1137

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÍTÓK ÉS TANÁROK SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1967. 7. ÉVFOLYAM

4 SZÁM

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósváry Sándor

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

Főszerkesztő:
Németh István

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

Kiadja:
a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

A kiadásért felel:
Gaál Géza

Műszaki szerkesztő:
Dr. Zentai Károly

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények" 393—623 számú csekkszámlára. A lap megjelenik évenként ötször.

A címlapot tervezte:
FISCHER ERNŐ

Megjelent 5000 példányban
Szegedi Nyomda 67-5694

TARTALOM

Szörényi József: Tapasztalatok az érzelmi nevelés területéről 241

Horgosi Ödön: Az orosz nyelv tanítása a 3. és 4. osztályban 246

Szeléndi Gábor: Hazaszeretetre nevelés a környezetismeret tanításában 254

Papp József: A tanulók gondolkodásának fejlesztése az általános iskola 3.—4. osztályában 260

Péterfia Zoltánné: A bábok felhasználása az orosz nyelv tanításában. 269

Dudás István: Hogyan segíti a báb az 1. osztályban az oktató-nevelő munkát? ... 274

Adorján Gyula: Gondolatok az összevont osztályok sajátos problémáiról. 282

MŰHELY

Muszty László: Az irodalomnevelés tanév eleji gondjai — a szakköri munka tervezése 286

Kubinyi Zoltán: A helyzeti és mozgási energia kísérleti bemutatása 296

Magi László: Írásbeli versenyfeladatok az orosz nyelv tanításában. 300

Szincsák János: Frontális kísérletezés lehetőségei a kémia tanításában. 304

Béky Loránd: Televíziós orosz óra a 6. osztályban. 306

Nagy Sándor: Csoportalakítási kísérletek 309

Pozsgai Vidáné: A 4.—5. osztály közötti átmenet megkönnyítésére alkalmazott eljárásaink. 312

Nemzetközi Szemle *(Miklósvári Sándor)* 313

SZEMLE

Fehér Imre—dr. Horváth Árpád: A fizika és a haladás. Negyedik rész. *(Bor Pál)*

A langevin-wallon tervezet. *(Szepes Lajos)*

Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. *(Szepes Lajos)*

Dr. Horváth Gedeonné—Vörös József: Tanári kézikönyv a magyar irodalom tanításához az általános iskola 5. és 6. osztályában. *(Magassy László)*

DR. SZÖRÉNYI JÓZSEF
főiskolai docens, Szeged

Tapasztalatok az érzelmi nevelés területéről

A tanárképzés gyakorlatából jól ismert jelenség, hogy hallgatóinknak általában gondot okoz a nevelési feladat megvalósulásának nyomon követése az óra menetében. Igaz, elméleti és gyakorlati ismeretük még kevés, és így „tájékozódási reflexeik" sem működhetnek kifogástalanul. Ilyen vonatkozású megfigyeléseiket azonban főként az nehezíti, hogy a „ható inger" (az oktatás folyamatában érvényesülő és a tanuló személyiségét fejlesztő hatás, az érzelmek aktivizálása stb.) szembeszökően nem vonja magára figyelmüket. Nem is tartják meglepőnek, ha azt olvashatják, hogy iskoláinkban az érzelmi nevelést meglehetősen elhanyagoljuk, pedig ez a nevelés leghatékonyabb területe.

A fenti megállapítás és az a tény, hogy tanítványaink valósághoz való elméleti és gyakorlati viszonyulását személyes üggyé, meggyőződéssé az *érzelmek* érlelik, indokolttá teszi az érzelmi nevelés problémáinak vizsgálatát.

Egy *történelmi* és két *irodalmi óra* elemzésével arra is feleletet kerestünk, hogy mi lehet a sokszor emlegetett érzelmi szegénység oka. („Sok pedagógus panaszkodik arra, hogy tanulói körében érzelmi szegénységgel találkozik, aminek legfőbb oka az élményhiány." — 3:807.) — Bizonnyal előidézője az érzelmi szegénységnek az a bizonytalanság is, amely a hazafiság értelmezésében megmutatkozik. Erre utal a Köznevelésben közzétett módszertani útmutató: „Még ha tudatában is vannak (a pedagógusok) a szocializmus során elért hazai sikereknek, eredményeknek, a nacionalizmus vádjától tartva nem szívesen nyilatkoznak meg a fiatalok előtt." (3:802.) Az élményhiánynak azonban kétségkívül az a legfőbb oka, hogy a tananyagban rejlő érzelmi nevelési lehetőségeket nem aknázzuk ki kellőképpen. A tanulók érzelemvilágának fejlesztése természetesen nem is könnyű feladat.

Ezeket a problémákat vetette fel igen élesen az a mintaszerűen előkészített és kiváló hallgató által megtartott *VI. osztályos történelem óra*, amelyen *Zrínyi Miklós nemzeti politikájával* ismerkedtek a tanulók. Ez a tanítási anyag sok nevelési lehetőséget rejt magában. Színvonalas nevelői munka eredményeképpen a megtervezett ismeretrendszer a tanulók tudatában létre is jött, de élményekben alig volt részük. Pedig minél gyengébb érzelmi szállal tapad tudatunkhoz az ismeret, annál kevésbé válik személyes ügyünkké. Mégis az érzelmi hatásrendszer kibontakozását már nem irányítjuk olyan tervszerűen, mint az ismeretek kialakulását.

Miután az érzelem viszonyulás emberhez, tárgyhoz, a valósághoz, ezt a viszonyulást — tervünk, irányításunk alapján — a tanulónak át kell élnie. A tankönyv természetesen csak tényeket, adatokat közöl. (Pl. „Zrínyi egy önálló magyar hadsereg megteremtését tűzte ki élete legfőbb céljául. — Eszményképe Mátyás király volt. — Egykori feljegyzés szerint „igen tudós, vitéz, nemzetéhez buzgó, nemes és adakozó" embert veszített el benne az ország." Történelem 6. 144.—45. o.) Ezeket a „száraz" tényeket azonban jól felhasználhatjuk, mert pl. az emócionális hatás megtervezésében számolhatunk azzal a pozitív viszonyulással, amely a gyermekben — az érzelmek szétsugárzása kö-

vetkeztében — Mátyás királlyal kapcsolatban már korábban létrejött. (1:202.) A tanulók ismerik a Mátyás királyról szóló mondákat. Tudják, hogy az uralkodónak nem volt nyugalma, ha neszét vette, hogy itt vagy ott sanyargatják a népet, és következetesen küzdött az igazságtalanság ellen. Többször is *átélték*, hogy a Mátyás király féle emberi magatartás védelmet, biztonságot és örömet jelent a közösség tagjai számára.

Miközben a tanulók megértik, miért éppen Mátyás király volt Zrínyi eszményképe, miért akart az ő útján járva önálló magyar hadsereget létrehozni, és a nemzet érdekeit szem előtt tartva nádorrá lenni, felidéződnek bennük a Mátyás királyhoz fűződő érzelmek. Ezek a felidézett viszonyátélések pedig annak érdekében motiválnak, hogy Zrínyihez is hasonlóan viszonyuljanak. Ilyen módon lehetőséget biztosítunk számukra ahhoz, hogy ismételten — immár Zrínyivel kapcsolatban is — átélhessék a nemzet igazi érdekeivel való azonosulásukat; azaz tudatosan megtervezzük a hazaszeretet érzelmének mélyítését. Az érzelmi rezonálás Mátyás királlyal kapcsolatban eleve csaknem pontosan lemérhető, s így viszonylag előre megállapítható az is, miféle érzelmi erőket kapcsolhatunk majd be az órán annak érdekében, hogy a tanulók belső indítást érezzenek az új ismeret befogadására, illetőleg kedvvel való elsajátítására. — Viszonyátélésünk valaki iránt természetesen azonnal pozitív irányulású lesz, mihelyt megállapíthatjuk, hogy számunkra magasztos ügyet képvisel, érdekeinket védi, élete és tevékenysége pedig példamutató.

Azt is eleve számításba kell vennünk, hogy az érzelmek szétsugárzása következtében mindaz, amit majd később hallanak vagy olvasnak Zrínyiről, felidézi bennük azokat az érzelmeket, amelyeket az órán felkeltettünk, és azok újból áthatják egész lelkivilágukat, tartósan befolyásolva gondolataikat és magatartásukat. (1:202.)

Az oktatás folyamatában minden alkalmat fel kell használnunk, hogy tanítványaink más-más módon ugyan, de minél gyakrabban *átélhessék a közösséghez való vonzódást, a közösség szeretetét*, hiszen a legfontosabb erkölcsi érzelmek éppen ebből az átéltségből fakadnak. Éppen ezért Zrínyiről, a nemzeti hősről nem elég csak adatokat közölnünk. Lehetővé kell tennünk, hogy tanítványaink átélhessék, miként készül fel Zrínyi a hadvezéri kötelességek teljesítésére, hogy ilyen módon azonosulhassanak vele *felelősségtudatban és kötelességérzetben.* Zrínyiben a bátor katonát is emberi közelségbe hozhatjuk, hogy a tanulók elfogadják, magukévá tegyék magatartását: azt az áldozatos életet, amely az egyéni érdeket alá tudja rendelni a közösség érdekeinek.

Miután mindenféle érzelem szubjektív értékelés kifejezője, a közösséghez való viszonyt úgy kell élményesítenünk, hogy az így keletkezett hatás, jelen esetben Zrínyi tetteinek, magatartásának szubjektív értékelése a tanulók meghatározott erkölcsi érzelmeiben tükröződjék. (A *hivatásszeretet* késztette Zrínyit tanulásra, a hadtudományi művek állandó tanulmányozására; *felelősségérzete* önálló magyar hadsereg megszervezésére, *kötelességérzete* a török elleni harcra késztette, *igaz hazafisága* a nemzet ügyét, az ország felszabadítását személyes ügyévé avatta stb.)

Az óra tanulságaiból kiindulva, és nagyobb általánosítások felé haladva azt mondhatjuk: az érzelmekben kifejeződő szubjektív értékelés alakulását csak tudatos élményesítéssel irányíthatjuk úgy, hogy tanítványaink azokért a tettekért lelkesedjenek, amelyek bennünket is hevítenek, és azt a magatartást tartsák vonzónak, amely a közösség érdekeit képviseli.

A VIII. osztályban *Radnóti: Nem tudhatom* c. versének tárgyalása csaknem maximális lehetőséget nyújt a hazaszeretet elmélyítésére. Az előkészület során feltártuk mindazokat az érzelmeket, amelyeket a költő kifejez. Ezzel egyrészt a vers hatásos bemutatását kívántuk biztosítani, másrészt pontosan le akartuk mérni, miféle érzelmeket élnek majd át a tanulók; azaz a várható emócionális hatást is részletesen megterveztük. (A verssorok mellett zárójelben szerepel az érzelmi hatás megjelölése.)

Nem tudhatom, hogy másnak e tájék mit jelent, nekem *szülőhazám* itt e lángoktól ölelt	(Szeretet és hála, a tájhoz tartozás nyugalma, biztonsága)
kis ország, messzeringó *gyermekkorom világa.*	(Féltés, félelem, meghatottság)
Belőle nőttem én, mint fatörzsből gyönge ága	(A hasonlat érzelmi töltése: védettség)
s remélem, testem is majd *e földbe süpped el.* *Itthon vagyok.* S ha néha lábamhoz térdepel egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom,	(Bizakodás)
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton, s tudom, hogy mit jelenthet egy nyári alkonyon a házfalakról csorgó, vöröslő fájdalom.	(Megnyugvás. A bizonyosság intellektuális érzelme) (Együttérzés, fájdalom)
Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj, s nem tudja, hol lakott itt Vörösmarty Mihály;	(Szeretet, rajongás a Szózat költője iránt)
. . . . .	
de nekem szöcskét, ökröt, tornyot, szelíd tanyát;	(A tájhoz viszonyulás esztétikai jellegű örömérzése)
. . . . .	
míg én a dolgozót is, ki dolgáért remeg,	(Együttérzés, elérzékenyülés)
erdőt, füttyös gyümölcsöst ,szőlőt és sírokat, a sírok közt anyókát, ki halkan sírogat, s mi föntről pusztítandó vasút vagy gyárüzem, az bakterház s a bakter előtte áll s üzen,	(A vidámság átcsap szomorúságba, majd bánatba)
piros zászló kezében, körötte sok gyerek, s a gyárak udvarában komondor hempereg; és ott a park, a régi szerelmek lábnyoma,	(Öröm és szeretet váltogatja egymást szorongással, aggodalommal, féltéssel)
. . . . .	
Hisz bűnösök vagyunk mi, akár a többi nép, s tudjuk, miben vétkeztünk, mikor, hol, miképp,	(Szorongás, elégedettség) (Szomorúság, bosszúság)
de élnek dolgozók itt, költők is bűntelen,	(A bánat átcsap bizakodásba)
. . . . .	
Nagy szárnyadat borítsd ránk virrasztó éji felleg.	(Szorongás és bizakodás)

Bár az érzelmek szinte mértani pontossággal megtervezettek, a költemény bemutatása mégis a spontaneitás erejével hatott. Teljes mértékben érvényesült a költeménynek az az egyedülálló szépsége, hogy hihetelenül sok húrt pendít meg, mintegy igazolva, hogy sok-sok élmény alapján kristályosodik ki bennünk a hazaszeretet.

Radnóti Miklós a művészet eszközeivel teszi szemléletessé, hogy a hazaszeretet intellektuális és érzelmi elemek végtelenül gazdag összeszövődése. A vers alapján elmondhatjuk, hogy a sokféle ismerethez (otthon, szülőföld, haladó hagyományok, szocialista társadalmunk eredményei stb.) és tevékenységhez tapadó rövid időtartamú emócionális hatások a hazaszeretetben mély és tartós érzelemmé olvadnak össze. Az órán a bemutatás és elemzés érzelmi hatását felerősítette és megszilárdította a Szózat hanglemezről felhangzó ismert dallama.

Egy 8. osztályos irodalmi óra elemzése élményszerűen igazolta, hogy a *negatív viszonyulások, helytelen nézetek* (önzés, közöny stb.) erős érzelmi kötését nem a puszta ismeretközlés oldja fel, hanem annak kapcsán az ellensúlyozó, a korábbiakat mintegy kiszorító érzelmek felkeltése. Ezeket az emócionális hatásokat pedig előzőleg le kell mérnünk, a tanítandó anyagban mintegy érzelmileg is otthonosnak kell lennünk. Ez pedig feltételezi az átélést. — Az órán a *Karabanov megtérése* c. szemelvény (Magyar irodalmi olvasókönyv 8. 290. o.) bemutatásának gazdag és erős érzelmi visszhangja támadt. Makarenko művészi alkotásának az órán tárgyalt fejezete az érzelmi nevelés szempontjából igen sok tanulsággal szolgált.

Nyilvánvalóvá tette, hogy kiábrándultság és csalódás (barátban, felnőttben, ígéretben, elképzelésben stb.) épp úgy kísérője megismerési folyamatoknak, mint ahogy pl.

a megalázás, sértés vagy egy-egy durva szó is szinte fel nem oldható gyűlölet vagy elégedetlenség forrása lehet. A csavargás és a rossz társaság hatására a bizalmatlanság, gyanakvás és rosszindulat valósággal megülte Karabanov lelkét. Az érzelmi elhidegülésnek kevés táp kell: a múló tartamú, de sokszor megismétlődő negatív érzelmek végül is erőre kapnak, és egyre kevesebb „jegec" szükséges ahhoz, hogy csalódottság, gyűlölet vagy unalom formájában kikristályosodjanak.

Egy bizonyos idő múltán Karabánovban elemi szükségletként jelentkezett a telep, amelyet elhagyott, az ottani közösség élete, munkája. Miután az érzelem mindig valamiféle elemi szükséglet kielégítéséhez kapcsolódik, a Karabánov számára egyelőre még ki nem elégített szervezeti, szellemi és erkölcsi szükségletek kellemetlen érzelmekben tükröződtek. Ezeket a negatív érzelmeket Karabánov életében ismételten megelőzték olyan, korábban teljesen *közömbös ingerek*, mint pl. Mityágin magatartásának közönséges volta, ízléstelen szokásai, a környezet léha gondolkodásmódja, a szeretetlen beszéd stb. Ezek a hatások állandósultak, és így lassan olyan *feltételes ingerekké* váltak, amelyek kezdetben csak szomorúságot okoztak, elégedetlenséget váltottak ki a falusi környezettel szemben, később azonban már megvetéssé fokozódtak, és törvényszerűen elindítottak egy cselekvéssorozatot, amely ezeknek a kellemetlenségeknek a megszüntetésére törekedett. A felgyülemlett szükségletek kielégítetlensége aktivitásra késztette Karabánovot, arra, hogy elhagyja a falut és visszatérjen a telepre. Ilyen lélektani előzmények után jelenti ki hősünk: „Anton Szemjonovics, mondja, mi volna, ha a telepen maradnék?"

Az érzelmi nevelésre vonatkoztatva tehát megállapíthatjuk, hogy a kellemetlen érzelmek fokozatosan erősödhetnek, és ha a kiváltó okokat, a sokszor jelentéktelen, Karabánov esetében: a korábban még csak figyelemre se méltatott ingereket nem küszöböljük ki, (ha pl. a barátok közötti vitás kérdések nem oldódnak meg) akkor a negatív érzelmek motíváló ereje következtében a reánk nézve káros viszony megszüntetésére, magatartásunk megváltoztatására törekszünk. (1:198.)

A tanár művészi bemutatása lehetővé tette a tanulóknak, hogy átélhessék, mi viharzott át Karabánov lelkén. Tudatosodott bennük, hogy milyen hatalmas erőforrás számunkra, ha azt érezhetjük, hogy megbíznak bennünk. A legnagyobb elesettségből is felemelhet a biztató, bátorító szó. Makarenko határtalan bizalmának, az emberi jóság ilyen ellenállhatatlan rohamainak még a fásult, nagyon kiábrándult Karabánov sem tud ellenállni. Az osztály annak is tanúja, hogy a bizalmatlanság, gyanakvás és közöny miként adja át helyét a felszabadító örömnek. Az érzelmi nevelés szempontjából figyelemre méltó, hogy a telep vezetője ezt a hatást nem erkölcsi prédikációval éri el. Makarenko tetteivel, megbizatásaival és beszélgetéseivel meggyőzi Karabánovot arról, hogy bízik benne, hisz abban, hogy meg fog változni. A meg-megújuló felismerés pozitív emócionális hatása feloldja a bizalmatlanságot, és tartósítja a Makarenko iránti feltétlen bizalmat. A váratlan fogadtatás nyomán és a telep vonzó közösségében feloldódnak Karabánov kielégítetlen szükségletei, és ilyen módon a negatív érzelmek motiváló ereje is teljesen megszűnik. — Ezt a lelki tusát a tanulók is átélik. A küzdelem eldől, diadalmaskodik a bizalom, a szocialista humánum, és Karabánov már felszabadult, nótázó emberként lép ki Makarenko szobájából.

Az óra munkája hatásosan igazolta, hogy a tanulóknak népünk, szocialista társadalmunk érdekeivel való azonosulását döntő módon mindig azok a tapasztalatok és felismerések határozzák meg, amelyeknek erőteljes érzelmi kötésük van. — Makarenko tisztában volt azzal, mi játszódik le Karabánov lelkében. Következetesen olyan *cselekedetekre* készteti, amelyekhez pozitív érzelmek kapcsolódnak. Eljárása arra figyelmeztet, hogy a közösség érdekében végrehajtott cselekedetek emócionális hatásáról sem szabad megfeledkeznünk.

Tudatos élményesítéssel a szürke hétköznapi események is magas rangot kaphatnak az érzelmi nevelés szempontjából. Ezt tapasztalhattuk az irodalmi óra elején. A tanár egynéhány mondatban elismerését fejezte ki az előző napi versenyen elért eredményekért. A lelkes előkészület és az eredményes erőkifejtés azt igazolta, hogy *tanítványai azonosították magukat az osztály, az iskola érdekeivel.* Tudatosította bennünk, hogy megérte a küzdelem az iskoláért, azért a nagy örömért, amelyet szüleiknek és nevelőiknek szereztek. — Ünnepélyes hangulat támadt az osztályban... Sikerült tehát a tanulókat magasabb szintű, a közösség életéhez kapcsolódó érzelmi reakcióra képessé tenni. A keletkezett hangulat az óra munkájában erős motiváló tényező maradt. — Sok-sok ilyen múló tartamú viszonyátélés révén szövődik egybe a közösség szeretete. Ezt a kristályosodási folyamatot is állandóan, tervszerűen kell irányítanunk: órán és témán belül éppúgy, mint egy-egy tantárgy ismeretrendszerének kialakításával kapcsolatban. Így leszünk képesek arra, hogy az érzelmeket mint motiváló erőket a szervezet energiáinak mozgósítására tudatosan fel is használhassuk.

Érzelmek felkeltésével *az érdeklődés* tartalmát és mélységét is befolyásolhatjuk. Ami érdekel bennünket, azt valamilyen szempontból mindig értékesnek tartjuk. Tanítványaink érdeklődését éppen ezért az érzelmi erők mozgósításával is tudatosan haladó hagyományaink, népünk sorsa, szocialista társadalmunk eredményei felé kell fordítanunk.

Az órákon megfigyelhettük, hogy a nevelő lelkesedése csak akkor tudja magával ragadni a tanulókat, ha az érzelmek sugárzása átéltségből táplálkozik. A mély érzelem mindig egyszerű nyelven „beszél". Ilyenkor a hangnem, a *stílus* pontosan, hajlékonyan igazodik a tárgyhoz, s úgy tűnik, mintha magasztos stílus nem is volna, csak nagyszerű, magasztos téma, amely pontosan megszabja a hangvétel lendületét, és felszínre hozza a szavak érzelmi elemeit. Az oktatás anyagának és a hangnemnek, illetőleg hangsúlyeltolódásoknak ez a finom összhangja mozgásba hozza a tanulók érzelemvilágát. A nevelő stílusa ilyen esetben zenei vezetésszerűen sokféle beleélési lehetőséget teremt a tanulók érzelmi rezonálásához. Az élmény hatékonyságát egy-egy stilisztikai eszköz jól szolgálja. Zrínyi hazaszeretetének érzékeltetésére pl. egy másik órán sikerrel alkalmaztuk az alábbi *lírai részletezést:* „Magasztos cél lebeg előtte: nemzetének felszabadítása. Ennek érdekében állandóan tanul, képzi magát: ismerte is a hadvezetés minden csinját-binját. Bátor és példamutató hadvezér: katonái rajongtak érte, a török még a nevét is rettegte. Nem tud beletörődni népe szenvedésébe. A török kiűzésére önálló magyar hadsereget akar szervezni. Mátyás példája lebeg előtte: a fekete hadsereg. Terveit csak akkor tudta volna megvalósítani, ha nádorrá választják. Egy szerencsétlen vadászaton azonban életét veszti népünk egyik legnagyobb fia."

Azt már korábbi tapasztalatok alapján is megállapíthattuk, hogy a bizonytalanul vezetett, terjengős gondolatmenettel, valamint a közhelyekkel szemben a tanulók részéről mindig jellegzetes idegenkedés mutatkozik.

Tapasztlataink összegezése:

1. Az, aki gyönyörködik a művész alkotásában, azt éli át, arra döbben rá, hogy benne is azonos gondolatok és érzelmek élnek, csak nem tudja azokat olyan találóan, szemléletesen kifejezni. A hatásos tanári bemutatás — a feltételes reflexek törvényszerűsége alapján — felidézi azokat az érzelmeket, amelyeket a művész szavakban kifejezett. (2:72.) A bemutatás hatásos voltának tehát alapvető feltétele, hogy feltárjuk és pontosan meg is fogalmazzuk a művészi alkotásban kifejezett érzelmeket.

2. A tanítási anyagban vagy akár a mindennapi eseményekben rejlő nevelési lehetőség kiaknázásának hatásfoka elsősorban attól függ, hogy szavainkkal sikerül-e felidéznünk azokat a képzeteket, képzeleti képeket, amelyek felújítják a hozzájuk kapcsolódó érzelmeket, vagyis megteremtjük-e az átélés lehetőségét. (2:72.) Ha ismerjük tanítványaink érzés- és gondolatvilágát, a felidézés helyét és idejét pedig pontosan megtervezzük, akkor a valóság tükröződése is élményszerűvé válik.

IRODALOM

1. *Dr. Kardos Alajos:* Általános pszichológia, 1964.
2. *Dr. Kiss Tihamér:* A szépalkotás és a szépben gyönyörködés lélektani elemzése Tanítóképzők Tudományos Közleményei I. Debrecen, 1963.
3. Köznevelés 1966. évf. 21. sz.

DR. HORGOSI ÖDÖN
Tanítóképző Intézet, Jászberény

Az orosz nyelv tanítása a 3. és 4. osztályban

1966 szeptemberében szerveztük meg először intézetünk gyakorlóiskolájában az orosz nyelv oktatását. A meghirdetett tanfolyamra a 3. osztályokból 17 tanuló, a 4. osztályokból 27 tanuló jelentkezett. A tanfolyamot az előírásoknak és rendelkezéseknek megfelelően heti 2 órában szerveztük, a jelentkező tanulók osztályok szerinti megoszlása alapán külön csoportot a 3. osztályosok és a 4. osztályosok részére. A tanfolyam óráit a 3. osztályosoknál sikerült a délelőtti oktatásba beilleszteni 5. órában, a 4. osztályosoknál azonban csak a délutáni napközis foglalkozás idejére tudtuk beállítani 15—15,45-ig. A két órát természetesen külön napokra tettük.

Megfigyeléseink egy évre tekintenek vissza, munkánkat, kísérletezésnek tekintjük. Az orosz nyelvi tanfolyam megindítása gyakorlóiskolánkban az élet és a korszerűség követelménye volt és a szülők egyetértésével találkozott. A gyerekek lelkesedéssel és különös büszkeséggel jártak a nyelvtanfolyamra és vallották magukat „oroszosoknak". A nyelvtanulásnak nemcsak prakticitását vették észre (hogy esetleg könnyebb lesz nekik az 5. osztályban az új tantárgy tanulása), hanem büszkeséggel töltötte el őket, hogy az év végére már összefüggő szöveget is el tudtak mondani orosz nyelven, azaz megalapozott sikerélményeik születtek a nyelvtanulás folyamán. A vegyes összetételű csoportokban (nemcsak a jobbakat válogattuk ki a nyelvtanfolyamra!) egyes tanulók számára az orosz nyelvtanfolyam képességeik új és szélesebb kibontakozását jelentette. Tapasztalataink mutatták (és ez egyezett az alsó tagozatos nevelők véleményével), hogy sok esetben a délelőtt közepes és csendes tanulók az orosz tanfolyam óráin rendkívül aktívak, mozgékonyak lettek. Végül még egy adat: a tanfolyamra jelentkezett tanulók összlétszámából az év végére csak 7 morzsolódott le!

Világszerte folyik a kísérletezés és annak tudományos elemzése, hogyan lehet az idegen nyelvek tanulását minél hamarább, minél előbb elkezdeni. Különösen hasznosak voltak számunkra azok a tanulmányok, amelyek az 1962. évi hamburgi UNESCO konferencia anyagát ismertették.[6] Munkánkat az eddig ismert tapasztalatok alapján kezdtük meg. Tanulmányunk — mint már említettük — ezekről a próbálkozásokról és a munka közben felvetődött gondolatainkról számol be.

A foglalkozások szervezését kötötte a tanfolyamjelleg, az önkéntesség, az, hogy nem egy egész osztály vett részt a tanulásban (nem nyelvi osztályokról volt szó) és még sok egyéb tényező. Sajnos nem tudtuk megvalósítani Csisztyakovának ideális elgondolását: a foglalkozásokat heti három alkalommal, 20—30 perces időtartammal célszerű tartani. Leghelyesebb ezeket reggelre vagy közvetlen alvás után szervezni, mert ilyenkor a gyermekek még nem fáradtak) a fentiek részben óvodásokra vonatkoznak).[7] Heti két alkalommal tartott óráink a tanulók délelőtti órái után estek, sőt sokszor olyan időre, amikor a nem „oroszoknak" játék, szabadidő volt, s ez nem egyszer befolyásolta a munkakedvet és a tanulási vágyat. A gyermekeknek nehéz volt átállni a *másjellegű tanulásra és lemondani az esetleges játékról, pihenésről.* Sokszor az óra elején levő játékos rész, mese éppen ezt a célt szolgálta.

Kezdettől fogva arra törekedtünk, hogy minél többet beszéljünk oroszul. Az első órán a tanár bemutatkozása, a nyelvtanulás célja rövid orosz nyelvű ismertetőben történt. Ugyancsak az első órán megtanulták a gyerekek a legfontosabb üdvözlést: Здравствуйте, дети! „Здравствуйте, учитель!" majd az óra végén: До свидания, дети! До свидания, учитель! Ezt természetesen igen sokszor elmondtuk az órán, s vissza-visszatértünk rá: No, hogyan is köszönünk, gyerekek, oroszul; s szinte az első óra „anyagát" ki is töltötte. A későbbiekben a Встанте, дети! Иди сюда! Иди на своё место! kifejezésekkel is megismerkedtek a gyerekek. Az év folyamán ez a kör bővült az Откройте книгу! Садитесь! Тише! Слушайте, дети! Стоять прямо! stb. kifejezésekkel. Természetesen a vezényszavak tanulásánál is, amikor csak lehetőség nyílt rá, cselekedték is a vezényszót: kinyitották a könyvet, felálltak, leültek, jöttek-mentek az osztályban. A legfontosabb azonban az, hogy a tanult vezényszót átvitték más szituációkra is, azaz a kifejezést aktivizálták, pl. az Окройте книгу! mintájára Откройте окно! Откройте дверь! Откройте сумку! Откройте тетрадь! (és ellentéte is: Закройте книгу, Закройте окно!... stb.) A tapasztalat azt mutatta, hogy nagyon eredményes azonnal az ellentétes cselekedet végzésével együtt az ellentétes jelentés megtanulása (nyitni-csukni a könyvet, ajtót stb.). Amikor egy alkalommal a félév körül a gyakorló iskola igazgatója látogatni jött, nagy megelégedésére a gyerekek oroszul köszöntötték: Здравствуйте, директор! Arra törekedtem, hogy mindent oroszul mondjak előbb, s a lehetőségekhez mérten próbáltam a többszöri ismétléssel, a cselekvéssel, bemutatással rávezetni a gyerekeket a jelentésre, de ha ez nem ment, a *legvégén csak megmondtam magyarul. S itt említem meg, hogy én is a kombinált* módszer híve vagyok.[13]

Az idegen nyelvűséget és az orosz beszédhez való fokozottabb hozzászokást szolgálta, hogy félévtől kezdve rövid meséket mondtam el oroszul (a mesét próbáltam képpel, rajzzal „megértetni", de a pontosság végett esetenként anyanyelven is megismételtem). Nagy örömet jelentett, ha az összefüggő szövegből egy-két szót, később többet, sőt egy-egy szintagmatikus részt megértettek. Az összefüggő két-három perces orosz nyelvű beszéd feltétlenül hasznos volt, és segítette az orosz nyelvű felfogást, az idegen artikuláció megszokását, az idegen nyelven történő információ gazdagodását. A következetes orosz nyelvű tanári beszéd mellett következetesen ügyeltem arra, hogy ismert jelenséggel kapcsolatban a gyerekektől is csak orosz nyelven fogadtam el a kérdést, jelentkezést.

A 10 éven aluli gyermekek nyelvoktatásában a legeredményesebbnek az *imitatív* módszert tartják, azaz a bemutatáson ,a cselekedtetésen keresztüli gyakorlást. A gyermek mindig mondja oroszul, amit csinál, ill. amit mond oroszul, azt meg is csinálja egy időben. Ez utóbbi különösen a nyelvtanulás első szakaszában fontos. A másik fontos gyakorlási forma a *kórusban (karban)* mondott gyakorlás. Ez nemcsak az új szavak kiejtésére és gyakorlására vonatkozhat, hanem összefüggő mondatokra is.

A karban való ejtéssel nemcsak az egész osztályt mozgatjuk meg, hanem az órán az egy tanuló által ejtett mondatok száma nagy mértékben megnő. Így egy-egy tanuló 15—20 mondatot is mond egy-egy órán. A karban való gyakorlás biztosítja az osztályban az állandó kollektív munkát, fegyelmezi is a tanulókat és a gyengébb vagy éppen gátlásos tanulókat is megszólaltatja. A karban való gyakorlás (felelés) különböző jellegű lehet: a tanár kérdésére az egész osztály válaszol, padsorok kollektívan kérdeznek egymástól és válaszolnak egymásnak, a tanulók a tanár szavainak ismétlésével kollektívan mondanak el egy kép alapján tartalmat stb. A karban való gyakorlás segíti a nyelvtani anyag automatizálását, feloldja az óra esetleges egyhangúságát, élénkíti a tanulókat, s kapcsolatot tart fenn a tanulók egyéb óráin való gyakorlással. Igen fontos, hogy a karban való gyakorlást az egyéni gyakorlás kövesse, azaz néhány tanuló a karban elmondott mondatot (vagy mondatokat) egyénileg is megismételje. Vigyázni kell, hogy a tanár feltett kérdésére karban csak egyfajta választ lehessen adni. Az ilyen gyakorlásoknál tanulták meg a gyerekek a Ещё раз! kifejezést. A szovjet nyelvtanárok nemcsak a kisiskolásoknál tartják hasznosnak a karban való gyakorlást, hanem a felső tagozatban is, pl. olvashattunk az egyik lipecki pedagógus gyakorlatából olyan VI. osztályos német óra leírását, ahol a tanulók 126 mondatot ejtettek ki karban egy órán![14]

Minden alsó tagozaton nyelvet tanító kartárs kiemeli a szemléltetés (képek, rajz, vetítés stb.) sokrétű, változatos formái mellett a *játékos elem* szükségességét és nagy szerepét.[15] Az alábbiakban az aktivizálás nem kevésbé fontos kísérőjéről szeretnék még pár szót szólni, amely ugyancsak igen sokszor játékos formában bonyolódik le: az órákon folyó *versenyről, versengésről* (vetélkedésről). A verseny folyhat padsorok között — kollektív verseny — és egyénileg. A versenyt mindig pontoztuk és jutalmaztuk.

a) Szóverseny. Kezdetben, néhány hetes tanulás után a szótudás lemérését szolgálta: ki tud több orosz szót mondani egy perc alatt. A szóverseny később tematikussá vált.

b) Kérdésfeltevő verseny. Ki tud több kérdést feltenni egy perc alatt. A kérdésben legalább 3 szónak kellett lennie:

Где лежит книга? Кто говорит в классе?

c) Mondatbővítés: Az első tanuló egy szót mondott csak, a következő tanulónak ezt mondattá kellett formálnia és bővítenie, a harmadik tanuló ezt még tovább bővítette (természetesen megismételve az előző részeket), egy újabb tanuló tovább folytatta a bővítést, például: Книга. Книга лежит. Книга цежит там. Книга лежит там на столе. Vagy Учитель. Учитель говорит. Учитель говорит по-русски. в классе. és így tovább. Az győzött, aki hibátlanul végig tudta mondani a hosszú mondatot és még tudott hozzátenni valamit. A mondatbővítéssel fejlődik a tanulók érzéke a mondat felépítése és a szórend iránt (alany, állítmány...), de fejlesztik az emlékezetüket is az idegen nyelven mondott hosszú mondatokkal (nem beszélve arról, hogy ez a verseny egy strukturális gyakorlat!).

d) Képek alapján történő verseny: ki tud többet elmondani a képről szavak, kifejezések, mondatok formájában. A verseny az első időben csak abból állt, ki tud több tárgyat megnevezni a képen (több szót mondani), később a feladat bonyolódott, a közlés kötötté vált: csak olyan szót (vagy mondatot) fogadtunk el helyesnek, amely a képen látható tárgy, dolog vagy cselekvés megnevezése volt.

e) Ki vesz észre új szót: ismert szavakat mondtam és közéjük elvétve ismeretlen szót helyeztem el, hibátlanul meg kellett ismételni a megfigyelt új szót.

f) Tanítósdi. A gyerekek legkedvesebb játéka. Egy tanuló lesz a tanító, s az kérdez: tárgyakra mutat és kérdést tesz fel, a képek alapján kérdez, állító és tagadó

mondatokra tesz fel kérdést. Például: Ето карандаш? és felmutat a tanuló egy könyvet, avagy Мальчик стоит? — és rámutat egy ülő kisfiúra stb. A kijelölt „tanító" addig kérdez, míg nem hibázik vagy nem veszi észre a hibás feleletet. Hibázás esetén új tanítót jelölünk ki. A gyerekek a tanító szerepében igyekeznek minél nehezebb kérdéseket feltenni, ilyenkor fordul elő, hogy olyasmit is akarnak kérdezni, amit még nem tanultak, másrészt nagyon figyelnek, hogy a hibát észrevegyék és felválthassák a „tanítót".

g) Az eldugott tárgy megtalálása (tűz-víz játék). Olyan tárgyat dugunk el, amelynek a nevét ismerik oroszul (pl. ceruzát, könyvet), a keresőt az ismert magyar játéknak megfelelően Тут — Там., Не тут. — Не там., Огонь. — Вода. szavakkal tájékoztatták. A tájékoztató szavakat az egész osztály kórusban kiabálta (artikulálta!) A kereső, amikor megtalálta az eldugott tárgyat, felmutatta és oroszul megnevezte: Ето караш! vagy Тут карандаш!

Igen sokszor maguk a gyerekek találtak ki egy-egy játékot, amelyet a kisdobos foglalkozásokon játszottak vagy más anyanyelvi órán alkalmazott gyakorlásra hívták fel a figyelmemet. A versenyszerű játékos gyakorlatok nemcsak felüdülést jelentettek a gyerekeknek az órán, hanem lehetőséget adtak aktivitásuk, fantáziájuk kinyilvánítására, fejlesztették értelmi erőiket (emlékezet, kombinálás, számítás stb.), lekötötték a figyelmüket, nyelvi szempontból a kiejtést, a mondatszerkesztést, a hallás utáni megértést, az önálló idegen nyelvi gondolkodást és beszédkészséget fejlesztették.[16]

A játékok és a versenyek mellett az *ének* volt az, ami pihentetésül és gyakorlásul szolgált. Olyan énekeket tanultak, amelynek a dallamát ismerték már (Во поле берёза стояла) vagy aktuális volt: például, karácsony előtt a В лесу родилась ёлочка c. ének, amit nemcsak énekelni lehetett, hanem eljátszani is. Megtanulták a gyerekek pl. a kakukkról szóló éneket, amely kérdezgető-felelgető ének) Кукушечка.[17] Az énekek segítették az orosz ritmust, hangsúlyozást és beszédtempót elsajátítani és a mondatszerkesztési nehézségeket legyőzni. Az énekek tanulása egyben komoly memorizálási munkát is jelentett, a hangsúlyos szótagoknál való kopogás, tapsolás az orosz nyelv változó (kötetlen) hangsúlyára terelte a figyelmet és segített a kiejtés egyszintre való hozásában.

Az audio-orális módszert, amelyet az alsó tagozatos nyelvoktatásban alkalmazunk, átszövi a mondatmodellekkel való állandó gyakorlás. Ezek a legalapvetőbb kérdő és állító mondatok:

Что это? — Это ....; Это что? — Это ....
Что там? — Там ....; Что тут? — Тут ....

és ezek variációja. Pánczél Katalin „alapmondatoknak" nevezi ezeket az első idegen nyelven elsajátított mondatokat,[18] pontosabban „elemi" mondatok ezek, amelyeknek a száma a későbbiekben emelkedik, s amelyek segítségével a legalapvetőbb idegen nyelvi struktúrákat sajátítják el a tanulók. Az elemi mondatok száma is gyarapszik a nyelvtanulás során, de minőségileg is bővülnek a struktúrák: az elöljárós szerkezetek megjelenésével (B ... E és HA ... E), valamint az igés szerkezetek megjelenésével: az elemi mondat „van" igéjének a helyét egy cselekvést kifejező ige foglalja el a nyelvtanulás néhány hónapos időszakában: Кто сидит? Кто говорит? Что делает? Что делает мальчик? stb. és újabb mondatmodellekkel ismerkednek meg.

A későbbiekben a modern nyelvészet egyéb fogásait is alkalmaztuk: a transzformációt és a szubsztitúciót. Ezek segítségével és aktív alkalmazásával elértük, hogy a II. félévben egy-egy kép elmondásánál bővítéssel és módosítással a jobb tanulók 4—5, később 8—10 mondatot is mondtak. Ez utóbbi nemcsak 1—2 elemi mondat elmondá-

sát jelentette, hanem az összefüggő beszéd gyakorlását, ill. az összefüggő beszédre való áttérést is. A II. félév közepétől a tanulók (A képes orosz nyelvkönyv gyermekeknek 1. tankönyv 7. olvasmányának elvégzése után) nemcsak ilyen mondatokat gyakoroltak:

Мальчик идёт.	Учитель говорит по-русски.
Девочка идёт.	Учительница говорит по-русски.
Учитель идёт.	Директор говорит по-русском.

és ugyanezeket a típusokat tagadó formában is:

Мальчик не идёт	Учитель не говорит но-русски,
.....	.....

hanem előljárós szerkezettel bővített mondatokat is

Мальчик идёт в классе.	Учитель говорит но-русски в классе.
Девочка идёт в классе.	.....

sőt a két elemi mondatból módosított, átalakított újabb mondatot is

Мальчик идёт в классе и говорит по-русски.
Учитець говорит по-русски и идёт в классе.

Az állító mondatokat mindig párhuzamosan követték a tagadó mondatok, ill. a rájuk adott állító, ill. tagadó felelet:

Мальчик идёт?	Да, мальчик идёт. Нет, мальчик не идёт.
Мальчик не идёт?	Да, мальчик не идёт. Нет, мальчик идёт.

Az általánosan ismert elemi orosz mondatmodellek mellett (lásd pd. Héjjas Endre egyik tanulmányát,[10] a közelmúltban megjelent orosz középiskolai tankönyv (kezdők könyve) 160 mondatmodellje közül a tanév folyamán tanfolyamunk tanulói több mint 50 mondatmodellt (nem sorrendben az első ötvenet!) tanultak meg, s ezeket bővítették és módosították (a 160 mondatmodellt az INYT ismerteti.[20]) A mondatmodellekkel való munka az automatizálást és az idegen nyelvi szokásrendszer kialakítását szolgálta. Az ismétlődő gyakorlatok, a kórusban szinte unalomig végzett gyakorlás mind ezt kívánták elősegíteni. Ilyenkor, amit a tanulók többször elmondtak, a lehetőség szerint csinálták is. A különböző elemeket a mondatban váltogattuk, amivel a gondolkodást és az értelmi erőket fejlesztettük.

A nyelvtani ismeretnyújtást szabályok közlése nélkül lexikális formában végeztük. Igen sokszor az anyanyelvi nyelvtani ismeretek sem adtak lehetőséget a bővebb felvilágosításra. A szükséges törvényszerűségeket megfigyeltettük és a többszöri gyakorlással automatizáltuk, pl. az igék egyes szám 3. személyét, vagy az elöljárós szerkezet -e végződését, de pl. itt megfigyelték, hogy van néhány olyan szó, amely a helyhatározós kifejezésben nem -e, hanem -y (u hang!) végződést kap: в шкафу, в лессу (a tanult ének alapján), на полу. Nyelvtani megfigyeléseink inkább a hangtanra terjedtek ki. Speciális kiejtési gyakorlatokat ugyan nem iktattunk be, csupán a nehezebben kiejthető hangkapcsolatoknál. Például, nehéz volt a tanulóknak a több mással-

hangzóval kezdődő szavak (és szótagok) megtanulása, kiejtése: спрашивает. Ugyancsak nehéz volt megtanulni a разговаривает szót, (véleményem szerint szükségtelen is a kezdeti stádiumban), a hat szótag mellett a hangsúlyos szótag eltalálása okozott nehézséget. Furcsán hatott az egymás után következő szótagokban minimális eltérést mutató szótagkezdő mássalhangzók megtanulása pl. az учитель szóban, sokan чичель-t, mások pedig утитель-t ejtettek; külön gyakoroltuk a -чи és a тель szótagok ejtését és tettük össze a szót. Sok nehézséget okozott a lágy mássalhangzók ejtése a magyartól eltérő esetekben. A ty, gy, ny hangok esetében nem volt probléma, de az elöljárós szerkezetben levő -e hang előtti lágyulás már problémákat okozott, pl. a „skolje" típusú helyzetekben. A nehezen ejthető szavakat a tanulás későbbi szakaszára hagytuk, így, például, amikor az osztályban található tárgyak neveit tanultuk a szék, asztal, pad stb. után követelték az „ajtó" megtanulást is, de a дверь szóban a lágy „r" kiejtése nagyon sok gondot okozott. Nem tanulták meg tanulóim a speciálisan orosz jeri-t sem. Az évi szókészletben szándékosan nem szerepeltettem olyan szót, amelyben ez a hang előfordul (pl. Кто ты? kérdés a 13. olvasmányban), s tudatosan nem tanítottam meg ebben az évben a főnevek többes számát sem éppen e miatt a hang miatt. Véleményem szerint a fentiek megtanítása a heti 2 órás tanfolyam első évében maximalizmus lenne, s nem kapcsolódna szervesen megalapozott nyelvi ismeretekhez.

Sok gondot okozott a kiejtésben hol „v", hol „f"-nek hangzó elöljáró kiejtésbeli megtanítása, annak tudatosítása, hogy nem szabad elhagyni, de nem szabad „vö klassze"-t sem ejteni! A kiejtést állandóan javítottuk, csiszoltuk, megalapozását a legfontosabbnak tartottuk. Az állandó gyakorlás, „ejtegetés" sokat segített az orosz artikuláció kialakításában.

Itt említem meg azt a gondosságot, amivel az orosz intonációt kezeltük. A kérdőszavas kérdőmondatokban igen sokszor gyakoroltuk a hangszín éles (erősen megfigyelhető) felemelését, valamint a mondat végén a hangszín észrevehető ereszkedését. A gyakorlás a Что это? Что там? Кто говорит? típusú mondatokban néha derültséget váltott ki, de hasznossága és szükségessége a későbbiekben mutatkozott meg.

Nyelvtani gyakorlataink tehát főleg automatizáló auditív jellegűek voltak. Itt kell megemlítenünk egy szomorú tapasztalatot: néhány kisgyermek, akinek nagyobb, felső tagozatba járó testvére volt, nem egyszer jött azzal órára, hogy tanár bácsi testvérem a „vliszu"-t úgy mondja, hogy *„vleszu"* és a „sztyiná"-t úgy, hogy *„sztyená"!* Melyik most a helyes? A válaszolás nem volt könnyű, és a kérdés elgondolkoztató!

Szeretném ismertetni egy „vegyes típusú" óra menetét:

1. Az óra szervezése: névsorolvasás 1 perc. Fontos, hogy lássák a gyerekek az ellenőrzést. A névsorolvasáskor a neveket oroszosan ejtem (néhány gyereknek Szása, Misa, Kátya a neve). A válaszokat Da!, TyT! szavakkal kellett megadni. Ha hiányzott valaki, néhány óra elteltével a gyerekek kórusban mondták: HET!
2. Az óra bevezetése, „fonetikai bemelegítés", ráhangolás, ez kb. 5 percig tart. Főleg szavak, kisebb mondatok, később összefüggő mondatok ismétlése karban a tanár után. A félév eltelte után a „bemelegítés"-kor hosszabb szöveget, 3—4 mondatot is ismételtek a tanár után. Nagyon ügyeltem arra, hogy ilyenkor ismeretlen szó, kifejezés ne kerüljön elő, azaz a tanulók biztosan tudják is azt, amit mondanak. A „fonetikai bemelegítésnek" a célja a ráhangoláson kívül bizonyos mértékig annak tudatosítása is, hogy most mást csinálnak, mint az előző és egyéb órákon (tudati és lélektani átállást!).

4. A következő 10—12 perc a „számonkérés" (a házi feladat ellenőrzése), azaz az előző órákon elsajátított anyag legkülönbözőbb módon történő számonkérése: egy-egy tanulótól 2—3 szó, néhány mondat, kérdések-feleletek, a tanulók kérdeznek egymástól, egy tanuló kérdez az osztálytól stb. Ebben a részben folyhat az ismert anyagból történő versenyzés stb.
5. Az új anyag feldolgozása. Ebben a részben tanulják meg az új szavakat, kifejezéseket, új mondatmodelleket, esetleges nyelvtani fordulatokat. Általában 4—5 új szó, vagy egy-két új mondatmodell kerülhet elő ebben a részben.
6. Itt kell következnie az óra pihentető részének, mivel 20—22 perc körül tartunk, s ilyenkor jelentkezik a tanulók lankadása, egyeseken a fáradtság és a lankadás mellett az unalom, érdektelenség, unatkozás. Ez a pihenő énekkel, játékkal, mesével telik el.
7. Az új anyag gyakorlása. A pihentető gyakorlatok után újból elővesszük az új szavakat és kifejezéseket, és a legkülönbözőbb módon gyakoroljuk, aktivizáljuk őket. Az óra egyik legfontosabb része.
8. Az óra befejezése, a házi feladat feladása (mindig legyen valamilyen szóbeli gyakorlat). Búcsúzás oroszul.

Természetesen az óra egy-egy részének a kidomborítása nagyban befolyásolhatja az óra menetét (a céloktól függően is), de állandó kísérő az óra maximális idegennyelvűsége, a sok gyakorlás és a szituációk életszerűségre (azaz valószerűségre) való törekvése.

Még néhány szót szeretnék ejteni a tankönyvről. A tanulás igaz, hogy audioorális úton folyik, tehát írni nem tanulnak az első időben a gyerekek (pl. a 3. osztályosok egész évben nem írnak), a betűket nem ismerik aktívan, mégis a sok képpel ellátott tankönyv a gyerekek komoly segítője a nyelvtanulásban is. Tankönyvvel a kezükben a tanulók jobban kötődnek a tanuláshoz, de a jó tankönyv megkönnyíti a tanulók előrehaladását és tervszerűbbé teszi a tanár munkáját is. Dr. Virág Sándorné 1963-ban arról írt, hogy alsó tagozatos orosz nyelvoktatói munkájában a jugoszláv V. osztályos tankönyvet használja, amelyet az idegen nyelvű könyvesbolt segítségével Jugoszláviából rendelt. Azért esett erre a könyvre a választása, írja, mert nagyon helyesen 10 leckén keresztül a tanulók nem találkoznak betűvel.[21] Hasonló felépítésű az Orosz nyelv képekben c. orosz kiadvány (Русский язык в картинах, Издательство Просвещение, Москва, 1966) amely 3 részből áll, s az első részben aláírás (szöveg) nélküli képek vannak a bevezető szóbeli szakasz részére. A képek különböző témákat mutatnak be, s a rajzok segítségével a tanulók könnyebben sajátítják el a különböző tárgyak neveit. Tanfolyamunkon az MM utasítása szerint az utóbbi években megjelent Seprődi—Suara: Képes orosz nyelvkönyv gyermekeknek 1. (második kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest, 1966) használtuk. A tankönyvet csak akkor kapták meg a gyerekek, amikor már több mint két hónap eltelt, s addigra igen sok szóval, kifejezéssel, mondatmodellel megismerkedtek hallás és szemléltetés útján. A tankönyv anyaga a heti 2 órás foglalkozás esetén 2 év alatt végezhető el. Az egyes évek anyaga 10—10 olvasmány. A tankönyv mint „képeskönyv" is igen jó, sok esetben gyakorlatai is jók (pl. a 15 lapon levő gyakorlat), a színezése és elrendezése sok esetben korszerű. Kár, hogy az első olvasmányoktól kezdve szöveget tartalmaz, ami pl. a 7. olv. gyakorlatainál (23. l.) egészen magas iskolás szintet kölcsönöz a könyvnek. Ezek helyett a szövegek helyett is képek és a képek variációi kellenének! Kevés a könyvben a nagyalakú, az egész lapot betöltő kép (olyan, mint a 34. oldalon levő kép, ami nagyon jó!). A túlzsúfolt képek nem jók, mert elvonják a figyelmet. Azok

a képek a jók, amelyek a lényeget, s csupán néhány gondolatot tartalmaznak. A 8. olvasmányban a főnevek többes számának a megtanítását maximalizmusnak tartom.

Tapasztalatainkat az első év után a következőkben foglalhatjuk össze:

a) Véleményünk szerint a bevezető szóbeli kezdő szakasz általános koncepciója és igen sok fogása az alsó tagozatos nyelvoktatásban is nagy mértékben megvalósítható, és tapasztalatai kellő lélektani értékelésben (a kisgyermekek életkori sajátosságai, értelmi fejlettsége, érdeklődése stb.) felhasználhatók.

b) Az alsó tagozatos nyelvoktatásban nagyon fontos az érdeklődés felkeltése és állandó felszínen tartása. A változatos és játékos gyakorlatok biztosítják a legnagyobb sikert.

c) Az alsó tagozatos nyelvoktatásban a szemléltető eszközöknek (képek, könyv stb.) más jelleggel kell rendelkezniök, mint a felső tagozatos vagy középfokú nyelvoktatásban (pl. a középiskolai szemléltető képek túlzsúfoltak a kisgyerekek számára).

d) A nyelvi óra tanfolyamának mind a 45 perce nem használható fel aktívan az alsó tagozatos nyelvtanításban. Csupán 25—30 perc az, amit aktív tanulással lehet eltölteni.

e) Intézetünkben a tanfolyam formában megindított nyelvoktatás további fejlesztése, esetleg 1—2 év múlva kísérleti jelleggel egész osztályra való kiterjesztése a további cél (valamelyik készségtárggyal megosztva). Tapasztalataink a bevezetett tanfolyam hasznossága mellett szólnak.

JEGYZETEK

1. Pánczél Katalin: A német nyelv oktatása iskolánk alsó tagozatában INYT, 1962. 6. 186—191. l., Dr. Virág Sándorné: Az első év eredményei iskolánk alsó tagozati orosznyelvoktatásában, INYT, 1963. 5. 129—133. l., Pánczél Katalin: Szemléltetés és aktivizálás az alsó tagozat idegen nyelvi óráin, INYT, 1964. 3. 90—94. l., Ágoston György: A francia nyelv tanítása az alsó tagozaton, Módszertani Közlemények, 1966. VI. 1. 1—3. l.
2. N. Sándor László: Idegen nyelv — alsó tagozatosaknak, Kísérletező pedagógusok, Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. 51—57. l., Valent Júlia: Idegen nyelvek oktatása a szovjet óvodákban, Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, III. évf., 259—268. l., Scheibert Ferenc: Az idegen nyelvek elemi fokú (óvodai) tanításának nemzetközi tapasztalatai az UNESCO felmérésnek a tükrében; Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tud. Közl. IV. évf. 1966. 324—336. l.
3. Dr. Banó István: A gyermek-nyelvtanfolyamok pedagógiai és módszertani problémái, INYT, 1962. 6. 186. l.
4. Héjjas Endre: Az orosz nyelv beszélgető tanfolyamának óráin használt eljárások, Módszertani Közlemények, 1964. 4. 3. 180—192. l.
5. Dr. Banó István: Szemantizálás és szituációs gyakorlatok a kisiskolások francia nyelvi óráin, INYT, 1966. 2. 57—58. l.
6. Scheibert Ferenc i. m., Horváth József: Egy angliai francianyelv-tanítási kísérlet, INYT, 1966. 40—46. l.
7. Valent Júlia i. m. 263. l.
8. N. Sándor László i. m. 53—54. l.
9. Héjjas Endre i. m. 181. l.
10. Valent Júlia i. m. 264. l.
11. Kosaras István: A nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszáról, INYT, 1963. 6. 166.—172. l.
12. Valent Júlia i. m. 263—264. l.
13. N. Sándor László i. m. 53. l.
14. Damó Elemérné: Mit tanulhatunk a lipecki pedagógusoktól? INYT, 1963. 3. 83—86. l.
15. Lásd Pánczél Katalin, N. Sándor László i. m., Németh Kálmán: Angol játékok a „tagozatos" osztályok napközijében, INYT, 1966. 2. 54—56. l.

16. A nyelvi órákon folyó játékokról részletesen Dorota Polivková: Játékok a nyelvtanításhoz (Bratislava, 1965) c. könyvében.
17. С. М. Любский: Двухголосное пение в школе, Изд. Академии Педагогических Наук РСФСР, Москва, 1950, 25. л.
18 Pánczél Katalin i. m. INYT, 1964. 3. 93. l.
19. Héjjas Endre i. m. 181. l.
20. INYT, 1967. 3. 94—96. l.
21. Dr. Virág Sándorné i. m. 130. l.

SZELÉNDI GÁBOR
Tanítóképző Intézet, Sárospatak

Hazaszeretetre nevelés a környezetismeret tanításában

A tanulók hazaszeretetre nevelése központi jelentőségű pedagógiai feladat, melyben a következő feladatok végrehajtása áll előttünk: szülőföldünk, szocialista hazánk és dolgozó népünk iránti szeretet felkeltése, a nép által megművelt hazai föld, az általa létrehozott anyagi és kulturális értékek számbavétele és megbecsülése, mindezek gyarapítására, szocialista rendünk építésére, féltésére és védelmére való aktív törekvés kialakítása, hazánk történelmi múltjának, haladó és forradalmi hagyományainak, kulturális örökségünknek a megismertetése, az ifjúság arra való nevelése, hogy ismerje, szeresse és becsülje ezeket; a Szovjetunió, a szocialista világrendszer, az egész haladó emberiség iránti szeretet és megbecsülés felkeltése, a hűség, az együvétartozás érzelmének kifejlesztése az ifjúságban mindazok iránt, akik az emberi haladás oldalán küzdenek az igazságos társadalmi feltételek megteremtéséért.

A hazafias és honvédelmi nevelés jelentős helyet kap már az 1—4. osztályban. Elsősorban az olvasás és a környezetismeret tanításában foglal el jelentős helyet a hazafias és honvédelmi nevelés. A következőkben az alsótagozat központi tárgyának *a környezetismeretnek az anyagát vizsgáljuk meg* a tanulók szocialista hazaszeretetre való nevelésének szempontjából.

A környezetismeret tanításának feladatait megszabva a *Tanterv* hangsúlyozza, hogy segítse a tárgy a tanulókban az erkölcsi tulajdonságok kialakulását; hogy a környezetismeret anyaga és gyakorlatai több olyan nevelési feladatot jelölnek meg, amelyek a tanulók világnézeti, erkölcsi alakulását alapvetően meghatározzák fejlődésük e szakaszában. Az Utasítás rész kiemeli, hogy a közvetlen és távolabbi környezet megismerése, s benne az értékeket létrehozó dolgozó emberek megszerettetése útján jutnak el a tanulók *a szülőföld, a szocialista haza megszeretéséhez, önzetlen szolgálatához.* Ezért elsősorban azokat a tulajdonságokat kell bennük kifejleszteni, amelyek magukban hordozzák a kommunista jellemvonások elemeit. Ilyen az emberek szeretete, az egymás iránti felelősségérzet, az igazságosság, a jobbért való becsületes harcban és munkában való kitartás, a szorgalom, a közérdekű aktivitás. Mindezeket a pozitív jellemvonásokat a társadalomból vett példákból merítsük. Utal a Tanterv arra, hogy a tanulók az *ünnepekkel kapcsolatban* közvetlenül szerezzenek élményanyagot, hogy különös figyelmet kell fordítani a *szülők közhasznú társadalmi munkájának* tárgyalására. A konkrét példákon keresztül fejlessze megfelelő fokra tanulóiban a nevelő a mások érdekében végzett önzetlen munka megbecsülését. Ezzel is adjon indítékot nekik a köz érdekében való cselekvésre.

A lakóhely és környéke tanításának hozzá kell járulnia a lakóhely és népe megszeretéséhez. A tanulóknak érezniök kell, hogy minden, ami szülőföldjükön és a környékén történik, őérettük is van. E tárgykörök tanítása járuljon hozzá a cselekvésre kész hazafiság kibontakozásához.[1]

A hazaszeretetre nevelés lehetőségei az egyes tárgykörök tanításában
Az otthon tárgykör

Alsótagozatos gyermekeinkben fokozatosan formálódik, tudatosul — az irányított és egyéni tapasztalatszerzés és ismeretfeldolgozás eredményeként — *a szülőföld, a haza fogalma. Az otthonból* — amely védelmet és számtalan örömet nyújt a tanulóknak — *indulunk ki.* El kell érnünk, hogy szeresse otthonát, ahol együtt él szüleivel, játszik testvéreivel — szól a Nevelési terv követelménye. Annak a modern otthonnak a képzetét kell kialakítanunk, olyan otthon iránti igényt kell tanulóinkba plántálnunk, amelyben helyet kap a modern technika, anélkül hogy a szív melegét kiszorítaná. Mert az otthon nemcsak jól felszerelt lakás, nemcsak pihenőhely, hanem ma is „meleg fészek", amelyhez való ragaszkodást a környezetismeretnek is erősítenie kell. Meggyőződéssel kell nevelnünk tanulóinkat a szülői ház, az otthon, benne a szülők, testvérek forró szeretetére, kiolthatatlan ragaszkodásra irántuk, hiszen ebből az érzésből sarjad ki a nagyobb szülőhaza, szocialista országunk iránti szeretet, tisztelet, s nem lehet igazán internacionalista, aki saját hazáját, népét nem szereti, hogyan azonosulhatna más népek küzdelmeivel, érzéseivel, vállalhatna áldozatokat értük az, aki saját hazáját, népét nem vállalja minden bajában, minden ellenére. Zalka Máté vallomására utalhatunk, aki így értelmezi az internacionalizmus és hazafiság egymást feltételező egységét: Internacionalisták vagyunk, de szívünk legféltettebb szerelme szülőföldünk marad. Ha nem szereted hazádat, ahol felnőttél, azt a földet, amely táplált téged, az eget, a fákat, a szülőházadat, akkor nem érted az internacionalizmus lényegét, más népekkel való kapcsolatod értelmét, amely saját hazád szeretetének érzéséből fakad.*

A szülői házzal, az otthonnal, szülőkkel szemben gyermekeinkben megvan a szeretet, tisztelet, csak nem mindig tudják és akarják ezt tettekkel is bizonyítani. Pedig *az otthonnal kapcsolatos aktív érzelmekből* kell eljutnunk később az aktív hazafisághoz. Attól kezdve, hogy megismertetjük a család tagjainak otthoni munkáját, az irántuk való szeretet, tiszteletadás formáit (köszöntés, ajándékozás családi ünnepeken), el kell jutnunk az egymás munkájának a megbecsülésétől, annak megértésétől, hogy a család érdekében minden családtagnak egységes terv alapján kell dolgoznia — *a ténylegesen végzett otthoni munkáig,* amit tanulóink erejükhöz mérten végeznek, az önkiszolgáláshoz, apróbb feladatok elvégzéséhez. Mindezt megfogalmazza a Tanterv és a Nevelési terv, utóbbi így: Igyekezzék megkönnyíteni szülei munkáját. Vegyen részt erejéhez mérten a házi munkákban.

Amikor az otthon végzendő munkákról tanítunk, megismertetjük az otthon *használati tárgyaival, gépeivel* tanulóinkat, akkor is hazafias nevelést végzünk, hiszen mindezt szembe tudjuk állítani a múlttal, amikor a dolgozó családoknak nem jutott mindezekből a javakból. Legjobb, ha tanulóink konkrét tapasztalatokat gyűjtenek erről, ha megkérik szüleiket, meséljenek gyermekkorukról, s ennek alapján állapítsák meg, hogy az emberek élete nem volt mindig olyan mint most. A gyermekek élete is más, mint szüleiké, nagyszüleiké volt. Ma jobb a dolgozók élete, mert munkájukat megfizetik, megbecsülik. (Nevelési terv 57. o. 19.) Legjobb, *ha személyesen győződnek meg* arról, ami mutatja a jobb életet, ha számba veszik otthon azokat a jelenségeket, eseményeket, amelyek a gyermekek és a család boldog életére utalnak (rendes ruházat, tápláló étkezés, ajándékok stb.), és az olyan lassan természetesnek tűnő tényeket, mint falun az általánossá váló villanyvilágítást, szaporodó gáztűzhelyeket, vízvezetékeket és rohamosan növekvő rádió, tv, mosógép, hűtőszekrény, motorkerékpár, autó stb.

* Arató Endréné: A tanító munkája 1966. 10. sz. 3. o.

számát, elterjedését a családban és a közvetlen környezetben. A hazai táj és a dolgozó nép megismerésére és szeretetére nevel az is, ha a tanuló megkéri szüleit, meséljenek arról, azokról a helyekről, ahol jártak, ahol üdültek. Ez csak néhány utalás arra, hogyan lehet hazaszeretetre, szocialista társadalmunk magasbbrendűségére az otthon tárgykörén belül nevelnünk.

Folytathatnánk tovább azzal, hogy pl. az otthonban használt eszközök, anyagok, gépek megismertetése során nevelhetünk szocialista hazafiságra és proletárinternacionalizmusra egyaránt, hiszen amikor kiemeljük a Hajdúsági Iparművek kiváló minőségű mosógépét, az Orion tv világhírnevét — akkor jogos hazafiúi büszkeségre nevelünk, iparunk termékeinek készítőinek megbecsülésére, de ugyanilyen joggal hivatkozhatunk a szovjet ipar márkás porszívóira, a Német Demokratikus Köztársaság iparának termékeire — a villanyvasalóra pl., a csehszlovák motorkerékpárokra, mopedekre, a kubai és a lengyel mosóporokra stb. És kiderül, hogy ez a „semleges téma" is milyen lehetőségeket rejt magában.

A 4. osztályban kezdjük *bővíteni az otthon fogalmát*, megismertetjük a *család kapcsolatait a környezettel*, a jószomszédság problémáira kitérünk és taglaljuk a felnőtt *családtagok társadalmi tevékenységeit*. Fontos a jószomszédi viszonyról érdemben beszélni, s a szomszédok, társak iránti megbecsülésre nevelni, ugyanis ők már az alapvető legkisebb közösségen: a családon kívül élő emberek, társak a hazában, polgárai ugyanannak a hazának, s ha hozzájuk sikerül kialakítani a megfelelő viszonyt gyermekeinkben, akkor továbbindultak a dolgozó nép megismerésének, megszeretésének az útján. Ugyanilyen fontos az e tárgykörbe tartozó *társadalmi munka problémája*. Aközben hogy megismertetjük tanulóinkkal: milyen segítséget adnak a szülők, a felnőttek az iskolának, a községnek, a tanácsnak, milyen munkákat végeztek már el minden fizetés, ellenszolgáltatás nélkül és megértetjük azt, hogy miért végezték el, mi volt az indítéka cselekvéseiknek — szintén az aktív hazafiságra nevelés egy motívumát kezdjük kialakítani bennük. A legjobban tisztelt szülők példájából ők, a tanulók is könnyebben eljuthatnak a köz, a társadalom érdekében végzett munka végzésének gondolatáig. Megértik, mit jelent, miért végzik a szülők, felnőttek, s késztetést érez ő is ehhez hasonlóra, csak vigyáznunk kell nevelőknek és szülőknek egyaránt, nehogy elvegyük a kedvét gyermekünknek egy meggondolatlan megjegyzéssel pl. iskolaszépítés, községszépítés, papír-vasgyűjtés stb. során.

A lakóhely és környéke (A 3. és 4. osztály anyaga) tárgyköre
A lakóhely, a szülőföld természeti szépségei

A 3. és 4. osztályban a tanulók megismerik lakóhelyüket, amelyik legtöbbjüknek szülőföldje is, megismerik környékét (várost, járást), vele a hazai földnek egy darabját, felszíni formáival, vizeivel, művelt területeivel, amelyeket népünk tesz egyre szebbé és gazdagabbá. A megismertetéskor mutassunk rá rendszeresen a környék természeti viszonyaiban megnyilvánuló szépségekre ugyanúgy, mint az ott létrejött emberi alkotásokra.[2]

Tömören megfogalmazza feladatainkat a Kézikönyv és jelentős segítséget ad a konkrét tapasztalatszerzés hogyan-jára a *Tanterv a javasolt tanulmányi séták, kirándulások megtervezésével* (1:110—111). A közösen vezetett tanulmányi sétákon szinte megszólal a táj, hat magában is a természet minden szépsége, de még eredményesebb mindez, ha a nevelő tudatosan ráirányítja a szépségekre tanulói figyelmét (szép kilátás, változatos felszíni formák, gondosan megművelt földek, az ember természetvédő tevékenységének jelei stb.). Természetesen a különböző tájak, lakóhelyek természeti

adottságai, gazdagsága más és más, de a kevésbé változatos, nem kiemelkedő szépségű tájat is széppé teszi az, hogy ez a tanulók lakóhelye, itt élnek, többnyire itt születtek, és főleg széppé teszi az, hogy a rajta élő ember gondosan megműveli, vigyáz értékeire, tehát az emberi munka széppé, értékessé teszi.

Egy *alapfeltétele* van annak, hogy eredményesen neveljünk a lakóhely, a szülőföld természeti szépségeinek megismerésére, értékelésére, szeretetére, ha mi nevelők is jól ismerjük, megszeretjük ezt a tájat, ha nem is ott születtünk, és ezt a szeretetet, lelkesedést át tudjuk adni tanulóinknak, ha meggyőző erejű tanító munkánk.

Munkánkat segíthetik jelentősen azok a *tevékenységi formák*, amelyeket a *Nevelési terv* javasol. Így pl. a hazai táj megismerése, megszeretése céljából tanácsolja, hogy a tanuló tegyen sétát szüleivel lakóhelyén, álljon meg a szép kilátást adó helyeken, s mondja el, mit lát. Figyelje az otthonát és iskoláját környező utcákat, benne a változásokat, amelyek lakóhelye szépülésére mutatnak. Sétáljon el társaival, szüleivel a közeli gyümölcsösbe, erdőbe, gyönyörködjék szépségében. Figyelje meg lakóhelyének felszínének változatosságát, vizeinek szépségét. Gyűjtsön lakóhelyét ábrázoló képeket, képeslapokat. Figyelje meg a különböző évszakokban a környező természetben a táj, a növény és állatvilág gazdag változatosságát, gyönyörködjék szépségében. Tegye el a hazai tájakat, városokat ábrázoló képeslapokat. Bővítse és rendezze gyűjteményét. Keresse fel úttörőpajtásaival együtt lakóhelye környékén a forradalmi harcok emléktábláit, emlékműveit.

Ebből a nem is teljes felsorolásból is kitűnik, milyen gazdag lehetőségeink vannak a hazai táj, a szülőföld természeti szépségeinek megismertetésére és megszerettetésére.

A lakóhely múltja, történelme

Az alsótagozatban a ma emberének teljesebb megismerése, munkájának helyesebb értékelése céljából foglalkozunk a múlttal is. Megismerik a tanulók, hogy mai életünk hosszú harc eredménye, amelyért sokan áldozták életüket — így ad vezérfonalat munkánkhoz az OPI Módszertani Útmutatója. Sokkal gazdagabban tanítunk lakóhelyünk múltjáról, történelméről, mint azt a tanterv és kézikönyv külön megszabja (A lakóhely múltjából: a település eredete, az elődök élete kb. 2 óra), hiszen amikor a lakóhely jelen életéről, fejlődéséről tanítunk, állandóan szembeállítjuk vele a múltat, hogy még jobban megsértsék tanulóink szocialista társadalmunk magasabbrendűségét és a jelentős fejlődést a lakóhely életét vizsgálva is. A lakóhelyen és környékén folyó ipari és mezőgazdasági termelőmunka, de a kulturális és egészségügyi intézmények fejlődése vagy a közlekedés változása mind mind jelentősen hozzájárulnak tanulóink történelmi ismereteinek, szemléletének alakításához.

A múlt megelevenítése, a kövek, épületek, tárgyi emlékek megszólaltatása, a szülőföld, lakóhely múltbeli életére vonatkozó anyagok összeszedése sokszor áldozatos, fárasztó munkát igényel a nevelőktől, de azután bőségesen kamatozik a tanításban. Mert jól tanítani csak az tud, aki alaposan ismeri a lakóhely történetét sokféle forrásból, és színesen, érdekesen tudja által adni tudását, tudja elképzeltetni a régi életet.

A múzeumok, gyűjtemények anyaga mellett saját gyűjtésre, irodalmi forrásokra, szájhagyományokra stb. kell támaszkodnia, de egyre nagyon vigyáznia kell, arra hogy a túl gazdag történelmi múlttal rendelkező települések anyagának feldolgozása során, ne bocsátkozzon túlzóan részletes magyarázatokba, a tanulók életkorát meghaladó szintű tárgyalásba. Mint minden feldolgozó munkában, itt is minél nagyobb mérték-

ben vonjuk be tanulóinkat a gyűjtőmunkába. Így kérdezősködjék szüleitől, idősebb emberektől lakóhelye múltjáról. Kérje meg őket, beszéljenek gyermekkorukról. Gyűjtsön olyan képeket, képeslapokat, amelyek lakóhelye és hazája történelmi múltjának nevezetes helyeit, emlékeit ábrázolják. Ismerkedjék meg a munkásosztály, a parasztság példamutató harcosainak életével filmről, tv-adásból, olvasással.

A múlt, a lakóhely történelmének feldolgozása során mutassunk rá, hogy a felszabadulás milyen fordulópontot jelent mind a felnőttek, mind a gyermekek életében, s állandóan állítsuk szembe a jelen tárgyalása során a múlt eseményeit, eredményeit, tapasztalatait a mi életünkkel, fejlődésünkkel, így válik hatásossá hazafiságra nevelésünk e téren is.

A lakóhely jelene, fejlődésének irányítói

A múltnál nagyobb hangsúllyal foglalkozunk *a jelen alkotó emberével.* Oktató-nevelőmunkánkban azok tevékenységének megismerését szorgalmazzuk, akiknek munkája, eredményei a tanulók életével szorosan összefüggnek (szülők, testvérek, iskolai dolgozók). A hazai táj (otthon, lakóhely, környék) bemutatása mindig szoros összefüggésben történjék azzal a *közösséggel,* amely a megismert területen él. Sokféle munkáról, foglalkozásról tanítva alakítjuk, fejlesztjük a munkás hazaszeretet elemi fogalmát. Így tudatosul a tanulókban, hogy *a föld és a rajta élő nép* szorosan összetartoznak. (OPI Útmutató.)

A lakóhely életének megismertetése során hangsúlyozottan irányítsuk tanulóink figyelmét mindarra, amit a lakóhelyen *a felszabadulás óta alkotott népünk: az* új ipari, mezőgazdasági, kulturális, egészségügyi létesítményekre, az új lakótelepeinkre, nagy építkezésekre. Figyeljék meg tanulóink, hogyan, miként fejlődik, gazdagodik népünk tudása, szorgalma által lakóhelyük, szülőföldjük. Az így szerzett mindennapi tapasztalatok nyomában alakul ki és erősödik bennük a szülőföldhöz való ragaszkodás, az ott élő nép szeretete.

Ezeknek az *alapelveknek* a megvalósítására gazdag ismeretanyag feldolgozása áll rendelkezésünkre, hiszen a lakóhely és a lakóhely és környéke tárgykörön kívül kitérhetünk erre az iskola, az otthon, a munkahelyek és foglalkozások, de még az utca és közlekedés tárgykörében is. Nagyon *gazdag tevékenységi forma* anyag áll rendelkezésünkre a Nevelési tervben ezzel kapcsolatban. Néhányat emeljünk ki: Figyelje meg otthona, iskolája körül a változásokat; a lakóhely társadalmi vonatkozású változásait, amelyek arra mutatnak, hogy napról napra javul életünk (új lakóházak, üzemek, kórházak, kulturális intézmények épülnek, létesülnek); figyelje meg az építkezésen, földeken dolgozók munkáját, a közlekedési rendőr, az elárusító munkáját, állapítsa meg a különböző foglalkozású dolgozók életéről szerzett tapasztalatai alapján, hogy hazánkban mindenkinek dolgoznia kell, a dolgozók keresetükből becsületesen megélhetnek, gyermekeiket minden szükségessel el tudják látni; gyűjtsön adatokat, példákat családtagjaitól, ismerőseitől a munkások és dolgozó parasztok munkakörülményeiről (sok munkaalkalom, korszerű gépek, védőételek, balesetvédelmi intézkedések, sportolási és kulturális lehetőségek, üdülés, a dolgozók megbecsülése: jutalmazás, kitüntetés); vegye számba azokat a változásokat, amelyek lakóhelyének és környékének kulturális életében a felszabadulás óta bekövetkeztek, és még sorolhatjuk a lehetőségeket, tvékenységi formákat, amelyek alkalmasak arra, hogy lakóhelyünk jelenét, fejlődését bemutassuk, megszerettessük.

Egy szempontról nem szabad megfeledkeznünk: mind a nevelő, mind a tanulók látó szemmel járjanak, vegyenek észre minden előre mutató jelenséget és a nagy dol-

gok, jelenségek mellett ne feledkezzenek meg olyan apróságokról sem, mint pl. egy darab járda megépítése, néhány lakóházba a villany bevezetése, parkosítás, faültetés, egy-egy szép családi ház felépülése, új tv vagy mosógép valamelyik tanuló családjában, egy üdülés a Balatonnál vagy a debreceni Nagyerdőn a tsz üdülőben, vagyis azokról az országosan vagy helyileg sem óriási jelentőségű eseményekről, amelyek viszont egy-egy ember, család életében fejlődést, boldogulást jelentenek és hozzájárulnak népünk bizakodó, optimista életszemléletéhez, segítenek szocialista rendünk, hazánk szeretetére nevelni gyermekeinket.

Ahhoz, hogy gyermekeink helyesen lássák meg, mekkora fejlődésen ment át szülőföldjük, és értékeljék, becsüljék az elért eredményeket, ahhoz szükséges: hogy lássák benne a vezetők szerepét, megismerjék tevékenységüket, tiszteljék, szeressék őket.

Népünk vezetői, irányítói, akik a lakóhely életét irányítják, vezetik: *a párt és a tanács dolgozói,* ezek munkájának megismerése fontos rész a hazaszeretetre nevelésben.

A párt és a tanács irányító, segítő, vezető munkájának feldolgozása során a minél konkrétabb esetek, intézkedések alapján juttassuk el a tanulókat ahhoz az ismerethez, hogy a párt elvi irányítást végez a lakóhely életében, míg a tanács végrehajtja a különböző rendeleteket, határozatokat. Persze szükséges tisztázni a párt lényegét és a múltbéli harcok, küzdelmek feleleventésével megértetni: hogy a párt az emberek, a dolgozók jobb életéért harcolók szövetsége, akikből a legkiválóbbak tudják vállalni a harcot, szenvedést, börtönt is ha kell, meg a többletmunkát, a társadalmi munkát a nép, a haza érdekében. Nagyon sokat segíthetnek a vezetőkkel való találkozások, a veteránokkal beszélgetések mellett a tv adásai, a különböző filmek és olvasmányok, ezeknek az ismereteknek szemléletes, hatásos feldolgozásában.

A felszabadulás eseményeivel, jelen életünk tényeivel, fejlődésével lehet már az alsótagozatban is *proletárinternacionalizmusra* nevelni. Már itt is érzékeltetjük, hogy a körülöttünk élő, a szocializmust építő népekhez igaz baráti kapcsolatok fűznek bennünket. Hálát ébresztünk a Szovjetunió iránt a felszabadulásunkért hozott áldozatáért és országépítő munkánkban vállalt segítségéért. A közismertebb, a felszabduláshoz fűződő témák mellett mutassunk rá néhány lehetőségre. Van lehetőség megfelelő fokon kitérni pl. a szocialista országok gazdasági együttműködésére (a KGST szerepére) a kőolaj téma feldolgozásában, s kiemelni a Barátság olajvezeték megépítését, amely hazánkat is ellátja olcsó szovjet kőolajjal; meg lehet értetni tanulóinkkal, mennyire segíti fejlődésünket a szocialista országok elektromos hálózatának összekapcsolása, milyen nagy a román-magyar földgázvezeték jelentősége; vagy utalhatunk arra, hogy mennyire a testvéri népek segítségét mutatja az a megállapodás, amelyet a magyar és szovjet nép vezetői kötöttek a magyar alumíniumkincs előnyös kiaknázására.[3]

Mint látható, még „e semleges" témák feldolgozása során is van lehetőségünk arra, hogy lerakjuk a proletárinternacionalizmus elemeit tanulóinkba a környezetismeret tanítása során is.

Amikor így néhány gondolattal kitérünk arra a szerepre, amelyet a környezetismeret tanítása betölt tanulóink hazafias nevelésében, hangsúlyoznunk kell: hogy *a szocialista hazafiságra és proletárinternacionalizmusra nevelés nem kampányfeladat.* Most fokozottan előtérbe került pedagógiai életünkben e nevelési terület, mert bizonyos lemaradás tapasztalható benne, valamint azért, mert bizonyos történelmi helyzetekben megnő egyes nevelési feladatok súlya, fontossága.

A másik gondolat, amelyet hangsúlyozni szeretnénk: hogy *a hazafias nevelés nem reszortfeladat,* amelyet egyik vagy másik tárgy tanítása kell, hogy magára vállaljon.

Nagyon *leszűkítenénk a problémát*, ha úgy vélnénk, hogy *tanulóink hazafias nevelése csak az iskola feladata*, bár kétségtelen: legmeghatározóbb szerepe az iskolai nevelésnek van, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk az ifjúsági mozgalom hatását, és végül, de nem utolsósorban a családi nevelés szerepét tanulóink szocialista hazafiságra nevelésében.

IRODALOM

1. Tanterv és utasítás az ált. iskolák számára, 1963. 94—128.
2. Arató—Békés—Faragó—Nyerges—Soós: Környezetismeret kézikönyv az ált. isk. 1.—2.—3.—4. osztálya részére, 1963, ill. 1965.
3. Gálfi József: A politikai gazdaságtan ismereteinek alkalmazása a környezetismeret tantárgy keretében Módszertani Közlemények 1963. 5. 330—36.

PAPP JÓZSEF
Tanítóképző Intézet, Nyíregyháza.

A tanulók gondolkodásának fejlesztése az általános iskola 3.—4. osztályában

I.

A gondolkodás fejlesztése kiemelkedő jelentőségű feladat, mert a fejlett, önálló gondolkodás vezető szerepet játszik — valamennyi megismerési folyamat egészében — a jártasságok, készségek kimunkálásában, — a képességek fejlesztésében, — a világnézeti nevelésben. Eredményeink — sajnos — nem megnyugtatóak, aminek egyik alapvető okát abban látom, hogy nem tudjuk megfelelő módon erőfeszítések vállalására késztetni tanulóinkat. Ebből következik aztán az az igen elterjedt gyakorlat, hogy *tanítványaink gondolkodásának fejlesztését szolgáló erőfeszítéseket nem velük, hanem helyettük tesszük meg.*

Ebből a szempontból vizsgáltam az órák szerkezeti felépítését, a gondolkodási műveletek tervszerű gyakorlását és a tanítói kérdéseket. Megállapításaim elsősorban magnetofonra felvett órák elemzésén alapulnak, de támaszkodom olyan tapasztalatokra is, amelyeket egyéb órák megfigyelése, és nevelőkkel folytatott beszélgetések alapján szereztem.

II.

1. *Az óra szerkezeti felépítése*

Már az óra szerkezete is meghatározza a tanító—tanuló közös erőfeszítéseinek arányát, minőségét.

Számtan: 3. osztály.

Anyag: Kerek tízesek, százasok szóbeli szorzása ezres körben.

I. *Ellenőrzés*

1. A házi feladat ellenőrzése.
2. Az új anyag feldolgozásához szükséges előző, analóg ismeretek felújítása: Háromjegyű számok bontása helyi érték szerint, számírás, számolvasás, mértékváltás ezres körben. Háromjegyű számhoz kétjegyű hozzáadása, háromjegyűből kétjegyű kivonása, szorzótábla, soralkotás egyesekkel, kerek tízesekkel.

Problémafeladat, — majd ebből fakadóan célkitűzés.

II. *Az új ismeret feldolgozása*

1. Már ismert összefüggés felidézése (5+3, 5 tízes + 3 tízes, 5 százas + 3 százas), kiterjesztése a szorzásra.
   Szóban: 3 · 2, 3 · 2 tízes, 3 · 2 százas,
   4 · 200
   3 · 5, 3 · 5 tízes, 2 · 2, 2 · 2 szilva, 2 · 2 nyuszi,
   2 · 2 tízes, 2 · 2 tányér, 2 · 2 százas, 3 · 5 tízes.
   Írjuk le: 4 · 2, 4 · 2 tízes, 4 · 2 százas.
   Itt is segít az összefüggés.
2. Problémafeladat megoldása:
   4 · 180, 4 · 100, 4 · 80, 400+320=720

III. *Alkalmazás*

1. Közös, irányított munka.
   3 · 280, 4 · 230, 2 · 450, 7 · 130, 5 · 170
2. Önálló munka.
   8 · 120
3. Általánosítás. Először a kerek százasok, majd a kerek tízesek szorzását kell elvégeznünk.

IV. *Rögzítés*

1. A megértés ellenőrzése.
2. Szabály elmondatása, leírása.

V. *Alkalmazás*

1. Szöveges feladat megoldása (logikai megoldás közösen, numerikus számítás önállóan).
   430 kg + 3 · 190 kg.
   Házi feladat kijelölése.

Amint az óra felépítéséből kitűnik, itt az ismeretszerzés és alkalmazás teljes egymásbahatolásáról van szó. E felépítésnek az az alapja, hogy a tanulók az új összefüggés megértéséhez, kialakításához már rendelkeznek a szükséges előzetes ismeretekkel. A megfelelő algoritmus kialakítása igen kedvező módon alakulhat a gyakorlati alkalmazás során. Ezért a tényanyag csupán a már ismert összefüggés kiterjesztéséhez szolgált alapul. Mikor ez megtörtént, és a már ismert összefüggés új területen való érvényességét megállapították, — *csak az új összefüggés* felhasználásának igényével fellépő — közös, majd önálló alkalmazás útján jutnak el az ismert kapcsolat új területen történő felhasználásához.

Ezt követően a rögzítési szándék helyeselhető, hiszen a megértés önmagában nem biztosítja az új összefüggés megtartását, ami pedig alapfeltétele a gondolkodás fejlesztésének. A rögzítés utáni alkalmazás *már komplex formában* teszi lehetővé a felhasználást, ami ugyancsak eredményesen szolgálja a gondolkodás fejlesztését. Megítélésem szerint az adott körülmények között ez a megoldás jó lehetőségeket biztosíthat a közös erőfeszítések kedvező kibontakoztatásához.

2. *A gondolkodási műveletek tervszerű gyakorlása*

Néhány órarészlet alapján vizsgáljuk meg, hogy a különböző felépítésű órák megvalósítása során mennyire sikerült a megértés biztosítása, a gondolkodási műveletek tervszerű gyakorlása. Idézem ehhez a korábban említett számtanóra jegyzőkönyvének alábbi részletét.

Problémafeladat, — célkitűzés:

T: Nézzük meg gyerekek szöveges példában, hogy hogyan tudnánk ezt a szorzást. Eddig könnyű volt. Százig kérdeztem.
Napközi otthonunknak igen sok burgonyára van szüksége. Vásároltak is egy mászát 180 Ft-ért. Nellike néni látta azonban, hogy egy mázsa nagyon hamar elfogy, éppen ezért nem egy mázsát, hanem négy mázsát vett. Vajon ezért a négy mázsáért hány forintot fizetett ki?
(Hallgatás)
Én csak így kérdezem: Többet vagy kevesebbet?

T: Bizony nem. Ferit már nem is kérdezem meg, hogy jót mondana-e, mert a többi is most csak gondolkodik, gondolkodik sokat. Ezért, hogy óra végére senkinek ne kelljen sokat gondolkodni rajta, a mai órán szorozni fogunk, de nemcsak százas körben, hanem feljebb lépünk, — ezres körben szorzunk. Vegyétek elő a füzetet! Írjuk fel az órának a címét. Nem kezdünk nagyon nehezet, olyat, ami könnyű lesz. Címe: Kerek tízesek szorzása. Aki kész, tegye le a ceruzáját. (Címet a táblára is felírja.)

Gy: Többet.
T: Hányszor fizetett ki többet, mint egy mázsáért?
Gy: Négyszer.
T: Hányszor fizetett tehát 180 Ft-ot?
Gy: Négyszer.
T: Meg tudnátok-e hirtelen, gyorsan mondani, mennyi az a négyszer 180 Ft?
Gy: Négyszer 180 az ...
T: De gyorsan! Meg tudnád hirtelen mondani?
Gy: Nem.

II. *Az új ismeret feldolgozása*

T: Mielőtt rátérnénk a kerek tízesek szorzására, emlékeztetni kell benneteket valamire. Emlékezzetek, hogy mikor előszedtük akár a számképeket, vagy számrudacskákat, vagy ezeket a piros és kék korongokat, — erről az elsősök is leolvashatnak valamit, meg a harmadikosok is. Összeadásban mit tudunk erről leolvasni?
Gy: $5 + 3 = 8$. 5 tízes + 3 tízes = 8 tízes.
T: Ki mondaná el ismét valamennyit?
Gy: $5 + 3 = 8$. 5 tízes + 3 tízes = 8 tízes, $500 + 300 = 800$.
T: Köszönöm szépen. Ugyanerre az összefüggésre gondoljunk akkor, amikor nagyobb számoknál vagyunk. Azt mondom, hogy $3 \cdot 2$
Gy: $3 \cdot 2 = 6$
T: $3 \cdot 2$ tízes?
Gy: 60 tízes.
T: 60 tízes? $3 \cdot 2$ tízes?
Gy: 6 tízes.
T: $3 \cdot 2$ százas?
Gy: 600
T: Hát akkor nehéz, ha én így fogom kérdezni, hogy mennyi $4 \cdot 200$?
Gy: $4 \cdot 2 = 8$, $4 \cdot 20 = \ldots$
T: Azt már nem is kell a közbeesőket, $4 \cdot 2$ százas?
Gy: $4 \cdot 2$ százas az 8 százas.
T: Mennyi az tehát?
Gy: $4 \cdot 200 = 800$
T: Nézzük, ha tízesben kérdezem ugyanazt, akkor tudnátok-e hirtelen rá válaszolni? Figyelj! Mennyi $3 \cdot 5$?
Gy: 15
T: Mennyi $3 \cdot 5$ tízes?
Gy: 150
T: Először mondd meg tízesekben!
Gy: Az $3 \cdot 5$ tízes, az ... 50 ...
T: Nem. Kevesebb. Most nem figyeltél! $3 \cdot 5 = 15$
Gy: $3 \cdot 50$ az ...
T: Csak tízes! $3 \cdot 5$ tízes!
Gy: Az 300.
T: Tudom, most át akarod váltani. Figyelj Marika, hogy megértsd, egész könnyű példát mondok: $2 \cdot 2$ mennyi, Csaba?
Gy: $2 \cdot 2 = 4$
T: $2 \cdot 2$ szilva? (—), $2 \cdot 2$ nyuszi? (—), $2 \cdot 2$ tízes? (Az 40.)
Mennyi az a 40? (Az 4 tízes.) $2 \cdot 2$ tányér? (—)
$2 \cdot 2$ százas? (—) Az már más, hogy ha megkérdezem ugye, hogy az a 4 százas, vagy az a 15 tízes az összesen mennyi, hogy ha ki akarnám az egészet fejezni. Most már érted, Marikám? $3 \cdot 5$ tízes, Marika!
Gy: $3 \cdot 5$ tízes = 15 tízes.
T: Mennyi az a 15 tízes?
Gy: 150 egyes.

T: Ha ezeket tudom, gyerekek, akármilyen nagy és nehéz szám kerül elém, ha szétbontom, így és tudom tízesek, százasok, s csak egyre, a szorzótáblára gondolok, és minden könnyűvé válik. Ezt most írásban is megoldjuk. Úgy értve az írást, hogy fejben fogjuk továbbra is számítani, csak le fogjuk írni, amit elmondottunk. Írjátok tehát a következő példát! Kezdjük tehát egy könnyű esettel: 4 · 2 (—), aláírjuk megnevezett számmal is: 4 · 2 tízes, — itt ne tonnát jelentsen most ez a „t", jó? Inkább kiírom, hogy ne tévedjetek. Az mennyi? (—) 4 · 2 százas? (—), (A három esetet egymás alá írják.) Segít tehát itt is az összefüggés éppen úgy, mint az összeadásnál, kivonásnál. Ezt oda is írom, gyerekek: Itt is segít az összefüggés.

T: És ha már így tudjuk, hogy csak az összefüggésre kell gondolni, akkor már írok is egy példát. Itt van gyerekek! Azt mondottuk, hogy egy mázsa 180 Ft volt, akkor négy mázsa hányszor 180 Ft? (—) Most hagyjuk el a forintot, csak puszta szám legyen! 4 · 180 =? Bontsuk helyi érték szerint! Mit kell tehát először vennem?

Gy: 4 · 100

T: Írjuk le! Ezt kell tehát először kiszámítani, de akkor még nem számítottam ki az összest, csak eddig. (Mutatja.) És mit kell még tennem most már? Csaba diktálja!

Gy: 4 · 80

T: Ezt már könnyű lesz kiszámítani. Péter számítsa!

Gy: 4 · 100 = 400

T: Ülj le kisfiam, mert neked is le kell írnod! Következőt Béla!

Gy: 4 · 8 = 32

T: 4 · 80 akkor?

Gy: 320.

T: Mit kell tovább tenni?

Gy: 400 + 300 = 700, 700 + 20 = 720. Tehát 720 forintom volt.

T: Kislányom, így még nem válaszolhatunk, mert nem forint volt. Itt csak annyit tudunk, hogy 4 · 180 = 720. Ezt a szorzást nem is kérdezem mégegyszer, csak azt kérdezem most már forintban: ha tehát tudom, hogy 4 · 180 = 720, megkérdezem, 4 · 180 Ft akkor hány Ft?

Gy: 720 Ft.

T: Mennyit fizetett akkor Nellike néni a négy mázsa burgonyáért?

Gy: 720 Ft-ot.

Az idézett részletből kitűnik, hogy a helyesen megformált miliőben tervszerűen és tudatosan törekszik a nevelő a tanulók érdeklődésének fenntartására, fokozására. Már a probléma bevezetése várakozásteljes hangulatot teremt, hiszen „eddig könnyű volt, százig kérdeztem". E közvetlen bevezetést megelőzően már több mozzanat szolgálta a tanulók figyelmének, érdeklődésének biztosítását. Így várható volt, hogy a tanulókban hajlandóság ébred a tudatos erőkifejtésre. Helyesen törekedett arra, hogy mindenki értse meg a problémát, ami a tanulókhoz közel áll: saját napközi otthonukról van szó. Rádöbbenti a gyermekeket, hogy nem tudják megoldani a feladatot, de ugyanakkor motivál is, mert kilátásba helyezi, hogy óra végére mindenki könnyen, gyorsan meg tudja oldani. Fokozta az érdeklődést a tanulói büszkeségre való hivatkozása is: „Feljebb lépünk, — ezres körben számolunk."

A megértés alapjául szolgáló, korábban már megismert összefüggés tisztázását tekinti első feladatának. A szándék helyes, a megvalósítás azonban már kevésbé az. Két alapvető pontatlanság teszi kétségessé a törekvés eredményességét. Egyrészt nem tisztázza az azonosságot és különbséget az „5 tízes" + „3 tízes", valamint az „50" + „30" megfogalmazások között. Másrészt az összefüggés nagyobb számokra való kiterjesztéséről beszél: „Ugyanerre az összefüggésre gondolunk, amikor nagyobb számoknál vagyunk." A változás nem a számok nagyságában, hanem a műveletekben van, tehát azt kellett volna felismertetni. Igazán értékes akkor lett volna ez a megállapítás, ha a tanulók ismerik fel, — ők fogalmazzák meg. *A kiindulás e tartalmi és fogalmi pontatlansága* végig kísér egész órán, nehezíti a megértést, amit csak fokoz a tízes számrendszer szerkezetének bizonytalan ismerete. Különösen ez utóbbi nehézség alapján válik nyilvánvalóvá, hogy a gondolkodás szemléletes képszerű szintjének elhanyagolása bizonytalanná teszi az önálló erőfeszítéseket. *A következetes fogalomhasználat és az alapprobléma szemléletes, képszerű szinten történő megoldása* nagyban hozzájárult volna a megértéshez, a gondolkodás fejlesztéséhez.

Vizsgáljuk a továbbiakban a gondolkodási műveletek gyakorlását. A gondolkodás során egy konkrét ismeret (az idézett számtanóra esetében a szorzótábla), valamint valamilyen általános összefüggés, szabály vagy törvényszerűség (esetünkben: a szorzat egyik tényezőjét bármiből vehetjük) alapján új ismerethez jutunk. Ez villanásszerűen történik akkor, ha a szükséges konkrét ismeret és általános szabály annyira sajátunk, hogy már nem jelenik meg külön

gondolat formájában. Az iskolai ismeretszerzés során azonban a következtetések nem jelentkeznek ilyen gyorsan. Tényeket, ismereteket kell emlékezetünkbe idézni, összefüggéseket kell pontosan elgondolni, hogy új ismeret birtokába jussunk. E tevékenység során a gondolkodás különböző műveleteit alkalmazzuk. *A már ismert összefüggés felidézése és kiterjesztése a szorzásra módszert adhatott* volna a tanulóknak, hogy amikor probléma elé kerülnek, hogyan induljanak el.

Úgy tűnik, a nevelő elég szilárdnak ítéli mind a konkrét ismeretet, mind az általános összefüggés tudását, mert felhasználásukat átmenet nélkül megindítja. Sőt, egyetlen analóg eset megoldása után bonyolítja a feladatot. (Mennyi négyszer kétszáz?) A gyermek lépésről lépésre közelítené meg a megoldást, amit a nevelő nem enged végigjárni. Ez a gondolkodás fejlesztése szempontjából komoly hiba. Nem engedte meg, hogy a tanuló egyedül oldja meg a feladatot, s így rejtve maradt: vajon a kétszázat két százasként fogta-e fel? Nem valószínű ez, hiszen a húszat sem két tízesként fogta fel. A következőkben az is kitűnik, hogy a többi tanuló szempontjából is szükséges lett volna a tanulók önálló gondolatmenet szerinti munkájának biztosítása. Nézzük, milyen gondolkodási műveleteket kellett volna alkalmaznia a kívánt gondolatmenetben?

Analógia (most úgy kell eljárnom, mint a háromszor két százas esetében)
Analízis (kétszáz az két százasra bontható)
Konkretizálás (kétszer két százas az négy százas)
Szintézis (négy százas az négyszáz)

Mivel bizonytalan volt a gyermek, ezért a teljes sort el akarta mondani. Feltehetőleg a következő gondolatmenet szerint haladt volna:
$4 \cdot 2 = 8$, $4 \cdot 20 = 80$, $4 \cdot 200 = 800$.
Ebből pedig azonnal láthatta volna a nevelő, hogy *itt nem megértett ismeretről van szó, hanem az emlékezeti anyag reprodukciójáról.*

Minden bizonnyal rádöbbent erre a következő feladatnál: $3 \cdot 5$ tízes. Most már belátta, hogy nem elég csak hangoztatni az általános összefüggést, hanem meg kell értetni annak konkrét tartalmát, mert csak így várható el a tanulók önálló gondolkodása. Kitűnt itt még az is, hogy nem egyenlő szilárdságú a két tányér, valamint a két tízes és két százas egységként történő felfogása.

A megoldás a tízes számrendszer alaposabb megértését kívánja, éppen ezért itt a szemléleti alapot kizárólag a játékpénz adhatja meg, mert számrendszerünk szerkezetét teljes pontossággal követi. Nem segítette a logikus gondolkodást azzal, hogy az eljárást maga fogalmazta meg, a tanulókat egyszerű befogadásra ítélve.

A táblára történő lejegyzés ($4 \cdot 2$, $4 \cdot 2$ tízes stb.) egyszerű ismétlést jelentett. Ezután újból csak a nevelő végezte el az általánosítást, ami nagyon általánosított formában került a táblára. Amint látjuk, az óra vizsgált részében e sok gátló tényező éreztette negatív hatását a gondolkodás fejlesztésében, aminek oka és következménye is a nevelő egyre erősödő beavatkozása, a tanulók önálló erőfeszítésének csökkenése. A gondolkodás fejlesztése érdekében

— több nevelői türelemmel meg kellett volna engedni, hogy a tanulók a maguk választotta utat végigjárhassák, a végső megállapítások megfogalmazásával a logikai és nyelvi nehézségeket önállóan küzdjék le;
— rendszeresebb feldolgozásra lett volna szükség, a felhasználandó általános összefüggés tartalmának sokoldalú, szemléletes megértetésével, a gondolkodási műveletek tervszerű felhasználásával és gyakoroltatásával.

A rendszeresség, szemléletesség és mértéktartó nevelői irányítás már eddig is felismerhető hiányosságai mind erőteljesebben tükröződnek az óra további menetében. Tekintsük meg ennek feltárása érdekében a már idézett számtanóra folytatását tartalmazó jegyzőkönyvi részletet.

III. *Alkalmazás*

1. T: Tovább megnevezetlen számokkal számolunk végig, hogy ne kelljen gondolni mindig a szövegre, csakhogy ezt jól begyakoroljuk, hogy mindig szét kell választani százasokra és tízesekre. $3 \cdot 280$. A leírás így eléggé hosszadalmas, ha bontani is bontom helyi érték szerint. Mi lenne, ha csak a fejünkben bontanánk és úgy számítanánk ki? Próbáljuk meg így!
Gy: $3 \cdot 2 = 6$
T: Százas!
Gy: $3 \cdot 2$ százas $= 6$ százas, $3 \cdot 8 = \ldots$ $8 \cdot 3 = \ldots$

T: Miért 8 · 3?
Gy: 3 · 8 = 24, 3 · 80 = 240, 600 + 240 = 840
T: Tehát nem kell nekünk lejegyeznünk az egészet, de fejben mindig bontanunk kell. Alája írjuk: 4 · 230
Gy: 4 · 2 = 8, 4 · 3 = ...
T: Itt most megállunk. Az nem jó, hogy 4 · 2 = 8, mert akkor a végén honnan tudjuk, hogy mennyi? Ha tudod, hogy 8 százas, akkor mondd azt is hozzá!
Gy: 4 · 2 százas = 8 százas, 4 · 3 százas = ...
T: Ez nem százas!
Gy: 4 · 30 = 120, — és 800 + 120 = 920.
T: Még ugyanide jön a következő is: 2 · 450.
Gy: 200, 200 ...
T: Mondd azt, hogy kétszer!
Gy: 2 · 400 = 800, 2 · 50 = ...
T: 2 · 5! Mennyi 2 · 5?
Gy: 10.
T: Mennyi 2 · 5 tízes?
Gy: 100.
T: Az 10 tízes, így mondod! Na, mennyi akkor 800 + 100?
Gy: 800 + 100 = 900.
T: Ha a füzetet megnézzük gyerekek, akkor még ott el kell térni másik oszlopnak is, közötte csak egy üreset hagyunk ki és másik oszlopban folytatjuk tovább: 7 · 130.
Gy: 7 · 1 = 7
T: Vigyázz, egy százas, ha így mondod elfogadom, vagy pedig külön vedd: 7 · 100!
Gy: 7 · 100 = 700, 7 · 30 = 100 ...
T: 7 · 3?
Gy: 7 · 3 = 21
T: 7 · 3 tízes az 21 tízes. Mennyi a 21 tízes?
Gy: 100 ...
T: 21 tízes az mennyi, Ágnes?
Gy: 200 tízes
T: 210, vigyázat, átváltásokat gyakorolni jövő órára!
Gy: 700 + 210 = 910
T: Alá kerüljön a következő példa: 5 · 170
Gy: 5 · 100 = 500, 5 · 70 = 350, az összesen 850.

2. T: Következő példánk ez lesz: Előbb egyszerűt: 8 · 120
Mindenki önállóan számol! Írjátok le az eredményt!
Álljon fel, aki elkészült! Azt is látom, ki milyen gyorsan gondolkodik. Ágika utolsó. Marika?
Gy: 920.
T: Nézd, a többi nem nyugszik bele, hogy kimondtad ezt az eredményt, hogy 920, éppen ezért számítsd utána hangosan!
Gy: 8 · 100 = 800, 8 · 2 = 16
T: Akkor mennyi 8 · 2 tízes?
Gy: Az 100 ... vagy ...
T: Hány tizes?
Gy: 6 tizes.
T: 16 tízes! Látod Marika, a szorzótáblát ezért nagyon-nagyon tudni kell! Mi a helyes eredmény?
Gy: 960.

3. T: Meg tudnátok-e most már állapítani ebből a néhányból, hogy hogyan kell elvégezni akkor a szorzásokat, amikor már ezres körben vagyunk, tehát kerek tízeseket szorzunk, háromjegyű számokat szorzunk? Hogyan bontottunk mindig? Akár ha le is írtuk, vagy pedig szóban. Először?
Gy: Előbb a százasokat és utána a tízeseket.

IV. *Rögzítés*

1. T: Megértette-e ezt eddig mindenki, hogy hogyan kell végezni?
Gy: Igen, igen, igen!

2. T: Hogy jobban megértsük a szabályt, rögzítsük színessel: Először a kerek százasok, majd a kerek tízesek szorzását kell elvégeznünk.

Az óra korábban idézett részéből és a most idézett folytatásból is úgy tűnik, hogy a nevelő a következő gondolatmenetet törekszik végigjáratni a feladatok megoldása során:
3 · 280 = ?

1. analízis (200 + 80)
2. analógia (ez az összefüggések felfogását és a kiegészítést is tartalmazza a szorzás vonatkozásában)
3. analízis (200 = 2 százas)
4. konkretizálás (3 · 2 százas = 6 százas)
5. szintézis (6 százas = 600)
6. analízis (80 = 8 tízes)
7. konkretizálás (3 · 8 tízes = 24 tízes)
8. szintézis (24 tízes = 240)
9. szintézis (600 + 240 = 840)

A tanulók azonban láthatólag következetesen kihagyják a 3., 5., 6. és 8. gondolkodási műveletet, aminek következtében a 4. és 7. művelet módosul. (3 · 200 = 600, 3 · 80 = 240). A 4. feladat (7 · 130) megoldása közben a nevelő tudomásul veszi, engedélyezi mindkét alternatívát. Erőteljesen szolgálta volna a megértést, a tanulók biztonságát, a gondolkodás fejlesztését, ha a nevelő tiszta formában végigjáratja a hosszabb és rövidebb utat egyaránt. Közben megbeszélik: mikor szükséges a hosszabb utat választani és mikor lehetséges a rövidebb úton járni? Ez, sajnos, elmaradt, sőt a 3. feladatot (2 · 450) megoldó gyermeknek adott segítség inkább fokozza a bizonytalanságot. Azt a veszélyt rejti ez magában, hogy a tanulók formális tudása mechanikus gondolkodással párosulva sztereotíppá, szinte alkalmazhatatlanná válik. Erre a veszélyre hívja fel a figyelmet a 4. feladatot befejező Ágnes (21 tízes az 200 tízes), és az önállóan megoldott feladatról beszámoló Marika (8 · 2 tízes = 100, vagy . . . 6 tízes). Nevelő első esetben az átváltások, második esetben a szorzótábla gyakorlását látja fontosnak, pedig itt inkább arról van szó, hogy a nem pontosan működő mechanikus emlékezet elnyomja a gondolkodást, a szó elszakad tartalmától.

A feladatok megoldását követő *szabálymegállapítás módja és tartalma inkább eltakarta, mint felfedte az előzőekben említett hiányokat,* amelyek a következőkre vezethetők vissza:

— A nevelő sem tudta mindig pontosan, milyen eljárásokat volna célszerű alkalmazni, vagy nem tulajdonított ezeknek jelentőséget. Úgy tűnik, mintha benne sem lett volna kellően tisztázott a gondolkodási műveletek sorrendje, különböző kapcsolódási lehetősége.

— A tisztázatlanságot csak fokozta, hogy nem biztosított kellő időt az önálló erőfeszítésekhez, ugyanakkor az igen erős irányítás eredményeként született megoldásokat nem indokoltatta.

— Általában a gondolkodási tevékenység eredményeiben mutatkozó hibákra reagál. Mintha nem tudta, vagy nem akarta volna követni, felismerni azt az utat, amelyen járva a tanuló ahhoz hozzájutott. Ebből nyilvánvaló, hogy igazi segítséget alig tudott adni, aminek eredményeként végül is nem a tanulókkal, hanem helyettük „dolgozott".

3. *A tanítói kérdések*

A nevelői kérdések és a gondolkodás nevelése összefüggésének vonatkozásában vizsgáljuk meg az alább közölt órarészletet, amely a már korábban leírt nyelvtanóra vázlatából a 4/a—b. pont jegyzőkönyvi részletét tartalmazza:

a) T: Mit tanultunk az igékről?

Gy: Az ige cselekvést, történést, létezést jelentő szó, amely megmutatja a cselekvés számát és személyét, és kifejezi a cselekvés idejét is.

T: Annyi sokmindent elmondtál róla és most ezen az órán bebizonyítjuk, hogy ezt mind tudjuk az igéről. Mit tanultunk az igékről? Nézzük ezt a szót, hogy „örülnének"! Mi ez a szó?

Gy: Ez a szó ige.

T: Jelentése szerint állapítsd meg, hogy melyik csoportba tartozik!

Gy: Jelentése alapján az igékhez tartozik.

T: Az igékhez tartozik. Az igéket jelentésük alapján hogyan csoportosítjuk?

Gy: Cselekvést, történést, létezést jelent.
T: Tehát cselekvést, létezést, történést jelenthetnek az igék. Gyorsan mondjál egy cselekvést jelentő igét!
Gy: Fut, játszik, olvas.
T: Egy történést jelentő igét!
Gy: Eltört, leesett.
T: Jó, tovább! Egy létezést, vagy többet is!
Gy: Van, volt, lesz, él, létezik.
T: Figyeljük meg ismét ezt a szót „örülnének"! Állapítsuk meg, hogy egyes vagy többes számban van-e ez az ige!
Gy: Többes számban van.
T: Mi mutatja meg, hogy többes számban van?
Gy: Az mutatja meg, hogy többes számban van, ... a rag.
T: Mit állapítottunk meg most az igékről?
Gy: Hogy többes számban vagy egyes számban van.
T: Vagyis mit?
Gy: A számát.
T: Tehát megmutatja az ige számát. Többes számban van vagy egyes számban van?
Gy: Többes számban.
T: Milyen számban lehet még?
Gy: Egyes számban.
T: Mondd ki egész mondattal, hogy az ige száma milyen lehet!
Gy: Az ige száma kétféle lehet, egyes szám vagy többes szám.

b) T: Tehát lehet az ige egyes számban és többes számban. Nézzük meg,hogy a többes számnak hányadik személye fordul itt elő!
Gy: A többes szám harmadik személye fordul itt elő.
T: Honnan tudod azt, hogy a többes szám harmadik személye? Milyen számban lehetnek az egyes számú igék?
Gy: Többes számban..., vagyis ... egyes szám első személy, egyes szám második személy, egyes szám harmadik személy.
T: Tehát mit mutat meg az ige a személyek számán kívül?
Gy: Megmutatja a személyét is.
T: Mégpedig egyes számban? Sorold el mégegyszer gyorsabban!
Gy: Egyes szám első személy, egyes szám második személy, egyes szám harmadik személy.
T: Jó. Többes számban is sorold fel Zsuzsa!
Gy: Többes szám első személy, többes szám második személy, többes szám harmadik személy.
T: Miről ismerjük meg a személyeket és a személyek számát?
Gy: A személyragokról ismerjük meg.
T: Sorold fel a személyragokat!
Gy: Egyes szám első személy „k", egyes szám második személy „sz", egyes szám harmadik személy: nincs. Többes szám első személy „nk", második személy „tok, tek, tök", többes szám harmadik személy „nak, nek".
T: Állapítsuk meg akkor erről az igéről, hogy milyen számban van!
Gy: Többes számban.
T: Hányadik személy cselekszik?
Gy: Harmadik személy.
T: Mi mutatja meg?
Gy: Az ige személyi ragja.

A fenti órarészletben elhangzott kérdéseket Lénárd Ferenc (A problémamegoldó gondolkodás. 1963.) által közölt tanári kérdéstípusok szerint csoportosítva az alábbi helyzetet találjuk:

1. Adatmegállapításra, ténymegállapításra vonatkozó kérdés	11
2. Szó, fogalom jelentésének meghatározására vonatkozó kérdés	2
3. Szó, fogalom megnevezésére vonatkozó kérdés	1
4. Teljes felsorolást igénylő kérdés	5
5. Kérdés gyakorlati alkalmazásra vagy példa megoldására	3
6. Kérdés indoklás közlése érdekében	1
7. Üres kérdés	1

Figyelembe véve, hogy az idézett óra a rendszerezést volt hivatva szolgálni, az látszana szükségesnek, hogy a kérdések döntő többsége felsorolásunkban az 5. és 6. sorszám alatti kérdések körébe tartozna. Így szolgálnák a kérdések a tanulók önálló gondolkodásának kibontakozását. Sajnos, nem ez a helyzet. Az elhangzott 24 kérdésből mindössze 4 (17%) vonatkozik alkalmazásra, példára vagy indoklásra. Ez az arány egyébként az egész órára jellemző. Tovább vizsgálva a kérdéseket, látjuk, hogy sok az eldöntendő, a felelet nagy részét magában foglaló, túlságosan apró részlet iránt érdeklődő kérdés. Sok az ismétlődés. A nevelő gépies munkájára utal (ami ennyi sok kérdés esetén szinte várható is), hogy értelmetlen (milyen számban lehetnek az egyes számú igék), sokszor fölösleges (sorold el mégegyszer) kérdést, felszólítást ad.

A tanulói gondolkodás elsikkadását mutatja, hogy az órán 136 kérdés, felhívás hangzott el, s ugyanennyi felelet is. Az óra nagyon „pergő" volt, a tanulók sokat szerepeltek. Ez a mozgalmasság lehetetlenné tette az intellektuális aktivitást, nem szolgálta a gondolkodás fejlesztését. Ennek bizonyítására elegendő azt a tényt említeni, hogy átlagban alig 20 másodperc jut egy kérdésre és a hozzá tartozó feleletre. Ez pedig nyilvánvalóan teljesen elégtelen ahhoz, hogy a tanuló figyelmét valamire tudatosan koncentrálja, hogy valamit rendszeresen megfigyeljen, gondolati emlékezete, bátor képzelete, logikus gondolkodása kibontakozzék és valamilyen feleletben realizálódjék. További megdöbbentő tény, hogy a 136 nevelői kérdés mellett nem került sor egyetlen tanulói kérdésre sem.

Azért emeltem ki ezt a szélsőséges, de sok vonatkozásban jellemző órát, mert nézetem szerint az oktatás egész folyamatát tekintve is gyakori az a helyzet, amikor a nevelő a tanulók gondolkodását úgy akarja biztosítani, hogy a kérdések sokaságát teszi fel. Rendszerint az így adott „segítség" károsan befolyásolja a tanulók figyelmét, gyengíti emlékezetét, képzeletét és szinte megbénítja gondolkodását. Ez a nyelvtanóra is sokkal inkább elérte volna célját, ha lényegesen racionálisabb szerkezetben, a tanulókat komplex gyakorlati feladatok elé állítva kevés, jól megfogalmazott kérdés segítségével vezeti a nevelő az órát, alkalmat adván önálló munkára, tudatos erőkifejtésre.

III.

Az elmondottakból is kitűnik, hogy pedagógiai gyakorlatunkat ma még erőteljesen jellemzi a gondolkodás fejlesztése tekintetében is az alacsony hatásfok. Mit lehet, mit kell tennünk annak érdekében, hogy eredményeink jobbak legyenek?

Szakítanunk kell a tanítás-tanulás felfogásának és szervezésének régi gyakorlatával. Ne tekintsük úgy ezt a folyamatot, mint az emlékezetbe vésendő anyag közlését, befogadását, hanem úgy, mint a mind önállóbb tapasztalatszerzésben nyújtott segítés, vezetés, irányítás megvalósítását. Így érhetjük majd el, hogy a gyerekek ne csak feleljenek a nevelő kérdéseire, hanem maguk is kérdezzenek, nyilvánítsák ki véleményüket, javaslataikat, ne kerüljék a vitát. Indokolják, védelmezzék állításaikat.

A tanítás-tanulás folyamatának ilyen felfogásából a gondolkodás fejlesztése vonatkozásában az alábbi legfontosabb gyakorlati teendők fakadnak:

— Az órák szerkezeti felépítését racionálisan oldjuk meg, ezzel is lehetőséget adva az önálló munkára, tudatos erőkifejtésre!
— Biztosítsuk az alapos — megfelelő szintre koncentrált — megértést, a gondolkodási műveletek tervszerű, rendszeres gyakorlását, — a gondlkodás konkrét és absztrakt szintjének legmegfelelőbb arányát, vigyázva arra, hogy az első eleven, színes, valós, a második jól megalapozott legyen!
— Törekedjünk kiküszöbölni a formalizmust és a mechanikus gondolkodást, a gondolkodási műveletek elhanyagolását, mert ezek gátolják a gondolkodás igényének, a problémamegoldás vágyának felkeltését, a gondolkodás megszeretését!
— Hagyjuk a tanulókat gondolkodni kevés, jól megfogalmazott kérdés alapján és megfelelő idő biztosításával!

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Sz. L. Rubinstein: Gondolkodáslélektani vizsgálatok (1960.)
Lénárd—Surányi: A tanulók személyisége és gondolkodása.
Bogojavlenszkij—Kalmikova—Kudrjavcev: A gondolkodás fejlesztése iskolai feladatok megoldása útján. (1966.)
Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás (1963.)
Lénárd Ferenc: Új iskolának új didaktikát (1964.) A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat.

PÉTERFIA ZOLTÁNNÉ
Tanárképző Főiskola, Pécs

A bábok felhasználása az orosz nyelv tanításában

Sok szó esett, számos tanulmány jelent meg a bábjátszás *nevelési* jelentőségéről, különösen 1961 óta, amikor az UNIMA római konferenciája ezt a kérdést választotta központi témájául. Külföldön és belföldön egyaránt sokat fáradoztak, hogy ez a sajátos művészet milyen területeken adhat segítséget a pedagógiai feladatok megoldásában, a gyermek személyiségének kiformálásában.

A szakirodalom örvendetes fejlődése ellenére a bábjátszásban rejlő *oktatási* lehetőségekre eddig aránylag kevés figyelmet fordítottak.*

Az idegen nyelvek oktatásában (orosz és német) 1965. októbere óta folytatok bábkísérleteket. Kiindulásként az a tény szolgált, hogy szemantizációs feladatok megoldásánál már régóta használtam bábokat a vizuális szemléltetés egyéb módjai mellett. A tapasztalat szerint a mágneses képek, amelyek a táblaképek hasznát éppen mozgathatóságuknál fogva múlják felül, nagy sikerrel használhatók a szótanításban. A mágneses képen azonban erősen túltesz a zsákbábu, mert térbeli és dinamikus. A bábu átsegít olyan helyzeteken, amikor a tanár cselekvésbemutatása komikus volna (pl. szaladgál, köhög, náthás, stb.). Ha az ilyenfajta cselekvéseket tanulóval végeztetjük el, nem lehet kiküszöbölni az anyanyelv használatát, mert anyanyelven kell neki megmondanunk, hogy milyen cselekvést végezzen, akkor pedig a jelentésfeltárás már anyanyelven történt meg, és a cselekvésbemutatás csak módszeres cifraság az órában.

I. Dinamikus órakezdés

a) Nagymama, nagypapa, apa, anya, fiú, lány egyenként megjelennek a paraván fölött, valamennyien a színen is maradnak. A bábozó gyerekek különféle mozgásokat végeznek, hogy milyet, rájuk bízom, csak arra kell ügyelniük, hogy az illető mozgást jelentő ige már ismert legyen. A tanár kérdéseire a tanulók felelnek.

Кто он? Кто она? Что он делает? Что она делаает?
Кто стоит? Кто сидит? Кто идёт? Бабушка сидит?
Дедушка стоит? stb. kérdések számos változatával dolgozhatnak.

b) Más összeállításban: tanár, tanárnő, úttörő, úttörőlány bábokat mozgatnak, ezúttal beszéltetnek is a tanulók.

Кто он? Кто она? Кто говорит? Кто спрашивает?
Кто отвечает? КаК говорит учитель? Учительница, пионер, пионерка.
Вова, Ира, stb.,

c) Néha gyerekeket ábrázoló bábokat használunk változatosság kedvéért az 1—10-ig terjedő számokkal való összeadáshoz.

* A megjelent cikkek tudomásom szerint mind az alsó tagozatra vonatkoznak. Hazánkban a Debreceni Tanítóképző Intézet 1961 óta foglalkozik nagy intenzitással az alsó tagozati tantárgyak körében báb felhasználásával. Munkásságukat nem a spontán alkalmazás, hanem a módszeresség jellemzi. Hallgatóikat megtanítják a báb és a díszlet készítésére, valamint a bábmozgatás technikájára. Ebben komoly segítséget kapnak a debreceni Lúdas Matyi Bábszínház vezetőjétől és kollektívájától. Magam is láttam 1965-ben jól sikerült 1. osztályos számtan, 3. és 4. osztályos fogalmazásórát, melyeken részben az intézet tanárai, részben hallgatói meggyőző módon alkalmazták a bábot az oktatás eszközéül. Gyűjteményes kiadás is jelent meg, melyben az alsó tagozati tantárgyakra vonatkozóan olvashatók érdekes óravázlatok.

A 10—11 éves gyermek kitűnően elfogadja a nyílt színen, takarás nélkül a tanár kezére húzott bábot, megjegyzi a vele kapcsolatban hangoztatott szót és mihelyt kezébe veheti a bábot, maga is szívesen ismétli. A szemantizációnak ez a formája volt tehát az első lépés, ebből természetesen következett a folytatás: báb alkalmazása a beszédkészség fejlesztésében, majd nyelvtani jelenségek megértetésében és gyakorlásában.

A továbbiakban szeretnék ismertetni néhány kísérletet, majd azokból néhány következtetést levonni.

Minthogy nem bábos órákról, hanem *bábos órarészletekről* van szó, leghelyesebbnek látszik, ha az órarészletek szokásos sorrendjében csoportosítom kísérleteimet.

Az osztály kérdés nélkül kórusban mondja a megjelenő bábok számából alakuló összeadást, pl. один да три будет четыре.

Természetesen mind ennél, mind a többi órarészleteknél számos más próbálkozás is előfordult, csak néhányat ragadok ki közülük. Ha a tanár foglalkozni kezd bábos oktatással, munka közben egyre újabb ötletek születnek, és a tanulók maguk hozakodnak elő jól felhasználható kívánságaikkal.

2. *Számonkérés*

Örökös gondunk, hogyan lehet helyesen összekapcsolni az egyéni számonkérést az osztályfoglalkoztatással úgy, hogy a felelőt is sokoldalúan meg tudjuk vizsgálni és az osztály aktivitását is biztosítsuk, fenntartsuk a figyelmet és a fegyelmet. Ennek a problémának megoldásában is jó szolgálatot tesznek alkalomadtán a bábok.

a) A felelő a paraván mögé megy a kezére húzott bábbal. A tanulók felszólítják különböző cselekvések elvégzésére: иди! встань! садись! stb. A felelő elvégzi a bábbal a kívánt mozdulatokat (megértés ellenőrzése), majd a tanulók kérdésére megmondja, mit csinál, pl. Что ты терепь делаешь? Я иду, стую, сижу, stb. Ugyanezt két tanulóval is végeztethetjük: покажите окно. Мы показываем окно stb. A tanár még ilyen kérdéseket fűz hozzá: Что он (она) делает? Что они делают? Az osztály tanulói egyes, illetve többes szám 3. személyű igével felelnek.

b) A melléknév számban, nemben való alanyeseti egyeztetésére: Fiú és lánybábbal dolgozunk. Az osztály kérdez: Какой ты мальчик? Какая ты девочка? Какие вы дети?
A „bábok" felelnek az osztálynak: Я венгерский (хороший,) прилежный, вежливый stb. мальчик; я венгерская хорошая, прилекная вежливая stb. девочка, мы венгерские, хорошие, прилежные, вежливые stb. дети.
A tanár további kérdései: Какой мальчик Иван? Какая девочка Ира? Какие ребята Иван и Зоя
stb. az osztály tanulóinak olyan feleleteit provokálják, melyekben a főnév-melléknév egyeztetése elkerülhetetlen.

c) Ha a bábosok nagyon jól dolgoznak, az osztály bevonása nélkül is lankadatlan marad a figyelem. A jó nyelvkészségűek néha bámulatraméltó rögtönzésekre képesek, ha bábot húznak a kezükre. Ennek illusztrálására szeretnék két számonkérést szóról-szóra közölni.

Egy kis szituáció-teremtésre természetesen szükség volt. Két kislány-bábot vittem be; bemutattam őket: Это Ева, а это Эмма. Elmondtam, hogy Emma már iskolába jár, Éva ellenben még óvodás. Egyszer bemegy a testvéréhez az osztályba és mindenről kérdezősködik. (Meg kell mondanom, a bábba való beleélés olyan erős volt, hogy cseppet sem zavarta őket a szituáció abszurd volta. Minden gyerek tudja, hogy a kis óvodás nem mehet be az osztályba és ott nem kérdezősködhet. De a báb vonatkozásában semmi sem abszurd!)

Bors Lydia és Bischof Klára tanulók a következő párbeszédet rögtönözték egyetlen megakadás nélkül:

– Здравствуй, Эмма!
– Здравствуй, Ева! (összeölelkeznek)
– Что это?
– Это класс.
– Что тут?
– Тут стол, столу и доска.
– А там что?
– Там шкаф и окно.
– Что налево?
– Налево парта.
– А направо что?
– Направо картина.
– Кто тут?
– Тут ученик и ученица.
– А там кто?
– Там учительница.
– Что она делает?
– Она стит.
– Что делает девочка?
– Девочка сидит.
– Что делают?

– Дети пишут.
– Где карандаш?
– Карандаш на парте.
– Где авторичка?
– Авторуика на столе.
– А где тетрадь?
– Тетрадь на гнига.

Az osztály lélegzetvisszafojtva figyelte, majd nagy tapssal jutalmazta a két bábszínészt. Én pedig ötössel a felelőket, akik nem vették észre, hogy feleltek. A teljesítményt akkor értékelhetjük igazán, ha megnézzük a kísérlet dátumát: 1965 október. Tehát nem egészen kéthónapi tanulás után történt a rögtönzés.

Még egy párral megpróbálkoztam, azok is elég sok mondatot produkáltak, de nem érték el az első pár színvonalát. A tanulók kérték, hogy a következő órára fiúbábokat hozzak, hadd „szerepeljenek" a fiúk is. Nagyon komolyan veszik, hogy lánybábbal csak lány, fiúbábbal csak fiú szerepelhet.

Kívánságuk teljesült, hamarosan vittem nekik két fiúbábot, egy kis kéményseprőt, meg egy bohócot. Szituáció: A kis kéményseprőt elkíséri barátja, a bohóc. A kéményseprő belát a kéményen át a szobába, de a bohóc elől elzárja a kilátást. Folyton kérdezősködik, okvetetlenkedik. Adonyi Iván és Neducsin Miroszláv a következő párbeszédet rögtönözték:

– Что налево?
– Налево шкаф.
– Что направо?
– Направо диван.
– Что на столе?
– На столе книга.
– Кто дома?
– Девушка, мама, папа, Вова и Ева дома.
– Что делает девушка?
– Девушка сидит.
– Что делает мама?
– Кто стоит?
– Папа стоит.
– Что делает Вова?
– Вова читает.
– Ева читает?
– Нет, Ева не читает.

Ezúttal alkalmam volt megfigyelni, hogy a nyelvi órán alkalmazott bábjáték is eleget kell, hogy tegyen a bábjáték műfaji követelményeinek, sok és jó mozgás legyen benne. A bohócnak nagy sikere volt, mert a mozgatója rátermett fiú volt, nagyon jól tudta érzékeltetni a kíváncsiskodó, lökdösődő figurát. De maga a báb is befolyásolta a gyerekek hangulatát, mert nagyon kifejező és humoros volt, konstrukciója is jobb, mint a másiké. Ezt a jelenetet egyébként takarás nélkül akartam eljátszatni, de a gyerekek elsöpörték ezt a szándékomat. Paravánt akartak, igazi bábszínházat, hinni akartak abban, hogy minden „igazi" a bábozás lélektani törvényszerűségei értelmében.

d) Egy más alkalommal, egy másik 5. osztályban, ahol a Móricz-féle tankönyvet használjuk, előre kiadott szerepek alapján eljátszottuk a Лиса Журавль című olvasmányt két szereplővel (paraván fölött) és narrátorral. Ebben az átlagosnál gyengébb előmenetelű osztályban is igen sikeres volt a játék: a felkészülés hibátlan volt, a róka alakítójául szándékosan az egyik leggyengébb tanulót választottam ki, mégsem érződött a színvonalkülönbség. A gyenge tanuló a bábbal való játék óta ambiciózus maradt, állandóan fejlődött. Ehhez az is hozzájárult, hogy az „előadás" után megbíráltuk a szereplők munkáját (szövegmondását, bábmozgatását) s éppen ő kapta, mégpedig méltán a legtöbb dicséretet, mert tőle szokatlanul jó szövegmondás mellett rengeteg humort tudott kifejezni az egyébként is sikerült rókabábbal. Megismétlődött az előbbi tapasztalat: pregnánsabb báb, jobb mozgatás azonos színvonalú szövegmondás mellett sikeresebbnek bizonyul.

Itt kell elmondanom, mert a föntebbiekből következik, hogy a tankönyvnek nem minden párbeszédes olvasmánya alkalmas bábfeldolgozásra, csak azok, amelyek mozgáslehetőséget biztosítanak. Nem könnyű megtalálni az egyensúlyt a nyelvi órán alkalmazott bábozásban a beszéd és a mozgás között. A legfontosabb kérdés kétségkívül a beszéltetés, de azért a bábjáték mégsem válhat a beszéd puszta illusztrációjává, nem véthetünk sajátos műfaji követelményei ellen. Erre a gyerekek nagyon érzékenyek.

3. *Új ismeretek közlése*

Természetesen a tanár végzi, rendszerint két bábbal. Mivel a figyelem erős, rendszerint elég hamar megtörténik a szabályszerűség felismerése. Főleg nyelvtani ismeretek közlésére használtam eddig. Néhány példa:

a) A főnév többes számának megtanítása.

Szituációteremtés: Mutassatok Zsuzsinak különböző személyeket egyenként és többet, tárgyakat is, mindenféléből egyet és többet és kérdezgessétek, ahogy szoktuk. Figyeljétek meg jól, mit felel!

Zsuzsi ezúttal én vagyok a paraván mögött és lesem, mit mutatnak.

– Скажа, Жужи. Кто это? А это кто?
– Это девочка. Это девочки. (Мальчик, мальчики, пионер, пионеры, stb.)
– Скажи, Жужи, что это? А это что?
– Это карандаш. Это карандаши. Это авторучка. Это авторуки.

Számos példa után sikerül a szabály levonása. Még az is kiderül, hogy az окно többes száma окна, mert Zsuzsi nem válogathatja meg, hogy mit mutatnak neki.

Javított formája: Figyeljétek meg, mit felel Zsuzsi és mondjátok utána. Visszhangot játszunk!

b) Az egyes szám elöljárós eset megtanítása.

Előfeltétel, hogy a где? kérdőszót már előre megtanítsuk, ami a (направо, налево) szavakkal kapcsolatban könnyen elvégezhető. A játék ennyiből áll: A gyerekek különféle tárgyakat rakosgatnak különböző helyekre és kérdezgetik a bábot: Скажи, Жужи, где книга, карандаш, авторучка, тетрадь, картинка? stb.

Figyeljétek meg, mit mond, utánozzátok! Vigyázzatok, mert aztán Zsuzsi fog kérdezni! Zsuzsi valóban kérdez és a tanulók többsége helyes választ ad: на парте, на книге, на столе, на стуле на доске, на стене, stb.

c) Összeadás megtanítása.

Két bábbal dolgozik a tanár. Nagypapa, vagy nagymama báb foglalkozik a kis unokájával. A nagypapa (nagymama) сколько будет? kezdetű kérdéseire a gyerek-báb megoldja a példát. Aztán a gyerekek kérdeznek, a gyerekbáb felel, majd a nagypapa-báb kérdezi az osztály tanulóit.

De ez a kérdés már átvezet a gyakorlásba.

4. *Gyakorlás*

Az előbbiekben volt már szó arról, hogy az új anyag megtanítását hogyan kapcsoljuk össze báb segítségével az elsődleges begyakorlással. De önálló gyakorló részként is szerepelhet az órában, mind lexikai, mind nyelvtani vonatkozásban. A beszédkészség fejlesztésében egyik legfontosabb feladatunk, hogy a gyerekeket megtanítsuk kérdezni. Nem könnyű feladat, mert a tanulók általában gátlással küzdenek, ha kérdezniük kell. Tétováznak, hogy melyik tanulótársukat szólítsák fel, sok idő eltelik a tanácstalanság miatt. Viszont az is furcsa volna, ha a tanárhoz intéznék a kérdést. Ezért

a) Bármely tanult tárgykörből, vegyes óra végén, vagy gyakorló óra keretében tehetnek fel kérdéseket a tanulók a bábnak. Gyors eljárás és a gyerekeket nagyon szórakoztatja. A báb ezúttal a tanár a paraván mögött.

b) A nyelvtani gyakorlás veszedelme az unalom. Nyilván annyi gyakorlást kell biztosítani, hogy az osztály gyenge tanulói is használni tudják az illető nyelvtani fordulatot, de mire ez elérhető. addigra a jó tanulók megúnják és képtelenek figyelni. Ez ellen a figyelemszéthullás ellen eléggé figyelemreméltó eredménnyel lehet küzdeni oly módon, hogy 2—2 gyerekkel kis beszélgetést végeztetünk azzal a kikötéssel, hogy minden mondatba szőjék bele a tanult nyelvtani jelenséget. Pl. ügyes beszélgetéseket alakítottak ki az igeragozás gyakorlására. Előbb a legjobb tanulók próbálkoznak, azután a többiek. De a jó tanulók szívesen figyelnek továbbra is a bábra.

– Я живу в городе. Где ты живёшь?
– Я живу тоже в Пеже.
– Где живёт бабушка?
– Вабушки живёт в деревне.
– Бабушка живёт в деревне, а мы живём в городе.
– (Gyerekekhez); Где вы живёте дети?
– (Gyerekek felelnek a bábnak): Мы живём в городе.
– Дети живут в городе.

Hasonló gyakorlatokat számos más igével is végeztünk, részben úgy, hogy példaképpen eljátszottam előttük egy jelenetet két bábbal, részben úgy, hogy a legleleményesebb tanulók spontán eljátszották és a többi igyekezett utánozni, vagy bővíteni. Határozottan megfigyelhető volt az a tendencia, hogy minden utánjátszásban legyen egy kis változtatás is. Tulajdonképpen mondatmodellek variálása ment végbe játékos módon.

5. *Házi feladat*

Néha kaptak kisebb tanulócsoportok (2—3 fő), vagy mindnyájan olyan szóbeli feladatot, hogy dolgozzanak ki bábjelenetnek valamely tanult anyagrészt.

A kísérletek ismertetése után szeretném összefoglalni azokat a *tapasztalatokat*, melyeket az idegennyelvi tanítási órán alkalmazott bábos oktatás során szereztem.

1. A báb alkalmazása nagyban hozzájárul a tantárgy megszerettetéséhez. Különösen nagyjelentőségű ez az 5. osztályban, illetve az orosz tagozatú 3. osztályban, ahol az idegen nyelv mint új tantárgy jelentkezik és a továbbiak szempontjából egyáltalán nem közömbös, hogy milyen kezdeti lendülettel fog hozzá a gyermek a tanuláshoz.

2. Fokozza a tanulók belső aktivitását. Olyan tanulók is, akiket más eszközzel addig nem sikerült aktívvá tenni, igénylik hogy bábot mozgassanak és annak nevében beszéljenek.

3. Hogy ezt elérhessék, komoly otthoni tanulásra is hajlandók. Egyik sem szeretné tudatlanságával elrontani az osztály jó szórakozását.

4. Gátlásos gyermekek, akik anyanyelven sem szívesen szólalnak meg, idegen nyelven még kevésbé, a paraván mögött, a bábba átélve magukat, könnyedén megszólalnak. Pl. Keresztes József, aki a tanév elején nyelvi szempontból különösen nehezen taníthatónak látszott, bábos oktatás során eredményeket tudott elérni és ez olyan kedvezően hatott önbizalmára és tanulási kedvére, hogy kb. 2 hónap alatt gyenge kettesről jól megalapozott hármasra tudott javítani.

5. Az előre kiadott bábszerepek (l. házi feladatoknál) összehangolása érdekében a kijelölt tanulók kénytelenek együtt felkészülni, így a bábos oktatás a jó tanulóközösség kialakítását is szolgálja.

6. Alkalmas a figyelem felébresztésére és megújítására. (l. gyakorlásnál). Bábos órarészlet alatt senkinek sem jut eszébe, hogy mással foglalkozzék.

7. Megadja a legfejlettebb nyelvi készséggel rendelkező tanulóknak azt a lehetőséget, hogy a dialógust variálják, tovább fejlesszék. A játszóknak ez nagy öröm, a hallgatóságnak pedig kellemes meglepetés, amit rendszerint tapssal jutalmaznak.

8. A szituációk kialakításának szinte korlátlan lehetőségét nyújtja s a szituációk sokkal természetesebbnek hatnak, mint báb nélkül.

9. Minthogy a báb mozgatását az osztály kritikus szemmel figyeli, a jó mozgatót megtapsolja, a „szereplők" észrevétlenül egy csomó gyakorlati készségre is szert tesznek, ügyesedik a kezük, ami más tantárgyak (rajz, gyakorlati foglalkozás) tanulásában javukra van.

10. Ha vigyázunk arra, hogy hatásos bábokkal dolgozzunk, az esztétikai nevelést is szolgáljuk.

A bábos oktatást tovább szeretném fejleszteni két vonatkozásban. Egyfelől szükségesnek látszik az ált. iskola 5. és 6. osztálya nyelvtani anyagának rendszeres feldolgozása báb segítségével. Másfelől szeretnék áttérni a készen vásárolt, vagy a bábszakkörből kölcsönzött bábokról a tanulók által készített bábokra. Remélem, a még nagyobb összeforrottságot, azonosulást a bábbal, tehát a legteljesebb felszabadulást a nyelvi gátlások alól. A bábok elkészítése természetesen nem történhetik a tanítási órán. De alakíthatunk rövidebb időre kis bábkészítő munkaközösséget, s miután az alapvető ismereteket elsajátították, otthoni munkával is elkészíthetik saját bábjaikat.

Remélem, hogy még sok örömöm lesz a gyerekek találékonyságában, alkotó kedvében és nyelvi fejlődésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Dr. Polcz Alaine: Bábjáték és pszichológia Népművelési Propaganda Iroda, 1966.
2. Meher Ruston Contraktor: Kísérletek bábjátékkal az oktatásban. Bábjátékos Kiskönyvtár 18. 1962.
3. Б. А. Рубанович; Кукольный театр на уроке Иностранные языки в школе 1965. 3. szám

DUDÁS ISTVÁN
Tanítóképző Intézet, Sárospatak

Hogyan segítheti a báb az 1. osztályban az oktató-nevelő munkát?

Az általános iskola 1. osztályaiban folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséről szóló 3. sz. módszertani levél bővített és átdolgozott kiadásában (18. oldal 4. bekezdés) többek között a következő figyelemreméltó felhívást olvashatjuk:

„Közismert dolog, hogy a gyermek iskolát megelőző életének uralkodó tevékenységformája a játék volt. *A játéknak, a játékosságnak feltétlenül helyet kell kapnia az 1. osztály pedagógiai munkájában.* Ha ez hiányzik az iskolai életből, a gyermek eddigi spontán érdeklődése elhal, aktivitása lelohad. Az 1. és 2. osztály tanítójának a testnevelési órák, a szünetek és kisdobosfoglalkozások játékain túl — mértékkel — *a tanórákon is alkalmaznia kell a játékos elemeket.* A dramatizálás, *a néhány perces bábjáték* a kisgyermek könnyen mozgósítható képzelete révén *megkönnyíti számára a helyzetek átélését és a tudnivalók megértését.*"

A gyermek életének 3—4. évében eljut arra a fokra, hogy játékszereit (csutkabáb, seprő, felfordított zsámoly) megszólaltatja, azokkal *rögtönzött párbeszédet folytat.* A gyermek szerepjátszó hajlamát kiélheti, ha *a nevelő alkalmakat teremt számára.*

— A paraván mögött tevékenykedő gyermekben *a „sztárkodás" káros hatásait közömbösíthetjük.*

A szóbeli közlés egyeduralmát a komplex-jellegű bábjáték feloldja.

— A néhány perces bábos etűdök *az érzékszervi kapcsolatoknak egész láncolatát képesek kialakítani* az egyidejű auditív, vizuális és mozgásos hatások folytán.

— Minden nevelési és oktatási tevékenység *az érdeklődés felkeltésével kezdődik.* Ez *spontán figyelmet biztosít,* s mivel 1. osztályosaink irányított figyelmének tartama általában 10—12 perc, helyesen jár el az a nevelő, aki pszichológiai meggondolások alapján időnkint *aktív bábos pihenőket* iktat a tanítási óra folyamatába.

— A bábjáték *képszerűségénél fogva vizuális kultúrához* adja meg gyermekkorban az alapokat.

— *A dramatikus, ősibb jelzésekre támaszkodó előadásmód* közelebb áll a 6—7 éves gyermekhez, mint a fogalmi síkon mozgó második jelzőrendszer.

— A cselekmény *szimbólikus, mesei történésmódja,* az élettelen bábú *megelevenedésének, a beleélésnek csodája* eredményezi, hogy bizonyos szituációkban *a gyermek hisz a bábúnak.*

— A televízió bábhőseit (Böbe baba, Cicamica, Mazsola, Manócska stb.) szívébe zárta a gyermek; az óvodában is egyre nagyobb mértékben részesül bábos élményekben, természetes tehát az az igénye, hogy az iskolai életbe való beilleszkedés átmeneti időszakában is örömteli bábos élmények segítsék át a kezdet nehézségein.

— A beszédhibák (pöszeébeszéd, hadarás, dadogás stb.) javításának leghatásosabb eszköze a bábjáték, mert *a paraván jótékony takarása mögött* s a közösségben végzett tevékenység során *feloldódnak a gyermek gátlásai.*

— A bábozással kapcsolatos tervezési, rajzolási, festési és egyéb munkák igen alkalmasak *politechnikai és technológiai jártasságok és készségek kialakítására.*

— A bábjátékban rejlő számtalan pedagógiai érték feltárása s a bábjátékos módszerek kimunkálása egyike a legizgalmasabb s a legtöbb konstruktív örömet magában foglaló feladatnak.

Bábtechnikák

Az utóbbi évtizedben amatőr és hivatásos bábosok körében világszerte bátor kísérletező kedv tapasztalható. A formabontó törekvések eredményeként a hagyományos zsákbáb mellett számtalan egyszerűbb, és több bonyolultabb bábtechnika született. A bábjáték nevelési vagy oktatási céllal történő tanórán való alkalmazásánál döntő jelentőségű a *fokozatosság elvének betartása.* Haladjunk az egyszerűtől az összetett, a kevés munkát igénylő bábtechnikáktól a munkaigényesebbek felé. Jó előre döntsük el, hogy valamely jelenetben, etűdben mi a szerepe

a bábnak (egyszerű helyváltoztatás, képzőművészeti dekoratív hatás, táncos mozdulatsor, mozgalmas játék stb.), s a végzendő funkció alapján állapítsuk meg a legmegfelelőbb bábúfajtát. Az általános iskolában alkalmazható bábtechnikák közül a következők jöhetnek számításba:

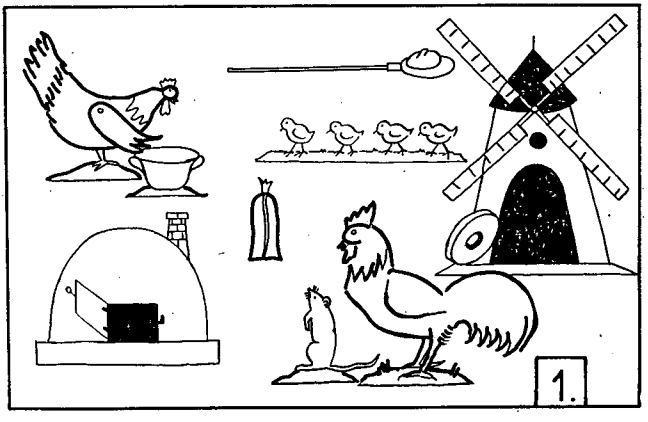
1. Asztali tárgyjátékos előadás

A televízió gyermekműsoraiban egyre gyakrabban találkozunk e módszerrel. Lényege: az előadó (tanítónő) az asztalra kiteszi a mesecselekmény hőseit (tárgyait), ezek helyett beszél, kezével különböző helyzetekben csopotosítja azokat, kifejező mozgásokat végeztet velük, ugyanakkor az összekötő szöveget is ő maga mondja. Ily módon a gyermeknézők körében olyan befogadásra alkalmas légkört teremt, melyben „a helyzetek átélése és a tudnivalók megértése" hatékonyabb, mint az egysíkú szóbeli közlés.

Az 1. osztályos tananyag számtalan témája dolgozható fel e módszerrel. Törekedjünk mégis arra, hogy havonta csak 1—2 alkalommal éljünk vele, éspedig akkor, amikor legcélravezetőbb és a szükséges tárgyak (kellékek) is rendelkezésünkre állanak.

Iskolánk gyakorlatából kiragadok két témát:

A tyúkocska, az egérke meg a kakas c. olvasmány (Ábécé 124. old.) mintaszerű bemutatását úgy végzi 1. osztályban tanító kartársnőm, hogy a mese állatszereplőit, a szélmalmot, a búzás zsákot, a dagasztó teknőt, a kemencét és lapátot triplex lemezből kivágta, élénk színekkel kifestette és alsó részüket léctalpacskákhoz enyvezte. A mesét saját szavaival mondta, közben asztalára helyezte a szereplőket és a szükséges kellékeket. A tagadás, zsákcipelés, dagasztás kifejezőbbé tétele céljából hozzányúlt a figurákhoz és elvégeztette velük a szükséges mozdulatot, sőt, amikor a tyúk bevetette a kenyeret, a kemence piros celofánnal takart torka egy hátsó zseblámpa segítségével tűzpirosan ízott. A tanulókat egyáltalán nem zavarta, hogy a tanító néni egy egész bábszínházi kollektívát helyettesít. A hatás rendkívüli volt; megértették „aki nem dolgozik, ne is egyék" igazságát. Óra végén ezt kapták házi feladatul: Odahaza tanuljátok meg jól ezt a mesét, mert a következő órán itt az asztal mögött mondhatjátok el ezekkel az állatkákkal! — Mondanom se kell, hogy a gyakorló órán teljes beleéléssel mondták a szöveget és mozgatták a szereplőket. (1. ábra.)



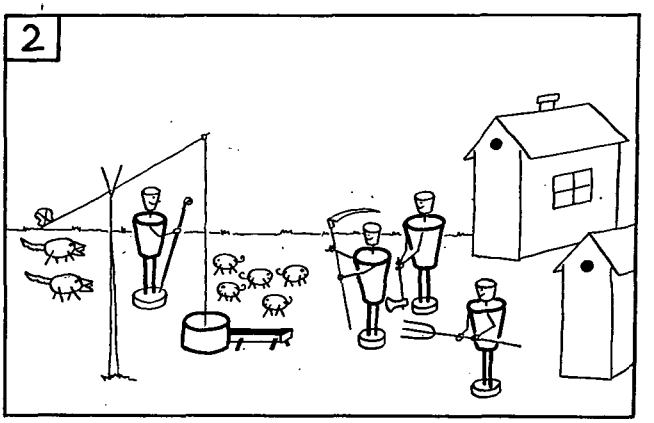
A hazudozó kis kanász történetének elmondását a kisdobosok 4. pontjának elmélyítése céljából („A kisdobos mindig igazat mond") a következő módon tervezte egyik II. éves rajvezetőhelyettesünk:

Őszi sétán makkot, vadgesztenyét, használt dugókat és üres gyufásdobozokat gyűjtetett a pajtásokkal. A foglalkozás elején makk-disznókat, gesztenye-farkasokat, dugó-emberkéket és gyufásdoboz-házakat készíttetett csoportfoglalkozás-szerűen. Amikor készen volt, így szólt: Most elmesélem a hazudozó kis kanász történetét!

„Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kis kanász. Reggeltől estig terelgette a falu disznóit és vidáman nótázott: Megismerni a kanászt ékes járásáról... Egyszer azonban nagyon elunta magát, hát kitalálta, hogy megtréfálja a falut. Elkezdett torkaszakadtából kiabálni: Segítség! Segítség! Itt vannak a farkasok! — Az emberek meghallották a segélykérést. Villát, baltát, kaszát ragadtak és siettek a legelőre. Keresik a farkasokat, sehol semmi. A kis kanász meg majdnem hanyat esik nevettében. Az emberek igen dühösek voltak. Az egyik így szólt: Vigyázz, vigyázz te kis kondás, a falut csak egyszer teheted bolonddá! — és hazamentek.

Telt, múlt az idő. A meleg nyarat felváltotta az esős ősz, majd lehullott az első hó. A közeli erdőből éhes farkascsorda tört elő. Amikor a kis kanász észrevette a veszedelmet, torkaszakadtából ordítozott: Jönnek a farkasok! Segítség! Segítség! — Tedd lóvá az öreg apádat, mondták a falubeliek s egyikük se ment ki a legelőre. A farkasok széttépték a hazudozó kis kanászt."

Hallgatónk a cselekmény sorrendjében rakta az asztalra a szereplőket s a kisdobosok lélekzetvisszafojtva figyelték az általuk készített figurák tevékenységét. Miután tisztázták a hazudozás következményeit és emlékezetükbe vésték a kisdobosok 4. pontját, előálltak kívánságukkal: Hadd meséljük el mi is az asztali mesét!



2 Síkbábok

Az egyszerűségre való törekvés szülöttei. Készíthetők triplex-, vékony farost-, vagy pléh lemezből, színezhetők víz- vagy tempera festékkel. Két dimenziós kiterjedésüknél fogva nagyon hasonlítanak az applikációs képekhez. A kettő között mégis lényeges különbség van. Az applikációs kép *naturálisan* ábrázolja az élő vagy élettelen dolgokat, a síkbáb *stilizáltan;* előbbi csak *illusztrálja* a tanítandó ismeretet, utóbbi valamely *drámai cselekmény szereplőjeként* helyét változtatja, sőt korlátozott mozgásra is képes. A síkbábok funkciója elsődlegesen *képzőművészeti vizuális hatáskeltés és esztétikai örömszerzés.* Fajtái:

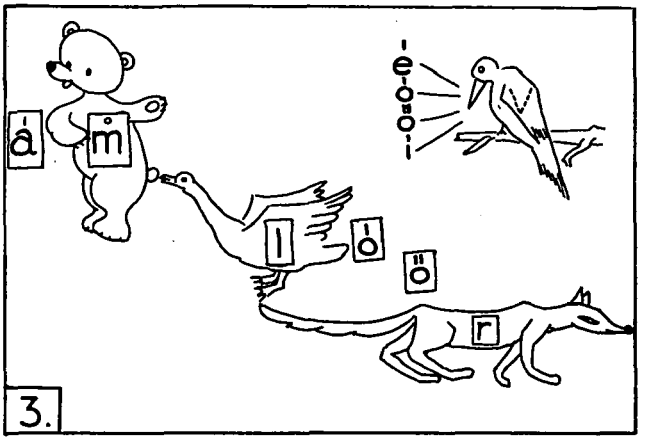
a) Egyszerű síkbábok a hangösszevonás és az összeolvasás segítésére.

Az olvasás-írás előkészítő időszakában igen fontos didaktikai feladatok a hangok felismertetése, a hangoztatás gyakorlása, a magán- és mássalhangzók leválasztása és a hangösszevonási (magánhangzó+mássalhangzó, mássalhangzó+magánhangzó) gyakorlatok. Minderre a Tanterv 30 félórát biztosít. E feladatok elvégzése révén remélhető, hogy az első mássalhangzó betűjének ismertetésekor (m) zökkenőmentesen oldhatjuk meg 2 betű összeolvasásának a tanuló számára eléggé nehéz problémáját. Mindkét feladathoz jól bevált szemléltetési eszközöket ajánl a Kézikönyv. Hadd szaporítsam ezek számát egy játékos, bábos jellegű elemmel.

A m—l—r—v stb. hangok leválasztásához olyan síkfigurákat készített kartársnőm, amelyeknek neve a fönti hangokkal kezdődik: mackó—liba—róka—varjú stb. E hangokat és a képet társították a gyakorlás során. A hangösszevonás időszakában a kartársnő felemelt jobb kezének üres tenyere egy bemondott magánhangzót képviselt, míg bal kezével a mássalhangzó

síkfiguráját közelítette lassan jobbjához: im—üm—am—om—óm—ám stb. Csere után: mi—mü—ma—mo—mó—má stb. A síkfigura zökkenőmentes összevonást biztosított.

A betűismertetés időszakában ugyanezen figurák mellére Miltonkapocs segítségével mássalhangzók karton betűi kerültek. Most a jobb kezében tartott karton magánhangzóhoz közelítette a „m" betűvel ellátott mackót. Az értelmes szavakat (ma, ám, le, lé, él stb.) mondatba helyeztette, az értelmetlen szótagokat szótag hozzáadásával értelmes szóvá egészítette ki: mo-*tor*, Ol-g*a* stb.



b) Korlátozott mozgást végző síkbábok....

Egyik jóképességű III. éves hallgatónk 2. osztályos környezetismeretből „A tanterem berendezési tárgyai és a tanulók munkaeszközei (könyv, füzetek, írószerek, táska); rendeltetésük, gondozásuk" c. tételt tanította. A témából természetesen adódó nevelési vonatkozást kis bábjelenettel oldotta meg. Készített farost lemezből egy iskolai szekrényt, egy háromlábú táblát és egy iskolatáskát. Ezeket hátulról mozgatható szemekkel látta el. Társai segítségével magnetofonra vette a jelenet szövegét, így figyelmét a mozgatásra koncentrálhatta. A tárgyak az asztalon álltak, a magnetofon az asztal mögötti széken.

SZEKRÉNY: Úgy látom, minden gyermek kiment az udvarra játszani, nyugodtan beszélgethetünk.

TÁBLA: Szeretném elmondani nektek, hogy amióta Kiss Pista a táblafelelős, úgy érzem magamat, mint hal a vízben. Gondozóm igen rendes gyermek! Tegnap is itt maradt tanítás után és langyos vízzel, szivaccsal megfürdetett. Nemcsak fekete táblámat mosta le, de öreg lábamról is letörölgette a port. Bárcsak ő gondozna év végéig!

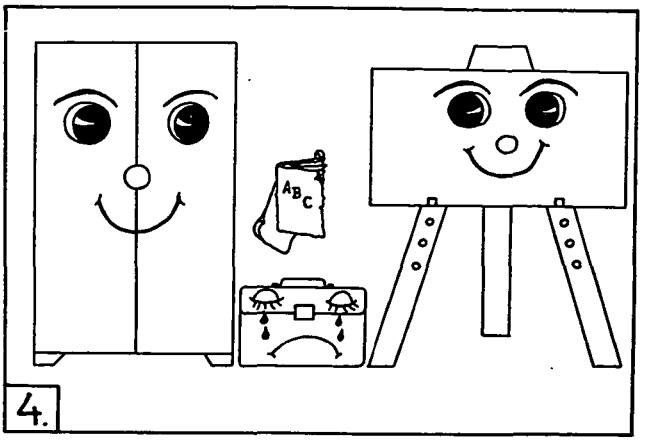
SZEKRÉNY: Én sem panaszkodhatom Katicára. Amióta ő a szekrényfelelős, polcaimon katonás rendben sorakoznak a gyerekek füzetei, tintásüvegjei, tornazsákjai, a tanító néni eszközei, a fehér és színes krétái. Hiába, rend a lelke mindennek! Nagyon jól érzem magamat.

TÁSKA: (Síránkozva.) Jó nektek! (Panaszosan.) Bezzeg az én gazdám a világ legrendetlenebb tanulója! Nézzétek csak ezt az írásfüzetet! (A táska tartalmát a takarásból vette fel egyenkint.) A fedele zsíros, belül pacás. Az ábécés könyv lapjai szamárfülesek, a számtankönyv fedőlapját leszakította, tolltartója nincs, ceruzáinak hegye töredezett, tolla elgörbült, tízóraiját újságpapírba csomagolja, mindenét elzsírozza! — Adjatok tanácsot, mit tegyek?

TÁBLA: Én a te helyedben mindig odacsípném a kezét, valahányszor megfeledkezik a tisztaságról!

SZEKRÉNY: Legjobb lesz, ha a gyerekeket kérdezzük meg! Gyerekek, meséljétek el, hogy ti hogyan tartjátok rendben a táskátokat!

A továbbiakban a tanító és a tanulók közösen megállapították a tennivalókat.



3. Fakanál-, bot- és kúpbábok

Amikor a bábos bemutatással elsődleges célunk valamely ritmikus, szép mozdulatsor vagy az egyenletes lüktetés érzékeltetése, készítsünk fakanál vagy botbábokat. Ha pedig egy népmeséhez vagy népdalhoz akarunk bábot tervezni, válasszunk kúpbábokat, amelyeken felfokozott mértékben érvényesíthetjük a népművészeti jelleget.

A fakanál fejét vonjuk be rózsaszínű leányka trikónadrág anyagával. Szemet és szájat színes hulladékbőr felenyvezésével applikálhatunk, haját színes pamutból fonhatjuk. — A bot végére vattával kitömött harisnyaszár-fejet erősíthetünk s ugyanúgy applikálhatjuk, mint a fakanál bábot. Mindkét báb ruhája legyen könnyű, színes textil, karjuk lelógó zsinegkar. Mozgatásnál, forgatásnál a könnyű anyagok libegése természetesen hat.

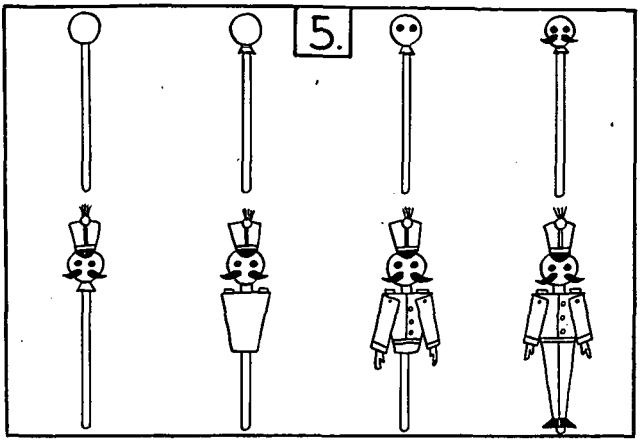
A kúpbáb teste fekete (foto-) vagy fehér karton lehet, fejnek egy átragasztott sajtos kartondobozt erősíthetünk fel. A bábot a gyermekjátékos egy álla alá erősített gumiszalaggal rögzítheti fejére. A kúpbáb karton karja alulról vékony dróttal mozgatható. Mindhárom technikára egy-egy példát mutatok be:

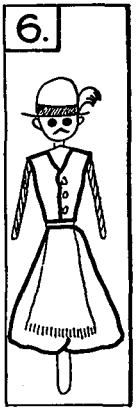
Ólomkatonák (Bábpantomim).

Vonjuk be 6—8 fakanál arci részét a fönt említett trikó anyaggal. Szögezzünk a fejre katonacsákót, a nyélre testet szabadon lógó karokkal és lábakkal. A karton elemeket színezzük tempera festékkel. Készítsük el az Iglice szívem, iglice... kezdetű dalra egy ritmikus mozdulatsor koreográfiáját (két ütemenkint két lépés balra, kettő jobbra-dülés kétszer, balra, kétszer jobbra-dűlés keresztezés-különböző irányú forgások stb.). A tanulók gyakorolják be az egyes mozdulatsorokat dalra. Ilyenkor derül ki, kinek fejlett, kinek gyenge a ritmusérzéke. A külön-külön jól begyakorolt mozdulatokat 2—2 ütemnyi szakaszokban most már folyamatosan végeztessük. A kísérő zenét magnetofonról vagy hanglemezről szolgáltassuk. *A bábpantomim* azon túl, hogy *zenei élményt nyújt*, játékosan *fejleszti a gyermekek ritmusérzékét.*

Táncoktatás botbáb irányításával

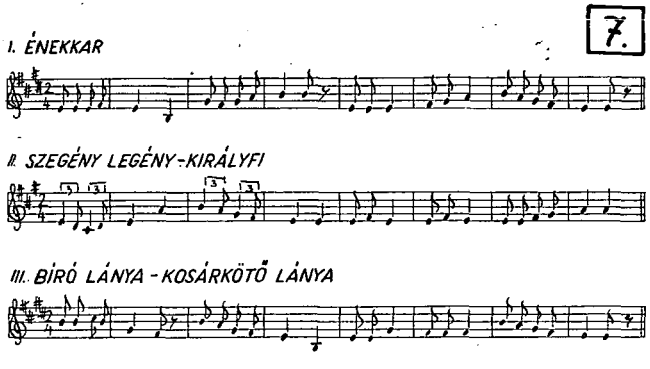
Az 1. osztályos ének-zenei anyag egyik éneke: Járjunk táncot... (Kézikönyv 52. oldal.) E dal tanítására farsang idején kerül sor, természetesen adódó didaktikai feladat, hogy *a magyar csárdás alapmotívumait is megtanítsuk.* Munkámat nagy mértékben megkönnyítette Táncos Peti, az általam kreált botbáb. Már a dal első bemutatásánál akcióba lépett: két lépés jobbra, kettő balra és egy teljes fordulat tipegő léptekkel. Ezután az osztály felállt, félfordulatot végzett a padsor hosszanti irányában és csípőre tett kézzel utánozta Táncos Petit, az előtáncost. A 15. perc tájékán már ott tartottunk, hogy egyéni éneklés ürügyén egy fiú tanuló az illemtan szabályai szerint felkérte a neki legszinpatikusabb leánypajtását és párosan ropták a csárdást az osztály tapssal kísért élénk énekére. Óra végén a jobbhallásúak egyenkint megtáncoltatták Petit.





Egyszer egy királyfi...

A Magyar Népzene Tárának I. kötetében a 838. szám alatt találjuk népköltésünk e gyöngyszemének a teljes szövegét. (Ugyanez a 3. osztályos Olvasókönyv 16. oldalán rövidítve található.) E népi játék igen alkalmas bábos feldolgozásra. Két jóhangú leány- és egy fiúszereplő énekelheti szólóban a dramatizált szöveget, míg az elbeszélő részeket egy 20—25 tagú énekkara bízhatjuk. A főszereplők és a megénekelt kellékek az énekkar mögött jelennek meg fejre erősített kúpbábokkal, illetőleg magasra tartott síkfigurákkal (lóca, kanapé, szemetes kocsi stb.). Hogy a terjedelmes szöveg monotonságát feloldjuk, tanítsuk be a dallam három változatát. (Kottamelléklet.)

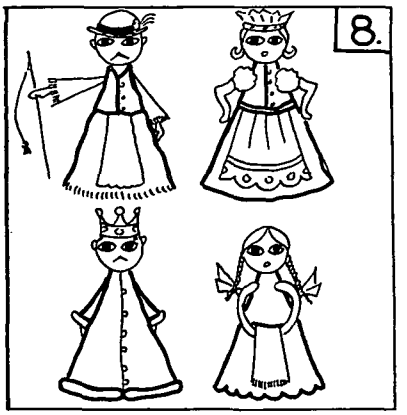


Az előadással óriási „közönségsikert" érhetünk el, mert a mesei cselekményt felnőttek és gyermekek egyaránt élvezettel nézik és hallgatják. Az igényesen betanított műsorszám újszerűségénél fogva nagy mértékben emeli bármelyik iskolai ünnepélyünk színvonalát.

4. Árnyjátékok

A gyermekek nagyon szeretik az állatokat ábrázoló képeket. Ezek alkalmazása különösen javasolható.

Menj a vászonhoz, vedd a kezedbe, és tartsd magasra azt az állatot, melynek nevében .c.e hang van! (teve) Mondd ki a nevét! Tartsd magasra, és tedd fel a kérdést az osztálynak is! —



·e·e ·e··a ·i·á· e·e·á·· o·o··á·

Maradékos alapon úgyanígy kilőhetik a . e . . a, (zebra) . i . á ., (zsiráf) e . e . á . . , (elefánt) o . o . . á . , (oroszlán) külföldi állatokat.

b) Lineálisan elhelyezett illusztrációk az emlékezet segítésére

Az 1. osztályos ének-zenei anyagban elég gyakori a több versszakos ének. A rendelkezésre álló fél óra alatt csak abban az esetben tudjuk megtanítani a játékdalok teljes szövegét, ha a megértést és emlékezetbentartást árnyképes illusztrációkkal is segítjük. Ajánlatos a tanítandó dal „cselekményét" kis prózai szövegbe ágyazni, s ezzel egyidejűleg az árnyképeket megvilágítani. A lineális elhelyezkedés lehetővé teszi a tartalom megértését, s az előforduló fogalmak értelmezését (szó- és gondolatmagyarázat). Ezután következhet a célkitűzés: Amit a nyusziról (esőről, harcsáról stb.) eddig elmondottam, azt el is tudom énekelni. Hallgassátok csak!

A bemutató éneklés alatt mutató pálcámmal követem a megénekelt figurát. Két-háromszori ismételt bemutatás után a tanulók szinte zökkenő nélkül éneklik a többversszakos szöveget. Óra végén már fölöslegessé válik az illusztráció.

Az „Ég a gyertya, ég . . ." kezdetű 3 versszakos dalhoz a következő illusztrációt használom:

1. Ég a gyertya... 2. Ma már szerte... 3. Ha a nap leszáll...

5. A nevelő osztálybábja — Zsákbáb-technika

Örvendetes jelenség, hogy egyre több azoknak az 1. osztályban tanító nevelőknek a száma, akik egy-egy oktatási vagy nevelési probléma megoldásához zsákbábot húznak a kezükre. Az is szinte törvényszerű, hogy akinek a bábbal egyszer „sikere volt", nem tud többé szabadulni

nak a tanulók mindegyikről mondatot. Számlálják meg ujjaikon, hány szóból áll a mondat. Álannak varázsától. Ezen nem is csodálkozhatunk, mert az oktatási folyamatba szervesen beilleszkedő bábos jelenetre feltűnően reagálnak tanítványaink. Csodálkozásra tágult szempárok, nyitva felejtett ajkak, feltűnő nyelések, öklökre támasztott állak, pad alatt harangozó lábak, aggódó vagy újjongó tekintetek, visszafojtott lélegzet, kipiruló vagy elsáppadó arcszín jelzik azt az

Az árnyjáték édes testvére és őse a bábjátéknak. Az 1. osztályban való alkalmazására mutatok be két lehetőséget. Az asztalra helyezhető árnykeret mérete legyen 100x25 cm.

a) Szókitalálási játék megadott magánhangzók alapján

Az olvasás-írás előkészítő időszakában aktív pihenőként alkalmazható az árnyjáték a következőképpen: Készítsük el fekete fotokartonból a teve, zebra, zsiráf, elefánt és oroszlán árnyfiguráját. Tegyük ezeket sorrendben a vászonra, világítsuk át és ismertessük fel őket. Mondjaérzelmi vihart, mely lelkükön átvonul. Ha mindehhez hozzávesszük a felfokozott érdeklődést és aktivitást, nem maradhatunk közömbösek e pozitív jelenségekkel szemben.

Misi

a neve az 1/a. osztály bábjának, de hívhatnánk Okos Mackónak, Pöttyös Panninak, Öklömböklöm Jankónak vagy Pirinkó Málinkónak is. Misit az osztályvezető kartársnő nemcsak „kézbe valónak" tervezte, de jellemének alaptulajdonságait is jó előre meghatározta: tanulékony, figyelmes, jószándékú, gyermekszerető, kissé kotnyeles, kiváncsiskodó. Misi még a nagyvakációban megtanult a tükör előtt járni, leülni, felállni, tud tapsolni, fütyülni, fejét tudja jobbra-balra forgatni, sőt félkezével a fülét is meg tudja vakarni. Egy cipődoboz a lakása. Az első tanítási napon ebben kuksol a tanítónő íróasztalán. S már indul is a beszélgetés: Tudjátok-e, mi van ebben a dobozban? (Találgatják.) Úgysem találjátok ki, hát megmondom: Misi van benne. (Kiveszi, kezére húzza, magasra tartja. (A nyáron varrtam a ruháját, s azt gondoltam, időnkint behozom az osztályba. Jó lesz?

Figyeljétek meg, hogyan mutatkozik be Misi. (A báb kissé meghajlik.) Okos Misi vagyok! (Misi a tanítónő füléhez hajlik, valamit súg.) Azt súgta Misi, hogy szeretne veletek megismerkedni, hát álljatok fel egyenkint, s mondjátok meg neki hangosan mind a két neveteket! (A tanulók sorban bemutatkoznak. Misi néha „nagyot hall", s a bátortalannak meg kell ismételnie a bemutatkozást.)

Gyerekek! Most Misi elmegy a „paraván" mögé. Figyeljétek meg és mondjátok el, hogy mit csinál! (Az asztalra helyezett 100 x 50 cm méretű kék klottal bevont paraván mögé ül a tanítónő és különböző cselekvéseket végez a bábbal.) „Misi kukucskált. Előbújt. Sétált az ablak felé. Talált egy piros almát. Leült és jóízűen majszolta. A csutkát a szemétkosárba dobta."- mondják a gyermekek. (A tanítónő előjön, Misit a füléhez nyomja.) Azt súgta Misi, hogy ügyesek voltatok, meg van veletek elégedve.

Látjátok-e, mi van Misi oldalán? (Egy táska.) Ebben a táskában kis cédulák vannak. Egyenkint kijöhettek, belenyúlhattok a Misi táskájába és egy cédulát kivehettek. (A tanulók sorban cédulát húznak, a tanítónő pedig az osztálynaplóba jegyzi, ki milyen jelet húzott. (Gyerekek! Ezt a cédulát vigyétek haza, s kérjétek meg anyukát, hogy a cédulán levő jelet rajzolja föl könyveitekre, füzeteitekre. Így nem fog majd holmitok elkeveredni. Most pedig búcsúzzatok Misitől. Mondjátok neki: Szervusz Misi! A viszont látásra!

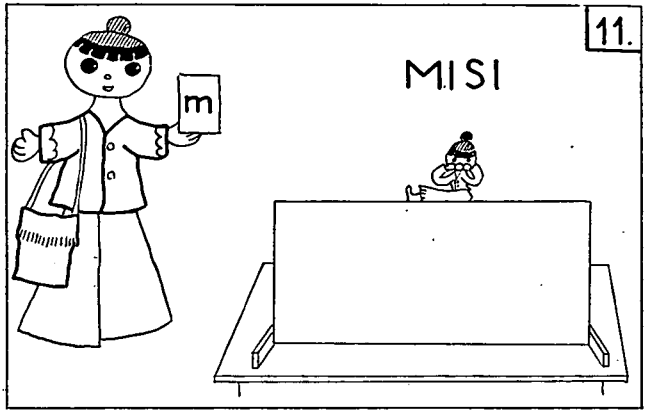
Más alkalommal a paravánra a Misi testmagasságához méretezett kartonpad van erősítve. Misi hátitáskával érkezik a „tanterembe". Hangosan köszön: Jó reggelt kívánok! Szervusztok Pajtások! (Néhány tanuló kimegy az ajtó mögét, kopogtat, bejön s ugyanúgy köszön, mint Misi.) Ezután Misi bemutatja a felállást, leülést, és a padban való helyes testtartást. (Az osztály utánozza.) Végül láthatják, hogyan kell jelentkezni, ha a tanító néni kérdésére feleletet tudnának adni, s hogyan jelentkezzék az, akinek a WC-n van dolga.

A későbbiek során Misi sokféleképpen „besegít". Olvasás-előkészítő időszakában a hangösszevonásnál és leválasztásnál; betűismertetéskor a betűk összeolvasásánál, fejlettebb fokon „néma olvastatásnál" tevékenykedik. A táblára írja: áll-ja-tok fel! tap-sol-ja-tok ket-tőt! ül-jetek le! stb. A tanulók némán elolvassák, majd adott jelre elvégzik a cselekvéseket. Időnkint ő olvastatja az osztályt.

Írás órákon ellenőrzést végez időnként, s a legszebb munkákra kis bélyegzőjével 5-öst nyom.

Számtan órán a számfogalom megerősítésére a „hunyó" osztálynak zajhatásokat kelt; a számok bontásánál övé az 1—2—3—4 stb. (Pl. 8-nál övé az 1—2—3—4, az osztályé a 7—6—5—4); forgatja a számkereket, tréfás számfeladatokat súg a tanító néni fülébe stb.

Ének-zene órán dallamot dúdol, melyről ki kell találni a dal szövegét; pálcájával vizuálisan mutatja az emelkedő vagy szálló dallamvonalat; hanglétrán kigurálja a „szó-lá-mi" dalokat; dobon ritmusképleteket hangoztat utánoztatás céljából; felelgetős énekeknél ő az egyik szereplő (Hová mégy, te kis nyulacska...) stb.



Úgy vélem, hogy az elmondottakkal sikerült néhány ablakot tárnom, s lehetővé tennem a bepillantást a pedagógiai bábjáték kulisszái mögé.

Egyet azonban soha se feledjünk: *„A játék és játékos keret a tanítási órákon nem válhat sem öncélúvá, sem uralkodóvá, és főleg nem homályosíthatja el az ismeretszerzés tudatosságát."*

ADORJÁN GYULA
Tanítóképző Intézet, Győr

Gondolatok az összevont osztályok sajátos problémájáról

Az alsótagozatos beiskolázás, a tanulók, tanulócsoportok száma szükségessé teszi, hogy a részben osztott és osztatlan iskolák, csoportosítási forma továbbra is fennmaradjon az általános iskolákban. A gyakorlat, a számok bizonyítják, hogy több faluban, kisebb településen ismét vissza kell állítani a tanulócsoportok párosítását.

A tanítóképző intézetek, a gyakorló iskolák továbbra is, foglalkoznak az összevont tanulócsoportok feladataival. Kevés az a pedagógiai, főképp hazai pedagógiai irodalom, amely kielégítően segíthetné az amúgy is nehezebb körülmények között tanító nevelők mindennapi pedagógiai harcát, az összevont osztályok oktatását, nevelését.

Az általános iskolai tanterv az összevont, illetve részben osztott tanulócsoportok számára is kötelező. Az általános iskolák összevont osztályú tanulócsoportjaiban tanító nevelők számára „Útmutatót" bocsátottak ki 1964-ben. Egyben a „Tanmenet" szerepét is betölti. Ennek alapján készítenek „Heti tervet" az összevont osztályt tanító nevelők, amely a náluk megvalósítható órarend szerint tartalmazza a tananyagot.

A válogatást az útmutatóból tantárgyanként válogatva helyezi el a heti terv osztály, tantárgy, K és Ö foglalkozás rovatába. Az oktató-nevelő munka jó tervezése érdekében szükséges a heti tervet témakörönként előre feldolgozni, amely több hetet is felölelhet.

Úgy gondolom, aktuális lenne az útmutatót felülvizsgálni, figyelembe véve a kiadása óta elért pedagógiai, módszertani eredményeket, a tantervi anyag kisebb módosításait.

A K és Ö órákon feldolgozott anyag együttesen felel meg a tantervi követelményeknek, a két foglalkozási forma teszi, illetve teheti teljessé az ismeretek elsajátítását. Más és más módszerek, azok kombinációi, foglalkozási formák megválasztása szükséges, hogy a K és Ö munkát végző osztályok sikeresen dolgozhassanak. Különösen az önálló órák megszervezése igényel sok leleményességet a tanítótól. A gyakorlat sok, új munkamenetet követel, és bizonyítja annak pozitív, vagy kevésbé jó módját. Tantárgyanként kell megválasztani a módszeres eljárásokat, egy-egy anyagrész elsajátításának útját.

Az összevont osztályok sajátos pedagógiája.

1. A hozott szokások.

Az 1. osztályt vezető nevelők ismerkedő látogatást tesznek az óvodákban. A nagycsoport tagjaival megkezdődik az első barátkozás. Az óvodások vizsgáló szemekkel nézik a tanító nénit vagy bácsit. Ilyenkor titokzatos, átszellemült atmoszféra veszi körül a gyermekeket, s a vezetőket. Az utóbbiak a barátkozáson, az iskola „kopogtatásán" túl a leendő tanítványaikat vizsgálják. Bátorító mosollyal megnyerni őket a kötelező" 8 évnek.

Városokban a legtöbb gyermek végigjárja az óvodai csoportokat 3—6 éves koráig. Ott ahol óvoda működik, a nagycsoport minden 6 éves számára kötelező. Ez igen jó előkészítője az iskolába lépésnek. Ha végig lapozzuk a „Nevelőmunka az óvodában" c. útmutatást, az osztott óvodák foglalkozási terve mellett a részben osztott és osztatlan óvodákét is megtaláljuk. Elsősorban az utóbbi kettőből kerülnek összevont osztályokba gyermekek, s örvendetes, mind nagyobb számban.

A *ceruzafogással* már a kiscsoportban (3—4 év) megismerkednek az óvodások. Ennek használata a 3 év alatt egyre csiszoltabbá válik. *Ecset* használata is bevezetésre kerül. *Rajzlapra* ceruzával, színessel vázolnak, rajzolnak. A nagycsoport tagjai már *3 színnel önállóan festenek.* Az utolsó félévben már *írólapra* alkotnak.

Egyik látogatásom során az ünnepekről beszélgettek a nagycsoportosok. Miből tudod, hogy ünnep volt? Hogyan ünnepeltünk mi? (Zászlót kaptunk, énekeltünk, szavaltunk.) Milyen zászlót kaptál? (Pirosat, piros, fehér zöld színűt.) (Piros zászló szovjet zászló, rajta sarló és kalapács van.) — Mennyi új fogalom kap tartalmat, mennyi új ismerettel gyarapszik az óvodás. Alig telik el néhány hónap, s ezeknek a fogalmaknak, a megismert szerszámoknak magasabb fokon új szerep jut. *Alap,* a már kialakult *szokás,* mely az önállóság, az önálló munkavégzés egyik feltétele lesz.

A foglalkozáson rajzos feladatot végeztek. Írólapok, ceruzák szétosztását a *felelősök* végezték. A fellobogózott házak, utca emlékképének felidézése után a feladat megbeszélése (emlékezeti rajz), majd a rajzolás következett. Az alkotó képzelet fejlesztésének igen jó esete volt. A kiértékelés: „...ha iskolás lennél, ötöst kapnál." Az ilyen csoportból kikerült 1. osztályos könnyen beilleszkedik az osztály, az összevont csoport munkarendjébe. Egy másik órán a *család ünnepeiről* beszélgettek. „Kere-

sek virágot, pirosat, fehéret..." kezdetű verssorral az óvónő a hallásutáni verstanulás eredményes módját alkalmazta. Verssoronként közösen elmondták, megtanulták. A rend, a fegyelem szoktatás, alkalmazásának sok szép példáját is láttam. Saját székén üljön, tartsa rendben asztalát, jelentkezzék, ha valamit akar, vagy tud. Hajlamosak az óvodások a hízelgésre. Ha valamit mondani akarnak, kimennek az óvónőhöz jelenteni. „Csak a helyedről fogadom el!" — ez, s még sok hasonló utasítás hányszor hangzik el a 3 év alatt. Mire az iskolába kerül, már „természetes", hogy a padban ül, jelentkezik, a kezét karba vagy hátra teszi, WC-re engedélyt kér, kezet mos, a higiénia, a közösségi együttélés legelemibb szabályait ismeri és gyakorolja is. Ezek és még sok más, az óvodában kialakult *szokás tudatos felhasználása,* folytatása igen nagy segítséget nyújthat az összevont osztály vezetőjének.

Számolni kell az otthonról hozott szokásokkal is. Ez különösen az olyan 1. osztályosnál fontos, aki nem járt óvodába. Igen hasznos az iskolába járás előtt őt otthonában meglátogatni, a tapasztaltak alapján megkezdeni az iskolai tudatos formálását. — Szándékosan foglalkoztam csak az 1. osztályosok hozott szokásaival, az iskolás kor előtti ráhatásokkal. Az alsó tagozat magasabb osztályaiba került tanulók szokásai, ismeretei előttünk fejlődnek, formálódnak.

2. *Önállóság*

Az összevont osztályok munkáját a *tanulói önállóság* nélkül nem tudnánk végezni. Az Ö foglalkozások munkavégzésének ez egyik, a legfőbb alapja. Nem valami különös, veleszületett tulajdonsága ez a gyermeknek. Adottság, mely minden gyermeknél többé-kevésbé megtalálható, s *fejleszthető.*

A magyar nyelv értelmező szótára szerint: „az önállóság — az a képesség, hogy vki (vmi) a maga erejéből boldogul, eligazodik vmiben, a saját lábán megáll. -ra kell nevelni a gyereket." — Tehát az önállóság fejleszthető, tudatos nevelői ráhatások láncolatán fejlődik.

Az önállóság alapját képező szokások, mint pozitív hagyományok, már az iskolába lépő gyermeknél is nagy számban megtalálhatók. Az általános iskola valamennyi osztálya ezeket gyarapítja, próbára teszi tevékenysége, önálló munkavégzése közben a tanulót. Szervezett, tervezett nevelési hatások érik.

Az önállóságra nevelésnek életkori szakaszai vannak, s ezek rendszerint egy-egy osztály követelményein keresztül fejlődnek ki. Már az 1. osztály követelményein keresztül fejlődnek ki. Már az 1. osztályos tanuló munkavégzését Ö órákon az önállóság jegyei jellemzik. *Adott feladattal* a maga erejéből boldogul. Ehhez az összevont tanulócsoport vezetőjének gondos, tervező tevékenysége, a tanulók teherbírásának, értelmi szintjének ismerete szükséges. Mi legyen az „adott feladat"? Időben, terjedelemben mennyire veheti igénybe a tanuló munkabíró képességét?

M. A. Melnyikov: A tanító kézikönyve I. kötetének 207. oldalán ezt olvashatjuk: „... a tanulók önálló foglalkoztatása a tanító irányítása alatt történjék és a gyermekek ismeretein és készségén alapuljon." Vagyis ismeretek és készségek nélkül az Ö munka elképzelhetetlen. Ugyancsak itt olvashatjuk: „... megfelelő tudás és készség nélkül magukra hagyatva dolgoznak." — intő példaként az Ö munka megszervezésére.

Oktatásunk tartalmát a tantervi és a nevelési terv feladatai képezik. A forma legkisebb egységei tanórákban fejeződnek ki. A nevelő feladata, hogy az anyagrészek szelektálásakor (tervezés) mérlegelje, súlypontozza a tantervi anyagot. Milyen nehézség elé állítsa a tanulókat? Milyen szintű analízist, szintézist, fogalom- és ítéletalkotást, következtetést kell végezniök, ezt milyen jellegű foglalkozás keretében, K vagy Ö óra-

vezetés során tudják fedolgozni? Az életkori sajátosságok állandóan arra késztetik a nevelőt, hogy egy iskolaév folyamán a fejlettségi szintet, amit mindenkor lemérhetünk: a végzett munka értékén, a szokások bővülésén, az iskolai rendszabályok, a házirend megtartásán, önkiszolgáláson, eligazodáson, a közösségi fejlődés egyénre gyakorolt hatásán, állandóan reflektor fényben tartsa. Ez megmutatja, hogy az önálló munka mértékét a tantervi anyag figyelembe vételével milyen mértékben emelheti. Mikor támaszkodhat a tanuló újabb ismereteire, készségeire?

Az önálló munkavégzés útját és fejlődését a következő fokozatokra tagolhatjuk:

1. analóg esetek
2. gyakorlott eljárások utánzása közbeni feladatmegoldás
3. analóg esetek + új feladatok kombinációja

Nézzük meg a feladatok önálló elvégzésének folyamatát példákon is!

1. Analóg esetek, a hasonló feladatok megoldására legelőbb sor kerülhet az Ö foglalkozás keretében. A K foglalkozáson részletesen, analizálva dolgozzuk fel az ismereteket. A K munkavégzés során a gyermek tudatát a cselekvés, a megoldás módjára kell minduntalan ráirányítani. A K és Ö feladatok között lássa meg a tanuló, hogy az anyag, a kijelölt feladat feldolgozása hasonlít ahhoz, amelyet közvetlen tanítói vezetéssel, osztálymunka keretében elsajátítottak, *a feldolgozás analóg módját átvitték.*

Az 1. osztály számtan-mértan tantervi anyagában az összevont osztályok útmutatója szerint a 3. héten kerül sor „A tízes számkör első része: 1-től 5-ig" témakörben „A számsor felépítése 1-től 5-ig tárgyszámolással" c. anyagra. A K foglalkozás keretében a mennyiségek felismerése (5 gesztenye), 1, 2, 3 stb. a mennyiségek növekedésének, a több kevesebb fogalmának, a számsor, a számok szomszédainak megláttatása, megtanítása következik. A gyakorlati alkalmazásra, a felsoroltak további rögzítésére a K órát követő Ö foglalkozáson (Mennyiségek ábrázolása számképes pontokkal) kerül sor. Applikációs táblára kirakunk, vagy rajzolunk egy, kettő, három, négy és öt állatfigurát, vagy más tárgy képét. Megbeszéljük, miből mennyi van. Tehát a kijelölt feladat hasonlít ahhoz, amelyet a K órán végeztek, a feldolgozás analóg módja átvihető. A tanulók Ö feladata az lesz, hogy megállapítsák, miből mennyi van, a rajzok sorrendjében rajzoljanak annyi pontot, vagy rakjanak ki annyi korongot (számosság rögzítése), amennyit a rajz ábrázol. Vagy a tankönyvvel való önálló munka is követheti a K órát. 1. o. Szk. 13. oldalának feladata. A tárgyak képének számosságát rögzítsék a megfelelő számkép alárajzolásával!

2. A gyakorlott eljárások utánzása közbeni feladatmegoldás már nagyobb önállóságot követel a tanulótól. A tananyag már több láncolatból áll, több logikai kapcsolat, összefüggés, ismeret előzi meg. Az ismeretek a jártasság fokán állnak. Olyan tudatos erőkifejtést igényel a tanulótól, ahol a tudatos cselekvések vannak túlsúlyban. Példának említeném a 3. o. egyik Ö mérési gyakorló óráját. A súlymértékek bővítése után csoportos mérési feladatot kapnak a tanulók. Két tanuló képez 1 csoportot. A csoportok beosztását, a mérhető tárgyak szétosztását, a gyakorlás (méregetés) menetét K részfoglalkozás során elvégeztük, megbeszéltük. „Becsüld meg a zacskó tartalmának súlyát! Méréssel ellenőrizd!" — Következik a csoportok munkája. Becsülnek, lejegyzik a füzetükbe, mérnek (a súlyok megfelelő válogatása), megállapítják a tárgy tényleges súlyát. Következik a becslés és a mérés közötti eltérés kiszámítása. — A csoportok a várakozási idő alatt azonos váltási feladatokat oldanak meg.

Az Ö foglalkozás keretében is alkalmazható a csoport munka. Az önállóságra nevelés fokozatai között a csoportos foglalkozás valahol középütt foglal helyet. Ennek tudatos alkalmazása nélkül nem juthatnánk el az önálló munkavégzéshez. Kialakí-

tása a K órák feladata, de az önálló órákon továbbra is jelentkezik, szerepet kap, magasabb fokon.

3. Az önálló munkavégzés legmagasabb fokát is az analóg esetek, a feladatok átvihetősége irányítja. Valamihez hasonlítja az új feladatot, kapcsolatot, összefüggést keres a megelőző ismeretekhez. Következtetéseket végez. Mivel már eligazodik munkájában, új feladatok megoldására is képes lesz. Elemző munkáját megadott szempontok irányítják. Általánosítások megtételére is képes. Tehát a fogalmak kialakításának logikai útját (analóg példák után) végig tudja járni. Példának az 1. és 3. összevont tanulócsoport 3. o. olvasás óráját említem. A 25. héten kerül sorra a „Szabadságunk születésnapjára" c. vers elolvasása, megismerése Ö óra során. A vers feldolgozásának menetét K órákon már többször tapasztalták, aktív részesei voltak. A feldolgozás önálló módja most nagyobb erőfeszítést követel a tanulótól. Elmélyült, elemző tevékenységet. Az Ö óra céljának megjelölése után a tanító bemutatja a verset. A tartalom megértése céljából az új fogalmakat, kifejezéseket a nevelővel közösen tisztázzák. Az elolvasáshoz, az elemző munkához kérdésekkel új feladatot kapnak a tanulók. Milyen volt az élet? Hogyan, kiknek a segítségével változott meg? E feladatok elvégzése, megválaszolása után következik a vers Ö megtanulása. A verstanulás módja már ismert. Analóg esetek kapcsán új feladatot oldanak meg.

Az összevont tanulócsoportok szép eredményei nyugtázzák a vezetőik fáradozását. Változatos jó irányítás mellett ugyanolyan értékű oktató-nevelő munka végezhető, mint osztott osztályokban. Egy területen, az *önállóság terén*, éppen az ilyen irányú munkavégzésből adódóan, előbbre jut a tanuló. Önállósága, mely már az alsó tagozatban nagymértékben fejlődik, biztosítéka lehet a további eredményes tanulásának.

Gondolataimmal korántsem tudtam az összevont osztályok sajátos munkavégzését feltárni, az ebből adódó problémákra megválaszolni. Írásommal elsősorban azoknak a pedagógus társaimnak szándékozom némi segítséget nyújtani, akik vállalják az összevont osztályok nehéz munkáját. Tudásukat, emberségüket egyidőben két vagy több tanulócsoport számára kamatoztatják.

Műhely

AZ IRODALOMNEVELÉS TANÉV ELEJI GONDJAI — A SZAKKÖRI MUNKA TERVEZÉSE

Az eredményes általános iskolai irodalomolvasás munkájához szervesen kapcsolódik az alkotó jellegű irodalmi szakkörök színes, érdekes élete.

Ezért — főleg kezdő-tanártársaink gondjain kívánunk segíteni azzal, hogy néhány gondolatot, tanácsot s cikkünk végén bőséges könyvészeti összeállítást közlünk az irodalmi szakköri egész tanévi munka megszervezéséről, egyéb teendőiről és problémáiról.

SZILÁRD ELVI ALAPOK A SZAKKÖRI MUNKA SZERVEZÉSÉBEN

Amikor iskoláinkban az irodalmi szakkör munkatervének megszerkesztésén fáradozunk, legelőször is *tisztázzuk elképzeléseink elvi alapjait.*

Szervezésünk egyik fontos bázisát az képezze, hogy az irodalmi szakkör a *tantárgyban kitűnt, az irodalom iránt érdeklődő* tanulók, úttörő pajtások mozgalmi — tehát *önkéntes* — munkaközössége legyen.

Az irodalmi szakkör *szilárd eszmei alapra építse célkitűzéseit:* az etikai-esztétikai-művészi nevelés és az öntevékenység, *a szakköri tagok alkotó erőinek kibontakoztatása* legyen a központi, átfogó szempont.

Részletezőbben: domborodjon ki tervező elgondolásainkban a szakköri pajtások irodalmi látóköre szélesítésének, állandó és szíves olvasóvá nevelésének, a kutató, az önálló feladatmegoldó-képessége, a szóbeli és írásbeli előadókészsége fejlesztésének szándéka. És mindezeket a feladatokat úgy valósítsuk meg, hogy a szakköri tagokat juttassuk el az irodalmi műalkotásoknak — az iskolainál — mélyebb, igényesebb élvezéséhez is.

Külön szervezzük az 5—6. osztályból, külön a 7—8. osztályból az irodalmi szakköri pajtásokat. Csak nagyon indokolt esetben lehet egységes szakkört szervezni az 5—8. osztályos tanulókból.

MUNKATERVÜNK LEGYEN SOKOLDALÚ!

Az évi munkaterv összeállításában törekedjünk a sokoldalúságra. Minden egyes szakköri tag kapja meg érdeklődésének, képességének megfelelő *alkotó munkát.* Részvétel a műelemzésben, könyvvitán, irodalmi játékban, iskolai kulturális rendezvényen; önálló írásmű, szakköri dolgozat elkészítése, közös elemzése, a helyi úttörő sajtóban, napilapban való közlés lehetősége stb. *Vonjuk be a munkaterv összeállításába a szakköri tagokat is, érezzék, az ő munkatervük ez;* az általuk kiválasztott irodalmi olvasmányokat beszéljük meg, a kedvükre való színdarabban szerepelnek stb. A szakkörvezető tanár természetesen tanácsaival támogatja, irányítja a tanulói elképzeléseket.

A munkaterv konkrét összeállításához csak a személyi és tárgyi feltételek számbavétele után fogjunk hozzá.

A munkaterv tartalmazza az irodalmi szakkör közelebbi speciális *célkitűzését,* a foglalkozások időpontját, anyagát és a módszertani, szervezési teendőkre vonatkozó *utalásokat.*

A heti 1 óra foglalkozás össze is vonható úgy, hogy a szakköri összejöveteleket kéthetenként lehet tartani.

VIDÁMSÁG, KEDÉLYESSÉG, ALKOTÓMUNKA A SZAKKÖRBEN

Az egyes irodalmi szakköri foglalkozások módszerbeli arculatát jellemezze a vidámság, a jól értelmezett játékosság, kedélyesség. Az irodalomnevelési, a lélektani és a pedagógiai szempontok egységesen határozzák meg a szakköri módszerek megválasztását. A szakkör hangulata semmi esetre sem lehet „tanóraszerű". Mint említettük, a szakköri tagok képességük, hajlamuk szerint végezzék *feladatmegoldó tevékenységüket.* Vezessük be a szakköri tagokat *az önálló kutatómunka* egyszerűbb módszereinek ismeretébe, fejlesszük ki a szakköri tagok *kritikai érzékét.*

A szakköri pajtások aktivitása azonban ne legyen formális, ún. álaktivitás. Azzal, hogy a vezetőtanár átadja az egyes foglalkozások megnyitása, zárása, a műsorpontok konferálása stb. adminisztrálását a tagok által választott szakköri ifjúsági titkárnak, még nem válik öntevékennyé a szakköri tagság. *Az igazi öntevékenységhez csak fokozatosan juthatunk el.*

AZ IRODALMI SZAKKÖRÖK DIFFERENCIÁLÓDÁSA

Részletesebb tájékoztatónkat a munkatervek összeállításához, a szakköri foglalkozások vezetésének egyes kérdéseit az általános iskolai irodalmi jellegű szakköreink jelenleg tapasztalt differenciálódása szerint közöljük.

Az irodalmi szakkörök jellegükben három típusba tartoznak:

a) *az irodalombarát* (műelemző) szakkör,
b) *az előadóművész (színjátszó)* szakkör,
c) az úttörő *irodalmi színpad.*

Ezek az irodalmi szakköri alaptípusok a gyakorlatban legtöbbször kereszteződnek, hiszen az úttörő mozgalom sokszínűsége, az iskolai élet kulturális szükségletei nagymértékben befolyásolják munkájukat, koordinálják tevékenységüket.

Bármelyik típusú szakkörről beszélünk tehát — és ez a probléma egy iskolán belül is felvetődhet, ahol több irodalmi jellegű (és esetleg más típusú) szakkör működik —, nem szabad szem előtt tévesztenünk az egész évi megtervezésekor, hogy *mindenfajta irodalmi szakkör eszmei-esztétikai nevelési alapjának egységesnek kell lennie:* a szakköri tevékenységben is

a gyermeki olvasmányélmények, a művészi szép megismertetése, megszerettetése alkotják a kiinduló pontot. Tehát *az irodalmi szakkörök munkájának összehangolását elsősorban az olvasóvá nevelés magasabb törekvése hassa át.*

a) AZ IRODALOMBARÁT SZAKKÖR

(Műelemző, irodalomkedvelő, könyvbarát szakkörnek is nevezték) a szakköri mozgalomnak egyik legrégibb, legismertebb és legnépszerűbb formája. Minden iskolában megvalósítható típus.

A szakköri foglalkozások felépítésének általában kétféle formája ismeretes.

1. *A hagyományosabb forma* szerint a foglalkozás első felében a tanulók beszámolnak önálló munkájukról, a szakkör tagjai ezt elemzik. A második felében a soron levő új anyag bemutatása és megbeszélése, majd a feladatok vállalásának elosztása és tájékoztató előkészítése következik.

2. Egy másik — *kötetlenebb — formában* kezdhetjük a foglalkozást művészi tolmácsolású versmondással (magnó), verselemzéssel (esetleg játékos elemek beiktatásával) vagy megzenésített (például Petőfi, József Attila stb.) vers meghallgatásával, eléneklésével és megbeszélésével, vers- vagy prózamondással (esetleg magnóval, visszajátszással).

A foglalkozás központi része egy regény, regényrészlet olvasása, tartalmi, formai megvitatása lehet (Móra, Gárdonyi, Tatay stb. könyvek, a Don Quijote, a Gulliver ifjúsági kiadása, A dzsungel könyve stb.).

Ezt követheti egy-egy részlet „színpadi megrendezésének" összeszerkesztése, majd „olvasópróba", s végül szabad dramatizálás. Hangjátékot is összeállíthat a szakköri tagság, a „rádiójáték"-ot felvehetik magnóra, és visszajátszás után meg is bírálhatják. A foglalkozást irodalmi játék és a következő foglalkozás előkészítése zárhatja le.

Természetesen valamennyi szakköri forma minden egyes alkalommal nem kerülhet sorra. Esetleg felcserélhetők másféle munkaformákkal is. Például árnyjáték, bábjáték stb.

Ilyen *komplex-jellegű* foglalkozás-tervet mutatunk be az 5—6., majd a 7—8. osztályos korú szakköri csoportok számára.

IRODALOMBARÁT SZAKKÖRI TANÉVI MUNKATERVEK

Az évi munkaterv tematikusan épül fel.

*Munkaterv az 5—6. osztályos pajtások csoportjának.**

Fő célkitűzések: 1. Az elmúlt évi szakköri munka folytatása. 2. Az irodalmi élmény megszerettetése. 3. A pajtások alkotókedvének kibontakoztatása.

Idő:	*A foglalkozás anyaga:*	*Módszertani, szervezési megjegyzések:*
X. hó	Bevezető beszélgetés, a tisztségviselők megválasztása. Színházbérlet, könyvtárlátogatás, olvasásterv megbeszélése, a szakköri pályázat ismertetése.	Irodalombarát szakpróba feldolgozásáról tájékoztatás. Közös olvasmány kijelölése.
XI. hó	Hangjáték tervezés — Mándy Iván: Csutak a színre lép, a választott rész dramatizálása, látogatás a Városi Gyermekkönyvtárba. Irodalmi vetélkedő egy falusi szakkörrel.	A Városi Gyermekkönyvtárban a kicsinyeknek tartunk könyvismertetést. Lothárdra (Pécs közelében fekvő község) utazunk. Pákolitz István meghívása.
XII. hó	Télapó ünnepség. A dzsungel meséje (film). Egy csokor gyermekversekből. Író-olvasó találkozó. A szűnidei olvasási terv megbeszélése.	
I. hó	Könyvismertetések és elemzése. Csutak a színre lép — a teljes mű elemzése. A Három szabó legény: megbeszélés, értékelés.	Az előző vállalások alapján beszámolók.

* Vastagh Zoltán úttörő szakkörvezető 1966/67-es tanévre készített munkaterve — rövidítésekkel.

Idő:	*A foglalkozás anyaga:*	*Módszertani, szervezési megjegyzések:*
II. hó	Móra Ferenc elbeszéléseiből; bemutatás. (A szeptemberi emlék.) Vidám irodalmi vetélkedő.	A bábszakkör meghívása.
	Versek a gyermekszobából (Szabó Lőrinc, Weörös Sándor, Pákolitz István).	Egyéni gyűjtés alapján.
	A legjobb szakköri gyermekművek (cikk, riport, vers, vers- és szövegmondás.	Diafilmvetítés: Sólyomszem, a bátor indián.
III. hó	Egyéni foglalkozás: a legszebb mesék, versek, szépprózai szövegek kiválasztása.	Felkészülés az évzáró ünnepélyes szakköri foglalkozásra.
	A Bóbita Bábegyüttes meglátogatása. Hangfelvétel, egyéni készségfejlesztő gyakorlatok.	A bábszínház „titkai".
IV. hó	Hogyan kell „átadni" az irodalmi művet? A bemutatás művészete. Ránki György: Muzsikus Péter című zenés darabjának megtekintése, elemzése.	Hanglemez, magnó. Közös színházlátogatás. Diafilm: Történetek Mátyás király életéből.
V. hó	Az évi munka értékelése, ünnepélyes évzáró foglalkozás, olvasónaplók kiállítása, elemzése. Bemutatás: vers-, mesemondás, dramatizálás.	Szülők, vendégek meghívása, szakpróbajelvények kiosztása.

A 7—8. osztályos pajtások csoportjának az 1966/67-es iskolai évre készített *munkaterve.*
Fő célkitűzések: 1. A pajtások irodalmi élményeinek bővítése, a magyar irodalom legszebb műveinek megismerése. 2. Az állandó önművelés igényének kialakítáas. 3. A szakköri életben jól bevált módszerek alkalmazása.

Idő:	*A foglalkozás anyaga:*	*Módszertani, szervezési megjegyzések:*
X. hó	Tájékoztató beszélgetés, a szakköri tisztségek, színházbérlet, a folyóiratok szemléje. Látogatás a könyvtárban: hogyan kezeljük a katalógust? Pályázati lehetőségek ismertetése. Arany János: A fülemile című vers elmondása, dramatizálása, árnyképes előadása.,	Az Irodalombarát szakpróba ezévi anyagáról. A közös olvasmány: Pásztor Á.: Muzi. Az október 16-i tv irodalmi est meghallgatása. Dia: Arany János élete.
XI. hó	A Vörös zászló hőseinek útján — mozgalomhoz versek, prózai művek gyűjtése, azok bemutatása. Radnóti Miklós életéről, munkásságáról: bemutatás, válogatás.	Kapcsolat az úttörőpróbákkal, diafilm: Radnóti Miklós élete.
	Dr. Vargha Károly néprajzkutató meghívása, műveinek bemutatása. A szigetvári 400 éves évforduló művészeti hírei.	„A rejtett kincsek nyomában" és „A föld alatti birodalom" című helyi mondakötetekről.
XII. hó	Legkedvesebb íróink, költőink. Egyéni munka. Diafilm: Az építészeti stílusok (irodalom és képzőművészet kapcsolata). Három szabólegény. A színmű megbeszélése. A fenyőfaünnep megrendezése. Diafilm: Szindbád kalandjai.	Szövegkiejtés magnóval, olvasási terv, versenykiírás a téli szünetre. Közös színházlátogatás: Sík Ferenc rendező meghívása.
I. hó	Az úttörőház névadójának (Szabó István) emlékei, hangjáték. Pásztor I.: Muzi című közösen olvasott mű egy részletének dramatizálása. Karikás Frigyes: A 39-es dandár. Film: Bartók Béla.	Összeállítja: Dunai Imre 8. oszt. tanuló a szakkör tagjaival és a „Riporter" szakkörrel. Folyamatos feldolgozás. Emlékműsor az író művei alapján (folyamatos).
II. hó	Baráti találkozó a megyei könyvtárban működő irodalmi körrel. Szép szövegkiejtési verseny. Ránki György: Muzsikus Péter című zenés darabjának közös megtekintése és vitája.	Nyilvános foglalkozás, színészek meghívása.

Idő:	*A foglalkozás anyaga:*	*Módszertani, szervezési megjegyzések:*
III. hó	A mi krónikánk. Közös válogatás, bírálat. „1848, te csillag...!" Ünnepélyes foglalkozás. Diafilm: A magyar színészet hőskora (színház és irodalom kapcsolata). Módszertani bemutató: „Hősök és kalandok nyomán." A költői ars poética és a kifejező eszközök.	Szakköri naplónk, faliújságunk és egyéb írásbeli munkák értékelése. A pécsi Bánki Donát utcai iskola történész szakkörének meghívása. Vidéki szakkör meghívása. Verstani ismeretek és a mondanivaló kapcsolata.
IV. hó	Mai szerzők műveiből, bemutatás, válogatás, tanulmányok. Beszámoló a rajokban rendezett irodalmi vetélkedőkről.	Diafilm: József Attila.
V. hó	Az évzáró foglalkozás előkészítése. A vendégül látott vidéki szakkör meglátogatása. Az ünnepélyes évzáró foglalkozás, a legjobb produktumok bemutatása.	Szülők, vendégek meghívása. Próbajelvények kiosztása.

IRODALOMBARÁT SZAKKÖRI FOGLALKOZÁSTERVEK

A) *Szakköri foglalkozás (5—6. osztályos csoport számára).* Időtartam 2 óra.

A foglalkozás anyaga: *V. Szutyejev: Miau* című versének dramatizálása és *Weörös Sándor: Déli felhők* című versének gyakorlása.

1. A szakköri titkár jelentése, a krónikás bemutatja a szakkör naplóját (írásos és fényképes, rajzos élmények).
2. Hangképző gyakorlatok a Csipolino — olasz gyermekdal (egyben a szakkör indulójának) dallamára (játékosan).
3. A szakkörvezető bemutató olvasása. (A Miau mese.) A pajtások is elolvassák. Kiválasztják szerepüket. Dramatizált olvasás.
Árnyjáték szerkesztése a meséből. A kiskutya árnyképének elkészítése, lepedő és olvasólámpa segítségével „mozgatás-próba".
4. Rövid szünet.
5. „Ki mit tud?" Versmondás saját elképzelés szerint. (Weörös Sándor Déli felhők.) Alkalmi zsűri összeállítása, a bírálati szempontok megállapítása. A két legjobb versmondás felvétele magnóra, visszajátszás, elemzés.
6. A következő foglalkozás előkészítése: szabadon választott vers Weörös Sándor: Tarkaforgó című kötetéből.
7. A „Kutyatár" című vers meghallgatása hangszalagról (Bánffy György előadása, Tillai Aurél zenei kísérete).

* * *

B) *Szakköri foglalkozás a 7—8. osztályos csoport számára.* Időtartam: 2 óra.

A foglalkozás anyaga: *Radnóti Miklós: Pontos vers az alkonyatról* című költeményének elmezése;
Zsigmondi Mária írása alapján készült hangjáték-részlet felvétele.

1. A szakköri titkár, krónikás jelentése, a nótafa intonálásával a szakköri induló éneklése.
2. Radnóti Miklós koráról. Az egyik pajtás a már közösen elemzett Pontos vers az alkonyatról című vers elmondásának (saját) tervét, „hangszerelését" ismerteti, megokolással. Az önálló munka bírálata megadott szempontokkal (versértelmezés, tempó, hangerő, hangszín, a versmondó egyénisége stb.). Magnóba játszás, visszapörgetés után meghallgatás, elemzés.
Keres Emil művészi tolmácsolásának meghallgatása hanglemezről. (Ugyanerről a versről.)
3. Szünet.

4. Zsigmondi Mária: A Kertész utcai fiúk című riport-elbeszélésének dramatizálása, egy részlet magnetofonra rögzítése. (A szakkör az előző foglalkozásokon már elvégezte a dramatizálást.)
A szerepek, a rendezés megbeszélése, olvasópróba, majd együtt összpróba, végül: felvétel. Visszahallgatás, elemzés. — Javaslatok a hangkulissza bekeveréséhez stb.
5. A legközelebbi foglalkozás előkészítése. A feldolgozáshoz hozzunk még ötletet! A rátóti csikótojás című mese elmondására (írásbeli tervvel is) felkészül V. B.

EGY „FALUSI" „KÖNYVBARÁT" SZAKKÖR MUNKATERVE

A fentebb közölt — havi négy foglalkozásra készített — munkaterv kedvezőbb személyi és tárgyi feltételeket igényel. A szerényebb körülmények között működő szakkörök — így a falusi szakkörök is — sok ötletet meríthetnek ezekből az összeállításokból, és kéthetenként tartandó foglalkozásukat ők is színesen és dinamikusan tervezhetik meg.

A következőkben a Baranya megyei lánycsóki általános iskola irodalmi „könyvbarát" szakkör 1966/67-es munkatervét közöljük. Vázlatosan, a hónap, a foglalkozás számának, az anyag feltüntetésének sorrendjében:

X. 1. Ismerkedés, az olvasottság megállapítása, a szakköri munkaterv összeállítása. Könyvjelzők készítése. 2. Ismerkedjünk meg az ifjúsági könyvtárral! Ki mit olvas ebben az évben? Közös és egyéni olvasóterv megbeszélése. Új könyveink. Plakát készítése könyvhírverésre.
XI. 1. A könyvtáros munkájának tanulmányozása, a könyvkölcsönzés módja. Diafilmes mesedélután a kicsinyek számára. (Előkészítéssel.) 2. Egy tv-adás megtekintése, megbeszélése.
XII. 1. Itt a Télapó! Műsorszerkesztés, szereposztás, dramatizált regényrészlet, versmondás. 2. Itt a Télapó! Műsor az iskola ifjúságának és a vendégeknek.
I. 1. Kalandos regények (vetélkedő). 2. Ajánlott regények (vetélkedő).
II. 1. Ismertetések, elemzések a Csíkos és Pöttyös könyvekből. 2. A régi és a mai ifjúság élete (a közös olvasmányok alapján).
III. 1. Hazánk felszabadulásának ábrázolása az irodalomban. 2. Irodalmi műsor összeállítása április 4-re, a próbák.
IV. 1. Hazafias költészet (verselemzés mai költők életéből. 2. Miért szép? (régi és a mai magyar irodalom legszebb lírai versei).
V. 1. Verselemzés-versértelmezés (verseny): *a)* ismert és *b)* eddig nem ismert költeményekkel. 2. Ünnepélyes, nyilvános szakköri ülés, a magyar nyelv és irodalom ünnepe, műelemzés és írásművek bemutatása.
Összekötő (összefoglaló) szöveg: az irodalom feladata, szerepe a társadalom életében.

TEMATIKAI ÖTLETEK AZ IRODALOMBARÁT SZAKKÖR PROGRAMJÁHOZ

A rendelkezésünkre álló tapasztalati adatok szerint az irodalmi szakköri munkaterv összeállításában a magyartanár leleménye, a helyi adottságok (az ifjúsági, a körzeti könyvtár könyvállományának sajátos összetétele stb.) számtalan és változatos tematikustervezés-módot tesznek lehetővé.

Dokumentációs tárunk munkaterveiből ajánlhatjuk a következő tematikákat: „Ősz a költészetben" (vagy más évszak), „A költők egymásról", „Érdekes történetek az írókról", „Kalandos utazások — a szépirodalmi olvasmányaink alapján", „Indiántörténetek", „Fantasztikus regények", „Történetek az iskolai életről", „Életrajzi regények történelmi személyekről", „A mai gyermek az ifjúsági regényekben", „A magyar nép a szabadságért", „Szovjet ifjúsági regények", „Népmesék, meseregények" stb.[1]

Hálás tematikus tervezésnek bizonyul, ha a témakör hosszabb lejáratú, és esetleg egy félévig vagy egész évig tart feldolgozása.

A 7. és 8. osztályos pajtások részére vonzó szakköri téma lehet a *„Humor az életben, humor az irodalomban"* című összeállítás.

A résztémák felsorolása:

1. A humor és szatíra szerepe, jelentősége, rövid története — tanári bevezető. A nép humora (népmesék, találós kérdések, anekdóták, népdalok — a tanulók gyűjtőmunkája alapján.
2. Emberi gyarlóságok a humor és szatíra tükrében (a babonás, a zsörtölődő, a zsugori,

[1] A Pécsi Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszék dokumentációs tára (szakköri írásos és magnós felvételű anyag).

a maradi, az ostoba, a füllentő, a nagyképű stb. ember — szintén a tanulók gyűjtőtevékenységével.

3. A humor és szatíra mint társadalombírálat (Mikszáth—Móra—Nagy Lajos); a kijelölt szemelvények olvasása, megadott szempontok szerint felkészül az elemző munkára.

4. A humor és szatíra szerepe napjainkban; kiváló humoristáink (a tv-ben, a rádióban, heti- és napilapjainkban; szakköri levelezés ismert humoristáinkkal).

5. A ma gyermeke humoristáink szemével — irányított, önálló kutatómunkával.

6. Az iskola humora (a régi híres kollégiumok diákhumorától napjainkig); könyvtári kutatómunka, az összegyűjtött anyag megbeszélése, rendezése.

7. A mi iskolánk humora — egész évi gyűjtés alapján, az „Iskolánk humora" című naplóba történő rögzítése.

8. Diákhumor az irodalomban (Karinthy—Móra) — egyéni válogatással, önálló felkészüléssel, alkalmas írásmű dramatizált előadása.

9. Nyilvános irodalmi délután rendezése: „Humor az életben, humor az irodalomban" címmel — a műsorterv összeállítása, felkészülés az önálló irodalmi délutánra.[2]

Sok utánjárástól kíméli meg a kezdő szakkörvezető tanárt a „Házi olvasmányok elemzése az általános iskolai irodalomtanításban" című módszertani kiadvány tanulmányozása és felhasználása.[3]

A kötetben található ifjúságnak szánt művek feldolgozásai — éppen a legnehezebb műelemző munkaformához — a hosszabb lejáratú szakköri elemzésekhez adnak hasznos tanácsokat.

Szakköri foglalkozásokra is jó útmutatóval szolgálhatnak a következő művek didaktikai, metodikai jellegű elemzései:

A két koldusdiák, A beszélő köntös, A gavallérok (Mikszáth), *Kinizsi Pál* (Tatay), *Don Quijote* (Cervantes, Radnóti Miklós fordítása), *Robinson* (Defoe), *Gulliver utazásai Lilliputban* (Swift), *A két Lotti* (E. Kästner).

Ezeknek a könyveknek szakköri közös olvasása és elemzése — a tapasztalat szerint — elsőrendű kedélynemesítő, közösségnevelő alkalmakká is válnak. Az elemzés különösen akkor hagy maradandó irodalmi élményt a pajtásokban, ha a közös elemzést körültekintően megrendezett irodalmi vetélkedő követi.

Az említett kiadvány olyan szépirodalmi alkotások feldolgozásához is megbízható módszerbeli szempontokat és tanácsokat ad, mint a *Rab ember fiai* (Móra), *Tüskevár* (Fekete I.), *A Vöröstorony kincse* (Hollós Corvin L.), *Puskák és galambok* (Tatay), *Távolban egy fehér vitorla* (Katajev), *Timur és csapata* (Gajdar), *Tamás bátyja kunyhója* (Beecher Stowe), *Coperfield Dávid* (Dickens), *A revizor* (Gogol).

b) AZ ELŐADÓMŰVÉSZ SZAKKÖR*

Magasabb szintű (és inkább sajátos képességekhez kötött) tevékenységének *tárgya főleg a vers-, mese- és prózamondás, és lehetőleg nyilvános előadásra alkalmas irodalmi műsor megtanulása* (mesejáték, az úttörőéletről szóló jelenet, színdarab stb.).

Az előadóművész (színjátszó) szakkör tagjai — azonkívül, amit az irodalombarát szakköri tagoknak általában el kell sajátítaniuk — történelmi ismereteik fokán betekintést nyernek a drámairodalom és színjátszás történetébe, megismerik a színpadtechnika alapjait, megtanulják a beszédhanggal, a mimikával és mozgással való ábrázolás módját. Aktívan részt vesznek az iskola kulturális életében, műsorszámokkal közreműködnek az iskola és az úttörőcsapat és más társadalmi szerv ünnepélyén, vagy magasabb fokon maguk is rendeznek ilyet. Színház- vagy mozilátogatás előtt felkészítik pajtásaikat a bemutatandó mű minél teljesebb megértésére és élvezetére.

[2] A kitűnő ötletű és feldolgozású irodalmi szakköri téma teljes kidolgozását lásd Módszertani Közlemények, Szeged, 1964. 5. sz. 375—380. l. Sok segítséget ad a szakkört vezető tanárnak az „Irodalombarát szakpróba" — füzet is (Vastagh Zoltán munkája), a Magyar Úttörők Szövetsége kiadásában, 1967.

[3] Készítette a Pécsi Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszékének módszertani munkaközössége. Szerkesztette: Kolta Ferenc. (Tankönyvkiadó, 1964.)

* Részletes tájékoztatást nyújt a tanár számára az „Úttörő előadóművész szakköri munkaterv" című kiadvány (1965), Magassy László összeállításában. A kiadvány a négy felső tagozati tanulói korcsoportok szerint — azok életkori sajátosságának megfelelően — egymásra építi fel tematikus rendszerét. Közli az egyes osztályok (korcsoportok) előadóművész szakkör célját és feladatait, majd „Az anyag tematikus elrendezése" című fejezetben minden egyes foglalkozás vázlatos tervét.

Ennek az igényes célkitűzésnek és feladatrendszernek elérésére ill. megvalósítására csak szakszerűen felkészült magyartanár vállalkozzon. A szakköri formák közül a legtöbb buktatót — éppen a helytelenül berögződött hagyományok miatt — éppen a gyermekszínjátszás hozhatja a kezdő tanár számára is. (Ne gyermekszínészeket akarjunk nevelni!) Ha valahol, itt szükséges a kellő mértéktartás és fokozatosság a követelményekben.

A tapasztalat szerint a kezdő színjátszók könnyebben birkóznak meg azokkal a „színdarabok"-kal, amelyek témájukat a gyermeki élményvilágból veszik. Ezért ajánlhatók a *Gyermekszínpad* köteteiből „A furfangos csecsemő", „Számháború", „A pünkösdi királyné", „A mindentudó pereces", „Koldus és királyfi" (László Anna átdolgozása Mark Twain regényéből), „Lúdas Matyi", „A két jó barát", „Az igazi ajándék", „Tomcsányi visszazökken" című darabok és jelenetek. De alkalmas jeleneteket és egyfelvonásosakat találunk a *Játsszunk színházat!* kötetben és Muharay Elemér: Mesejátékok című dramatizált népmese feldolgozásai között. Válogathatunk Major Tamás—Győri Gábor: A csodafurulya verses mesejáték, Mándy Iván: Csutak és a többiek, valamint az Üttörőszínpad és az Üttörővezető című folyóirat mellékleteiben is megjelenő vidám jelenetek és tréfák között.

c) AZ ÜTTÖRŐ IRODALMI SZÍNPAD

kívánja meg a legtöbb szakmai tudást, lelkesedést a vezetőtanártól, a tanulóktól, az irodalomszeretetet és érdeklődést, a művészi átélést, a beszédkultúrát.

Az irodalmi színpad ugyanis az irodalmi nevelésnek az az öntevékeny formája, amely *komplex jellegű produkcióival* — vers, irodalom, drámai elemek, részletek tolmácsolásával, nemegyszer a társművészetek bevonásával — az általános iskolai tanulóifjúság irodalmi érdeklődését is magas fokon tudja kielégíteni és műízlését fejleszteni.

Mivel az irodalmi színpad elsősorban gondolati-érzelmi tartalmat közvetít, *lehetőségei árnyaltabbak, eszközei változatosabbak* (de egyszerűbbek is), mint általában a cselekményes színpadi játéké. Közvetlen kifejezési eszköze a szó. A műsor részei önálló költői alkotások, leggyakrabban több szerző műve. Az irodalmi szemelvények rendszerint egy központi eszme köré csoportosulnak, ezért hatnak gondolati egységben.

AZ IRODALMI SZÍNPAD LÉTESÍTÉSE

kezdeti szakaszában a cél ne a „fellépés" legyen, hanem a belső, elmélyedő műelemző munka.

Alapvető követelményként álljon előttünk az előadandó mű eszmei tisztázása, a gondolati-érzelmi egységek, a költői képek megláttatása és világos tagolása, a stílusbeli és nyelvi eszközök szerepe. Ezután következhet az irodalmi alkotás csiszolása. Ismételten olvastassuk el a bemutatásra kerülő művet, lehetőleg több pajtással, mielőtt kiadjuk valamelyiküknek. — A magnetofont használjuk fel a művészi tolmácsolás elsajátításában.

A NYILVÁNOS, ÜNNEPI IRODALMI MŰSOR

összeállításában legyünk tekintettel az iskolai (gyermek és szülő) hallgatóság érdeklődési, kulturális színvonalára. Hiszen az ünnepi megemlékezéseken a közönség nem szólhat hozzá, a főszerep magáé az ünnepi gondolaté. Eszerint válogassuk ki egy vagy több költő verskötetéből a kísérő költeményeket.

Így rendezhetjük meg például — a tavaszi időszak a legalkalmasabb erre — az *Évszakok* — Vallomások a természetről versekkel, énekszámokkal, ritmikus mozgással — címmel az általános iskola irodalmi szakkörének, szavalóinak, énekkarának, kamarakórusának és sportszakkörének együttműködésével is egy irodalmi színpadi műsort.

A rendezvényt Csanádi I.: Négytestvér (évszak) című művének elmondása és az énekkar Népdalcsokor száma (a témához illő) dalokkal vezetheti be.

Ritmikus mozgásokkal megkomponált és a gyermeki életből vett stilizált jelenetek (például tavaszi labdajáték, téli sport stb.) hangulati indítása után felváltva követhetik az egyes évszakokról szóló legszebb gyermek, ifjúsági és klasszikus irodalmi szemelvények, énekkari és kamarakórus számok.

Fazekas A.: Üttörő dalának szavalóköri előadása — amely a gyermekvilág és az évszakok érzelmi kapcsolatát felidézve mintegy összefoglalja a műsor lényegét — A Békedal énekkari előadása zárhatja le az „Évszakok" üttörő irodalmi színpadi előadását.[4]

[4] Bernáth János (Pécs) összeállítása nyomán.

Az irodalmi színpad eszközeit felhasználó szakköri forma azért is népszerű, mert bebizonyította, hogy ezzel a formával az iskolai társadalmi, politikai természetű összejöveteleket, ünnepeket művészi érzelmi aláfestéssel valóban ünnepélyessé lehet tenni.

Ebben a formában rendezte meg a pécsi Bánki Donát Úttörőcsapat 1967 áprilisában a március 15, március 21 és április 4 együttes ünneplését a

Tavaszi híd című műsorral.

A „Három tavaszt ünneplünk" úttörő mozgalmi ünnepi előadásban részt vett 16 tagú szavalókar, egyéni versmondók, két narrátor, 40 tagú énekkar — közülük tizenketten kamarakórust alkottak — hat zászlós és egy dobos pajtás.

1848 eseményeit a Klapka induló (rejtett magnóval), a 48-at szimbolizáló úttörő zászlósok felvonulása, a narrátor rövid prózai összekötő szövege, Petőfi-versrészletek, énekkari szám (A szabadság himnusza), a szavalókar száma varázsolta a hallgatóság, a nézőközönség elé.

1919 forradalmi hangulatát a Proletárinduló (magnóval), a Tanácsköztársaságról szóló költemények, dalok, visszatérő jellegű szavalókari refrén tolmácsolta.

1945 emlékeit szintén a zászlósok mozgatása, zenés aláfestés, Várnai Zseni-vers, az énekkar száma (Forr a világ...), a kamarakórus éneke (Volgai leánykesergő), a narrátorok és versmondók a felszabadulásról szóló számai fejezték ki, hogy végül Illyés Gyula szavaival zárják le a nagyhatású ünnepséget: „Magyarország, így írják a történelmed." A befejező énekkari szám az Ifjúsági induló volt.

Ugyancsak irodalmi színpadi keretben rendezte meg a Dunapataji Ének-Zenei Általános Iskola az „Édes hazám, fogadj szívedbe!" című műsort *Illyés Gyula* (Magyarok, Cserepezők), *Ady Endre* (Történelmi lecke fiúknak, részlet, Gőzösről az Alföld, Fölszállott a páva), *Csokonai Vitéz Mihály* (Jövendölés az első oskoláról az Somogyban), *Vörösmarty Mihály* (Országháza), *Petőfi Sándor* (Föltámadott a tenger, Nemzethez, Európa csendes, újra csendes, első versszak), *Tompa Mihály* (A gólyához), *Juhász Gyula* (Magyar nyár 1918), *József Attila* (Hazám, A Dunánál), *Radnóti Miklós* (Nem tudhatom), *Váci Mihály* (Kelet felől) költeményeivel.

A MŰSOR „FORGATÓKÖNYV"-NEK ELKÉSZÍTÉSE

Egy-egy irodalmi színpadi műsor összeállítása nemcsak szakmai (irodalmi) jártasságot kíván a szakkörvezető tanártól, hanem művészi intuícióit és nem utolsósorban dramaturgiai érzéket és ismereteket. A bemutatásokra a szakkör (lehetőleg közösen összeállított) „forgatókönyv" alapján készüljön.

A forgatókönyv általában tartalmazza a szakkör nevét, a nyilvános szereplés dátumát, a műsor megnevezését, az összeállítók (résztvevő társművészeti csoport) nevét. Sorolja fel a szólószereplőket, közölje a színpadkép tervét (rajzban is: a szereplők felállásának tervét, a színpadi kellékek elhelyezését, a mozgások irányát stb.). A legfontosabb természetesen az, hogy a forgatókönyv (részletesen, szereposztásszerűen) közölje a szó szerinti szöveget. Pontosan jelezze a közreműködő társ-művészeti csoport szerepét, a fény- és hanghatások különböző aláfestő mozzanatait stb. A befejező részt is teljesen dolgozzuk ki.

AZ IRODALMI SZÍNPAD PRODUKCIÓJÁNAK RENDEZÉSE

Az alkalmas művek válogatását, a műsor szerkesztését a rendezés bonyolult munkája követi. Ez a tevékenység azért is nehéz, mert az irodalmi színpad tere nem konkrét, reális tér (mint a drámáé). Az irodalmi színpad esetében a színpadképnek, a hangoknak van fontos szerepe a gondolatkeltésben és az érzelmek sugalmazásában. Hiszen drámaiságot kelthet egy megfelelően elhelyezett embercsoport, a szereplők átcsoportosítása, az egyéni és csoportos hanghatások változtatása. Ugyancsak a tartalomhoz és a hangulathoz illően kell megtervezni a hangi és zenei koncentrációt is.

RÉSZLETES KÖNYVÉSZETI TÁJÉKOZTATÓ

Az év eleji irodalmi szakköri munkához a következő kiadványokat ajánljuk:

Könyvek, Füzetek

Hazáért és szabadságért (dr. Fazekas László). Tankönyvkiadó, 1951.

A magyar irodalom helyi hagyományai. (Az irodalmi szakkörök számára. Bpest, 1954.) Középiskolai Szakköri Füzetek.

Útmutató a magyar irodalmi szakkörök számára. Bpest, Tankönyvkiadó, 1956. Középiskolai Szakköri Füzetek.
Könyvbarát különpróba. Bpest, Móra Ferenc Könyvkiadó, 1960.
Előadóművész különpróba. Uo.
Útmutató az úttörő szakkörök vezetői számára. Bpest, Ifjúsági Lapkiadó, 1963.
Magyar Úttörők Szövetsége 1966/67. tanévi programja. Bpest, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, 1966.
Úttörő előadóművész szakköri munkaterv. Összeállította Magassy László. Bpest, 1965.
Irodalombarát szakköri próba. Írta Vastagh Zoltán, Bpest, 1967.
Előkészületben az Irodalombarát szakköri próba füzethez a szakköri vezetők kézikönyve (Vastagh Zoltán) és az „Úttörők ünnepei" című kiadvány — műsor-tanácsadó az úttörőcsapatok számára a politikai és a társadalmi ünnepek megrendezéséhez (komplex-műsorokat is tartalmaz) Bernáth Ferenc összeállítása.

Kiadványok irodalmi szakkörről szóló fejezettel vagy vonatkozással:

Iskolai ifjúsági olvasómozgalom. Szerk. Seres József. Bpest, Tankönyvkiadó, 1952.
Nemes István: Az általános iskolai irodalmi szakkörök vezetése. A Pécsi Pedagógiai Főiskola 1956. évi Évkönyve.
Nemes István: Az irodalomtanítás módszertana. Főiskolai jegyzet. Bpest, 1961.
Muszty László: Az általános iskolai irodalomtanítás módszertana. Főiskolai jegyzet. Bpest, 1966.
Muszty László—Rónai Béla: A nyelvtantanítás módszertana az általános iskolában. Főiskolai jegyzet. Bpest, 1967.
Kolta Ferenc: Ifjúsági irodalom. Főiskolai jegyzet, Bpest, 1964.
Házi olvasmányok elemzése az általános iskolai irodalomtanításban. Szerk. Kolta Ferenc. Bpest, Tankönyvkiadó 1964.

FOLYÓIRATOKBAN

Szakköri munkatervek összeállításához:

Az általános iskolai szakkörök munkaterve. Köznevelés, 1951. aug. 15.
Útmutatás a szakkörök tervezéséhez. Köznevelés (melléklet), 1953. szept. 15.
Munkaterv az irodalmi jellegű szakkörök számára. Módszertani Közlemények. Szeged, 1964. 4. sz. Uo. 1965. 1. sz.
Hírek az iskolák irodalmi életéről. (A Baranya megyei nagyharsányi és a budapesti Apáczai gyakorlóiskola irodalmi szakköri munkaterve.) Irodalomtanítás, 1955. 5. szám.

Az irodalmi szakkörök egyéb problémáihoz:

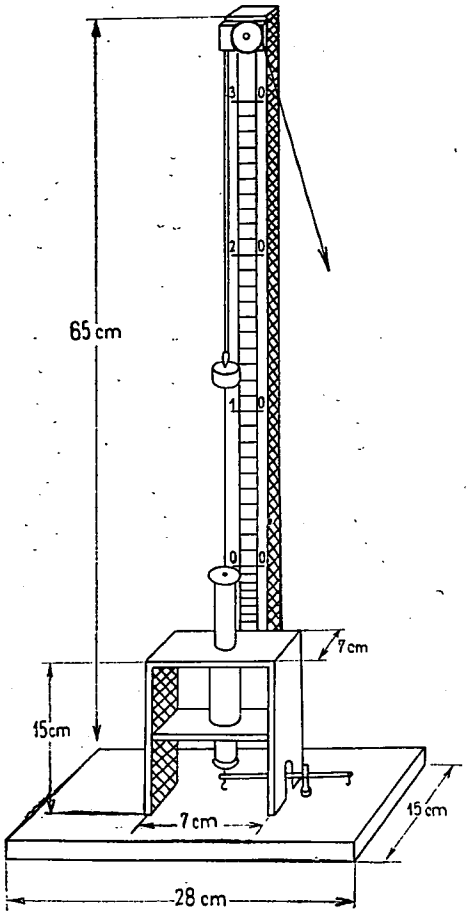
Úttörők a Vörösmarty-emlékek ápolásáért. (Gábor István.) Köznevelés, 1955. 22. szám.
Egy emlékezésgyűjtő emlékeiből. (Dienes András.) Irodalomtanítás, 1955. 4. szám.
Helyi irodalmi hagyományaink gyűjtéséhez. Irodalomtanítás, 1955. 5. szám.
Színjátszás az iskolában. (Lengyel Dénes.) Köznevelés, 1956. febr. 15. Alsó tagozati oktatás, nevelés — melléklet.
Iskolai ünnepélyek és színjátszás az általános iskolában. (Nemeskürty István.) Irodalomtanítás, 1956. 4. szám.
Az irodalmi szakkörökről. (Debreczeni Tibor.) Köznevelés, 1956. 17. szám.
A csanádpalotai általános iskola irodalmi versenyéről. Irodalomtanítás, 1956. 3. szám.
Mohácsi Külvárosi Általános Iskola előadása (Heltai: Szépek szépe.) Irodalomtanítás 1956. 4. szám.
Az irodalmi hagyományok gyűjtéséhez. A Pécsi Janus Pannónius Gimnázium irodalmi szakkörének gyűjtőmunkájáról, Babits-emléktábla állításáról. Irodalomtanítás, 1956. 4. sz.
Szakköri kiránduláson (Prügyön, a Móricz-házban). (Kovács Éva.) A magyar nyelv és irodalom tanítása, 1958. 6. szám.
Irodalmi önképzőkör falusi iskolákban. (Kovács Dániel.) Köznevelés, 1960. 17. szám.
Gyermekszínpad. Jelenetgyűjtemény ifjú színjátszóknak. (Szilasi A.) Köznevelés, 1961. 2. szám.
Irodalmi színpadok az irodalmi nevelésért. (Debreczeni Tibor.) Köznevelés, 1961. 14—15. szám.
Egy általános iskolai irodalmi körről. (Selley István.) Magyartanítás, 1961. 3. szám.

Az iskolareform és a magyar szakkör. (Vajda Zsigmond.) Magyartanítás, 1961. 3. szám.
Színpad az iskolában. (Vastagh Zoltán.) Köznevelés, 1963. 15. szám.
Laci, a félzsiráf. (S. Nagy Gabriella.) Család és Iskola, 1963. 7. szám.
Szükség van-e rá? (Az iskolai színjátszásról. (Szentkúti K.) Köznevelés, 1964. 14—15. szám.
Az irodalmi színpad jelentősége és lehetősége... (Kövesi Józsefné.) Magyartanítás, 1964. 4. szám.
Mit és hogyan a szakkörökben? (Magassy László.) Köznevelés, 1965. 4. szám.
Az irodalmi szakkörök gondjai. (Muszty László.) Magyartanítás, 1965. 4—5. szám.

MUSZTI LÁSZLÓ
Tanárképző Főiskola, Pécs

A HELYZETI ÉS MOZGÁSI ENERGIA KÍSÉRLETI BEMUTATÁSA

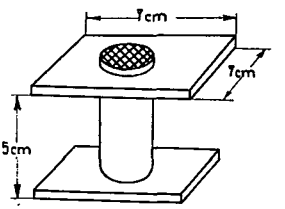
A mechanikai energia két változatának, a mozgási és a helyzeti energiának tanítása részben tapasztalatokra, részben a tanulóknak bemutatott kísérletekre épülhet. A fogalmak elvontsága feltétlenül szükségessé teszi, hogy valamilyen formában gyakorlatilag is érzékeltessük a tanulókkal a testek munkavégző képességét, mint a munkavégzés eredményét, és annak újbóli munkavégzésre való felhasználását. Jó kísérletek segítségével könnyen beláttathatjuk a tanulókkal, hogy a mozgásban levő testek képesek munkát végezni. Ha elgurítunk az asztalon egy nagyobb golyót, és az nekiütközik egy testnek, azt felborítja vagy elmozdítja, munkát végez. Ehhez előzően nekünk is mnkát kellett végezni a golyó elgurításával. Az ingaóra szerkezetének bemutatásával szemléltethetjük a felemelt testek munkavégző képességét, helyzeti energiáját. A munka árán felemelt súly lassú esés közben mozgatja a szerkezetet, munkát végez. Hivatkozhatunk más tapasztalatokra is. Szertárainkban, de a tanszerforgalomban sem található olyan eszköz, amely kimondottan a mozgási vagy a helyzeti energia demonstrálására szolgálna. Ezen hiányok pótlására gondoltam, amikor önálló berendezést terveztem és készítettem a mechanikai energia fajtáinak szemléltetéséhez. Elkészítésük nem jelent különösebb megterhelést azok számára, akik eszközök készítésével foglalkoznak. Márpedig szükséges az ilyen irányú munka, mivel a szertárak hiányosságait csak így lehet a legkönnyebben felszámolni.



Először a helyzeti energia szemléltetésére alkalmas készüléket írom le, mert ennek elkészítése egyszerűbb, és kevesebb anyagot is igényel.

A felemelt testek helyzeti energiája a test súlyától és az emelés magasságától függ. Az $E = mgh$ összefüggés tényezőinek vizsgálatához az alább leírt berendezés tökéletesen alkalmas. A készülék működési elve a cölöpverőhöz hasonló. A cölöpverő kosra tanításainkban is szoktunk hivatkozni. Viszont nem biztos, hogy a tanulók láttak is ilyen munkavégző berendezést. Érdemes tehát elkészíteni, mert nagyon megkönnyíti munkánkat.

Először egy állványt készítünk. Az alapdeszka mérete: 28×15 cm. Ennek hátsó széléhez egy 65 cm magas oszlopot erősítünk. Az oszlop szélessége legyen kb. 4 cm. Előlapját borítsuk be fehér karton lappal, amelynek közepére cm-es beosztású mérőszalagot ragasztunk. Az oszlop felső végére egy csigát helyezünk el, amelynek segítségével a testet felemeljük. A készülék lényeges része a tokban csúszó rúd. Erre a célra tökéletesen egyenes és sima falu alumínium csövet használhatunk, amelyet előzőleg nagyon finom csiszoló papírral simára csiszolunk. A cső hossza 15 cm, átmérője 12—15 mm legyen. Felső végére 5 cm átmérőjű tárcsát erősítünk kb. 3—4 mm-es fémlemezből. A tárcsát kifűrészeljük, középen kifúrjuk és egy facsavarral a csőbe dugott fa betétbe csavarozzuk. A cső számára megfelelő belső átmérőjű tokot kell készíteni, amelyben kellő surlódás mellett egyenletesen mozog. Legegyszerűbben úgy oldhatjuk meg, hogy a csőre szorosan tekercselt papír csövet készítünk. A munka menete a következő: A csőre először egy 6 cm széles szövetdarabot feltetünk úgy, hogy egyszeresen borítsa be a csövet. A szövet széleit pontosan összeillesztve ragasztó szalaggal hosszában leragasztjuk. Erre a szövethengerre 5 cm széles enyvezett papírszalagból annyi réteget csavarunk, hogy az így nyert cső falvastagsága kb. 2 mm legyen. 2—3 napi száradás után húzzuk le az alumínium csőről a papír csövet, és készítsünk számára egy fa tartót. A tartó lapokat kb. 10—12 mm-es deszkából, réteges lemezből vágjuk ki 7×7 cm-es méretben. Ezek közepébe a papír cső külső átmérőjének megfelelő lyukat fúrunk, és a cső két végét enyvvel beleragasztjuk. A cső végei 5 mm-rel álljanak ki a lapokból. Ezekre a kiálló végekre hajtsuk vissza a szövet széleit és ragasztóval rögzítsük le. Jó száradás után dugjuk bele az elkészült tokba az alumínium csövet és mozgassuk benne. Ha nagyon szoros, és akadozva mozog, akkor posztódarabbal dörzsölgessük addig, amíg felülete egyenletesen sima nem lesz. Úgy kell tapadni a csőnek a tokban, hogy kb. 500—600 pond súrlódási erő lépjen fel. A tokot két deszkalap közé fogva erősítsük az alapdeszkára a függőleges oszlop elé. Felső lapjának magassága 15 cm legyen. Vigyázzunk arra, hogy a tok tökéletesen függőlegesen álljon. Az állványoszlop felső végére úgy helyezzük el a csigát, hogy a róla lelógó súly a tárcsa közepére essen. Az oszlopra ragasztandó mérőszalagot úgy helyezzük el, hogy annak 0 vonala a tok felső lapjától 7 cm-re legyen. A kezdő vonalat, valamint a 10, 20, 30 cm-es magasságokat vastag vonallal húzzuk meg. A 0 vonaltól lefelé is mérni kell a rúd süllyedésének mértékét. Ide egy mm-es beosztású mérőszalagot kell ragasztani, amelynek számozása lefelé növekszik.



A tokban fellépő súrlódási erő megméréséhez egy egyenlő karú kétoldalú emelőt építünk be. Az emelő egyik végét a cső alján levő karikához akasztjuk, a másik véghez pedig egy dinamométert akasztva mérhetjük meg a cső egyenletes mozgatásához szükséges erőt.

A készülék használata: A tárcsát a 0 vonalra állítjuk. A kísérletet először 100 pondos súllyal végezzük. A súly fogantyújára egy kis karikát kell készítenünk, hogy a zsinórra való felfüggesztéskor alsó lapja vízszintesen álljon, vagyis a felfüggesztési pont a súlyerő hatásvonalába essék. A zsinórt átvetjük a csigán, a súlyt felemeljük 10 cm magasságba. A zsinór hirtelen elengedésével a súlyt ráejtjük a tárcsára, amely néhány mm-rel lejjebb süllyed, a rúd benyomódik a tokba. Feljegyezzük a süllyedést. Ezután a 100 pondos súlyt 20 cm, 30 cm magasságból ejtjük le. A tárcsa most kétszer, háromszor mélyebbre süllyed. Megállapíthatjuk, hogy az energia arányos a h magassággal.

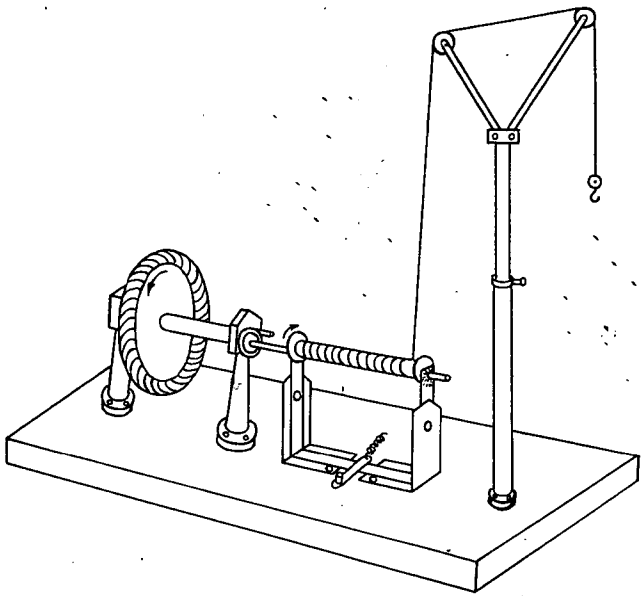
A kísérletet megismételjük 200 pondos súllyal is. Most az előbb kapott értékeknek kétszeresét kell kapnunk, ami igazolja, hogy a helyzeti energia a test súlyával is egyenesen arányos.

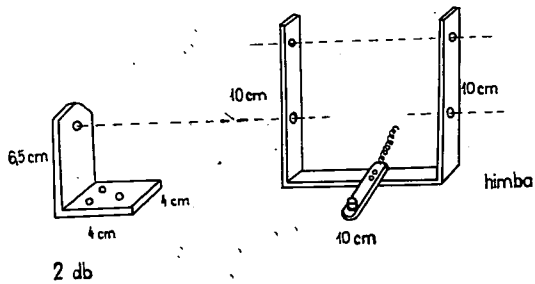
Ha megmérjük a tokban fellépő súrlódási erőt, és ismerjük a rúd elmozdulását, kiszámíthatjuk a végzett munkát. Ez természetesen jóval kisebb lesz, mint a befektetett energia, mert annak tekintélyes része hővé alakul. Esetleg kiszámíthatjuk a hatásfokot is ezeknek az adatoknak az alapján. Felhasználhatjuk az eszközt az energia átalakulásának, megmaradásának érzékeltetésére is. Jó szolgálatot fog tenni minden területen.

A mozgási energia fogalmának kialakításához is készíthetünk alkalmas berendezést. A fentiekben már említettem, hogy egyszerű eszközökkel lehet szemléltetni a mozgó testek munkavégző képességét, de ilyen esetekben nem tudjuk pontosan meghatározni a munka nagyságát. Ehhez pontosan mérhető adatokra van szükség. Az alább leírandó készülék ezt is lehetővé teszi,

vagyis nemcsak szemlélteti a mozgó (forgó) test munkavégző képességét, hanem rajta lemérhető az a munka, amelyet a mozgási energia árán nyerhetünk.

A készülék lényege, hogy egy nagy tehetetlenségi nyomatékkal rendelkező korong megforgatásával bizonyos energiát halmozhatunk fel, amelyet egy csörlő rendszerű készülék hozzákapcsolása útján munkavégzésre használhatunk fel. A csörlővel vagy egy ismert súlyú testet emelhetünk fel bizonyos magasságba, vagy egy megterhelt kis kocsit húzunk el megmérhető távolságra. A végzett munka tehát mindkét esetben pontosan kiszámítható. A berendezés segítségével tehát soron követhetjük a munkavégzés árán nyert energiának újból munka formájában való megjelenését. A tanulók előtt az energia és a munka kapcsolatának megértetése szempontjából ez nem kis jelentőségű dolog.





A berendezés elkészítéséhez először megfelelő anyagot kell gyűjteni. Szükséges egy nagy tehetetlenségű korong vagy kerék. Nagyon alkalmas erre a célra egy kiselejtezett varrógép lendkereke, vagy kisebb méretű készülék céljára egy pörgettyű korong. A forgó korogba megfelelő tengelyt kell erősítenünk, amely együtt forog a koronggal. A tengely két golyóscsapágyban forog. A csapágytartó állványokat erős anyagból készítsük el. Méreteit a korong nagysága szabja meg. A berendezés másik része a csörlő. Ehhez kevesebb anyag szükséges. Elkészítése a következők szerint történik. Lapos vasból, amelynek vastagsága 3—4 mm, szélessége 4 cm, két darab L alakú tartót hajlítunk a rajzon megadott méret szerint. A fekvő részébe 3—3 lyukat

fúrunk az alapra való felerősítés céljából. Az álló rész felső részébe pedig 1—1 lyukat kell fúrni a himba felcsavarozásához. A csörlő orsóját egy lengő keretbe (himba) helyezzük, hogy a forgó korongtól függetleníthessük, és csak akkor csatoljuk a korong tengelyéhez, amikor az már forog. A csatlakozás egy dörzskerék segítségével történik. A himba alsó részére egy fogantyút szerelünk, amelynek előre húzásával a dörzskerék a korong tengelyéhez nyomódik, és az orsó forgásba jön. A forgást a himba elengedésével bármely pillanatban megszüntethetjük. A himba alakját és méreteit az ábra szemlélteti. Ezt is 3—4 mm-es, 2,5 cm széles lapos vasból készíthetjük el. Két szárának közepébe lyukat fúrunk a felerősítő csavarok számára. Felső végére pedig ugyancsak egy-egy furatot készítünk az orsó tengelyének befogadására. A tengely kb. 8 mm-es hengeres vasból készülhet. Ennek egyik végére 4 cm átmérőjű dörzskereket erősítünk. Készíthetünk kemény gumiból (ebonit), vagy esetleg fából is. A jó súrlódás biztosítása végett a forgó korong tengelyének kiálló végére egy kis gumicső-darabot húzunk. Ehhez szorítjuk hozzá a dörzskereket. Ha csörlővel terhet emeltetünk, megállás után a teher visszaesik és az orsót visszafelé pörgeti. Ennek megakadályozása céljából az orsó tengelyére egy fogaskerekes gátló berendezést, ún. „racsnit" kell szerelni. Az orsó így csak egy irányban foroghat, a zsineg rácsavarodik, de vissza nem tud forogni. A csörlő megállítása után a teher helyben marad. Ha levesszük a terhet, és a „racsnit" kioldjuk, a zsineg visszaforgatható. A fogaskerekes gátló szerkezetet selejtezett ébresztő óra felhúzó rugós fogaskerekéről szerelhetjük le. Az orsóra 2—3 m hosszú erős zsineget csavarunk, amelynek kezdő végét kis csavarral rögzítjük meg az orsó hengerén. Az orsót egyébként fából kell készítenünk, vagy már meglevő faorsót használhatunk fel erre a célra. Jól megfelel a vékony szigetelt huzalok kisebb méretű orsója. A csörlő méreteit a kész orsóhoz kell megválasztani. Ahhoz, hogy a csörlővel terhet emelhessünk fel, szükséges egy magasabb tartó oszlop, amelynek végén csigákat helyezünk el. Ezek elrendezését ugyancsak az ábra mutatja. Az oszlopot két darab, egyenként kb. 50 cm hosszú, egymásba illő csőből készíthetjük. A vastagabb csövet az alapra erősítjük, felső végébe egy szorító csavart készítünk, amellyel a vékonyabb csövet megfelelő magasságig emelve rögzíthetjük. A cső felső végére két ferde állású csövet erősítünk, és ezekbe helyezzük el a csigákat. Az egész berendezést egy 4—5 cm vastag keményfa alap deszkára szereljük fel. A vízszintes irányú erőkifejtéshez a zsineget az alapra szerelt csiga alatt átvezetve kapcsolhatjuk egy megterhelt kis kocsihoz, amelyet az asztalon bizonyos távolságra elhúzatunk.

A készülék kezelése aránylag egyszerű, de figyelmet kíván. A nagy tehetetlenségű korongot erős zsineggel gyors forgásba hozzuk. A zsineget a korong tengelyén levő tüskére akasztjuk, felcsavarjuk, majd állandó erővel magunk felé húzva lepörgetjük a tengelyről. A korong forgásba jön, és a csörlő-berendezéstől függetlenül forog. Vigyázni kell a forgásirányra. A helyes irányt a korongra festett nyíllal jelöljük meg. Ez azért fontos, mert a csörlő orsója csak egy irányban foroghat. A megforgatott korong a forgás sebességétől függően (szögsebesség) tekintélyes energiával rendelkezik. Itt természetesen forgási energiáról van szó, ami egyértelmű az egyenesvonalú mozgásban levő testek mozgási energiájával. $E = 1/2\ J\ \omega^2$; $E = 1/2\ mv^2$. A csörlőt a himba segítségével csatoljuk a forgó koronghoz. A csatlakozás után a csörlő lassú forgásba jön, és a zsineg felcsavarodik. A csigákon átvetett zsineg végére akasztott teher lassan felemelkedik. A csörlő forgása azonnal megszűnik, mihelyt a himba fogantyúját elengedjük, mert egy rugó visszahúzza azt. Ha a kívánt vagy a maximális magasságot eléri, a csörlőt azonnal kapcsoljuk ki. A maximális magasságnál a teher a csigán átesve rongálódásokat okozhat. Arra nagyon vigyázzunk, hogy a kellő pillanatban állítsuk meg a csörlőt. Az emelő szerkezet maximális terhelése ne legyen nagyobb 1—1,5 kp-nál. Ha vízszintes irányú elmozdulást akarunk végeztetni, vagyis a kis kocsit elhúzatni, ne terheljük meg a kocsit 2—3 kp-nál nagyobb teherrel. A végzett munka mindig kiszámítható.

A terv alapján elkészült berendezés igen jól működik, jól felhasználható a mozgási (forgási) energiával rendelkező testek munkavégző képességének demonstrálására.

KUBINYI ZOLTÁN
Tanárképző Főiskola, Szeged

ÍRÁSBELI VERSENYFELADATOK AZ OROSZ NYELV TANÍTÁSÁBAN

Napjainkban igen sok szó esik a korszerű nyelvoktatásról. A korszerű nyelvoktatás egyik fő ismérve az, hogy felismerte a nyelv igazi funkcióját, — s így a szóbeliség került előtérbe. A szóbeli nyelvoktatás sok jó módszerét dolgozták már ki, de döntő tényező: ezek felhasználása gyakorlatban a nevelő képességén, munkaszeretetén múlik.

Sok nevelő annyira fontosnak tartotta és tartja a szóbeliséget, hogy a szóbeliség előtérbe kerülésével sok helyen a szükségesnél kevesebb időt fordítanak orosz óráikon az írás, — főleg a helyesírás — gyakorlására.

Meg kell vizsgálnunk az írásbeli munkák szerepét korszerű nyelvoktatásunkban. Csak azt az írásbeli munkát ismerem el célszerűnek, amely — jellegénél fogva — elősegíti a beszéd, — fordítási és tolmácsolási készség fejlesztését, a nyelvtani tényezők tudatosítását. Tehát

az írásbeli munkát a beszédkészség fejlesztés szolgálatába kell állítani.

Óráimon tanulóim írásbeli versenyfeladatokat is oldanak meg. Ezek mind olyan jellegűek, melyek a fenti követelményeknek eleget tesznek, s emellett az órából 10—12 percnél többet nem vesznek el. Írásomban ezeket a versenyfeladatokat kívánom ismertetni.

Az írásbeli versenyfeladatok szervezési része

A versenyfeladatokat az óra számonkérő időszakába szoktam beiktatni. Ebben az esetben a szóbeli számonkérés elmarad. Kivételt képez az az eset, amikor eredményvizsgáló vagy gyakorló órát tartok, és ebben az esetben a versenyfeladat megoldásán kívül szóbeli feleltetés vagy gyakorlás is van. Az írásbeli versenyfeladatok kezdeti-bevezető-időszakában (az első 4—5 órán) időveszteségre kell számítanunk. Azért, hogy tanulóink sikerélményét biztosítsuk, a fokozatosság elvét be kell tartani. A további órákon — amikor a tanulók a feladat megoldása menetével tisztában vannak — az előkészítés egy-két percet vesz igénybe. A szervezési részben kell a tanulókkal ismertetnünk a megoldás menetét (elméleti tudatosítás), valamint röviden áttekinteni azt a nyelvi anyagot, amit a feladat átölel. (Felfrissítés.) Versenyfeladatról lévén szó, a tanulók tudják, hogy a feladatot meghatározott ideig oldhatják meg (gyűjthetnek példákat). Jobb eredményt csak az a tanuló érhet el, aki képes gyorsan, jól és szép külalakkal dolgozni. Így nevelem őket az idővel való helyes gazdálkodásra. Önként vállalják a tempó fokozását. Erre az élő beszédben is nagy szükségük van. Az egymás mellett ülő tanulók nem azonos feladatokat oldanak meg. Az egyes padsorokon belül ülőket A és B csoportra osztom. Az írásbeli versenyfeladatokat a tanulók az iskolai füzetükben végzik. A versenyfeladatnak bizonyos, már tanult nyelvi tény tanulásából, tudásának ellenőrzéséből kell állni.

Az alább felsorolt versenyfeladat típusok alkalmasak írásbeli házi feladatok anyagául is. Ezekkel változatosabbakká tehetjük a házi feladatokat.

Az írásbeli versenyfeladatok nagyon jók abból a szempontból is, hogy

a gyakorlás, az eredményvizsgálat nem megy a helyes kiejtés rovására.

Szóbeli feleltetésnél a nevelő rendszerint azt szokta figyelni, hogy a ragokat helyesen alkalmazza-e a tanuló. Hogy erről meggyőződjék, rendszerint az utolsó szótagot — mely magába foglalja a ragot — hangosabban ejteti ki. Ezt a tanuló meg is szokja. Ezért van az a hiba, — ha nem vigyázunk —, hogy a szavak ilyenképpen véghangsúlyosokká válnak.

Ha tehát a nevelő meg akar arról győződni, hogy tanulói tudják-e a ragokat, végezzen írásbeli eredményvizsgálatot, melyben a legszigorúbban követelje meg a hangsúlyok jelölését.

A „Tanterv és Utasítás" alapján osztályokra lebontva ismertetem az írásbeli versenyfeladat típusokat.

* * *

5 OSZTÁLY

— Gyűjtsenek a tanulók bizonyos megadott betűvel kezdődő szavakat.
— Gyűjtsenek a tanulók olyan szavakat, melyekben bizonyos megadott betű van.
— Alkossanak a tanulók szóláncot. (Az első szót megadja a nevelő. Amilyen betű az utolsó a szóban, azzal kezdődő legyen a következő szó és így tovább.)
— Gyűjtsenek a tanulók bizonyos megadott szótagszámú szavakat. (Egy-kettő-három stb. szótagszámú szavakat.)
— Gyűjtsenek a tanulók mássalhangzókat vagy magánhangzókat. (Szövegből vagy emlékezetből.)
— Gyűjtsenek a tanulók olyan betűket, melyeknek írása eltér a magyar (latin) betűk írásától. Pl.: я — ы — л — ш stb.

— Gyűjtsenek a tanulók olyan szavakat (megadott szövegrészből vagy emlékezetből), melyekben lágyjel van.
— Gyűjtsenek a tanulók él, vagy véghangsúlyos szavakat.

* * *

— Gyűjtsenek a tanulók főneveket. (Megadott szövegrészből, emlékezetből szabadon, vagy megadott témakörön belül.)
— Gyűjtsenek a tanulók tulajdonneveket vagy közneveket.
— Gyűjtsenek a tanulók élőt vagy élettelent jelentő főneveket.
— Gyűjtsenek a tanulók hím-, nő- vagy semleges nemű főneveket.
— A kihelyezett képen található (ábrázolt) főnevek gyűjtése.
— Gyűjtsenek példákat a tanulók a helyhatározó kifejezésére egyes- vagy többesszámban a HA és a B elöljárók segítségével.
— Gyűjtsenek a tanulók főneveket többesszám alanyesetben.
— Írják le a tanulók az osztályban (vagy más témakör) található tárgyak nevét oroszul.

* * *

— Gyűjtsenek a tanulók igéket infinitivuszban. (Vagy más, ragozott formában.) Pl.: esz. jelen idő 2. sz., vagy tsz. 1, vagy más személyben.
— Gyűjtsenek a tanulók olyan igéket, melyek az I. vagy II. igeragozási csoporthoz tartoznak, vagy olyanokat, melyek személyragjában ё betű előfordul.
— Gyűjtsenek a tanulók mozgást jelentő igéket.
— Megadott szövegből írják ki az igéket.
— Igék gyűjtése megadott témakörön belül.
— Képolvasás írásban: Az egyik csoport főneveket, a másik csoport az ábrázolt igéket gyűjti.
— Megadott jelenidejű szöveg átültetése múlt időbe és fordítva.
— Esz. 3. személyben megadott szöveg átalakítása esz. első, vagy tsz. 1. stb. személyre.
— Megadott főnévhez (alany) múlt idejű igealakok (állítmányok) gyűjtése. (Az egyik csoport hímnemű, a másik nőnemű, vagy többesszámú példákat old meg.)

Что делал ученик? Он играл
гулял
говорил
читал

— Megadott főnévhez (az egyik csoport e. sz., a másik csoport t. sz. alanyesetben) megfelelő jelenidejű igealakok gyűjtése. Pl.:

мама работает
пишет
читает stb.

ученики играют
работают
говорят stb.

— Megadott személyesnévmáshoz megfelelő nemű főnevek gyűjtése. Pl.:

он	ОНА	ОНК
дом	сумка	города
мальчик	Ева	книги
шкаф stb.	девочка stb.	ученики stb.

— Kérdőszavak gyűjtése.
— Melléknevek gyűjtése nemek szerint:

какая? ОНА большая
ОНА високая
ОНА маленькая stb.

какие? новые
большие
хорошие stb.

— Megadott főnévhez egyeztetett melléknevek gyűjtése. Pl.:

какой дом? маленький дом
большой дом
високий дом stb.

— A megadott példákkal eredményes nyelvtani tudatosítást végezhetünk. Ezeknek a felsőbb osztályokban is hasznát vehetjük. Tehát eredményesen lehet használni a 6., 7. és a 8. osztályokban is. Ezeket ismételten nem ismertetem a többi osztályoknál, csak azokat, melyek újonnan tanult nyelvtani tényeket tartalmaznak. Ezeket a feladattípusokat 5. osztályban csak a második félévtől alkalmazhatjuk, amikor már tudnak tanulóink írni, s már bizonyos nyelvi jártasságuk van, melyet ezekkel a feladatokkal is tudatosítani kívánunk.

6. OSZTÁLY

— Gyűjtsenek a tanulók olyan szavakat, melyeket másképp ejtünk és másképp írunk. Pl.: что? кого? чего? шёл, завтра stb.

— Gyűjtsenek az один, одна, одно számnevekhez megfelelő nemű főneveket. Pl.:

один дом	одна книга
мальчик	школа
кооператив stb.	девочка stb.

— A birtokos szerkezet kifejezésére tetszés szerinti témakörben gyűjtsenek példákat. Pl.: iskola:

двор школы	доска класса	ученики школы
ученики класса	классы школы	пионеры класса stb,

— A birtokos névmások (6. osztályban tanult alakjaihoz) gyűjtsenek megfelelő nemű főneveket, a kérdőszavaikhoz is. Pl.:

моя книга	чей Дом	мои книги
школа	шкаф	карандаши
сумка stb.	завод stb.	подруги stb.

— A főnév ragozásának elsajátításának ellenőrzése írásban.

— A МНОГО + t. sz. birtokos esetes szerkezethez példák gyűjtése. Nemek szerint, vagy megadott témakörben. Pl.:

Hímnevű témakörben. Pl.:	Város témakörben:
много мальчиков	много улиц
классов	домов
заводов	трамваев
кооперативов stb.	универмагов stb.

— A после, у, из, от, до, к elöljárószók és velük egyeztetett főnévi alakok gyűjtése egyes- vagy többesszámban. (Megadott, vagy szabad témakörben.) Pl.: у мальчика, у дома, до города, к доске stb.

— Példák gyűjtése az eszköz- és a társhatározók kifejezésére: Pl:

С кем? с Евой	чем? карандашом
с Иваном	мелом,
с учеником stb.	авторичкой stb.

— A hová kérdés kifejezése a В és a НА elöljárókkal és tárgyesettel. Pl.:

куда? в школу	на завод
в дом	на почту
в кино stb.	на юг

— Megadott szövegből a mondat tárgyának a kiírása.

— Megadott jelen- vagy múltidejű igealakok, vagy teljes szöveg átültetése jövőidőbe, vagy fordítva.

7. OSZTÁLY

— A hetedik osztályban a szótár használata kötelező. Ezt a versenyfeladatok megoldásában is figyelembe veszem: van eset, amikor a feladatokat szótárhasználattal oldják meg, vagy nélküle. Meg kívánom jegyezni, hogy a hetedik osztályokban nov. 1-től minden évben bevezetem azt, hogy az óra mindig azzal kezdődik, hogy egymás után három szót írok fel a táblára, melyeket a tanulók szótárból kikeresnek. Az a tanuló, aki elsőnek találja meg a szót, jó pontot kap. Ez minden órámon így megy egészen a 8. osztályban a tanév végéig. Ennek következtében tanulóim nagy jártasságra tesznek szert a szótár gyors kezelésében, melynek további tanulmányaik során nagy hasznát veszik.

— Bizonyos témakörön belül, vagy szófajonként (l. az 5. oszt. anyag mintájára) szavak gyűjtése szótár segítségével. Pl.: foglalkozást — állatokat — földrajzi szakkifejezéseket jelentő szavak gyűjtése.

— Emlékezetből egyszerű, Pl.: Дом, мел, человек, книга stb.
összetett: колхоз, космонавт, телевизор, аэродром, география stb...
és képzett szavak gyűjtése: учиться, учить, учтельница, ученик, ученица, учителская, училище, ученичок stb.

— Emlékezetből gyűjtsenek a tanulók lágyjelre végződő hím- vagy nőnemű főneveket.

— Gyűjtsenek a tanulók olyan hímnemű főneveket, melyeknek a tsz. alanyesete A-ra vagy Я-ra végződik. Pl.: города, леса stb.
— А был, была, было vagy a были igealakokhoz gyűjtsenek a tanulók megfelelő számú és nemben egyeztetett főneveket. (Vagy alanyokat más igei állítmányhoz, vagy fordítva.) Pl.:

Дежурные были	город был
Дома были	шкаф был
Мальчики были stb.	мальчик был stb,

— Gyűjtsenek olyan múltidejű hímnemű igealakokat, melyekben a ragban nem fordul elő a Л hang. Pl.: вёз, нёс, мог stb.
— Gyűjtsenek módhatározókat. Pl.:
как? хорошо, по-русски, рано, очень, плохо, прямо, сразу stb.
— Gyűjtsenek időhatározót. Pl.: когда? теперь, зимой, скоро, опять, утром, вчера, весной stb.
— Gyűjtsenek helyhatározót. Pl.: где? куда? откуда? тут, здесь, опуда, туда, сюда, дома, там stb.
— Sorszámnevekhez (1-től 30-ig) főnevek gyűjtése. Egyeztetés nemben és számban. Pl.:

второй мальчик	десятая школа
дом	девочка
вооператив	улица
человек stb.	доска stb,

— Példák gyűjtése az у меня есть és az уменя нет szószerkezetekhez.
— А много, сколько, несколько, немного + t. sz. birtokos eset gyakorlása, tudatosítása. Pl.: много: книг, окон, учителей, садов, домов, девочек stb.
— Gyűjtsenek a tanulók —ся végű igéket emlékezetből, megadott témakörből, szótár segítségével, vagy nélkül, — különböző igealakokban. Különös tekintettel arra, hogy a ся, —сь előtt a személyrag magánhangzóra, vagy mássalhangzóra végződik.
— Az eszközhatározós eset vonzatainak gyakorlása. Pl.:
работать, будет, был stb.

учителем	лётчиком	учительницей
машинистом	доктором	механиком stb.

8. OSZTÁLY

— Gyűjtsenek a tanulók zöngés, vagy zöngétlen mássalhangzókat.
— Gyűjtsenek lágyságjelző magánhangzókat és hozzájuk olyan szavakat, melyekben előfordul.
— Gyűjts lágy vagy kemény magánhangzókat!
— Gyűjts olyan szavakat, melyek utolsó betűje (ragozott forma) jeri, vagy и hang!
— A keménytövű melléknevek ragozásának gyakorlása főnévhez egyeztetve ragozott alakokban ragozási táblázat segítségével.
— A magyartól eltérő szókapcsolatok gyakorlása. Lásd a 8. o. tankönyv 159. és 160. oldalain levő anyagrészt!
— Írjatok orosz órán használt kifejezéseket. (L. gyűjteményét a 8. o. tankönyv 161. és 162. oldalain.)

*

A versenyfeladatok soha nem lehetnek ötletszerűek. Anyagát mindig az határozza meg, mi áll a legközelebb a legutóbb tanult, vagy ismételt nyelvtani, lexikai anyaghoz.

Minden esetben meg kell győződnünk arról, hogy a tanulók megértették-e a feladatukat. A versenyfeladat jellegéből adódik a tempó fokozása.

Ez a beszédkészség fejlesztését is közvetetten elősegíti, — amennyiben ügyes válogatással adjuk az anyagot. Tulajdonképpen az élő beszédben is gyorsan ki kell fejeznünk a határozókat, el kell dönteni egy-egy főnév nemét, egyeztetni kell nemcsak két szót, de egész szókapcsolatokat.

* * *

Az írásbeli versenyfeladatok értékelése.

A bemutatott feladattípusok írásbeli feladatok és írásbeli versenyfeladatok anyagát képezhetik. Fel lehet használnom gyakorlásra és ellenőrzésre. Gyakorlás esetében tanulóim feladatlapokat kapnak, ezek arra szolgálnak, hogy átnézésük után felmérhessem, mennyire sajá-

tították el az anyagot, mit kell még gyakoroltatnom. Az írásbeli versenyfeladatok értékelése történhet az órán — szóban — jó pont adásával, vagy írásban, amikor a tanítási órán kívül értékeli a nevelő a feladatokat. Ezzel egyidőben a nevelő elvégzi kötelező füzetellenőrző feladatát is. Természetesen úgy jó, ha az ellenőrzésbe is bevisszük a variációk széles skáláját.

A feladatok értékelése történhet jó pontok adásával, vagy osztályzatokkal. Pontozás esetében 10 jó pontra egy jeles osztályzatot kap a tanuló. Tíz rossz pontra egy elégtelen osztályzatot. Egy jó pont egy rosszat töröl és fordítva. (Kis kártyákat alkalmazok, 2 · 4 cm-es papírlapocskák, aláírásommal.) Érdekességképpen mondom el, hogy óráim második felében, amikor tanulóim már fáradtak — nem képesek kellően rám figyelni —, benyúlok zsebembe és elővesszem a jó pontokat. Ez mindig felvillanyozza őket és aktivizál. Különösen az óra összefoglaló, gyakorló részében. A rossz pontok vezetése természetesen nem megy ilyen könnyen. Azt arra kijelölt tanuló tartja nyilván. Rossz pontokat általában akkor szoktam adni, ha egy tanuló képessége alatt, hanyagul oldja meg feladatait, vagy elkapkodja írásbeli feladatát.

Ha a számonkérés a tanítási órán írásbeli versenyfeladat megoldásával történik, akkor az összes tanuló a kapott feladat legjobb megoldásán fáradozik, mivel még nem tudja, melyik csoport munkáját értékeli a nevelő, és ő ahhoz a csoporthoz tartozik-e.

A versenyfeladatoknak csak a főbb típusait ismertettem. Alkalmazásukat javasolni tudom.

MAGI JÁNOS
Általános iskola, Okány

FRONTÁLIS KÍSÉRLETEZÉS LEHETŐSÉGEI A KÉMIA TANÍTÁSÁBAN

A tanulókísérletek elvégzése a 7.—8. osztályban jelentős előmenetelt biztosít az új ismeretek megszerzésében, a technikai eszközök használatában. A kötelező tanulói kísérlet elvégzésén túl van lehetőség arra, hogy a tanulók kísérletezhessenek. Ennek a lehetőségnek a módszere a frontális kísérletezés. (Párosával, vagy csoportosan végzett kísérletezés, új anyag feldolgozása közben; tanári bemutató kísérlettel együtt, vagy ahelyett.) Mivel az általános iskolákban (különösen vidéken) kevés olyan terem áll rendelkezésre, ahol megfelelő módon lehet kísérletezni; különösen a páros kísérletezés megoldása nehéz a megfelelő anyag, eszköz hiánya, vagy a nagy osztálylétszám miatt. Éppen ezért láttam szükségesnek, hogy egyrészt a kötelező kísérletező órákat, másrészt az új anyag tárgyalása folyamán frontálisan elvégezhető kísérleteket úgy megszervezni és elvégezni, hogy a követelményeknek megfeleljenek, valamint az ismeretszerzés és nevelés csorbát ne szenvedjen.

Az alábbi módon vezettem le egy órát frontális kísérletezéssel:

Osztály: 7.—
Tananyag: A fehérjék.
Számonkérés:

Az előző órán megbeszélt anyag: Keményítő, szeszgyártás, cellulóz. Felelés közben az alábbi kísérleteket végezték el a tanulók: Félbevágott burgonyára jódtinktúrát cseppentettek; kémcsövekben vattára vizet, benzint, alkoholt öntöttek.

Célkitűzés, az elvégzendő anyagra utalás:
A fehérjék fontos tápláló anyagok. Hogy miért? Az óra folyamán megkapjátok rá a feleletet.

Az új anyag feldolgozása:
Hogyan szerveződik az állati, növényi, emberi szervezet? A sejtek felépítése; fontos anyaga a fehérje. Ha az élő fehérje elpusztul, az élőszervezet megszűnik élni. A sejtek építő anyagai — az élet hordozói. A fehérje többféle elemből épül fel: C, H, N, O, S, P stb. Bonyolult szerkezetűek. Lényeg kiemelése; vázlatírás.
Ismerjük meg tulajdonságaikat!

1. Kísérlet: Tojásfehérjét és a túrót oldjátok fel az előkészített vízzel félig telt kémcsőben!

Megfigyelni: Hogyan oldódnak? A kísérletet elvégzik, a kapott eredményt egy tanuló ismerteti, a többi azonosítja az eredményt.

Lényegkiemelés — füzetben, táblán rajzos — vezérszavas rögzítés.

2. Kísérlet: Vízben oldott tojásfehérjéhez rézgálic-oldatot csepegtetünk. Megfigyelés: hogyan reagál a rézgálic-oldat a tojásfehérjével.

Ha elvégezték, összehasonlítják az eredményt. Következtetünk — általánosítunk — lejegyezzük a táblára, füzetbe az eredményt.

3. Kísérlet: Készíts fehérje oldatot, majd melegítsd! Megfigyelés: hogyan reagál a fehérje, milyen következménye lesz a melegítésnek?

A kísérletet elvégzik, az eredményt egy tanuló ismerteti. A többi hasonlítja a vég-

eredményt. Következtetünk — általánosítunk — rögzítés.

Az elvégzett kísérletekből következtetünk az emberre: vegyszerek és az emberi fehérje; valamint a magas láz (hő) és az emberi sejtek fehérjéi egymásra hatása. Nevelési célkitűzés: Csak ismert vegyszerrel dolgozz, óvatosan!

Jelentőségük: Az élő sejtek fontos alkotó része. Honnan kapja az ember? Növényi — állati — emberi fehérje: növény, állat, ember szorosan egymásra utalt.

Fontos tápanyag: az elpusztult emberi fehérjét csak fehérjével pótolhatjuk. Fejlődő szervezet — sok fehérjét kíván! Feltétlenül szükséges táplálék. Legfontosabb fehérjetartalmú táplálékok. Változatos táplálkozás — erős, egészséges szervezet. Célkitűzésnél adott szempontra válasz. Ipar fontos anyaga: ruházat, műanyagipar, faipar.

Táblán és a vázlatban röviden rögzítjük a lényeges ismeretet, rajz és vezérszavak segítségével.

Összefoglalás:

Fehérje tulajdonságai; ember, állat és növényvilág összefüggése; táplálkozás — táplálék; ipari felhasználás. (A vázlat segítségével.)

Házi feladat:

„Gondolkodjunk" kérdéseinek megválaszolása. Az 5. tanulókísérlethez szükséges (otthonról beszerezhető) anyagok összegyűjtése.

Az előbb, vázlatosan ismertetett órához hasonlóan több tanítási egység dolgozható fel. Természetesen nem minden óra alkalmas frontális feldolgozásra. Ennek az elbírálását esetleg a tanmenet kíszítésekor, de leginkább a tanítási órára való felkészüléskor kell eldönteni. A frontális kísérletezéssel megoldott órákra a szaktanár felkészülése fokozottabb munkát, több időt kíván. Előző nap elő kell készíteni az órán használt eszközöket, vegyszereket. Mégpedig úgy, hogy a tanulók keresgélés nélkül, balesetveszély elkerülésével, azonnal munkához tudjanak látni, amikor elérkezik az ideje. Én úgy oldom meg, hogy előző nap 3—4 fatálcára kirakom a szükséges tárgyakat, majd másnap 3—5 tanuló segítségével az óra előtti szünetben előbb kirakjuk a fatálcákat, majd egy-egy fajta eszközt, vegyszert egy-egy tanuló szétoszt. Bizonyos idő után gyorsan, zökkenőmentesen megy. Az összeszedés ehhez hasonlóan megy óra után.

A kísérletezés akkor a legeredményesebb, ha párosával végezzük. Megoldható 3—4 tanulós csoporttal is, ha megfelelő hely áll rendelkezésre.

A frontális kísérletezéssel megoldott órák sikerének számos feltétele van. Ezek közül a leglényegesebbek többek között:

1. Megfelelő osztályterem, vagy előadóterem.
2. Megfelelő eszközökkel és vegyszerekkel rendelkező kémia szertár, mivel minden 2—3—4 tanulóként kell biztosítani a felszereléseket. Az eszközök, vegyszerek beszerzése a lehetőségtől függően két-három év alatt elvégezhető.
3. Teljes munkafegyelem.

A frontális kísérletezéses módszerrel megoldott órák előnyei:

1. Az ismeretszerzés folyamata egységben, igen konkréten történik:
   — Eleven szemlélet: elemek, vegyületek, jelenségek vizsgálata.
   — Elvont gondolkodás: kísérlet elvégzése, szabály, törvény alkotás.
   — Gyakorlatban való alkalmazás: újabb kísérlet, a mindennapi életben való alkalmazás.
2. Sok tanuló vesz részt a kísérletezésben, ezért:
   — Érdeklődés felkeltése biztosítíott; az új ismeret megszerzése könnyebb, kéziügyességük, technikai ismeretük nő.
   — Gyengébb tanulók önbizalma nőhet, mivel kis csoportokban dolgoznak, munkájukban a jobb tanulók azonnal tudnak segíteni. Aktivitásuk ezáltal nagyobb lesz.
   — Mivel a párokat (csoportokat) úgy állítom össze, hogy legyen közte jobb tanuló is, így vezetőszerephez juthat az arra alkalmas tanuló: képességüket, szorgalmukat kibontakoztathatják. Nemcsak a gyengébb tanulók jutnak sikerélményhez — ami a továbbiakban mozgató rugó lehet — hanem a jobb tanulók is.
   — Anyag-szemlélet kialakítását, mint az egyik legfontosabb nevelési célkitűzést, könnyebben és eredményesebben tudom megoldani, mivel a világ anyagiságát többször, több érzékszervvel tapasztalhatja a tanuló.
   — Rendre, pontosságra való nevelés, szoktatás eredményesebb, mivel a kísérletezés közben felhasznált anyagokat hozzávetőleges pontossággal kell adagolni, keverni; anyagtakarékosság figyelembe vétele mellett.
   — Fokozatosan önálló munkára nevelünk, mivel az első kísérleteknél még a tanulók és a nevelő közösen végzik el a kísérleteket, ennek eredményeinek rögzítését. Majd ez fokozatosan elmarad, mindinkább a tanulók önálló munkája kerül előtérbe, majd önállóan dolgoznak.
   — Bizonyos gyakorlatra tesznek szert a baleset-veszélyes anyagok kezelésében (a tűz, savak, bázisok stb.). Ha a ta-

nulók csak a kísérlet megkezdésekor nyúlnak az eszközökhöz, vegyszerhez, így figyelmük teljesen ráirányul a feladat megoldására, a baleset a minimálisra csökken, vagy teljesen el is marad.

— Mivel a tanulók sokat kísérleteznek az előzőekhez képest, ez maradandó élményt jelent száumkra. Így a tárgy megszerettetése, a kötelező ismeretek elsajátítása szinte észrevétlenül megy végbe.

— Több érzékszervet használ a tanuló a megismerés folyamatában, az ismeretek megszerzésében (látás, ízlelés, tapintás, hallás stb.), így a rögzítés könnyebb, a felidézés hamarabb végbe megy.

— Logikus gondolkodásuk, a jelenségek elemzésének képessége jól fejlődik, aminek eredménye más tárgyaknál is jelentkezik.

E módszer közlésére azért vállalkoztam, mert közel kétéves tapasztalatom van már az így vezetett órákról, és vallom: a munkám eredménvesebb, ha nem is minden tanulónál jelentkezik ez egyformán.

Szincsák János,
Ált. iskola, Gáborján

TELEVÍZIÓS OROSZ ÓRA A 6. OSZTÁLYBAN

Nem kívánunk ez alkalommal foglalkozni az iskolatelevíziós órák elvi, módszertani kérdéseivel, inkább a gyakorló pedagógus töprengéseit, s ennek eredményeként megszületett televíziós orosz óra tervezetét mutatjuk be.

Idő: 1967 január. A tv műsortervén olvashatjuk: jan. 31. Abroszimov úttörő. Ennek megfelelően végrehajtjuk az ismétlési tervünkben a szükséges változtatásokat, majd az iskolatelevízió 2. sz. műsorfüzetének gondos tanulmányozásával folytatjuk munkánkat. Az adás és az óra didaktikai célja: „9 vonatot és a benne ülő utasokat éberségével megmentő szovjet úttörőfiú *sokoldalú* megelevenítése. Vegyük számba, milyen eszközök állnak rendelkezésünkre e sokoldalú megelevenítéshez:

1. A tv adása. (A tavalyi tv-s óráról készített feljegyzéseink.)
2. Központilag kiadott diafilmek.
3. Tankönyvi szöveg magnószalagon.
4. A tankönyv *a)* Пионер Аброеимов c. leckéje.
   b) Ugyanez a történet az ismétlő leckében.

A sokoldalú megelevenítés nemcsak lehetővé, hanem szükségessé is teszi valamennyi eszköz megfelelő helyen történő felhasználását. Az anyaggal kapcsolatos nevelési feladatainkat is közli a 2. sz. műsorfüzet: „Légy te is olyan jó úttörő, mint Abroszimov. Az úttörő, ahol tud, segít.

Most már elkészíthetjük tervezetünk fejlécét:

Óra anyaga: Félévi ismétlés 6. rész. Abroszimov úttörő története. (A tv azonos c. adása.)

Óra típusa: Ismétlő.

Oktatási cél: A vonatot és a benne ülő utasokat éberségével megmentő szovjet úttörőfiú történetének *sokoldalú* megelevenítése.

Nevelési cél: Légy te is olyan úttörő, mint Abroszimov. Az úttörő, ahol tud, segít. (Nev. terv C. kat. 20.)

Szemléltetés: A tv orosz órája, magnetofon, diapozitívek, tankönyv.

A televíziós óra, mint ismeretes, három egységből áll. A három egység időtartama jelen esetben a következő:

előkészítő rész	5 perc,
az adás	15 perc,
végül az adás, az anyag feldolgozása	25 perc.

Milyen feladatokat kell elvégeznünk az adást előkészítő 5 percben? Hogyan készülünk és hogyan készítjük fel az osztályt a tv adásának megtekintésére és az adást követő munkára? Az adást megelőző időszak tulajdonképpen két részből: a szervezésből és az előkészítésből áll.

I. Szervezés — előkészítés

1. *a)* A készüléket 8 óra előtt bekapcsoljuk, hogy pontban 8 órakor, mikor a monoszkóp beáll, a finom-beállítást a legrövidebb időn belül el tudjuk végezni. A hangerőt minimálisra állítjuk, hogy ne zavarja a tanulókat az adás előkészítésében, de mégis időben vegyük észre, ha az orosz óra szignálja jelentkezik.

b) A korábban beállított diavetítőt, a lejátszásra előkészített magnót, táblát, krétát, szivacsot egy szemvillanással ellenőrizzük.

c) Köszönés — hetes jelentése — felkészülés az órára.

2. *a)* Mintegy célkitűzésként felhívjuk a tanulók figyelmét a tv adására, megjelöljük a témát, közölhetjük, hogy milyen gyakorlatokat végzünk az adás után. (Szöveghallgatás, olvasás, diafilmek feldolgozása stb.).

b) Ezután a 2. sz. műsorfüzet tanácsa szerint elolvassuk a tankönyvből az olvasmányt.

c) Valószínűleg marad az adásig még 1—2 perc. Az olvasott szöveg jobb megértése, a téma felfrissítése céljából tegyünk fel a tanulóknak néhány kérdést, ezzel is teljessé téve az olvasmány tartalmát.

II. Bekapcsolódás a tv adásába

Az adás alatt feladatunk a tanulók aktivizálása, az osztály munkájának irányítása. A tanulók önállóan, kórusban — ahol szükséges, a mi irányításunkkal — válaszolnak a tv-ben elhangzó kérdésekre, vagy egyéb feladatokat oldanak meg. Tavalyi feljegyzéseink szerint nem mindig lehet tudni, hogy a tv-s tanár a tv-ben szereplő tanulókhoz, vagy az osztályhoz teszi fel a kérdéseket. Ezért úgy igyekszünk irányítani az osztályt, hogy bátran, határozottan válaszoljanak a kérdésekre, esetleg akkor is, ha a kérdés címzettje bizonytalan. Elsősorban szükséges az irányításunk annál a résznél, amikor a tv-ben a filmrészletet ismétlik meg és a tanulóknak kell a kísérőszöveget reprodukálniuk. (Emlékezzünk vissza: Это поезд, — поезд идёт, — поезд отправляется, — вот рельсы stb.

III. Az adás feldolgozása

1. Olvasási — kiejtési gyakorlatok

Az adás feldolgozására a 2. sz. műsorfüzet a következő tanácsot adja: „Olvassuk el — most már kifejező olvasásra, mintaszerű kiejtésre törekedve — a történetet." Az elérendő teljesítményt a Tanterv így fogalmazza meg: „Legyen képes a tanuló a feldolgozott szöveget helyes kiejtéssel, értelmesen elolvasni."

A helyes kiejtés, az értelmes olvasás elsajátíttatása céljából magnószalag segítségével végeztessünk gyakorlatokat. Adjuk most megfigyelési szempontul a „e" és az „o" kiejtésének megfigyelését az első és a második gyenge helyzetben. Húzassuk halványan alá ceruzával azokat a szavakat, amelyekben a kérdéses hangok szerepelnek. Pl.: Абросимов, пионер, увидел, на желедной дороге stb.)

Megindítjuk a magnetofont és a tanulók kétszer folyamatosan meghallgatják a szöveget. Hogyan ejtjük, milyen színezetű a hangsúlytalan „e"? Hogyan ejtjük, milyen színezetű a hangsúlytalan „o"? Gyakoroltassuk a tanulókkal egy-egy szó helyes, magnó utáni kiejtését. Ezután mondatonként hallgatjuk a szöveget, melyet a tanulók kórusban ismételnek. Ha a tanulók kiejtése valamelyik mondatnál az orosz bemondó kiejtésétől jelentősebb eltérést mutat, újra hallgassuk meg a magnót, és újra ismételnek a tanulók is. A gyakorlatot végül is a tankönyvi szövegnek helyes kiejtéssel való értelmes elolvasásával fejezzük be.

2. Szövegfeldolgozás kérdés-felelet formájában.

A 2. sz. Műsorfüzet feladatunkat így határozza meg: „Dolgozzuk fel az anyagot kérdés-felelet formájában." A szöveg ilyen típusú feldolgozását két gyakorlatformában végezhetjük el:

a) *Kérdés-felelet a tankönyv segítségével.*

Olyan kérdéseket teszünk fel a tanulóknak, amelyekre a választ a szövegben kell megtalálniuk. A tankönyvi szöveg egy-egy mondata — ebben a gyakorlatban — tehát mint válaszadás szerepel a feltett kérdésekre. A feladat egyszerű, s elsősorban a gyengéknek biztosít beszédprodukcióra lehetőséget.

b) *Kérdés-felelet a diapozitívok segítségével.*

A gyakorlat az előbbihez viszonyítva magasabb szintű, s előkészítésként szolgál az összefüggő előadáshoz. Vetítsük a gyakorlat alatt a tankönyvi szöveghez központilag kiadott tíz diapozitívot. Vetítéskor minden diapozitívhez kérdéseket teszünk fel a tanulóknak. A kérdéseket azonban különös gondossággal kell megszerkesztenünk. Itt ugyanis nemcsak arra kell törekednünk, hogy a tankönyvi szöveget a tanulók jól reprodukálják, hanem a kérdésekre adott válaszok jól egészítsék ki a tankönyvi szöveget, tegyék színesebbé, teljesebbé azt .Gondoljunk pl. az 1. vagy 2. diapozitívre; igen nagy lehetőségünk van a kérdezésre, s a kérdések számának nem a képek, hanem az osztály tudásszintje szab határt. Úgy gondoljuk, hogy ez az óra elsősorban az itt megmutatkozó lehetőségek kiaknázásában nyújt többet, lesz értékesebb annál az összefoglaló óránál, amelyet akkor tartottunk, amikor tanmenet szerint befejeztük a 9. leckét. Ha nem élünk ezzel a lehetőséggel, alig tettünk egyebet, mint egy órán keresztül ismételtünk egy leckét.

IV. Az anyag összefoglalása.

Az óra utolsó momentuma: az anyag összefoglalása. A műsorfüzet szerint a kérdés-feleletes feldolgozást. kövesse

a) *az anyag összefüggő előadása.*

Ezt az összefüggő előadást készítettük elő a diapozitíves kérdés-felelet gyakorlattal. Így feladatunk csak annyi, hogy újra beállítjuk az automata diavetítőben a diapozitíveket, a távszabályzót valamelyik tanulónak kezébe adjuk, aki saját ütemének és mondanivalójának megfelelő ütemben továbbítja a képeket. Ezt a képleírást követheti most már az összefüggő előadás képek nélkül.

E gyakorlat végén valósítsuk meg nevelési célkitűzéseinket. Önként kínálkozik a lehetőség, hogy a tanulók összehasonlítsák magukat Abroszimovval, ők hogyan és mikor segítenek, milyen úttörők?

b) *Ismétlési szöveg fordítása.*

A műsorfüzet végül az anyag dramatizálását ajánlja. Itt nem fogadtuk meg a tanácsot, mert véleményünk szerint így ez a szöveg arra nem alkalmas, s a tv-ben bemutatott dramatizált előadás sem sikeres. Ehelyett vegyük elő a félévi ismétlő olvasmányt jelentő Дорогой Сашa c. levelet. Ebben a szövegben újból találkozunk Abroszimov történetével. Ezt a szöveget a tanulók még természetesen nem olvasták. A szöveg lexikája azonban ismert és így nem jelent majd különösebb nehézséget a tanulóknak, amikor hallás után magyarra fordítják.

V. Házi feladat kijelölése.

Az óra végén kijelöljük a házi feladatot. Szóbeliként mindkét tankönyvi szöveg helyes kiejtéssel való értelmes elolvasását, diafilmekhez feliratkészítést, végül önálló előadást kívánhatunk meg a következő órán, míg írásbeli feladatnak a történet rövid leírását adhatjuk.

Végül néhány szót a legcélszerűbbnek látszó időbeosztásról:

I. Szervezés — előkészítés	5 perc
II. A tv adása	15 perc
III. Az adás feldolgozása	
1. Olvasási — kiejtési gyakorlatok	9 perc
2. Kérdés — felelet. (Tankönyv és diapozitív felhasználásával)	10 perc
IV. Összefoglalás	5 perc
V. Házi feladat kijelölése	1 perc

A tv-s órák eredményessége nagyban függ az órára való felkészülésünktől. Az iskolatelevíziós órák 3 éves tapasztalata meggyőzhetett minket, hogy ezek az órák igen komoly előkészületet kívánnak meg tőlünk. A jó tapasztalatok összegyűjtése és alkalmazása remélhetőleg meghozza azt a tudásbeli pluszt tanulóinknak, amit a tv-s óráktól joggal várhatunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Alkalmazzuk szélesebb körben a technikai eszközöket. (Melléklet.) Narodnoe obrazovánie. Moszkva 1964. 7.
Beckert: Megjegyzések a tv-ről. (Päd. Beiheft 1964. No. 4.)
Borus Józsefné: A televíziós oktatás mai helyzetéről. Audiovizuális Közlemények. 1965. II.
Corder S. Pit: Az angol nyelvoktatás és a tv. (Longaus London, 1960.)
Henrich, J.: A tv felhasználása az iskolában. Komensky 1962—63. 8.
Kelemen Endre: Az iskolatelevízió tapasztalatairól és fejlesztéséről. Köznevelés 1965. 15.
Morvai István: A képernyő pedagógiája. Köznevelés XIX. 13—14.
Műsorfüzet 2. sz. 1966—67. tanév II. félév.
Panov: Magnetofon az órán. Inosztrannoe jiziki v skole 1964. 5.
Ruzsejnyikov, VT.: A tv és alkalmazása oktatási célokra. Szovjetszkaja Pedagógika 1960. 5.
Tanterv és Utasítás az ált. isk. számára.

BÉKY LORÁND
Tanárképző Főiskola, Eger

CSOPORTALAKÍTÁSI KÍSÉRLETEK

Az oktatás színvonalának emelésére irányuló törekvések közül gyakorló pedagógusaink megkülönböztetett figyelemben részesítik a csoportoktatás kérdéseit. A differenciált foglalkozás fogalmába beletartozik mindaz, ami az osztályközösség együttes foglalkoztatásán túl esik: az egyes tanulókkal való egyéni foglalkozás, a tanulópárokra hárított feladatok és a kisebb tanulócsoportok foglalkoztatása. Az utóbbi évek próbálkozásai új elemekkel gazdagították az oktatáselméletet. Az osztály tanulóiból alakított csoportokkal való foglalkozás azt is jelenti, hogy a közös foglalkoztatás közelebb kerül a csoporton keresztül az egyénhez is.

Gyakorlóiskolánkban az 1966—67. tanévben több nevelő úgy tervezte meg egy-egy tantervi téma feldolgozásának folyamatát, hogy mérlegelték, mely feladatokat célszerű megoldani:

az osztállyal,
tanulócsoportokkal,
egyénenként.

Az ismeretszerzés — mivel minden tanulónak azonos szinten kell elsajátítania az ismereteket — az osztályfoglalkoztatás útján érhető el, míg a rögzítés és a gyakorlati alkalmazás lehetőséget ad a csoportos, illetve egyéni foglalkoztatásra. A megkülönböztetés általában helyes, nem jelenti azonban a foglalkoztatási formák merev alkalmazását. A foglalkoztatási formák minden didaktikai feladat megoldásában alkalmazhatók.

Bemutatunk egy tanmenetrészletet,* amely a különböző foglalkozási formák figyelembe vételével készült.

A tanító tervében jelentős szerepet kapott a csoportmunka. Mivel az oktatási tevékenység bipoláris — a didaktikai feladatokat a tanulókkal együtt kell megoldani — jelentkezik az a kérdés, hogy a tanulók számára hasznos-e a munkaformák ilyen arányú szerepeltetése? Vajon a gyerekek melyik tanulási formát tartják jobbnak? Nyilván nem a gyerekekre bízzuk annak eldöntését, hogyan folyjék az iskolai munka, de mivel együttes tevékenységről van szó, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a véleményüket. Megkérdezésüket esetünkben az is megalapozta, hogy minden osztályunkban ismerték, „kipróbálták" a gyerekek ezeket a formákat. A csoportmunka szélesítése előtt felmérést végeztünk. Emlékeztettük a tanulókat, hogy itt az iskolában együtt is dolgozunk, máskor egy-egy csoport kap feladatot, s az is előfordul, hogy ki-ki maga dolgozik. Melyik tanulási formát értékeled többre? Írd fel sorrendben! A IV. osztály 24 tanulójának válasza a következőkben összegezhető:

Munkaforma	Rangsor		
	1. helyen	2. helyen	3. helyen
Osztálymunka	9	13	2
Csoportmunka	14	8	2
Egyéni munka	1	3	20

Téma: A MELLÉKNÉV

Hányadik óra	Az óra anyaga	A foglalkozás formája		
		osztályfoglalkozás	csoportmunka	egyéni feladat
1.	A melléknév fogalma	A fogalom kialakítása	Szógyűjtés 5 csoportban, a fogalom tényanyaga	Házi feladat a felismerés gyakorlására
2.	Miért használunk melléknéveket beszédünkben?	Közös munkával a melléknév nyelvi szerepének megértetése	—	Adott szöveg pontosabbá tétele melléknevekkel
3.	Az ó, ő, ú, ű végű melléknevek	Osztályfoglalkozás a szabályok megállapítására	Előzetes anyaggyűjtés feladatlapok segítségével olvasmányokból 4 csoportban (ó, ő, ú, ű)	Tankönyvi gyakorlat megoldása (Házi feladat)
4.	Hosszú mássalhangzók a melléknevekben	Közös munka a feladat megértetése érdekében	A szójegyzékből gyűjtés csoportonként rögzítés céljából	A szójegyzék kiegészítése 5—10 szóval
5.	j és ly-s melléknevek	Az egész óra osztályfoglalkozás	—	10—10 melléknév j-vel, ill. ly-vel
6.	Rokonértelmű melléknevek	Közös munka a rokonértelmű melléknevek nyelvi szerepének tisztázására	Adott melléknevekhez rokonértelműek gyűjtése 5 csoportban	A gyűjtött rokonértelmű melléknevek egy csoportjának mondatba helyezése
7.	Ellentétes jelentésű melléknevek	Az ellentétes jelentés megértetése	Gyűjtőmunka, gyak. alkalmazás	—
8.	A melléknevek helyesírásának gyakorlása	—	Csoportokban, differenciáltan, próbagyakorlat elvégzése után	A tanulópár füzetének átnézése
9.	A melléknévről tanultak ismétlése	Rendszerezés közös munkával	—	A szabályok tanulása
10.	A melléknévről tanultak ellenőrzése	Felmérő dolgozat íratása	—	Egyéni feleltetés szóban és írásban

* Gyakorló iskola I—III. összevont osztály, készítette: Sasvári Tiborné.

A felmérés első tanulsága az, hogy az alsó tagozat tanulói előnyben részesítik az iskolai munka közösségi formáit, s csak egyetlen tanuló említi első helyen az egyéni tanulást. Érthető, hogy ilyen korú tanulók a tanító vezetését, az osztálytársak támogatását nem nélkülözhetik tartósan a tanulásban. Tovább kellene folytatni a tanulók megismerését ezen a téren, hiszen az alsó tagozatban is egyre szélesedő önálló munkaformák (feladatlapok, programozás) alkalmazása, ennek aránya az összmunkában csak így dönthető el megnyugtatóan.

A másik tanulság az, hogy gyakorló iskolánk tanulói lebecsülik az osztálymunkát. Kilenc tanuló említi első helyen, a többség szívesebben dolgozik csoportban. Az osztálymunka színvonalát emelni kell. A csoportok között kialakuló versengés, az egyéni teljesítmény lehetősége a csoporton belül — okozzák, hogy a gyerekek szeretik a csoportmunkát. Különösen serények tanítványaink a tényanyaggyűjtésben. Ezek mennyiségét és színvonalát látva nem egyszer a tanító is elcsodálkozott szorgalmukon. Volt olyan csoport, amelyik a kirakatok árcéduláinak adatait olyan mennyiségben gyűjtötte be, hogy akár egész hónapon át rájuk lehetett volna támaszkodni a számtan gyakorló órák tartalmi anyagát illetően. Gyakorló órán (számtan) osztályfoglalkoztatás formájában 3—4 szöveges feladatot oldanak meg a gyerekek általában. Egy ilyen óra után tanulócsoportok kaptak szöveges feladatokat, s 3—4-szer annyit megoldottak. (Ha a csoportok azonos feladatokat tartalmazó lapokat kapnak, sok feladat megoldásának ellenőrzése sem jelent nagy gondot.)

A csoportmunka alkalmazása feltételezi a tanulóközösség ismeretét. A csoportban folyó közösségi munka alapja az egymáshoz tartozás, az egymásért érzett felelősségérzet, a kollektív szellem. Szükséges, hogy a tanító folyamatos megfigyeléssel, egyszerű kis felmérésekkel adatokhoz jusson, ismerje közösségi szempontból osztályát. A csoportmunka alkalmazásának kezdeti szakaszában nem a közösség fejlettségi szintje volt az alap, hanem az elért tanulmányi eredmény, illetve a jártasságok, készségek megszervezésében elért szint. Napjainkban is gyakran ez az alapja különböző csoportok kialakításának. Egyes tanítók gyakorlatában külön-külön csoportot alkotnak a jó tanulók, a közepesek és a gyengék. A tanítás során más-más feladatot kapnak ezek a csoportok. Méltán éri sok bíráló megjegyzés ezt a megoldást, mert konzerválja az eljárás a kialakult helyzetet (az esetek többségében pl. a gyengék csoportjából nincs kiemelkedés, a csoportok közötti mozgás minimális.) Az a törekvés, hogy ki-ki a neki való feladatot kapja, helyes, mert valóban az egyénhez helyesen igazított követelmény a fejlesztő hatású. A differenciálásnak azonban a formája is lényeges pedagógiai szempontból. Egy osztály tanulóinak fenti kategorizálás alapján történő tartós (gyakori) foglalkoztatása nem helyeselhető. Nincs kizárva természetesen az, hogy egyszer-egyszer ilyen csoportosításban is oldjanak meg a gyerekek feladatokat.

A csoportalakítás másik esete a gyakorlati alkalmazás didaktikai feladatához kapcsolódik. A gyakorlati alkalmazásban szerzik meg a tnulók a jártasságokat, készségeket. Ezek megszerzésében egyesek tempósabban haladnak, mások lassabban, de kielégítően, vannak, akik lassan. A határvonalak viszonylag könnyen meghúzhatók. Minden tanító tudja, kik a jó olvasók, kik a közepesen olvasók, s kiknek van szüksége intenzívebb foglalkoztatásra a felzárkózás érdekében. Hasonló kategorizálás lehetséges a helyesírási, fogalmazási, számolási készségek esetében is. Tanítóink gyakran szerveznek ezen az alapon csoportfoglalkozásokat. A jól haladók önállóan dolgoznak, a közepesek „félig önállóan", a gyengékkel közvetlenül a tanító foglalkozik. Így pl. olvasás órán a jól olvasók önállóan olvasnak el egy-egy mesét, a közepesek a tankönyvi olvasmányt olvassák újra különböző megfigyelési szempontok alapján, a gyengén olvasók pedig gyakorolnak a tanító vezetésével az olvasmány egy részletén.

A csoportok ilyen differenciált foglalkoztatása tapasztalatunk szerint hasznos. Bár itt is fennáll a konzerválódás veszélye, de ez nem vezet nevelési hibákhoz, mert a csoportok között elég nagy a mozgás. Volt olyan esetünk, hogy X tanuló a kiválóan olvasók, s a gyengébben számolók csoportjában dolgozott, tehát a tanuló tartózkodása az adott csoportban „átmeneti" volt. A csoport tehát nem állandó. Egy gyakorló óra elején ellenőrzött házi feladat tanulsága, egy próbagyakorlat, vagy egyszerű kis írásbeli felmérés alapján módosul az összetétel. Az átmeneti jellegből adódik, hogy ezek a csoportok nem fejlődnek közösségekké. Minden csoportnak a tanító a vezetője. A csoportfoglalkozások mind nagyobb szerephez jutnak a pedagógiai gyakorlatban, az oktatási folyamatban. A csoportmunka ma már nemcsak az alkalmazási szakaszban, hanem az ismeretszerzés szakaszában is alkalmazást nyer. Első próbálkozásaink során egy-egy feladat megoldására szerveztünk a tanulókból csoportokat. A feladat zömmel előzetes anyaggyűjtés volt. A munkaforma szélesedését jelentette, hogy az órákon is gyakran kis tanulócsoportokat foglalkoztattak nevelőink.

A kísérletező munka segít abban, hogy közelebb kerüljön egymáshoz a gyermek és a tanító, a pedagógia és a tanuló, s ne feledjük: mindkettő értük van.

DR. NAGY SÁNDOR
Tanítóképző Intézet, Debrecen

A 4—5. OSZTÁLY KÖZÖTTI ÁTMENET MEGKÖNNYÍTÉSÉRE ALKALMAZOTT ELJÁRÁSAINK

A bevezetése óta eltelt négy tanév igazolta a tanterv létjogosultságát.

A viták, a tapasztalatcserék és a gyakorlat során kitisztultak nézeteink, látjuk, hogy a Tanterv és Utasítás előírásainak helyes alkalmazása megmutatja a megvalósításához elengedhetetlen szubjektív nevelési tényezők szerepének fontosságát. A megvalósítással egyidejűleg kezdtük keresni a korszerű tananyag közvetítéséhez az új oktatási formákat, módszereket, nevelési eljárásokat. Közben megváltoztatni próbáltuk a megszokotthoz kötődő szemléletünket.

A két tagozat nevelői között szoros munkakapcsolat alakult ki, amely kiterjed a tanulók jellemzésére, nevelési eljárások összehangolására, oktatási módszerek fejlesztésére és a kölcsönös látogatásra. Iskolánkban mindkét tagozat részéről megszűnt a felelősség áthárítása.

Gyakorló iskolánkban objektív tényezők is segítenek abban, hogy a felsőtagozati oktatás-nevelés hatékonyságának magasszínvonalú alapját megadhassuk. Az ének, a testnevelés, a rajz és a gyakorlati foglalkozás tanítása szaktanári rendszerben folyik. A nyolc tanév elteltével határozottan állítható az alsótagozati szaktanári rendszer fölénye az egytanítós koncepcióval szemben. A nevelés oldaláról tekintve: konkrétan megvalósítja a szocialista nevelés egyik alapelvét, a kollektivizmust. A családban, s a távolabbi környezetben, vagy az intézményes nevelés első fokozatát megvalósító óvodában sem egy személytől éri nevelői befolyás a gyermeket, mert közösség tagjai végzik a személyiségfejlesztő tevékenységet.

*

A 4. osztályból az 5. osztályba való átmenet megkönnyítésére konkrét eljárásokat dolgoztunk ki.

A tanulók nevelési felkészítését a következőképpen végezzük:

— Negyedik osztályosaink olyan szakórákat látogatnak az ötödik osztályban, amelyeknek anyaga a környezetismereti anyag tartalmára épül.
— A kartársak megnézik és megbeszélik az értékelés reálissága érdekében egymás ellenőrző és értékelő módszerét.
— A tantervi anyag elsajátítása közben kihangsúlyozzák a koncentrikus és lineáris felépítés szempontjából lényeges részeket.
— A leendő osztályfőnökök kijelölése már félévkor megtörténik. A negyedikes osztályvezetőkkel gyakori tapasztalatcserét folytatnak, hogy az osztályközösség és az egyének jellemét, szokásait megismerjék. Találkoznak leendő osztályuk tagjaival, akik így a felső tagozatos életüket félelem és gátlás nélkül — vagy legalábbis csökkentve — kezdhetik.

Az alsótagozati szaktanári rendszer és az alsótagozat előkészítő feladatainak megoldása nem lenne önmagában elégséges. Hiába ismernének tanulóink többféle tanáregyéniséget, ha a felső tagozati oktató-nevelő munka nem segítené ugyanúgy az átmenet problémáinak megoldását. A felső tagozatban dolgozó pedagógusok részéről helyes, ha az alsótagozat nevelési és oktatási programját ismerik.

Iskolánk nevelőtestülete határozatot hozott, amely szerint a megengedett keretek között próbálja megoldani az átmenet problémájából adódó nehézségeket:

Az ötödik osztályba kerülő tanulókat szeptember hónapban nem osztályozzuk. Az osztályzat formájában történő értékelés elmaradásából felszabaduló idő a következő célokra fordítódik:

— A belépő szaktárgyak nyelvét tanítják meg.
— Bemutatják a felkészülés helyes módját.
— Együtt tanulnak a tanulókkal.
— Mintafeleléseket tartatnak.
— Sikerélményekhez juttatják a tanulókat.

A kétéves tapasztalat igazolta terveink létjogosultságát. Az eljárás hasznosságát a statisztikai adatok igazolják. Példaként említem meg az összehangolt nevelői munka és a tárgyilagos osztályozás bizonyítására idei ötödik osztályaink tanulmányi átlagát:

5./a.		5./b.	
4. o. félévkor:	4,4	4. o. félévkor:	3,8
4. o. év végén:	4,3	4. o. év végén:	3,9
5. o. félévkor:	4,1	5. o. félévkor:	3,6

A csökkenés egészen minimális. A 4. és 5. osztály közötti átmenetet a szeptemberi előkészítő idő helyes felhasználása megkönnyíti. Megtanulják a szaktárgy szókincsét, elsajátítják kifejezéseit. A követelmények és az otthoni tanulás módjának ismertetése helyes felkészülésre nevel. A próbafelelések tartalmi bírálata biztonságot ad a tanulóknak. A tanár értékelő megjegyzései tájékoztatják a követelmények szintjéről. Ugyanakkor elsajátítják a saját munkájukkal kapcsolatos igényességet. Önmagukat ellenőrizhetik a felkészülés és az értékelés során. Az egyes szaktárgyak oktatása és a nevelési eljárások egységes rendszere kölcsönösen előbbre viszi a pedagógus és a tanulók aktív tevékenységét.

Az általános iskola két tagozata csak a legszorosabb együttműködésben tudja megoldani a számára előírt oktatási és nevelési feladatokat.

POZSGAI VIDÁNÉ
Tanítóképző Intézet, Győr

NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az Országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)*

AZ SZKP KÖZPONTI BIZOTTSÁGÁNAK ÉS A SZOVJETUNIÓ MINISZTERTANÁCSÁNAK HATÁROZATA AZ ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ KÖZÉPISKOLA MUNKÁJÁNAK TOVÁBBI JAVÍTÁSÁRÓL. = Pravda, 1966. No. 323. 1—2 p.

A határozat hangsúlyozza az általánosan képző középiskola megnövekedett szerepét a tudomány és technika rohamos fejlődésének korszakában. Megállapítja, hogy ez az iskolatípus továbbra is általánosan képző politechnikai munkaiskola marad, melynek legfőbb feladata az oktató-nevelő munka színvonalának emelése, s az ifjúság felkészítése a közhasznú munkára. *Rámutat arra, hogy az 1970-ig megvalósítandó kötelező középfokú oktatás milyen feladatokat ró a pedagógusokra.* A korszerű tudomány eredményeinek megfelelően át kell dolgozni a tanterveket és óraterveket. *Már a 4. osztálytól kezdve rá kell térni a szakrendszerű oktatásra, és meg kell szüntetni a tanulók túlterhelését.* Ezzel kapcsolatban meghatározza a kötelező maximális óraszámot is (1—4. osztályban heti 24, 5—10. osztályban pedig heti 30 óra). Az iskolákat feljogosítja arra, hogy a 7. osztálytól kezdve fakultatív tantárgyakat vezessenek be, felszólítja a kolhozokat, szovhozokat és iparvállalatokat, hogy nyújtsanak nagyobb segítséget a politechnikai képzéshez, az iskolák anyagi bázisának megerősítéséhez. Foglalkozik az iskolai párt- és komszomolszervezetek megnövekedett szerepével, a pedagógusok tekintélyének növelésével és életkörülményeik megjavításával.

ÚJ DIDAKTIKAI KÍSÉRLETEK

A szovjet sajtó hasábjain széles körű vita bontakozott ki az oktatás módszertani problémáiról, s ezen belül az alsó tagozati oktatás feladatairól és helyéről a nyolcosztályos iskola általános és politechnikai képzésének rendszerében. A vitát *L. Zankov* professzor 1962-ben írt cikke indította el. A *Narodnoe Obrazovanie 1966. 12. számában* Zankov professzor ismerteti további kutatómunkáját, melynek legfőbb célja, hogy tudományos eszközökkel feltárja az oktatás és a tanulók fejlődése közti valódi kölcsönhatásokat. Véleménye szerint az oktatást magasabb színvonalon a követelmények állandó fokozásával kell megvalósítani. *Csak az olyan oktatási folyamat szolgálhatja a gyermekek gyors és intenzív fejlődését, amely rendszeres és megfeszített szellemi munkát igényel.* Ezzel az alapelvvel szoros kapcsolatban fejti ki elgondolásait a tananyag elsajátításának gyorsabb üteméről. *Több éves kísérletei alapján bizonyítja annak lehetőségét és szükségességét, hogy a 4 éves alsó tagozati oktatás jelenlegi tantervét — a tanulók túlterhelése nélkül — három év alatt el lehet végezni.* Ennek megfelelően az alsó tagozati osztályok óratervét is három évre tervezi.

(A fordítás száma: D 18451.)

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

Jóllehet L. Zankov munkatársai figyelemre méltó eredményeket értek el a gyakorlatban is, Zankov nézetei mégis heves vitát robbantottak ki a szovjet pedagógusok körében. Sokan egyet értenek didaktikai alapelveivel, sokan viszont kételkednek eredményeiben. *V. Kumarin: Amit a gyakorlat is igazol* (Narodnoe Obrazovanie, 1966. No 12.) c. cikkében megállapítja, hogy Zankov professzor kísérletét a moszkvai iskolák gyakorlata igazolja legjobban. A kísérleti osztályok tanulói tudás és ismeretek tekintetében jóval felülmúlják kortársaikat. A szerző hiányolja, hogy a kísérleti oktatás csak az alsó osztályokban folyik. Végül rávilágít a rendszerben rejlő nagy lehetőségekre.

(A fordítás száma: D 18452.)

Ugyancsak a Narodnoe Obrazovanie 1966. 12. számában olvashatjuk. *A. Krotov:* „Örvendetes eredmények" c. cikkét, aki a 125. sz. Novoszibirszki iskola tapasztalatai alapján bizonyítja be Zankov didaktikai rendszerének helyességét.

A Nacsal'naja Skola, 1966. 10. száma közli *„Az általános iskola 1—3. osztálya számára készülő új tanterv tervezete"*-t. A tantervet az iskolai képzés tartalmát meghatározó bizottság állította össze. A tanterv-tervezet hatékonyságának ellenőrzésével és a kísérletek vezetésével a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiáját bízták meg. A folyóirat szerkesztősége azzal a kéréssel fordult az Akadémia alsó tagozati oktatással és politechnikai képzéssel foglalkozó részlegéhez, hogy nyújtson tájékoztatást a hároméves iskolakísérleti tantervéről. A cikk tantárgyanként jellemzi a tanterv tartalmát.

(A fordítás száma: D 18454.)

SKORZYNSKA, Z.: *AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉS FUNKCIÓJA.* = PROBLEMY OPIEKUNCZO WYCHOWYCZE, 1966. No 9. 9—11. p.

A tanulók értékelésének alapvető követelménye a tárgyilagosság. Ez ráneveli a gyermekeket a helyes önkritikára és az igazságos bírálatra. A jól kidolgozott értékelés tájékoztatja a szülőket a gyermek készségeiről, képességeiről, érdeklődési köréről, hajlamairól, s így a pályaválasztáshoz is segítséget nyújt. Gyakran az ösztönzés, vagy a büntetés szerepét tölti be, s ezért kiváló nevelési eszköz a tanár kezében. Az általános iskola 1. osztályában az értékelés annak elbírálásában is nagy szerepet játszik, hogy a gyermek képes-e normál iskolában tanulni, vagy pedig gyógypedagógiai oktatásra szorul. A szerző véleménye szerint a gyermek érdekében hasznos lehet az osztályismétlés is, mert így a fejlődésben visszamaradt gyermek utolérheti osztálytársait.

GÜNTHER, W.: *AZ EGÉSZ NAPOS NEVELÉS CSEHSZLOVÁKIÁBAN.* = Padagogik, 1966. No 10. 925—926. p.

Ezidőszerint Csehszlovákiában az egész napos nevelő intézmények fő formái a napközi otthonok, amelyeket egész napos osztályokká vagy egész napos csoportokká szerveznek át (1—5. osztály), az iskolai klubok (6—9. osztály) és a kísérleti egész napos iskolák bejáró vagy bentlakó tanulók részére (4 Prágában és 2 vidéken). A neveléstudományi kutatókat főként az a kérdés foglalkoztatja, hogyan lehet megteremteni az iskolai oktatás és az osztályon kívüli tevékenység összekapcsolását, hogyan lehet kialakítani a szabad idő kihasználásának változatos formáit.

BERGIUS, R.: *A PROGRAMOZOTT TANULÁS ALAPELVEI.* = Zeitschrift für Pädagogik, 1966. No 6. 331—355. p.

A szerző a racionális tanulás gyakorlati tapasztalatai és a tanuláselméleti kutatások eredményeinek összefüggéseit taglalja. Arra a következtetésre jut, hogy helyesebb, ha gyakorlatilag vizsgáljuk a neveléstudományi elméletek hatékonyságát és nem puszta elméleti igazolásukra törekszünk. A programozott tanulás módszerével kipróbálható a tanulási elméletek gyakorlati értéke. A programok hatékonyságát a tanulási elméletek két alapvető típusán mutatja be. Hangsúlyozza, hogy a programozott tanulás gyakorlati alkalmazása további kutatásokat igényel.

TEPLY, J.: ÖTNAPOS ISKOLAI HÉT CSEHSZLOVÁKIÁBAN = OTAZKY DEFEKTOLÓGIE, 1966—67. No 4. 164—167. p.

Az iskolai szabad szombat nem csökkentheti az oktató-nevelő munka követelményeit. Az új tanítási rend bevezetése 1970-ig 3 szakaszban történik. A megvalósításhoz meg kell teremteni az intenzív oktatás feltételeit, el kell hárítani a rendszeres iskolalátogatást zavaró körülményeket. A szerző táblázatban ismerteti a szocialista országok tanévbeosztását.

HASSENFORDER, J.: „TEAM OKTATÁS" az USA-ban = EDUCATION NATIONALE, 1966. No 799. 16. p.

Az egyre növekvő tanulólétszámhoz kapcsolódó pedagógushiány, az ismeretek mennyiségi növekedése, a tanulók munkájának egyéni üteme új oktatási módszerek kidolgozását sürgetik. Ilyen irányú team-oktatási kísérletek folynak a Harvard Egyetem Neveléstudományi Intézetének irányítása mellett egy lexingtoni elemi iskolában. A team-oktatás olyan szervezeti forma, melyben két vagy több pedagógus együttműködve foglalkozik ugyanazzal a tanulócsoporttal vagy csoportokkal, és felelősséget vállal a csoportok munkájáért. A csoporton belül az együttműködés formái változatosak. Az eredményes munka meghatározott szervezet kialakítását követeli meg. Az átlagos csoport tagjai: a csoportvezető, 2 nagyobb gyakorlattal rendelkező irányító tanár és néhány előadó tanár; jó, ha csatlakozik a csoporthoz egy adminisztrátor is. A csoport munkájába bekapcsolódhatnak a tanárjelöltek is. A team-módszer eredményeinek megbeszélése a pedagógus továbbképzést is szolgálja.

MAL'CEV, A.: MATEMATIKÁRA MINDENKINEK SZÜKSÉGE VAN. = PRAVDA, 1967. jan. 29. 3. p.

A matematika ma már a gazdasági és tudományos élet területén is nélkülözhetetlen. Egyre több matematikusra van szükség, ami maga után vonja, hogy emelni kell mind az iskolai matematikaoktatás, mind a matematika tanárképzés színvonalát. Helyes lenne, ha az egyetemek a középiskolai, a pedagógiai főiskolák az általános iskolai matematika tanárokat képeznék. Továbbképzésre ösztönző kinevezési rendszert kell bevezetni, hogy a jobb eredményeket elérő, magasabb kvalifikációval rendelkező tanárok nagyobb erkölcsi és anyagi elismerésben részesüljenek. Javítani kell az egyetemeken a kutató matematikusok képzését is. A szerző javasolja, hogy a legmagasabb szintű matematikai kutatásokat egy központi intézményben összpontosítsák és hogy több lehetőséget biztosítsanak a legkiválóbb kutatók érdemeinek elismerésére. (A fordítás száma: D 20 3553.)

Athen, H.: *A moszkvai nemzetközi matematikai kongresszus (1966.* augusztus 15—16.). = Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht, 1966—67. No 9. 327—329. p.

A kongresszuson 6000 matematikus vett részt. 15 szakcsoportban 17 referátumra 2000 hozzászólást jegyeztek be. A „Történelmi és pedagógiai kérdések" szakcsoportban figyelemreméltó B. Papy (Belgium) „A geometria a modern matematikaoktatásban" című referátuma. A Nemzetközi Matematikaoktatási Bizottság ülésein tárgyalt három központi probléma: 1) A tanulók matematikai öntevékenységének fejlesztése és a gyakorló feladatok ezzel kapcsolatos szerepe (előadó: A. Z. Krygowska, Lengyelország); 2) Axiomatikus módszerek a matematikaoktatásban (előadó: H. G. Steiner, NSZK); 3) A fizikusok matematikai képzése (előadó H. Pisot, Franciaország). Mindhárom referátumot élénk vita követte. A következő kongresszus színhelye 1970-ben Nizza.

MIKLÓSVÁRY SÁNDOR

Szemle

Fehér Imre—dr. Horváth Árpád:

A FIZIKA ÉS A HALADÁS

Negyedik rész.
(Tankönyvkiadó, 1967., 434 oldal.)

E negyedik rész is a sorozat első három kötetéhez hasonló célokat szolgál — az első három kötet írásában szerzett tapasztalatok felhasználásával még szerencsésebben, még hatásosabban, mint elődei. Igyekszik a középiskolai fizika tananyagot elsősorban gyakorlati szempontból kiegészíteni, hogy a tanulók látókörét szélesítse, fizikatudását elmélyítse, tudománytörténeti tájékozottságukat megalapozza, érdeklődésüket a technika s vele együtt a fizika iránt fokozza, őket a tudomány elsajátítására, a teremtő munka megbecsülésére serkentse. Mivel e célok megvalósítása nagyrészt a fizikatanárokra hárul, ők is haszonnal forgathatják a könyvet elsősorban azért, mert az érdeklődést keltő gyakorlati-technikai vonatkozások olyan koncentrátumát találják benne, melynek összegyűjtése nemcsak nagy különmunkát igényelne, hanem sokszor a forrásmunkák az ő körülményeik közt nem is hozzáférhetők.

A mérnök-tanár szerzők e kötetben az elektromosságtan és az atomfizika fejezetével foglalkoznak. Ráirányítják figyelmünket, miként válik a ma fizikája a holnap technikájává, ami korunkban épp a két említett témakör ismertetésében tükröződik a legjobban. Csak fokozza a kép szemléletességét, hogy ittott a probléma fejlődését és megoldását a felvetődés pillanatától napjainkig követik. A már bevált vagy elterjedéssel kecsegtető, modern, ötletes eljárások egész sorát hozzák, s csupán a középiskolai fizika tananyagra támaszkodva igyekeznek lényegüket megértetni — elég sikeresen, ha nem is mindig maradéktalanul. Ez utóbbi azonban a jelenségek bonyolultságából természetszerűen következik, s az adott terjedelemben nem is lehetséges kiküszöbölése, de talán nem is szükséges: a várható olvasóközönség számára sokszor az is elegendő, ha szemléletessé válik számukra, milyen fajsúlyú a probléma, milyen eredményeket értek el eddig megoldásában, mi az eredmények gazdasági hatása, milyen teljesítőképességű az ember ismeretszerzése és gyakorlati tevékenysége.

A könyv értékét nagymértékben növeli a gazdag illusztráció; nemcsak a kifejező vázlatrajzok, nemcsak a feltalálók eredeti rajzai, hanem főleg a sok sokatmondó kép, amelyek közül jónéhányat e könyv nélkül alig tudna megszerezni az olvasó.

A kötet végén az előző kötetekhez is tartozó irodalomjegyzék van a felhasznált és felhasználható könyvekről, tanulmányokról, cikkekről, folyóiratokról, évkönyvekről, időszaki kiadványokról — továbbá névjegyzék, s az áttekinthetőségéért külön említendő tartalomjegyzék. Mindezek csak fokozzák a negyedik kötet és az egész sorozat értékét, használhatóságát.

A kötet magában is egész, de az első hárommal együtt igazán teljes mű. Tanároknak és középiskolásoknak egyaránt olvasásra, sőt tanulmányozásra ajánljuk — megemlítve, hogy még az első három kötet is kapható.

Bor Pál
Szeged

A LANGEVIN—WALLON TERVEZET

(Fordította és bevezetővel ellátta *Ágoston György*. Tankönyvkiadó, Bp. 1966., 77. old. 5.— Ft.)

„A pedagógia időszerű kérdései külföldön" és a hasonló célzatú „A pedagógia időszerű kérdései hazánkban" c. kiadványsorozat egymást követő kis könyvecskéi a neveléselmélet és a nevelési gyakorlat napjainkban aktuális problémáinak publikálásával megérdemelten vívták ki a pedagógustársadalom széles rétegeinek érdeklődését.

A fenti kiadvány a külföldi sorozatban jelent meg. Aktualitását aláhúzza mélyen demokratikus, humanista tartalma és a demokratikus erők térhódítása Franciaországban.

A Langevin—Wallon tervezet a második világháború utáni francia közoktatásügy széleskörű demokratizálódását, minden gyermek tényleges, egyenlő jogát „a teljes kifejlődéshez", tekintet nélkül „családi, társadalmi, nemzeti származására" — kívánta szolgálni. Ezért a terv kiküszöböli a gyermekek korai vagyoni, osztályszempontoktól történő elkülönítését, ami kulcskérdése az iskolarendszer igazi demokratizmusának.

A bevezető fejezet a francia közoktatásügy és közoktatáspolitika demokratikus alapelveit (az igazságosság, a fiatalok joga a teljes kifejlődéshez, az orientáció = pályaválasztás joga) és az ezekből adódó következményeket fejti ki. Ezt követi a közoktatás szervezete különböző szinteken, az óvódától az egyetemig. Számunkra egyaránt tanulságos és elgondolkodtató az, amit az oktatás első (6—18 év) és második (egyetemi, felső) fokáról mond.

A Langevin—Wallon tervezet valamennyi 6—15 éves francia gyermek számára egységes iskolát alkot meg, amely ugyanakkor nem

uniformizálja a képzést. Második szakaszában (11—15 év) a közös oktatás mellett szabadon választható (manuális, technikai, elméleti, művészi) tárgyakat és foglalkozásokat vezet be, amelyek lehetővé teszik a gyermek képességeinek tanulmányozását, megismerését (orientáció szakasza). Ennek alapján irányítják a gyermeket a kötelező oktatás képességeik szerinti legmegfelelőbb tagozatába (harmadik szakasz, 15—18 év az elhatározás szakasza). Gondos, előzetes tanulmányozás alapján 15—18 éves korban általában már megnyugtatóan megállapítható a képességek (manuális képességek, a gyakorlati intelligencia vagy az elméleti képességek) fő irányulása. A terv ezeket a képességeket azonos értékű, csak más irányultságú képességeknek minősíti.

A felsőfokú oktatás három funkcióját különbözteti meg: hivatásra való felkészítés, tudományos kutatás és művelő célzatú oktatás. Figyelemreméltó sorokat olvashatunk többek között a tanítók és tanárok képzéséről. „A jövendő tanítók és tanárok például, akik előkészítő tanulmányaikat közösen végzik a pedagógusképző intézetekben, szaktárgyak szerint készülnek elő a felsőbb tanulmányokra, de ez idő alatt olyan termékeny kapcsolatba is kerülnek a gyakorló osztályok tanulóival, amelyet káros következmények nélkül nem lehetne későbbre halasztani. Különbséget lehet majd tenni közöttük aszerint, hogy főleg a gyermek iránt érdeklődnek-e, vagy inkább valamelyik tudományág iránt." (30—31. old.)

Sok új, az oktató-nevelő munkát hatékonyan fejlesztő hatású gondolatot tartalmaz az ellenőrző és továbbképző szervek munkájáról, valamint a tantervről, az óratervről, a módszerekről és a vizsgákról szóló fejezet (pl. a felügyelő tanácsadásáról, bemutató tanításáról, kísérleti központok pedagógiai tevékenységéről, iskolapszichológusi testület létrehozásáról, a direkt módszer alkalmazásáról idegen nyelvek oktatásában az aktív módszerekről, az egyéni és csoportmunkáról, a felzárkózást lehetővé tevő tagozatok problémáiról. stb.).

Különálló és ugyancsak mély gondolatokat tartalmazó fejezet foglalkozik az erkölcsi és állampolgári nevelés, az ember és állampolgár kialakítása témával.

A tervezet további fejezeteiben a népművelés, a végrehajtás, a közoktatás mezőgazdasági vidékeken való megszervezése kérdéseit boncolgatja sok hasznos, nálunk is megszívlelhető gyakorlati tanáccsal.

A fordítás és a bevezető tanulmány egyaránt szakavatott, értékes munka. Tartalmi értékei és nyelvi csiszoltsága, olvasmányossága miatt joggal tarthat számot a haladó eszmék iránt fogékony pedagógusok érdeklődésére, akiknek szívesen ajánljuk.

Dr. Szepes Lajos

Dr. Bábosik István

AZ ERKÖLCSI TUDATOSSÁG HATÁSA A MAGATARTÁSRA A SERDÜLÉS IDŐSZAKÁBAN

(Pedagógiai Közlemények 5. sz. ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 143. old. 8,20 Ft.)

Társadalmi fejlődésünk jelen szakaszában az erkölcsi nevelés fontos és aktuális kérdései ragadhatók meg. Ezt teszi a szerző, amikor a személyiségformálás-formálódás egyik jelentős szakaszában, a serdülés időszakában vizsgálja az erkölcsi tudatosság hatását a magatartásra.

Az erkölcsi nevelés kérdéseivel már sokan, különböző vonatkozásban foglalkoztak. Jelen kiadvány mégis figyelemreméltó. Kérdésfeltevésével, a probléma tudományos megközelítésével, saját kutatásmódszertani eljárásainak és a kutatás eredményeinek ismertetésével kiemelkedik más, hasonló jellegű munkák közül.

A szerző saját kutatási eredményei alapján kíván választ adni arra a kérdésre, hogy végső soron mennyiben és hogyan befolyásolja az erkölcsi intellektus fejlettsége az erkölcsi magatartást.

A témát öt fejezetben tárgyalja.

Az első fejezet az erkölcsi tudatosság és a magatartás kapcsolatának kérdését kíséri nyomon a szakirodalomban. Az erkölcsi tudatosság (intellektus) fogalmát tisztázva rámutat értelmi összetevőire. Ezek: a) az erkölcsi fogalom- és normaismeret, b) az erkölcsi ítélő- és értékelőképesség és c) a morális gondolkodás. Az erkölcsi tudat tágabb értelmű fogalom, és az erkölcsi tudatosságon kívlü magában foglalja meghatározott érzelmek, meggyőződések és törekvések rendszerét is. Kritikailag vizsgálja a polgári pedagógia álláspontját, elemzi az erkölcsi tudattal és tudatossággal kapcsolatos szocialista felfogásokat. Végső konklúzióként rámutat arra, hogy az erkölcsi tudatosság igen bonyolult hatásmechanizmus, amelyben a jellemnek fontos szerep jut. A jellem ugyanis nemcsak akarati és emocionális, hanem intellektuális sajátosságokat is felölel (Rubinstein). Így vonja le azt a következtetést, hogy az erkölcsi intellektus lényegi hatását és e hatás kiindulópontját a jellemtulajdonság alakításában kell keresnünk. Kísérleteiket 12—14 éves tanulók csoportjaiban végezték, mert ez az életkori szakasz az, amelyben a jellem formálódása határozottabb irányt vesz, és így az erkölcsi tudatosság magatartást irányító szerepe a legszembetűnőbben megnyilvánul.

A munka második fejezete a gyermek erkölcsi arculatára, s az erkölcsi intellektus és a magatartás vizsgálatára vonatkozó kutatás-

módszertani eljárásokat ismerteti. Ez a rész — a munkára egyébként is jellemző gazdag szakirodalmi utalással — jó áttekintést, összefoglalást nyújt az erkölcsi ismeretek és az erkölcsi viselkedésmód, továbbá a kettő kapcsolatának vizsgálatára alkalmas módszerekről. Gyakorló pedagógus számára sokat mond a fejezet. Különösen az osztályfőnöki munkához, a tanulók erkölcsi megítéléséhez nyújt segítséget.

A munka második felében (III., IV., V. fejezet) saját és munkatársai kísérleteiről, és annak eredményeiről számol be. Ez a rész az erkölcsi intellektus és a magatartás kapcsolatának globális, majd differenciált vizsgálatáról, végül az erkölcsi tudatosság hatásmódjának vizsgálatáról ad számot. A vizsgálat céljának és módszerének felvázolása után az erkölcsi tudatosság fejlődését néhány, lényeges mutató alapján (egyéni és közösségi érdek egysége, a fegyelmezettség, a helyes bírálat és önbírálat, személyiségismeret) jól megválasztott, konkrét kérdésekre adott válaszok kapcsán vizsgálja.

A magatartás fejlődését az osztályközösség életének, tevékenységének (a rend, tisztaság, hangnem, stílus, a közvélemény jellege a közösség célkitűzései és tevékenységei) tükrében vizsgálata és az eredmények globális, majd differenciált elemzését, értékelését nyújtja. Érdekes és tanulságos következtetéseket tartalmaz az erkölcsi tudatosság hatásmódjának (a tevékenységre való beállítódás, a motivációs bázis) megállapításával kapcsolatban végzett vizsgálat.

A szerző kutatásai aláhúzzák az erkölcsi tudatosítás jellemformáló funkcióját. A jellemformálás nélkülözhetetlen eszköze az erkölcsi intellektus, az erkölcsi tudat és a serdülő erkölcsi tapasztalatainak egysége.

Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének azon szándékát, hogy a kiadványsorozat megindításával tudományos igényű tanulmányokkal kívánja segíteni a jelen és jövő neveléstudomnáyát és nevelési gyakorlatát, nézetünk szerint a kiadvány hathatósan segíti. Elméleti és gyakorlati értékei alapján a munka az erkölcsi nevelés kérdései iránt érdeklődő pedagógusoknak, különösképpen serdülők osztályfőnökeinek melegen ajánlható.

A kiadvány olvasása közben óhatatlanul felmerül a kérdés: Vajon mikor kerül sor az erkölcsi oktatás tartalmi kérdéseinek megnyugtató pedagógiai megoldására, a gyakorló pedagógusok és a neveléstudomány képviselői által ismételten hangoztatott igény megvalósítására, az erkölcsi tudat, az erkölcsi magatartás és az erkölcsi tulajdonságok tervszerű, rendszeres formálására erkölcstan oktatása keretében.

Dr. Szepes Lajos

Tanári kézikönyv a magyar irodalom tanításához az általános iskola 5. és 6. osztályában

Az 1966/67. tanév utolsó hónapjaiban vettük kézbe a régvárt irodalmi tanári kézikönyvet, s nem csak mohón átfutottuk, de májusi-júniusi óráinkon ki is próbáltuk elképzeléseit.

Dr. Horváth Gedeonné és Vörös József Tanári kézikönyve — ahogy Komár Pálné előszavában olvashatjuk — *„nem kötelező segédeszköze a tanításnak.* Útmutatásai tehát nem utasítások, hanem csak tanácsok... A kézikönyvnek elsősorban az a feladata, hogy ötleteket adjon, és kipróbált módszertani eljárások ismertetésével helyes és eredményes tanári gyakorlat kialakítását segítse."

A kézikönyv egész rendszere ezt az alapszemléletet tükrözi.

A *Bevezetés* a tantervet, a tankönyvet ismerteti vázlatosan, majd tömör, de igényes módszerbeli eligazítást ad az általános iskolai műelemzésekhez, irodalomelméleti és fogalmazási ismeretek tanításához, tanmenetkészítéshez. Jóllehet ezek a fejtegetések elsősorban az ötödik osztály anyagát veszik alapul, segítséget adnak a más évfolyamokban tanítóknak is.

Az anyag részletes feldolgozása mind az ötödik, mind a hatodik osztályra vonatkozóan a tantervi fejezetbeosztást követi. Az egyes fejezeteken belül a módszeres feldolgozás a következőket tartalmazza:

a) a tankönyv adott fejezetének elemzése abból a szempontból, hogy a szemelvények feldolgozásával milyen erkölcsi, esztétikai, világnézeti, értelmi *nevelési feladatot* kell megoldanunk;

b) *tanmenet-javaslat,* mely az általános szempontokon kívül órafelosztást és az anyag tanórákra való felosztását is tartalmazza. Ez utóbbiban az irodalmi olvasmányok és irodalomelméleti anyag mellett ott találjuk az adott órában megvalósítandó vagy megvalósítható *fogalmazási ismereteket* és gyakorlatokat. Hogy a fogalmazástanításnak ez a megtervezése mekkora segítséget ad, aligha kell bizonygatnunk gyakorló magyarszakosok előtt.

c) a tanmenetjavaslatot követi *a fejezet anyagának feldolgozása didaktikai egységekként* tanórákra lebontva. Ezek némelyike végigkíséri az egész órát az anyag előkészítésétől a táblai vázlatig és a házi feladat kijelöléséig, másutt csak egy-két bekezdésnyi útmutatást találunk, mindig az adott egység nehézsége szerint. Egyik-másik óra menetét több változatban is közlik a szerzők.

A kézikönyv használatát segítik anyagának jó elrendezése, a különböző betűtípusok, áttekinthető táblázatok, az olvasókönyv feladataira való hivatkozás. Ezt a célt szolgálja a

szerzők által javasolt szakirodalomjegyzék is: nemcsak a kézikönyv végén közlik ezeket témakörökként csoportosítva, de a szöveg között is, az irodalom konkrét felhasználása helyén.

A módszerekben is előrelépnek a szerzők: a hagyományos műelemzéseken kívül néhol utalnak a csoportfoglalkozás, az önálló (otthoni vagy iskolai) elemzés vagy a feladatlapos munkaforma lehetőségeire is, sőt mintát is adnak ilyenekre. Szinte sajnáljuk, hogy — a megszabott terjedelem miatt — tapasztalataik gazdag tárházából csak ízelítőt kaphattunk.

Régóta vártuk már a tanári kézikönyvet, s most, hogy kézbe vehettük, sőt a tanév utolsó hónapjaiban ki is próbálhattuk, nyugodtan állíthatjuk: nem csalódtunk várakozásunkban. Csupán talán a hétezres példányszámon csodálkozhatunk. Dr. Horváth Gedeonné és Vörös József kézikönyve mind szerepét, mind tartalmát tekintve olyan, hogy nemcsak minden általános iskola könyvtárában, hanem általános iskolában magyart tanító valamennyi kartársunk asztalán és kezében is kell lennie. E fontos segédkönyv pedig forgalomba kerülése után néhány nappal kifogyott a legtöbb könyvesboltból. Pedig államvizsgázó magyarszakos tanárjelöltjeink számára a jegyzeten kívül ez (és a már megjelent vagy megjelenő egyéb kézikönyv) lenne a legfontosabb módszertani szakirodalom.

Magassy László
Pécs

FELHÍVÁS ELŐFIZETŐINKHEZ!

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom 50. évfordulója alkalmából lapunk Szerkesztősége ez év októberében indítja útjára a Módszertani Közlemények Könyvtárának első kötetét.

A kötet az 1–4. osztályokból az olvasás, a környezetismeret, az 1–8. osztályokból az ének–zene, a rajz, illetve az 5–8. osztályokból az irodalom, a történelem és a földrajz tantervi anyagából nyújt válogatásokat, elemzett óraleírásokat. Ezzel a segítséggel emelni szeretnénk az oktató-nevelő munka hatékonyságát.

A Módszertani Közemények Könyvtárának első kötetét kedvezményes áron tudjuk előfizetőinknek biztosítani, amennyiben csekklapon 7 Ft-ot befizetnek a mintegy 15 ívnyi terjedelmű munkára.

A Módszertani Közlemények Szerkesztősége

SZERZŐTÁRSAINK FIGYELMÉBE!

A kéziratok beküldésére nézve az alábbiakat kérjük:

1. A kéziratnak csakis az egyik oldalára írjunk! A kéziratpapír nagyságra A/4 (kb. 20x30 cm), minősége legalább a szokásos fatart. irodai papírnak megfelelő. — Egy oldalra 28—30 sornál többet ne írjunk (1,5—2 sorköz), és egy-egy sor mintegy 60 „n" (vagyis betűhely) hosszú legyen. Így a lap bal oldalán 4—6 cm-es margó marad.

2. Ha a szerző a gépelésnél olyan elrendezést alkalmaz, ami a közlemény szerkezeti sajátságait jól tükrözi és az nyomdatechnikai és szerkesztési szempontból megfelel, akkor ezt a kézirat tipografizálásánál figyelembe vesszük.

3. A szöveget nemcsak stiláris, hanem helyesírási szempontból is gondosan nézzük át! Az írásjeleket, ékezeteket tintával pótoljuk! Az ilyen javítás szükséges, szavak vagy szövegrészek utólagos kihúzása megengedett. Szavak, szótagok, vagy hosszabb szöveg beírása (beszúrása) csak ritkán fordulhat elő.

4. A kéziratot két példányban kell beküldeni, ezek közül az egyik feltétlenül az eredeti (tehát nem indigós) példány.

5. A kéziratban félre nem érthető módon meg kell jelölni az esetleges ábrák helyét. Az ábrák rajzkéziratát egy példányban külön is mellékelni kell. A szerző az ábrák műszakilag végleges, klisékészítésre alkalmas rajzát is beküldheti (fehér famentes papíron, kartonon vagy pauszpapíron). Az esetleges kicsinyítés ne legyen 1:3 nagyobb!

6. A szerző vállalja, hogy a részére megküldött hasáblevonatot gondosan kijavítva a műszaki szerkesztő címére haladéktalanul visszaküldi.

7. Kérjük, hogy a szerző a kézirattól eltérő változtatást csak a legszükségesebb esetben alkalmazzon. Ezeknek költségét minden esetben kénytelenek vagyunk a szerzőre hárítani.

8. A szerző kívánságára — ha ezt a kézirat beküldésével egyidőben, kivételes esetben a hasáblevonat visszaküldésekor bejelenti —, ívtovábbnyomást kérünk a nyomdától. Külön lenyomatot — ennek jelentős költsége miatt — csak külön írásbeli megrendelésre és a szerzői tiszteletdíj összegét meghaladó költség fedezetének biztosítása mellett fogadhatunk el. Az ívtovábbnyomást a tiszteletdíj összegén belül, illetve, ha a költség ezt meghaladja, külön díj ellenében végeztetjük.

9. Kéziratot nem küldünk vissza és az nem őrizzük meg.

СОДЕРЖАНИЕ

Сёрени Йожеф: Опыт эмоционального воспитания 241
Хоргоши Ёдён: Преподавание русского языка в 3 и 4-ом классах восьмилетки 246
Селенди Габор: Воспитание патриотизма в преподавании краеведения 254
Пап Йожеф: Развитие мышления учащихся в 3 и 4-ом классах восьмилетки 260
Петерфия Золтаннэ: Применение кукол в преподавании русского языка 269
Дудаш Иштван: Роль кукол в учебно-воспитательной работе в первом классе восьмилетки 274
Адорян Дьюла: О специфических проблемах смешаных классов 282
Мастерская 286
Мусти Ласло: Вопросы литературного воспитания в начале учебного года — Планирование работы кружков 286
Кубини Золтан: Экспериментальная демонстрация потенциональной и кинетической энергии 296
Маги Ласло: Задачи письменных соревнований в преподавании русского языка 300
Синчак Янош: Возможности фронтальных экспериментов в преподавании химии 304
Бекн Лоранд: Телеурок русского языка в 6-ом классе восьмилетки 306
Надь Шандор: Эксперименты по созданию групп 309
Пожгаи Виданэ: Приёмы облегчения перехода из 4-ого класса в 5 класс 312
Обзор 313

INHALT

J. Szörényi: Erfahrungen über die Erziehung der Gefühle 241
Ö. Horgosi: Der Unterricht der russischen Sprache in der 3. u. 4. Klasse 246
G. Szeléndi: Erziehung für Vaterlandsliebe in dem heimatkundlichen Unterricht 254
J. Papp: Die Entwicklung des Denkens in der 3.—4. Klasse 260
Fr. Z. Péterfia: Das Puppenspiel im Russenunterricht 269
I. Dudás: Das Puppenspiel in der Erziehungs- u. Unterrichtsarbeit der 1. Klasse 274
J. Adorján: Gedanken über die spezifischen Probleme der zusammengelegten Klassen 282
Kleinere Mitteilungen 286
L. Muszty: Die Sorgen der Erziehung durch Literatur am Schulanfang: die Planung der Fachzirkelarbeit 286
Z. Kubinyi: Die experimentelle Lehrschau der Potential- u. Bewegungsenergie 296
L. Magi: Schriftliche Wettaufgaben im Russenunterricht 300
J. Szincsák: Die Möglichkeiten der Frontalversuchen im Chemieunterricht 304
L. Béky: Fernsehvermittlung im Russenunterricht der 6. Klasse 306
S. Nagy: Gruppenbildende Versuche 309
Fr. V. Pozsgai: Unsere Verfahrungsweise für die Erleichterung der Übergangsschwierigkeiten zwischen der 4.—5. Klasse 312
Rundschau

A PEDAGÓGIAI IRODALOM
MEGOLDJA
PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁIT!

Az oktató-nevelő munka sikerét a gyakorlat során mutatkozó nehézségek módszertani áthidalása bizosítja. Az irodalom rendszeres tanulmányozása *ezért* több, mint hasznos: nélkülözhetetlen!

A TANKÖNYVKIADÓ olvasmányos és jól használható pedagógiai kiadványai a könyvesboltokban, az ország minden táján megtalálhatók:

Nevelőmunka az általános iskola 1.—4. osztályában. Szerkesztette: Dr. Majzik Lászlóné és Szabadkai Simonné	Kötve 28 Ft.
Nevelőmunka az általános iskola 5.—8. osztályában. Szerkesztette: Pataki Ferenc, Tóth László és Hunyady Györgyné	Kötve 28,50 Ft.
Az elsőosztályosokért. Tapasztalatgyűjtemény. Szerkesztette: Faragó László	Fűzve 11 Ft.
Legkisebbek olvasmányai. Ajánló bibliográfia az 1.—4. osztályos tanulók számára	Fűzve 6,80 Ft.
Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája	Kötve 37 Ft.
Elkonyin, D. B.: Gyermeklélektan	Kötve 25 Ft.
Borbély András: A jutalmazás és büntetés alapvető kérdései	Kötve 15 Ft.
Rehák Ferenc—Várkonyi Margit: Játék a veszéllyel (Balesetek megelőzése)	Fűzve 11,50 Ft.
Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei	Kötve 28 Ft.
Pestalozzi válogatott művei, két kötetben	Kötve 58 Ft.
Eötvös József válogatott művei	Fűzve 18 Ft.
Rousseau, J. J.: Emil vagy a nevelésről. 2. kiadás	Kötve 35 Ft.
Tanulmányok a világnézeti nevelés köréből. Szerkesztette: Seres József	Kötve 26 Ft.
Világnézeti nevelésünk természettudományos alapjai	
1. kötet	Kötve 26,50 Ft.
2. kötet	Kötve 26 Ft.
3. kötet	Kötve 30 Ft.
4. kötet	Kötve 45 Ft.
Dobos—Juhász—Komár—Dr. Majzikné—Nagyné: A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése 2. kiadás	Kötve 24 Ft.
Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből. Szerkesztette: Szokolszky István. 3. kiadás	Kötve 18 Ft.
Vág Ottó: A szocialista gyermekközösség kialakulása. 3., átdolgozott kiadás	Fűzve 11 Ft
Suchodolski, Bogdan: A jövőnek nevelünk	Kötve 35 Ft.
A kommunista nevelés alapjai. Fordította: Faragó László	Kötve 32 Ft.
Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól? 2. kiadás	Kötve 26 Ft.
Neveléselmélet. Szerkesztette: Dr. Nagy Sándor és Horváth Lajos	Kötve 41 Ft.

OLVASSON RENDSZERESEN MÓDSZERTANI FOLYÓIRATOKAT!