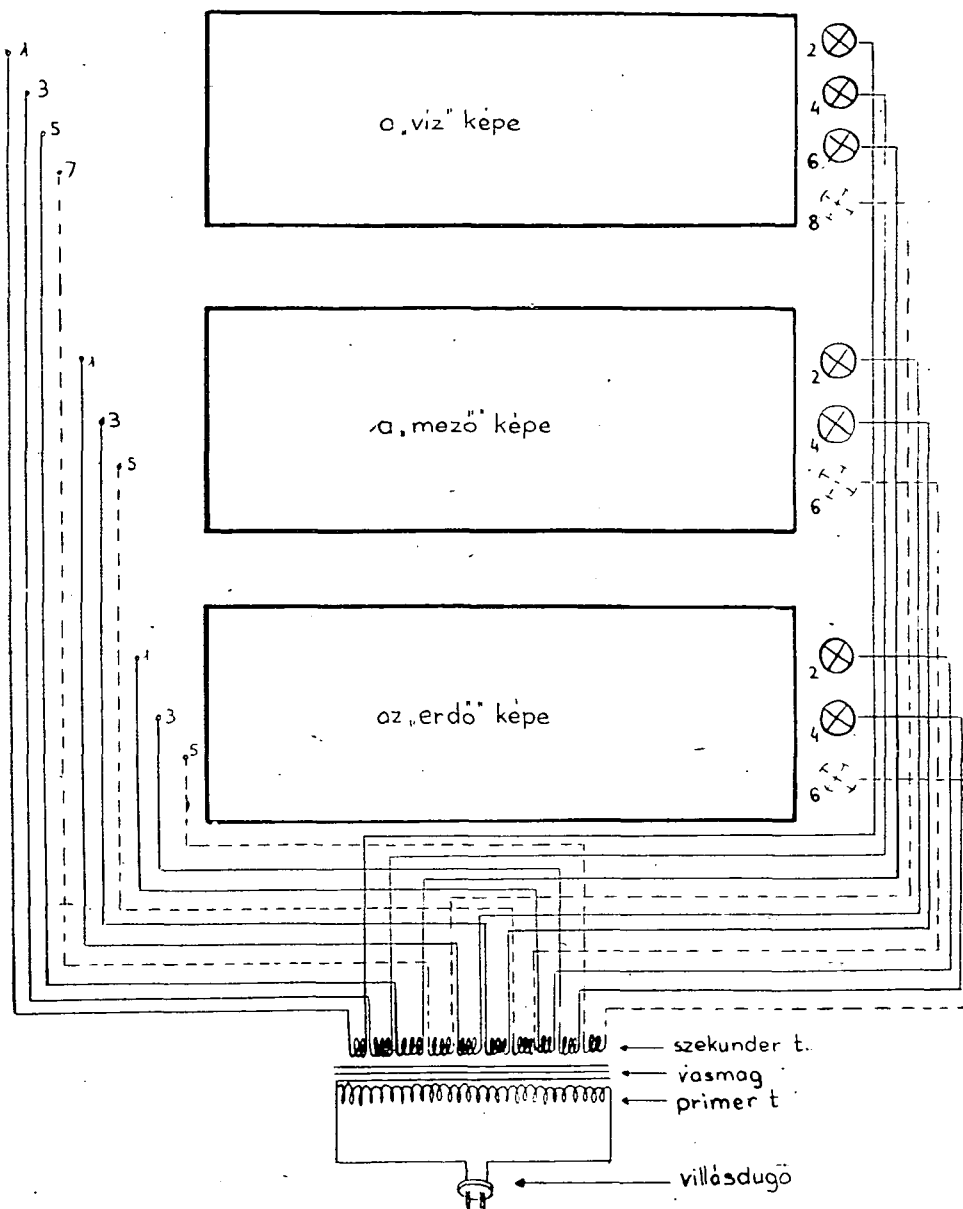
A műrostlemez tábla hátsó széléit 2×2 cm-es fenyőfaléccal (szögek segítségével) merevítjük. A képek hátsó oldalán zseblámpaelem alkalmazásával áramforrást létesítünk. Az elemeket kettős fapárkány közé erősítjük. Az elem felett levő fapárkány az elem pólusainak megfelelően fémlapocskákkal legyen ellátva, alsó oldalán furatokkal, amelyeken a huzalok elvezetése történik. A zseblámpa elemek kivehető használat után, így kimerülésüket gátoljuk meg. A tábla keskenyebb szélére foglalattal annyi zseblámpa izzót erősítünk, ahány elemet használunk áramforrásul. Mindhárom kép mellé szerelt izzókat színes celluloid vagy színes celofán közös burokkal látjuk el. A felvillanások, melyekkel a táplálék lánckapcsolatait jelezzük, így egy izzó felvillanásaként látszanak.

A telepekről elvezetett huzalokat az izzók foglalatait érintve a táblán szög segítségével kifeszítve rögzítjük. A képek furatainak hátoldalához forrasztott fémlapocskáról (a banánhüvely csatlakozóhoz van rögzítve) szigetelt vezetékeket húzunk az előzőek szerint létesített áramkör pozitív, illetőleg negatív sarkait képviselő huzalokhoz.

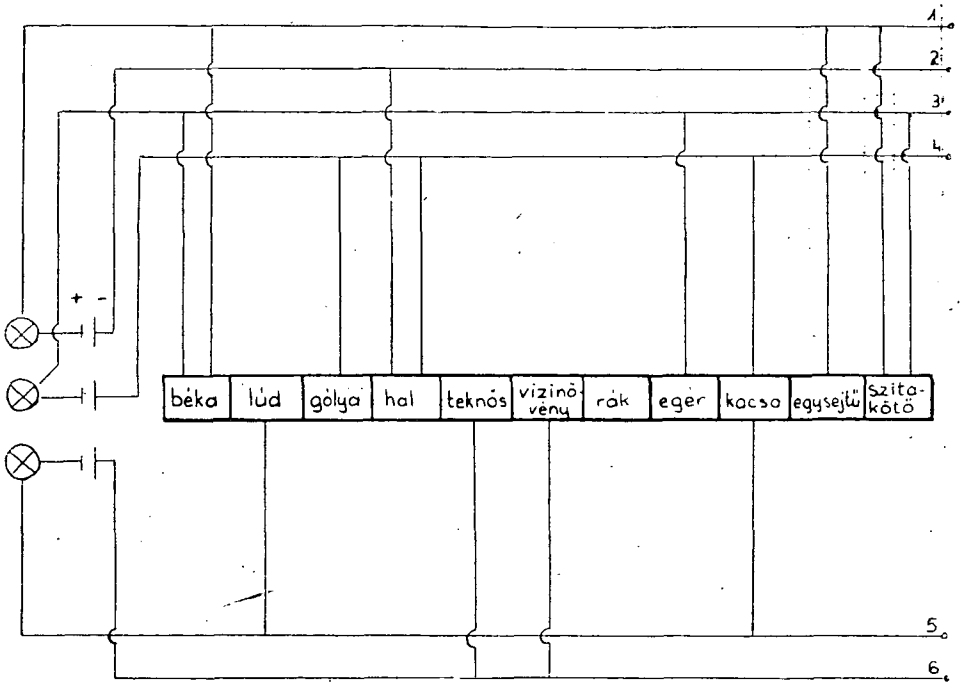
A képek elhelyezése után a táplálkozási kapcsolatban álló állatokat két darab 1–1 méteres lapított végű fémrudal érintjük meg. A fémrudak műanyag huzallal össze vannak kötve. Az érintés következtében zárjuk az áramkört, amit fényvillanás jelez.

Kapcsolások közben (szerelésnél) fennáll a veszélye az izzó állandó égésének. Kapcsolási ellentmondások is keletkezhetnek, két állat kölcsönös táplálkozása (pl. hal-szitakötő) és a sok állat azonos tápláléka miatt. Ezért annyi áramkört kell létesíteni, amennyi a kapcsolások sikere érdekében szükséges. Az egyszerűség kedvéért mindhárom életközösség leegyszerűsített kapcsolási rajzát a legfontosabb kapcsolatok feltüntetésével közlöm. (3., 4., 5. ábrák.) Az ábrákon az állatképek felsorolási sorrendje a térben elhelyezett képek elhelyezkedési síkvetülete. A különböző áramkörök pozitív és negatív vezetékeit 1–2, 3–4, 5–6 stb. jelzéssel látjuk el, hogy megköny-

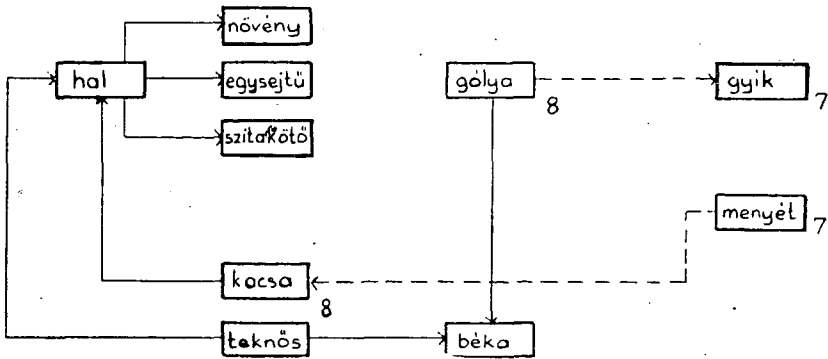
a transzformátor szekunder tekercseinek kivezetése a
 táblára



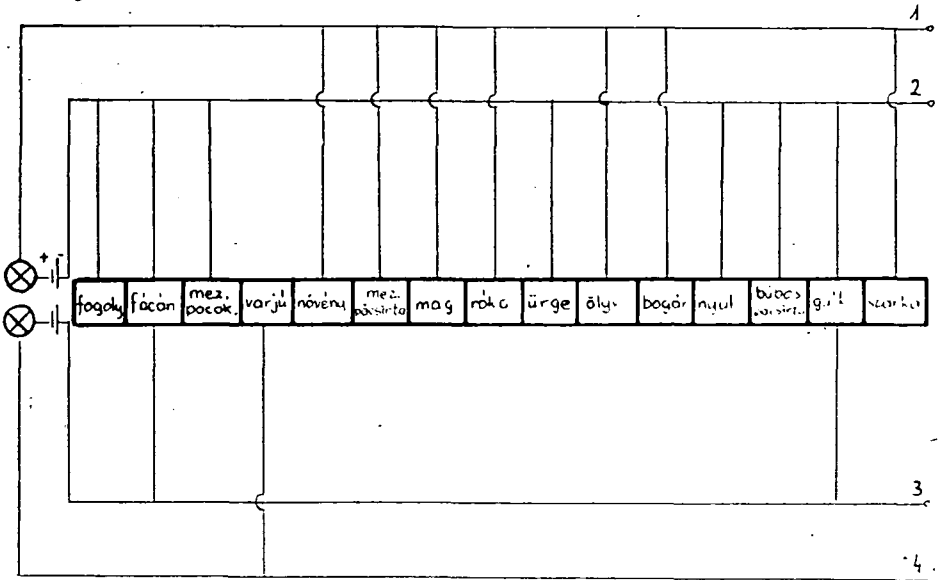
a viz kapcsolási rajza



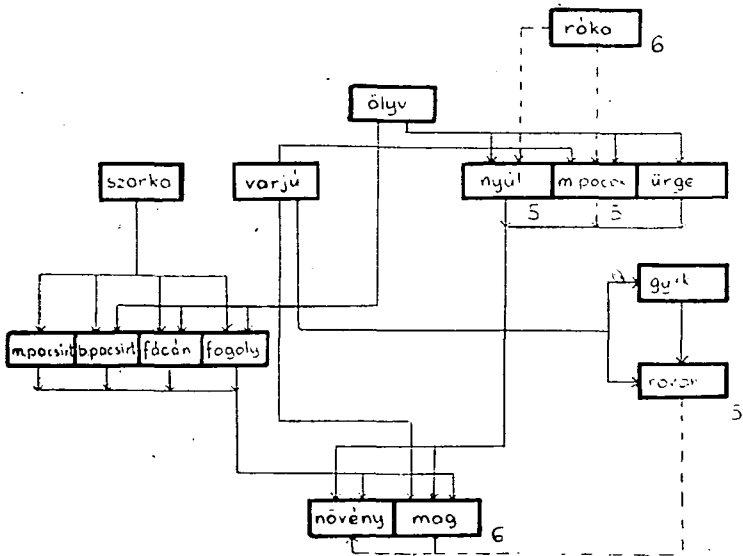
a víz táplálkozási kapcsolatai



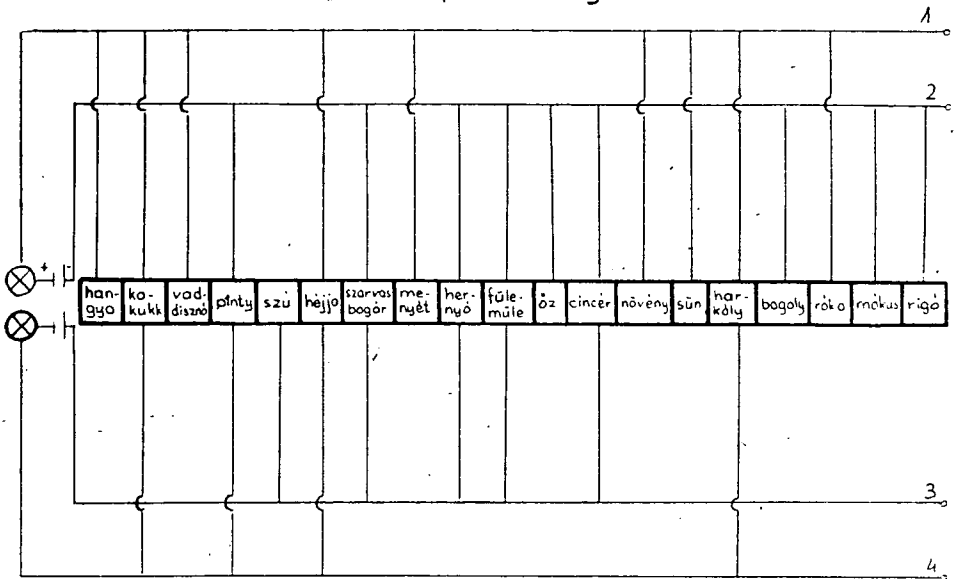
a „mező” kapcsolási rajza



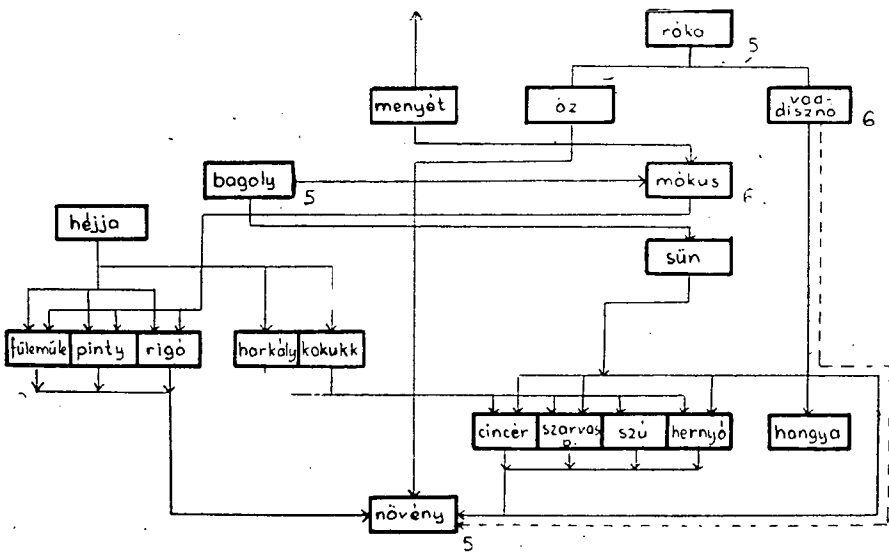
a „mező” táplalkozási kapcsolatai



az „erdő” kapcsolási rajz



az „erdő” táplálkozási kapcsolatai



nyítsuk az áramkörökre való kapcsolás közben a tájékozódást. Jó, ha ennek megfelelően történik a képek jelzése is a kapcsolási terv elkészítésénél.

Különösen fontos az elemszám megválasztása, ha az életközösségek egymással való kapcsolatait is jelezni akarjuk, pl.: nyúl (mező) — róka (erdő) — vadkacsa (víz) állatok kapcsolata esetén. A közölt ábrák két részből tevődnek össze, a kapcsolási rajzból, s a lehetséges táplálkozási kapcsolatokat feltüntető vázlatrajzból. A táplálkozási kapcsolatokat feltüntető ábrán szaggatott vonallal azok a kapcsolatok vannak jelölve, amelyek a kapcsolási rajzon nincsenek feltüntetve, de újabb áramkör létesítésével ezeket a kapcsolatokat is ki lehet alakítani.

A fentiekben közölt eszköz ilyen egyszerű szereléssel olcsón elkészíthető. Anyagszükséglete a következő:

1 db 2×1 m-es farostlemez	kb.	80,— Ft
10 db zseblámpa elem		45,— ”
10 db zseblámpa izzó		30,— ”
kb. 10 méter PVC-huzal	”	20,— ”
banándugó	”	80,— ”
tusrajzlap	”	10,— ”
	összesen:	265,— Ft

Ez az összeg azonban csak új beszerzésre vonatkozik, hiszen a legtöbb eszköz megtalálható az általános iskolák politechnikai műhelyeiben.

A festési, szerelési munkákat magunk, illetve a rajzszakos kollégák segítségével rövid idő alatt elkészíthetjük.

Lényegesen olcsóbb és tökéletesebb kivitelezésű eszközt készíthetünk hálózatról való táplálás útján, transzformátor segítségével. A transzformátor ugyancsak házilag előállítható; lemezelt vasmagra 0,1 mm zománc szigetelésű rézhuzalból primér tekercsként 2200 menetet csévélünk fel, a szekunder oldalra 10×40 menetet 0,5 mm-es zománc szigetelésű rézhuzalból egymástól elkülönítve. Vasmagként felhasználható rádió vagy hangfrekvenciás transzformátor vagy csengőreduktor vasmagja. A szekunder tekercsek vezetőkeit az előzőekben ismertetett módon hosszan kivezetjük a tábla hátsó részén egy vagy mindkét oldalra, s rögzítjük. Az így kapott huzalokhoz az előzőekhez azonos módon készítjük el a kapcsolásokat szigetelt huzal segítségével. (6. ábra.) A transzformátor tekercselését film csévélővel is végezhetjük. Ezen transzformátoros megoldás segítségével a zseblámpa elemes megoldáshoz viszonyítva fele áron, gyakorlatilag örökéletű hálózati áramforrást nyerünk.

3. A készülék használhatósága

Két fontos elvi problémára hívom fel a figyelmet. Először: az új ismeret közlése és a gyakorlás alkalmával az izzó fénye nem bizonyítja, hanem jelzi az élőlények egymással való kapcsolatát. Másodsor: a táblát a tanulók ne játékra, hanem a tanárdiák együttes munkája során, a tanár irányító tevékenysége mellett használja. Így elkerülhetők a tanulók által is logikailag könnyen belátható téves kapcsolások, amilyen a táplálékul felhasznált állat először érintésekor felmerülhetnek, pl.: béka megessi a gólyát.

Az előzőekben leírt széleskörű felhasználás biztosítja a tanulók sokoldalú képzetét és a képzetalkotást, elősegíti a tanulók korszerű szemléletének kialakulását, növeli a tanulók aktivitását. A tanár számára kb. 40 órán át szemléltetési segédeszköz, amelyet új ismeretnyújtásra, gyakorlásra, ellenőrzésre is felhasználhat. Előállítási ára ehhez mérten csekély.

Kardos Alajos: A szocialista iskolai testnevelés korszerű vonásai

A felnövekvő nemzedék szellemi és fizikai képességeinek fejlesztése, tudatának formálása, valamint erkölcsi arculatának és jellemének alakítása olyan komplex feladata a nevelésnek, amelynek teljes megvalósítása biztosítja csak a végső cél, — *a sokoldalúan fejlett személyiség* — kibontakozását. A szocialista nevelés azonban a személyiséget jellemző tulajdonságokat, — mint a szellemi és fizikai kiválóság, az alkotóképesség, a szilárd erkölcsi magatartás és a nemes jellem —, csak eszközeinek, azaz részterületeinek egyenértékű és egységes működtetésével alakíthatja ki. Ez az eljárás annál is inkább eredményre vezető, mert az *ember osztbatatlan egységének* tényén alapszik, amely eleve meghatározza az alkalmazandó eszközöket és a követendő módszereket egyaránt.

Az iskolai testnevelés, mint a szocialista nevelés szerves része, korszerű eszközök és módszerek alkalmazásával járul hozzá, a személyiség formálásához.

A szocialista testnevelés korszerűsége mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy a testnevelési óratervek formai, szerkezeti felépítettségét a *tantervi tartalom határozza meg*, ellentétben a szocializmus előtti testnevelési óratervekkel, amelyre a herbarti formalizmus nyomta rá bélyegét. E tény valóságát számos külföldi mozgásrendszerrel — amilyen a német Jáhn—Spiess—Eiselen, vagy a svéd Ling stb. —, de a felszabadulás előtti magyar mozgásrendszerrel kapcsolatos óratervvel is igazolhatjuk.

A félreértések elkerülése végett meg kell azonban jegyezniünk, hogy *formalizmuson* nem a gyakorlatok gyakran logikus és indokolt egymásutániségát, illetve a testnevelési óraterv szerkezeti felépítettségét értem, hanem e keret merev, megváltoztathatatlan voltát, alkalmazásának hibás módját, amely a tartalmat alárendeli a forma előírásainak. Ezzel a felfogással szemben az igazság az, hogy a forma, a szerkezet akkor felel meg rendeltetésének, ha az a tartalmat, az elérendő célt szolgálja. Ezáltal elkerülhetővé válik a gyakorlás öncélúsága és az ebből eredő mechanikus eljárás alkalmazása.

Az eddigi megállapításokat a felszabadulásig hazánk iskoláiban alkalmazott testnevelési óraterv szerkezeti felépítettségén, illetve alkalmazásának módján igyekszem megvilágítani. Szerzője Kmetykó János, aki Guts—Muths, Jáhn, Ling és Knudsen rendszerének tanulmányozása alapján — az első világháború előtti hazai viszonyoknak megfelelően —, állította össze.

Bevezető rész:

rendgyakorlat,
könnyű lábgyakorlat,
nyakgyakorlat,
kar-, vállgyakorlat,
hasgyakorlat,
hátgyakorlat,
oldal- (hajlító) gyakorlat,
oldal- (fordító) gyakorlat,
nehezebb lábgyakorlat,
légzési gyakorlat.

Fő rész:

törzsfeszítő gyakorlat,
könnyű függés- és támaszgyakorlat,
egyensúlygyakorlat,
hasgyakorlat,
hárgyakorlat,
oldalgyakorlat,
járás és futás,
nehezebb függés- és támaszgyakorlat,
szökdelések, ugrások,
társas (ügyességi) gyakorlatok,
játék.

Befejező rész:

könnyű lábgyakorlat,
törzsgyakorlat,
kargyakorlat,
légzési gyakorlat.

Az a tény hogy az óraterv szerkezetét tekintve három részre tagozódik, még nem jelent formalizmust, hiszen formája a korszerű testnevelési óratervek is van. Formalizmus azonban az, ha minden tanóra egyforma, anyagát ugyanazon sorrendben következő gyakorlatok alkotják, ami az óratervet megmerevíti, unalmassá, eredménytelenné teszi, így öncélúvá változtatja az egész oktató-nevelő tevékenységet. További clemzéssel megállapítható, hogy az óraterv szerkezete, annak gyakorlatanyaga mintegy meghatározza a sorra kerülő és alkalmazandó mozgásanyagot, így az óra tartalmát is. Ezáltal a tanár részéről a gyakorlatok kiválasztása csupán mechanikus eljárás, a feldolgozás módszere céltalan, a gyakorlás pedig öncélú, csak a gyakorlat elsajátítása érdekében történő mozgássá válik. Lehetséges ugyan, hogy a szerkezet által rögzített gyakorlatok jellege és egymásutánisága, fiziológiai hatását tekintve indokolt, mégis a formának alárendelt tartalom a formalizmust jelenti. Súlyosbította a hibát az, hogy az óraterv, korra és nemre való tekintet nélkül nyert alkalmazást. Iskoláinkban a felszabadulásig szinte egyeduralkodó volt ez az óraterv, amelynek anyagát csaknem egészében a *torna* alkotta.

Idők folyamán azonban az iskolai testnevelési órák anyaga az *atlétikával*, a *játékkal* és a különböző *sportokkal* bővült. A tantervi anyag ilyen megnövekedése és a társadalmi átalakulás következtében megváltozott iskolai viszonyok, ennek az óratervek korszerűsítését szükségessé tették.

A szovjet testnevelési rendszer, illetve az iskolai testnevelés óraterve szerkezeti felépítettségének megismerése, számos ésszerű törekvés megindítója lett. Ennek eredményeként alakult ki a mai, négyrészes óraterv, amelyet az előzővel szemben nem a „mindenoldalú” foglalkoztatás túlzott igénye, hanem a „sokoldalúság” jellemez. Ez a jellemző vonása a szocialista testnevelési óratervek igen lényeges, mert *tudományos megalapozottságát, korszerűségét* igazolja. E korszerű, céltudatos óraterv tartalma, annak struktúrájában, a célt megvalósítani segítő formában nyilvánul meg ugyan, de a forma csupán a tartalom létezési módját jelenti. Az a tény, hogy az óraterv szerkezete itt a tartalom jegyeit tükrözi, nem jelenti azt, hogy ez elsődleges a forma és tartalom dialektikájában.

Ezek után nem térhetünk ki az óraterv ismertetése elől már azért sem, mert párhuzamba állítva az előző óratervvel, megkönnyíti az elmondottak igazolását.

Bevezető rész:

Tartalmát a következő feladatok summázzák:

1. pedagógiai feltételek megteremtése a szervezett foglalkozáshoz;
2. a szervezet előkészítése a fizikai megterhelésre.

A megvalósítás eszközei:

- ad. 1. sorakozás, jelentés, rendgyakorlatok;
az óra céljának meghatározása az érdeklődés felkeltése és a figyelem biztosítása érdekében;
- ad. 2. járás-futás gyakorlatok, szökdelések, ugrások;
természetes, játékos bemelegítő gyakorlatok; ismert játékok.

Előkészítő rész:

Tartalmát ugyancsak két feladat megoldása képezi:

1. általános és képességfejlesztő hatás kiváltása;
2. előkészítés a fő részben szereplő mozgások tanulására.

A megvalósítás eszközei:

- ad. 1. szabad-, cél-, társas-, talaj-, kéziszer- és szeryakorlatok, játékok, váltóversenyek;
- ad. 2. izületek bemelegítését szolgáló előkészítő gyakorlatok;
a beidegzés előmozdítását célzó rávezető gyakorlatok.

Fő rész:

Tartalmát elsődlegesen a tanterv határozza meg. Ez a rész szolgálja leginkább a tantervi követelmények teljesítését. Főbb feladatok:

1. oktatás és gyakoroltatás, valamint az elsajátított mozgások alkalmazására nevelés;
2. szellemi tulajdonságok és testi képességek, készségek fejlesztése és változott körülmények között alkalmazni tudásra nevelés.

A megvalósítás eszközei:

A fő rész tartalmát az érvényben levő tanterv elméleti és gyakorlati anyaga képezi, amely a következő:

- ad. 1. általános és különleges mozgásformák, játék, atlétika, torna;
- ad. 2. versengések, mérkőzések.

Befejező rész:

Tartalmát, miként a bevezető résznek, pedagógiai és fiziológiai feladatok határozzák meg:

1. a kedélyek lecsillapítása, az óra kiértékelése, az eredmények számbavétele;
2. a szervezet viszonylagos nyugalmi állapotának visszaállítása.

A megvalósítás eszközei:

- ad. 1. a jutalmazás, dicséret, tárgyilagosság;
- ad. 2. mérsékelt hatású gyakorlatok, járás, könnyed futás, álló játék, légzési gyakorlatok.

A két óraterv összehasonlításából azonnal kitűnik a formai, szerkezeti különbség. A Kmetykó-féle óraterv egyes részei mereven elkülönülnek egymástól, gyakorlatik szigorúan előírtak, számuk meghatározott. Az óraterv összeállításakor a tanár a megadott séma alapján különböző formájú és ütemű gyakorlatokat kreált, variált, hogy lehetőség szerint változatosságot vigyen a „mindenoldalúság” érdekében a gyakorlati munkába.

Ezzel szemben a korszerű óratervben feltűnő a *tartalmi jegyek domináns volta*. Minden rész átgondolt, tervszerű feladatokat tartalmaz, de a megvalósítandó cél érdekében megválasztandó forma és a felhasználható eszközök tekintetében rugalmas, megfelelően változtatható, alakítható. A tartalom és forma dialektikájának megvalósulását, annak a törvényszerűségnek igazolását jelenti ez, hogy *egyazon tartalomnak számos forma lehet a kifejezője*. Ez az oka annak, hogy még ma is, egyes esetekben, ha az óra célja megkívánja, az óraterv egyes részei a régi formát is követhetik. Helyes szervezéssel és eljárással ugyanis, a régi óraterv egyes részei, szocialista társadalmi viszonyok között, szocialista testnevelést kifejező tartalommal telítődhetnek

meg. Gondolunk itt elsősorban a torna jellegű óratervekre, ahol pl. az előkészítő, gyakran a fő rész gyakorlatanyaga is lehet azonos a régi óratervekben foglaltakkal, ha azok az új tartalmat tükrözik. Ez viszont csak akkor valósul meg, ha kapcsolatba hozzuk az oktató új mozgásanyagával, hogy mint cél-, és rávezető gyakorlatok szolgálják a tartalom megvalósítását.

Mindezekből kitűnik az, hogy bizonyos forma, *de nem séma*, fenntartása szükséges. Sőt kezdő nevelő szempontjából gyakorlatilag lehet hasznos is, de csak abban az esetben, ha a kifejtett módon alkalmazza a forma és tartalom dialektikáját.

A korszerű testnevelési óra további haladó vonása, a fejlődési sajátosságokat figyelembe vevő, *sokoldalú foglalkoztatás*. Célja az egészség megszilárdítására törekvés mellett a fizikai képességek és mozgáskészség fejlesztése, az erre legalkalmasabb mozgásformák gyakoroltatásával. Az egyes gyakorlatok, technikák helyes, ésszerű és gazdaságos elsajátítását az ún. *rávezető* mozgásformákkal, a végrehajtáshoz szükséges fizikai képességek fejlesztését pedig a *célgyakorlatokkal* érheti el a nevelő. Ezek a mozgásformák, helyes alkalmazás esetén, mint eszköz szerepelnek a tartalom által meghatározott cél elérésében. Az eddigiekből levonható az a törvényszerűség, hogy bár a tantervi anyag feldolgozása adott szerkezeti forma keretében történik, a képességeket és készségeket fejlesztő *kiegészítő*: cél-, és rávezető gyakorlatokat nem az óra szerkezete, hanem a fő rész tartalma, a kitűzött cél határozza meg. E megállapítással kapcsolatban önkéntelenül felmerül az öncélúság problémája tisztázásának igénye.

A korszerűség kizárja az öncélúságot a gyakorlati munkából, és ez igen lényeges vonása a mai testnevelés oktatásának. Jelenti azt, hogy egyetlen testnevelési óra célja sem lehet csak a mozgás, a gyakorlat pusztá megtanítása, illetve elsajátíttatása, hanem segítségével olyan *jártasságok kialakítása*, amelynek birtokában a tanuló képessé válik a mindennapi életben előforduló feladatok megoldására. Röviden és tömören fogalmazva, a gyakorlatok megtanításának célja, általuk olyan képességek és készségek fejlesztése, amelyeket majd *megváltozott körülmények* között is eredményesen tud *alkalmazni* az ember.

Ahhoz, hogy az öncélú oktatást elkerülje a nevelő, alapos anatómiai, fiziológiai, pedagógiai és lélektani ismeretekre van szüksége, de jártasnak kell lennie a testnevelés elméleti és gyakorlati anyagának tudatos feldolgozásában is. A *tudatoság* követelménye a *tudatosítást* is magában foglalja. Csak ez biztosítja a tanuló *aktív bekapcsolódását* az oktatás folyamatába. Nevelőnek és tanulóknak világosan kell látni a célt, *tudniuk kell azt, hogy mit miért gyakorolnak*, mert e feltételek nélkül a nevelő munkája öncélúvá, a tanuló pedig mechanikussá válik. A szocialista testnevelési óráért *a tudatos aktivitás* kell, hogy jellemezze. A tanulókat aktivizálni viszont csak az *érdeklődés* felkeltésével, vagyis a gyakoroltatással elérhető *pozitív hatások, eredmények ismertetésével* lehet. Bekötött szemmel csak az a nevelő végezteti a gyakorlatokat, aki maga sem tudja, mit is akar elérni! A tanuló aktivizálásának, az érdeklődés felkeltésén és tudatosításán túl, igen alkalmas módja a *feladatmegoldást igénylő*, főleg kötetlen formában, lehetőleg szabadban végezhető és küzdelemmel, versengéssel, akadályok legyőzésével egybekötött mozgásfeladatok alkalmazása. Az aktivitásnak megakadályozója rendszerint a túlzott *magyarázkodás*, mert sok időt rabol el, és így a tanuló mozgásigénye kielégítésének rovására megy. Igaz, a gondolkodtatásra készítés, a törvényszerűségek felismertetése és megértetése a nevelő állandó feladata, azonban tartózkodnia kell a tanuló képességeit meghaladó követelményektől.

Ami korszerű, az haladó, változó, fejlődő. Ezt az elvet tükrözi az új testnevelési tanterv is, midőn tananyagával túlnő a tornaterem falain és az *időszaki sportok* gyakorlását kötelezően írja elő. Nagyjelentőségű intézkedés ez, mert szükségszerűen el-

vezet a hagyományos óratervek felülvizsgálatához, merész *formabontáshoz*. Természetesen ez nem jelentheti az alapelvek sutbavetését, viszont hiba a forma betartása ott, ahol a tartalom rugalmasabb eljárást követel meg. Ma már az egész világon tért hódít az egész évi szabadtéri foglalkoztatás, a különböző időszakoknak megfelelő sportok gyakoroltatása, a természetes akadályok legyőzése, közös erőfeszítéssel járó feladatok megoldása, amelyek az ügyességet, leleményességet és bátorságot is hivatottak fejleszteni a többszöri, versenyszerű végeztetés által. Ennek megfelelően *óratervünket*, — tantervi meghatározottsága ellenére is —, de *annak szellemében*, az *életközelség igényének megfelelően* kell *átformálnunk*. Ebben irányadó mindig az észszerűség, az elérendő cél legyen, amely alárendeli a formát a tervszerű munkának. Tegyük vonzóvá a testnevelési foglalkozásokat, mert ha játékosan, élményszerűen szerzi meg a tanuló azokat az ismereteket, jártasságokat, amelyre az életben szüksége lesz, az egész életre kifejlesztjük bennük a *testnevelés és sport iránti szükséglet igényét*.

Az új forma, az új út keresése minden szocialista nevelő szívügye kell legyen, mert nem közömbös társadalmi szempontból, mily nagy az a *tábor*, amely igényt tart a *testnevelés személyiséget formáló erejére*.

Összefoglalva az elmondottakat, a korszerű testnevelés *jellemző vonásai*ként a tartalmi meghatározottságot, a sokoldalúságra törekvést, a céltudatosságot, és aktivitást, valamint az új tartalomnak megfelelő formakeresésére irányuló törekvést emeljük ki.



HÉJJÁS ENDRE

főiskolai adjunktus

Az V. osztályos orosz nyelvi órákon folytatott kísérletek tapasztalatai

A szóbeli kezdő szakasszal kapcsolatos kísérleti év befejeztével mód nyílik arra, hogy összefoglaljuk és bemutassuk a tanév során szerzett tapasztalatainkat a tanulók által elért eredmények tükrében. Vizsgálódásunk középpontjában az áll: milyen hatással van a szóbeli kezdő szakasz az írás- és olvasáskészség kialakulására, a beszélgetés terén szerzett előny érvényesül-e a későbbiek folyamán, egyszerűen jobb eredményeket lehet-e elérni, ha az idegen nyelv tanítását szóbeli szakasz vezeti be.

I.

A tervezésben és a kivitelezésben mutatkozó nehézségek

1. Mind a tervezőmunkában, mind a kivitelezésben nehézséget jelentett, hogy az egész tanévet betöltő kísérletezés nem az erre a célra készült tankönyv alapján folyt. A használatból kivont V. osztályos tankönyv anyagának átrendezése, a szóbeli kezdő szakasz megkívánta átcsoportosítása, az anyagrészek szükség szerinti összevonása nem kis nehézséget és munkát jelentett. Ezek a munkálatok különös gondosságot és figyelmet igényeltek: nehogy a szükségesnél kevesebb idő forduljon valamely anyagrész — nyelvtani és lexikai jelenségek — elsajátíttatására és emiatt kárt szenvedjen a tanulók előmenetele a következő tanévben.

2. Igen nagy nehézségként jelentkezett a korszerű szemléltető anyag hiánya. Ezeknek az eszközöknek a megteremtése: tervezése és előállítása szintén tetemes munkát jelentett a szaktanárnak.

II.

Az oktató-nevelő munka, egy-egy időszakban megoldott feladatok

1. I. A szóbeli kezdő szakasz november 15-ig
- II. Az olvasástanítási szakasz január 25-ig
- III. Az írástanítási szakasz március 25-ig tartott.
- IV. A tankönyv hátralevő olvasmányainak feldolgozása, nyelvtani rendszerezés, az egész évi anyag ismételése.

Az oktató-nevelő munka szakaszokra osztása nem jelentett merev elkülönülést. az időszakok csupán a szakaszban elvégzendő fő feladatot jelölték, amely a szakasz óráinak a középpontjába került. A fő feladat megvalósítása mellett állandó jellegű feladat volt a korábban elsajátított ismeretek felszínén tartása, a megszerzett készségek és jártasságok továbbfejlesztése. Mindez a korábban hangsúlyozott folyamatos ismétlés megvalósítása volt, amely igen nagyfokú, körültekintő tervező és szervező munkát igényelt. A többféle feladat végzése más-más oldalról világította meg a vizsgált jelenséget, kiegészítette a tanulók ismereteit, az órákat pedig színessé, gazdaggá, változatossá tette.

Az* I. és II. időszak munkájáról korábban már részletesen szóltunk, most csak a fő vonásokat összegezzük.

2. Az 1. szakasz óráin maximálisan kellett törekedni az óra anyagának elsajátítására, hiszen nem állt rendelkezésre az otthoni munka alapjául szolgáló segédeszköz: erre a célra készített képeskönyv. Így a tanulók csak a saját készítésű képes szótárra támaszkodhattak az órán tanultak felelevenítésében. A képes szótár nem tudta maradéktalanul megoldani a problémát, mivel a tanulók rajzkészsége igen különböző és még a legjobbtól sem lehet megkövetelni az olyan fogalmak képi megformálását, mint: város, falu, termelőszövetkezet stb., nem beszélve az ilyen rajzok elkészítésének időigényes voltáról.

Az anyag elsajátítása *maximális szemléltetést*, bő, változatos és sokoldalú *gyakorlást* igényelt, mely feladatok elvégzése rendkívül *dinamikus óravezetést* követelt meg a tanártól, a gyermekektől pedig igen nagyfokú aktivitást.

Egy-egy órán 5—8 lexikai egység megtanítására került sor, melyek bemutatása és gyakorlása ismert *nyelvtani struktúrákban* történt.

Az új nyelvtani jelenség megtanítása ismert lexikai környezetben valósult meg. A nyelvtani jelenséget *nem szabályokban*, hanem a *struktúrák segítségével* sajátították el a tanulók. A kész formák alapul és mintául szolgáltak. Nagyon sok tényanyag felhasználása után történt meg csak igen röviden az általánosítás.

Különös gondot fordított a szaktanár — nemcsak ebben a szakaszban — a *kórusos* válaszokra, a tanulók *kérdéstechnikájának* fejlesztésére, az *összefüggő beszédre*, mely általában képek alapján folyt le.

* Héjjas Endre: Az orosz nyelvoktatás bevezető beszélgető tanfolyamának óráin használt eljárások. Módszertani Közlemények 1964. 4. évf. 3. sz.

Kőhegyi Erzsébet: Kísérletek az általános iskola V. osztályában orosz nyelvi órákon. Az olvasástanítás tapasztalatai. Módszertani Közlemények 1964. 4. évf. 4. sz.

A II. szakasz óráin a fő feladat az volt, hogy a nyomtatott betűk ismeretének a birtokában képesek legyenek a tanulók az I. szakaszban elsajátított nyelvi anyagot írott formában és részben más tartalmi összefüggésben is megérteni. Erre az időszakra esett a helyes olvasástechnika kialakítása és az összefüggő beszéd hallás utáni megértésének kifejlesztése is. Az ésszerű tananyagelosztás lehetővé tette, hogy csak minimális új szóanyagot kellett ebben az időszakban megtanítani, így a szövegmegértés kialakítása sikerrel járt.

A tanulók olvasását az jellemezte, hogy a nagyon sokszor hallott és kiejtett szavak írott formáját nem bontották elemekre, nem befolyásolta olvasásukat és kiejtésüket az írásképe.

A fordítással lényegében az olvasástanítás időszakában ismerkedtek meg, hiszen korábban ilyen feladat nem fordult elő az órákon. Az auditíve elsajátított lexikaanyag olvasás útján való megértése nem okozott nehézséget, csupán kezdetben, amikor az olvasás technikája, a betűk felismerése még túlságosan lekötötte figyelmüket. Az olvasástanítás sikerességét nagymértékben segítette az a tény, hogy bőséges szóanyag állt rendelkezésre egy-egy hangtani jelenség megértéséhez, az általánosításhoz. Ugyanez vonatkozik a betűk gyakorlására is (olvasás; betűkártyákkal szavak, mondatok kirakása), az új betűket gazdag szókincs alapján gyakorolhatták.

Ennek az időszaknak az óráin — bár az olvasástanítás állt a középpontban — nem szenvedett kárt a beszédképesség fejlesztése sem, mert a betűtanítást olyan szavakból álló beszélgetés előzte meg, amely szavak írásképe tartalmazta a megtanítandó új betűket. A szóbeli szakasz hatására tartalmas, színes sokszorosított szövegek olvasatása vált lehetővé.

Új gyakorlatok élénkítették az órákat: magnetofon használata bemutató olvasásra, ill. a kiejtés javítására, fonetikai gyakorlatok, betűkártyákkal végzett játékos feladatok.

Nem véletlen, hogy külön cikkben nem tárgyaltuk a III. szakasz (írásitanítás) tennivalóit. Tekintve, hogy a nyelvtanítást szóbeli szakasz vezette be, az olvasástanítás pedig megelőzte az írástanítást, a III. időszaknak csupán az volt a feladata, hogy egy *másik jelrendszerrel*, az írott betűkkel ismeresse meg a tanulókat. Eddig ugyanis megfelelő mennyiségű és minőségű, sokoldalúan használt, *fonetikailag is tisztázott* lexikaanyagot már biztosan kezeltek — sokat olvastak, ill. gyakorolták valamilyen mondanivaló betűkártyákkal való kirakását —, vagyis megtörtént a kapcsolatteremtés a szavak hangképe és írásképe között, csak ez az írásképe nyomtatott betűs volt. Nem maradt más feladat, mint újabb betűformáknak (írott betű) összekapcsolása a hangokkal, ill. a nyomtatott betűkkel, vagyis újabb kapcsolat létesítése a hangkép és az írott betűs írásképe között, valamint a kétféle (nyomtatott és írott betűs) írásképe között.

Nem kívánjuk lebecsülni az írástanítás fontosságát, csupán arról van szó, hogy ennek az időszaknak fő feladata: a helyes betűformák és betűkötés elsajátíttatása nagyon sok *ellenőrzött gyakorlással* egybekötve. Csak nagyon gondos és következetes ellenőrzéssel, fűzetjavítással alapozható meg az írásbeli kifejezőképesség, érhető el a megfelelő helyesírási készség. Hangsúlyozzuk, hogy ebben az időszakban sok írásgyakorlatra van szükség, mivel igen erőteljes a hatása a szavak hangképeinek, és ennek következtében könnyen fennáll a kiejtés szerinti írás hibalehetősége pl. a hangsúlytalan magánhangzók esetében.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy döntő fontosságú a helyesírás alakulására a *betűkártyákkal való szövegek kirakás* az olvasástanítás időszakában. Rendkívül fontosnak tartjuk továbbá az íráskészség fejlesztését a magasabb osztályokban is.

A IV. szakaszban feldolgozták a tanulók a fennmaradt lexikaanyagot, rendszerezték a nyelvtani anyagot, ill. átismélték, magasabb szinten beszéltek meg az egyes témaköröket, természetesen nem maradtak el az *olvasási* (nem fordítási) és *írásgyakorlatok* sem.

III.

A tanév során felhasznált segédeszközök

A segédeszközök igen nagy szerepet játszottak az eredmények elérésében, éppen ezért ezek bemutatását is fontosnak tartjuk.

1. 1. Az alsó tagozatos képsorozat Őszi munkák és a Tavasz c. képe.
2. Az orosz nyelv tanításához kiadott képsorozat képei az Aruházban c. kép kivételével.
3. A szaktanár által tervezett és házilag készített színes képek a lakás, város, falu, Moszkva c. témakörökhöz.
4. Képeskönyvek és színes folyóiratok képei.
5. Mágnes tábla.
6. Az alsó tagozatban használt applikációs képek.
7. Rajzolt és képeslapból kivágott applikációs képek.
8. Fali betűtartó tábla.
9. Betűkártyák.
10. Szemléltető tárgyak.
11. Fali tábla.
12. Magnetofon és tanszalag.
13. A korábbi V. osztályos tankönyv.
14. Szöveges munkalapok az írás- és olvasási gyakorlatokhoz.
15. Munkafüzet.
16. Szótárfüzet.
17. Képes szótár a szóbeli szakaszban.
18. Dolgozatfüzet.

2. Bár a korábbi ismertetésekben már szó esett a szemléltető eszközök jelentőségéről és használatuk módjáról, most mégis szükséges ezek szerepét összegezni.

A *vizuális szemléltető eszközök* lehetővé tették a fordításnak mint szemantizációs eljárásnak minimálisra csökkentését. A fordítást legtöbbször csak kiegészítő jelentésfeltáró eljárásként kellett alkalmazni. Nagy szerepet kaptak — természetesen — a szemléltetés mellett az egyéb szemantizációs eljárások is. Mindez rendkívül lényeges volt az idegen *nyelvi léggör*, valamint az *idegen nyelven való gondolkodás* megalapozása szempontjából. A szemléltető képek segítségével nem az anyanyelvi szóhoz kapcsolták a tanulók az orosz nyelvi megfelelőt, hanem a fogalom képi kifejezéséhez. Az új szó bemutatása, rögzítése és elsődleges begyakorlása rendszerint simplex képen történt és csak a további gyakorláshoz, valamint az óra anyagának összefoglalásához használtak komplex képeket.

A *magnetofont* a tanszalag meghallgatására, felvételek készítésére és meghallgatására használta fel a szaktanár.

A *tanszalag* igen hasznos segítséget nyújtott *bemutató olvasáskor* a helyes kiejtés bemutatására, olvasási gyakorlatok során a kiejtés javítására, csiszolására, és végül a hallás utáni megértést fejlesztő gyakorlatok alkalmával.

Az órán készített felvételek lehetővé tették egy-egy tanuló kiejtésének, felkészültségének vizsgálatát és értékelését. Ebből a célból külön vizsgálat tárgyává tettük a beszélgetésekről, ill. az olvasási gyakorlatokról készített felvételeket. Ezeknek a felvételeknek a meghallgatása egyrészt a szaktanárnak adott igen nagy segítséget a típushibák és az egyéni hibák feltérképezésében, alaposabb megfigyelésében és nyilvántartásában, másrészt a tanulóknak azáltal, hogy bírálók lehettek saját szereplésüknek, hibáiknak. A visszahallgatás a nyelvi hasznosságon túl, rendkívül nagy nevelőértéket is jelentett.

Az egész tanórák felvétele elősegítette az órák alaposabb, elmélyültebb elemzését. Vizsgálat alá lehetett venni a tanár óravezetését és a tanulók munkáját egyaránt.

A többi segédeszközről és használatukról részben már korábban szóltunk, részben később érintjük.

IV.

A kísérleti osztály bemutatása

Tájékoztatásul bemutatjuk az osztályt, amelyben a kísérlet folyt.

A korábbi tanévben leggyengébb általános tanulmányi eredményt elért V. osztályt választottuk ki. Az osztály összetételében sem az év elején, sem év közben semmiféle változtatás (kiválogatás) nem történt. Az osztálylétszám az egész évben 36 volt. Fiúosztály. A nevelői kollektíva egybehangzó véleménye alapján jószándékú, rendkívül eleven, mozgékony együttes. Legáltalánosabb hibájuk élnkségükből adódik: nagyon szeretnek közbeszólni, véleményt nyilvánítani az órán. Az iskolai munkában szívesen részt vesznek.

Az év végi felmérések elbírálásához és összehasonlításához kiválasztott kontroll osztály 34-es létszámú. Ez az osztály nem szóbeli szakasszal kezdte tanulmányait. A szaktanár is más volt.

A két osztály összehasonlítása néhány adat alapján:

Az általános tanulmányi eredmény középértéke

	az előző tanév (IV. o.) végén:	
kísérleti osztály		kontroll osztály
4,45		4,49
	az V. osztályban félévkor:	
4,1		4
	év végén:	
4,11		4,15
Az orosz nyelvi tantárgyi középérték az év végén:		
4,11		3,97

V.

A tanulók tudásának ellenőrzése, felmérése

1. Az ellenőrzés és felmérés két területen folyt: Megvizsgáltuk a tanulók szóbeli és írásbeli felkészültségét egyaránt.

2. Az ellenőrzés és felmérés forrásai

Szóbeli:

- a) a szaktanár folyamatos megfigyelései, feljegyzései,
- b) külső megfigyelő megfigyelései,
- c) magnetofon felvételek.

Írásbeli:

- a) a tanulók munkafüzete és szótárfüzete,
- b) az iskolai dolgozatok,
- c) év végi felmérő dolgozatok.

3. Az ellenőrzés módja

a) A tanulók szóbeli tudásának ellenőrzése az egész tanévben folyamatosan történt. Alapul szolgáltak az óra alatti feleletek, melyek azonban sohasem elszigetelt formában történtek. A kiválasztott tanulók egész órai szereplésükre kaptak érdemjegyet.

A magnetofon felvételekkel kapcsolatos értékelő eljárást már érintettük.

b) Az írásbeli munkák ellenőrzése a következőképpen valósult meg.

A III. szakaszban igen nagy feladatot kellett megoldani: jól megszervezni az iskolai írásbeli gyakorlatokat, gondosan megválasztani a házi feladatot, következetesen *ellenőrizni és értékelni* minden írásbeli munkát.

A füzetek javítása óráról órára történt. A tanulók érdemjegyet kaptak mind a házi feladatokra, mind az iskolai gyakorlatokra. A szaktanár minden órán értékelte a kijavított írásbeli munkákat.

A III. szakaszban megkezdődött az addig tanult lexikai egységek szótárba írása. A szótárfüzetek javítása hetenként történt.

A füzet- és szótárjavítás során felfedezett egyéni hibák kiküszöbölésére *külön feladatokat* kaptak a tanulók.

A tanév folyamán három dolgozat megírására került sor (február, március, május). Egy dolgozat keretében kétféle feladatot oldottak meg a tanulók. Munkájuk értékelése három érdemjeggyel történt.

Az év végi írásbeli felmérő dolgozatokkal az alábbiakban részletesen foglalkozunk.

4. Az írásbeli felmérés indoklása és értékelési szempontjai

Azért döntöttünk az írásbeli felmérés mellett, mert egyrészt néhány magnetofon birtokában rendszeres, mindkét osztály minden tanulójára kiterjedő, több feladatot tartalmazó felmérésre nem gondolhattunk, másrészt a vizsgálat középpontjában éppen az volt: milyen mértékben fejlődött a tanulók íráskészsége, tapasztalható-e lemaradás a szóbeli szakasz és a viszonylag rövid írástanítási szakasz miatt a másik osztálytól, amelyben a kiejtés-, írás-, olvasástanítás egyszerre történt.

További megfigyelési szempontjaink voltak: mennyire aktív a tanulók szókinccse és gazdag a kifejezőkészsége, a szóbeli kifejezésben feltételezett többlet tükröződik-e írásbeli munkájukban, milyen a helyesírási és feladatmegoldó készségük, milyen fokot értek el az írástechnikában.

5. A felmérő dolgozatok feladatrendszerének ismertetése

Tíz feladatot kellett a tanulóknak május közepétől nyolc egymás után következő óra egy-egy részében megoldani. Egy-egy feladat megoldására a nehézségi foktól függően 5–10 percet adtunk. A megoldási időt azért határoztuk meg, hogy az év során kialakított és az idegen nyelvtanításban oly fontos *tempó* az ellenőrzés során érvényesüljön.

A feladatok megoldása nem jelentett külön megterhelést, mert szervesen beépültek az ismétlési órákba, helyet biztosítva ezáltal az év végi írásgyakorlásnak is.

A feladatokat nem mutatjuk be, csupán az ismertetésre szorítkozunk.

1. Mondatszerkesztés kész formában megadott szavakkal. A szavak mondatba illesztve alanyként, állítmányként vagy határozóként állnak. A helyes megoldás esetén négy mondat kapható; felhasználandó 14 lexikai egység.

2. Hét hiányosan megadott mondatba a kész formában külön oszlopban felsorolt szavak beillesztése.

3. Három két-két mondatrészből álló mondat bővítése. Tulajdonságjelzőként, állítmányként, határozóként beilleszthető szavak gyűjtése.

4. Mondatok belsejében szótári alakban megadott szavak átalakítása. Öt mondatban hat ilyen szót adtunk meg.

5. Nyolc hiányosan megadott mondat kiegészítése. Minden mondatban egy mondatrész hiányzott.

6. Öt megadott főnévhez jelzőként álló melléknevek gyűjtése.

7. Négy megadott mondat egy-egy tagjának felcserélése más odaillő szóval. Alanyként, állítmányként, tárgyként, helyhatározóként felhasználható szavak gyűjtése.

8. Három megadott mondathoz annyi kérdést feltenni, amennyi csak lehetséges.

9. Öt mondat lemásolása és a benne levő jelen idejű állítmány múlt idejűvé alakítása.

10. Két mondat szerkesztése szótári alakban megadott szavakkal.

6. A felmérő dolgozatok értékelési módja

Pontrendszerrel értékeltünk. Megállapítottuk a részfeladatokkal elérhető pontok számát ($\frac{1}{2}$ –3), valamint az egész feladattal elérhető maximális pontszámot (3–12). Az elérhető pontok számát a feladatban rejlő probléma nehézségi foka és a feladat terjedelme döntötte el. A nyelvtani, helyesírási, esetenként a hangsúlyjelölési hibákért 1, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ pont levonás járt. A feladat el nem végzéséért vagy a teljesen rossz megoldásért nem adtunk pontot.

7. A felmérő dolgozatok a számszerű eredmények tükrében

Az eredmények értékelésénél a következő adatokat vettük figyelembe: pontossági százalék¹ és a pontszámok középértéke feladatonként és osztályonként, (az egy tanulóra eső átlag), valamint az egész felmérésre vonatkozóan.

(A pontossági százalék az elért pontszámok százszorosának és az elérhető maximális pontszámoknak az aránya.)

Az osztálylétszámot a következőképpen vettük figyelembe. Egy-egy feladat középértékének a megállapításánál — természetesen a feladatot ténylegesen megoldó tanulók számát, az egész feladat értékelésénél azonban a nyolc órán megjelent, tehát a felmérésben részt vett tanulók számának középértékét vettük.

Az eredmények feladatonként és osztályonként:

1. feladat (max. psz. 12)

	kísérleti o.	kontroll o.
az elért pontok összesen	321,5	286,5
az elért pontok középértéke (az egy tanulóra eső átlag)	9,18	8,95
pontossági százalék	76,5%	74,58%

2. feladat (max. psz. 7)

az elért pontok összesen	184	190
középérték	5,57	5,93
pontossági százalék	79,57%	84,71%

<i>3. feladat (max. psz. 4)</i>		
az elért pontok összesen	97,25	86,5
középérték	2,94	2,73
pontossági százalék	73,50%	68,250%
<i>4. feladat (max. psz. 12)</i>		
az elért pontok összesen	357,25	318,5
középérték	10,82	10,27
pontossági százalék	90,160%	85,580%
<i>5. feladat (max. psz. 8)</i>		
az elért pontok összesen	196	220,5
középérték	5,44	6,68
pontossági százalék	680%	83,50%
<i>6. feladat (max. psz. 3)</i>		
az elért pontok összesen	85,5	58,5
középérték	2,37	1,77
pontossági százalék	790%	590%
<i>7. feladat (max. psz. 8)</i>		
az elért pontok összesen	197,25	200
középérték	5,8	6,25
pontossági százalék	72,50%	78,120%
<i>8. feladat (max. psz. 12)</i>		
az elért pontok összesen	385,5	218
középérték	11,01	7,78
pontossági százalék	91,750%	65,660%
<i>9. feladat (max. psz. 10)</i>		
az elért pontok összesen	247	201,75
középérték	7,05	6,3
pontossági százalék	70,50%	630%
<i>10. feladat (max. psz. 9)</i>		
az elért pontok összesen	214	234
középérték	6,11	7,54
pontossági százalék	67,880%	83,770%

A tíz feladattal elérhető maximális pontszám : 85

az elért pontok összesen (10 feladat)	2284,75	2014,25
középérték	66,22	64,2
pontossági százalék	77,90%	75,520%

Az elért pontszámok középértékének különbsége szempontjából következő a helyzet.

A kísérleti osztály ért el jobb eredményt:

1. f.	3. f.	4. f.	6. f.	7. f.	9. f.
0,33	0,21	0,55	0,6	3,23!	0,75

A kontroll osztály ért el jobb eredményt:

2. f.	5. f.	6. f.	10. f.
0,36	1,24	0,45	1,43

Az eredményeket érdemjegyekben is kifejeztük. Részletes kifejtésükre nem térünk ki, csak a végeredményt közöljük:

Mind a tíz dolgozat megoldási középértéke:

kísérleti osztály	4,1
kontroll osztály	4

Ugyanaz az egy tizednyi különbség mutatható ki, mint ami az év végi tantárgyi középértékben is mutatkozik, és megegyezést mutat mindkét osztály esetében a felmérés középértéke az év végi tantárgyi érdemjegyek középértékével.

A számszerű összehasonlítás mellett szóban is összefoglaljuk a felméréssel kapcsolatos megállapításainkat.

Mindkét osztály teljesítménye elérte ill. túlhaladta a 75%-ot. Ha figyelembe vesszük azt a megállapítást, mely szerint „az olyan teljesítménykörben, amely a tanulóktól valamely alapvető szabály alkalmazását kívánja meg (pl. matematikából, nyelvtanból), jó teljesítménynek tekinthető a 75%-os teljesítmény abban az osztályban, amelyben a tanulók a szabályt tanulták²³”, akkor mindkét osztály tudását jónak kell tekintenünk.

Az elért eredmények tanulmányozása során a legszembeötlőbb különbség a 8. feladatnál mutatkozik. A két és fél hónapos beszélgető szakasz ennek a feladatnak a megoldásánál érezte leginkább a hatását.

A többi jobban megoldott feladatnál kisebb a különbség, de úgy véljük ezeknél is döntően befolyásolta a megoldást a sok beszélgetés, a különböző struktúrákkal való sok gyakorlás.

Tekintve, hogy az értékelésnél a helyesírási hibákat is figyelembe vettük, megállapítható, hogy ha a kísérleti osztály jobb eredményt ért el az egész felmérés során, akkor helyesírási szempontból is jó teljesítményt nyújtottak.

Bizonyítást nyert, hogy a szóbelileg elsajátítottakat írásban is jól tudták alkalmazni, megfelelő íráskészség alakult ki a viszonylag rövid írástanítási szakasz ellenére is.

VI.

A tanévvel kapcsolatos tapasztalatok összegezése

A szóbeli szakaszban a színes, változatos órák, a szinte állandó sikerélmény az idegen nyelv iránt egyébként is meglévő kedvüket csak fokozta. Érdeklődésüket növelte, hogy a fő feladatok szakaszokra osztásával az alapozási időszakban figyelmüket állandóan egy dologra kellett csak koncentrálni, ezáltal minden órán könnyen megoldható feladatokkal találkoztak. Mivel kezdetben csak szókinccsel foglalkoztak a tanulók, ez képessé tette őket az elsajátított lexikaanyag biztos kezelésére mind az auditív recepció, mind a szóbeli közlés szempontjából. A lexikaanyagot sokféle mondat típusban, a típusokat sokféle változatban és tartalmi összefüggésben gyakorolták.

A szóbeli szakasz eredményeként bátran beszéltek, nem féltek megszólalni az idegen nyelven. A gyors és gyakori válaszreakciókkal ki lehetett küszöbölni a belső fordítást és meg lehetett közelíteni a normális beszédtempót.

Az olvasástechnikájuk jó, az olvasottak megértése pedig, mint korábban ismertettük, kezdettől fogva nem okozott nehézséget.

Íráskészségük éppen úgy kialakult, mint más osztályokban, ahol év elejétől kezdtek írni. Betűformáik szabályosak, betűkapcsolásuk helyes. Írásuk sebessége megüti a kívánt mértéket. Helyesírási készségük szintén megfelelően alakult.

Úgy véljük, hogy a szóbeli szakasszal kezdődő idegen nyelvtanítás előnyei nemcsak az V. osztályban érzetik kedvező hatásukat, hanem további megfelelő vezetés mellett a magasabb osztályokban is. Ezt a feltevést a kísérleti osztály és a következő szóbeli kezdő szakasszal induló V. osztályok figyelemmel kísérésével, a tanulók tudásszintjének rögzítésével (magnetofon felvételek, írásbeli felmérések) szeretnénk bizonyítani.

IRODALMI JEGYZÉK

1. Dr. Banó István—Dr. Körmöczy László: Világnézeti és erkölcsi-politikai nevelés az idegen nyelvek oktatása folyamán. I. 1961. 6. sz.
2. Kosaras István: Idegen nyelvi beszédkészség és iskolai nyelvtanítás. 1961. 2. sz.
3. Hlavács József: A nyelvtani nem tanításának módszertani problémái az orosz nyelv oktatásában. 1962. 5. sz.
4. Hlavács József: Az auditív lexikatanítás és gyakorlati megoldása az általános iskolában. 1962. 3. sz.
5. Dr. Banó István—Dr. Körmöczy László: Világnézeti és erkölcsi-politikai nevelés az idegen nyelvek oktatása folyamán. II. 1962. 1. sz.
6. Kosaras István: A tanulók aktivizálása és önálló gondolkodásra nevelése az idegen nyelvek tanításában. 1962. 1. sz.
7. Kosaras István: A nyelvtanítás szóbeli kezdő szakaszáról. 1963. 6. sz.
8. Szaboszlai Miklós: A strukturális modellek szerepe a nyelvtanításban. 1964. 3. sz.
9. Dr. Ágoston György: A statisztikai módszer alkalmazása a pedagógiai kutatásban (G. Mialaret könyvének ismertetése). Köznevelés 1964. XX. évf. 5. sz.

Műhely

DOBCSÁNYI FERENC—HUDI ANTAL—MOLNÁR G. ISTVÁNNE

Szeged város magyar szakos tanárainak alkotó munkacsoportja

Vezető: Radnóti Tamás

HUMOR AZ ÉLETBEN, HUMOR AZ IRODALOMBAN

(Munkaterv irodalmi szakkörök számára)

Az irodalmi szakkörök munkájában is szem előtt kell tartanunk, akárcsak irodalomtanításunkban, az irodalom megszerettetését. A végső cél itt sem lehet más, mint az, hogy a tanulók rendszeres olvasókká váljanak, gyönyörködni tudjanak az irodalmi alkotásokban, megerősödjön irodalmi, esztétikai ízlésük, gazdagabbá váljon a valóságra, elsősorban az emberre, a társadalomra vonatkozó tudásuk. Mindezt természetesen az iskolai órákon történő irodalmi képzéstől eltérően kell megvalósítanunk. A megvalósítás sajátos jellege főképp abban áll, hogy kitágítjuk tanítványaink irodalmi látóhatárát, fejlesztjük kritikai készségüket, kutató és alkotó tevékenységüket. Éppen ezért a szakkör anyagának meghatározásában úgy kell eljárunk, hogy a feldolgozásra szánt téma a közös és a szakkör sajátos céljainak egyaránt megfeleljen.

Témánk mindenféle szempontból hálásnak bizonyul szakköri feldolgozásra. Ez mindjárt kiderül, ha megismerkedünk a szakköri anyag tematikus megtervezésével, a feldolgozás módszeres eljárásaival. Az összeállított program így fest:

Humor az életben, humor az irodalomban

A szakkör anyaga

A feldolgozás módja

- | | |
|---|--|
| 1. <u>A humor és szatíra szerepe, jelentősége, rövid története.</u> | Bevezető tanári előadás. |
| A nép humora (népmesék, találós kérdések, népi mondások, anekdoták, népdalok alapján). | A tanulók olvasottsága és gyűjtőmunkája alapján. |
| 2. Emberi gyarlóságok a humor és szatíra tükrében (a babonás, a zsörtölődő, a zsurori, a maradi, az ostoba, a fillentő, a nagyképu ember stb.). | Irányított kutatómunka alapján. Ismeretterések, szavaltatok, jelenetek előadásával. |
| 3. A humor és szatíra, mint társadalombírálat (Mikszáth—Móra—Nagy Lajos). | A kijelölt szemelvények otthon történő elolvasása. Megadott szempontok alapján felkészülés az elemző munkára. |
| 4. <u>A humor és szatíra szerepe napjainkban.</u> Kiváló humoristáink (egy-egy jellemző írásművük alapján). | A tv-ben, a rádióban, heti- és napilapjainkban végzett megfigyelések alapján. Szakköri levelezés ismert humoristáinkkal. |
| 5. <u>A ma gyermeke humoristáink szemével.</u> | Önálló kutatómunka alapján (ifjúsági lapjainkban, stb.). A Ludas M. ide-illő-kép-anyagának felhasználásával faliújságcikk készítése. |
| 6. Az iskola humora (a régi híres kollégiumok diákhumorától napjainkig). | Könyvtárakban végzett közös kutatómunka alapján. Az összegyűjtött anyag megbeszélése, rendezése. „A diákhumor nyomában” címmel riportkészítés magnófelvételre. |
| 7. <u>A mi iskolánk humora.</u> | Egész évi gyűjtőmunka alapján. Az összegyűjtött anyag rendezése. Az <u>Iskolánk humora c. naplóban történő rögzítése.</u> |
| 8. <u>Diákhumor az irodalomban,</u> (Karinthy—Móra). | Egyéni válogatással. <u>Önálló felkészülés a választott novella feldolgozására.</u> Alkalmos novella dramatizált előadása. |
| 9. Nyilvános irodalmi délután rendezése: Humor az életben, humor az irodalomban címmel. | A műsorterv elkészítése. Felkészülés az önálló irodalmi délutánra. |

Láthatjuk tehát, hogy a téma nemcsak azért hálás, mert nagymértékben felcsigázza a tanuló érdeklődését, hanem rendkívül alkalmas arra is, hogy tágítsuk irodalmi látóhatárunkat, eljuttassuk őket a műalkotások élvezéséhez, megalapozzuk önálló tervező, kutató és előadói készségüket, fejlesszük irodalmi ízlésüket, kritikai érzéküket, formáljuk jellembeli tulajdonságaikat, erkölcsi arculatukat.

Korántsem lenne azonban helyes, ha az ismertetett tervet szakköri munkánkban szolgáló módon követnénk, és nem vennénk figyelembe az adott körülményeket. Rugalmasan kell eljárunk alkalmazása során: ízlésünknek, igényeinknek, a tanulók fejlettségi fokának megfelelően szűkíthetjük és bővíthetjük, ahogy éppen a tanulók érdeklődése és az adott körülmények kívánják. A témára vonatkozó gazdag anyag szinte sugallmazza is ezt a rugalmas eljárást. Talán nem lesz fölösleges, ha ennek ellenére is közzétesszük az általunk gyűjtött szemelvényanyag jegyzékét.

Az első foglalkozás bevezető tanári előadással kezdődik. Az egész évi anyag vonzó, érdeklődést felkeltő körvonalazása mellett célunk még az is, hogy megvilágítsuk a humor és szatíra szerepét, jelentőségét, rövid történeti áttekintést nyújtunk a témával kapcsolatos fogalmak tisztázásával (komikum, szatíra, humor, irónia). Ehhez komoly segítséget nyújt Szalay Károly Szatíra és humor c. munkája. (Magvető Könyvkiadó, Bp. 1963.)

Ugyancsak ezen a foglalkozáson adunk ízelítőt a nép humorából is. A népmesék között jónéhány akad, amely népünk remek humorérzékéről tanúskodik, mint pl. A kocsisok meg a grófok, Az már nem igaz!, Mátyás király juhásza (Magyar népmesék, Uzshorod, 1958.), A hiú király (Illyés: Hetvenhét magyar népmese) stb. Fűszerezhetjük szakköri foglalkozásunkat tréfás találos kérdésekkel, népi adomákkal, élcekkal, anekdotákkal.

Hasznos forrásmunkánkat bizonyul ebből a szempontból: Jókai A magyar nép élce és Tóth Béla Magyar anekdotakincse. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül népdalaink egy részét sem, gondoljunk csak a legény- és lánycsúfolók verbó humorára. Sőt Bartók-, Kodály-műveket is megszólaltathatunk (Süket sógor, Lánycsúfoló, Legénycsúfoló stb.), hisz ezek a művek valóban művészi tolmácsolói az eredeti népi humornak.

Az emberi gyarlóságokon humorizáló írásművek száma is meglehetősen gazdag (2. foglalkozás anyaga). Csak néhányat sorolunk fel az ismertebbek közül: Arany A bajusz, Tompa Három a daru, Arany Jókai ördöge, Jókai idézett művéből Szegény tatár!, Csokonai Zsugori uram, Petőfi Paró Pál úr, Garay Az obsitos, Kisfaludy K. Mátyás deák, Móra Disztinyválás stb. Ezeknek számát a tanulók kutató munkája alapján csak gazdagíthatjuk, s így általuk még nem ismert művek is feldolgozásra kerülnek. A már ismertek viszont rendkívül alkalmasak, hogy ezekről önálló ismertetéseket tartsanak (fokozatosság elve!), megszólaltatásukkal (szavalatok, jelenetek előadása) pedig előadói készségüket fejlesszük. Ezen a foglalkozáson tehát a feldolgozás módján van főképp a hangsúly.

Mikszáth, Móra, Nagy Lajos írásai között harmadik foglalkozásunkhoz bőséges anyagot találunk, hisz mindhárom író humorra mögött éles hangú bírálat húzódik meg koruk társadalmával szemben. Mivel a cél itt a szöveg elmélyült elemzése, elég, ha csak egy-egy jól megválasztott írásművet állítunk elemző munkánk középpontjába (Pl. Mikszáth: Korlátfa, Móra: Virágnyelven, Nagy Lajos: A sas). Válogatásra ajánljuk a szóban forgó írókkal kapcsolatban Mikszáth: Tisztelt Ház, Nagy Lajos: Képtelen természetrajz, Móra: Beszélgetés a ferde toronnyal c. kötetet.

Ma élő humoristáink (4—5. foglalkozás) is érzékenyen reagálnak mindennapi életünk ügyes-bajos dolgaira, és bátran fel is tárják társadalmi életünk fonákságait. A gyűjtő, kutató munka mellett hasznos szemelvényanyagot találunk Mikes György: Hogy mik vannak!, Falrahányt borsó c. gyűjteményében, valamint Tabi László: Ösztinten szólva c. kötetében. Íme a két kötet felhasználható szemelvényanyaga téma szerinti csoportosításban: *Közlekedés*: Tabi: Idill, Mikes: Lelkitörés, Különös történet; *Eladó és vevő kapcsolata*: Tabi: Szépség, Mikes: Vásárlás, Kapcsolat a vevővel; *Az üzemek élete*: Mikes: Feledékenység, Ellenőrzés, Kordbáronsony, Munkamegosztás; *Magyar film és televízió*: Tabi: Felszólalás, Ösztintesség, Vita, Mikes: Nem tudom, mi van velem..., Moziban, A televízió; *Nyelvvédelem*: Tabi: Ugyanakkor, Buzdítás, Tudásszomj, Apuka, Címke, Olvasmányai; *„Közérdekű” napi események*: Tabi: Kinél, Bálna, Sporthír, Mikes: Kinél legyen a pénz?; *A mai gyerekek*: Mikes: Már nem tudja, Küzdelmes ifjúság, Profi, Csodagyerek, Vége a szünidőnek.

Természetesen a tudás, az ember- és jellemképzés műhelye, az iskola is gyakran hangos a kacajtól, a humortól. Mióta az iskola megteremtette szenvedő alanyát, a diákot, azóta él a diákhumor is. Mennyi furfang, mennyi ötlet született e falak között, hogy lakói a komor, zord iskolát vidámmá, elviselhetőbbé tegyék. Könnyű nekik, hiszen a diákélet még gondtalan, ők maguk bohók és fiatalok.

Már a cigándi ember is ezt mondta a feleségének:

— Hallod-e, anyjuk, én nem tudom, mi van ezekkel a pataki diákokkal? Húsz éve voltam a kollégiumban, s most is éppen olyan fiatalok, mint akkor voltak!

Különösen a 3—400 éves kollégiumok voltak a komoly munka, a szigor, de egyúttal a humor tárházai is. Régi írásokban és nyomtatott könyvekben sok érdekes feljegyzést, komoly és vig történetet, adomát olvashatunk a régi híres kollégiumok tanáiról, diákjairól. Ezeket kell összegyűjtenünk szakköri foglalkozásunkra (a 6. fogalkozás anyaga) a könyvtárakban végzett közös kutatómunka alapján. Mivel nem mindenhol fellelhető szemelvényanyagról van szó, ezért néhányat közlünk is ezek közül.

A régi diákélet egy humoros történetét írja le Losonczy István, a nagykőrösi főgimnázium egykori igazgatója 1773-ban megjelent Hármas Kis Tükör c. művében.

A Rákótzai Famíliáról meg lehet jegyezni, hogy ez temérdek kintsel bíró fejedelmi Ház volt, mert a két Rákótzai György Erdélynek majd minden pénzét Patakra takarták, mellyekért az Erdélyiek köz-beszédben azt szokták mondani:

A Patak vitte el a mi pénzünket.

Ezen pénzből juttatott az áldott szerentse egy Pataki szegény Deáknak is valamely részt.

A Rákócziak korában tanult Patakon egy szegény tógátus diák, akinek volt egy csókája. Ez a csóka mindenűve elkísérte őt, ahova csak ment. Mikor beköszöntött a tavasz, a tógátus ifjú a Rákóczi-vár sáncában szeretett tanulgatni leginkább, a vízárak pázsitos szélén.

Kedves csókája meg közben gyakran el-elrepült tőle, meg vissza-visszaszállt. Egy szép napon aztán a csóka — csodák-csodájára — egy aranypénzt tett le a diák kinyitott könyvére. Azzal elrepült, s néhány perc múlva ismét hozta a második aranytallért, a harmadikat, a negyediket...

Megörült a diák, mert most már megvalósíthatónak remélte azt a régi tervét, hogy külföldi akadémiákon is folytathassa tanulmányait. Ettől fogva mindennapos látogatója lett a vársáncnak, ahonnan csókája az ablakon át rendszeresen beszállt a Rákóczi-vár vöröstornyában elhelyezett kincstartóházba. A Rákóczi-család arany- és ezüsttallérai ugyanis itt voltak felhalmozva pléhfordókban meg bivalybőrből készített zsákokban. A csóka a hagyomány szerint apródonként 200 aranytallért hordott ki a diáknak. Ez a 200 arany aztán bőven elég volt neki a külföldi tanulmányútra. Előbb azonban megölvén csókapatrónóját, hogy lidércsége ki ne tudódjon.

Nemcsak Patakon, hanem a még öregebb debreceni kollégiumban is születtek humoros történetek, amelynek hőse nem egyszer a kollégium hajdani diákja, később segédtanítója: a tréfás kedvű Csokonai Vitéz Mihály volt.

Debrecenben mindenki doktor

Csokonai Vitéz Mihály és Budai Ézsás professzor között egyszer, barátságos beszélgetésben, az a kérdés is szóba került, vajon micsoda mesterember van Debrecenben legtöbb?

Alkalmasint csizmadia, tanár vagy csapó — vélekedett a professzor —, hanem ezt a statisztikának kellene kideríteni, ha tudniillik volna Debrecenben statisztika. Csokonai elmosolyodott:

— Hát én minden statisztika nélkül is tudom, hogy Debrecenben legtöbb a doktor.

— Ugyan, ne szóljon, édes öcsém uram! — mondotta a tudós professzor.

— Hova gondol? Hiszen egész Debrecenben nincsen több hat orvosdoktornál, meg tizenöt kirurgusnál!

— Már pedig én csak azt vallom, hogy Debrecenben legtöbb a doktor, és ha professzor nem á tallja, hát fogadjunk tíz font jó verpeléti dohányban, hogy nekem van igazam.

Budai Ézsás neverte tartotta oda a tenyerét:

— Hát fogadjunk öcsém uram, márcsak azért is, mert egy kis jó dohány mindig elkel a magamfajta szegény embernek.

— Holnap délben bebizonyítom professzor úrnak, hogy nekem van igazam — mondotta Csokonai —, és elbúcsúzott a jeles tudóstól.

Másnap reggel jó Vitéz Mihály bekötötte az orcáját fehér kendővel, mint akinek a foga fáj és elindult a piac felé. Alig tetten ki a lábát a házból, szemközt jó vele nemes Bisothka uram, a gubásmester, és az első szava, hogy:

— A foga fáj a ténsúrnak? Meleg hamut rá, nem segít egyéb.

Csokonai szépen megköszönte a jó tanácsot, és Bisothka uram nevével együtt beleírta a könyvecskéjébe.

Alig megy tizenöt lépést, találkozik a széniorral, aki már messziről kiáltja:

— Hideget rá, Miska, hideget! Tapasztalásból tudom, mert nekem is sok bajom volt a kutya fogammal.

Vitéz Mihály ezt is szépen megköszönte, és ugyancsak beleírta a könyvecskéjébe. Míg kiért a piacra, legalábbis húsz minden rendű jó emberre akadt, aki kérés nélkül is legott ajánlott valamit a cudar fogfájás ellen. De a piacon kezdődött csak igazán a komendálás. A sok jó kofaasszony körülvette a poétát, és szapora nyelvök forgott, mint a kereplő.

— Zsálya használ arrul, nemzetes uram!

— De márcsak jobb a kőrisbogár!

— Szekfűolaj kell arra, Vitéz uram!

— De bizony fodormentaolaj!

— Majorannaolaj!

— Hallgasson kendtek, Sári néni! A fogfájásnak csak egy orvossága van: fekete kutya szőre égetett borban főve!

— No, én meg azt mondom, hogy a gőzölés használ!

Igy és még százféleképpen beszéltek a jó kofaasszonyok; és Csokonai mindent följegyzett, a tanácsadók nevével egyben.

Mikor aztán a főbíró, a fiskus, a nótárius, meg még vagy ötven honorácior is elmondta, miként szabadulhat meg az ember a fogfájástól, szembe jó a poétával nagytitiszteletű Budai Ézsaiás professzor uram, és ráteszi kezét Vitéz Mihály vállára:

— A foga bomlik öcsém uramnak? Nohát én csak annyit mondok, hogy ez ellen egy jó orvosság van: a borbély hideg vasa.

Csokonai ezt is följegyezte, aztán átadta a könyvecskét az érdemes tudósnak:

— Professzor urammal együtt épp 179 doktorom akadt ma reggel, és ha akarnám, lenne még ezer is. Mert Debrecenben mindenki doktor. Kérem hát az a tiz font jó verpelétit.

Azzal leoldotta kaperéről a kendőt.

— Nagy imposztor vagy öcsém, de igazad van — mondta nevére Budai Ézsaiás — csak legyen elég börböncéd, küldöm a dohányt, éspedig húsz fontot, mert megéri a tanulásig, hogy milyen bolond tudákos állat az ember!

(Tóth Béla: A magyar anekdotakincs 129—131. l.)

A további tréfás történetek is a régi kollégiumok tanárainak és diákjainak ötletességét, furfangját, humorérzékét igazolják.

Czuczor Gergely költő 1828—1830-ig Pannonhalmán oktatott. Egy alkalommal fölemlítette, hogy a rómaiak Cicerót voltaképpen Cziczéronak, Csicserónak vagy Kikerónak mondták-e?

A tanítványok közül valamelyik ezután a tanterem ajtaja mellé a falra ezt írta:

— Czuczor-e? Csucor-e? vagy Kukor?

Czuczor a kérdések alá ezt írta:

— Aki ilyet kérdez, nem kaki, nem is czaczi, hanem csacsi!

Szilágyi István, a máramaroszigeti iskola igazgatója, Arany János és Petőfi Sándor jó barátja, lelkes tanító és nevelő volt.

Egy tanítványáról tudta, hogy szereti a borocskát. Egy napon meglátja őt Szilágyi igazgató. A fiú, hogy állapotát elpalástolja, füttyörszni kezd.

— Mivel tartod azt a kanárit? — kérdezte az öreg.

— Hát csak etetgetem, tekintetes úr — felel a nebuló zavarral.

— Dejszen, fiam — felel rá az igazgató —, az a baj, hogy csak itatgatód!

A szépírás híres mestere: Szűcs István tanár úr ezt diktálta be Gárdonyi Gézának — aki ugyancsak a sárospataki kollégium növendéke volt — félévi tanjegyjét:

„Írása olvashatatlan.”

Hát ez lehetséges. Később azonban, mint az egész ország tudja, írása nagyon is — olvasható volt.

A gazdag földbirtokos — aki kedvelte a humort — egy szegény diákot hívott meg ebédre. Nagy társaság telepedett le a dúsan terített asztalhoz, és hozzáfogott a leves kanalazásához, mikor a diák észreveszi, hogy neki nincs kanala. Odafordult a házigazdához és mondja:

— Bocsánatot kérek, de nincs kanalam, talán kaphatnék egyet.

— Az privát pech, kedves öcsém! Már pedig nálam az a regula, — felelt a házigazda —, hogy huncut, aki meg nem eszi a levest, ki hogy tudja!

A diák elpirul, érzi, hogy itt van az ugratás és neki, hogy megmentse-a diákbecsületet: nem szabad ugornia. Körülnéz, látja, hogy minden tányér mellett van a kenyéren kívül két

apró zsemle. Veszi az egyiket, kettévágja, az egyik feléből kivájja a belét, s az üres félgömbformájú zsemlet fölszúrja a villájára és azzal a levesét zavartalanul kikanalazza.

Mikor pedig elkészült vele, jó hangosan, hogy az egész társaság hallja, odaszólt a háziúrhoz:

— Nálam meg az a regula, nagyságos uram, hogy huncut, aki még nem eszi a kanalát, ki hogy tudja.

Egy gazdag szegedi parasztember iskolába adta a fiát, nem sajnálta a pénzt, mert azt akarta, hogy tudós emberré nevelődjék. Eltöltött a gyerek már négy évet az iskolában, amikor egy ízben hazajött. Az apja legott faggatni kezdte, mit tud; látni kívánta, hogy a pénzéért kapott-e elegendő tudományt. A fiú eleinte csak szabódott, hogy majd megtapasztalja apám, de nem mondott semmi érdemeset. Mikor azonban egy napon az anyja három tyúktojást tett az asztalra, a fiú végre elérkezettnek látta az időt, hogy tanúságot tegyen tudománya felől.

— Édesanyám — mondta —, én most megbizonyítom, hogy a tálban öt tojás van, habár csak három látszik. Mert ahol három van, ott kettő is van, kettő meg három pedig öt.

— No, fiam — felelt az apa —, te csakugyan nem vesztegetted oktanul az idődet. S hogy lásd mennyire megbecsülöm a tudományodat, hát kiveszek a tojások közül kettőt magamnak, egyet anyádnak adok, a maradék kettő legyen a tiéd, s ha nem laknál jól tőle, edd meg hozzá a bölcsestegedet.

Gazdag földbirtokos fia érettségizett a pataki gimnáziumban. Az érettségien csak az apja tekintélye folytán vánszorgott át. Vizsga után az apja négyesfogattal várja az iskola kapujánál, ahol éppen kilép az igazgató is. A földbirtokos gondolja, hogy megtréfálja az igazgatót, és kedélyesen megkérdezi tőle:

— Igazgató úr! Ennek a négy pejnek mennyiért adnának érettségi bizonyítványt?

— Uram, — feleli az igazgató —, itt pénzért csak szamaraknak adunk bizonyítványt.

Samassa József professzor egy szép és nehéz kérdést adott fel egyik tanítványának, és azután a nyitott ablakon kikönyökölvén kinézett az udvarba.

A kérdezt nem is felelt, hanem szónokolt: persze könnyen ment, mert a könyvből olvasta az egészet. Samassa tanár úr élt a gyanúpörrel s visszafordulva egy kicsit gúnyosan kérde:

— El tudná-e másodszor is ilyen szépen mondani?

— Miért ne? — válaszolt a diák. — Csak méltóztassék megint az ablakon kinézni!

Az egyik gyöngé vizsgázótól azt kérdezte a tanár:

— Mekkora a halandóság évenként Magyarországon ezer lakosra számítva?

— Négyszáz! — vágta ki csodálatos bátorsággal a diák.

— Miért akarja ilyen gyors tempóban kipusztítani a lakosságot, — kérdezte a tanár némi gúnyval. — Pusztul az eleget anélkül is...

A vizsgázó imponáló nyugalommal felelt:

— Nem én pusztítom, tanár úr, hanem a tüdőbaj...

— No, meg az agybaj! — vágta vissza egész ingerülten.

A gyűjtő-, kutatómunka után következik a foglalkozás leglényegesebb mozzanata, a riportkészítés. Ennek a munkának első lépése a rendelkezésünkre álló anyag kiválogatása, rendezése, majd a riporttervezet elkészítése, a kísérő szöveg összeállítása, és végül maga a felvétel. Az elkészült riport visszahallgatása után feltétlenül vitassuk meg, mennyiben sikerült A diákhumor nyomában címmel hangulatos riportot készítenünk.

Nemcsak a régi kollégiumokban születtek tréfás történetek, hanem a ma iskolája, a mi iskolánk is hangos a nevetéstől. Hányszor, de hányszor harsan fel az osztályban a jóízű nevetés egy-egy „baki” nyomán! De az irodalmi dolgozatok suta, pongyolán fogalmazott mondatai is forrásai lehetnek a derűnek, humornak. Szinte lehetetlen gátat vetni a kitörő kacajnak, ha az ember olyasvalamit olvas a dolgozatokban, mint amilyennel az alábbi gyűjteményben találkozunk:

Ludas Matyi volt az első szegény jobbagy képviselő.

Toldi Miklóst nagyon szerette az anyja, mert mikor Györgyöt meg akarta ütni, anyja a szoknyája alá kapta.

Toldi György fent élt Lajos király udvarában, mint tányérnyaló.

Vörösmarty szülei elszegényedtek, a költő ezért a Perczel-családhoz ment nevelőnek. Ő nevelte az 1848—49-es szabadságharcunk hős tábornokát, Perczel Mór. Legszívesebben azonban a család legidősebb lányát, Etelkát nevelte.

A Zalán futása úgy kezdődik, hogy Zalán kifut az országból, és kívülről nézi, hogy Árpád bent mit csinál.

A walesi bárdokból: A király az éjszakát a lord majorban töltötte.

Petőfi apja, mint fekvő beteg ment a csatába.

Petőfi a korán elhalt Csapó Etelkába nagyon szerelmes volt, s a fiatal lány sírjáról összeszedett cipruslombokat örököltette meg egy versciklusban.

A Szeptember végén c. vers Koltón keletkezett, nászútjuk alkalmával, és ebben a költő megírja feleségének, hogy ha egyszer el találja hagyni őt Júlia, ő akkor is utána viszi az özvegyi fátólt.

Mikor Gárdonyi regényét írta, állandóan az egri vár körül járt.

Baradlay halálos ágyán azt mondta feleségének, hogy ne mozogjon a földön.

Mikszáth 1910-ben visszakapta birtokát, és örömeiben egy hét múlva meghalt.

A költészet az, amelynek minden sora nagybetűvel kezdődik.

A diákhumor befejező mozzanataként (8. foglalkozás) kerülhet sor Karinthy és Móra ide illő írásainak egyéni válogatással és önálló felkészüléssel történő feldolgozására. Két kötetet bocsáthatunk a szakkör tagjainak rendelkezésére. Az egyik Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem című műve (Röhög az egész osztály, Magyarázom a bizonyítványom), a másik Móra Ferenc: A világ így megyen című kötete (En szép tanárkorom, Legkedvesebb tankönyveimről, Őt póknak hány lábáról, Kalcinált szóda).

Az egész téma a nyilvános irodalmi délután megtartásával zárulna. Ezt megelőzően el kell készítenünk a műsortervet, meg kell írunk az összekötő szöveget, és ki kell választanunk a különböző feladatokra leginkább alkalmas szereplőket. Majd egy-két próba után kerülhet sor arra, hogy a szakkör nyilvánosság előtt is bebizonyítsa munkája eredményességét.

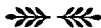
FELHASZNÁLT IRODALOM:

Tanterv és Utasítás az ált. isk. számára.

Magyar nyelv és irodalom 5—8. oszt. Tankönyvkiadó, Bp.

Nemes István: Az irodalomtanítás módszere. Főiskolai jegyzet, 1962.

Dr. Pánka Károly: A patoki diákvilág anekdotakincse. Bp., 1927.



DR. PÁSZTOR EMIL

tanár, Csongrád

TANULÓI SORRENDDDEL A JOBB EREDMÉNYEKÉRT

Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című diákregegyében olvastam, hogy a debreceni kollégium osztályaiban rangsora volt a tanulóknak. A regénybeli II. B-ben Orczy Vilmos volt az első tanuló, Nyilas Misi a második, Gimesi a harmadik stb. Azt hiszem, ma is érdemes volna félévenként minden osztályban elkészíteni a tanulók „rangsorát”. Egyórai munkával az osztályok vezetői könnyen összeállíthatják ezt az osztálynapló félévi vagy év végi adataiból.

Negyedik éve vagyok osztályfőnöke a csongrádi Kossuth Lajos Általános Iskola mostani 8. A osztályának. Évek óta minden félévi és év végi értékelés alkalmával elkészítem az osztály tanulóinak sorrendjét (rangsorát), mert azt tapasztalom, hogy ez *hasznos nevelői eszköz*. Az új osztálysorrend tanulságait alaposan megbeszéljük egy-két osztályfőnöki órán, s aztán kifüggesztjük a táblázatot a tanterembe, hogy állandóan a tanulók szeme előtt maradjon.

A tanulói sorrend alapja az, hogy *kinek mennyi a tanulmányi átlageredménye*. A jobb átlagúak előbbre, a gyöngébb átlagúak hátrább kerülnek a sorban. Ha két vagy több tanulónak egyforma a tanulmányi átlaga, de magatartási osztályzatuk különböző, akkor ez az utóbbi dönti el a sorrendjüket, ha pedig magatartási osztály-

zatuk is egyezik, akkor azonos sorrendi számokkal, ábécérendben kerülnek a „rang-sorba”. Végül ha a tanulmányi átlag több tanulónál is 1-es, akkor ezeknek a sorrendje attól függ, hogy egy, két vagy több tantárgyból van-e 1-esük.

Három éve a „rendűségi” átlageredmény az 5.-ben félévkor 3 volt, most pedig a tantárgyi osztályzatok alapján kiszámított átlageredmény 3,92. Fokozatosan javult az osztály.

Úgy vélem, ezekben az eredményekben a félvévenként összeállított tanulói sorrend jó hatását is észre kell vennünk.

A táblázat nemcsak sorrendbe állítja, hanem csoportosítja is a tanulókat. Előre megbeszéltem velük, hogy mik az egyes csoportokba jutás feltételei. Az első csoportba azokat sorolom, akiknek tanulmányi átlaga legalább 4,5. A második csoportnál 3,5 az alsó határ, a harmadik csoportnál 2,5. Ha ennél is gyöngébb valakinek a tanulmányi átlaga, akkor a negyedik csoportba kerül.

Az osztály minden tanulója tudja, hogy hányadik a „rangsorban” és jelenleg melyik csoportba tartozik. Sok példa van arra, hogy valaki egyik félévről a másikra *följebb kerül a tanulmányi sorrendben*. Persze előfordul, hogy valaki egy-két tizedes javítása ellenére is megragad a régi helyén, esetleg lejjebb is csúszik, mert régi szomszédai többet javítottak, mint ő. Van példa arra is, hogy hanyagabb tanulók három-négy hellyel is hátrább kerülnek, mások meg félévről félévre fokozatosan haladnak fölfelé, s egyszer csak bejutnak az 5-ösök csoportjába.

Ebből a táblázatból minden tanuló láthatja a maga jelenlegi helyét (magatartási és tanulmányi eredményeit). Megmutatja a tanulói sorrend, kiket előztek meg, vagy kik mennyivel előzték meg őket, valamint azt is, mennyit kell javítaniuk, hogy a harmadik csoportból a másodikba vagy a másodikból az elsőbe juthassanak. Nyilvánvaló, hogy lecsúszni vagy éppen utolsónak maradni senki sem szeret a sorrendben, az pedig, ha valaki jó munkával följebb jut, dicsőség még annak is, aki az utolsó helyről került feljebb.

A táblázat a magatartás és a tanulmányi eredmények összefüggését is jól szemlélteti. Mindenki láthatja ebből a táblázatból, hogy a jobb magatartású tanulók általában a tanulásban is jobb eredményt érnek el, és fordítva: aki jobban tanul, annak a magatartási osztályzata is rendszerint jobb.

Osztályomban ezek az immár hagyományossá vált sorrendi táblázatok *egészes versengést* indítottak el a tanulók között. A jobb, szorgalmasabb tanulók számára a félvévenként kifüggesztett tanulói sorrend jó magatartásuk és munkájuk *nyilvános írásbeli elismerését* jelenti, a gyöngébbeket a hanyagokat pedig állandóan figyelmezteti a jobb magatartásra, a lelkiismeretes tanulásra . . .

Az előző tanévekben félévkor készített táblázatot kint hagytuk osztályunk kis tábláján a tanév végéig, az év végi sorrendet pedig a bizonyítványosztáskor csak az én osztályfőnöki füzetemből ismertettem, majd az új tanév elején állítottam össze végleges formában, amikor ebbe már az újonnan jött tanulókat is fölvehettem (év végi eredményeik alapján). A szeptember elején kifüggesztett tanulói sorrend aztán ott maradt az osztály szeme előtt a következő félévi értékelésig. Ilyenkor az új táblázatot a régi mellé helyezem, hogy mindenki láthassa, *ki hogyan fejlődött*, hogyan állta meg osztálytársai közt a helyét. Újabbán az *osztály* magatartási és tanulmányi átlageredményét is fölveszem a táblázatba, hiszen nem elég, ha ki-ki csak a saját dolgával törődik: legyen „szívügye” az osztály tanulóinak, *az osztály egészének magatartása* és munkája is.

Osztályfőnöki órákon gyakran számon kérem tanulóimtól, ki hogyan áll a tanulói táblázatból reá háruló feladatok teljesítésével: *milyen a magatartása, hogyan*

halad a tanulásban, segíti-e társait. Minden tanulónak nemcsak saját magáért, hanem az osztály előhaladásáért is felelősséget kell éreznie.

Vannak olyan tanulóim, akik legutóbb csak egy tantárgyból kaptak 2-es vagy 3-ast, minden más jegyük jobb. Nekik elsősorban ebből az egy tárgyból kell javítaniuk, társaiktól is főképp ehhez kell kérniük a segítséget.

A félévi értékelések után a tanulók *ülésrendjét* is megváltoztatom. Figyelembe veszem, hogy ki hol, ki mellett szeretne ülni, de arra is ügyelek, hogy általában egy jobb meg egy gyöngébb tanuló kerüljön egymás mellé, s így a gyöngébbek fejlődését jobban elősegíthesse az osztályközösség.

Táblázatunkhoz még meg kell jegyezmem, hogy a jó tanulói sorrend a tanulóknak nemcsak az *osztályban* elért eredményeit mutatja meg: nemcsak azt, hogy hol tartanak *osztályuk* 24 vagy 30 tanulójának magatartási és tanulmányi versenyében, hanem azt is, hogy *saját csoportjukban* hanyadik helyen „kötöttek ki” — a legutóbbi osztályozás alapján. (Sőt az első csoportnál hátrább levő tanulóknál talán elég volna csupán ez utóbbit feltüntetni. Tehát például a következőképpen: Sarusi Kis Mária jelenleg a második csoport 1. helyén áll, Czene Sándor jelenleg a harmadik csoport 6. helyezettje stb.).

Természetes, hogy az eredmények nemcsak a magatartástól és a szorgalomtól, hanem a tanulók *képességeitől* is nagymértékben függenek. Így például egy 3-as tanulóól nehezen lehet 5-ös, de az már egyáltalán nem lehetetlen, hogy valamelyik 3-as tanuló — mondjuk — a harmadik csoport 7. helyéről ennek a csoportnak 3. helyére kerüljön fel, vagy a csoport 3. helyéről az 1. helyre. Tehát a *gyöngébb képességű tanulók is lehetnek elsőek* — a saját csoportjukban. Ha pedig szorgalmas munkával elérik a felsőbb csoportok követelményeit, akkor 3,5-es átlageredménnyel már feljutnak a második csoportba vagy 4,5-es átlageredménnyel az első csoportba. Szerintem az ilyen, felsőbb csoportba lépő tanulók teljesítménye nem kevésbé dicséretes, mint azoké, akik félévről félévre meg tudják tartani 5-ös jegyeiket.

Eddigi fejtegetéseimet összefoglalva azt mondhatom, hogy a tanulóknak ilyen, félévenkénti „rangsorolása” sokkal több haszonnal jár a nevelésben és a tanításban, mint amennyi többletmunkát az osztályfőnököknek jelent. Tapasztalataim szerint a nevelőmunkánkban jól felhasznált tanulói sorrend *ösztönzőleg hat az osztály minden tanulójára*, s a közösségi nevelésnek egyik leghatékonyabb eszköze lehet.

FELSŐ TAGOZATOSOKKAL VALÓ BÁNÁSMÓD

Tanulóink életében vissza nem térő, nagyjelentőségű esemény a tizedik születésnap. — Ez a határkő — elgondolkoztatja a szülőket. Ilyen nagy már a fiam — lányom —, mondogatják büszkén, de a szívük mélyén azt érzik még, hogy ünnepelt bizony még kisgyermek. Mégis határkő a tizedik életév, már csak azért is, mert most már felső tagozatba jár: ötödikbe. Majnem olyan nagy esemény ez, mint négy évvel ezelőtt, amikor az első osztályba lépett. Ezt követően a legnagyobb fejlődési szakaszon a gyermek, amely a gyermekesemény az lesz, amikor 4 év múlva befejezi az általános iskolát.

Arról szeretnék értekezni, hogy milyen nevelési problémák adódnak a felsős gyermekekkel, s mit kell tenni szülőknél — pedagógusoknál, hogy a lassan felszűrődő gyermek ne gondot, hanem minél több örömet szerezzen.

Ha szemügyre vesszük a 10—14 éveseket, — elsősorban azt állapíthatjuk meg, hogy a korosztályon belül igen nagy fejlődésbeli különbségek vannak. A 12—13 éves kortól kezdve bukkannak fel azok a merőben új, testi, lelki, szellemi változások, amelyeket egyetlen szóval serdülésnek szoktunk nevezni. Ezekben az években megy keresztül azon fejlekedőből az ifjúkorba vezet. — Mégis a 10—14 éves kort nevelési szempontból egyenes korosztálynak tekintjük és iskolai szempontból egységes módszerek jellemzik a 10—14 évesek oktatását — nevelését.

Elsősorban az urgásszerű értelmi fejlődés jellemzi ezt a korosztályt. A köztudatban általában úgy él a kamaszkor, mint amikor a gyermeket minden érdekli, minden iránt igen fogékony. Ez az értelmi kivirágzás azonban nem a kamaszkorral indul, hanem sokkal hamarabb, úgy 9—10 éves kor körül. Gyakran halljuk: Egyszerre úgy megokosodott ez a gyermek!

Ezt a megfigyelést a tudomány mindenben alátámasztja. Megállapíthatjuk, hogy a 9—10 éves kortól kezdve az emberi fejlődés ragyogó szakasza következik és lassan — a gyermek értelme a felnőtthöz válik hasonlóvá.

Ez az átalakulás persze hosszú évekig tartó folyamat, amely a kamaszkorban újra ugrásszerű fejlődést mutat.

A 10 éves még nem érti meg teljesen az élet követelményeit, megállapításait saját elképzelései sugallják. Ez visszatükröződik az egész beszédmódjában és tevékenységében is. A 14 éves már sokkal érettebben gondolkodik.

Lássunk néhány példát: 10—11 éves korban általában kitör a gyermek a gyűjtőszennvedély. Mindent gyűjtenek: különböző mintájú papírszalvétát, növényeket, lepkéket, képeslapot, bélyeget, sőt fiúknál még az is előfordul, hogy szöveget — patkószöveget gyűjtenek. Igaz, hogy ezek közül néhány, így — a bélyegyűjtés a felnőttek szórakozása is. A kicsinyeknek mindegy, hogy mit gyűjtenek, a 14 éveseknek azonban már nem. Egy 14 éves bélyegyűjtő már tanulmányozza a szakirodalmat, tudja, hogy mitől függ a bélyeg értéke stb. A kicsiket csak a színes, bélyeg változatossága érdekli. A 10 éves még nem tud határt vonni a játékszabályok és az élet törvényszerűségei között. Sok mindent nem ért meg, de azt hiszi, hogy ezt kitűnően tudja. Aki látja ezek közül, hogyan indítják a traktort, biztosra veszi, hogy ő is meg tudja ezt tenni, a kislány, aki babájának kicsi ruhát varr, meggyőződése, hogy ő már tud varrni. Egy kisgyermek orvos-apjáról azt hitte, hogy világhíresség, mert mindenki ismeri, persze ez a „mindenki” a közvetlen környezete volt. A 10—14 éves gyermek már ilyen nem gondol, gondolkodásában beáll az alapvető változás, amely hasonlóvá teszi őket a felnőttekhez. Már megérti és számításba veszi az élet valóságos szabályait és követelményeit. Tudja, hogy a játék és a munka között különbség van. Tudja, hogy a varrás mesterség, melyet meg kell tanulni. Tudja, hogy az apa, aki otthon nagyszerű tekintély, munkahelyén nem az első ember, akit utasítanak, és aki engedelmeskedik a parancsoknak. Persze egyes gyermekek e téren sokszor lényegesen eltérnek egymástól, de a nagy különbségek ellenére megállapíthatjuk, hogy a

gyermeki fejlődésnek ez a szakasza a legértékesebb az ismeretszerzés, az iskolai tanulás szempontjából. Ezek a vonások most már egységesek, és erre épül fel iskolarendszerünk is. Az érdeklődés és felfogóképesség növekedése teszi lehetővé, hogy a felső tagozatban már szakrendszerűen taníthatunk.

A 10 éves gyermek újfajta helyzetet remsz a iskolában és a családban egyaránt. Mit értünk ezen? Azt, hogy fokozatosan be kell kapcsolnunk a család tényleges életébe, munkájába, gondjaiba. A bekapcsolás mértéke családonként változik. Van ahol még sokáig gyermeknek tekintik a kamaszdó gyermeket, van ahol már több munkával terhelik, mint amennyi kívánatos lenne. A bekapcsolásról, mint tényről annyit, hogy ez a helyes.

A gyermek a családon kívül pajtásaival is újfajta kapcsolatba kerül. Persze a kisgyermeknek is vannak pajtásai. Elsődleges pajtás a testvér vagy testvérek, azután a szomszéd gyermekei, akikkel naphosszat együtt játszik. A gyermekeknek minden korban szükséges van pajtásokra. A kicsik pajtáskodását a véletlenek határozzák meg, később a pajtásválasztás már tudatos cselekmény, azonos felfogáson alapszik, közös vonások harmonikus találkozása. Az iskolában is, sőt osztályonként baráti körök alakulnak ki, a kamaszkorban már a pajtáság annyira fontos tényező, hogy szinte minden idejét pajtásaival töltene a kamaszdó gyermek. Ezt a kort az önállóodás jellemzi. Szeretnének lázni, lazítani a szülői ellenőrzésen, általában zavartalanul szeretnének élni életüket.

Szólnom kell a 10—14 évesek érzelmi életének fejlődéséről is. Amíg a 14 éves a valóság megértése folytán már bíráló szemmel kezdi nézni környezetét, még apját, anyját is összehasonlítja másokkal, de saját magát is bíráló szemmel figyeli, addig a 10 éves még többnyire abban a kisgyermekre jellemző felfogásban él, hogy szülei csodatevő, hatalmas emberek, akik mindenre képesek, hiszen az ő vágyaikat ki tudják elégíteni.

A 10 éves gyermek bizalma szüleivel szemben többnyire zavartalan, úgy tűnik, hogy 13—14 éves korban ez a bizalom gyengülne, mintha már nem lenne annyira fontos számára a család. Saját titkai vannak már, már nem olyan közlékeny, mint kicsiny korában, titkait szívesen osztja meg barátaival, de kevésbé szüleivel.

Ebben a korban testi fejlődésén kívül szembevetőd, hogy indulatai érzelmei rendkívül változékonyak. Nagyon fogékony a szépre és jóra, eszményképet keres és szeretné az egész világot ilyené formálni. Lelkesedik a nagy gondolatokért, tettekre az igazságtalanságok ellen, de még nagyon befolyásolható és rossz hatásra rosszra is csábulhat. És

persze ebben a korban már felébred érdeklődése a másik nem iránt is. Ezek után nézzük meg, hogy hogyan bánjunk velük?

A 10—14 éves gyermek életének nagy részét az iskola tölti ki. Emellett fokozatosan bekapcsolódik a család életébe, annak munkájába, de ezen kívül minden érdekli, tehát igen fontos, hogy a gyermeknek meglegyen a határozott életrendje, hogy ezzel le tudjuk kötni a feltörő érdeklődését. Ezzel hozzá tudjuk szoktatni a gyermeket ahhoz is, hogy addig nem lehet játszani, míg a munka nincsen készen. A házi munkára is meg kell határozni a pontos időt. Legfontosabb a szokás kialakítása legyen. Ezt a szoktatást már korán kell kezdeni, mert az elkésés tragikus is lehet a gyermek életére. Ugyanis később a rendszerre való szoktatás munkája már nagyon nehéz. A meghatározott életrend egyébként nemcsak azért fontos, hogy a gyermek megtanulja a kötelesség teljesítését, hanem azért is, hogy a munka mellett maradjon ideje a játékra, a pajtásokra, ezernyi egyéb elfoglaltságra. Amikor életrendről beszélünk, nem kell azt képzelnünk, hogy életének minden percét úgynevezett hasznos ténykedéssel kell kitölteni. Legyen abban olyan beosztás is, amit ő maga arra használ fel, amire akar. Ezt az időt a nagyobb gyermek valószínűleg házon kívül fogja tölteni. Ez egyáltalán nem baj, ha a hazatérés időpontját meghatározuk, és a gyermek azt pontosan tartsa is be. Fontos, hogy legalább a vacsoránál a család minden tagja együtt legyen. Az életrend határozott szabályaival sok huzavonát kerülhetünk el, s anélkül, hogy sokat kellene veszekedni, elérjük, hogy az egyre önállóssá váló gyermek ne csússzon ki a szülői ellenőrzés alól. Ezt annál könnyebben el lehet érni, ha a szülő több gondot fordít az iskolával kapcsolatos problémákra. Legtöbbször fontosnak tartják a jó kapcsolatot, de sokszor nem tudják annak helyes módját és helytelen irányba terelődik az egyébként jószándékú segíteni akarás.

Mit csináljanak azzal a gyermekkel, akit semmi se érdekel, csak a játék és bele se néz a leckébe? Az iskolában folyton csak panasz van rá s a bizonyítványra legjobb nem is gondolni. Azt mondtam, hogy a gyermeket minden érdekli. Ebben az esetben pedig úgy látszik, hogy az az anyag, amit az iskola nyújt, kiesett érdeklődési köréből. Itt a hiba az, hogy a szülők tág teret engedtek a gyermeknek arra, hogy az érdeklődése körét kizárólag maga határozhassa meg és ezért a könnyebb érdeklődési lehetőségeit választotta a maga számára. Nem szabad tehát belenyugodnunk abba, hogy a gyermek rosszul tanul, rossz bizonyítványt hoz haza. Mivel a gyermekben van érdeklődési hajlam más irányban, ezért úgy kell ténykednünk, hogy

a tanulás iránt felkeltsük érdeklődését. Az iskolai tantárgyak iránti lanyha érdeklődésnek az is oka lehet, hogy csökkentebb a tanuló felfogó képessége és, ha azonnal nem ért meg valamit, elmegy a kedve a tanulástól és nem is kíván törődni azzal. Ilyen gyermeknek aztán otthon is segítségre van szüksége, mert az iskolában 40—50 gyermekkel kell foglalkoznunk, és így nem juthat kellő idő arra, hogy az így elmaradózó gyermeket egyesbe tudja hozni a nevelő. No, még azt is figyelembe kell vennünk ennél a gyermeknél, hogy a tanulás munka és nem olyan szórakozás, mely egy autó vagy kirakat megtekintésével kapcsolatosan előtérbe kerül.

Bár a gyermek érdeklődése széles síkon mozog, nem minden iránt egyforma mértékű az érdeklődése. Az iskolán kívüli életben is megfigyelhető ez, de az iskolában is, hiszen egyes tantárgyak iránt nagyobb az érdeklődése és abból jobban is felel, jobban el tud mélyülni.

A rossz tanuláshoz vannak egyéb okai is. Akinek sok kínos percet szerez a felelés, az egyáltalán nem fog hozzá a leckéhez, hogy „jaj, de érdekes, amit most tanulunk”, hanem már csakis arra gondol, hogy abból felelnie kell és mit fognak otthon szólni, ha rossz osztályzatot visz haza. Aki fél a feleléstől, az már azt is elfelejti rettegésében, amit egyébként már tudott. Persze — nem helyes, ha a szülő a rossz felelésért megdicséri a gyermeket, de azért el lehet tekinteni a folytonos szidástól egy-egy rossz felelés alkalmával. Vissza kell adnunk a gyermek önbizalmát, mert csak így fog kikerülni abból a helyzetből, lelki válságból, amibe a félelem vitte. A rosszul tanuló gyermeknél több segítségadásra van szükség. A 10—14 éves gyermek már rendszeresen könnyítsen a szülői terhen, főleg az édesanyját kímélje meg egy csomó házimunkától. Fokozatosan be kell kapcsolni ezekbe a munkákba, — mégis arra kell törekednünk, hogy a gyermek ezekbe a munkákba nógatás nélkül kapcsolódjon be, magától végezze, — így szoktassuk az önállóságra. Úgyeljünk arra, hogy a jelentkező lustaságot leküzdjük. A munkára való nevelést nem „nagykorban” kell kezdeni, hanem már kis korban. Persze nem szeretethet mosni az a 14 éves leány, akire 6 éves korban rászólt az édesanyja: Menj innét, ne nyúlkálj bele a teknőbe! — Persze ez az elv sok anyának nem „fekszik”, azt mondja: Az én gyermekkorom annyira mostoha volt, azt akarom, hogy az én gyermekem boldog gyermekkorra emlékezzék. Ezen a címen aztán a gyermeket elidegeníti olyan dolgoktól is, amire pedig a gyermeknek kedve lenne és ezen keresztül megszokná a munkát. Vigyáznunk kell viszont arra is, hogy az egyébként meglevő gyermeki munkakészséget a munka nagy tö-

megével meg ne öljük, túl ne terheljük, mert ezzel elvonjuk az iskolai tanulástól, és testi-leg is káros következményei lesznek.

Vonjuk le a végző következtetést a szülők számára: Feltétlenül vonják be a gyermeket a család munkájába, de mértékkel. Ne várjuk a gyermekünkötől azt, hogy leveszi a gondot a vállunkról. Arra kell berendezkedni, hogy a gyermek, amíg fel nem nő, gyermek marad!

Említettem, hogy ebben a korban figyelemmel kell lenni a gyermek barátaira is. Sok anya sokallja azt az időt, amit gyermeke pajtásaival tölt. Ha nincs egyébként aggodalomra ok, akkor ne avatkozzunk bele ebbe, ha azonban úgy látjuk, hogy a kapcsolat nem jó irányba viszi gyermekünket, segítő szándékkal közbe kell lépni.

Előfordulhat, hogy gyermekünk teljesen bezárkózik, bizalmatlan lesz mindenkivel szemben és otthon is alig lehet szavát venni. Ez aggodalommal tölthet el bennünket, mert csírája lehet nagyobb bajnak is. Gondolkodni kell azon, hogy mitől lett a gyermek ilyen-né? Nem attól-e, hogy éveken keresztül hiába tett kísérletet arra, hogy élményeit elmesélje, de mindig leintették: Ne beszélj már annyit! Vagy amikor a legérdekesebbet akarta elmondani, akkor az apa azt mondta, no gyermek aludni, álmos vagyok. Ezzel bizonyíthatjuk be legjobban, hogy sokszor a gyermek bizalmát maga a szülő játssza el. Természetesen a gyermeknek mindig lesznek úgynevezett titkai, amikről nem beszél soha szívesen szüleiével. Ez azonban már nem olyan nagy baj, semmi esetre se akarjuk kicsikarni a titkot vagy, amit nem akar magától elmondani. Ha megismerjük a gyermek pajtásait és környezetét megnyugtatónak tartjuk, ha szeretettel és megértéssel helyre tudjuk állítani a bizalmat, úgy a kis titkoknak már nem lesz nagyobb jelentőségük.

Ezek szerint, milyen legyen a viszony a szülők és a 10—14 éves gyermekek között?

Mert nagyon, de nagyon fontos és sok múlik azon, hogy ezt a viszonyt hogyan alakítják. Nemcsak a nevelési problémák könnyebb megoldása múlik a helyesen kialakított viszonyon, hanem a gyermek egészséges és megnyugtató fejlődése is. Ha a szülő arról panaszkodik, hogy a gyermeke goromba vagy tiszteletlen, önkéntlenül is arra kell gondolnunk: vajon milyen abban a családban általában a légkör, milyen hangnemben beszélnek egymással a szülők? Mert a gyermek nem lesz magától ilyen vagy olyan. Ha a házasság sokat veszekednek egymással, sőt még gorombáskodnak is, ne csodálkozzunk, ha a gyermek is átveszi tőlük ezt a hangot. Szabályként kimondhatjuk, hogy a gyermek nevelésében rendkívül döntő a szülői példamutatás. Persze otthoni rossz példa nélkül is előfor-

dulhat, hogy a gyermek szüleiével szemben is azt a hangot akarja használni, amit pajtásaival szokott használni. Ilyen esetben megfelelő módon vissza kell venni a hangot, kellő tapintatot kell használni a szülői tekintély megővésére! Persze a tekintély helyreállítása ne megfélemlítéssel történjék, mert az soha nem vezetett jóra, ha a gyermek félté szüleit. A szülői tekintélynek nem lehet a félelem vagy a vak engedelmesség az alapja. Az ilyen tekintély előbb-utóbb összeomlik, mert a gyermek rájön lassan, hogy a hatalmaskodó szülők az életben nem is olyan hatalmasak. A szülői tekintélynek tehát a barátság és a szeretet legyen az alapja! De hát csak nem lehetek a gyermekem barátja — mondja némelyik szülő. Pedig ez az elv nagyon is összeegyeztethető a tekintéllyel. Ne legyen a szülő olyan pajtása gyermekének, akivel gorombáskodhat a gyermek! Ezt semmi esetre sem tűrjük! A barát nem is ezt jelenti. Barátunk az, akihez minden bajunkkal fordulhatunk, akitől tanácsot kérhetünk, akivel megbeszéljük, ha döntő lépés előtt állunk. Ilyen idősebb barát legyen a szülő, akinek tekintélye az ilyen barátság mellett csorbitatlan. Hiszen tanácsot csak attól kérünk, akit tisztelünk és akinek becsüljük véleményét.

Nézzük meg, milyen legyen az apa és milyen az anya viszonya gyermekéhez!

Az apa megfontolt véleményére, okos magyarázatára talán soha nem volt annyira szükség, mint ebben a korban. Egy-egy meghitt beszélgetés emléke a gyermek egész életére kihat. Egy vasárnap délelőtti séta vagy egész napos kirándulás, együttes múzeumlátogatás sok értékes beszélgetésre ad alkalmat. A gyermeknek is rengeteg problémája van, és ilyenkor, ilyen alkalommal elő jöhet velük. Különösen vonatkozik ez a kapcsolat az apára és fiára. Ugyanúgy az édesanya esetében elsősorban leányára kell gondolnunk, aki hovatovább nagy lány lesz, aki rohamosan nővi ki ruháit és nagylánysága jelei és tünetei jelentkeznek. Leghelyesebb, ha a leánygyermek a magyarázatot ezekre a problémákra nem az itt-ott elejtett szavakból szerzi meg, hanem az édesanya meghitt, baráti magyarázataiból. Ha ezt így sikerül megoldani, akkor a leány a később jelentkező és már súlyosabb problémáit is anyjával fogja megbeszélni és nem marad egyedül a problémákkal. Várjuk el gyermekünkötől, hogy őszinték legyenek velünk szemben! De ugyanakkor mi is legyünk velük szemben őszinték! A kérdésekre adott válaszok legyenek egyenesek, félre nem érthetők. Vigyáznunk kell azonban arra, hogy problémákkal ne terheljük meg gyermekünket, amelyek még felnőtteknek is nehezen megoldhatók! Ne kívánjuk, hogy koráértettek legyenek! Azt természetesen el kell várnunk, hogy gyermekeink legyenek

belátóak gondjainkkal szemben, de mi is értjük meg gyermekeink gondját-baját. A felnőttek általában azt szeretnék, ha a felnőttekhez alkalmazkodnának a gyermekek, de ugyanekkor nem gondolnak arra, hogy ez fordítva is lehetséges. A gyermek is fáradt, őt is zavarja a rádió, ha valami izgalmas olvasmányba kezdett. Ha belátók akarunk lenni; akkor azt is megértjük, hogy a gyermek nem állhat merő kötelességteljesítésből.

Összefoglalva: Vegyük a gyermeket emberszámba, kezeljük olyan emberként, aki

még ma sokkal gyengébb nálunk, gyámolításunkra, segítségünkre szorul, tanácsainkat igényli, de már nem egészen gyermek! Természetesen nem is felnőtt. Ne kívánjuk tőle, hogy felnőtt módjára álljon mellettünk, hanem minden erőnkkel segítsük hozzá, hogy egyszer, amikor valóban már felnőtt lesz, okos és becsületes emberként állja meg a helyét az életben!

Rác Sándor
ált. isk. nevelő

A NEVELÉSI TERV BEVEZETÉSÉNEK TOLNA MEGYEI TAPASZTALATAI

1. *Megértették-e nevelőink a Nevelési Terv bevezetésének célját? Mennyire ismerik? Hogyan értelmezik?*

Tolna megyében a tervszerű nevelés gondolatával, a nevelőmunka megtervezésével 1960 óta rendszeresen foglalkozunk. 1961-ben kísérletképpen bevezettük a nevelési terv készítését. Más megyékkel szemben ez igen nagy előnnyel és egyben komoly hátránnyal járt. A kétéves kísérlet döntő előnye az volt, hogy a dokumentum megjelenése után a Nevelési Terv bevezetésének célja pedagógusaink előtt már világos volt. Két év alatt bőven volt idejük megismerkedni a nevelés tervezhetőségének és tervszerűségének gondolatával. Ma már senkit sem kell meggyőzni arról, hogy a nevelőmunkát meg lehet tervezni.

A kísérlet hátrányát a 2. pontban fejtem ki.

A Nevelési terv megismerése már nem mutat ilyen pozitív összképet, a pedagógusok tervismerete nem üti meg a kellő mértéket. Ez a megállapítás az igazgatókra és a nevelőkre egyaránt vonatkozik. A kommunista embereszmény jellemző vonásait általában és nagyjából ismerik, de a korcsoportjellemezés és az elérendő szintkövetelmények anyagában tájékozatlanok. Sokan nem vették még észre, hogy a Nevelési Terv anyagának ismerete elősegítené a gyermek megismerését és ezen keresztül igen nagy mértékben megkönnyítené a nevelőmunkát. Ezért nem is láthatják világosan a tevékenységi formák szerepét sem. Szinte csak „kimásolt” tevékenységi formákat találunk az egyéni nevelési tervekben, új tevékenységi formák alig szerepelnek.

2. *Mennyiben segítette a Nevelési Terv az alkotó pedagógiai munka kibontakozását?*

Az 1961-ben bevezetett kísérlet a pedagógusok szemléletmódját helytelen irányban is befolyásolta. Abban az időben nem volt még Nevelési Terv, (a szovjet nevelési tervjavaslatot tanulmányozták) s ezért minden iskolának és nevelőnek magának kellett „megszülnie” saját nevelési tervét. Már abban az időben uralomra jutott egy ún. „rubrikás-szemlélet”, ami a nevelőmunka megtervezésének kérdését különféle rovatokkal kötötte össze. Ezt a szemléletmódot ma elég nehezen tudjuk felszámolni, s legfőképpen abban jelentkezik, hogy az egyéni nevelési terveket külön füzetben készítik el, és nem építik össze a szaktanári, illetve az osztályfőnöki tanmenetek anyagával.

Ez még nem volna különösebb baj, de az egyéni nevelési tervek tartalma: a Nevelési Terv anyagának, követelményeinek, tevékenységi formáinak az iskola és a tanulók helyzetétől többé-kevésbé függetlenül történő kimásolása.

Tetézte ezt a hibát az is, hogy igazgatóink nem tanulmányozták eléggé intenzíven a Tanévnyitó Utasítást és a Nevelési Terv IV. fejezetét. Mindkét dokumentum világosan felhívja a figyelmet a Nevelési Terv segítő jellegére és óv a mechanikus másolástól, a gépies felhasználástól. Igazgatóink mégis belenyugodtak abba, hogy a pedagógusok külön nevelési tervet készítsenek, sőt jónéhányan maguk is szorgalmazták és megkövetelték. Egy-két esetben előfordult, hogy a szaktanár külön füzetben elkészített nevelési terve nem nyerte meg az igazgató tetszését, ezért új terv leírását rendelte el.

A Művelődésügyi Minisztérium 179/1963. sz. rendelete — kissé késve ugyan —, de helyére tette a kérdést az igazgatók és a nevelők tudatában. A rendelet szelleme hangsúlyozza a türelmesség, a fokozatos bevezetés, a helyi tárgyi és személyi feltételek messzemenő figyelembe vételének gondolatát, hogy mindezekben keresztül nyugalmat teremtsen az alkotó munkához.

A rendelet megjelenése sokat változtatott a szemléletmódon, azonban a tervszerű nevelőmunkában még mindig kevés az „alkotás”, hiba van mind az igazgatók, mind pedig a nevelők tudatossága körül. A gyermek személyiségének megismerésére irányuló törekvés érezhető ugyan, de nagyon lassan hoz eredményt, mert a Nevelési Terv ismeretének, valamint nevelés-lélektani ismeretek hiánya káros irányban befolyásolja a munkát. Egyesek tudásbeli hiányok miatt gyakran nem találnak kiutat, s az egyéni nevelési tervekben elég sokszor találkozunk „önvallomásokkal”. Pl. az egyik igen lelkiismeretes pedagógusunk nagyon alaposan elemzi osztálya helyzetét. Ezután azt várnók, hogy a helyzet ismeretében megszabja a maga, valamint az osztály konkrét tennivalóit. Ehelyett azonban csak ennyit ír: „*Minden örömmel azon leszek, hogy megváltozzanak.*” Ez az idézet pontosan megmutatja a lényegét: nevelés-lélektani és nevelésmódszertani ismeretek nélkül nem lehet céltudatosan és tervszerűen nevelni.

Az alkotó pedagógiai munkát — ismét meg kell említeni —, akadályozza a Nevelési Terv ismeretének hiánya. A jó gyakorlati nevelőmunkát végző pedagógusok sem „szeretik”, ha a Nevelési Terv korcsoportjellemezését, vagy elérendő követelményeit kérdezik tőlük, mert néhány dicséretes kivételtől eltekintve, nem tudnak rá felelni.

A Nevelési Terv alkotó felhasználásának lehetőségeit igazgatóink egy része sem látja tisztán, ezért nehezen tudják megteremteni a Nevelési Terv, az iskolai munkaterv, az osztályfőnöki munkaterv és a gyakorlati nevelőmunka összhangját. Igaz ugyan, hogy kartársaink nevelés-lélektani képzettsége elég hiányos, de a képzettséget feladatokkal, feladatokon keresztül fejleszteni lehet. Mégis nagyon ritkán találunk arra példát, hogy az igazgató a Nevelési Terv, vagy a lélektan tankönyv alapján elemezze, illetve elemeztetné a tanítási órát, az úttörő vagy kisdobosfoglalkozást.

A tudatosság hiányát talán egy aprónak látszó tény mutatja meg legjobban: az iskolai munkaterv, az egyéni nevelési tervek megjegyzés rovata általában mindenütt üres. A tanítási vázlatokon sem találunk feljegyzéseket az óra eredményességét illetően. Ez azt mutatja, hogy nem elemzik az elvégzett nevelőmunkát, nem rögzítik a megvalósítás pozitív vagy negatív tapasztalatait, pedig ezeket a jövő évi terv készítése közben kitűnően fel lehetne használni.

3. A tanulók megismerése, a tanulókról készített feljegyzések

A családlátogatások száma öröndetesen nőtt a tanév folyamán, a gyermek megismerésére való törekvés egyre erőteljesebb. A végzett munka azonban eléggé vegyes képet mutat: van még olyan iskolánk, ahol a családlátogatások számának növelése a

legfontosabb feladat, de az iskolák zömében már a tanulók megismerésének tartalmi munkálatait végzik. Ezért az igazgatók munkája is kétféle tendenciát mutat: a családlátogatások számának időszakonkénti ellenőrzése az egyik oldalon, míg a másik oldalon a gyerekekről készített feljegyzések vizsgálata és elemzése dominál. Ugyanilyen kettős képet mutatnak a tanulókról készített feljegyzések is. A lélektanban és a pedagógiában jártas nevelők feljegyzései tartalmasak, valóban tükörképei egy-egy tanulóknak, és dialektikusan mutatják be egy-egy tanuló pozitív és negatív tulajdonságait. A Nevelési Terv ismeretében és a lélektanban járatlan kartársaink feljegyzései igen gyakran tartalmatlanok és vulgárisak. Pl.: *„Figyelmetlen, csendességében is sok rosszszaságot elkövetni tudó gyerek. Olvasni szépen tud, de számtanból gyenge. Házi feladatát elvégzi és otthon is törődnek munkájával. Füzeteit eléggé rendben tartja, külseje is tiszta, rendes.”*

E néhány sor csak „regisztrálja” a gyermeket és csak mozaikokat tár fel a tanuló egészéből, anélkül, hogy az okokat mutatná be.

Mi az oka annak, hogy ilyen a tanuló?

A családlátogatási naplót ma már mindenütt rendszeresen vezetik. Sajnos, igazgatóink egy része nem fedezte fel, hogy a Nevelési Terv ismerete elősegítené a tanulókról készített feljegyzések tartalmasabbá tételét. Nem adnak feladatokat pl. a korcsoportjellemezés, vagy a nevelési követelmények áttanulmányozására és utána az adott tanuló jellemzésének újraírására. Ilyen módszerrel fel lehetne fedeztetni, hogy ha részletesebben ismernék a Nevelési Tervet, segítséget kapnának belőle: mit kell megfigyelni a tanuló életében és környezetében?

A tanulókról készített feljegyzéseket általában mindenütt egy külön füzetben vezetik. A füzet első lapjain az osztály, utána tanulóként és laponként az egyes tanulókat jellemzik. E füzetek rendszeres vezetése már komoly eredményként könyvelhető el. Sajnos azonban azt is meg kell állapítani, hogy a már elkészített feljegyzések fölött „megállt az idő”, „megmerevedett” az osztály és a tanuló egyaránt. Alig-alig található kiegészítő feljegyzés, ami az osztály, ill. a tanuló fejlődését, javulását, megváltozását mutatná. A „megmerevedés” azonban csak a tanuló pozitív vonásaira vonatkozik, mert a látott feljegyzések zöme csak a tanuló romlására és visszaesésére mutat. Ilyen és ehhez hasonló kiegészítések szerepelnek: „Óra alatt beszélt.” — „Házi feladatát nem készítette el.” — „Tegnap cigarettázní láttam.” — „Csavargott az utcán.” — „Engedély nélkül: volt moziban.”

Általános hiba, hogy az osztály jellemzése és a Nevelési Terv korcsoportjellemezése többé-kevésbé független egymástól. Ezért az osztályjellemezés nem mindig a lényegyet tartalmazza, mert sokan még nem tudják, hogy mit lehet és mit kell „látni” és vizsgálni osztályaikban.

4. A nevelési tényezők összehangolása

A nevelőmunka megtervezhetőségének gondolatában szinte minden nevelőnk hisz és ennek érdekében dolgozik. Következésképpen törekszenek a nevelőmunka megtervezésére, testületeinkben divattá vált a nevelésről beszélgetni, — sőt ma már gyakran előfordul, hogy a nevelőtestület kollektívája felelősségre vonja a mulasztó pedagógust. Pl.: „Nem voltál következetes!” Vagy a tsz megsegítése után: „Csoportod rosszul dolgozott, mert nem velük voltál, hanem a föld szélén sétálgattál.”

A Nevelési Terv végrehajtása közben a problémakörök egyre szélesednek, de vég-eredményben két irányban haladnak:

Nevelők:

Mi legyen a tervezés alapja?
Mit tervezzek?
Hogyan tervezzem?
Gyakorlatban mit tegyek?
Tevékenységet hogyan szervezzek?
Miben és hogyan támaszkodjak a szülőkre? A szaktanárookra?

Igazgatók:

Hogyan irányítsam?
Mit ellenőrzek és hogyan?
Hogyan koordináljam a munkát?
Mivel és hogyan fejlesszem a nevelőket?
Miben és hogyan támaszkodjak a társadalomra?

Mindkét esetben lélektani és pedagógiai ismeretek hiánya okozza a problémák jó részét. Igazgatóinknál a felnőtt-lélektani ismeretek hiánya egyre jobban kielezi a Nevelési Terv végrehajtásának problémáit. Sajnos iskoláink kevés lélektani és pedagógiai könyvvel rendelkeznek, s könyvek nélkül hiába akarjuk beindítani a „Heti egy óra lélektan tanulása” mozgalmat.

Az iskolák munkatervét általában és nagyjából ismerik a nevelők. Sajnos akadnak olyan iskolák, ahol a munkaterv „tabu”, a tantestület tagjai nem tudják, milyen feladatok szerepelnek benne. Felmérést végeztünk pl. az egyik iskolában: megkérdeztük a nevelőktől, hogy melyek az iskola legfontosabb munkatervi célkitűzései. (Hat feladat szerepelt a munkatervben.) Az irodában tartózkodó négy kartárs közül csak egyetlen egy tudott a hat munkatervi feladatból kettőt megemlíteni.

Az osztályfőnökök nevelési terve jórészt ollózás a Nevelési Terv anyagából. Maga az „ollózás” nem lenne probléma, ha egy-egy iskola nevelési szintje megfelelne az országos átlagnak, tehát a Nevelési Terv átlagszintjének. Kevesen tették csak meg, hogy a reális helyzetelemzés alapján pl. a 7. osztályban az 5. osztályos szintek megvalósítását tűzzék ki elérendő célul.

A nevelési tényezők összehangolása szempontjából több a törekvés, mint az eredmény. Vannak igazgatóink, akik kitűnően koordinálják a munkát az iskolán belül és sikeresen keresik az utakat a szülők és a társadalom érdekelte tételére a kollektív nevelőmunkában. A szülők részére szóló előadást a Nevelési Tervről és a tervszerű nevelésről minden községben megtartották.

Az iskolai és az úttörő munkaterv közötti összhang és az egymásra épülés általában jó, sok igazgatónk következetesen ellenőrzi és szorgalmazza az úttörő-munkaterv feladatainak végrehajtását. Néhány iskolában még ennél tovább is mentek: sikerült megteremteni az iskolai munkaterv — úttörő munkaterv — osztályfőnöki munkaterv hármasságát.

Németh Zoltán Szekszárd

A GYENGÉN OLVASÓ TANULÓKRÓL*

Bizonytal sokan vagyunk, akiknek gondot okoz a gyengén olvasó gyermek. Az ilyen tanuló erősen zavarhatja egy-egy tanulócsoporthat munkáját. A felső tagozaton nemcsak a magyar szakosok problémája ez. Különösen akkor vetődik fel ez a kérdés, amikor a nevelő a gyenge felkészülés okait kutatja. A gyengén olvasó gyermek számára a tanulás is fokozott nehézséget jelent.

* A cikket a példás hivatásszeretettel végzett nevelői munka dokumentumaként közöljük. — Szerk.

Még kezdő nevelő koromban feltűnt, hogy az V—VI. osztályban is voltak egészen gyengén olvasó gyermekek. Szerettem volna segíteni ezeken a tanulókon, s ezért több éven át foglalkoztam olvasási készségük fejlesztésével. Mások tapasztalata iránt is érdeklődtem. Többek között azzal is próbálkoztam, hogy sok verset tanítottam ezekkel a gyerekekkel. Arra gondoltam ugyanis, hogy sokszor el kell olvasniuk a szöveget ahhoz, hogy könyv nélkül megtanulhassák. Az eredményt ebben az esetben a sok gyakorlástól vártam. Ez a módszer sem vezetett a kívánt eredményre. Feltételeztem szerint a versek viszonylagos rövid szövege mint látási inger nem mozgósította kellő-

képpen a hangképzés mechanizmusát. Ehelyett az emlékezet munkája vált döntővé, s ezt a ritmus erősen megkönnyítette.

Az utóbbi években gyengébb szellemi képességű tanulókkal foglalkoztam, s tovább folytattam megfigyeléseimet. Elemeztem értelmi képességüket, érzelmvilágukat és akaratuk fejlettségét. Természetesen mindegyik tényezőnek fontos a szerepe. Nagyobb eredményt azokkal a gyerekekkel lehetett elérni, akiknek erősebb volt az akaratuk. Ebből arra következtethetünk, hogy az akarat motiválásának döntő szerepe van az olvasási nehézségek leküzdésében.

A környezet is meghatározó tényező. Ahol a szülők nem eléggé türelmesek, nem következetesek a segítségben, ahol beletörődnek az eredménytelenségbe, ott a gyakorlás kényszerjellegűvé válik, és rendszerint el is marad. Az ilyen gyermekekről azonban a nehézségek, az okok pontos felderítése esetében sem mondtam le. Rájöttem, hogy alapos megfigyeléssel, nagy türelemmel, az apró sikerélmények tudatos felhasználásával — hosszabb idő alatt ugyan — de lehet eredményt elérni. Azt is megfigyeltem, hogy ebben a munkában milyen nagy szerepe van az aktivizálásnak. Szemléltetésnél erre különösképpen gondolnunk kell. Észrevettem, hogy egy-egy tanuló jól ismeri a betűket, azokat kapcsolni is tudja, sőt az egytagú szavakat és a szótagolva írt szöveget is jól olvassa, de a hosszabb szavaknál már megakad. Ilyen esetekben a szemléltetésben alkalmazott fokozatosság, s a terjedelmesebb szóképek magyarázattal, mozgással, játékkal való gyakori kapcsolása vezetett eredményre. A képezet és az érzelmek tudatos fejlesztése sem maradhat el. A mese igénybevétele éppen ezért mindig hasznosnak bizonyult. Ezt követte a rengeteg gyakorlás. Ebben a munkában következetesen érvényesült a változtatás elve. A megfigyelőképeség fejlesztése sem elhanyagolható terület. Sokszor tapasztaltam, hogy a gyengén olvasó gyermek rossz megfigyelő. Olyan bizonytalan az olvasása, mint a szemüveg nélküli rövidlátó emberé.

Volt egy VI. osztályos tanuló. A verseket jól megtanulta. Irodalmi órákon jól bekapcsolódott a munkába, de olvasni nagyon gyengén tudott. Tapintatosan kifaggattam afelől, vajon mi lehet az oka annak, hogy közepes tanuló létre olyan gyengén olvas. A gyermek őszintén azt válaszolta: „A sok betű összekeveredik előttem. A verseket is főleg hallás után tanulom meg.” A gyermek tehát a látási ingerekre jóval gyengébben reagált, mint a hallásiakra. Erősen auditív típusú volt. Az ilyen típusba tartozó gyermek a szótagolva írt szöveget jól elolvassa, de erősen visszaseik az olvasásban, ha a szöveg szóképes, s különösen akkor, amikor már nem is szavakat, hanem gondolatokat kellene elolvasnia.

Gyenge képességű tanulóknál azt tapasztaltam, hogy olvasási készségük a II—III. osztályban nem javult, hanem fokozatosan visszaesett. Az I. osztályban tudtak szótagolva olvasni, de a szóképes szöveg már leküzdhetetlen nehézséget jelentett számukra. Az eredménytelenség kedvüket szegte, szinte megbénította akaratukat. A sikertelen munka érthetően elkeseredést váltott ki belőlük. Később már nem is akartak olvasni. Ha ilyen esetekben eredményt akarunk elérni, akkor erős motívumok állandó bekapcsolásával elsősorban a gyermek akaratát kell edzenünk. Nézetem szerint a gyengén olvasó gyermektől a II., sőt a III. osztályban sem kell megkövetelnünk a szóképekben olvasást. Inkább olvasson egy évvel tovább folyamatos szótagolással, semhogy kedvét szegjük.

Mások tapasztalatát a magam megfigyelésével összevetve azt mondhatom, hogy ugyanannak a szövegnek a gyakori olvasása nem fejleszti az olvasási készséget. Ezért ajánlom a szülőnek, vegyen mesekönyvet a gyermekének, hogy mindig új meséje legyen. Egy mesét kívülről könnyen megtanul a gyermek. A szülőök figyelmét is felhívom arra, hogy az aktivizálás sokoldalú legyen: mozgást, hallást, látást, érzelmet, szóval mindent igénybe kell venni.

A gyakorlat azt igazolja, hogy jó szellemi adottságokkal rendelkező tanuló esetében a közismert módszerek különösebb fáradság nélkül is eredményesen alkalmazhatók. Ahol azonban a gyengébb tanulók vannak többségben — és ez, sajnos, nem is kivételes eset — ott a jó módszer kimunkálásán nagyon sok múlik.

Bakay Mária
tanítónő, Akasztó

TANÍTSUNK JÁTÉKOSAN!

Tantervünk az I. osztályban igen sok gyakorlást biztosít a szilárd alapismeretek és alapkészségek kialakítására. Ezeket a gyakorlati lehetőségeket jól fel kell használnunk a gyenge képességű gyermekek felzárkóztatására.

Nem könnyű dolog — különösen gyakorló órákon — a gyengéket vagy a lassú, esetleg immel-ámmal dolgozókat újból és újból megnyerni és érdekeltté tenni az órán való közös munkában. Olyan gyakorlatokkal kell ezeket az órákat változatossá, játékosá tennünk, amelyek buzdítanak és erőfeszítést kívánnak a gyermektől.

Nagy segítséget nyújtanak mindehhez új módszertani folyóiratunkban ajánlott, kipróbált, eredményes készségfejlesztő eljárások. Egy jól bevált, látszólag játékos foglalkozás-

sal szeretném én is kartársaim gyakorlási eljárásait bővíteni.

Számtan óráimon jó eredménnyel alkalmazom a nagyalakú számkártyákat ellenőrzésnél, begyakorlásnál. Felhasználható a 10-es és 20-as számkörben egyaránt: összeadásnál, kivonásnál, pótlásnál, bontásnál, a 10 átlépésénél. Legtöbbször ez utóbbinál alkalmazom, mivel ez ismeret készséggé fejlesztése az írásbeli műveletek tanítása szempontjából alapvető. A felelet órák pedig jó lehetőséget biztosítanak a folyamatos gyakorláshoz. Tapasztalatom az, hogy rövid idő alatt a gyengék is felfejlődnek az átlagos színvonalra.

Eljárásom a következő: Minden gyermeknek osztok számkártyát. Sokszor megengedem, hogy ők húzzanak. Ezt szívesen veszik. A számkártyát mindenki maga elé helyezi a padra. (Több sorozat számkártyám van, ezért jut mindenkinek.)

Az egész osztálynak felteszem a kérdést: Mennyi $8+7$? Minden gyermek magában számol. Elegendő időt hagyok a számításra. Aki tudja, jelentkezik, s közben felszólítás nélkül kijönnek azok, akiknél a 15-ös szám van. Annyi gyermeknek kell kijönni, ahány 15-ös számot kiosztottam. Szemben állnak az osztállyal, de egyelőre csak hátlappal mutatják a számkártyát. Először mindig hangosan kiszámítatom — rendszerint gyenge számmal — az eredményt. Utána a kijött gyermekek felmutatják a számkártyákat. Akik jól számoltak, azokat megtapsolják a többiek.

Majd ismét más kérdés következik.

Megtörténik, hogy az a gyermek jön ki, aki nem számolt helyesen, vagy az marad a he-

lyén, akinél a helyes megoldás van. Már az egyéni, hangos számítás közben ezek a gyermekek észreveszik tévedésüket és gyorsan ki-, ill. helyreszaladnak. Ez a kis kudarc készíteti őket az órán való fokozottabb figyelésre, kitartóbb munkára és az otthoni gyakorlásra.

Jó, ha minden gyermek kap számkártyát, mert ekkor teljes aktivitással vesz részt a foglalkoztatásban. Ha csak egy sorozat számkártya áll rendelkezésünkre, akkor a számítást mindig azokkal végeztessük, akiknek nem jutott kártya.

Ezzel a csoportos, játékos gyakorlással, ellenőrzéssel nemcsak érdekesebbé, változatosabbá teszem az órát, hanem jól aktivizálom a gyermekeket és mozgási lehetőséget is nyújtok nekik. Az egyébként lassú, kényelmes gyermekek, vagy a csendes, visszahúzódnók is kedvvel, igyekezettel, figyelemmel számolnak. Sokszor egymásután alkalmazva sem unják meg a gyermekek. Ha készülődöm a számkártyák kiosztásához, tapsolnak örömmel.

Milyen büszkén, csillogó szemekkel mutatják fel a számkártyákat és fogadják a megérdemelt tapsot. Jóleső érzés számukra a pajtások elismerésre. Ezért legfontosabb nevelő hatása ennek az eljárásnak a siker érzésének kiváltásában van. Ez a siker, ez az elért eredmény ad lendületet további munkájukhoz. Ezt a lehetőséget minél többször adjuk meg kis növendékeinknek, mert a mi feladatunk, I. osztályos nevelőké megszerettetni velük az iskolát, az iskolai munkát.

Pataki Istvánné
gyakorlóbiskolai tanító



Szemle

Ilku Pál:

OKTATÁSÜGYÜNK TOVÁBBFEJLESZTÉSÉRŐL

Három ívnyi terjedelemben nehéz mindent elmondani a címben jelzett problémáról. Az olvasó mégis azzal a meggyőződéssel fejezheti be e rövid, tanulmány számba menő ismertetés áttekintését, hogy a leglényegesebbet tudta meg oktatásügyünk pillanatnyi helyzetéről és annak jövőjéről. A számok tükrében látjuk népünk kulturális felemelkedésének ütemét, a kormányzat művelődéspolitikai elveinek megvalósulását. Az élénk társulói kép biztató.

Az I. fejezet bemutatja, hogyan válik a tanulás valódi népmozgalommá. Az a tény,

hogy a tanköteles korba lépők 98,8%-a beiratkozik az I. osztályba, mindennél ékeesebb igazolás népünk művelődési törekvésének. Az általános iskola tanulóinak 76%-a el is végzi a VIII. osztályt. Jelentős a tízéves kötelező oktatás bevezetésének terve. Talán még figyelemre méltóbb, hogy a VIII. osztályból a végzett tanulók 77%-a valamilyen formában tovább tanul. Mind nagyobb teret hódít a közepiskola. Hangsúlyozza a szerző iskolapolitikánk a tehetségek felkarolására irányuló elvét és a származás szerinti kategorizálás megszüntetését, továbbra is hangsúlyozva a munkás és paraszt származású tanulók messze menő anyagi és erkölcsi támogatásának szükségességét. Az új ösztöndíj-rendszer is lényeges előrelépést jelentett.

A II. fejezet bemutatja, hogyan érvényesülnek az iskolareform alapelvei. Meg kell találni a tanulás és a termelés szoros kapcsolát. Gyakorlatibbá kell tenni az oktatás anyagát és módját. Ezt a célt szolgálja, hogy a gimnáziumokban a tanulók 89,7%-a 5+1-es rendszerben szakmai előképzést is kap. A szerző rámutat azokra a hibákra, amelyek a gimnáziumokban folyó szakmai előképzés terén mutatkoznak. Nem kétséges, hogy az üzemek jelentős segítséget nyújtanak az iskoláknak az 5+1-es rendszerben tanulók munkára nevelése vonatkozásában, mégis fontos, hogy a tanulók szakmai előképzését ne valamely szűk szakma területére korlátozzuk, hanem azt a politechnikai követelményekre építsük. A beszédes számok bőségesen szólnak a felnőttoktatás problémájáról is. Talán mégis legfontosabbnak látszik az a nagyon is időszűreinek mondható követelmény, hogy a felnőttek általános iskolai anyagát újra kell *válogatni*, közelebb kell hozni a *gyakorlati élet*hez.

A középkader-képzés korszerűsítésének útjára léptünk a technikumok színvonalának jelentős emelésével. Bizony itt még sok koordinációs feladatot kell megoldani. Igen megfontolandó mindaz, amit a miniszter az egyetemi és főiskolai képzéssel szemben támasztott követelményekről ír.

A III. fejezet a reform végrehajtásának fő tényezőit tárgyalja.

Dr. Zentai Károly

AZ ÚJ ISKOLÁNAK ÚJ DIDAKTIKÁT

A pedagógusok évek óta vitatják az óra felépítésének didaktikai kérdéseit. Az elmúlt években különösen a Szovjetunióban sokszor egészen új oldaláról közelítették meg a kérdést. A pedagógia idősebb kérdései külföldön — (Szerkeszti: Illés Lajosné) sorozatban három szovjet pedagógus tanulmányát olvashatjuk.

L. Zankov: *Az oktatás didaktikai alapjai.* Tanulmányában kiemeli a szovjet iskolarendszer sikerét és eredményeit ugyanakkor rámutat arra, hogy a pedagógusok gazdag tapasztalatait nem vették kellő mértékben figyelembe. Úgy látja, hogy az iskolai élet jelenségeit „a régi didaktikai elvek, szabályok és fogalmak Prokruztsész ágyába akarják kényszeríteni!” Elemezve a problémákat élesen mutatja ki a hibákat. A másik fejezetben rámutat a lipecki pedagógusok hatékonyan alkalmazott didaktikai eljárásaira. Számot ad kísérleteinek, kutatómunkájának eredményeiről is.

B. Jeszipov: *A didaktika tárgya, feladatai és módszerei* c. tanulmányában részben elfogadja L. Zankov fejtegetéseit, részben vitatja azokat. Különösen a didaktikai kutatások

módszereiben van véleménykülönbség a két szerző között.

D. Elkonyin: *Az alsó tagozati oktatás elméletéről* szóló tanulmányában a pszichológia jelentőségére mutat rá. Azt mondja többek között: „Az elméleti pedagógus s még inkább a didaktikus legyen egyúttal pszichológus is.” Tanulmányában a továbbiakban az alsó négy osztály orosz és számtan tantervi problémáit elemzi.

Tankönyvkiadó, Budapest 1964. 56 oldal.

Németh István

Vtyerszkij:

A KLUBMUNKA ÉS A JÁTÉK MAKARENKO KÖZÖSSÉGÉBEN

Az elmúlt években egyre nőtt azoknak a könyveknek a száma, amelyekket Makarenko egykori munkatársai írtak. Ez hozzásegített bennünket ahhoz, hogy Makarenko munkásságát új oldalról, a résztvevő, a szemtanú, a megfigyelő oldaláról is szemlélhessük. Nem mintha Makarenko művei nem adnának pontos képet arról a munkáról, amelyet végzett, azonban műveiben lefektetett elveknek gyakorlati megvalósíthatósága sok kétkedést is váltott ki a pedagógusok között. Volt munkatársainak leírásai, elbeszélései ezt a kétkedést segitenek eloszlatni. Összintén meg kell mondani, hogy ezeknek a visszaemlékező elemző műveknek olvasása — éppúgy, mint Makarenko könyveinek olvasása — komoly élményt is jelentenek. Ez a megállapítás vonatkozik Vtyerszkij könyvére is. A szerző maga is Makarenko munkatársaként vett részt Makarenko közösségének életében. Tyerszkij hangsúlyozza könyve előszavában azt, hogy nem visszaemlékezést akar írni Makarenkóról, hanem a makarenkói közösségi élet nagyon fontos s eddig kevésbé ismertetet, s főleg kevésbé elemzett területéről, a klubmunkáról, vagyis a tanórán kívüli foglalkozásokról mondja el érdekesen a makarenkói közösségben kialakult gyakorlatot. Ez már önmagában is figyelmet érdemel, hiszen olyan témát érint, amely iskolánk mindennapi életében is fontos nevelési területet és feladatot jelent. Emellett mindjárt rá kell mutatni a könyv másik nagy értékére: sok értékes észrevételére, amelyek ráeszméltetnek bennünket arra, hogy a nevelés folyamatában milyen nagy jelentőségű van a mindennap végzett nevelési aprómunkáknak. A könyv egyes fejezeteiben — sokszor a címtől eltérően — olyan megállapításokat olvashatunk, amelyek elárulják azt, hogy megállapítójuk sok gyakorlat alapján, elmélyült gondolkodással jutott el hozzájuk s melyeken nekünk is érdemes elgondolkozni. A képzőművész kör fejezetben pl. ezeket olvashatjuk: „Akadnak olyan szerencsétlen vezetők, akik nem bíznak

TANÁRI KÉZIKÖNYV
AZ OROSZ NYELV OKTATÁSÁHOZ
AZ ÖTÖDIK OSZTÁLYBAN

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1964.)

az emberekben, mindent maguk akarnak elintézni, s megnyirbálják a beosztottak jogait. Mennyire más volt Makarenko vezetési stílusa. Könnyedén önállóan elintézhetőnek tartott olyan ügyeket is, amelyeket némelyek manapság igen fogas kérdésnek tartanának. (32—33. old.) Ezzel kapcsolatban hívja fel a figyelmet a gyermeki aktivitás fontosságára a nevelés folyamatában. „Meggyőződésem szerint legveszélyesebb az olyan helyzet, amikor a gyermekek nem érzik magukat felelősnek a munkáért, szerepük egyszerűen végrehajtásra korlátozódik, parancsokat, utasításokat adnak nekik, de semmit sem bíznak rájuk.” A könyv szerzője a különböző klubmunkák ismeretése közben alapos vizsgálat alá veszi a gyermekek munkára való nevelését, esztétikai nevelését stb. Fejtegetései között nagyon érdekes észrevételekkel találkozunk. A 35. oldalon például a pedagógus vezetési stílusáról írva megállapítja: „Mert hiszen nem azért vannak gyakran kudarcot a pedagógusok, mintha nem tudnák elvben és nagy általánosságban, hogy mit kell tenniük, hanem azért, mert kapkodva, találomra cselekszenek. A pedagógust meg kell tanítani arra, hogy rögtön megtalálja a megfelelő szavakat, gyorsan döntsön és gyorsan cselekedjék.” Azt hiszem az ilyen megállapítások alkalmasak arra, hogy pedagógiai munkánkat új szempontok szerint vegyük vizsgálat alá.

Tartalmilag a könyv két fő fejezetre oszlik — amint erre a könyv címe is utal. Az első részben a klubmunkáról a következőket állapítja meg: „A tanórán kívüli munkát, amely gyakran éppen a rendszertelensége miatt követel a pedagógusoktól nagyobb erőfeszítéseket, mint a tanítási óra (ha ezt a munkát is jól végzik), nálunk valamilyen oknál fogva lebecsülik, és ez csak kiemeli, hogy mennyire elhanyagolják ezt a rendkívül fontos munkaterületet.” Ez a megállapítása számunkra is nagyon aktuális. Ezek után veszi sorra a különböző klubmunka formákat s a makarenkói közösségben folytatott gyakorlat leírásával ad értékes útmutatásokat. A könyv másik részében a játékról s ennek fontos nevelési szerepéről ír. Ezzel kapcsolatban állapítja meg: „Még ma sem tanulmányozzák megfelelő módon a pedagógiai munkának ezt a rendkívül fontos területét. A pedagógusokat sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem képezik arra, hogy állandóan, rendszeresen, pedagógiai céltudatossággal szervezzék, vezessék a gyerekek játékát kezdve a legkisebektől egészen a legfelsőbb osztályosokig.” Könyvének ez a része az, amelyet nálunk is minden pedagógusnak abból a célból is el kellene olvasni, hogy sok és hasznos játékokkal ismerkedjenek meg.

(Tankönyvkiadó, 1964.)

Bereczki Sándor
főiskolai adjunktus

Az új tanév kezdetére kétféle V. osztályos orosz tankönyv jelent meg, s mindkettő az új tanterv követelményeinek megvalósítását kívánja szolgálni. Dr. Mórítz Györgynek, az 1950/A sz. orosz tankönyv egyik szerzőjének a tollából megjelent már a tanári kézikönyv is, melynek áttanulmányozása után az új tankönyv szerkezete, kisebb-nagyobb egységeinek részfeladatai még világosabban állnak előttünk. A feladatok meghatározása, tisztánlátása azonban olykor kevés, megvalósításuk „hogyan”-ja is igen jelentős probléma lehet. Dr. Mórítz kézikönyvének érdeme, hogy a „hogyan” problémáját, a megvalósítás gyakorlatát is részletesen kifejti. A könyv rendkívül hasznos útmutatással szolgál elsősorban azoknak a pedagógusoknak, akik csak most ismerkednek a szóbeli kezdő szakasz idején alkalmazandó eljárásokkal. A jól megtervezett minták gondos tanulmányozása minden — még kevés gyakorlattal rendelkező — tanárt is képessé tesz a célkitűzések elérésére.

Mit tartalmaz a kézikönyv? A szerző röviden összefoglalja a Tanterv és Utasítás megszabta új feladatokat, követelményeket, majd ezek szem előtt tartásával ismerteti tankönyvének elvi és gyakorlati jellemzőit, hogyan tükröződnek benne a tanterv alapelvei. A kézikönyv első részét tananyag-beosztás zárja le. A benne súlypontozott tananyag a tanmenet készítéséhez is kellő útmutatás.

A továbbiakban a szerző igen nagy figyelmet fordít a szóbeli kezdő szakasz problémáira, mivel a tanévnek ebben az időszakában jelentkezik a legtöbb új feladat az orosz nyelv tanára számára. A szóbeli kezdő szakasz elvi kérdéseinek, szükségességének és céljának rövid összegezése után a tankönyv képanyagához kapcsolódó lexikai anyag és az egyes lexikai témákkal együtt feldolgozandó anyag kerül részletes elemzésre. Az V. osztályban elsajátítandó mondattípusokat (példákkal gazdagon illusztrálva) külön is összegezi a szerző.

Igen nagy figyelmet fordít az órán következőtösen alkalmazandó alapvető eljárásokra, melyek a tantervi követelmények elérését segítik elő. Pl. az óra orosz nyelvűségének biztosítása, a sokoldalú és változatos gyakorlás szükségessége, a szemléltető eszközök különösen fontos szerepe a szóbeli kezdő szakasz idején, a magnetofon használata stb. Sok konkrét tanácsot kapunk a tanítási órára való felkészüléshez, ill. az egyes órák vezetéséhez.

A szóbeli kezdő szakasz anyaga a tankönyvben is megtalálható, azonban a szerző éppen az eredményes munka érdekében minden beszélgetési anyag lényegét kidolgozta. Formákat is ajánl, hogyan mutassa be a tanár az orosz mondatokat, hogyan értesse meg a tanulókkal a jelentéstartalmukat, milyen mondattipusokban gyakoroltassa az új szavakat. Helyenként 40 minta is szerepel. Ezek a minták a szaktanár számára kitűnő útmutatók, az egész óra lényegét tartalmazzák. A szaktanárnak azonban a bemutatott példák nyomán még számos kérdést és feleletet kell kidolgoznia, legalább kétszer annyit, mint amennyi a kézikönyvben szerepel, különben nem tudja eredményesen kitölteni a 45 percet.

A „Megjegyzések az óra vezetéséhez” c. bekezdés számos óra anyaga után megtalálható. E megjegyzések pontosan meghatározzák az adott lecke oktatási-nevelési feladatait, s igen sok gyakorlati tanácsot tartalmaznak arra vonatkozóan, mit, hogyan végezzon a tanár.

Az olvasástanítást, ill. az írástanítást szolgáló leckék sem mostoha gyermekek. Az olvasás-, ill. írástanítási időszak fő feladatait, valamint az egyes leckék nevelési és didaktikai céljait, feladatait szintén elemzi a szerző, és számos gyakorlati tanácsot ad megvalósításukhoz.

A tankönyv szerkezetét követve, végül a további leckék anyagával, feldolgozásuk módszerével foglalkozik a kézikönyv, sőt az egyes leckék számonkérésének formájára is ad javaslatokat.

E rövid tartalmi ismertetés is mutatja, milyen nagy segítséget jelent a kézikönyv a nyelvtanároknak, s bizonyára mindenütt örömmel fogadják, eredményesen használják fel.

Kőbhegyi Erzsébet
gyakorlóiskolai igazgatóhelyettes

Kovács Lajos és Péter József:

ÉNEK—ZENE KÉZIKÖNYV
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK
IV. OSZTÁLYÁBAN TANÍTÓ
NEVELŐK SZÁMÁRA

A IV. osztály számára készült ének—zene kézikönyv nagy segítséget nyújt a IV. osztály ének—zene óráit ellátó nevelők számára. A könyv módszertani bevezetése az elvi alapvető kérdéseket tárgyalja, közli a IV. osztályos énektanterv teljesítésének központi feladatait, azok megvalósításának módjait és eszközeit. Felhívja a figyelmet a zenei kifejezőeszközök tudatos, művészi alkalmazására, hogy az előadás mindenkor a magas, endü élménytartalomnak legyen a hű tükrözője. A beveze-

tő fejezet az énektanítás emberformáló erejét és hatását is körvonalazza, hiszen zenei nevelőmunkánk ez a súlyponti feladata. Itt olvashatunk a hangképzés, a zenei ismeretek megszerzésének és gyakorlásának, valamint a hallásfejlesztésnek legcélravezetőbb és leginkább bevált általános iskolai módszereiről, s itt kaphatunk helyes útmutatást a IV. osztályos ének—zenei munkafüzet eredményes felhasználására. A kottaolvasás tanításának újszerű módszeres elgondolásait is itt ismerteti a kézikönyv bevezetője.

A kézikönyv második fő részében, Részletes Útmutatások cím alatt sorra veszi a IV. osztály énekes könyvének dalait, és azoknak szöveges tartalmi és zenei elemzését, magyarázatát adja. Itt csoportosítva találjuk a rokontémájú, -hangulatú és -zenei-struktúrájú dalokat. A dalok esztétikai elemzése mellett módszertani utalások is találhatóak a feldolgozás módjára vonatkozóan, megjelölve az esetleg adódó nehézségeket, melyek elhárítására, illetve feloldására helyes eljárások olvashatók. A kézikönyv megjelöli a dalok tanításának módszerét és a zenehallgatás anyagára vonatkozóan is tesz javaslatokat.

A hallásfejlesztésnek és a zenei írás-olvasás gyakorlásának feladatait ismertetve a kézikönyv hasznos útmutatásul szolgál a zenei elemek, zenei problémakörök részletes előkészítése, világos és félreérthetetlen tudatosítása és sokrétű begyakorlása vonatkozásában. Így megkönnyíti a kézikönyv nevelőink számára az egyes énekorák megtervezését, de segíti a tanmenetkészítés munkáját is, ugyanis a Függelékben a tanítás egész folyamatát áttekinthetjük, s így a kézikönyv befejező része alapul szolgál tanmenetünk jó elkészítéséhez.

Garamszegi József

Anton Jurovský:

DÜSEVNÝ ŽIVOT
V SPOLOČENSKÝCH PODMIENKACH

Osveta Bratislava 1963. 325 p.

Jurovský professzor ebben a könyvben arra vállalkozott, hogy az alapvető szociálpszichológiai kérdéseket modern szemléletmód mellett és a marxizmus álláspontja alapján vizsgálja. Ezen kétségtelenül jelentős kezdeményezés azért is úttörő munka, mert hasonló célkitűzésű, szemléletmódú monográfia nem jelent meg pszichológiai irodalmunkban.

A szerző a közösségen belül vizsgálja az egyes funkciókat és sajátosságokat, elkülönítve a szervezeten tömeget a kialakult struktúrájú közösségtől. Ebben a tekintetben a figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás kü-

lön sajátosságairól számol be. A közösség „dinamikáját” tanulmányozva külön fejezetet szentel pl. a szuggesztióknak, az utánzásnak.

A könyv nagy érdeme, hogy a felnőttek és a gyermekek közösségi megnyilvánulásait az elkülönítő ismérvek alapján tárgyalja. A mentálhygiéne szociálpszichológiai kiterjesztése szintén újszerű vonása irodalmunknak. Kétségtelen, hogy az egyéni mentálhygiéne bizonyos tekintetben fikció marad a közösségi összefüggések nélkül. A szerző ezt világosan igazolja példáival.

Érdekesen szól a könyv a kommunikáció problémáiról. Az általános összefüggések elemzése után a könyv, rádió, film pszichológiai problémáit is behatóan vizsgálat tárgyává teszi. A közösségek konkrét jellemzése során koncentrikusan halad a családtól a baráti és munkatársi viszonyok feltárásáig.

Az igen tanulságos könyvet bőséges irodalom és tárgymutató egészíti ki. Tanulmányozása hasznos mind az elméleti kutatók, mind pedig a gyakorlati pedagógusok és pszichológusok számára.

Dr. Geréb György

AZ OKTATÓGÉP ÉS AZ OKTATÁS PROGRAMOZÁSA.

A pedagógia időszéri kérdései külföldön c. sorozatban megjelent könyvecske négy rövid tanulmányt tartalmaz a címben megjelölt témáról, amely egyre inkább „divatba jön” nálunk is. Hiszen már nemcsak a pedagógiai folyóiratokban olvashatunk róla, hanem a napilapokban, sőt a televízió Kukkantójában is foglalkoztatják vele az olvasókat és nézőket.

A tanulmányok nem épülnek egymásra, véletlenül kerültek egy sorba. Ennek folytán néhol fedéseket tapasztalunk (pl. több esetben is olvashatunk a kérdés történetéről), más-hol hiányérzetünk marad. Végül mégis elég jól kiegészítik egymást azáltal, hogy más nézőpontból vizsgálják ugyanazt a kérdést.

Arthur Lumsdaine amerikai szerző Az oktatógép és a programozott oktatás c. tanulmányában (megjelent az UNESCO nevelési tárgyú dokumentációjában, 1963-ban) könnyen áttekinthető képet ad a programozott oktatás fejlődéséről, alapelveiről, továbbá a programozott egyéni tanulás természetéről és eszközeiről.

Lumsdaine igen derűlátó, biztató távlatokat fest az oktatás színvonalának emelkedéséről, miközben a programozott oktatás tökéletesítésének és kifejlesztésének lehetőségeiről szól. Néhány sorát idézzük: „Ha a tanár megsza-badul olyan, tisztára gépies és gyakran eredménytelen foglalatosságoktól, amelyeket programozni is lehet, akkor — a nagy tömegekre

kiterjedő köznevelés történetében először — elég ideje lesz majd arra, hogy egyénileg hatékonyan és tartósan foglalkoztassa tanítványait, kifejlessze társadalmi képességeiket, kifejezési adottságaikat... Olyan feladatok ezek, amelyek a pedagógus minden tehetségének felhasználását megkívánják.”

Függetlenül programmintát is ad egy egyszerű számolási eljárás megtanítására, az 5-tel végződő kétjegyű számok négyzetre emelésére. Ennek a mintának azonban súlyos fogyatéksége van: aki elvégzi a 15 apró lépésből álló programot, valóban gyorsan négyzetre emelheti az 5-tel végződő kétjegyű számokat, de azt nem tudja, hogy mit miért csinál. Márpedig enélkül a program nem tanít, hanem csak idomít.

Karl Odenbach nyugatnémet szerző Az oktatógépek c. (1963-ban megjelent) cikkének különösen a második része figyelemre méltó, ha már az előbb említettet olvastuk. Itt az oktatógép és a programozott tanulás bírálatával foglalkozik. Figyelembe veszi a tanulás lélektana, a pedagógia és didaktika különböző szempontjait. A többi között vitába száll Lumsdaine elképzeléseivel is, aki — szerinte — iskolai élet nélkül iskolát vázol fel a jövő iskolájaként, „társadalmi kapcsolatok ápolása és megteremtése nélkül, a tapasztalatok és élmények kölcsönös kicserélése, játék és verseny; a közös tevékenység és alkotás öröme nélkül, barátság, társas élet, közösség kialakulása nélkül”. Elismeri azonban az oktatógép jelentőségét az indirekt oktatásban, itt átvethet bizonyos feladatokat, de azt sem helyettesítheti teljesen. Állásfoglalását talán ez a két mondata fejezi ki leghívebben: „Az oktatógép bizonyos feladatokban segítheti a tanárt, de szükségképpen olyan eszköz marad, amely csak a tanár irányításával és csak a tanár tervébe beágyazva válik értékké. Oktatógép oktató nélkül értelmetlenné tenné az iskola létét.”

L. B. Ityelszon szovjet szerző írta a gyűjtemény leghosszabb lélegzetű cikkét, A programozott oktatás néhány alapelve címmel (megjelent a Szovjetszkaja Pedagogikában, 1963-ban). Előjáróban bőséges irodalmi idézettel vitázva kifejti a programozott oktatás lényegét, azáltal, hogy megkeresi a különféle rendszerek közös magját. Bebizonyítja, hogy még nagyon sok kísérletre van szükség a programozott oktatás alapelveinek és módszereinek tisztázásához.

Különösen figyelemre méltó annak a kísérletsorozatnak az ismertetése, amelyet a szerző és munkatársai végeztek az azerbajdzsáni Idegen Nyelvi Pedagógiai Főiskola laboratóriumában. Kutatásaik célja az volt, hogy összehasonlítsák a számba jöhető különféle elveket a feleletek keresésére, a hibák jelzésére, kijavítására, továbbá a hibákra való reagálás

módszereinek és formáinak meghatározásához, abból a szempontból, hogy mennyire képesek biztosítani a programozott oktatás alapvető didaktikai feladatait.

A kísérletsorozatok egyike a szótanulás vizsgálatára irányult; egy másik a szerzett ismeretek alkalmazását követelte meg a tanulóktól a matematika körében; végül egy harmadik bizonyos logikai, mennyiségi, minőségi és egyéb összefüggések átgondolását és megértését követelte, ennek révén a szabad és alternatív válaszadás ellenőrzését tette lehetővé.

A kísérletek lehetőséget nyújtottak bizonyos objektív törvényszerűségek feltárására és megfogalmazására. Ezek nem csupán a programozott és gépi oktatás szempontjából nagy jelentőségűek, hanem általában az oktatási folyamat néhány fontos problémájának elméleti és gyakorlati megoldása szempontjából is.

Wolfgang Hochheimer német szerző Lélektani bevezetés az oktatógépek és a programozott oktatás problematikájába c. cikke egy részletet tartalmaz a szerző azonos című tanulmányából (megjelent ugyancsak 1963-ban).

Vajon idegenkedik-e a gyermek a gépektől? — veti fel a kérdést és vizsgálja e kérdés lélektani vonatkozásait. Rámutat, hogy van a gépesített tanulásnak bizonyos játékos jellege. Megemlíti Skinner gyakran idézett mondását: semmi okunk sincs rá, hogy az iskolát kevésbé gépesítsük, mint például a konyhát. Végül annak a meggyőződésének ad kifejezést, hogy „a módszerek és a gyakorló pedagógia forradalma — ha egyáltalán forradalomról beszélhetünk — éppen napjainkban megy végbe” a programozott oktatás és az oktatógépek alkalmazása révén.

Addig is, míg a fenti kérdést minden irányban részletesen tárgyaló könyv kerül a pedagógusok kezébe, az érdeklődők haszonnal forgathatják e cikkgyűjteményt. Osztónyest nyervehetnek belőle szaktárgyaik programozott oktatásának elképzelésére és kipróbálására. A cikkek végén közölt irodalomból pedig további tájékozódást szerezhetnek. (Tankönyvkiadó, 1964. 64 oldal.)

dr. Gázsó István

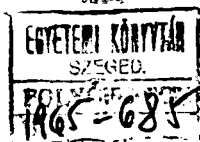
KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Ezzel a számmal megküldtük az 1964-ben megjelent Módszertani Közlemények utolsó számát.

Előfizetőinknek a lapot a következő évben is folyamatosan megküldjük. Kérjük, hogy az előfizetési díjat mellékelt csekklapon minél előbb befizetni szíveskedjék.

Lapunk a következő évben is a szokásos terjedelemben öt alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 40 Ft.

KIADÓBIZOTTSÁG



СОДЕРЖАНИЕ

<i>Йожеф Сёреши</i> : Воспитание чувства коллективизма на уроках чтения в II классе восьмилетки	321
<i>Карой Фатраи — Йожефна Шароши</i> : Современное разрешение практики на уроках методики родной речи	325
<i>Ференц Красни</i> : Значение и роль дошкольного участка в преподавании краеведения	329
<i>Карой Зентаи</i> : Некоторые методические вопросы в изучении учащихся	335
<i>Ференц Добчани</i> : Применение зрительно-слуховых средств в преподавании литературы	342
<i>Ласло Фекете</i> : Как осуществляется самостоятельность и активность учащихся на уроках черчения	345
<i>Карой Баба</i> : Новое наглядное пособие в изучении симбиоза	352
<i>Алайош Кардош</i> : Современные черты физкультуры в социалистической школе	361
<i>Эндре Хейаш</i> : Опыт экспериментов на уроках русского языка в V классе восьмилетки	365
<i>Мастерская</i>	375
<i>Обзор</i>	391

INHALT

<i>J. Szörényi</i> : Die Entwicklung des Gemeingefühls in der Lesestunde der II. Klasse	321
<i>K. Fátrai—Frau Sárosy</i> : Die zeitgemässige Übung in den Methodenstunden der mutter- sprachlichen Gegenstände	325
<i>K. Krasznay</i> : Die Bedeutung und Rolle des Schulgartens im heimatkundlichen Unter- richt	329
<i>K. Zentai</i> : Einige methodischen Fragen der Erkenntnis unserer Schüler	335
<i>F.: Dobcsányi</i> : Der Gebrauch der audio-vizualischen Geräte im Literaturunterricht	342
<i>L. Fekete</i> : Die Geltung der Aktivität und Selbstständigkeit der Schüler im technischen Zeichnenunterricht	345
<i>K. Bába</i> : Die neuen Anschauungsmittel im Unterricht der Lebensgemeinschaften	352
<i>A. Kardos</i> : Die zeitgemässige Züge der Körpererziehung in der sozialistischen Schule	361
<i>E. Héjjas</i> : Die Erfahrungen der Experimente im Russenunterricht in der V. Klasse ...	365
<i>Kleinere Mitteilungen</i>	375
<i>Rundschau</i>	391