

38

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1969. 9. ÉVFOLYAM

2

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

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

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Pálmai Kálmán:</i> Az osztályozás felelőssége	57
<i>Dr. Kolta Ferenc:</i> Az olvasásra nevelés problémái	59
<i>Gaszner István:</i> Az ének-zene órák élménykeltő mozzanatainak tervezése	63
<i>Bagdy Lászlóné:</i> Különböző nevelői magatartásokkal történő értékelés hatása a tanulók teljesítményeire	69
<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Pedagógiai elemzés a nyelvtan tanításában	77
<i>Dr. Révész Béla:</i> A csoportmunka az élővilág órán	82
<i>Dr. Mihály Endre:</i> A tervezés didaktikai és metodikai jelentősége a mezőgazdasági foglalkozás keretében	94
<i>Dr. Várkonyi Nándor:</i> Famunkák a hetedik osztályban	100
NEMZETKÖZI SZEMLE (Miklósvári Sándor)	112
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	116
<i>Homoki Mária:</i> Visszapillantás a pálya elejéről	116
<i>Muraközy Péter:</i> Bíráló szemmel	117
MŰHELY	118
<i>Deli István:</i> A családlátogatásról	118
<i>Dr. Tóth István:</i> Az irodalmi dolgozatok javításának módszereiről	120
<i>Cs. Nagy István:</i> Komplex gyakorlatok szókértővel a nyelvtan-helyesírás tanításakor ...	122
SZEMLE	125

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4 útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5000 példányban
Szegedi Nyomda 69-7170

Az osztályozás felelőssége

Nem tudom, ki hogy van vele, magam az osztályozást éreztem mindig a tanári munka legkínzóbb, sokszor bizony legkegyetlenebb részelemének. Egy ötfokú rendszer öt fokozatának valamelyikébe be kell szorítani az egész embert, — mégha gyerek is, egy adott tantárgy követelményeinek spektrumán át kell a személyiséget minősíteni.

Alábbi töprengéseim nem e sokat és sokszor vitatott téma megoldásával próbálkoznak, — csak jelzések, csak gondolatok, személyes, gyerekkori emlékek s tanári tapasztalatok lecsapódásai.

Az osztályozás mint folyamat s az osztályzat, mint eredmény napjainkban a legfontosabb társadalmi ügyek egyike lett. Sőt nézetem szerint túlzottan is az már. Az osztályzat, a „bizonyítvány” — mint osztályzatokból kerekedő összkép — ma önálló életet él, elszakad attól a pedagógiai folyamattól, amelynek szerves része, nélkülözhetetlen tartozéka. Ma egy elégséges vagy egy közepes érdemjegy nem arra minősít, amit maga a minősítő jelző eredetileg jelent. Hogy tudniillik az elégséges tanuló eleget tud, a közepes meg annál többet. Ezeknek az osztályzatoknak nincs kellő becsületük sem az iskolában, sem a szülői házban, sem a társadalomban. Sőt — s ez a baj — a képességek minősítésén túl olykor emberileg is minősít. Mert az oly sokszor hallható kérdésre; milyen a bizonyítvány, gyakran, talán leggyakrabban „közepes” a felelet. S e minősítés elé azonnal odaugrik a kérdező részéről a csodálkozást, részvétet, sőt a legtöbbször némi sajnálkozást tartalmazó „csak” szócska. Ugyanezt a jelenséget még jó rendűség esetén is lehet tapasztalni.

Miután az osztályozás az iskolában történik, az elbírált tanuló iskolai munkáját értékeli, világos, hogy a pedagógusoknak, tanítóknak, tanároknak van a legnagyobb szerepük egy-egy érdemjegy kialakításában. S itt és ezért kerül előtérbe a felelősség dolga. Mégpedig többféle összefüggésben. Ezek közül az egyik, amelyet már érintettem, az osztályzatok értékének megbecsülése, megbecsültetése. A közepes, az elégséges érdemjegy a teljesítménybeli képesség mérésére és kifejezésére hivatott és semmiképpen, soha nem jelenthet mást, mint amit kifejez. Vagyis a tárgyban elért tanulói teljesítmény még elegendő, — „minimális”, vagy már annál több, „közepes” fokát. Ha a tanuló ezeket az érdemjegyeket nem hanyagság, lustaság vagy más közrejátszó tényezők eredményeként kapta, hanem szorgalmából és tehetségéből ennyire futja, akkor a maga

latok és felmérések bizonyítják, hogy az otthoni könyvvállománnyal szinte párhuzamosan jár az olvasás.

Kétségtelen, sok összetevője van annak, hogy a helyzet nem jobb, mint amilyen, s nemcsak az iskola felelős érte. Kétségtelen azonban az is, hogy nem vonhatjuk ki magunkat a felelősség alól, hiszen a nem olvasó tömegek mind jártak vagy járnak iskolába. Nem halaszthatjuk tovább idevágó lehetőségeink megvitatását és munkánk hatásosabbá tételének megkezdését. Iskolai munkánk korszerűsítésének egyik igen lényeges problémaköre ez.

Először is bizonyos szemléleti változást kell elérnünk; annak a nem új igazságnak az általános és őszintén vallott elfogadását, hogy az iskolában elsősorban nem tanítunk, hanem embert formálunk. Tanítványainkat a holnap feladatainak teljesítésére, megoldására készítjük fel, arra, hogy a „gyorsuló idő”-ben 20–30–40 év múlva is jól megállják a helyüket. Véglegesen le kell tehát számolnunk azzal a nézettel, hogy az olvasásra nevelés egyetlen tantárgy, a magyar nyelv és irodalom feladatrendszerébe tartozik. Nem csupán a szépirodalom olvasására, hanem arra kell nevelnünk a gyermekeket, hogy a könyv életszükségletévé, mindennapos táplálékává, barátjává, sőt munkaeszközüvé váljon. Az ember és a könyv új viszonyát kell kialakítanunk. Semmiféle foglalkozás, kiváltképpen semmiféle szellemi pálya nem képzelhető el a jövőben állandó szakmai tájékozódás, az új eredmények, kísérletek vagy munkamódszerek állandó szemmel tartása nélkül. Az iskolának tehát olyan embereket kell kibocsátania, akik önmagukban is állandó igényeket táplálnak a tájékozódásra, az újabb ismeretek elsajátítására. Úgy kell nevelnünk már az iskolában a gyermekeket, hogy otthon érez-zék magukat az ismeretek forrásánál: a könyvek között, a könyvtárban.

Ez természetesen csak nagyon sok tényező együttes hatásának eredménye lehet, de azt máris meg kell állapítanunk, hogy megvalósulása nem elsősorban merőben új, az eddigről gyökeresen különböző szervezeti kereteken vagy tárgyi lehetőségeken múlik. A jelenlegi körülmények is igen sok ki nem aknázott lehetőséget rejtnek magukban. Legfontosabb teendőnk, hogy először ezeket vitassuk meg és használjuk fel.

A gyermek és a könyv kapcsolatának alapozó munkája természetesen már az *óvodában* kezdődik, s már itt sok kérdés merül fel ezzel összefüggésben. Melyek ennek a munkának legjelentősebb tartalmi és módszerbeli követelményei? Milyen szerepe van a közlőnek és a közlési eszközöknek, hogyan hatnak ezek a gyermek logikai, etikai és esztétikai készségének fejlődésére? Milyen kíváncsiak merülnek fel a gyermekkiadványokkal kapcsolatban a múzsai nevelés és a könyv iránti érdeklődés felkel-tése szempontjából? stb.

Az *általános iskola alsó tagozatában* tervszerű nevelés eredményeképpen már ki lehet alakítani a könyvbarát gyermek alapvető sajátosságait a növedékekben, hiszen az első két osztályban elsajátítják az olvasási készséget, a 3–4. osztályban pedig már önálló olvasókká válhatnak. Az érdeklődés középpontjában eleinte természetesen még a mese áll, de egykettőre kialakul az érdeklődés a realitásos történetek iránt is, sőt az ismeretterjesztő képeskönyvek fokozódó népszerűségét is megfigyelhetjük. Az utóbbi igen lényeges jelenség, a belőle adódó lehetőségekkel azonban ritkán élünk.

Hogyan vezethetjük el fokról fokra az alsó tagozatos tanulókat a könyvhöz? Hogyan aknázhathatjuk ki a könyvekkel kapcsolatban is egyre fokozódó valóságigényt embernevelő munkánkban? Hogyan érhetjük el, hogy már 10 éves korára a maga életkorának megfelelően „olvasó gyermek”-ké váljon, aki nemcsak „izgalmas” szépirodalmi művek iránt érdeklődik, hanem a szellemi érettségének megfelelő ismeretterjesztő képeskönyvek iránt is? Hogyan kapcsolhatjuk a könyvet már ebben a fejlődési szakaszban is a tantervi anyaghoz? Milyen alkalmakon és milyen módszerekkel történhet

ez? Egyáltalában: melyek azok a könyveink, amelyek alkalmasak erre, és milyen kiadványokra volna a jövőben szükség, hogy még jobban megfeleljenek az olvasásra nevelés céljainak?

A *felső tagozatban* sokasodnak a kérdések. Itt szinte minden tárgynak speciális feladatai, lehetőségei és problémái vannak.

A legtöbb természetesen a magyartanár munkájával kapcsolatos. Az ő kezében van a legvonzóbb anyag: a szépirodalom. Alapvető feladata, hogy megkedveltesse. Igaza van azonban az Írószövetség felhívásának:

„Irodalomoktatásunk sok évtizedes gondja, hogy nem tudott igazán az irodalom megszerettetésére nevelni.”

Pedig ha van is túlzás Kosztolányi Dezső megállapításában, amely szerint *„Az iskolai irodalmi oktatás egyetlen feladata az, hogy olvasókat neveljen”*, annyit el kell fogadnunk, hogy ez az egyik legfőbb feladata. Miért nem sikerül még ma sem megoldanunk?

Bizonyára vannak a kérdésnek tartalmi vonatkozásai: megfelelnek-e ennek a célnak tanterveink és tankönyveink? A tárgyalásra előírt szemelvények alkalmasak-e rá, hogy a gyermeket olvasásra készítse? Kötelező és ajánlott olvasmányaink megfelelnek-e az adott életkori szakaszban az olvasásra nevelés igényének? stb. (Ezzel kapcsolatban felmerül a pszichológiai kutatás tovább nem halogatható feladata is: az irodalmi művek hatásának vizsgálata, természetesen először az idevágó módszerek problémáinak megnyugtató tisztázása.) Horváth János a két világháború között ezeket írta: *„Az iskola, amelynek alapvető feladatai volnának a közönségnevelésben, még ma is irodalomtörténetet, szaktudományt tanít, s nem az irodalom olvasására nevel... Az irodalom tanulása ekként csak kivételes esetben hagyhat kellemes emléket a tanulóban, s nem olthatja belé az olvasás ösztönét...”* Szakítottunk-e már ezzel a régi hibával?

Kétségtelen azonban, hogy igen nagy súllyal felmerülnek módszerbeli problémák is. Miért sikkad el irodalomtanításunk élménynyújtó, érzelmi jellege? Ezzel összefügg az a kérdés is, hogyan lehet a tanulói aktivitást biztosítani az irodalmi órákon? Melyek a tanulói aktivitás és az önállóságra nevelés összefüggései az olvasásra neveléssel? Hogyan valósulhat meg az igazi csoportmunka az irodalmi órán, és hogyan lehet a jó csoportmunkával olvasásra készíteni a tanulókat? S mindezzel összefüggésben: melyek az olvasás esztétikai irányultságainak lélektani alapjai? Végül is mindez ebbe az összefoglaló problémakörbe tartozik: hogyan lehetne korszerűsíteni irodalomtanításunkat?

Természetesen nemcsak a tanítási órák nagyobb hatásfokának problematikája ez, és nemcsak a tankönyvi anyag, valamint az úgynevezett kötelező olvasmányok tárgyalásának kérdéskomplexuma. Hogyan aknázzuk ki az órán kívüli alkalmakat: a szakköri lehetőségeket, a rajfoglalkozásokat, az iskolai színjátszás és a versmondóköri keretében folyó nevelést, az iskolai olvasómozgalom jó hagyományait, az író-olvasótalálkozókat, a tömegkommunikációs eszközök (rádió, tv, színház, film stb.) által nyújtott lehetőségeket? Általában hogyan történjék az iskolán kívüli olvasás irányítása? Hogyan foglalkozzunk a szülőkkel a gyermek olvasásra nevelése érdekében?

Külön problémakört jelent az iskolai könyvtár által biztosított lehetőségek kiaknázása. Hogyan válhat a könyvtár a korszerű oktatás nélkülözhetetlen műhelyévé? Milyen módszerekkel keltheti fel a könyvtár a művelődési és a tanulási igényt, valamint az olvasási kedvet? Milyen legyen a könyvtáros és az osztályfőnök, valamint a magyartanár kapcsolata, együttműködése? Hogyan lehet osztálykönyvtárakat, szervezni és működtetni az olvasásra nevelés szolgálatában? Nem lehetne-e nálunk is meg-

valósítani a külföldön oly népszerű „könyvklub”-ot? Általában: hogyan lehet a tanulókat a könyv és a könyvtár rendszeres és önálló használatára nevelni?

Vannak természetesen egyéb problémák is, amelyekkel meg kell birkóznunk az olvasásra nevelés érdekében. Ilyen pl. a tanulók olvasási szintje és az önálló olvasás összefüggéseivel kapcsolatos teendők. A tanári munka feltétlenül tanítványai olvasási szintjének tökéletes ismeretére alapján bontakozhat csak ki eredményesen. Hogyan történjék azonban tudományos megalapozottsággal az olvasási szint, az olvasástechnika, továbbá a gyermek irodalmi ízlésének felmérése, megállapítása? Ismerjük-e és felhasználjuk-e az idevágó jelentős új tanulmányokat? És hogyan hasznosítsuk az osztályunkban kapott eredményeket?

Sok egyéb olvasáslélektani, irodalomszociológiai, szociometriai és általános pedagógiai kérdés is van, amelyeket előbb-utóbb ugyancsak meg kell vitatnunk és megoldanunk. Egyelőre csupán a legsürgősebbek közül mutatunk rá néhányra.

Ezek egyike-másika már nemcsak a magyartanár speciális kérdéseire tartozik, hanem minden tárgy tanárának gondjai közé. Ma már szinte minden tantárgy témakörében vannak kiadványaink és sorozataink, amelyeket jobban és tervszerűbben kellene felhasználnunk, mint általában tesszük. (6–9 éveseknek: *Bölcs Bagoly, Gyermek-enciklopédia*, 9–12 éveseknek: *Búvár Könyvek, Kis Technikus, Képes Történelem*. Lásd továbbá az OPK által kiadott *Tantárgyi Bibliográfiák* kötetkéiben ajánlott műveket stb.) Mely tárgyban, hogyan és miként történjék kiaknázásuk?

Ismerjük a nehézségeket is, elsősorban az órák sokféle feladatát, amelyek — sok pedagógus véleménye szerint — akadályai az olvasásra nevelésnek. Nem lehetne azonban úgy bevonni a könyveket az iskolai munkába, hogy ez ne „külön” erre a célra szükséges időt igényeljen, sőt segítené az idő gazdaságosabb kiaknázását?

Látjuk, probléma van bőven. Az olvasásra nevelés jobb megvalósítása, a gyermek és a könyv ma már elengedhetetlen kapcsolatának igazán eredményes kibontakoztatása, a könyvnek mint pedagógiai segédeszköznek hasznosítása az iskolai munkában, az „olvasó nép” szép eszméje nagyon sok kérdés megoldását igényli, igen sok tennivalót jelent. Újszerű feladatokat a tudományos kutatóknak (a pszichológusoknak, a pedagógia elméleti művelőinek és a didaktikusoknak), a tantervek szerkesztőinek és a tankönyvek íróinak, az iskolai élet szervezőinek és irányítóinak, de talán legtöbbit a nevelő munka gyakorlati megvalósítóinak: az iskolák tanítóinak és szaktanárainak, valamint azoknak, akik a nevelőket képzik és továbbképezik, a nevelőképző intézményeknek.

A Módszertani Közlemények szerkesztőtanácsa májusban ankétot rendez az olvasásra nevelés kérdéseiről. Lényeges és széles körben érdeklődésre számot tartó, igen időszerű problematikát ölel fel ez az ankét. A korszerű szemlélet kialakításának és érvényesítésének egyik lényeges területéről van szó. A tanácskozássra fel kell készülnünk, hogy valóban eredményes legyen.



Az ének-zene órák élménykeltő mozzanatainak tervezése

Tantervünk múlhatatlan érdeme, hogy visszahelyezte jogaiba a minden igazán jó zene lényegét alkotó *zenei élményt*. Nem tervezhetünk ének-zene órát anélkül, hogy ne gondolnánk az óra zeneiségére, a munkánk nyomán fakadó érzelmi-hangulati hatásokra. E tervező munkához és a kívánt érzelmi-esztétikai hatások eléréséhez szeretnék néhány gondolatot felsorakoztatni.

*

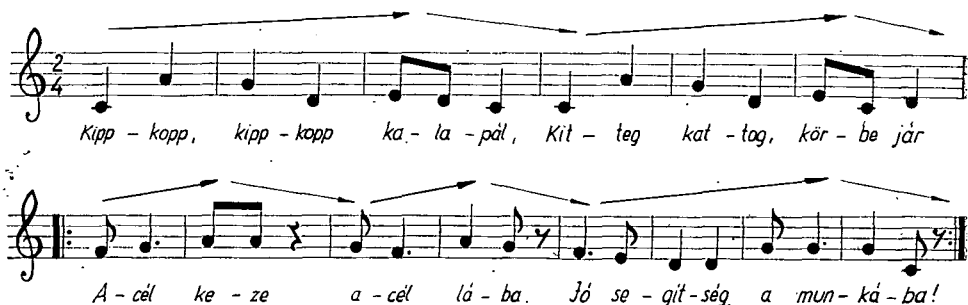
Élmény! Élményszerűség! Élménykeltés! Nem túlzott követelménye-e a mindennapi munkáját végző tanítóval szemben, hogy minden ének-zene órán olyan magas hőfokú érzelmi telítettséggel végezze munkáját, mely neki és tanítványainak az ének-, a zene élményszerűségét biztosítja? Rendelkezésre állnak-e azok a személyi és technikai feltételek, eszközök, módszerek, melyek nélkül minden emocionális nekilendülés kudarcra van ítélve? Milyen zenei anyaghoz nyúlhat, amely az ált. iskola alsó tagozatában a zenei élmények alapját adja? Vegyük sorba azokat a tényezőket, melyek az élmények alapját adják és megszabják a megvalósítás eszközeit és módjait.

Ének-zenei nevelőmunkánk élményszerűségének elsődleges, legszélesebb alapja, leggazdagabb forrása az a *dalkincs*, amely a tankönyvek, a kézikönyvek és a tanító egyéni válogatása alapján kerül a tanulók elé. Ének-zene tankönyveink gazdagon sorakoztatnak fel a témakörökhöz, a nevelési feladatokhoz jól illeszkedő, zeneileg értékes gyermekdalokat, gyermekjátékdalokat, népdalokat, úttörő- és munkásdalokat, ünnepéyek dalait, egyszerűen olyan énekelni való anyagot, melyhez a gyermekeket sok-sok érzelmi szál fűzi. És felsorakoztatnak a tankönyvek valami érdekesen újszerűt: a most első lépéseit próbálgató újszellemű iskolai gyermekdal-irodalom jónéhány értékes kis alkotását. Meg kell látnunk, és tanulóinkkal meg kell éreztetnünk, hogy ezek a dalok egytől egyig az életnek és a zenének megihlető találkozásaiából születtek: egyszer-egyszer a gyermekek önfeledt játéka közben, máskor egy formálgató-variálgató énekes közösségben, leggyakrabban mégis költő és dalszerző alkotóműhelyéből valók. Látnunk kell azt is, hogy talajuk az élmény és magukban hordják friss élmények csíráit. Alsó tagozati dalaink nagy többségén rajta is van az ihletettség bélyege, amely megfogja, magával ragadja azokat, akik ezekhez a dalokhoz érzelmi ráhangoltsággal, halló füllel és a pontos továbbadás szándékával közelítenek.

Nem sorolom fel a dalszövegek változatos tematikáját. Sok értékes méltatás született már mind a gyermekdalokra, mind a népdalokra vonatkozóan; megtörtént az úttörő- és kisdobos dalok egyenjogúsítása is. Úgy érzem, dallamosságuk, frissességük, általános elterjedtségük nem hagy kétséget maradandó hatásukat illetően. De azt is érzem, hogy jóval több figyelmet kell fordítanunk a tankönyvekben most első ízben közlésre került, mai életünkre érzelmekkel reagáló új költésű gyermekdalokra. Szólni kell róluk, mert éppen ismeretlenségük miatt egy ki nem mondott tartózkodás érződik velük szemben, holott új zenei-nevelési elképzeléseink, új eszményeink irányában ezektől várjuk a legnagyobb hatást. Felmerül tehát annak igénye, hogy ezeket a dalokat az éneket tanító nevelő úgy sajátítsa el, hogy dalrepertoárjának a régiekkel egyenértékű darabjai legyenek. Ezek a dalok új zenei eszményeket követnek: modernbbek, maibbak akarnak lenni a hagyományos dalanyagnál. Maiak és élők a szöve-

gek írói, új ritmusú, új szerkezetű verseket írnak a mi gyerekeinknek. Maiak és élők a zeneköltők, akik az új költésű versekre új szellemű dalokat komponálnak. A klasszikus-romantikus gyermekdal szimmetriára törekedett, elandalítani, gyönyörködtetni akart elsősorban és éppen ezért vált gyorsan sablonossá. A most születő gyermekdalok nem vigyáznak kényszeresen a szimmetriára és inkább lelkesíteni, megragadni akarnak: inkább izgalmas fordulatokra vezetnek, semhogy elandalítsanak.

Nekünk ezeknek az új dallamoknak a szépségét kell megéreznünk, ezekre kell fogékonnyá válnunk, ezekkel kell zenei kifejezési eszközeinket gazdagítanunk, hogy azután a tőlünk telhető legművészből tolmácsolásban váljanak tanulóink számára is új élmények forrásává. Csak 1–2 dalt említek ebből a körből, „társaikat” bizonyára felkutatottuk már és jónéhányunknak fejtörést is okoztak. Van azonban e dalok értékállóságának egy magvas biztosítéka: legnagyobbbrészt élvonalbeli költők és zeneszerzők alkotásai! Itt van például az I. o. anyagából *A gép* című dal. (I/36. Kadosa Pál–Donászy Magda közös dala.) Izgalmas, lendületes a szövege; a kottakép ritmusképlete senkit se tévesszen meg! A ritmus csak a beszéd lüktetését követi, nincs benne semmi erőltettség! Dallama, hangkészlete pedig a dúr-hexachord körében mozog, mely a gyermekdalokban igen gyakori.



A II. o. anyagából ilyen a *Messze száll a fecske* című dal (II/3). Igen közel áll a klasszikus dallamideálhoz, mégis a 2. és 4. sor variált jelenléte és pentatonos indítása újszerűséget kölcsönöz ennek a dalnak is. És még egy dallam a IV-es anyagból:



A dal sorai heterometrikusak, a gondolati-érzelmi fokozás feszíti-tágítja a sorok szerkezetét is. A pentaton jellegű dallam határozott dúros zárása a szöveg kifejezőerejét zeneileg is alátámasztja.

Jelentős új területe adódott a zenei élménykeltésnek azzal, hogy már az alsó tagozatban sem a dalolás a zenei tevékenység egyetlen formája, hanem azt a *zenehallgatás* lehetőségeivel színesebbé, változatosabbá tehetjük és keretet biztosítunk a tanulók által énekléssel meg nem közelíthető zenei foglalkozások végzésére.

A zenehallgatás alkalmait ne korlátozzuk csupán a gépzenére! Továbbra is a lehetőségek határáig ragaszkodjunk az élőben megszólaló zenéhez!

A nevelő éneke vagy hangszeres játéka mindig megőrzi egy kissé a zene varázsló-bűvölő jellegét, egyszeri voltát és éppen ezért van összehasonlíthatatlan előnyben a gépzenével szemben. Időnként hallgassanak tanulóink dalokat a felső tagozat énekes anyagából, ha azok témaköre azonos a mienkkel, de a dalok hangterjedelme, érettebb hangvétele miatt nem tanulhatják meg alsó tagozatos tanulóink. Kell-e nagyobb élmény tanulóink számára, mint amikor a nevelő bemutató éneklését hangszeren is kíséri? A nevelő hangszeres játéka — ha az bármily egyszerű megoldással, de pontos zeneiséggel történik — mindig élményszámba menő eseménye az ének-zene óráknak.

Kitűnő eszközt adott a kezünkbe a technika a *lemezjátszó* és a *magnetofon* megalkotásával. Pillanatok alatt a legnagyobb művészeket varázsolhatjuk oda az órákra, akiknek előadása a tökéletes felvételek révén hangversenytermi hangulatot áraszt. Nevelő és tanuló nem vonhatja ki magát hatása alól! A meghallgatás azonban jó előkészítés nélkül aligha éri el a célját: a legszívesebb feldolgozás és felvétel is érdektelenségbe fúlhat, ha annak élményhátterét elfeledjük megrajzolni-megfesteni: szerzőről, előadóról, az alkalomról és a megfigyelni valókról mindig adjunk egy kis útbaigazítást!

A zenei bemutatásokhoz a hangulatot legjobban egy tartalmában, hangulatában a művel azonos, vagy hasonló dal teremti meg, máskor meg éppen a dal hangulati élményét akarjuk a beiktatott zenével fokozni. Néhány szóval, a műre vonatkozó találó megjegyzéssel nagyban elősegítjük a felhangzó mű hatását. A zenehallgatáskor a *tudatosság*, a *műismeret* elengedhetetlen feltétele a zene érzelmi-esztétikai élménnyé válásának. Éppen ezért — korántsem tudományos igénygel — a dalok vagy zeneművek formai tulajdonságait, az építkezés módját és szépségeit is meg kell éreztetnünk tanulóinkkal. Ismerniük kell néhány — a zenei szépet alkotó *formai összetevőt*, mint pl. az *ellentét szépségét*. Ezt megtaláljuk mindenütt, ahol ellentétes részek vagy tételek váltják egymást: a csoportos és egyéni éneklés, a hangosan-halkan, a gyorsan-lassan mind ennek az ellentétnek a megjelenései.

A *visszatérés* szépsége is felismerhetően általános formaképző törvényszerűség. Találkozunk vele dalokon belül visszatérő dallamsorok, refrénszerű visszatérések formájában, többreszes művekben pedig eltérő jellegű részek után. (Pl. *Bihari: Lassú magyar, Bartók: C-dúr rondó*.) A visszatérés felismerése már örömet szerez, a várakozás feszült figyelmet ébreszt.

A harmadik formai összetevő a *variáció* szépsége. Az életben sok minden ismétlődik, de ritkán teljesen azonosan. E jelenség a zenében is fellelhető: a változott ismétlődés a zenében is gyakori. Gondoljunk pl. a változott sorvisszatérésekre, a népdal-változatokra, vagy *Adam-Schmidt: Változatok egy Mozart-témára* című műre. Észre kell vétetnünk a *szimmetria szépségét* még akkor is, ha korunk már gyakran aszimmetrikus megoldásokra törekszik. A természetben él a szimmetria és él a dalokban, zeneművekben is. (ABBA dalforma, ABA triós forma, a versenyművek gyors-lassú-gyors tételeinek elrendezésében.)

Így fordíthatjuk le a gyermekek nyelvére a zeneesztétika sok-sok törvényszerűségét, amelyeknek már a megsejtése is teljesebbé teheti az addig spontán élményeket. Végül lehetnek a zenei élményeknek a zene közvetlen területén kívül eső forrásai is: egy kép,

egy festmény, egy vers vagy mese is lehet olyan hatású élményanyag az énekóráknak mint a dalok, vagy más szemelvények. A képnek, versnek, mesének is megvan a maga zeneisége: a képben kimondatlanul is jelen van a ritmus, a versben a beszéd felfokozott dallamlejtése, a festményben a színek dinamikája, és sohasem tudni, mikor melyik asszociáció válik egy-egy zenei gondolatsor elindítójává.

*

Az eddig taglalt dal- és szemelvényanyag alapjául szolgál az élménykeltésnek, de egymagában nem biztosítja azt a fokozott érzelmi reakciót, melyet élményként jelölünk meg. Milyen további összetevők, feltételek biztosítják az élményt, az élményszerűséget az ének-zene órákon?

Az élmény ritkán születik magától, az *élményeket meg kell teremtenünk*, hogy ezek segítségével közelítsünk a művészet szépségeihez, és hogy ezen az úton jussunk el a művészetek iránti érdeklődés és igény megteremtéséig.

Nem véletlen, hogy a zenei élmények legmagasabbrendű alkalmai a hangverseny-termek eseményei, mert ott a ragyogó környezet, ünnepi magatartásunk, a várakozás izgalma és mindenekelőtt az élő zene közvetlen hatása alá kerülünk. Ennek tudatában biztosítsuk mi is az éneklés és zenehallgatás jó tárgyi feltételeit, körülményeit: árulja el egész magatartásunk, hogy őszintén szeretjük a dalt, melyet tanítunk, vagy a művet, melyet bemutatunk. Szoktassuk tanulóinkat hasonló magatartásra. A szép dalolás és a szép muzsika percei legyenek az iskolai élet üdítő alkalmai! A személyi feltételek közül néhányat említek meg: A *nevelő jó zenei felkészültsége* és a dalok, művek pontos, biztos ismerete. Tehát jó zenei hallás, képesség és lelkiismeretesség a dalok pontos elsajátítására. *Képzett énekhang*, illetve a jó előadás technikai előfeltételeinek biztosítása. Az élményt adó (művészi) előadás követelményei pontosan megfogalmazhatók. Nem követelhető meg viszont minden éneket tanító nevelőtől, hogy e követelmények mindegyikének maradéktalanul megfeleljen. Ha az alapvető hangadottságok jók és a zenei felkészülés lelkiismeretes, a nevelő nyugodtan vállalkozhat a bemutató éneklésre. A három legfőbb követelmény, melyek nélkül a bemutatás nem kelthet esztétikai-érzelmi hatást:

- a) a zenei pontosság dallamban, ritmusban, tempóban, dinamikában, hangsúlyrendben, feszültségrendben,
- b) ének-technikai képzettség légzéstechnikában, hangindításban, hangzóformálásban, szövegmondásban,
- c) átélés a művek tartalmi mondanivalójának kifejezésében.

Ez az a momentum, amely nem maradhat el, és sosem hatástalan! E három területen meg kell tennünk a maximálisat!

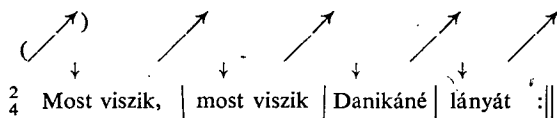
Még valamit szeretnék itt érinteni. Technikai problémának látszik, de rendkívüli módon hatással van a zene tartalmi mondanivalójára! A dalokban rejlő *zenei gondolatok tagolására* gondolok. Érdektelen és unalmas minden olyan vers vagy zene, amely monotonan, hangsúlyok és dallami csúcspontok nélkül halad a befejezés felé! Nem találhatjuk meg egyetlen dal „lelkét”, érzelmi magját, ha a dalokat ilyen természetű vizsgálatnak nem vetjük alá, és a dallam megmintázásába nem viszünk olyan dinamikus erőt, melyet „dallami feszültség”-nek nevezünk, és amely minden zenének elmaradhatatlan velejárója. A zenének ezt az életet adó elemét *kétfázisú dinamikus*

mozgás adja. A fázis egyik iránya az *emelkedés*, a feszítés, az erősödés, a nekilen-
dülés az *arsis*, (ez egyben a súlytalanság, a súly felé törekvés fázisa). A fázis másik
iránya a csúcsraérés követő *ereszkeedés*, esés, lazítás, gyengülés, elernyedés fázisa, a
thesis. A daloknak ez a feszültség hullámmozgása szabályos periódusokban ismétlődik: álta-
lában 2–2 ütemenként egy teljes hullámmozgás zajlik le, azaz egy emelkedés és egy eresz-
keedés. Ezzel a kétütemű hullámmozgással egy időben jelen van a zenének egy magasabb
értékű, átfogóbb, sokszor az egész dalra kiterjedő dinamikai feszültség hullámmozgása is.
Tulajdonképpen egy dalt egy teljes feszültségi hullámnak kell tekinteni, amelyen belül
még kisebb feszültség hullámmozgások is érvényesülnek. Nem ritka persze az olyan jelenség
sem, amikor a nagyobb hullámegység elnyeli a kisebb hullámmozgásokat, máskor viszont
csak a rész hullámok érvényesülnek. A dallami feszültség megkeresése nem egyszerű
dolog és megtalálni néha csak sok éneklő próbálgatással lehet! Némi támpontot ad az
az elv, hogy a dallam emelkedése általában feszültségnövekedéssel, a dallam ereszke-
dése pedig feszültségcsökkenéssel jár.

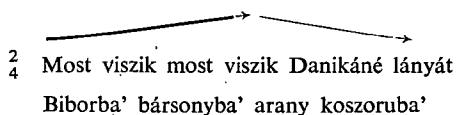
Népdalainkban általában ütempáronkénti hullámmozgást fedezhetünk fel, de tripo-
dik (háromütemű sorokból álló) dallamainkban, továbbá az ezek szellemében fogant
új zenei alkotásokban, dalokban két ütem feszülés után egy ütem a lazulás szakasza.
Pl. Zengjen a dalunk, pájtás... kezdetű dal esetében.

A gyermekdalok dallami feszültsége a gyermeki érzés- és gondolatvilághoz igazo-
dik és legfeljebb 2+2 ütemnyi feszültségig terjed, tehát egész dalokat, periódusokat
átfogó hullámmozgás nem érződik rajtuk. Mindenesetre e vizsgálódások során számolnunk
kell azzal, hogy a helyes dallami feszültség keresése közben többféle megoldás is jónak
látszik. Bármelyik megoldást választjuk is, mindegyik jobb annál, mintha a dallami
feszültséggel mit sem törődve éneklésünk, előadásunk kifejezéstelen, élettelen, semmit-
mondó lenne. Az elmondottak szemléltetésére egy-két javasolt megoldás:

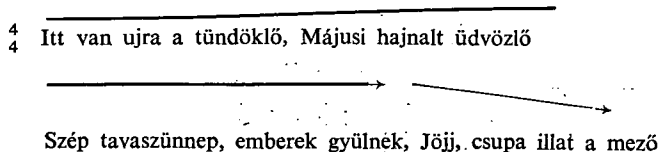
Ütemek feszültségrendje:



Dalsorok feszültségrendje:



Egész dal feszültségrendje:



*

Még egy, inkább adminisztratív jellegű tennivaló az élményközpontúság állandó felszínén tartására.

Mi biztosítja az élményszerűséget az éves tervezésben?

1. ha értékes dalokat, zeneműveket szólaltatunk és tanítunk meg. A dalok válogatása a nevelő szuverén joga. A válogatás elvégzéséhez az éneket tanító nevelők nagy többsége rendelkezik azzal a zenei ízléssel, amely biztosítéka a jó válogatásnak. *Kötelessége azonban a nevelőknek a dalokat megismerni.* És ha az ismerkedés során egy-egy dal megnyeri a nevelő tetszését, biztos lehet abban, hogy az a tanulókra sem marad hatástalan. A dalok értékének megállapításánál azonban ne mondjunk elhamarkodott ítéletet, mert ami első látásra-hallásra idegennek vagy szokatlannak tűnik, később a mélyebb megismerés során igen vonzóvá válhat;

2. ha *változatos anyagot* mutatunk be és énekeltetünk: régít és újat, népdalt és műzenét, magyar és más népek dalait, klasszikust és modernet, énekest és hangszerest, így — bármelyik kerül megtanításra — mindig a frissesség erejével hat;

3. ha az *élethez igazodó* válogatással élünk. Ne a zeneismereti anyaghoz igazodjunk a dal és szemelvényanyag összeállításánál, hanem a tanulók életéhez, évszakokhoz, ünnepekhez, otthonhoz, iskolához, szokásokhoz!

Mi biztosítja az élményszerűséget a *tanóra megtervezésében*, vezetésében?

Nem képzelhető el egy tanítási órán az óra első percétől az utolsóig azonos intenzitású, azonos értékű munka. Majdnem azt mondhatnám, hogy itt is valamiféle feszültség-hullámmal kell számolnunk, itt is meg kell találni a csúcspontokat a hangulatban és a munkaintenzitásban, hogy aztán a lazítás időszakai után ismét a csúcspont felé lendüljön a munka.

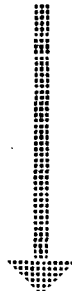
Az óratervezés egyik lehetséges változata egy dal hallás utáni megtanítása esetén:

*Hangulati
csúcspontok*

Az óra mozzanatai:

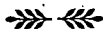
*A tanító
munkaintenzitása*

1. Hangszépítés: kezdőének, hangképzés.
2. Dalismélt, számonkérés.
- (3. Ritmusképzés, hallásfejlesztés.)
4. *Motiváció.*
Célkitűzés.
5. Az új dal megtanítása:
 - a) *bemutató éneklés,*
 - b) tartalmi-formai megbeszélés,
 - c) 1. vers megtanítása, gyakorlása,
 - d) további versszakok megtanítása.
6. Dalszépítés:
 - a) *ismételt bemutatás,*
 - b) *a szép előadás megvalósítása.*
7. Gyakorlás:
 - a) *a dal változatos éneklése,*
 - b) *dalcsokor (az új dallal).*
- (8. Zenehallgatás; játék; játékos feladatok.)
9. Értékelés.



Ez az állandó feszültségkeltés-feszültségoldás teremti meg azt a légkört, amelynek jelenlétében az órának több mozzanata válik frissé, zeneivé, élményszerűvé.

Befejezésül egy fontos gondolatot szeretnék kiemelni: sose feledkezzünk meg arról, hogy a tanulók is aktív, éneklő-muzsikáló részesei legyenek mindig az élményeknek! A jó hangulatú, zeneileg pontos közös éneklés mindig felemelő hatású. Egy jól sikerült ritmus-zenekari produkció tagjának lenni élvezet és dicsőség. És kíváncsok, hogy tanító és gyermek az ének-zene órák többségében találkozzék az élmények sokaságával, amelyeknek megvalósításán — úgy gondolom — valamennyien fáradozunk.



BAGDY LÁSZLÓNÉ

Debrecen, Tanítóképző Intézet

Különböző nevelői magatartásokkal történő értékelés hatása a tanulók teljesítményeire

Pedagógiai irodalmunk egyre többet foglalkozik az *értékelés*, *ellenőrzés* problémájával. Megtalálható e téren a szélsőséges polgári irányzatoktól kezdve — az értékelés, ellenőrzés eltörlése — a pedagógiai, pszichológiai már jobban megalapozottabb, irányt mutató elméletekig az íráskor széles skálája. Ez utóbbiakból világosan kitűnik, hogy az ellenőrzésnek, értékelésnek nem lehet a célja a „mérés”, „megállapítás”, hanem sokkal inkább a buzdítás, a jobb eredményekre való törekvés. Ezek az íráskor rámutatnak, hogy az értékelés hatékonysága több tényező összefonódásának függvénye; ilyenek: a nevelő egyénisége, a tanulók teljesítményéhez való viszonya, a közösség magatartása a teljesítményhez, egymás teljesítményeihez, a nevelési tényezők összehangolt, együttes eljárása.

A nevelők magatartásának befolyásoló hatása a teljesítményre több kísérletből kitűnik. E. B. Hurlock már 1925-ben végzett ilyen irányú kísérletet, melyet „Az iskolai munkában használt egyes ösztönzők értékelése” címen publikált. E kísérlet azt igazolta, hogy a *dicséret* a legnagyobb ösztönző erő a teljesítmény fokozására, a legértékeltenebb pedagógiai eljárás pedig a *közömbösség*. Még a negatív értékű eljárás, a szidás is többet ér nála.

E kísérlet alapján dolgozott és jutott hasonló eredményre dr. Ágoston Gy. és dr. Veszprémi L., akik kísérletüket a Pedagógiai Szemle 1967. 3. számában „A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében” címen tették közzé. Eredményüket röviden a következő mondatukban foglalhatnánk össze: „... a legkedvezőbb az a tanári értékelés, amelyben az ösztönzés, dicséret dominál (talán 80–90%-ban), de indokolt esetben a kritika, a megrovás, a figyelmeztetés sem marad el.”

Mindkét előző kísérlet a siker és a sikertelenség — mint lélektani tényező — nagyfokú alakító erejére támaszkodik a teljesítmény befolyásolásában.

A téma irodalmából kiderül, hogy mások is foglalkoztak már a problémával, s valamennyien megállapították, igazolták az eredmények ismeretének, a siker — sikertelenség szerepének, a pozitív motivációnak hatását a teljesítményre.

Több mint tíz éves testnevelői gyakorlatom alatt — pusztán az empiriára alapozva — hasonló megállapítást tettem magamnak a sikerélmény hatására vonatkozóan. El-

vem, hogy az alsó tagozatban a testnevelő tanárnak a helyes alapok lerakása mellett jelentős feladata még e tárgy megszerettetése a tanulókkal. Ennek érdekében fontosnak tartom az óra jó hangulatának, nyugodt légkörének kialakítását, így ritkán használok a hangos szót, szidást. A tanulókkal szemben támasztott, életkoruknak megfelelően előírt követelmények igényes elbírálása ebben a légkörben mindig jó eredményt hozott anélkül, hogy az adott érdemjegyek bármiben is a liberalizmus gondolatát ébresztették volna. Tapasztalatom, munkám vezetett tehát el ahhoz, hogy felismerjem a dicséret lendítő erejét. Ezt a felismerést szerettem volna dokumentumon alapuló ténnyel igazolni. Tudom, hogy e próbálkozás nem elégséges ahhoz — a vizsgált személyek számának csekély volta miatt — hogy megfellebbezhetetlen általánosítást vonjak le, ahhoz azonban elég, hogy a fent ismertetett kísérletek eredményei mellett, egy speciális területen — *alsó tagozatos testnevelésben* — hasonló vizsgálódást végeztek.

Ismeretes azonban, hogy a sportban az eredményt az említetten kívül még más tényezők is befolyásolják. Ilyenek: az időjárás — szél, hőmérséklet, napszak, a sportoló egészségi állapota, erőnléte, a motiváció.

Ezen tényezők közül én csak a motiváció szerepét, illetve ezen belül a siker — sikertelenség hatását akartam vizsgálni, tehát a többi tényezőt közömbösíteni kellett.

Az első tényező hatását egy szintre hoztam azáltal, hogy minden felmérést a tornateremben végeztem, mindig délelőtt. A második tényező nem okozott sok problémát: ugyanis az életszínvonal emelkedésének következtében tanulóink nagy százaléka egészséges, jó testi felépítettségnek örvend. Az a tény pedig, hogy gyakorló iskolába járnak, lehetővé tette az erőnlét megfelelő fokának azonosságát, hiszen 1. osztályos koruk óta szakember által vezetett testnevelésben részesülnek, s előképzettségük nagyjából azonos szinten mozog. Maradt a motiváció: a sikerélmény, illetve a sikertelenség hatása az eredmények alakulására.

a) *Előfelmérések.*

A vizsgálódást 1967. szeptember hónapban kezdtem el a Debreceni Tanítóképző Intézet Gyakorló Általános Iskolájában. Itt minden évfolyamban 2—2, illetve a Melnyikov-rendszerűekkel együtt 3—3 osztály van. Az általam oktatott osztályok közül hatot vizsgáltam meg többször is átcsoportosítva. A vizsgálódást atlétikai számokban végeztem — dobás, magasugrás, távolugrás, akadályfutás —, mert ezek egyrészt alapvető, természetes mozgásokat tartalmaznak, másrészt játékos formában az alsó tagozat tantervében is szerepelnek.

Első lépésként általános felmérést végeztem a 3—4. osztályokban az előbb felsorolt atlétikai számokból 120 tanulóval. A kapott eredmények alapján a közepes értékeket véve alapul 3x10-es csoportokat állítottam össze számonként — ad hoc alapon — nem véve tekintetbe személyiségüket, csak eredményeiket. E felmérés alapján a következő középértékekkel indultam számonként:

✉	kislabdahajítás	15 m
	távolugrás	250 cm
	magasugrás	79 cm
	akadályfutás 35 m-en 4 akadállyal	11,04 mp

Ezután egyhónapos pihenő következett. A kísérlet következő részében a méréseket mindig csak az illetékes tízes csoporttal végeztem. A dicsért és szidott csoportnál a vizsgálat alatt az osztály többi tagja is jelen volt, sőt magatartásukkal bizonyos mértékben fokozták az általam kifejezésre juttatott dicséretet vagy korholást. Az a csoport, amelynek teljesítményét nem értékeltem szóban (a teljesítményeket nem közöl-

tem a tanulókkal, tehát látszólagosan közömbösen vettem eredményeiket), magában dolgozott, csak a csoporthoz tartozó tíz tanuló volt jelen a tanteremben.

b) Mérések — eredmények — számítások

A megfigyelést a kislabdahajítással kezdtem; mivel a városi tanulók karizma általában gyenge, itt vártam a legkisebb eredményt. Minden tanuló háromszor dobott, a névsor újrakezdésével. A technikát nem vettem figyelembe, csak az eredményt mértem. Minden dobást *dicsértem* — ha lehetett — vagy „majd a következő jobb lesz” megjegyzést fűztem hozzá. Az eredmény a jegyzőkönyv alapján a következő:

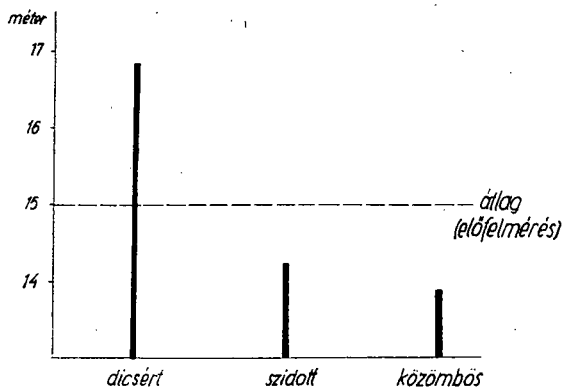
dobások száma:	1	2	3
	10	11	13
	14	10	15
	14	15	16
	10	13	16
	14	17	—
	13	10	17
	17	21	19
	11	13	15
	18	18	16
	17	18	20

A számszerű adatok alapján az egy főre eső átlag 16,8 m, tehát 1,8 méterrel jobb, mint az előfelmérés átlaga. Érdekes megfigyelni, hogy a dicséret hatása és a kis csoportnál kialakult jó „mi-tudat” eredményeképpen legjobbak többségben a harmadik dobások (10 tanulóból 7-nél!).

A következő tízes csoportnál a dobások után *elégedetlenségemet* fejeztem ki. Az egy főre eső átlag 14,2 m, 0,8 méterrel kevesebb, mint az előfelméréskor.

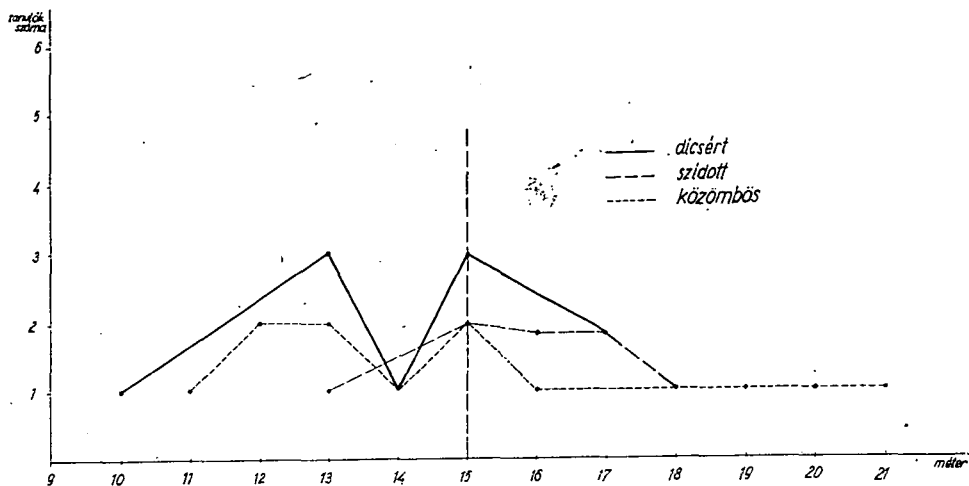
A harmadik csoport izoláltan dolgozott, teljesítményükhöz nem fűztem kommentárt. Az átlag egy főre 14 m, 1 méterrel kevesebb, mint az előfelmérése.

Ha a három nevelői magatartással bíralt dobás átlagos eredményét összehasonlítjuk, az ábrán a következő képet kapjuk: (1. ábra)



1. ábra

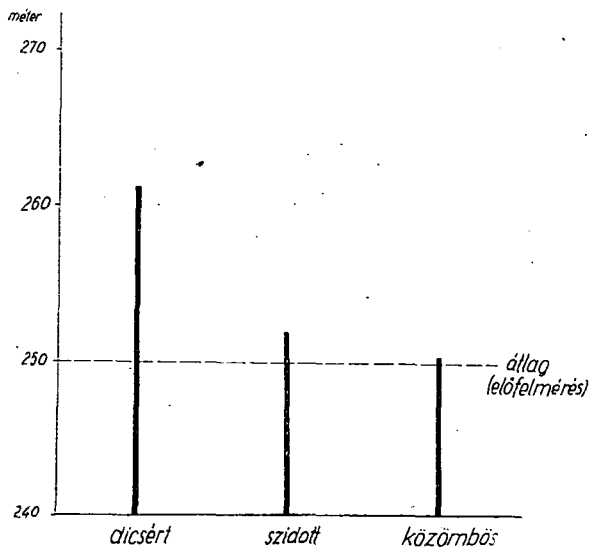
Még jobban megmutatkozik a különféle nevelői eljárások hatása, ha a csoportok szórását vizsgáljuk a legeredményesebb dobások alapján. (2. ábra)



2. ábra

Annak eldöntésére, hogy más-más nevelői eljárás hatására született eredmények közötti különbség véletlen-e vagy pedig szignifikáns, a Student-próbát alkalmaztam. Minthogy a próba eredménye a „t” értékek összehasonlítása alapján 5%-os érvényességi szinten jelentős különbséget mutat, az eredmények közti különbség nem véletlen, hanem szignifikáns.

A következő lépés a távolugrás mérése volt. A módszer megegyezik az előző vizsgálatával, a résztvevő tanulók azonban teljesen mások. Itt is 3–3 ugrást végzett



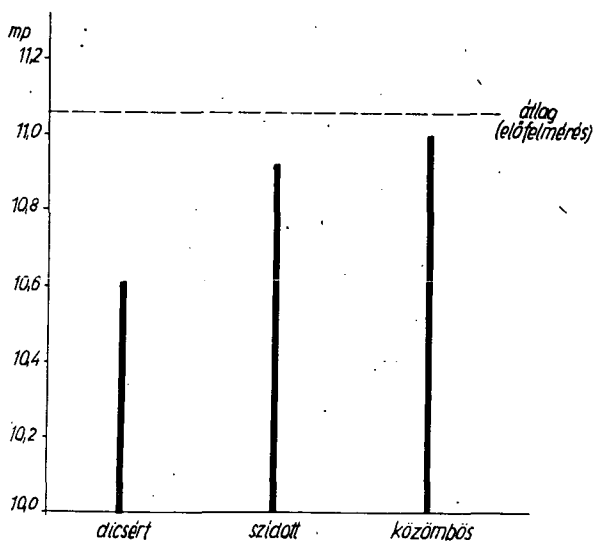
3. ábra

minden tanuló, s az átlag az előfelméréskor 250 cm volt. A *dicsért* csoportnál az egy főre eső átlag 260,5 cm lett, tehát 10,5 cm-rel több az előfelméréshez viszonyítva. Annál a csoportnál, amelynél az eredményeket kicsinyelltem, s elégedetlenségemet nyilvánítottam ki, az egy főre eső átlag csak 252 cm, tehát 2 cm az emelkedés. A legkisebb eredménybeli eltérés annál a csoportnál mutatkozott, melynek tagjai *nem ismerték* az előfelmérés eredményeit. Itt csak 0,5 cm az átlag emelkedése.

Ha a három átlageredményt összevetjük, a grafikon így alakul: (3. ábra)

A Student-próba a *dicsért* és a *szidott* csoport eredményének összehasonlításakor itt is szignifikanciát mutatott.

Az akadályfutást 35 m-en 4 akadállyal végeztettem. Akadályok: 55 cm-es lécsátugrása, 2 lécs között átbújás, egy ötrészes tornaszekrényre föl- és lemászás, végül egy tornapad lapján egyensúlyozó járás. Minden csoport egyszer futott. A három csoport átlageredményét az alábbi grafikonon szemlélhetjük. (4. ábra)



4. ábra

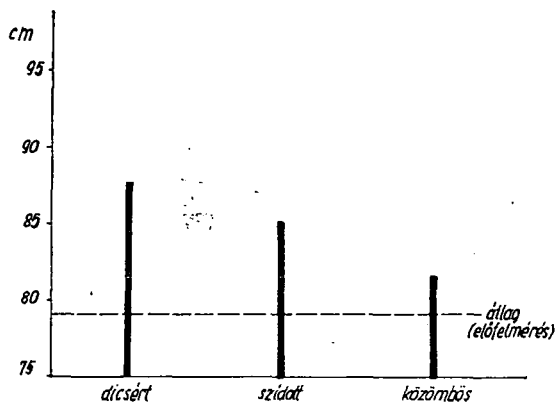
A magasugrás eredményétől sokat vártam. Az alsó tagozatban ugyanis nincs „magasugrás” — mint atlétikai szám, csak akadályok átugrása, így az ugrótechnikát — ami sokban elősegíti a jobb eredményt — a tanulók nem ismerik. Ugrásuk eredményét így csak testi kondíciójuk, ügyességük, bátorságuk és az ugrásra készítettség motiváció szabta meg. Ismeretes az irodalomból, hogy „... az érzelmileg kísért motívumoknak döntő szerepük van a cselekvésben.” (Kelemen L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései 125. o.) A dicséret vagy szidás érzelmileg hat a személyiségre. A magasugrásnál nagyon kell ez az érzelmileg fűtött motiválás, mert a tanulók nagy része fél a lécen való átugrástól.

A jegyzőkönyvek alapján készített ábra a következő átlageredményeket mutatja: (5. ábra lásd 74. oldal.)

A *dicsért* csoportban az egy főre eső átlag 87,5 cm, 8,5 cm-rel — a *szidott* csoportban az átlag 85,5 cm, 6,5 cm-rel —, a *közömbös* csoportban az átlag 81 cm, 2 cm-rel több az előfelméréshez viszonyítva. (Meg kell jegyezni, hogy az emelkedésnek még

más oka is van; készségfejlesztésről van szó, ahol az ugrások számának megismétlése egyben gyakorlást is jelent.)

Az itt és az akadályfutás eredményénél végzett Student-próba szignifikanciát mutat.

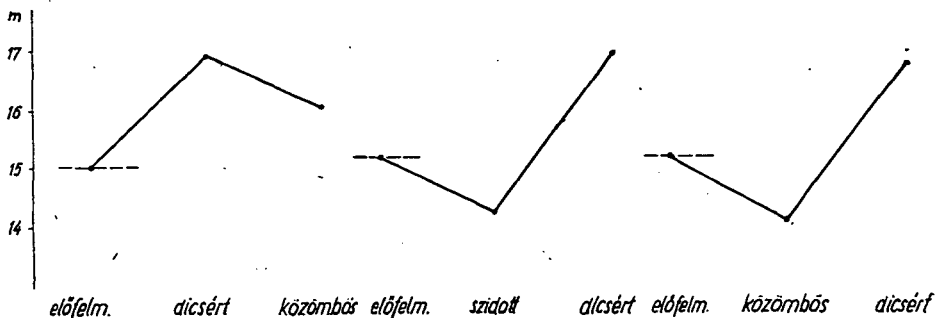


5. ábra

c) Mérések fordított módszerrel

A kísérlet második részében az egyes csoportokat együtt hagytam, de az eredményekhez másképpen viszonyultam. Az eddig dicsért csoportot elszeparáltam, eredményeiket nem közöltem. Az eddig szidott, illetve izoláltan dolgozó, közömbösen vett csoportot most az osztályközösség előtt dolgoztattam, eredményeiket a lehetőséghez képest pozitívan értékeltem, s buzdítottam őket. Az egy főre eső átlageredmény a három csoportnál a következőképpen alakult:

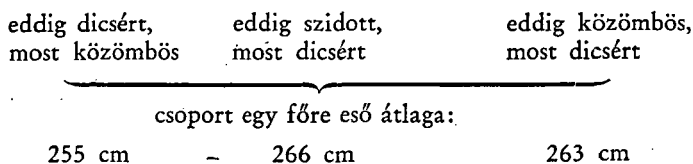
eddig dicsért, most közömbös	eddig szidott, most dicsért	eddig közömbös, most dicsért
csoport egy főre eső átlaga:		
15,9 m	16,8 m	16,5 m



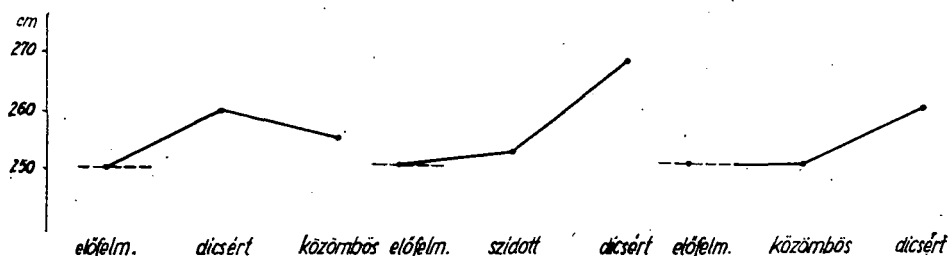
6. ábra

Ha ugyanannak a csoportnak a megváltoztatott tanári magatartással értékelt átlageredményeit koordinátára helyezzük, az ábrák világosan mutatják, hogy a pozitív értékelésnél minden alkalommal jóval magasabb az eredmény, még akkor is, ha előzőleg szidas, vagy közömbös értékelés történt. (6. ábra)

A távolugrás eredményének felvázolása a dobásnál alkalmazott módszer szerint:

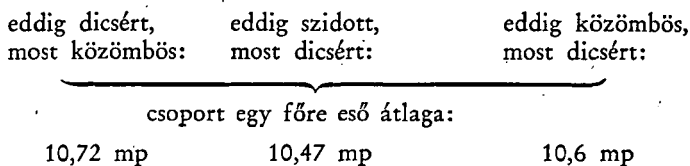


Ezeknek képe a koordináta-rendszerben: (7. ábra)

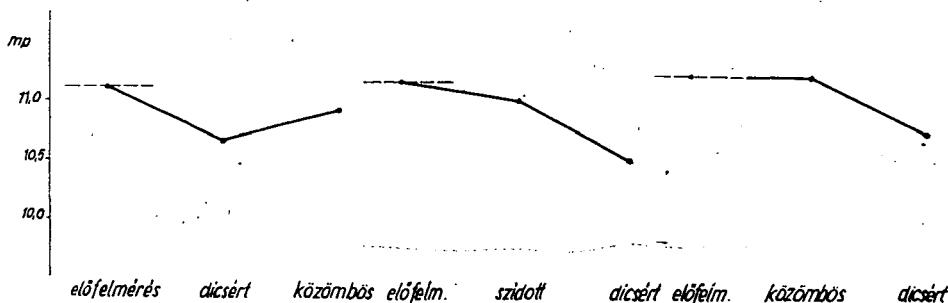


7. ábra

Az akadályfutásnál a kísérlet második részében a csoportösszeállítást, a távot és az akadályok számát meghagytam, pusztán az akadályok sorrendjét változtattam meg, valamint — a kísérletnek megfelelően — az eredmények értékelését. Az eredmények a következőképpen alakultak:



Ezeknek képe a koordináta-rendszerben: (8. ábra)



8. ábra

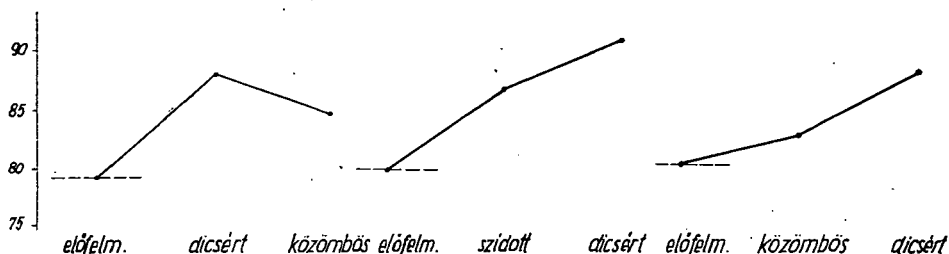
A legnagyobb változást a magasugrás mérése adta a következő számszerű eredményekkel:

eddig dicsért, most közömbös	eddig szidott, most dicsért	eddig közömbös, most dicsért
---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

csoporthoz egy főre eső átlaga:

84,5 cm	90 cm	87 cm
---------	-------	-------

A grafikus összehasonlítás a következő képet mutatja: (9. ábra)



9. ábra

A Student-próba mind a négy számban szignifikáns eredményt hozott.

Ha a kísérlet eredményeit megvizsgáljuk és összehasonlítjuk, a következő megállapításokat tehetjük:

1. E szerény vizsgálódás is igazolta az irodalomból ismert tételt: a pozitív értékelés — amikor a tanulókat sikerélményhez juttatjuk — sokkal ösztönzőbb, jobb eredményt hozó, mint a negatív értékelés, bővítve — speciálisan erre a területre vonatkozóan — azzal, hogy „... a pozitív érzelmek nemcsak közvetlenül pszichikus, de fizikai téren is erősítőleg hatnak az emberre.” (Dr. Kelemen László i. m.)

2. Ha nem is sokkal, de a szidott csoport eredménye is jobb a közömbösénél. (A szorgalmas, lelkiismeretes tanulókat bántja a korholás, s jobb eredményre törnek.)

3. A vizsgálódás második része azt mutatta — mind a négy számban —, hogy az előzőleg szidott csoport eredménye a dicséret alkalmazásakor nagyobb mértékben emelkedett, mint az előzőleg közömbös csoport eredménye a dicséret hatására.

4. Végtelen hiba lenne azonban, ha minden alkalommal kizárólagosan csak a pozitív módszerrel élnénk, büntetés helyett is mindenkor dicsérnénk. A tanulóknak tisztában kell lenniük produkciójuk értékével. A nevelői értékelés során nagy figyelmet kell fordítani a tanuló személyiségére, s ennek megfelelően kell a nevelői módszert megválasztani.

A dolgozat elején ismertetett kísérletek és e dolgozat eredménye is felhívják a figyelmet arra, hogy a szocialista pedagógiának, mely figyelembe veszi a pedagógiai-pszichológia eredményeit, gondot kell fordítania olyan új nevelői egyéniségek kialakítására, akik olyan új módszerek kidolgozását tűzik ki maguk elé, melyekkel maximális teljesítmény nyújtására teszik képessé a tanulókat anélkül, hogy ez megterheléshez vezetne.



Pedagógiai elemzés a nyelvtan tanításában

Nemcsak az életben, hanem a pedagógiában is jelentős szerepet játszhatnak a paradoxonok. Ilyen az is, ha a nyelvtan tanításában a megszokottól eltérőleg nem alaktani vagy mondattani, hanem pedagógiai elemzésről beszélünk. Tartalmilag már az elemzés előtt álló jelző sejtetni enged, hogy ilyenkor nem azokról a hagyományos elemzési eljárásokról van szó, amelyeket a tanulóknak kell végezniük, *a pedagógiai elemzés a tanítónak, a tanárnak átruházhatatlan feladata*. Célja pedig az, hogy segítségével a tanítás-tanulás folyamatát megtervezze, ellenőrizze és értékelje.

Más összefüggésben (1) beszéltünk már arról, hogy a pedagógiai elemzésekre jellemző nyílt rendszerük, most éppen ezért hangsúlyoznunk kell, hogy a tervezéshez kapcsolódó pedagógiai elemzések kivételt alkotnak, mert *viszonylagosan zárt rendszerek*. Teljesítésükhöz két adott tényező áll rendelkezésünkre: egyik oldalon a *tanterv*, amelyik meghatározza a tanítás anyagát, mélységét és témánként a rendelkezésre álló időt, a másik oldalon pedig a *tanulóközösség*, amelynek aktív közreműködéssel el kell érnie a megszabott követelményeket, tehát el kell sajátítania az ismereteket, ki kell alakítania önmagában a megfelelő jártasságokat és készségeket. Sokakban téves hiedelmeket is ébreszt az a körülmény, hogy ez a két pont adott. Úgy vélik, rájuk már nem is hárul semmilyen tervező feladat, elegendő, ha valamelyik kartársuk már bevált tanmenetet egyszerűen lemásolják, vagy minden változtatás nélkül átveszik a kézikönyvek menetét, ezeknél jobbat úgysem képesek kitalálni. Nem veszik figyelembe, hogy ilyen körülmények között még fokozottabb gondot követel a tervezés, igényesebb elemzésre van szükség, mert a két pont közül az egyik: a *tanterv állandó*, a másik: a *tanulóközösség* pedig térbelileg (pl. fővárosi és vidéki részben osztott iskola) és időbelileg (az idei 6. osztály más, mint a tavalyi) *változó*.

1. Az elemzés ilyenkor is *a feladat meghatározásával és pontos körülhatárolásával* kezdődik. De már ez a lépés is differenciáltabban jelentkezik, mert egyszerre kell figyelembe venni a tanterv által megszabott és a helyzetem által meghatározott, illetve választott feladatokat.

Példaként említsük meg, hogy tantervi feladatom lehet pl. a főnév tanítása. A feladatot mindenképp az motiválja, vajon az általános iskola 3. vagy 4. osztályában, illetve a felső tagozatban kerül-e sor tanítására. Ezt a motivációt látszólag még elvégzi helyettem a tanterv, hiszen ugyanannak a témának tanítását más mélységben követeli az egyes osztályokban. Azt viszont már képtelen a tanterv figyelembe venni, hogy a 4. osztályosok valóban birtokában vannak-e a 3. osztály követelményeinek, a felső tagozatban milyen mértékben számíthatok a tanulók előzőleg, már az alsó tagozatban megszerzett ismereteire. Ezt nekem kell megállapítanom, eredménye pedig kétségtől kivül motiválja az egyébként általánosan megszabott feladatot. Különbségek adódhatnak abban is, hogy az egyik helyen jól tudják a már megtanult ismereteket, de helyesírásuk pl. olyan, mintha semmit se tanultak volna. Másutt kevesebb gondot okoz a helyesírás, a nyelvtani elemzéssel nem boldogulnak a tanulók. Erre pedig gondolkodási képességük, tudatos nyelvismeretük érdekében elengedhetetlenül szükségünk van. Kétségtelen az is, hogy helyenként módosulnak a helyesírási gondok is. Az egyik osztályban tagolatlanul írják a tanulók, pl. az egész mondatot összeírják. A másikban már csak kisebb, de tipikus hibák fordulnak elő. Még sokféle változator sorolhatnánk fel, de ennyi is elég annak bizonyítására, hogy az egységes tanterv különböző feladatokat jelenthet még iskolánként, osztályonként.

Figyelembe kell venni azt is, hogy a tevékenység folyamatos ellenőrzése, tehát *a pedagógus önellenőrzése és a tanulók ellenőrzése* menetközben a feladatok módosi-

tását is követelheti. Észrevehetem pl., hogy adott körülményeim és feltételeim között a megtervezett idő alatt képtelen voltam egy területen a kívánt eredményt elérni. Ilyenkor részelemzéssel az eredeti feladat módosítására kényszerülök, vagy mereven ragaszkodom eredeti elképzeléseimhez, de biztos lehetek munkám eredménytelenségében. Természetesen sem az elemzés, sem a részelemzés követelménye ne rémiszsen meg senkit. A feladat meghatározása esetén az első azt követeli, hogy pontosan vegyük számba:

- a) melyik osztályban,
- b) milyen anyagot,
- c) milyen előzetes ismeretekre építve,
- d) milyen időbeosztással kívánok tanítani, a másik pedig azt, hogy ellenőrzésem tapasztalatai alapján felmérjem, hogy az eredményesség érdekében az anyag beosztásán, illetve az időbeosztáson milyen mértékben, hogyan kell változtatnom.

Pl. A 4. osztályban 3—4 órát terveztem az ly-os főnevek tanítására. Kiderült, hogy ez nem okoz olyan problémát a gyermekeknek, mint ahogy tervezéskor gondoltam. Felesleges eredeti elképzelésemhez ragaszkodnom, összevonom az anyagot annál inkább, mert rájöttem, hogy a tulajdonnevek írása viszont a vártnál nagyobb gondot okoz. Az így felszabadult időt helyesírási gyakorlásra fordítom. Gyakorlatokat írunk szópárokra:

Arany (tulajdonnév, a költő neve)	arany (egy anyag neve)
Kovács (Kovács Pisti jó tanuló.)	kovács (A kovács patkót ver a lovakra.)
Békés megye (egy megye neve)	A békés embert szeretik.
	(Itt nem köznév, melléknév!)

Vagy: Utazzunk Sárszentlőrincről Kiskunfélegyházára! Írjátok le, milyen nagyobb községeken, városokon vezet át az utunk!

Vagy: Játsszunk! Ki tud országnévet A-val (B, C.-vel)?

Ki tud több írónevet?

Hegyek, folyók stb. nevét?

2. A feladat körülhatárolását az ilyen jellegű elemzésben is az *anyaggyűjtés, majd a tények kiválasztása* követi. Ha a feladat meghatározása bonyolultabb volt, ez a mozzanat lényegesen egyszerűbb, és két lépcsője: az anyaggyűjtés és a tények kiemelése lényegében egybe is esik. Mindkettő a következőket követeli:

- a) pontosan tudnom kell, milyen fogalmakat, ítéleteket kell kialakítanom egy-egy témán belül.

Pl. az általános iskolában többször is tantervi téma a főnév.

A 3. osztályban megelégedhetem azzal, hogy a főnév valaminek vagy valakinek a neve.

A 4. osztályban már úgy határozzuk meg, hogy a főnév élő és élettelen személyek, illetve dolgok neve.

A felső tagozatban viszont pontos definícióra törekszünk, tehát: Azokat a szavakat, amelyek élő személyek, élettelen tárgyak vagy elvont dolgok neveit jelentik, főneveknek nevezzük. A főnév mint fogalom tehát osztályonként pontosabb, jobban kibontott, de egymásnak ellent nem mondó ítéletekhez kapcsolódik. Ez egyben a tanítás mélységét is meghatározza.

- b) milyen *előzetes ismeretekkel* rendelkeznek a tanulók. Ezért képtelenség, hogy egy felső tagozatos pedagógus ne ismerje az 1—4. osztály tantervét, tantervi követelményeit, de az is, hogy tanítása megkezdésekor ne legyen tisztában azzal, mennyit tudnak a valóságban ebből a tanulók. Ez utóbbról rendszerint a tanév eleji *felmérő dolgozatok útján* szoktunk képet alkotni magunknak. A gyakorlat súlyos hibája azonban, hogy ezeket sokan a tanulók minősítésére (ezek és ezek a jó, a többiek pedig a rossz helyesírók) és nem *anyaggyűjtésre, a tények ismeretére használják fel*. Természe-

tesen ismereteken nem érthetők kizárólag tényanyagot és szabályismeretet, elválaszthatatlanul hozzájuk tartozik a képességek kiműveltsége, a jártasságok, készségek fejlettsége is.

c) Számításba kell vennem *nevelési feladataimat* (vö. Nevelési Terv!) is, hogy azok megvalósítására megtaláljam a tantárgyhoz megfelelő tevékenységi formákat (pl. példamondatok, példaszövegek kiválasztása, tartalma).

d) Mind oktatási, mind nevelési szempontból elengedhetetlen a *tanulók előzetes ismerete*, ezért fontos, hogy az 5. osztályos nevelők hospitáljanak a 4. osztályokban, tanulmányozzák a tanulókról készített feljegyzéseket, de ezt már nemcsak ők, hanem az iskola valamennyi pedagógusa.

e) Végül, de nem utolsó sorban fontos, hogy az adott osztály *egész követelményrendszerében* tájékozottak legyünk. Ez nemcsak a többi tárgy tantervi anyagának, de a velünk azonos osztályban tanító kollégáknak alapos pedagógiai ismeretét feltételezi.

3. A pedagógiai elemzés következő mozzanata: *az általánosítás, a következtetések levonása* esetünkben a tanmenetek elkészítésében és a módszer megválasztásában realizálódik. Nézzük meg először az elsőt!

Mielőtt a tanmenetek elkészítéséhez hozzáfognánk, tisztáznunk kell a következőket:

a) A tanterv a tanítás anyagát *témákban* adja meg. Ezzel is biztatást ad arra, hogy *tematikusan tervezzünk*. A 6. osztály egyik témája pl. a *névszók* tanítása, amelyre kb. 40 órát irányoz elő a tanterv (2). A főnév tehát ebben az osztályban a téma egyik része, a 4. osztályban viszont önálló témaként szerepelt 16 órában. A tematikus tervezés azt kívánja mindkét esetben, hogy a tanítás didaktikai és a tanulás pszichológiai, pedagógiai feladatait tervszerűen osszuk el a rendelkezésre álló időben.

b) Figyelembe kell vennünk azt is, hogy az ismeretek elsajátításának nem olyan mechanikus az útja, mint azt sokan képzelik. Még sok pedagógusban él az a felfogás, hogy a tanító, a tanár magyaráz — a tanuló figyel az órán — otthon emlékezetébe vési a magyarázatot — s másnap mindent tud. A valóságban az ismeretek az *elsajátítás rövidebb, hosszabb folyamatában* alakulnak ki. A tanuló először érti, utána felismeri azt aényt vagy törvényt, amellyel foglalkozunk, s csak ezután beszélhetünk arról, hogy reprodukálni, majd önállóan alkalmazni is tudja. Nem biztos tehát, ha a főnév témájának 1. óráján a főnév fogalmával foglalkoztunk, hogy azt a 2-on már biztosan tudhatja is. Helytelen tehát a számonkérést, az ellenőrzést minden órán feleltetéshez, sőt osztályozáshoz kapcsolni. Menetközben azt kérjük számon, azt ellenőrizzük, hogy a gyermek velünk szinkrónban dolgozik-e, eleget tesz-e követelményeinknek (házi feladatok), aktívan vesz-e részt az órákon. Ismereteit a téma vagy a téma egy kerek egészet alkotó részletének (pl. a névszó téma esetén a melléknevek) elvégzése után mérjük le, kérjük számon. (3)

c) Meg kell terveznem azt is, hogy a téma kibontásának egyes lépései *mennyi otthoni munkát* tesznek szükségessé. Ebben saját körülményeimet kell alapul vennem. Kétségtelen ugyanis, hogy más helyzet jellemző pl. egy szegedi iskolára, ahol a gyerekekkel többnyire a szülők is foglalkozni tudnak és egy olyan falusi iskolára, ahol a szülők alig várják, hogy hazajöjjenek gyerekeik, és a ház körül segítsenek a munkában. Nem elegendő tehát, ha csak azt veszem figyelembe, mennyi otthoni tanulás *szükséges*, tervem csak akkor lesz reális, ha arra is gondolok, mennyi *lehetőség*.

Az utóbbi esetben legfeljebb rövid, sűrített házi feladatokat adhatok. Ilyenek pl.: Gyűjtsetek 5 -val, -vel ragos főnevet! A főnevek számszámok nevei legyenek! Géppel, kalapáccsal, fűrésszel, gereblyével, kapával. (Gyűjtés közben különböző helyesírási gyakorlatot is végez a tanuló: hasonulás, ly, mégse vesz 5 percnél többet igénybe elvégzése.)

Mi a különbség a fűrésszel és a fűrészel szavak között? (Az egyik ragos főnév, a másik ige. Egyben helyesírási gyakorlat is!)

Mi a különbség újság és Népszabadság
folyó és Tisza

kutya és Bodri stb. között? (tulajdonnév-köznév gyakoroltatása egyszerű módon!). Feladhatjuk úgyis, hogy mi csak a köznevet jelöljük ki, a tanulónak ahhoz kell tulajdonneveket keresnie, pl. város — Budapest, Szeged, Kiskunfélegyháza, Hódmezővásárhely ... ország — Magyarország, Jugoszlávia, Szovjetunió, Dánia ...

Ha az asztal közelében van egy könyv, de nincs rajta az asztalon, hol lehet? (Az asztal alatt, felett, előtt, mögött, mellett ...)

d) Gondolnom kell arra, hogy a nyelvtan egyik fontos feladata a készségek fejlesztése, ezt pedig csak *tervszerű, állandó ismétléssel* lehet elérni. Azért, mert pl. a főnevet tanítom, az erre fordított 16 órán legalább a gyakorlatokban szerepelniük kell az igéknek, az igék helyesírásának is.

Ennek legegyszerűbb formája lehet a szembesíttetés, pl. Mi a különbség *írás* és *írtak* között? A 6. osztályban már azt is megkérdeshetjük, hogy mi a különbség a *fut* (ige), *futni* (főnévi igenév) és a *futás* (igéből képzett főnév) között?

Az ly helyesírásának tanítása másképp el sem képzelhető. Téved, aki azt hiszi, két-három órát erre fordít, s utána megkövetelheti tudásukat és helyesírásukat a tanulóktól. Eredményhez csak akkor juthatunk, ha eléjük tesszük úgyszólván valamennyit, s állandó gyakoroltatásukkal érleljük tudássá ismeretüket. A nyelvtan tanításával majdnem egyidős az a gyakorlat, hogy az ilyen nehezen tanítható szabályokat versbe szedik, s így könnyítik meg megjegyzésüket a tanulóknak.

Ly. Szó elején csak a lyuk,
végén: gally, moly, hely, mély,
gerely, pehely, súly, sekély, bö-
göly, törköly és bagoly, osztály,
szabály meg tarsoly. Guzsaly, bi-
vally, ily, kevély, karvally, tavally,

oly, személy.
Szó közepén: hólyag, hályog, kályha, bé-
lyeg és a tályog. Süllyed, pálya és boglya,
vályú, folyik, golyó, selyem, mályva, puly-
ka, petrezselyem.

Külön szóljunk néhány szót a tematikus tervvel kapcsolatban a *nevelési feladatok* kiválasztásáról. Jelenlegi gyakorlatunk legnagyobb hibája az esetlegesség. Ötletszerűen kerülnek kapcsolatba egymással az oktatási és nevelési feladatok, mert pl. valakinek a szókincssel foglalkozó téma a hazafias nevelést, azon belül az anyanyelv szépségének érzéklését juttatta eszébe. A nevelési feladatoknak fontosabb szerepük lehetne. Egy-egy osztály pedagógus kollektívájának a Nevelési Terv tanulmányozása és tanítványaik ismerete alapján azokat a tulajdonságokat kellene megterveznie, amelyeket a tanulóközösségben kialakítani, illetve fejleszteni kívánnak. Ezeket a tulajdonságokat valamennyi tantárgyban a nevelési feladatok közé kell emelniük. A főnévhez — hogy példánknál maradjunk — ne általában a hazafias nevelést kapcsolják, hanem a társadalmi tulajdon megbecsülését, az állhatatosságot vagy az áldozatvállalást. Példamondatainkban ennek megfelelően ne általában beszéljünk a hazáról, hanem sajátosan ezekről a tulajdonságokról.

Pl. Az ige. A nevelési tervből az 5. osztályban emeljük ki: „Lássa meg, hogy a fejlődés eredményeképpen a régi elhal, és helyébe új jön létre.” Ez a követelmény tulajdonságokra nem bontható fel. Tehát ilyen példákat használhatunk:

A régi, elavult házak helyébe újakat építenek az emberek. — A munkások szorgalmasan dolgoznak. Munkájukkal új, korszerűbb gépeket termelnek. — Régen ekével szántottak az emberek. Ma már a legtöbb földet traktorokkal művelik.

A módszerek megválasztásában a következőket kell figyelembe vennünk:

a) A nyelvtan tanításában eredményekhez juthatunk *hagyományos és új módszerekkel* egyaránt. Fontos azonban, hogy elvszerűen alkalmazzuk őket, illetve kombinációikat. Hagyományos úton járunk pl., ha az igék tanításakor példamondatokat írunk a táblára: Beköszöntött az ősz. Falevelek hullanak a földre. Hideg van. A példamondatokból kiemeltetjük a beköszöntött, hullanak és van szavakat, megállapítjuk, hogy cselekvést jelentenek, kialakítjuk az ige egyszerű fogalmát. Ezután gyakorlunk, majd összefoglaljuk az órát. Ennek a menetnek lényege, hogy az egész órát *közvetlenül* a pedagógus irányítja, benne végig *közös* munka folyik. Új utakra térünk azonban, ha az órát már az alsó tagozatban, pl. a 4. osztályban a következőképp szervezzük meg: A táblára írjuk a tábla, pad, kályha, cserép szavakat. A gyerekek leírják füzetükbe. Ezután feladatul kapják, keressék meg, mit jelentenek ezek a szavak. Keresésükben a 3. osztályban tanult ismeretekre támaszkodhatnak: mindegyik valaminek a neve. Hogy hívjuk az ilyen szavakat? Főneveknek. Tekintve, hogy a meghatározásban legfontosabb, hogy *neve*, ennek megértésére írjanak minél több szót. Olyanokat, amelyek *ruhák* nevei: kabát, nadrág, szoknya, *virágok* nevei: rózsza, orgona, nárcisz ..., *bútorok* nevei: asztal, szék, pad. Ha a ragos főnevet tanítjuk, tegyünk eléjük egy cserépet. Egészítsék ki ezután a cserép szóval a következő mondatokat:

Az asztalon..... van.	(cserép)
Látod a.....?	(cserépet)
Ültess virágot a.....!	(cserépbe)
Mi van a.....?	(cserépben)
Vedd ki a földet a.....!	(cserépből)

Ha jól megfigyeltük, ezekkel a rövid mondatokkal a ragos főnév fogalmát *saját munkával* alakították ki a tanulók, de közben ismételtettük a mondatfajtákat és az igéket is.

b) Száraz tanítás helyett törekedjünk *játékos tanításra*. Játékosságunk azonban ne menjen a nyelvtan logikájának rovására. Ne nyissunk nyomozó irodát! De pl. játszunk így: Építsünk házat! Írjátok le, mi és ki kell hozzá! Minden jó szó 1—1 pontot ér. (Megfejtés: kőműves, ács, lakatos... téglá, cement, fa...). A végén megállapítjuk, kinek hány pontja van. Máskor: Ki tud több -ó, -ő végű főnevet gyűjteni? Minden helyes megfejtés 1—1 pont. (író, futó, vasaló, szánkó, ebédlő, esernyő, költő stb.). Játékosan gyakorolják a tantervi követelményt: a főnevek végén az -ó, -ő rendszerint hosszú. Még a szabályt is velük fogalmaztathatjuk meg a játék végén.

c) A nyelvtan tanításában minden fokon vannak hívei *az elszigetelő és az összevető módszernek*. Az első azt követeli, hogy a névszókat pl. úgy tanítsák a 6. osztályban, hogy előbb csak a főnevet, utána csak a melléknevet, majd külön-külön a számnevet és a névmásokat. A másik hívei amellet törnek lándzsát, hogy mindjárt a tanítás elején valamennyi névszóval ismerkedjenek meg a tanulók. (Főnév, melléknév, számnév, névmás-névszó. Mindegyiket meg is határozzák.) Ugyanígy a mondatrészek tanítását azzal kezdik, hogy először valamennyi mondatrészt bemutatják, s utána foglalkoznak az egyesekkel. Nem lehet eldönteni, melyik a jobb, mindkettő más, más az előnyük is. A pedagógus döntse el, melyiket választja.

4. Az elemzésnek ez a módja alapos megfontolást, gondolkodást igényel, eredménye pedig egy-egy osztály *nyelvtani tanmenete*. Eppen azért, mert a tanmenet előbb a tervezést megalapozó elemzés eredménye, és csak azután az évi munka programja, megfontolásainkat, következtetéseinket tükröznie kell. Témánként meghatározza tehát a fogalmakat, szabályokat, a szemléltetés, a gyakorlás módját, egymásra épülését, nevelési céljainkat és a témára fordítandó időt. Feltünteti azt is, hogy a témával kapcsó-

latban mikor ellenőrzöm a tanulók tudását, mikor íratok pl. ellenőrző vagy helyesírási dolgozatot. Meggyőződésem, hogy leghelyesebb a téma megkezdésekor és befejezésekor is rövid helyesírási ellenőrzést végeznünk. Mindegyik ellenőrzés elének tárja a *helyzetképet*, a kettő összevetéséből pedig megkapjuk a *fejlődésrajzot* (mennyit fejlődtek tanítványaink a téma tanítása-tanulása alatt ismeretekben, készségekben).

Ilyen ellenőrzésre alkalmas szöveg a főnevek tanításához:

4. osztály. Magyarország legnagyobb folyója a Tisza. Partjain több város épült: Szolnok, Szeged. Dolgozó népünk erőművet is épített rajta. Tiszalök áramot ad az országnak.

6. osztály. A Duna—Tisza közén találjuk Nagykőröst. Itt tanított valamikor Arany János, a Toldi költője. A nagykőrösi emberek ma is őrzik egykori tanáruk emlékét. A nagykőrösi utcák között találjuk a róla elnevezett Arany János utcát is. A város Pest megye déli szélén fekszik, de közelében már Bács megyei földeket szántanak.

IRODALOM

1. Dr. Kerékgyártó Imre: Nevelési eredményeink elemzése. Módszertani Közlemények 1969. 1. szám. 3. l.
2. Tanterv és Utasítás az ált. isk. számára. Szerk.: Miklósvári Sándor. Tankönyvkiadó 1963. 253. l.
3. Bogojavlenszkij—Mencsinszkaja: Az iskolai ismeretelsajátítás pszichológiája. Bp. 1965.



DR. RÉVÉSZ BÉLA
Tanárképző Főiskola, Szeged

A csoportmunka az élővilág órán

Az elmúlt években az élővilág keretében kerestük azokat az oktatási és nevelési feladatokat, amelyek megvalósítására alkalmas a csoportmunka.

1. A MUNKACSOPORTOK SZERVEZÉSE

Egy-egy osztály tanulóit 8—8 munkacsoportba osztottuk. A munkacsoportoknak 4—5 tanuló volt a tagja. E kis közösségek részben tanulmányi, részben baráti kapcsolatok alapján szerveződtek.

Először a csoportvezetőket választottuk meg. Ezek kiválasztásánál követelménynek tekintettük, hogy az osztály legjobbjai legyenek azok mind a biológiai ismeretek, mind pedig az önálló megfigyelési és kísérletezési tevékenység tekintetében. A megválasztott csoportvezetők valamennyien szakköri tagok voltak.

A munkacsoportok vezetőinek feladata volt a csoporttagok összeválogatása. A csoportokkal szemben azt az igényt támasztottuk, hogy a csoportok között arányosan legyenek elosztva a jobb és a gyengébb tanulmányi eredményt elérő tanulók. A csoportok megalakításával kapcsolatos megbeszélések nagy érdeklődés mellett, több napon keresztül folytak. Ebben a pozitív jellegű aktivitásban nemcsak az élővilág tantárgy iránti érdeklődés nyilvánult meg, hanem a csoportos foglalkozás szervezeti formájának újszerűsége is fellelhető.

2. A MUNKACSOPORTOK ELHELYEZÉSE

Azokban a tantermekben lehet eredményesen megszervezni a munkacsoportok munkáját amelyekben 2 személyes tanulóasztalok és székek vannak elhelyezve. A dőlt írólapú asztalok, padok nem megfelelőek, mert az elhelyezett vizsgálati anyag nem rögzíthető megfelelően.

A munkacsoportok munkahelyeit úgy alakítottuk ki, hogy 2–2 tanulóasztalt egymáshoz illesztettünk. Így 4–6 személy részére kaptunk megfelelő munkahelyet. 4 tanuló esetében az asztalok hosszabb oldalai mentén foglalt helyet 2–2 tanuló. 5 főből álló csoport esetén az asztalok 3 oldala mentén helyezkedtek el a tanulók.

A tanulók elhelyezésénél ügyeltünk arra, hogy az ablakok felől szabadok legyenek az asztalok. A csoportok elhelyezésénél az is követelmény volt, hogy a tanteremben olyan elhelyezést nyerjenek, hogy ne árnyékolják egymás munkahelyét. Így sikerült biztosítani, hogy az egyedi megfigyelési anyagok, kísérleti eszközök megfelelő megvilágításba kerültek.

3. A CSOPORTMUNKA IRÁNYÍTÁSA

A munkacsoportok munkáját a tanár által előre megtervezett és elkészített feladatlapok alapján a csoportvezetők irányították. A feladatlapok tartalmazták a megoldandó feladatok pontos leírását és azok megvalósításának módjára vonatkozó utasításokat.

Munkánk során az egyik feladatcsoport egyéni megoldást, a másik pedig a munkacsoportok közös munkáját igényelte.

Az egyéni feladatokat a munkacsoport valamennyi tagja önállóan végezte. Azonos feladatokat oldottak meg. A csoportos feladatok esetében az egész csoport munkájának közös eredményeként sikerül a feladatokat megoldani. Ebben az esetben a feladatlapokon szükséges pontosan meghatározni az egyes tanulók pontos tevékenységét, a részeredmények összegezését végző tanuló személyét valamint az összegezés módját.

A csoportvezetőkkel a szakköri foglalkozásokon az órákat megelőzően megbeszéltük a végzendő feladatokat, azok tartalmi és módszertani problémáit. A megbeszélések alapján a csoportvezetők önállóan állították össze a csoport munkájához szükséges megfigyelési anyagot és kísérleti eszközt a csoportfeladatlapok alapján. A csoportok anyagát külön-külön tálcán helyezték el és a tanítási óra kezdete előtt vitték be az általuk már átrendezett tanterembe.

Az alábbiakban 2 óra leírását közöljük, amelyekben különböző módon alkalmaztuk a csoportmunkát. A leírások típusoknak tekinthetők, amelyek a témát záró össze-foglalások, év végi és év eleji ismétlések alkalmával is megvalósíthatók.

A tanterv a 8. osztályban „Az élők világának fejlődéstörténeti áttekintését” írja elő. E téma feldolgozásakor a növény- és állatvilág fejlődéstörténeti áttekintése előtt csoportmunka keretében az 5–7. osztályokban tanult típusnövények és állatok összehasonlítását végezték el a tanulók. E munka során a fejlődéstörténeti szempontból lényeges jegyek ismeretének meglétéről vagy hiányáról, helyes vagy helytelen értelmezéséről győződtem meg. E tapasztalatokat a későbbi oktatómunka során fel tudtam használni.

A TÍPUSNÖVÉNYEK ÁTTEKINTÉSE

I. Óra eleji szervezés

1. A tanteremben a csoportmunkához szükséges munkahelyek kialakítása.
2. A csoportmunkához szükséges anyagok és eszközök biztosítása.
3. A csoportok tagjai beosztásuk szerint elfoglalják helyüket.

A hetesek irányításával 1—1 csoporttag végzi.

A szertárban előkészített szemléltető anyagot és mikroszkópokat a csoportvezetők és a 2. sz. csoporttag a tanterembe viszi és a munkahelyeknél helyezi el.

A csoportok összetétele és a tanulók munkahelye állandó.

II. Ellenőrzés

1. A növények és állatok összehasonlítása, a hasonlóságok és különbségek kiemelése.
2. A növénynek, mint élőlényeknek a jellemzése.

Frontális osztályfoglalkoztató kérdések.

Ko.: 7. o. Az állatok és növények szervezete.
8. o. Az élőlények rendszerezése.

III. Az óra feladatának meghatározása

A mai órán az 5—7. osztályokban tanult növények közül néhányat, csoportfoglalkozás keretében a feladatlapokon közölt sorrend és szempont alapján megvizsgálunk. A munkát minden csoport önállóan végzi, és a megállapításokat minden tanuló egyénileg rögzíti az eredménylapon. Nagy munkát kell az órán végeznetek. Régebben tanult ismeretekből kell felidézni a jellemző jegyeket, de ezek ismerete szükséges a növényvilág kialakulásának megértéséhez.

Az óra feladatának meghatározásán kívül a feladat megoldására is útmutatást kapnak.

Motiváló tényezőként a munka jellege és jelentősége szerepelt.

IV. Ismétlés csoportmunka keretében

Egy-egy csoportvezető felolvassa a feladatokat.

Az osztály 8 csoportja azonos feladatot old meg.

A munkacsoport 3. tagja ellenőrzi, hogy a csoport rendelkezik-e a feladatok megoldásához szükséges anyagokkal és eszközökkel.

A) A munkacsoportok feladatai

A munkacsoportok feladatai feladatlapokon találhatóak meg, amelyek csoportonként készültek.

1. A zöldmoszat vizsgálata

Anyaga: Érdes békanyál

Menete: a) Milyen környezetben fordul elő?

b) Egy szálát helyezzünk mikroszkóp alá. Figyeljétek meg a fonalat felépítő sejteket!

c) Figyeld meg az érdes békanyál testének tagolódását!

Munkaidő: 7 perc.

A mikroszkópi vizsgálatot minden csoport külön végzi. A mikroszkópot a csoportvezető az órát megelőző szünetben helyezte el és állította be a megfelelő munkahelyen. A megfigyelést minden tanuló külön-külön végzi.

2. Csiperkegomba vizsgálata

Anyaga: Csiperkegomba

Menete: a) Hol fordul elő?

b) Vágd hosszában kettőbe a termőtestet! Vizsgáld meg kézinagyítóval a tönk belső felépítését!

c) A csiperkegomba kalapját helyezd fekete papírra, ütögesd meg a kalap tetejét. Óvatosan emeld fel a kalapot. Figyeld meg a papírlapon a kalap helyét!

Munkaidő: 5 perc.

A tanulók egyénileg végzik a megfigyeléseket. Minden tanuló részére csiperkegomba, kézinagyító, fekete palapapír (20x20 cm-es) biztosított.

Előző napon vásárolt csiperkegombát használtak.

3. Moha növényke vizsgálata

Anyaga: Ezüstmoha

Menete: a) Hol fordul elő?

b) Vizsgáld meg a moha növényke testének tagolódását kézi nagyítóval!

c) Hasonlítsd össze a csiperkegombával! Állapítsd meg, hogy milyen közös és milyen eltérő tulajdonságaik vannak!

Munkaidő: 5 perc.

Minden tanuló részére vizsgálati anyag és kézinagyító biztosított.

4. Erdei fenyő vizsgálata

Anyaga: Erdei fenyő toboza

Menete: Vizsgáljátok meg az erdei fenyő toboza szerkezetét!

Munkaidő: 3 perc.

Minden tanuló részére hosszában kettőbe vágott erdei fenyő toboza biztosított. Erdei fenyőnek mint nyitvatermő növénynek a jellemzése.

5. Cseresznye fa virágának vizsgálata

Anyaga: Ropogós cseresznye préselt virága.

Menete: Vizsgáld meg a ropogós cseresznyevirág szerkezetét!

Munkaidő: 3 perc.

Minden tanuló részére préselt ropogós cseresznyevirág. Zárvatermő növény jellemzése.

6. Az egy- és kétszikű növény összehasonlítása

Anyaga: Préselt vetemény borsó növény.

Csírázó borsó növény preparátuma.

Préselt kukorica növény gyökérzet, ízelt szár,

levél. Csírázó kukorica növény preparátuma.

Préselt tulipán virág.

Menete: Hasonlítsd össze a vetemény borsó és a kukorica növény

a) virágzatát,

b) szárát,

c) levelét.

Hasonlítsd össze a vetemény borsó és tulipán virágának szerkezetét!

Munkaidő: 5 perc.

A kétszikűekre és az egyszikű növényekre jellemző tulajdonságok feltárása, összehasonlítása.

B) Eredménylapok adatai

Minden tanuló részére előre elkészített eredménylap áll rendelkezésére, amelyen a megfigyelési feladatok eredményeit rögzítik. Választ a feleletvariációk esetében a helyes felelet aláhúzásával adják meg.

1. Zöldmoszat vizsgálata

- a) Az érdes békanyál előfordulási helye:
- b) A fonalat felépítő sejtek: egyformák — különbözőek.
- c) A moszatnak gyökérzete van nincs
szára van nincs
levele van nincs

Az olyan növényt, amelynek nincs gyökérzete, szára, levele, és teste egymáshoz hasonló sejtekből épül fel növénynek nevezzük.

2. Csiperkegomba vizsgálata

- a) A csiperkegomba előfordulási helye:
- b) A csiperkegomba termőteste van felépítve.
A gomba testfelépítés alapján növény.
- c) A gomba szaporodik.

3. Moha növényke vizsgálata

- a) A moha előfordulási helye
- b) A csiperkegomba is és a moha is szaporodik.
A mohán a következő olyan szerkezetet találtam, amely a csiperkegombán nem található:
.....

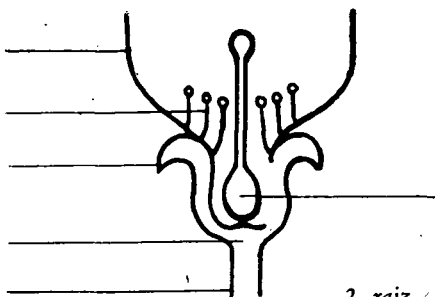
4. Az erdei fenyő vizsgálata

Írj hozzá megfigyelésed alapján magyarázatot!

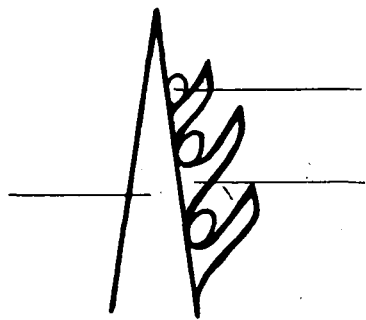
Az erdei fenyő nyitvatermő növény, mert
..... fejlődik a mag.

5. Ropogós cseresznyevirág vázlata

Megfigyelésed alapján írd hozzá magyarázatot!



2. rajz



1. rajz

A ropogós cseresznye zárvatermő növény, mert
..... fejlődik a mag.

6. Az egy- és kétszikű növények vizsgálata

vetemény borsó	jellemző	kukorica
.....	gyökérzetére	
.....	szárára	
.....	levelére	
vetemény borsó	virágára	tulipán
.....		

Sziklevek száma alapján

a vetemény borsó növény, a kukorica növény.

C) A csoportmunka eredményeinek megbeszélése

1. Virágtalan növények

Mozzatok jellegzetes tulajdonságai.

b) Gombák és mohák közös és eltérő tulajdonságai.

2. Virágos növények

a) Nyitva- és zárvatermő növények leglényegesebb közös és eltérő tulajdonságai.

b) Két- és egyszikű növények szerveinek összehasonlítása.

Az eredményeket az óra második felében (15 perc) megbeszéljük.

A tanár kérdésére egy-egy munkacsoporttag beszámol munkájáról. Az osztály tanulói azt kiegészítik vagy helyesbítik. Az egész osztályt foglalkoztató kollektív munka.

D) A végzett munka értékelése

1. A munkacsoportok és az osztály egész munkájának értékelése.

2. Egyéni értékelés.

A tanár a megbeszélés alapján értékeli a munkacsoportok tartalmi munkáját és aktivitását.

Az eredménylapokon végzett munka alapján, azok ellenőrzése után a következő órán történik. (2—3 perc).

V. Az óra végi szervező munka

1. A munkacsoportok és az osztály egész munkájának szertárba szállítása.

2. A tanterem eredeti rendjének helyreállítása.

A csoportvezetők irányításával a 2. sz. csoporttagok.

A hetesek irányításával 1—1 csoporttag végzi.

2. sz. óra

A TÍPUSÁLLATOK ÁTTEKINTÉSE

I. Óra eleji szervezés

(Az 1. sz. órához hasonlóan)

II. Ellenőrzés

1. A növények és állatok összehasonlítása, a hasonlóságok és a különbségek kiemelése.

2. Az állatnak mint élőlénynek a jellemzése.

Frontális osztályfoglalkoztató kérdések.

Ko.: 7. o. Az állatok és növények szervezete.

8. o. Az élőlények rendszerezése.

III. Az óra feladatának meghatározása

Az elmúlt órákon megismerkedtünk a növényvilág kialakulásával és fejlődésével. Előző osztályokban is tanulunk már az élővilág másik csoportjának az állatoknak az egyes fajairól. Hogy az állatvilág fejlődését megismerjük, először vizsgáljuk meg, mit tudunk még az egyes csoportok legjellemzőbb fajairól.

E munkát csoportmunka keretében oldjuk meg.

Az óra feladatának meghatározásakor előző hasonló jellegű munka eredményességére és a munka jelentőségére való hivatkozás motíváló tényező.

A feladat megoldásának módját is tartalmazza.

IV. Ismétlés csoportmunka keretében

A csoportfeladatok kiosztása.

Az osztály 8 munkacsoportja különböző feladatokat old meg. A csoportokon belül is differenciálódik a feladat. Általában 2–2 tanuló dolgozik együtt. A munkához preparátumok rendelkezésünkre állnak. Együtt dolgozók közösen megbeszélik feladataikat.

A) A munkacsoportok feladatai

A munkacsoportok a feladatokat feladatlapokon kapták meg. Az együtt dolgozók közös feladatot kaptak.

I. munkacsoport

1. Papucsállatka

Anyaga: Papucsállatka mikrofotója 250 ×-es nagyítás.

A papucsállatka szerkezetének vázlata, felirat nélkül.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Mi jellemző testének felépítésére?
c) Hogyan mozog?
d) Keresd meg és nevezd meg sejtsszervecskéit!

2. Földi giliszta

Anyaga: Földi giliszta preparátum.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Mi jellemző alakjára, testének felépítésére?
c) Mi jellemző mozgására?

3. Orvosi pióca

Anyaga: Orvosi pióca preparátum.

Menete: az I/2. szerint.

II. munkacsoport

1. Folyami rák

Anyaga: Folyami rák preparátum.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Melyek testének fő részei?
c) Mi jellemző lábái tagolódására?
d) Hány járólába van?
e) Vizsgáld meg testvázának anyagát, izmainak elhelyezkedését!

2. Kecskerák

Anyaga: Kecskerák preparátum.

Menete: a II/1. szerint.

III. munkacsoport

1. Májsi cserebogár

Anyaga: Májsi cserebogár preparátum.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Melyek testrészei?
c) Vizsgáld meg mozgásszerveit:
lábak felépítését,
lábak számát,

szárnyak számát,
szárnyak anyagát.

d) Hogyan lélegzik?

2. *Szarvasbogár*

Anyaga: Szarvasbogár preparátum.

Menete: a III/1. szerint.

3. *Burgonyabogár*

Anyaga: Burgonyabogár preparátum.

Menete: a III/1. szerint.

4. *Gyászincér*

Anyaga: Gyászincér preparátum.

Menete: a III/1. szerint.

IV. munkacsoport

1. *Folyami rák*

Anyaga: Folyami rák preparátum.

Menete: a) Hol fordul elő?

b) Mi jellemző lábai felépítésére?

c) Hány járólába van?

d) Mi jellemző légzőszervére?

2. *Májusi cserebogár*

Anyaga: Májusi cserebogár preparátum.

Menete: a IV/1. szerint.

3. *Koronás keresztspók*

Anyaga: Koronás keresztspók preparátum.

Menete: a IV/1. szerint.

V. munkacsoport

1. *Éti csiga*

Anyaga: Éti csiga preparátum.

Menete: a) Hol fordul elő?

b) Melyek a testtájai?

c) Hogyan képződik a „csigaház”?

2. *Tőponty*

Anyaga: Tőponty- és kopoltyú preparátum.

Menete: a) Mely környezetben fordul elő?

b) Mi jellemző testvázára?

c) Vizsgáld meg mozgásszervét helyük és felépítésük alapján?

d) Milyen légzőszerve van?

3. *Törpeharcsa*

Anyaga: Törpeharcsa és kopoltyú preparátum.

Menete: V/2. szerint.

VI. munkacsoport

1. *Kecskebéka*

Anyaga: Kecskebéka és a béka fejlődése preparátum.

Béka csontváza.

Menete: a) Mely környezetben fordul elő?

b) Mi jellemző vázrendszerére?

c) Hogyan fejlődik?

2. *Fürgegyík*

Anyaga: Fürgegyík preparátum.
Fürgegyík csontváza.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Mi jellemző vázrendszerére?
c) Milyen a köztakarója?
d) Miért nevezzük hüllőnek?

VII. munkacsoport

1. *A házigalamb*

Anyaga: Házigalamb preparátum.
Madár csontváz. (Házigalamb.)

- Menete: a) Testalkatát mely életmód alakította ki?
b) Vizsgáld meg a vázrendszerét! (Anyaga, felépítése.)
c) Mi jellemző a madarakra?

2. *A tőkésréce*

Anyaga: Tőkésréce preparátum, koponya.

Menete: a VII/1. szerint.

3. *A vörösvércse*

Anyaga: Vörösvércse preparátum.

Menete: a) Milyen összefüggést találsz életmódja és testalkata között?

VIII. munkacsoport

1. *Házinyúl*

Anyaga: Házinyúl preparátum. Csontváza.

- Menete: a) Hol fordul elő?
b) Vizsgáld meg testvázát!
c) Miért nevezzük emlős állatnak?

2. *Házimacska*

Anyaga: Házimacska preparátum és csontváz.

Menete: VIII/1. szerint.

B) Eredménylapok adatai

Minden tanuló előre elkészített eredménylapot kapott, melyen megfigyeléseit rögzítette. Feleletvariáció esetében választ a helyes felelet aláhúzásával adta meg.

I. munkacsoport

1. *Papucsállatka*

- a) A papucsállatka előfordulása — mocsarak vizében
— élőlények testében.
b) Teste sejtéből áll, amely azonban az életműködést elvégzi.
c) Mozgási szervecskéi:
d) Jellemző sejtszervecskéi:
.....
.....

2. *Földi giliszta*

- a) A földi giliszta fordul elő.
b) Teste tagolt.
c) Mozgásszerve a amellyel-szerű mozgást végez.

3. *Orvosi pióca*

I/1-hez hasonlóan.

II. munkacsoport

1. Folyami rák

- a) Folyami rák fordul elő.
- b) Testrészei:
- c) Lábai tagolódnak.
- d) Járólábak száma: 3, 4, 5 pár.
- e) Testváza álló belső — külső váz.

2. Kecskerák

II/1-hez hasonlóan.

III. munkacsoport

1. Májuusi cserebogár

- a) A májuusi cserebogár vízi — szárazföldi környezetben él.
- b) Testrészei:
- c) Lábai tagolódnak.
- d) A lábak száma: 3, 4, 5 pár.
- e) A toron pár lábat és pár szárnyat találunk. Az első pár szárnyfedő, a második repülésre alkalmas szárny.
- f) Az egész testet behálózó lélegzik.

2. Szarvasbogár

3. Burgonyabogár

4. Gyászincér

} a III/1-hez hasonló.

IV. munkacsoport

1. Folyami rák

- a) A folyami rák fordul elő.
- b) Testrészei:
- c) Lábai tagolódnak.
- d) Járólábak száma: 3, 4, 5 pár.
- e) A testváz anyaga:; belső — külső váz.

2. Májuusi cserebogár

- a) A májuusi cserebogár vízi — szárazföldi környezetben él.
- b) Testrészei:
- c) Lábai tagolódnak.
- d) A lábak száma: 3, 4, 5 pár.

3. Koronás keresztespók

- a) Előfordulási helye:
- b) Testrészei:
- c) Lábai tagolódnak.
- d) Lábaiinak száma: 3, 4, 5 pár.
- e) lélegzik.

V. munkacsoport

1. Éti csiga

- a) Az éti csiga fordul elő.
- b) Testrészei: fej, tor, potroh, láb, zsigerzacskó.
- c) Legjellemzőbb szerve:

2. Tőponty

- a) A életmódhoz alkalmazkodott szervezetű állat.
- b) Testvázára jellemző:

- c) Mozgásszervei az
Páratlan úszók:
Páros úszók:
- f) Légzőszerve:

VI. munkacsoport

1. Kecskebéka

- a) Előfordulási helye:
- b) Vázrendszere: Középtengelye a
- c) Az egyedi fejlődése szakaszát a tölti, a
szakaszát részben a Ezért nevezzük
.....-nek.

2. Fürgegyík

- a) A fürgegyík az első igazi gerinces állat.
- b) Vázrendszerére jellemző:
- c) Egyedfejlődésének egyik szakasza,
első szakasza,
egyik szakasza sem kapcsolódik a vízhez.
- d) Testhőmérséklete a hőmérsékletével együtt változik.

VII. munkacsoport

1. Házigalamb

- a) A házigalamb testalkatát a életmód alakította ki.
- b) Testüket fedi, alakult állkapcsukban fogak
nincsenek. Mellő végtagjaik alakultak,
szaporodnak.

2. Tőkésréce

3. Vörös vércse

} VII/1-hez hasonló.

VIII. munkacsoport

1. Házinyúl

- a) Előfordulási helye: környezetben.
- b) Testvázára jellemző:
- c) A testét fedi, kicsinyeit
váladékával táplálja.

2. Házimacska

VIII/1-hez hasonló. -

C) A csoportmunka eredményeinek megbeszélése

- 1. Egysejtű állat jellemzése.
- 2. A férgek
 - a) mozgásszervük a bőrizomtömlő,
 - b) féregszerű mozgás.
- 3. Ízeltlábúak
 - a) lábaik felépítése,
 - b) csoportosításuk,
 - c) a rákok tulajdonságai,
 - d) A rovarok jellemző általános tulajdonságaik,
 - e) a pókok jellemző sajátosságai.
- 4. Puhatestűek
 - a) csigák általános jellemzése.

A feladatok elvégzésére 15 percet biztosítottunk. Az óra második felében (30 perc) az egységbe foglалása történt a csoportok munkáinak. A végzett munkáról a tanár kérdései alapján az egyes tanulók számoltak be, amelyekhez az osztály többi tanuló észrevételeket, ellenvéleményeket vagy kiegészítéseket fűztek.

5. Gerincesek

- a) gerincesek általános jellemzése,
- b) halak a vízi életmódhoz alkalmazkodott gerinces állatok,
- c) kétélűek életmódja, jellemző szerveik;
- d) hüllők a szárazföldi környezethez alkalmazkodott állatok,
- e) a madarak általános jellemzése,
- f) az emlősök sajátosságai.

D) A végzett munka értékelése (Az 1. sz. órához hasonlóan.)

V. Az óra végi szervező munka

(Az 1. sz. órához hasonlóan.)

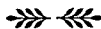
A két óraleírásban a csoportmunka két formáját mutattuk be. Az 1. sz. órán valamennyi csoport azonos feladatot oldott meg. Ugyanazon anyagot, azonos módon dolgozták fel a tanulók. Az óra második felében a tanár irányítása mellett, a feladatlapokon szereplő sorrendben és tagolásban beszéltek meg a feldolgozott anyagot. E munka során a tanár feladata elsősorban a megállapítások, ismeretek helyességének ellenőrzése volt. A kiegészítéseket az egyes csoporttagok igen nagy aktivitással és szakmai precizitással végezték.

A második órán az anyagrészt 21 részre bontottuk. Így a csoportokon belül is differenciálni kellett a munkát. Ebben az esetben az egyes tanulók részfeladatokkal foglalkoztak. Ez módosította az óra második felének munkáját. Itt a csoportok részfeladatait kellett egységbe foglalni. Ezek a részfeladatok a megbeszélések nyomán mozaikszerűen formálódtak egységes ismeretanyaggá.

A két óra közös jellemzői, hogy mindkét órán meglevő ismeretek alapján kellett biológiai jelenségeket felismerni, összehasonlítani, tényanyagon alapuló azonosságokat és különbözőségeket megállapítani.

Az óra második felében történő megbeszélés menetét a tantárgy logikája szabja meg. Számunkra problémaként jelentkezett, hogy vajon a különböző feladatokról szóló beszámolók érdeklődést fognak-e kelteni a tanulóknál, vagy a tanulók unni fogják? Gátlásként fog-e jelentkezni az egyes problémával való elmélyültebb foglalkozás a többi feladattal szemben?

Az órákon szerzett tapasztalatok mindkét aggodalmat megcáfolták. Az egyes csoportok munkájáról szóló beszámolók az egész osztály számára motiváló tényezőként jelentkeztek. Érdekelte a tanulókat a társaik munkája. A beszámolók tartalma mindig vita tárgya volt. Egyesek saját megfigyeléseik eredményével hozták összefüggésbe a hallottakat, mások megerősítették, kiegészítették vagy cáfolták azokat. Tehát a feltételezett passzivitás helyett az ismeretek mozgósítása következett be. Így a beszámolók kollektív jellegű munkává szélesedtek és az osztály valamennyi tanulóját érintették.



A tervezés didaktikai és metodikai jelentősége a mezőgazdasági foglalkozás keretében

Az Általános Iskolai Tanterv munkaműveletekben határozza meg a gyakorlati foglalkozások tartalmát. *A műveletek* a tanár számára mindenkor egy-egy munkafolyamatnak a részeként jelentkeznek. Szakmódszertani vonatkozásban a munkafolyamat a tanított munkanemben, mint például a növénytermesztési, kertészeti, kisállattenyésztési foglalkozások keretében egy *meghatározott időre terjedő s meghatározott sorrendben egymást követő műveleti rendszerek csoportját* jelenti, amelyek mindig *valamilyen konkrét produktumhoz vezetnek*.

Ahhoz, hogy a foglalkozásokat didaktikailag is a követelményeknek megfelelően tudjuk vezetni, alapvető feladat *a munkafolyamatok műveleteinek megtervezése, a műveletek logikus fokozatbeli rendszerezése, elemzése*.

A tervezés szükséges:

- a) a műveletek fokozatos elsajátítása,
- b) a foglalkozások szervezése és levezetése,
- c) az elméleti ismeretek nyújtása,
- d) és az egészségügyi követelmények megvalósítása miatt.

a) *A műveletek fokozatos elsajátítása szempontjából* nélkülözhetetlen azok rendszerezése, illetve a részműveletek megtervezése. Tekintettel arra, hogy a munkafolyamatokban a műveletek meghatározott sorrendben követik egymást, a foglalkozások anyagának feltétlenül biztosítani kell úgy az elméleti, mind a műveleti fokozatosság megvalósítását. Mindenkor számolni kell azzal, hogy a munkamenet sorrendje az egyes műveletek elsőbbségét igényli a többivel szemben. Például ahhoz, hogy a palántázás munkaműveletét el tudjuk végezni, be kell locsolni és ki kell szedni a palántákat. A műveleti jártasság kialakulása szempontjából a két tevékenység nem feltételezi egymást, de a munkafolyamat műveletrendszerében megnyilvánuló feltétlen sorrend meghatározza az egyes műveletek időrendiségét és egymáshoz való viszonyát. Ezért is előzi meg feltétlenül az egyik műveletet: a palántázást, a másik műveletet: a kiszedést. Más esetben viszont a műveleti mechanizmus kialakulása feltételezi egy másik műveleti jártasság létezését. Így például az egyszerűbb talajforgatási módok, az ásás a rigolirozás műveletét.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a foglalkozások műveleteinek tervezése és azok elemzése lényegében határozza meg a foglalkozások rendszerét és azok vezetésének módját.

b) *A foglalkozások szervezése és levezetése szempontjából* szintén fontos a műveletek megtervezése, elemzése, *a műveleti fokozatosság biztosítása*. Ennek alapján tudja a tanár azt, hogy mely művelet mikor következik, a műveletekhez milyen szerszámok, eszközök és anyagok kellenek, és hogy mikor és hol van szükség rájuk.

A tervezés és a műveletelemzés alapján valósítható meg a forgószínpadszerű munkavégzés, amely didaktikailag e tantárgy oktatása szempontjából nélkülözhetetlen éppen a jártasságok kialakítása miatt.

A körütekintő tervezést teszi szükségessé még a tantárgy munkanemekre való tagozódása, valamint az osztályok koedukáltsága. Ezek a tényezők befolyásolják a szervezési és vezetési teendőket is.

c) Az elméleti ismeretek nyújtása szempontjából azért szükséges a műveleteket elemző oktatás, hogy a tanulók jobban megértsék az ok-okozati összefüggéseket és ennek alapján sokkal eredményesebb a műveletek végzése. A műveleti jártasságok gyorsabb és hatékonyabb kialakulása igényli az elméleti ismeretek tagoltabb feldolgozását, azok logikai sorrendjének megfelelő prezentálását.

Az egyes foglalkozások műveleteinek általános elméleti előkészítését röviden kell megtartani. Ez nem térhet ki minden egyes művelet által igényelt ismeretnyújtásra. Az eddigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a foglalkozás bevezetésében nyújtott ismereteket a tanulók nem tudják olyan hatékonyan alkalmazni, mintha azt közvetlenül a művelet végzése előtt nyújtjuk. Egy hatműveletes munkafolyamat esetében végeztünk felmérést és a következő eredmény jött létre:

6. osztály A tanulók száma	Az összes ismeretet a foglalkozás bevezetésében kapták a tanulók	Az ismereteket az egyes műveletek elvégzése előtt kapták a tanulók
76	38	38
A sikeres műveletvégzés %-ban kifejezve		
	11	96

A fenti számadatok is bizonyítják, hogy a műveletek eredményes végzése szempontjából sokkal jobb, ha a szükséges ismereteket a műveletek végzése előtt közvetlenül nyújtjuk a tanulóknak.

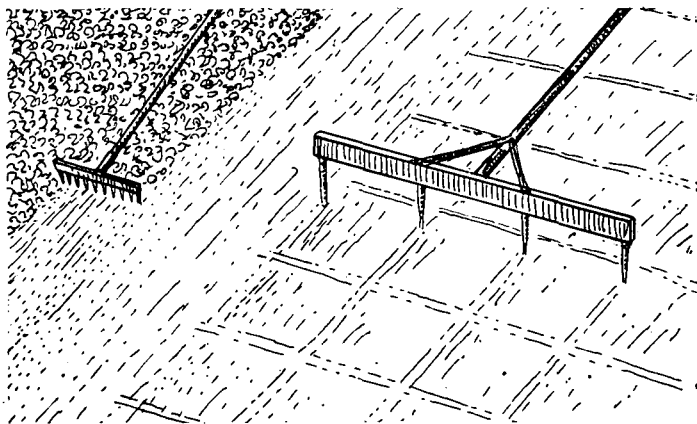
Az egyes műveletek elvégzése előtt nyújtott ismeretek jelentősége:

- az ismeretek hatékonysága így fokozódik,
- a műveletek végzése eredményesebb,
- a jártasságok kialakulása gyorsabb és szilárdabb.

Az alábbiakban egy munkafolyamat néhány műveletéhez tartozó elméleti ismeret, illetve annak megtervezését mutatom be.

PALÁNTÁZÁS A 6. OSZTÁLYBAN

I. A talaj előkészítése, a sor- és tőtávolság kijelölése



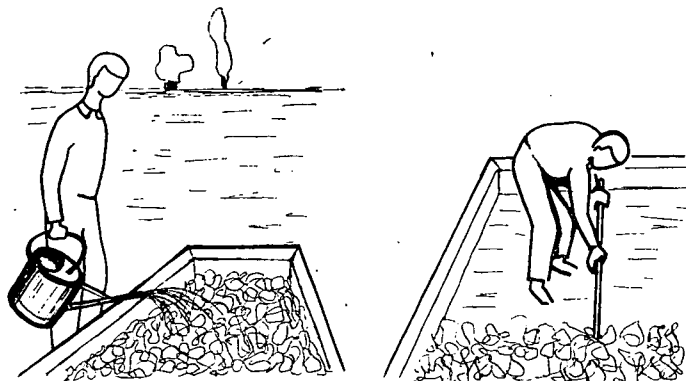
1. ábra

Elméleti ismeretek:

A palántanövény gyenge gyökérzete megkívánja a porhanyós finoman elmunkált talaj-szerkezetet. Ilyen szerkezetű talaj az iszapolással gyorsabban rátapad a gyökérzetre és hamar megindul a táplálék felvétele.

A sor- és tőtávolság fontos a palántanövény kifejlődéséhez, a megfelelő tenyészterület biztosításához. Így a gyökérzet fejlődéséhez és a táplálék felvételéhez, valamint a föld feletti szervek zavartalan fejlődéséhez megvan a szükséges terület. A növények ápolását és védelmét is zavartalanul tudjuk végezni. (1. ábra)

II. A palánták megöntözése a kiszedés előtt.



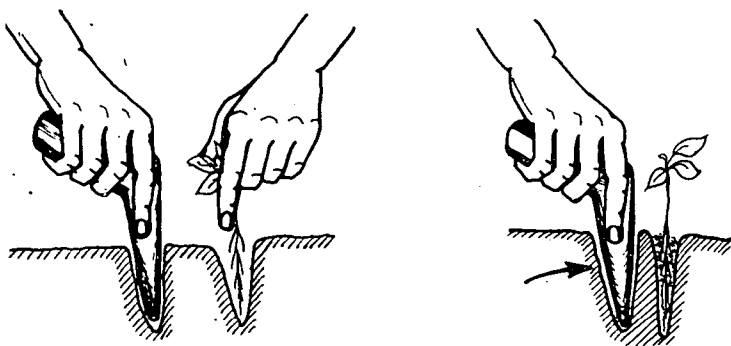
2. ábra

Elméleti ismeretek:

A palántanövény így a kiszedés előtt kellő mennyiségű vizet és tápanyagot szívhat fel (akkumulál), ennek folytán az átültetést kisebb veszteséggel vészeli át a megeredésig, az önálló táplálkozásig.

Az öntözéstől megpuhult talajból a palántanövény gyenge gyökérzete minimális sérüléssel emelhető ki. Ez elősegíti a gyorsabb megeredést. (2. ábra)

III. A palánta gyökerének behelyezése a kiképzett lyukba, valamint a talaj hozzányomása.



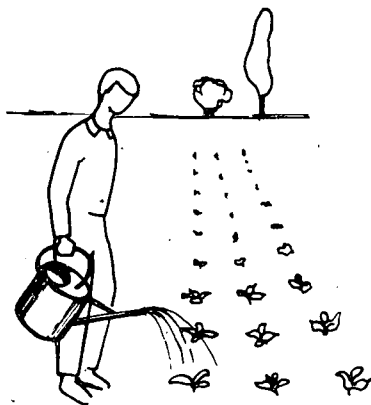
3. ábra

Elméleti ismeretek:

A fúróval kiképzett lyukba a gyökérzetet függőlegesen helyezzük el, hogy a gyökér minél mélyebbre kerüljön, mert így állandóbb a növény víz- és tápanyagellátása, tekintettel arra, hogy a mélyebb talajrészek lassabban száradnak ki. (3. ábra)

A talajt jól a gyökérzethez kell nyomni, mert így gyorsabban létrejön a gyökér és a talaj közötti szoros kapcsolat, aminek folytán a növény hamarabb megeredhet.

IV. Az izapolás.



4. ábra

Elméleti ismeretek:

A finoman elmunkált talajt a növény gyökeréhez mossuk, ennek folytán a gyökér gyorsabban és biztosabban megered, megerősödik. „A kártevők foga alól kinő” és így gyorsabban beérik. A víz növényi tápláló anyag is. (4. ábra)

A fenti ismeretek mellett természetesen mindenkor szerepelnek a műveletek végzéséhez kapcsolódó egészségügyi ismeretek is.

Ahhoz, hogy a műveleteket a tanulók tudatosan végezzék, feltétlenül szükségesek bizonyos elméleti ismeretek. *A műveletek jártassági szinten való végzését csak így tudjuk kialakítani, és csak így számíthatunk e tantárgy személyiségformáló hatására.* Mivel az elméleti ismeretek és képzési feladatok összekapcsolása folytán tárulhat fel az ok-okozati összefüggések rendszere, konkretizálódik az elmélet alapvető fontossága a manuális tevékenységek folyamatában. A tantárgyak közötti koncentrációk megteremtésével valósítjuk meg a dialektikus összefüggést az ismeretek és műveletek rendszerében. A foglalkozásokra való felkészülés során elkészített elemző terv a *műveletterv*.

A műveletterv a különböző munkanemek munkafolyamatainak ésszerű és célirányos kivitelezési terve, aminek lényege a munkafolyamatok egyes szakaszait alkotó műveletek, részműveletek, mozzanatok didaktikailag és szakmailag is legeredményesebb logikus sorrendjének s a munkavégzés tervszerű és tudatos programjának feltárása.

A foglalkozások alkalmával megkívánt *motiváció* után ismertetjük a művelettervet. Az ismertetés és a logikus elemzés után készítjük el rendszerint az írásbeli vázlatot. A szükséges szemléltetés, a számszám- és anyagismertetés után következik a tanári bemutató. A tanári bemutatót didaktikailag megfelelő műveleti elemzéssel végezzük, amely lehetővé teszi a tanulók tudatos és tervszerű munkáját. A megértés érdekében a folyamatos műveleti bemutatót feltétlenül az elemezve tagolt bemutató kövesse, majd ezután ismét rendes munkaritmusban mutatjuk be. Ezt követi a tanulók próbálkozásai és végül a műveletek begyakorlása, feladatszerű végzése.

d) *A műveleti tervezés hasonlóan nélkülözhetetlen az egészségügyi követelmények megvalósítása érdekében is.* Minden munkanem, de különösen a kerti foglalkozások rónak aránytalanul nagy megterhelést a tanulókra. Ezt még fokozza az egyes évszakokban egyébként is jelentkező szervezeti reakció.

Egy munkafolyamaton belül szereplő műveletek nem egyformán veszik igénybe a tanulók szellemi és fizikai erejét, szervezetét. A tanárnak éppen ezért kell a műveleteket ilyen szempontból is részletesen elemeznie, mert ezek alapján valósíthatja meg például a műveletek cseréjét, vagy a tanulók pihentetését.

Mivel a tanterv műveletekben határozza meg az ismereteket, ezért elsősorban ezek megtervezése az egyik *legfontosabb feladatunk*. A végzett *munkaművelet lehet egyszerű*, mint például a gyomlálás; *lehet összetett*, mint például a vetés. Ezek viszont *műveleti elemekre* bonthatók. Ilyen elemek a *részműveletek és mozzanatok*. Például az állatok etetése című művelet a következő részműveletekre tagolódik:

- takarmány előkészítése,
- takarmány kimérése,
- takarmány keverése,
- takarmány adagolása az etetőbe.

A részműveletek viszont *mozzanatokra* bonthatók. A takarmány-előkészítés részműveletének mozzanatai:

- takarmány válogatása,
- takarmány tisztítása,
- takarmány aprózása.

A fentiekkel kapcsolatosan emelem ki a *munkafogás* fogalmát. Ide tartozik a *szerszám, eszköz*, és az *anyag fogása*, mint például az ujjak tartása, a szerszámok, eszközök fogása, a láb- és a testhelyzet, a testtartás, a testmozdulatok mikéntje stb. *A munkafogások lényegében az idegek és az izmok koordinált működésének az eredményei.*

A műveletek oktatása tulajdonképpen a munkafogások, a mozzanatok és a részműveletek folyamatos összekapcsolásának tudatos begyakoroltatása. Az elsajátított művelet eredménye a munka könnyedsége, megfelelő ritmusa és alkalmazása. A munka ritmusa lehet lassú, élénk és gyors, attól függően, hogy a begyakorlás milyen szintet ért el. Ha a munkaművelet megfelelő jártassági szinten van, akkor létrejöhet a megfelelő *munkatempó*.

A munkaműveletek termelési igény szerinti logikai sorrendjét *munkamenetnek*, illetve termelési menetnek nevezzük. Ilyen például a talajelőkészítés—vetés—növényápolás—betakarítás—tárolás stb.

A foglalkozások, illetve a jártasságok kialakításának sikerét nagyban befolyásolja a megválasztott munkadarab. A munkadarab elkészítésének folyamatában szerepelni kell azoknak a műveleteknek, amelyek az adott foglalkozás oktatási képzési feladatai. Ennek alapján kell elkészíteni a *művelettervet*, amely a *munkafolyamatok műveleteinek a munkamenet által megkívánt sorrendi feldolgozását tartalmazza*. Példának a „*Palántázás*” művelettervét ismertetem:

- Sorvonalozás (mérés, sorkihúzás),
- Palánta-kiszedés (öntözés, kiszedés, ládába helyezés).
- Palántaszállítás, szétrakás (szállítás, szétrakás),
- Palántázás (lyukkiképzés, palánta behelyezése, a talaj gyökérhez nyomása, iszapolás).

Az összeállított műveletterv manuális végrehajtása, illetve a munkaműveletek folyamatos és zavartalan egymásba kapcsolására fordított tevékenység a *munkaszervezés*. A foglalkozás szervezését jelentősen befolyásolja az, hogy egyszerű műveletről van-e szó, amelynek csak művelet elemei vannak, vagy összetett munkaműveletről, munkafolyamatról, illetve komplexmunkáról.

A tervezésnek további alapvető követelménye a foglalkozások megfelelő *logikai és szerkezeti felépítése*.

A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozások anyagelrendezését elsősorban a *vegetációs időszak* határozza meg. A tematikus terv alapján könnyű megállapítani, hogy a soronlevő foglalkozás keretében megtanítandó műveletek, melyik korábban elsajátított művelettel kapcsolatban közelíthető meg a legkönnyebben, és a későbbiek elsajátításához mennyiben nyújtanak alapot.

A foglalkozások tervezésénél a kialakítandó jártasságok egész rendszerét át kell gondolni.

A foglalkozás feladatainak tervezése és elemzése után a műveletek és azok elemeinek összeállítása, rendszerezése következik. Ezt három alapvető didaktikai tényező határozza meg:

1. *A legfontosabb elméleti ismeretanyag megválasztása.* Egyik nagyon fontos követelménynek tartom, hogy az elméleti ismeretekből azokat vegyük, amelyek feltétlenül szükségesek a műveletek tudatos, biztos és eredményes végzéséhez. Az egyik fő nevelési feladatának, a „politechnikai nevelésnek” csak így felel meg.

2. *A műveleti fokozatosság megtartása* a jártasságok kialakítása szempontjából nagyon jelentős. Ez egyben a műveletek elsajátítása szempontjából is lényeges elv.

3. *A munkaműveletek termelési igény szerinti sorrendje* a munkamenet, illetve a termelési menet fokozatos egymásutánja. Néhány kivételtől eltekintve valamennyi foglalkozás keretében szerepel új anyag, új munkaművelet, amelyet gyakran sajátos szervezés előz meg. Ennek szakaszai a következők:

- a foglalkozás távlati tervezése,
- a foglalkozást megelőző közvetlen szervezés,
- a foglalkozás folyamatának, levezetésének szervezése.

A növénytermesztési és kertészeti foglalkozások szervezése már évekkel előbb elkezdődik, amikor a kerti vetésforgót, az egyes növényi kultúrákat, a gyümölcsfa kezelésével kapcsolatos vagy a kisállattenyésztéshez szükséges anyagokat, feltételeket megteremtjük már az oktatási évet megelőzően. Ezek csak a *távlati tervezés és szervezés* alapján biztosíthatók. Például ahhoz, hogy szemzési gyakorlatokat végezzünk, megfelelően fejlett alanyra van szükség, vagy a palántázáshoz megfelelően fejlett palántára és így tovább.

A foglalkozásokat megelőző közvetlen szervezés lényegében a tanár felkészülését tartalmazza. Ennek első és elengedhetetlen mozzanata a munkaműveletek (a munkadarab, a munka tárgyának elkészítése) begyakorlása. A munkadarabot, illetve munkaműveleteket minden gyakorlatot vezető tanárnak el kell készítenie, el kell végeznie. Az így elkészített munkadarab a foglalkozás szemléltető tárgyát is képezi. A munkadarab elkészítésénél, illetve a műveletek végzése folyamán a tanár ellenőrzi a szükséges eszközöket, szerszámokat, az anyagok minőségét, elvégzi az oktatandó műveleteket és így ő maga is érzékeli a felhasznált anyag minőségét, tulajdonságait. Az így szerzett tapasztalatok kedvezően befolyásolják a foglalkozások vezetését, eredményességét. Ennek alapján biztosan tudja megtervezni a szükséges szerszámokat, segédanyagokat, eszközöket stb. Ez alkalommal győződik meg a tanár a szerszámok és eszközök megfelelő állapotáról, használhatóságukról, amelyek biztosítják a műveletek zavartalan végzését.

A foglalkozás folyamatának, levezetésének megszervezését eredményes lefolyását nagyban befolyásolják a már kialakult jártasságok, készségek és szokások. Különösen azok a szokások jönnek számításba, amelyek a foglalkozások zavartalan lefolyását segítik elő. Így például a munkaruha felvétele, a sorakozás, a jelentésadás, a szerszám

és anyag felelősök tevékenysége stb., amiket természetesen meg kell követelni állandó jelleggel és következetesen. Így a foglalkozásokon mind több idő marad az új ismeretek és munkaműveletek elsajátítására.

A foglalkozások oktatási feladatából következően meg kell tervezni a munkaműveletek értékelését is. Ez a tanulói tevékenységek állandó megfigyelését igényli. Az értékelés terjedjen ki a szerszámok, eszközök helyes használatára, a végzett műveletekre és a műveletek eredményességére.

A tanár felkészülésének lényeges része a foglalkozások befejezésének megszervezése, tervezése. Ez a szerszámok karbantartása, tárolása, a munkadarabok összeszedése, a műhelyrend kialakítása, takarítása, valamint a tanulók tisztálkodásának mozzanataiból áll. Ezenkívül idetartozik a következő foglalkozás szervezése is.

A foglalkozások *alternatív tervezése* a mezőgazdasági foglalkozás sajátosságai-ból következik. Ilyenek a szabadban való munkavégzés, az időjárásnak való kitettség, a növények és a talaj állapota, az osztályok koedukáltsága stb. Mindezek teszik szükségessé a kettős az ún. alternatív tervezést. Már a tanmenet összeállításánál számításba kell venni a kettős tervezést.

Az alternatív tervezéssel tudjuk biztosítani a foglalkozások folyamatosságát, az előírt művelti rendszerek elvégzését, illetve a szükséges jártassági szint kialakítását. Ezenkívül tervszerűvé teszi a koedukált osztályok foglalkoztatását, kizárja a spontán megtartott foglalkozások lehetőségét. Az alternatív tervezés a tantervi anyag elsajátításának objektív kritériuma.

Az egészségvédelem szempontjából is igen jelentős eljárás az alternatív tervezés. Az előre nem látott időváltozás, amire a tanulók nem készülhetnek fel, vagy a lányok által nem végezhetett munkák, mint amilyenek például a permetezés, mélytalajművelés stb. megköveteli a kettős tervezést.

Az alternatív tervezésnek gazdaságilag és gazdaságosság szempontjából is van jelentősége. A kerti foglalkozásokat az időjárás állapota mellett a talajállapot, a foglalkozás tárgyát képező növények és állatok állapota is befolyásolja. A sárostalajú kertben például több kárt tehetünk mint hasznót. Vagy az éretlen gyümölcsöt nem szedhetjük le csak azért, mert a tanmenetben beütemeztük stb. Egyébként sorolhatnánk azokat az eseteket, amelyek gazdasági és gazdaságossági vonatkozásokban érzékeltetik az alternatív tervezés jelentőségét.

A foglalkozás tervezésével kapcsolatos — egyébként hatalmas témakört — ezen összefoglaló jellegű dolgozatban csak gondolatébresztő szinten dolgoztam ki, tekintettel a korlátozott keretekre. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy sikerült vázolni és érzékeltetni a tervezés jelentőségét, szerepét a mezőgazdasági foglalkozások keretében.



DR. VÁRKONYI NÁNDOR
Tanárképző Főiskola, Szeged

Famunkák a hetedik osztályban

Az ipari gyakorlati foglalkozás számára kiadott Tanterv és Utasítás már az általános iskola 6. osztályában előír bizonyos famegmunkálással kapcsolatos ismereteket. Az alapozó elméleti anyagot a manuális feladatok sora egészíti ki. Tanulóink tehát a hetedik osztályban már rendelkeznek némi tájékozottsággal a famegmunkálást illetően. A terület így nem új, kérdés, hogy milyen irányban kell előrelépniük?

Ha szemügyre vesszük a hetedik osztály feladatait, azonnal szembeötlő a minőségi változás az előző osztály tennivalóival szemben. Az egészen egyszerű manuális cselekvéseket felváltják az igényesebb műveletsorok. Az egyszerűbb szerkezeti kötések alkalmazása minden tanuló számára komoly ismeretanyagot jelent, de ezen túl lehetőséget nyit a nevelőnek a technikai gondolkodás fejlesztésére is. A fakötési módok — ha ügyesen élünk a lehetőségekkel — nemcsak egy tanítási egység a sok közül, hanem kiváló alkalom a technikai fogalmak tisztáztatására és a már kialakított fogalomrendszer összefüggéseinek érzékeltetésére!

A gondolkodás fejlesztésén kívül más területen is adódnak értékes lehetőségek. A fejlettebb műszaki követelmények fejlettebb kivitelezési módokat is követelnek. Az egyéni munkaszervezési formákat fokozatosan felváltják a közösségi megoldások. Ezeknek megvalósítása a brigádkereten belül kezdődik. Az együtt munkálkodó közösség nevelési kincstárát a legváltozatosabb körülmények között fordíthatjuk tanítványaink javára. A Tanterv által előírt anyag bőséges lehetőséget biztosít mind oktatási, mind nevelési vonatkozásban.

*

A fenti munkanem részletes taglalását legcélszerűbben konkrét feladatokon érzékeltethetjük. Az előírt műveletsorok tanítására — az előző két számunkban közöltekhez hasonlóan — fizikai kísérleti eszközöket választunk. Ezzel egyben azt is bizonyítjuk, hogy a két tantárgy közötti koncentráció megvalósítása nemcsak a komplex munkák esetében oldható meg, hanem új műveletek tanításánál is.

A Tanterv által biztosított 16 órából ez alkalommal 8 óra anyagát tervezzük meg. A tanítási egység második felének tervezésére a következő számunkban kerül sor.

Az oktatási feladatokat először rövid óravázlatokban közöljük, majd a megvalósítással kapcsolatos megjegyzések, javaslatok következnek.

FAMUNKA

1—2. foglalkozás

1. A foglalkozás feladatai:

a) Előrajzolás párhuzamjelzővel.

Élek gyalulása.

Sarokkötés lapolással.

Fúrt csapok kialakítása.

Ragasztás enyvvel.

b) A gyalu felépítése és fajtái. A gyalupad tartozékai. A derékszögelő és párhuzamjelző.

c) A hatodikos műszaki rajz anyagának átismétlése.

d) Kísérleti eszközt csak gondos munkával készíthetünk!

2. Munkadarab: ASZTALKA NYOMÁSKÍSÉRLETHEZ. (1. ábra. Lásd 102. oldal)

3. Koncentráció: A nyomóerő és a nyomott felület közötti összefüggés vizsgálata. (Fizika, 7. osztály.)

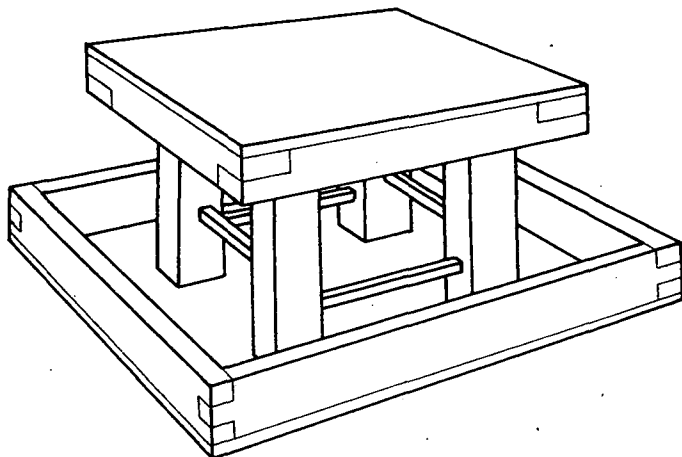
4. Munkavédelem: A szerszámok rendje a munkaasztalon.

5. Anyagszükséglet:

4 db $20 \times 20 \times 140$ mm fenyőléc

4 db $20 \times 20 \times 100$ mm fenyőléc

4 db $5 \times 5 \times 86$ mm négyzetes csapléc
1 db $5 \times 140 \times 140$ mm rétegelt lemez
enyv és szegek.



1. ábra

6. Szerszámszükséglet:

Illesztő fűrész, párhuzamjelző, derékszögelő, simító gyalu, kalapács, furdancs, fűrő-hegy, csiszolópapír, ráspoly.

7. Szemléltetőeszközök:

Tanári mintadarab, valamint az új szerszámok ismertetésével kapcsolatos magyarázó rajzok, illetve diáképek.

8. A foglalkozás felépítése:

A csoport tagjai tanári utasítás alapján elfoglalják helyüket. Ezután átnézik szerszámkészletüket, majd meghallgatják az új munkaterem rendjének szabályait.

Az általános bevezetőt az előző év anyagának gyors felidézése követi. Néhány szó a hetedikes famunkák tartalmi feladatairól és a megvalósítással kapcsolatos munkadarabokról: gyalulás, fakötési módok, különböző kísérleti eszközök. Elméleti vonalon: az anyag- és gyártásismeret néhány famegmunkálással kapcsolatos témája, műszaki rajzi elemek, valamint szerszámismeret.

A mintadarab bemutatása, rendeltetése, alaki kiképzésének indokolása. Anyaga. A kialakításhoz szükséges eszközök, szerszámok.

Alapos vizsgálódás után a műveletterv közös megállapítása.

A műveletterv végrehajtása, a munka

Az asztallapot merevítő keret és a lábak anyagának megformázása. A gyalu felépítése és fajtái. A gyalupad és tartozékai. Derékszögelő és párhuzamjelző. A gyalulás művelete. Ennek tanári bemutatása. Tanulói kísérletek. A keret és lábak anyagának méretre gyalulása. A kész lécek méreteinek ellenőrzése. Darabolás illesztő fűrészszel. Tanulói bemutató.

Lapolás. A művelet tanári szemléltetése. Előrajzolás és munka a tanulók részéről. Illesztés és enyvezés bemutatása. Ezzel egyidőben az asztallap kiszabása, csiszolása. Az asztalka lábazatának megformázása. A lábak vállainak kiképzése. A lapoláshoz hasonló folyamat tanári bemutatása. A vállazott elemek illesztése. A merevítő csaplécek furatainak megjelölése az anyagon. A fúrás elvégzése. A négyzetes metszetű lécek végeinek hengerítése. Illesztés. Ez utóbbi két lépés tanulói szemléltetése. A kész elemek összeállítása, enyvezése, szegezése, csiszolása tanári útmutatások alapján.

Munkaszervezés: brigádkeretben folyó egyéni munka.

Értékelés brigádonként és a csoport tagjait illetően.

Összefoglalás. A füzetvázlat elkészítése. A munkadarab alkatrész rajzai. Méretezése.

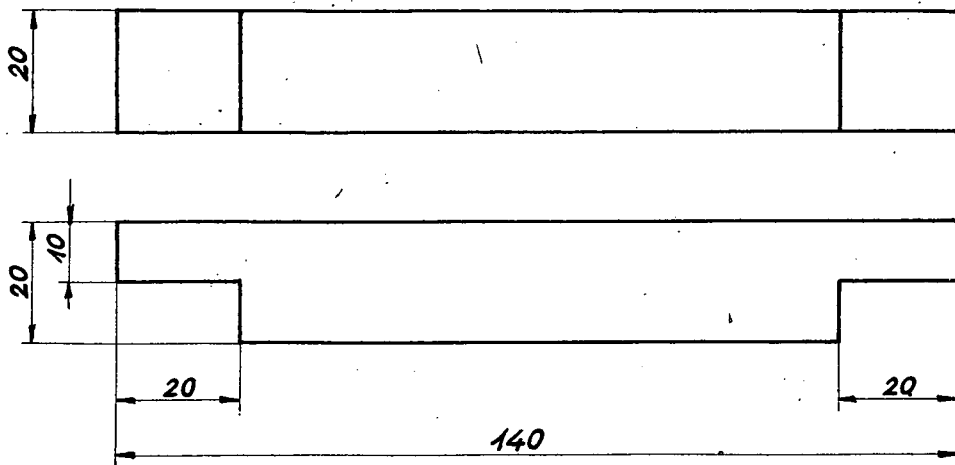
9. A tábla képe:

ASZTALKA NYOMÁSKÍSÉRLETHEZ (1. ábra)

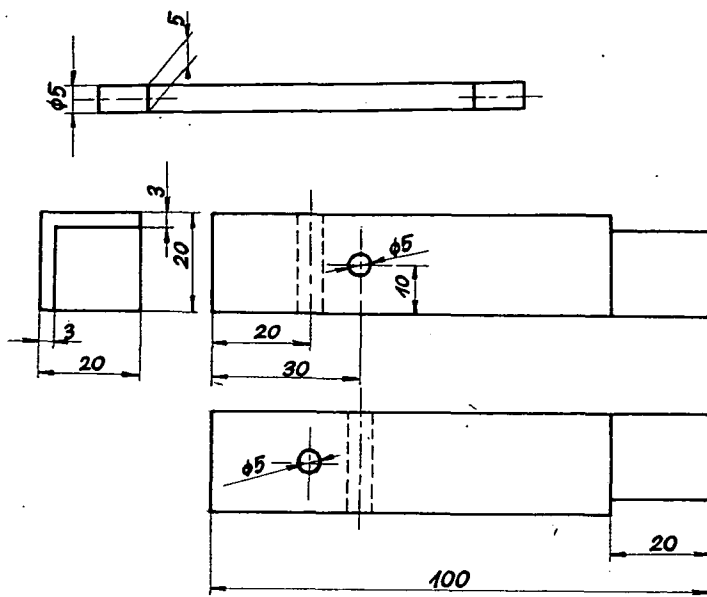
Műveletterv:

1. Kirajzolás az anyagon párhuzamjelzővel.
2. Élgyalulás simítógyaluvál.
3. A gyalult felület ellenőrzése derékszögjelzővel.
4. Darabolás illesztőfűrészszel.
5. Előrajzolás lapoláshoz.
6. A lapolás elvégzése.
7. Rétegelt lemez kivágása.
8. Lapolás és az asztallap enyvezése.
9. Lábak vállazása.
10. Merevítő csaplécek furatának kijelölése.
11. Fúrás.
12. Illesztés a csaplécek hengerítése után.
13. Lábazat szerelése, enyvezése, szegezése.
14. Csiszolás.

Rajzok: a 2. és 3. számú ábrák szerint.



2. ábra



3. ábra

10. A füzet képe:

Azonos a tábla képével az 1. ábra kivételével.

A fenti vázlat két foglalkozás anyagát tartalmazza. A legelső probléma tehát a tanár részéről: hol célszerű meghúzni a választóvonalat a sok feladat tanítása közben? Többféle megoldás is lehetséges, ám a legkézenfekvőbbnek az a megoldás mutatkozik, mely szerint az első foglalkozáson az asztallapot, a másodikon a lábazatot készítjük el.

Ezek után nézzük közelebbről a vázlatot!

Amint a feladatok felsorolása bizonyítja, sok új ismeretet kell ezen a két foglalkozáson nyújtunk. Ezt a nem éppen könnyű munkát csak abban az esetben fogjuk jól elvégezni, ha az idővel ügyesen gazdálkodunk. És még valamit: ha megfelelő minőségű és mennyiségű szemléltető anyaggal rendelkezünk. Mint általában mindenütt — de a szerszám és műveletismeret tanításánál különösen bevált segédeszköz a *képanyag*. Ez lehet természetes nagyságban bemutatható valóságos kép, epidiaszkóp segítségével kivetíthető kisebb ábra, vagy felvétel — de lehet — és talán ez a legügyesebb megoldás — diakép is. Ez a kis helyen tárolható szemléltetőanyag mindig könnyen elővehető és sok krétamunkától kíméli meg az ismereteket tanító pedagógust.

A szervezési tennivalók teljesítése után a hatodikos fámunkák felidézése következik. A tanult ismeretanyagot tanulóinkkal eleveníttetjük fel. Szerencsés eset, ha a felsorolás a fokozatosság elvére épül.

Az első foglalkozás legérdekesebb témája a program. Elmondjuk, hogy a következő nyolc alkalommal milyen munkamenetekkel ismerkedünk meg. Beszélünk a munkadárabokról, amelyeken az említett műveletsorokat megvalósítjuk, megtanuljuk. Nagyon jó gyakorlat, ha ezen a foglalkozáson az említett eszközöket be is mutatjuk. Ne csak egy-két óra távlatában lássanak tanulóink — de a nagyüzemi gyakorlathoz hasonlóan — legyen tiszta előttük az egész feladatsor.

A fentiek alapján szót ejtünk a gyalulásról, a különböző fakötési módokról, majd rátérünk az anyag- és gyártásismeret néhány témájára, amelyek több műszaki rajzi elemmel együtt idei anyagunkat alkotják.

Elmondjuk, hogy a tantervi feladatok megvalósítása érdekében kísérleti eszközöket, szertárfejlesztési tárgyakat fogunk készíteni. Bemutatjuk a nyomóerő és a nyomott felület közötti összefüggés vizsgálatára alkalmas munkadarabunkat. Közreadjuk a valóságos képek felfogására szolgáló fénytani képernyő mintadarabját. Szólunk a szer-tári rendeződobozról és a sokféle célra használható eszközt ugyancsak szemléltetjük. (Az utóbbi két munkadarabot a következő számunkban tárgyaljuk.)

A következő lépés az első foglalkozások konkrét feladatainak meghatározása. Az előbb tárgyalt eszközök közül ma a nyomáskísérleti darabokat kezdjük kialakítani. Először az asztalka elkészítésére kerül sor.

Nézzük meg közelebbről, miért éppen ilyen tárgyat használunk az említett tör-vényszerűség igazolására? Elforgatással *ugyanaz a tömegű* test különböző felületeken fekszik fel és így segítségével jól kimutatható az erő hatásának a nyomott felület nagyságától való függése.

Az eszköz anyaga: fa, közelebbről fenyőléc és rétegelt lemez. Mindkét anyagféle-séget ismerjük. Problémát inkább a megmunkálás módja okoz. Amint a mintadarabon láthatjuk, nem egyszerű csiszolt felülettel állunk szemben, hanem gyalult lapokkal. Tehát a legelső kérdés, amelyre felelnünk kell: a sima felület létrehozására szolgáló eszköznek, a gyalunak felépítése, részei és fajtái.

A most következő szerszámismereti anyagnak a tanítását nagyon megkönnyíti néhány diakép. Ha ez nincs, a szemléltetést szétszedett szerszámokkal oldhatjuk meg.

Először a *nagyoló gyalut* mutatjuk be. Felsoroljuk részeit és elmondjuk, hogy az itt látható elemek minden gyalunál fellelhetők. A *kettős simító gyalu* forgács-törővel is rendelkezik és ezért finomabb megmunkálásra is alkalmas. Szemléltetjük a különböző *késformákat*: az íves és egyenes késeket. Szokták *éleknek* is nevezni ezeket. A *kettős áteresztő gyaluval* is megismerkedünk, amely a nagy felületek simítására alkalmas szerszám. Ezután a *gyalupad* bemutatása következik. Felsoroljuk alkotó részeit, majd szólunk a *tartozékoknak*: a *padszolgának*, a *csavarszolgának*, a *csavarszorítónak*, és a *pillanatszorítónak* szerepéről, illetve rendeltetéséről. Ezek mind a gyalupad nélkü-lőzhetetlen járulékai.

Mielőtt a leglényegesebb műveletre a gyalulásra rátérnénk, két eszközről kell még beszélünk: a *derékszögelőről* és a *párhuzamvonóról*, más elnevezéssel *párhuzamjel-zőről*. A derékszögelővel már hatodikban találkoztunk, ezeket az ismereteket felújít-juk. A párhuzamjelző még teljesen ismeretlen szerszám. Rendeltetése, hogy segítségével az anyagon meglevő egyenesek mellé párhuzamos vonalakat húzhassunk. Ezekkel a segédeszközökkel a mai foglalkozáson találkozni fogunk.

A következő feladat a gyalulás műveletének megtanítása. Először is a gyalu helyes fogására hívjuk fel tanulóink figyelmét. Tisztázzuk a „kifutó szálak irányá-nak” fogalmát. Így világossá válik tanulóink előtt a szálirányú és szállal szemben történő gyalulás folyamata. Bemutatjuk a gyalu vezetésének szabályait az anyagon. Kezdekor a szerszám elejére, befejezőkor a szerszám végére adunk nagyobb nyomó-erőt. Így érhetjük el, hogy a fa felülete valóban egyenletes sík felület legyen. Nagyon jó gyakorlat, ha már ilyenkor szót ejtünk a gyalu kímélő használatáról és szemléltet-jük az anyagon ferdén visszahúzott eszközt. Eredménye: a gyalukés hosszabb élet-tartama.

A tanári bemutatás lehetőleg hulladékanyagon történjék és a munkadarabhoz hasonlóan egy él méretregyalulását jelentse. Megjegyzendő ugyanis, hogy a csoport

tagjai mind az asztal keretének kialakításához, mind a lábakhoz olyan anyagot kapnak, melyen három méret már pontos, csak a negyediket kell a követelményeknek megfelelően formálni. Ezzel a módszerrel lehetővé válik a tantervi követelmény megvalósítása: az élgyalulás gyakorlása.

Az első próbálkozásnál tehát a tanulók a gyalu helyes megfogására, a fa szálírányának megfigyelésére, a szerszám szabályos vezetésére töreksenek. A tanári bemutatót az egész csoport részéről történő kísérletezés, illetve a látott műveletek megkísérlése követi. Ebben a fázisban rendkívül fontos a nevelő lelkiismeretes ellenőrző munkája. Nagyon sok példa bizonyítja, hogy az elején rosszul rögződött mozgáselemeket igen nehéz később kijavítani. A kísérletsor a csoporttagoknál is hulladékanyagokon megy végbe, mindaddig, míg az eredmény nem kielégítő. Utána hozzákezdhetünk a munkadarab nyersanyagának gyalulásához.

A keret, illetve lábak léceit nem méretre darabolva osztjuk ki, hanem egy szálban. Ebből következik tehát, hogy a gyalulás folyamatát a darabolás művelete követi. Ennek megtörténte előtt azonban feltétlenül beszélünk kell a derékszögelővel való ellenőrzésről. Ha ezt a lépést kihagyjuk, könnyen rossz eredményre jutunk. A tanári szemléltetést egybeköthetjük az élgyalulás bemutatásával, de lehet önálló téma is.

Mivel tanulóink az illesztőfűrészrel már hatodikos korukban megismerkedtek, a darabolás nem tanári, hanem tanulói bemutatóval kezdődik. Jó, ha a merőleges vágás szabályait felelevenítjük.

A ledarabolt elemekről letisztítjuk a vágásnyomokat. Következhet a lapolás, melyet tanári bemutató segítségével indítunk. Először az anyagon történő kirajzolásról tárgyalunk, majd a kieső részek eltávolításának rendjét beszéljük meg. Külön felhívjuk a figyelmet az illesztőfűrész helyes tartására a művelet kezdésekor. Szemléltetjük a lapolás két legegyszerűbb megoldásának: a véglapolásnak és a derékszögű lapolásnak szerkezeti megoldását. A lapolás készítésekor hívjuk fel tanulóink figyelmét az egyszerű enyves ragasztás és a fakötés alkalmazott módjai közötti összefüggésekre. Melyik megoldás az erősebb? Melyik jelent komolyabb kötést? Így a tantervi feladatok végzése közben nagyszerű alkalom nyílik a technikai gondolkodásra nevelésre is! Ha ezt az összehasonlító kérdéssort a következő kötési eljárások esetében is feltesszük, tanulóink nemcsak a hetedik osztály számára előírt manuális és elméleti követelményeknek tesznek eleget, hanem megtanulnak „műszaki ésszel” gondolkodni, megtanulnak a pusztá tények mögött összefüggéseket keresni. És ez az eredmény mindegyik szaktanárnak célja és feladata!

A lapolás műveletének ellenőrzése közben a tanár több szempontot ellenőriz: pontos előrajzolás, méretek szerinti fűrészelés, derékszögek szabályos kialakítása, gondos illesztés. Amennyiben az eredmény kielégítő, következhet az első rész befejező mozzanata: az asztallap kiszabása és a kerettel történő összeenyvezése. A műveletet bemutatjuk. Kétféle út járható ez esetben: a kész elemeket szorítóba rakjuk és úgy hagyjuk száradni, vagy néhány szeggel „megtűzzük” a hiányzó szorítószerszámokat pótlandó. A tűző szegeket száradás után eltávolítjuk.

Az asztalka lábazatának kialakítása a lábvállak formázásával kezdődik. A mintadarab és a rajz is elárulja, hogy itt is a lapolás egy változatával állunk szemben. Kirajzoljuk az eltávolítandó részeket, majd illesztő fűrészrel kivágjuk azokat. A legnagyobb gondot a merőleges fűrészvezetésre kell fordítanunk. Beszélünk arról is, hogy minek érdekében kell ilyen vállkialakítást produkálnunk? Az ok: a várható terhelés átszármaztatása a merevítő keretről a lábakra. Ha vállak nélkül a lábakat közvetlenül az asztallaphoz erősítünk, a merevítőkeret létezése egyszerűen értelmét veszítené.

A lábak alsó részét csaplécekkal kötjük össze. A következő feladat a furatok ki-

jelölése, illetve elkészítése. Szabályos hengeres csapléc esetében az illesztés nem jelent különösebb problémát. Négyzetes lécs esetében a csapvégeket hengeríteni kell. Ezt a műveletet ismerik már tanítványaink az előző osztály anyagából, tehát elég néhány szóban a lényegyet felidézni.

Megjegyzendő, hogy a furatok készítésénél a helyes megoldás az, ha az anyagvastagság feléig haladunk a fúróval. A merevítés így is eredményes, esztétikai szempontból viszont sokkal szebb, mintha keresztülfúrnánk a lábakat.

A lábazat összeszerelése előtt a megszáradt asztallapokat kell letisztítani. Ez gyakorlatilag a sarkok szintbegyalulását jelenti. Feltétlenül tanári bemutatást igénylő feladat. Lényeg: a бүтű gyalulásnál mindig kívülről haladunk a közép felé, majd fogást cserélve a műveletet ellenkező irányból hajtjuk végre. Más szóval: бүтűт úgy gyalulunk, hogy a végfa szálai meg legyenek támasztva.

Ennek lebonyolítása után a kész felső és lábazati részek összeállításán a sor. A csapléceket megenyvezzük, majd a lábakat enyvvel, esetleg szeggel az asztallaphoz erősítjük.

Munkadarabunk ezzel elkészült. Az értékelés mozzanata következnek. Amint fentebb már említettük, tanulóink egyéni munkát végeztek brigád kereten belül. Szólnunk kell tehát külön az egyes brigádok összeteljesítményéről, de a brigádtagok eredményeiről is. A tagok minősítését jól segítheti a brigádvezető. Természetesen az osztályozás irányítása a nevelő kezében van. Megemlíjtük, hogy az értékelés feladata nemcsak a második foglalkozásé, de igen szerencsésen alkalmazható az első két óra végén is, hiszen az asztalka készítésének folyamata a fentiek szerint könnyen, megosztható.

Az utolsó tennivaló az összefoglalás és ennek keretében a füzetvázlat elkészítése. A tanulók a munkadarab alkatrészeit lerajzolják, beméretezik. A számszámokról hallottakat csak szóban foglaljuk össze, a füzetbe csupán a felsorolás kerül.

FAMUNKA

3—4. foglalkozás

1. A foglalkozás feladatai:

- a) Fűrészelés száalirányban keretes fűrészszel.
El gyalulása simító gyaluval.
Vésés lapos vésővel.
Egyenes fogazás.
- b) A gyalu beállítása. A vésés eszközei. Az ipari fa gyakoribb hibái.
- c) Szövegmező fogalma. Dőlt szabványbetűk írása.
- d) Gondos munkát a pontos eszközökhöz!

2. Munkadarab: TÁLCA NYOMÁSKÍSÉRLETHEZ (1. ábra.)

3. Koncentráció: A nyomóerő és a nyomott felület közötti összefüggés vizsgálata. (7. osztályos fizika)

4. Munkavédelem: Több számszámhoz több figyelmet!

5. Anyagszükséglet:

- 4 db $10 \times 30 \times 200$ mm fenyőlécs
 - 1 db $5 \times 200 \times 200$ mm rétegelt lemez
- enyv, szegek.

6. Szerszámszükséglet:

Párhuzamjelző, derékszögelő, illesztő fűrész, lapos véső, fabunkó, alátétlemez, pillanatszorító, kalapács, simító gyalu, csiszolópapír.

7. Szemléltetőeszközök:

Tanári mintadarab, valamint az új szerszámok ismeretével kapcsolatos magyarázó rajzok, illetve diáképek.

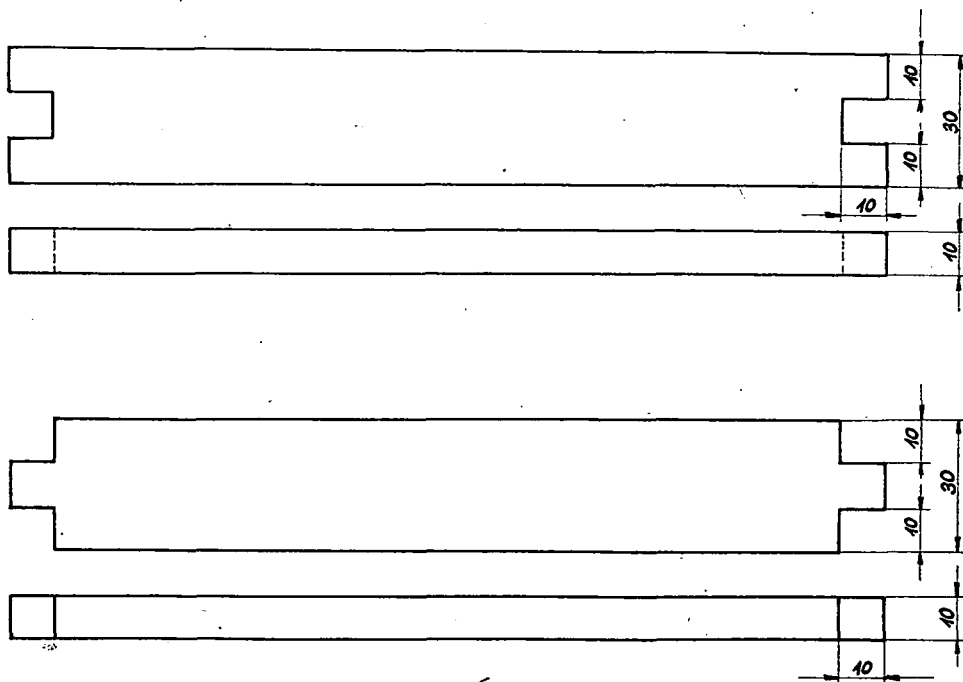
8. A foglalkozás felépítése:

A mai foglalkozás folytatása az előző kettőnek. A kísérleti eszköz második darabját, a tálcát fogjuk kialakítani. Miért van szükség erre a tárgyra? A könnyű, laza összetételű poranyag tárolására szolgál. Segítsége nélkül nem tudnók illusztrálni a valóságos nyomáskülönbségeket.

A tálca anyaga szintén puhafaléc és rétegelt lemez. A megformáláshoz szükséges eszközök. A műveletek felsorolása: gyalulás élfelületen, egyenes fogazás, illesztés, ragasztás enyvvel.

A műveletterv végrehajtása, a munka

A tálca oldalainak elkészítése. Az anyag kétszeresnél nagyobb szélességben kerül kiosztásra. Az első mozzanat: a felezővonalak meghúzása. Utána vágás szálirányban keretes fűrészsel. A keretes fűrész felépítése, helyes használata. A fűrész fogásának bemutatása. A vágás elvégzése a tanulók részéről. Az elfűrészelt felület vizsgálata.



4. ábra

Fahibák felfedezése és ennek kapcsán a gyakoribb esetek felsorolása szemléltetéssel. A lécek méretre gyalulása. Az előző foglalkozásokon tanult fogalmak átismétlése. Darabolás illesztő fűrészszel. Sorjázás. Előkészítés a fogazáshoz.

Az egyenes fogazás tanári bemutatója. A véső fajtái. A vésés művelete. Az egyenes fogazás helyes kivitelezésének megbeszélése. Tanulói kísérletek az új műveletek megvalósítására.

Az oldallapok fogazásának előrajzolása. A fogazás elkészítése. Fogak és fogházak tisztítása. Illesztés, összeállítás. Majd a talplemez kiszabása és az öt alkotóelem enyvezése és szorítása.

A famegmunkálás eddigi új anyagának rövid áttekintése.

A kész tálcák sarkainak letisztítása gyaluval és csiszolópapírral.

A munka értékelése brigádonként és egyénileg.

A kísérleti eszköz kipróbálása.

Az óra befejező mozzanata a füzetfeljegyzések elkészítése.

A rajzot szövegmezővel látjuk el. (4. ábra.) Dőlt szabványbetűket használunk.

9. A tábla képe:

TALCA NYOMÁSKÍSÉRLETHEZ (1. és 4. ábra.)

Műveletterv:

1. Kirajzolás az anyagon párhuzamjelzővel.
2. Fűrészelés szálirányban keretes fűrészszel.
3. Élek gyalulása simító gyaluval.
4. Ellenőrzés derékszögelfővel.
5. Darabolás illesztő fűrészszel.
6. A fogazás előrajzolása az anyagon.
7. Egyenes fogazás.
8. Illesztés.
9. Talplemez kivágása.
10. Az alkotó elemek enyvezése, leszorítása.
11. A sarkok letisztítása.
12. Csinosítás.

Rajzok a 4. ábra szerint.

10. A füzet képe:

Azonos a tábla képével, a térhatású képet kivéve.

A kísérleti eszköz tálcájának elkészítéséhez két foglalkozásra van szükség. A megosztást legcélszerűbb úgy végezni, hogy az első két órán az oldalak és talplemez kiszabására, majd az egyenes fogazás hulladékanyagon történő gyakorlására kerüljön sor, míg a második foglalkozáson a káva fogazással való összeállítását és a sarkok, valamint a fenék enyvezését végezzük el. Ez a megosztás természetesen a kivitelezés során kisebb változtatásokon mehet keresztül.

A bevezető megbeszélésen szemügyre vesszük a tanári mintadarabot és a táblai rajzot. Mivel az eszköz készítésének indokolása lényegében már az első foglalkozáson

megtörtént — rögtön ráterhetünk a tárgy anyagának vizsgálatára és a sorra kerülő műveletekre.

Mivel az előző foglalkozáson használt gyalu még nagyon új szerszám kezünkben, jó, hogyha darabunk kialakításánál újra szerepeltetjük. Hogyan is lehetne ezt megvalósítani? A kiosztott lécanag a szükséges méretnél jóval szélesebb. Szándékosan. Így először azt hosszában, vagy műszakibb kifejezéssel: szálirányban kettéfűrészeltük, majd a még mindig széles léceket méretre gyaluljuk. Az oldalak kialakítása tehát egyszerre két komoly műveletet jelent: a szálirányú fűrészelés és az élgyalulás műveletét.

A fűrészelési feladatot nem az eddig ismert illesztő fűrészszel végeztetjük, hanem új szerszámot vezetünk be: a keretes fűrész. Bemutatjuk a tanulók testméretének megfelelő nagyságú eszközt és felsoroljuk annak részeit. Külön beszélünk a keretes fűrész helyes tartásáról, illetve fogásáról. Még a vele való munka szemléltetése előtt felhívjuk a tanulók figyelmét a fűrészlap beállításának módjára. Most következhet a tanári bemutató, amely a szükséges testtartás, a jó szerszámvezetés mellett a tanulók figyelmét arra irányítja, hogy a helyesen végzett művelet a ceruzanyom felét tünteti el. Már az első alkalommal megjegyezzük, hogy ennek a szabálynak betartása sok gyakorlatot feltételez, tehát senki ne keseredjék el akkor, ha a feladat teljes értékű megvalósítása egyszerre nem sikerül!

A művelet megkísérlését tanulóink megkezdik. Előrajzolják az anyagon a fűrészelés helyét, majd ügyelve a szabályos befogásra, elvégzik a lécszár fűrészelését. E mozzanat elindítása nagy figyelmet igényel a nevelőtől. Ha típushibát észlel, azonnal leállítja a folyamatot és újabb magyarázattal, esetleg bemutatóval segíti a csoport munkáját. Ha a feladatot mindenki elvégezte, leállítjuk a manuális tevékenységet és a puhafaléc anyagát vizsgálni kezdjük. Vizsgálódásunknak az a célja, hogy az élővilág órákon tanultakat felhasználva észrevegyünk néhány fahibát, amely a feldolgozás szempontjából hátrányt jelenthet.

Mivel anyagunk puhafa, jól láthatók rajta az évgyűrűk. Figyeljük meg az évgyűrűk alakulását: először hosszanti, majd a rostokra merőleges irányban. Láthatjuk, hogy a tengelyirányú vonalak nem mindig párhuzamosak és a bütök évgyűrűi sem egyenlő távolságra vannak egymástól. A fa növekedésének ezt a leggyakrabban előforduló hibáját évgyűrű torzulásnak nevezzük. Ipari feldolgozás szempontjából ez nagyban rontja a fa értékét. Amikor az említett torzulás olyan nagy méretű, hogy jól látható külső jelei vannak a törzs bordáiban: bordás növésről beszélünk, ami szintén rontó tényező a fa értékelése szempontjából. A továbbiakban beszélünk a repedésekről, a különböző göcsökről és megtárgyaljuk a rákosodás jellemző tüneteit. Ezzel rövid vizsgálódásunkat be is fejezzük.

Rátérünk a lécek méretre gyalulására. A folyamat az előző foglalkozásról már ismerős. Alkalmazása tehát lényegében gyakorlati feladatot jelent. Nagyon helyes azonban, ha a gyalu használatában újabb lépést teszünk: megismerjük a gyaluvas, vagy más néven gyalukés beállításának szakszerű módját. Olyan művelet ez, amelyet nem mellőzhetünk, ha valóban szabályos munkát kívánunk tanulóinkkal végeztetni! A folyamat lényege a következő: a kés beillesztése után a szorító éket beütjük, majd megfordítva a balkezünkben tartott szerszámot a kés élét a talppal párhuzamosítjuk. Ha szükséges, a vasat oldalütőgetéssel a helyes állásra vezetjük. A talp és a kés élének távolsága határozza meg a forgácsvastagságot. Ezt a szükség szerint állítjuk be.

A kés rögzítésének bemutatása tanári feladat. Ha van idő a tanulók is megkísérlik a művelet végrehajtását, ha nincs, hozzáfognak a méretre alakításhoz. A kész léceket illesztő fűrészszel ledarabolják, és a sorjázás elvégzésével előkészítik a fogazáshoz.

A foglalkozás fő oktatási feladata: az egyenes fogazás megtanítása. A tanári szemléltetést a művelet szerszámainak ismertetése előzi meg.

Először a vésőfajtákat mutatjuk képeken, vagy valóságban, majd a véső ütőszerszámát, a fabunkót ismertetjük. Szemléltetjük az anyagrogzítás különböző formáit: pillanatszorító, egy vagy két padvas segítségével.

A művelet tanítását kész munkadarabbal, félkész mintával, és a folyamatot ábrázoló képsorral vezetjük be. Ha tanulóink a magyarázat és szemléltetés alapján a lényegét megértették, megkísérlik a művelet végrehajtását. Hulladékanyagon megrajzolják a csapok és csapházak képét, majd a tanultak szerint a kieső részeket eltávolítják.

Amennyiben a kísérleti munka sikerrel járt, hozzákezdnek a tálca oldalainak fogazásához. E munkafázis alatt állandó ellenőrzést gyakorolunk. A sokszor előforduló hibákat javítjuk akár egyénileg, akár csoportosan.

Most tanulóink kiszabják a talplemezt. A kész alkotóelemek illesztése után a befejező mozzanat következik: a ragasztás és leszorítás. Itt szintén az előbbieken már említett két út járható: pillanatszorítók alkalmazása, vagy jobb megoldás híján szeggekkel való tűzés.

A következőkben áttekintjük a famegmunkálásról eddig tanult műveleteket és elméleti ismeretanyagot. A folyamatban az egész csoport aktívan részt vesz.

A foglalkozás végén a sarkok letisztítását végezzük el. Szerszámunk a ráspoly és a csiszolópapír. Ügyesebb csoportok simító gyalut is használhatnak.

A kész kísérleti eszközt kipróbáljuk. Gondoskodunk megfelelő anyagról, melyet a tálcákba töltünk. (Korpa, laza fűrészpor stb.) Minden tanulóink maga győződik meg róla, hogy jó munkát végzett-e és fizikai kísérleti eszköze alkalmas-e a megbeszélte törvényszerűség igazolására?

A munka brigádonkénti és egyéni értékelése közben kihangsúlyozzuk, hogy a készített tárgyak a fizika szertárba kerülnek, de egyelőre — a felületi kezelés elvégzéséig — a gyakorlati foglalkozások szekrényeiben tároljuk azokat.

A foglalkozást a füzetvázlat megírásával zárjuk. A rajz (4. ábra) készítése közben megbeszéljük a szövegmező fogalmát és konkrét alkalmazási módját.



Arkos ábrák
1966

NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az Országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)*

Presszmann, L.: **TECHNIKA ÉS ISMERETSZERZÉS.** Ucsitel'szkaja Gazeta, 1968. No. 21. február 17. 2. p. A mai gyerek életében igen nagy szerepet játszik a *televízió, rádió, film, magnetofon*; szabad idejüknek kb. 40 százalékát veszik igénybe (a 30-as években a gyerekek szabad idejük 7–10 százalékát fordították rádióhallgatásra, filmnézésre és többet olvastak). A neveléstudományi kutatók feladata, hogy megállapítsák, milyen arányban eredményes a technikai segédeszközök alkalmazása az órákon, hogyan kell ezeket ésszerűen összekapcsolni a tankönyvvel, a kísérletezéssel, természetes szemléltetőeszközökkel. Az 1967/68. tanévben pl. Moszkva iskoláiban összesen 351 000 órán használtak fel technikai eszközöket. A gépek hatékonyságát csökkentik, hogy azok nem mindig korszerűek; sok iskolában nincs technikai kabinet az audiovizuális eszközök tárolására. A technikai eszközöket csak akkor alkalmazzuk sikeresen, ha azok szervesen beilleszkednek az oktatómunka rendszerébe.

Biener, K.: **A GYERMEKEK ÉS SERDÜLŐK IDEGESSÉGÉNEK OKAI.** Schweizerische Lehrerzeitung, 1968. No 9. 279–282. p. A *gyermek és serdülő idegességének okai* általában a kielégítetlen mozgásigényben és a felnőttek idegességében rejlenek. A kisgyermeknél észlelhető tipikus ideges tüneteket (dühkitörésekkel kísért fokozott ingerlékenység, zsarnoki dac, labilis pulzus, sápadtság és vérszegénység, hideg végtagok, kezdődő dadogás stb.) nagyrészt a helytelen családi nevelés, az eltorzult napi életritmus (késői lefekvés, kevés friss levegő, nyugtalan családi légkör) okozza. Az iskoláskorú gyermekek és serdülők idegességében is a helytelen napirend (a szülők kapkodó, ideges életmódjának hatása, rendszertelen étkezés és egészségtelen táplálkozás, kevés alvás és mozgás), az iskolai túlterhelés (túl sok házi feladat, éjszakai tanulás, kevés és rendszertelen iskolai óráközi szünet, esetenként megerőltető házimunka), a rendetlen étkezés, levegőtlen helyiségek, zaj, serdülőkori lelki zavarok játsszák a fő szerepet. Mindezen jelenségek megszüntethetők, illetve elkerülhetők, ha az iskola és a család helyesen szervezi meg a gyermek életrendjét, időbeosztását és kielégíti az egészséges mozgásigényt.

Cerghit, J.: **AZ AUDIOVIZUÁLIS ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA A TANÓRÁKON.** Revista de Pedagogie, 1968. No 4. 14–22. p. *Az audiovizuális eszközök az óra bármely szakaszába beilleszthetők.* Nincs olyan tantárgy, amelynél ne alkalmazhatnánk őket. A tanórát élénkebbé, vonzóbbá, tartalmában gazdagabbá és hatékonyabbá teszik. Ha a tanár kellő helyen és időben alkalmazza az audiovizuális eszközöket, akkor ösztönzést adhat tanítványainak a cselekvésre, az aktív részvételre, az alkotásra; megkönnyíti a megfigyelést; megnyitja az utat a valóság alapos megértéséhez, és olyan érzelmi hatást vált ki, amely többnyire hiányzik a megszokott tan-

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

órákból. Nagy körültekintéssel kell meghatározni az audiovizuális eszközök alkalmazásának helyét és idejét; nem lehet általános, minden tanóra érvényes receptet adni; a tanárnak kell alaposan megfontolnia, hogy a tanóra melyik mozzanatába kapcsolhatók be az audiovizuális eszközök a legjobb eredménnyel. Bár az audiovizuális módszerek sok értékes elemmel gazdagítják a didaktikai munkát, mégsem helyettesítheti teljesen a hagyományos oktatási módszereket, és csak azokkal együtt alkalmazva lehetnek sikeresek.

Muszynsky, H.: A SZOCIALISTA NEVELÉS MÓDSZEREI; Jugendforschung, 1967. No 3—4. 83—94. p. A *nevelő tevékenység* arra irányul, hogy céltudatosan létrehozott szituációkban irányítsa a növendékek aktivitását, serkentsen bizonyos magatartásmódokat, intenzívebbé tegye, vagy korrigálja őket. E célt szolgálják a *pedagógiai hatás módszerei és technikai eljárásai*. Minden magatartási aktus meghatározott motívumokból származik; minden olyan eredmény, amely a motívum kielégülésével jár, jutalmazásnak minősíthető, ellenkező esetben büntetésről beszélhetünk. A körülményeknek két olyan alaptípusa van, amikor számolhatunk a növendékek magatartásváltozásának a valószínűségével: ha a jutalmazások száma csökken, illetve ha a büntetések száma növekszik. Ezért nevelési módszeren mindazokat az eljárásokat értjük, amelyek révén a növendék magatartását, (aktivitását) a jutalmazások és büntetések meghatározott rendszerével az adott szituációkban befolyásoljuk. A nevelési módszerek (melyeken a szerző a társadalmi-erkölcsi nevelés módszereit érti), három fő csoportra oszthatók: 1. a személyes ráhatás módszerei, 2. a szituatív hatás módszerei, 3. a nevelési miliő megszervezésének módszerei. A szerző mindegyik fő módszer-csoporton belül megjelöli az oda sorolható konkrét módszereket, eljárásokat. 1. A személyes ráhatás a nevelő közvetlen, személyes befolyásának mechanizmusán nyugszik, s alkalmazkodása során a következő formákat öltheti: szuggesztív, meggyőzés, személyes példamutatás, helyeslés és helytelenítés, önnevelésre készítés. 2. A nevelő meghatározott eljárásai nemcsak a növendékhez fűződő kapcsolatait módosítják, hanem az utóbbi objektív helyzetét is. Ha a nevelő személyes ráhatásába beletámaszkodik tekintélye is, akkor a nevelői hatalom alkalmazásáról beszélünk. E szituációból az alábbi módszerek erednek: dicséret, büntetés, utasítás, a növendékek tapasztalatainak megszervezése, a viselkedés következményeinek anticipációja, társadalmi funkciók és megbízások adása, gyakorlás. 3. A növendék társadalmi környezetének megszervezésében a közösség játssza a legfőbb szerepet. A jól szervezett, vonzó kollektíva hatékonyan befolyásolhatja a növendék meggyőződéseit és attitűdjeit, s ezáltal kiterjesztheti nevelőhatását azokra a csoportokra is, amelyekben a gyerek az iskolán kívüli életében mozog. A társadalmi-erkölcsi nevelés hatékonysága feltételezi a módszerek egész rendszerének integrált alkalmazását és a konkrét szituációkhoz igazítását.

TÖRTÉNELEMOKTATÁSI KONFERENCIA UTRECHTBEN. Erziehung und Unterricht, 1968. No 6. 406. p. Utrechtben 1967 októberében a *jelenkori történelem népiskolai oktatásáról* tárgyalt nemzetközi konferencia az NSZK, Belgium, Franciaország, Luxemburg, Hollandia, Svájc és Ausztria küldötteinek részvételével. A képviselt országok történelem tanárai egyöntetűen kifogásolták, hogy a jelenkori történelem kevés helyet kap a tananyagban és a történelem tankönyvekben. A történelem-oktatás helyzete az egyes országokban: *Belgium*: Még nem jelentek meg az új tantervek, amelyekben előtérbe kerülnek a kultúrtörténet elemei. *Svájc*: A történelem-oktatás a 4. osztályban kezdődik (környezetismeret); 5. oszt.: képek a történelemből; 6. oszt.: svájci történelem Tell Vilmostól a XVI. századig (államszövetség); 7. és 8. oszt.: kronológikus történelem az egyiptomiaktól a jelenkorig (társadalmi és gazdasági szempontok figyelembevételével). *Német Szövetségi Köztársaság*: A 4. osztályig

környezetismeret, az 5. osztálytól példafeltáró jellegű rendszeres történelemoktatás. *Franciaország*: Még az 1923-ban és 1938-ban kiadott elavult tantervek vannak érvényben. A tantárgy neve „Franciaország története”, a tananyag 3 koncentrikus körben a nemzeti történelem az őskortól napjainkig. *Luxemburg*: Nagy az eltérés a tanterv és az iskolai gyakorlat között. Tankönyv nincs, a pedagógus saját belátása szerint választja ki a tananyagot; 5. oszt.: hazai történelem; 6. oszt.: a nemzeti függetlenség elvesztése, 1443; 7. oszt.: idegen uralom (1443–1639); 8. oszt.: 1639-től a jelenkorig; 9. történelmi szemelvények az őstörténettől napjainkig. Az osztrák küldött az 1963. évi tanterv felépítéséről számolt be.

Levin, M. I.: A KATONÁS ROMANTIKA ÉS A HADIJÁTÉK ELEMEI A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN. Prepodavanie Isztorii v Skole, 1968. No 1. 45–54. p. A cikkíró igyekszik közelebb vinni tanítványaihoz a *haditörténet eseményeit*, a dokumentumok és a szakirodalom vizsgálata alapján. A kulikovói csatával kapcsolatban pl. két tanuló hadtudományi szempontból értékeli Dmitrij Donszkoj taktikáját. Egy XVIII. századi kegyetlen földesúr meggyilkolását feldolgozva a szomszéd falvak lakói nevében készítenek tervet a letartóztatott falusiak kiszabadítására, majd vádiratot fogalmaznak a megölt földesúr ellen. A leányok elsősorban a történelmi személyek jellemzését, valamint a stilisztikai színezetű feladatokat (csata leírása népregei stílusban) szeretik. Több napos túra során a Honvédő Háború egyes szituációit idézi fel a helyszínen az osztály.

Grant, N.: ANGOL RIPIRT KÉT LENGYEL KÍSÉRLETI ISKOLÁRÓL. The Times Educational Supplement, 1968. No 2754 684. p. Két lengyel kísérleti általános iskolában szerzett tapasztalatairól számol be egy angol riporter. Az Országos Pedagógiai Intézet 44 kísérleti iskolája közül az egyik a bikowski, 280 tanulólétszámú nyolcosztályos falusi iskola. Ebben az iskolában az oktatás az Intézet kísérleti programja alapján, korszerű módszerekkel történik (pl. orosz nyelvvoktatás 4 tagú csoportokban), és a tanulmányi eredmények jobbakként, mint a kontroll iskolában. A varsói 22 osztályos „Zámenhof” bázisiskola tágasabb és felszerelése modernebb (3 tv-készülék, magnokészülékek, lemezjátszók zenei és nyelvvoktatási lemezekkel 8000 kötetes könyvtár). A padosorokat nem rögzített asztalok helyettesítik, a differenciált oktatás kabinetrendszerben történik. Az új oktatási módszerek bevezetése óta az osztályismétlők aránya 15%-ról 3%-ra csökkent, de az Intézet szerint még nem megbízható az értékelési módszerek.

Sztrezikozin, V.: AZ ISMERETEK ELSAJÁTÍTÁSÁNAK SZÍNVONALA. Narodnoe Obrazovanie, 1968. No 7. 42–48. p. A fordítás száma: D 19 143. Az ismeretek elsajátításának színvonalát nem mutatja megbízhatóan a tanév folyamán szerzett osztályzatok átlaga. Az ismeretelsajátítás színvonalának meghatározói:

1. *Tudatosság*: az ismerős tények értelmezése, önálló következtetések levonása. A tanulók ismeretei ezzel szemben sokszor formálisak; csak leírják, felsorolják a tényeket, de nem látják összefüggéseiket, vagy lemondják a szabályt, de nem látják mögötte a valóság jelenségeit.

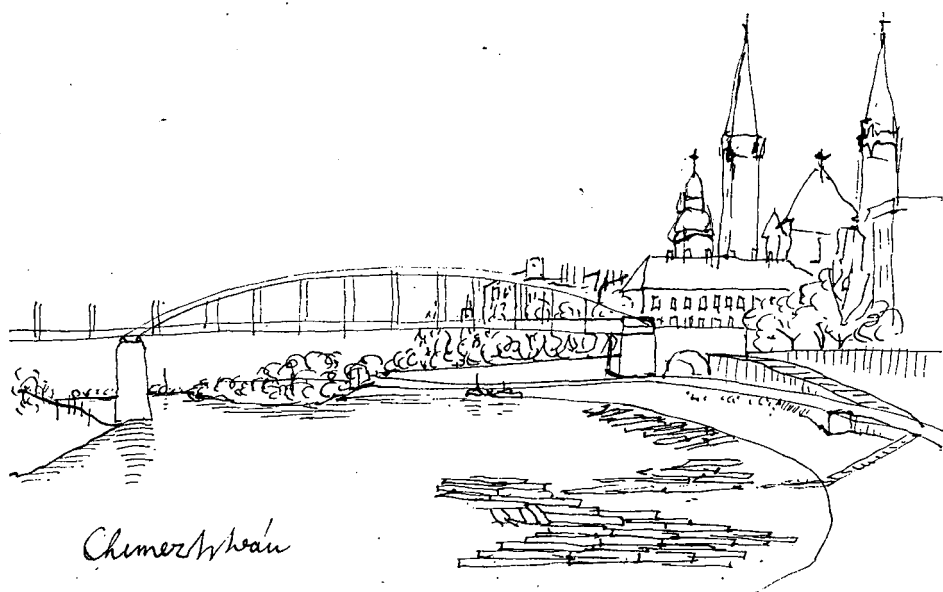
2. *Rendszeresség*: A tudásnak át kell fognia az összefüggések egész rendszerét. Ezt csak a tananyag feldolgozásának folyamatossága biztosíthatja, vagyis az, ha az új anyag tárgyalása az előzőleg szerzett ismeretekre épül, előkészítő ismétlés segítségével.

3. *Szilárdság*: A tanuló csak szilárd ismereteket alkalmazhat rugalmasan tanulmányi és gyakorlati tevékenységében. Ezen a téren haladásról tanúszkodnak az érettségi és főiskolai felvételi vizsgák. Sok bajt okoz még ma is, hogy egyes tanárok mechanikus gyakorlással akarják biztosítani — céltudatos, változatos tevékenység helyett —

az elsődleges bevésést; az új anyagrészre való áttérés előtt nem győződnek meg arról, hogy mindenki elsajátította-e az előző fejezet anyagát: nem előzik meg idejében az ismétléssel a felejtést, nem kapcsolják logikusan a megfelelő új anyagrész tárgyalásához az ismétlést.

4. *Hatékonyság* az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazhatóságára: a tanuló képes régi ismeretei alapján újakat elsajátítani (az iskola elvégzése után is); önállóan tudja felhasználni ismereteit gyakorlati feladatok megoldására, valamint értékítéletek alkotására. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának fontos területe a laboratóriumi munka, de ezt sok iskolában elhanyagolják. Az ismeretek hatékonyságát jellemzi a tanulók készségeinek és jártasságainak színvonala is; az iskola jelenleg inkább csak a készségeket fejleszti, de nem neveli eredményesen arra a tanulókat, hogy jártasságokra tegyenek szert, vagyis általánosított, a változó körülményekhez alkalmazkodó formában sajátítsák el a feladatok megoldására szolgáló eljárásokat, igazolni tudják az alkalmazott eljárás helyességét.

Miklósvári Sándor



FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

.VISSZAPILLANTÁS A PÁLYA ELEJÉRŐL

Hányszor képzeltek el főiskolás korunkban, hogy egy osztály előtt állunk, tanítunk, gyermekek figyelnek ránk, vagy éppen a műhelyben mutatjuk meg, hogyan fogják a kalapácsot...

És az álom hamar valóra vált. Igaz, nem kis munka előzte meg, de erre szükség volt, hiszen most már gyakorlatból is tudjuk, hogy az elképzelés és a valóság közti különbség éppen az állandó aprólkos munka: a főiskolán tanultak beillesztése a mindennapi tevékenységbe.

Nagy lendülettel és örömmel kezdtem a munkát szeptemberben. Eleinte még nem tudtam átlátni a feladatok tömegét és nem is gondoltam arra, hogyan fogom azokat napról napra teljesíteni? A lecke nem könnyű! Heti 34 órában tanítok. Ebből két óra osztályfőnöki az ötödikben, 16 óra számtan hetedik és nyolcadikban, és ugyancsak 16 óra gyakorlati foglalkozás a felső tagozat minden osztályában. Nehéz feladat, rengeteg munkát jelent.

Mikor negyedéves korunkban egy napon kellett matematikát és műszakit tanítani, elkeseredtünk a nagy „túlterhelés” miatt! És most: napi hat óra, utána felkészülés a következő napra és legtöbbször még valami iskolai program. Ennek ellenére egyre kevesebbet hangzik el: „Ez sok, mi lesz, ha így megy tovább?”

A következőkben megkísérlem leírni, hogy mit jelentett számomra a főiskolán nyújtott módszertani képzés? Megjegyzem, hogy ezúttal a műszaki ismeretek és gyakorlatok szakról szeretnék nyilatkozni.

Amint előzőleg említettem, a felső tagozat minden osztályában tanítom a gyakorlati foglalkozást. Ez összesen nyolc fiúcsoportot jelent. Iskolánk épülete a kellenénél jóval kisebb. A műszaki oktatás helye egyetlen kis-méretű terem. A felszerelés még bővíteni kell, bár a legszükségesebb szerszámok megvannak. A város iskoláiban központi tanmenet szerint folyik az oktatás. Az anyagot is a központi műhelyből kapjuk. A különböző műveletsorok tanítása viszont legtöbbször olyan munkadarabokon történik, amelyeket a főiskolán módszertani gyakorlatokon elkészítettünk. Ez a körülmény a foglalkozásra való felkészülést nagy mértékben megkönnyíti, hiszen a mintadarab készen van, a hozzátartozó vázlattal együtt. A gondosan kidolgo-

zott tervezetekhez csupán egy kiegészítő lapot kell csatolni, amelyen a központilag meghatározott méretek szerepelnek.

Őszintén mondhatom, nem ijedtem meg attól, hogy négy osztályban fogok tanítani műszakit. A tantervi követelményeket ismertem. Nem azért, mert ez az anyag államvizsgán szerepelt. A módszertan gyakorlatok állandó témája volt. Nagyon jó, hogy ezeken a foglalkozásokon alkalmunk nyílt átvenni mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásaiban az általános iskolai osztályok anyagát!

Az oktatás során adódó problémákat a legtöbb esetben azonnal meg tudom oldani, mert a főiskolán láttam és hallottam eligazítanak. Módszertan órákon, tanítási gyakorlatokon a várható kérdéseket összegyűjtöttük, megbeszéltük, megoldottuk.

Nagyon megjegyeztem a műszaki oktatás „legfontosabb” módszerét: *a szakszerűséget!* Most látom csak, hogy milyen komoly jelentősége van ennek az igen sokszor hangoztatott szónak. Szakszerűség a műveletek bemutatásában, szakszerűség a magyarázat folyamán! Tanítványaim szívesen végzik munkájukat, mert látják, hogy itt nem valamiféle „barkácsolgatósról”, hanem az életben is jól használható műszaki ismeretszerzésről van szó.

Igen jól tudom kamatoztatni a módszertani gyakorlatokon az elektrotechnikai szerelésekhez kapott fényképeket. Szemléltető táblát készítettem belőlük. A helyhiány miatt ugyanis nincs lehetőségem arra, hogy a kapcsolási rajzokat eredetiben elkészíttessem. Így diákjaim a fényképek segítségével alakítják ki a különböző áramköröket. Szeretik a szerelési gyakorlatokat, mert a képeken látható rajzok után bármelyik feladatot könnyen el tudják készíteni!

Az elmondottakat őszinte köszönettel nyugtázom és szeretném kérni, hogy az utánunk következő évfolyamok is hasonló felkészítéssel indulhassanak erre a nagyon szép, de nem könnyű életpályára!

Ezután éppen az ő érdekükben kívánok egy-két hiányosságról írni, ami már nem annyira a módszertani képzéshez, hanem inkább a főiskola általános oktatási rendjéhez tartozik.

Az egyik a *gyakorló tanítások idejének meghosszabbítása*. Ha mind a négy évben

tanítanánk, akkor sem mondhatnánk, hogy sok volt! Viszont az egy év, és abban is csupán néhány tanítás — ez még kevésnek is alig mondható! Ezt a megállapítást minden szakra értem.

A második probléma, amivel én többször is szembe kerültem a *háztartási gyakorlatok* tanításának kérdése. Az általános iskolában szerepel, de a főiskolán ilyen irányú képzés nincs. Még eskütétel előtt voltam a városi művelődésügyi osztályon, hogy megérdeklődjem, mit fogok tanítani? A válasz: gyakorlatit *fiúknak és lányoknak*. Őszintén írom, hogy ettől nagyon féltem és ugyancsak ke-

restem a kibúvót. A dolog igen nehezen ment, mert azt mondták: gyakorlati szakos vagyok, akkor ez miért probléma? Hiába érveltem azzal, hogy mi ezt a témát a főiskolán nem vettük! Újabb ellenérvük: tantervi feladat, amit meg kell valósítani és „érthetetlen, hogy a főiskolán miért nem tanítják?”

Erre már nem tudtam felelni, így a kérdést én is továbbítom, hátha rajtam kívül másnak is problémát jelent?

Homoki Mária,
általános iskolai tanár,
Várpalota
Rákóczi-telepi iskola

BÍRÁLÓ SZEMMEL

A pályakezdés nehéz napjaiból néhány gondolatot vetnék papírra. Nem azzal a szándékkal teszem, hogy az Alma Mater-t a legkisebb mértékben is elmarasztaljam, de azért, hogy az utánunk következők még nálunk is gazdagabban indulhassanak az életútra!

Magamról röviden annyit, hogy matematika-műszaki szakos általános iskolai tanár vagyok és Dunántúl egyik legszebb városában: Veszprémben tanítok. A matematika mellett jelentős óraszámban gyakorlati foglalkozást is. Mai levelemben erről a szakomról szeretnék írni.

Először a pozitívumokat. Megítélésem szerint főiskolai tanulmányaink folyamán a műszaki oktatás módszertana volt az a tantárgy, ami a legtöbbet nyújtotta számunkra. Legfőbb erőnye a többi stúdiummal szemben, hogy itt azt tanultuk meg, amit valóban alkalmazunk minden nap, minden órán! Óriási segítséget adnak az óravázlatok, a részletesen kidolgozott tábla- illetve füzetképekkel. Most utólag már bevallhatom, hogy bizony sokszor mérgesek voltunk — mikor a vázlat-sor összegyűlt — és egyszerre sokat kellett beadni. De ma látom, hogy milyen értékesek! Nem probléma bármilyen foglalkozást felépíteni, hisz itt a példa, csak alkalmazni kell. Nem okoznak gondot a tanári bemutatók, a gyakorlatot sikerült megszerezni a mi kis „házi iskolánkban”, ahol egymást tanítottuk a csoporton belül! Ezekon a módszertani foglalkozásokon találkoztunk először az aktív tanítás fogalmával, hogy a hetedik félévben ne idegenként álljunk az első „igazi” osztályok előtt.

E sok jó után leírnék mégis néhány gondolatot, észrevételt, ami szerény megítélésem szerint a jelenlegi jót még jobbra tehetné!

Az általános iskolai anyag feldolgozásának arányait meg kellene változtatni. Úgy érzem, egyik-másik munkanem túl sokat, vagy éppen túl keveset szerepelt. Így az ötödikes tantervi feladatokat szinte minden kis részle-

tében feldolgoztuk, míg a hatodikos és hetedikos famegmunkálásra kevés idő jutott. Különösen a hatodikos faformázási műveletekre hagytunk rövid időt. Így bizony a gyakorlatban a hatodikos órák felépítése gondot okoz. Kimaradtak az üveg- és műanyaggyakorlatok, pedig most ezt is kell tanítanom.

A nem műszaki szakosok részésülnek audiovizuális oktatásban. Mi ebből nagyon keveset kaptunk. Pedig a gyakorlatban elvárják tőlünk ezen gépek kezelésének ismeretét, hiszen „műszakisok” vagyunk! Ebből az ismeretanyagból többre, sokkal többre lenne szükség.

Végül még egyet. Vidéki műhelyekben, ahol nincs központi szervezés, nagyon komoly gondot okoz a szerszámok karbantartása. Ezt a főiskolán nem tanultuk, vagy legalább nem olyan mértékben, amilyenre most szükségünk lenne. A tanszéken ott voltak a technikusok: minden eszköz mindig jó volt, a fűrészek vágtak, a lemezollók nyírtak, a vágók szabták az anyagot, a kések élesek voltak és a csigafúrót sem kellett nekünk „aláköszörölni”... Pedig talán ez lett volna a jó! Most — tesszik, nem tetszik — meg kell tanulnom és csinálnom, mert e nélkül nem tudok tanítani. Tudom, hogy a legtöbb helyen ez nem jelent problémát a központi műhelyek létezése miatt, de az én esetem is bizonyítja, hogy sok iskola még az ó „búvkörükön” kívül esik.

Úgy érzem, hogy a sok jó mellett talán sok hiányosságot is felsoroltam. Mentésemre szolgáljon, hogy szavamnak nem bíráló, de segítő, javító célzata van! Nagyon sok jót tanultam a műszaki tanszéken és ezért tanárainak hálás vagyok. Ez a levél is csak azért sikerült ilyen hosszúra, mert megszerettem a tanszéket és lelkes munkájában — e szerény adalékkal — magam is segíteni akartam!

Muraközy Péter,
általános iskolai tanár, Veszprém

A CSALÁDLÁTOGATÁSRÓL

A gyermek személyiségének alakulására a környezeti tényezők közül a legintenzívebb hatással a család és az iskola van. A két tényező közti szoros kapcsolat és összhang fontosságát senki nem tagadja. Napjainkban ugyan a mi társadalmi viszonyaink között gyakran mintha csak egyoldalúan az iskola szerepét hangsúlyoznánk, de ez az összhang elvi jelentőségét nem csökkenti.

Ez a kis írás azt tűzte ki célul, hogy a család és az iskola közti összhang pedagógiai-elméleti szempontból való hangsúlyozásán túl konkrét segítséget nyújtson annak megteremtéséhez.

Abból a megfontolásból indul ki, hogy bármennyire is megváltozik a család funkciója — különösen az anyáé, a gyermek fejlődéséért, neveléséért való felelősségét mégsem háríthatja át maradéktalanul az iskolára. Ugyanakkor azt is világosan kell látni, hogy a felelősségteljes családi nevelés első számú segítője az iskola. Ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy a családi és iskolai nevelés közti összhang megteremtésében az iskolának kell a kezdeményező szerepet vállalni. Az összhang megteremtéséhez az iskolának több eszköz is rendelkezésére áll. A több közül most a családlátogatásról adom közre néhány gondolatot.

Hogyan végezheti a pedagógus a családlátogatást úgy, hogy az észrevetesse a szülők szerepét és felelősségét bizonyos nevelési feladatok (általában a nevelési feladatainak) megoldásában, és ezzel egyszersmind az összhang megteremtésének egyik fontos eszközévé is váljék?

A családlátogatási szempontjainkat nemcsak a gyermek (a tanuló), hanem a vele szemben tanúsított *szülői magatartás oldaláról* is meg kell fogalmaznunk.

Az előbbieket illusztrálására kiválasztottam néhány feladatot és megfogalmaztam azokkal kapcsolatos családlátogatási szempontokat. Vagyis ugyanazon nevelési feladattal kapcsolatban a családlátogatás során mit fogok vizsgálni a tanulóval és mit a szülővel? Nyilvánvaló, hogy a két szempontcsoport igen szorosan összefügg. De az ilyen differenciált helyzetelemzésből levont következtetések a pedagógus számára mégis plasztikusabban mutatják a feladat megoldásának kiinduló pont-

ját. A gyermeknél vagy a szülőnél kezdje-e a nevelői ráhatást?

1. Tanulás, házi feladat elkészítése

a) A tanulótlól:

— Van-e a lakásban egy állandó munkahelye, ahol zavartalanul tanulhat? Milyen az?

— Mikor készíti feladatait? Van-e kialakult tanulási rendszere?

— Milyen sorrendet követ az írásbeli és szóbeli feladatok megoldásában? Hogyan tanulja a szóbeli feladatot? Ellenőrzi-e magát? Hogyan?

— Ha leül tanulni, azonnal hozzáfog-e az intenzív munkához? (Vagy rakosgat, keresgél, lapozgat, rajzolgat?)

— Általában kulturáltan végzi-e tanulmányi munkáját?

b) A szülőtlől:

— Biztosítanak-e számára a tanuláshoz szükséges minden feltételt? (Esetleg nem halmozzák-e el eszközökkel? Nem kényeztetik-e?)

— Ellenőrzik-e a tanulót? (A folyamatot? Az eredményt?)

— Segítik-e a tanulót? Hogyan? Tudnak segíteni? Szükséges őt segíteni? Nem úgy segítik, hogy helyette dolgoznak? Hogyan segítik pl. a szóbeli leckék megtanulását?

Szó szerint tanuljon a gyermek és kikérdezik? Segítik neki megtalálni és kiemelni a lényegyet; az összefüggéseket?

2. A napirend

a) — Van-e napirendje? Betartja-e?

— Helyes-e? Nem zúfolt? Nem túl laz-e? Teljesíthető?

— Tudja-e a tanuló, miért fontos a napirend?

— Vannak-e stabil jó szokásai? (Higiénikus szokások, életrenddel kapcsolatos szokások — esti lefekvés stb.)

b) A szülőtlől:

— Szorgalmazták-e, hogy a gyermek napirend szerint éljen? Ismerik-e a napirendjét?

— Követelik-e, hogy tartsa be a gyermek a napirendet?

— Értik-e a fontosságát? Látják-e a szerepét?

3. Osztályon és iskolán kívüli olvasás

a) A tanulótól:

- Jár-e valamilyen könyvtárba? Tagja-e valamelyiknek?
- Van-e saját könyvtára? Milyen könyvei vannak? Milyen állapotban?
- Tudják-e mit olvashat?
- Milyen könyvek érdeklík?
- Hogyan olvas? Mikor olvas?

b) A szülőtől:

- Érdeklődnek-e a szülők a gyermek olvasmányai iránt?
- Szoktak-e beszélgetni a gyermek olvasmányairól?
- Vásárolnak-e könyvet a gyermeknek?
- Szoktak-e hangosan felolvasni neki?
- Meg tudják-e magyarázni az olvasás közben felbukkanó ismeretlen fogalmakat? (Van-e pl. lexikon a háznál?)
- Tudják-e, milyen a gyermeknek való könyv?
- Biztosítják-e, hogy megőrizze a gyermek a könyveit?

4. Munkára nevelés

a) A tanulótól:

- Szokott-e segíteni otthon?
- Van-e olyan munka, amit rendszeresen ő végez el? (Tejvásárlás, virágöntözés, mosogatás stb.) Vagy csak időnként bízzák meg?
- Szívesen dolgozik? (Szokott-e rendszeresen ellenszolgáltatást — zsebpénzt — kapni a munkáért?)
- Ismeri-e a családtagok munkáját? Tudja-e, hogy a családi kiadásokat munkabérből fedezzük?

b) A szülőtől:

- Meg szokták-e bízni a gyermeket valamilyen feladattal? Időnként? Rendszeresen?
- Tudják-e, mi a gyermeknek való munka?
- Szokták-e tanítani a gyermeket dolgozni? (Pl. mosogatni, felmosni, tányért törölni, mosni stb.)
- Beszélnek-e saját munkájukról?
- Mit értenek ők munkán? (Csak a fizikait?)
- Hogy vélekednek a fizikai (ill. a szellemi) munkáról?

5. Televízió nézés

a) A tanulótól:

- Mennyi időt tölt a televízió előtt naponta? Este meddig nézi?
- Mit szokott nézni? (Mindent? Válogatva?) Mi érdeklí őt a televízióban?
- Mire emlékszik? (Szövegre? Képre?)

b) A szülőtől:

- Van-e lehetőség arra, hogy a számára nem kívánatos műsortól a gyereket elvonják? (Külön szoba?)
- Segítenek-e a gyermeknek a műsorválogatásban? Milyen műsrot tartanak alkalmasnak a gyermek számára?
- Szoktak-e együtt televíziót nézni?, — közben ismeretlen fogalmakat megmagyarázni!
- Meddig nézhet este a gyermek televíziót? Tudják-e, hogy a mértéktelen televízió nézésnek több szempontból káros hatása is van?

6. A család és az iskola kapcsolata

a) A tanulótól:

- Kinek fogad szót inkább: a tanítónak? szüleinek? (Kinek van nagyobb tekintélye? Kinek ad igazat?)
- Hogyan reagál a szülők és a pedagógus együttműködésére? Örül-e a tanító látogatásának? Biztatja-e szüleit, hogy keressék a kapcsolatot az iskolával?

b) A szülőtől:

- Milyen gyakran látogatják a szülők az iskolát? (Önként is mennek? Csak hívásra?)
- Milyen a pedagógushoz, az iskolához való viszonyuk?
- Érdeklődnek-e a pedagógiai ismeretek iránt?
- Szerintük a gyermekben milyen rossz tulajdonságok, hajlamok vannak, amelyeket le kellene küzdenie neki? Ezen fáradoznak is?
- Elfogadják-e az iskolát nevelési kérdésekben követendő tényezőnek?
- Tisztában vannak-e nevelésünk céljával és legfontosabb alapelveivel?

Sorolhatnánk tovább a nevelési feladatok. Nem törekedhetem teljességre. Csupán modellt szerettem volna adni. (Itt szeretném felhívni a probléma iránt mélyebben érdeklődő kollégáim figyelmét a Nacsálnaja skola folyóirat 1968/7. számában A. K. Volkov: Kollektívna ja i individualna ja rabota sz rogyityeljami c. cikkére.)

Köztudomású, hogy a családlátogatás a pedagógustól tapintatos eljárásokat igényel. Mivel az itt felsorolt szempontok egy része kimondottan a szülőkre irányítja a megfigyelést, így a tapintatra még inkább szükség van. Ugyanakkor tapintatból, természetesen nem kerülhetjük meg a szülők felelősségét. Másrészt a pedagógusnak számolni kell a szülői elfogultsággal is. Különösen, ha direkt módon a gyermek nevelésével kapcsolatos munkáját, felelősségét tesszük mérlegre, azonnal megérzi, hogy „mérési helyzetben” van, és ez befolyásolhatja az adatok hitelességét. Éppen ezért a szülők érzékenységét is érintő szempontokra

vonatkozó kérdéseinket közvetett formában kell megfogalmaznunk. (Pl. Sok szülő nem érdeklődik gyermeke iránt. Nem jönnek fogadóórára. Nem látni szülőértekezleten őket. De, ha baj van a tanulóval, az iskolát hibáztatják. On hogy vélekedik ezekről a szülők-

ről? Hasonlóan járhatunk el a bonyolultabb, belső erkölcsi indítékok, világnézeti állásfoglalások, megismerése céljából is.

Deli István,

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

AZ IRODALMI DOLGOZATOK JAVÍTÁSÁNAK MÓDSZEREIRŐL

Az általános iskolák számára kiadott Tantervi utasítás szerint „a nyelvtanítás központi feladata a tanulók helyesírási készségének a fejlesztése”. Hozzátehetjük ehhez, hogy mindennemű írásbeli feladat megoldásában rendkívüli jelentőségű a biztos helyesírási készség.

Még sok általános iskolában gyenge sikerrel valósítják meg a helyesírási készség kialakítását.

Kétségtelen, hogy a hiba megoldását nem az szolgálja, hogy a felelősséget a felső tagozatbeliek az alsókra testálják, és fordítva. Előfordul az is, hogy némelyik tanárnál fontosabb egy-egy komplikáltan összetett mondat iskolai elemzése, mint a helyesírási készség kialakítása. Ezen a helyzeten változtatni kell! A helyesírási készség általános iskolai kialakítása hosszú és tervszerű munkát kíván a tanártól éppúgy, mint a tanulótól. Nem elég a helyesírási szabályok mechanikus megtanultatása, állandó gyakorlásra is szükség van. Olyan beidegződött készségnek kell kialakulnia, amely például irodalomórán a fogalmazó tanuló figyelmét nem vonja el a fő feladattól, a gondolatok szabatos és jó magyar kifejezésétől. Máskülönben bekövetkezhet az a sajnálatos eset, hogy a tollbamondások biztató eredményei után íratott első fogalmazási dolgozatban tanulónk helyesírási készség hiányában megdöbbenő hibákat követnek el. Az ok a tanulók munka közben fellépő megosztott figyelmében keresendő. Ilyenkor a gondolatot legmegfelelőbben kifejező szavak megválasztása közben csorbát szenved a helyesírás.

Bizonyos, hogy a helyesírási készség kialakítása egységes folyamat az általános iskola 2. osztályától a 8. osztályig. Amíg az alsó osztályokra a koncentrikus, addig a felső osztályokra a lineáris tananyagfelépítés a jellemző. Helyesen jegyzi meg az Utasítás: arra kell törekedni, hogy minden későbbi anyagrész tervszerűen felelevenítse a korábbiakat. A helyesírási készség megszerzésének is egyik legfontosabb módja: a *gyakorlás*. Ennek során tanulónkat fokozatosan nehezedő feladatok megoldása elé kell állítanunk. A gyakorlás azonban unalmas, eredményt veszélyeztető lehet, ha az egyhangú, ha nem kísérletezünk minél több módszeres fogással. Nemcsak a „Varietas diletat!” (a változatosság gyönyör-

ködtet) elve indokolja a többféle módszer alkalmazását, hanem a tanulók fejlettségi foka, helyesírási készségük minősége, a végzett irodalmi vagy nyelvtani anyag nyújtotta lehetőség is.

A helyesírási készség kialakítása érdekében eddig is igen sokféle módszeres eljárást alkalmaztak és alkalmaznak nevelőink. Ezek főleg a következők: *másoltatás, tollbamondás, nyelvtani elemzegetés, analóg esetek felismergetése, kiegészítés, alakítás vagy helyettesítés, szócsoporthoz gyűjtése, helyesírási célzatú fogalmazások*.

A biztos helyesírási készség kialakítását nagymértékben elősegíti a hibák elkövetésének megelőzése. E célkitűzés érdekeit szolgálja a helyesírási hibák javítása is. Ugyelnünk kell azonban arra, hogy a javítás se váljék a tanulók számára unalmas, lélekölő munkává. Nagyon helyteleníthető az a helytel-közzel még ma is alkalmazott módszer, amely a súlyos hibáknak 50—100-szor történő leírását követeli meg.

A javítási óráknak az a feladata, hogy a tanár az osztály helyesírási készségéről kellő tájékozódást szerezzen, másrészt, hogy a tanár az egyes tanulók helyesírási hibáival is foglalkozzék.

Az osztály helyesírási fokát a szaktanár az egyes dolgozatok gondos és rendszeres ellenőrzésekor könnyen megállapíthatja, ha *hibanaplót* vezet. A hibanaplóban a tanulók egyéni hibáinak csoportosítása után a tanár összegezi az osztály által legtöbbször elkövetett helyesírási hibákat. A gondosan vezetett hibanapló lesz iránymutatónk akkor, amikor a dolgozatok kijavításának vagy a házi füzetek bírálatának óráját tartjuk. A hibanapló alapján ismernie kell a tanárnak a tanulók leggyakoribb helyesírási hibáit. Ha a tanuló ezekből a hibákból nem tud kilépni, az egyéni foglalkozás elő fogja segíteni a javulást.

Gondot kell fordítanunk az irodalmi dolgozatok kijavítására. A dél-dunántúli falvak iskoláinak irodalmi dolgozatait átnézve úgy látjuk, hogy ezekben az iskolákban még mindig kétféle javítási mód érvényesül. A legtöbbben igen hasznosnak vélik, és ezért alkalmazzák is az ún. *tűkőjavítási* módszert, amikor a tanár által aláhúzott helyesírási hibákat a dolgozat üresen hagyott jobb oldali részén,

rendszerint a hibás szónak megfelelő sorban javítja ki a tanuló. Egyes helyeken anyag-takarékossági okokból akként javítják a dolgozatokat, hogy a mindkét oldalra írt dolgozat után közvetlenül következik a javítás. Ekként nehezen ellenőrizhető javítási anyag torlódik össze, amelyben szinte lehetetlen az eligazodás.

Ezeknek a dolgozatjavítási módoknak közös hibája, hogy a tanulók csak a helyesírási, esetleg a nyelvhelyességi tévedéseket javítják ki. Az irodalmi dolgozat tartalmi hibáiról legfeljebb a szaktanár szól a tanítási órán pár szót a dolgozatot értékelő beszámolójában, azok éppen ezért a legtöbb esetben kijavítatlanok maradnak. Pedig irodalmi dolgozat javítása esetén mindenféle hibát ki kell javítani: az irodalmi tartalommal kapcsolatos elírásokat, elvételeket éppúgy, mint a stilisztikai, poetikai, fogalmazási, nyelvhelyességi vagy helyesírási hibákat.

Mindez hogyan történhetik? Úgy gondoljuk: *szöveges javítással*. Ha az Utasításban említett célkitűzések szerint tanítunk egy-egy irodalmi alkotást, akkor nyilvánvaló, hogy a művek tudatos olvasásának képességét a tartalom és a forma egységét feltáró szövegelemzés alapozza meg a tanulóknak. Az irodalmi dolgozat javítása sem történhet másként, csakis *a tartalom és a forma egységében*. Ezért a tartalmi vonatkozású vétségeket is ki kell javítani a tanulókkal, mégpedig az elkövetett formai hibákkal együtt. Ekként közelíthetjük meg a Tanterv szellemét, ekként kényszerítjük az e téren is hibázó tanulókat arra, hogy gondolkodva, az elkövetett hiba helyes megoldásán töprengve, ésszerűen javítsák ki dolgozatukat. Főleg a felső tagozat két utolsó osztályában próbálkozhatunk meg ezzel a módszerrel, amikor a magyar irodalom klasszikusainak művészi alkotásait elemezve a tartalom és a forma egységében, nagyfontosságú, hogy az ilyen témájú dolgozatok írásakor a tárgyalt mű mondanivalója, érzelmi és hangulati hatása is kidomborodjék. Ha ez nem így történik, a dolgozat a formai sajátosságok tárházává válhat. Mondanunk sem kell, hogy ezzel az irodalmi mű társadalmi vonatkozásai, eszmeisége, politikuma sikkad el. A piros tintával aláhúzott tartalmi tévedés megjelölése nem oldja fel a gyermekben előzőleg kialakult téves felfogást. A teljes kioldadás pszichikai és didaktikai folyamata csak úgy válik benne tudatossá, ha az elkövetett hibát jóvá is teszi. Nem elébe táltalan, hanem racionálisan, gondolkodásra kényszerítve. Mindezt nagymértékben elősegíti a szöveges javítási módszer.

Azzal is kísérleteztünk, nem volna-e célszerű az egyes tanulók súlyos vagy igen gyakran előforduló helyesírási hibáinak kijavítására is alkalmazni a szöveges javítási mód-

szert. A súlyos, vagy szinte minden dolgozatban vissza-visszatérő helyesírási hibák el- len is kitűnően lehet védekezni ezzel a módszerrel. A hibás alakot használó tanuló nemcsak egyszerűen kijavítja az aláhúzott szóhi- bát, hanem meg is indokolja, hogy milyen helyesírási szabály ellen vétett. Ez a nyelvtan- könyv vagy a helyesírási szabálykönyv gyá- kori használatára kényszeríti, szoktatja a gyá- ran csak hanyagságból és felületességből rossz helyesírót, aki a szöveges javítás következté- ben első dolgozatait igen nagy idővesztésé- gel tudja csak kijavítani. De csak az első- ket! Mert a többiben már óvatosan, tudato- san fogalmaz — rendszerint kevés helyesírási hibával. A tanulóra rótt többletmunka meg- térül tehát, bár kétségtelen, hogy a szaktanár számára is eleinte erős idővesztést jelent a tanulóknak a szövegjavításos módszerre való rávezetése s maga a szöveges javítás is. Úgy érezzük viszont, hogy megéri a ráfordított fá- radságot.

Felmerülhet a kérdés: szöveges javítás ese- tén kell-e még rendes javítás, tükröjavítás is? Rendes javításra is szükség van, a tükrösre már kevésbé. Ez a sablonizált javítási mód- szer már oly egyhangú a tanulóknál előtt és annyira megszokott, hogy csak ritkán érünk el vele eredményt. Helyette az ún. *oszlopos* javítási módszert ajánljuk. Ez abból áll, hogy a dolgozatban elkövetett hibákat soronként kikeresi a tanuló és az egyik (bal) oszlopba a rossz, a helytelen szavak kerülnek, míg a jobb oszlopba a helyes, a kijavított szavak. Ha a tanuló ugyanazt a hibát többször kö- veti el, a két oszlopban csak egyszer tünteti fel ugyan, de zárójelben az előfordulás szá- mát is megjelöli. Ezzel a módszerrel a tanuló a hibás és a helyes alak kontrasztjának szem- léletére szoktatjuk. Rájön arra a tanuló, hogy nem mindegy, milyen szót ír le, hogyan írja le a szavakat. Ellenvethető, mint ahogy az egyik Módszertani Utmutatás (1950. évi ált. gimnáziumi) el is tiltja az ilyen módszerű ja- vítást: „Ne engedjük meg, hogy a tanuló mindkét alakot, tehát a hibás és a helyes ala- kot egymással szembeállítva írja le, mert így mindkét alak megmarad emlékezetében, és az eredmény újra csak intézményesített helyes- írási bizonytalanság lesz.” Ennek a szillogiz- musnak a felső tétele egészen helyesen álla- pítja meg, hogy ezzel a módszerrel „mindkét alak megmarad emlékezetében” a tanulóknak, a záró tétele mégis elmarasztaló, holott ek- ként is levonhatta volna a következtetést: „... éppen ezért a tanuló könnyedén el tudja dönteni, hogy melyik a helyes alak.”

Az általános iskola alsó tagozatában még valóban könnyen összecserélhetik a tanulók a kétféle alakot, de a felső tagozat osztályai- ban ez csak eleinte fordulhat elő. Ha a ta- nulók önmaguk igyekeznek megállapítani az

elkövetett helyesírási szabálysértéseket, akkor nemcsak nem káros ez a módszer, hanem éppen a legerősebben hozzájárul majd ahhoz, hogy a tanulónak mindenkor rendelkezésükre álljanak a helyesírási szempontból számukra bizonytalan írású szavak. Ezzel a módszerrel tudjuk csak legerősebben kiküszöbölni azt is, hogy a tanulók ne kövessék el csaknem minden dolgozatban ugyanazokat a hibákat. Megjegyezzük, hogy helyesírási szabályzatunk és az új nyelvtankönyvek ugyanígy állítják egymás mellé oszloposan az ejtés és az írás közötti eltérés megfigyelése végett a különböző szavakat.

Bemutatunk egy példát a szöveges és az oszlopos dolgozatjavítási módra:

4. dolgozat javítása
József Attila Hazám c. versének
elemzése

Szöveges javítás

1. Tartalmi hibám: A vers nemcsak a népbetegségek elleni küzdelemre figyelmeztet, hanem elsősorban a Horthy-rendszer alatti kivándorlás problémáira, a hazához való hűségre mutat rá.
2. Nyelvhelyességi hibám: A kába szó jelentése: nem kábult, hanem ostoba, dőre.
3. Verstani hibám: A versszlet verselése nem hangsúlyos (magyaros), hanem jambikus — időmértekes keresztrímekkel.
4. Súlyos helyesírási hibám: 1. helytelenül választottam el a *hazámért* szót, mert a két magánhangzó között levő egyetlen rövid mássalhangzót a következő sorba kell átvinni. Helyesen: *hazá-mért*. 2. a *borba fojt* szót helytelenül írtam, *fojlt*-nak. Nem a *folyik*, hanem a *fojt* igéből származik.
5. Gyakori helyesírási hibám: Négyyszer nem

tettem ki a vesszőt az *és, s, meg, vagy* kötőszó elé, bár mellérendelő összetett mondatok tagmondatait kapcsoltam velük össze.

Rendes (oszlopos) javítás

Helytelen:

tanulnák
eljátszuk (2-szer)
de azonban
a baranyamegyei (3-szor)

Helyes:

tanulnék
eljátsszuk (-juk)
csak: *de* vagy *azonban*
a Baranya megyei

Ezt az általunk már 1955-ben helyi jelleggel a pécsi általános iskolákban kipróbált módszert (l. Tájékoztató, Pécs, 1945.) alkalmazza Makay Gusztáv is középiskolás viszonylatban a dolgozatjavítási órákra. (l. Irodalomtanítás, Bp. 1964. 262.) Azt hisszük, különösebb nehézség nélkül beválhat e módszer a falusi általános iskolákban is, ha a tanár alapos átgondoltsággal és ügyességgel szoktatja rá tanulóit az említett módszerekre, és ha időt, fáradságot nem sajnál tanulói helyesírási készségének fokozására.

A helyesírási készség kialakítása és megszilárdítása végtére is nem lehet még mindig tantervmegszabta jámbor óhaj csak. Mindent el kell követnünk a helyesírási eredmény sürgős megjavítására. Nem kell visszariadni az új módszerek alkalmazásától.

Dr. Tóth István

Pécs, Tanárképző Főiskola

KOMPLEX GYAKORLATOK SZÓKÁRTYÁVAL A NYELVTAN-HELYESÍRÁS TANÍTÁSÁKOR

Az egyszerű: nézd-írd, mondom-írd, emlékezz-írd típusú gyakorlatok éppúgy nélkülözhetetlenek, mint a többlépcsős, láncszerű, komplex gyakorlatok. A nyelvtankönyvekben az előbbi típus uralkodik. Ezekből áll össze a fokozatok rendszere, de ez a fokozatosság nem gyakorlaton belüli, hanem gyakorlatok közötti. Ezzel szemben a komplex gyakorlatnak az az előnye, hogy ugyanazzal a nyelvi anyaggal dolgozik a gyakorlat minden mozzanatában. „Megforgatja”, átvilágítja a nyelvtények egy csoportját, sokoldalúan elemzi a példaanyagot, a legnagyobb intenzitást biztosíthatja az érzékszervi megfigyeltetés, a szabályalkalmazás, a szóbeliség és írásbeliség össz-

szekapcsolása szempontjából. Mire a szóanyag végigér a gyakorlat 4–5 fokozatán, szilárdulnak a szükséges emlékképek, erősödik a nyelvi tények és általánosítások kapcsolata. Nézzük konkrét példákra a gyakorlattípus előnyeit!

3. osztály.

Komplex gyakorlat nyolc szókarttyával.

Témakör: ige — az *-ít* végű igék gyakorlása.

Szóanyag: alakít, árusít, bővít, csillapít, díszít, erősít, épít, fordít.

Lépések: 1. A kiosztott szókarttyákat rak-

juk abc-sorrendbe! Szabályidézés. 2. Mondatalkotás. 3. Helyesírási nehézségek a szavak belsejében. 4. Mondjuk el emlékezetből a nyolc szót! 5. Írjuk le emlékezetből a nyolc igét! Onellenőrzés, ellenőrzés.

A gyakorlat sokféleképpen megoldható, minden mozzanata variálható, az osztály szintjéhez alkalmazható. Pl. szókértá-almazból egy (két) tanuló végzi a betűrendbe rakást, a mondatalkotás fogalmazásszerű mondatkapcsolással fejlesztése, közös és egyéni elmondás emlékezetből (a gyengék közül is valaki), írás a kezdőbetűk táblára írásával vagy kezdőbetűs emlékeztető nélkül (hiszen az abc ismerete kötelező második osztálytól). Ennek a gyakorlatnak tehát a következő a modellje: rendezés, mondatalkotás, helyesírási vizsgálat, emlékeztetfejlesztés, emlékezetből írás. Ha nem is végtelen a modellek lehetősége, gyakorlatilag biztosítja a szóanyag természetéhez, a gyakorlás szükségleteihez igazodó, fokozatosságra épülő változatosságot és élet-szerűséget, ami a szimplex gyakorlatoknál érdekesebbé, ebben az életkorban motiválóbba, végül is jobb hatásfokúvá teszi az összetett gyakorlatot. A tanulónak igényévé válik az összefüggéskeresés. Megszokja a komplex gyakorlatok jellemző modelljeit: gyűjtés, rendezés, csoportosítás, mondatalkotás, kiegészítés, válogató tollbamondás stb. A tanuló tehát állandóan rendszerben, analógiában, szabály-alkalmazásban, nyelvtani összefüggésben gondolkodik.

Hasonlíthatatlan előnye a komplex gyakorlatnak a nyitottság, a szükségletek szerinti továbbfejlesztettség. Pl. az előbbi szókértázás igekészlet kiterjeszhető a teljes abc-re. Első-sorban a tankönyv szójegyzékére kell támaszkodnunk a tervezésben, így a szójegyzék -ít végű igéit szinte egyetlen gyakorlattal „fölszippanthatjuk”, analógiás gyűjtéssel a szó-jegyzék megadott betűjével aztán a szó-kártyákon nem szereplő szavakat is föltárhajuk, földolgozhatjuk. Egy ilyen „monstre” szó-gyűjtés, szó-seregszemle, csoportosítás természetesen túlsap egy gyakorlóóra egyetlen, ha-gyományosan értelmezett tízperces gyakorla-tának keretein. Korszerű foglalkoztatási for-mák azonban még ezt a feladatot is elbírák, pl. a versenyszerű csoportfoglalkozás, amely a—f, g—m stb. blokkokban alkalmas a teljes szóanyag áttekintésére. További megoldások: témakörön belüli folyamatos gyakorlásként több órán göngyölíthetjük föl a szójegyzék egész szóanyagát, napközi társasjátékká fej-leaszthető az a—zs kezdőbetűs -ít-végűek (ala-kítottól a zsigorig) szókértáza vetítése. Utó-bihoz csak meg kell komponálni a játéksza-bályokat (pl. betűrendbe rakás, gyors szó-megtalálás, -ul, -ül végű pár említése, ellen-tetés jelentésű ige mondása, időátalakítás, idé-zetmondás az igével, igekötőssé alakítás stb.).

Látjuk, hogy ilyen módon a gyakorlat kü-lönböző formái különböző pontokon használ-hatók föl. A leírt alapforma már az -ít vé-gűek első gyakorlóóráján, kibővített formája azonban csak az ige témakör végén, negye-dikben vagy a napköziben használható föl (utóbbi helyen és változatban fokozottan di-daktikai játékká alakítva). Egyik legvonzóbb forma a 10×10 cm-es szókértáza a legkém-nyebb fehér kartonból, a kevésbé kemény szí-nes kartonok (természetesen színes kihúzótsal) szintén hangulatosak, s a manipuláció örömen túl (íme, a szókértázás gyakorlatok egyik motiváló tényezője) esztétikai élményt is nyújtanak.

Nézzünk egy másik komplex gyakorlatot. Szintén megvan a 6—8 szókértáza egyszerű-síthető formája. A teljes változat azonban rendszerteremtő hatásánál fogva alkalmas a tantervi követelmények hatékony megvaló-sítására a nyelvtan—olvasás—fogalmazás kon-centrációjában, manipulatív, játékos, sokolda-lúan fejlesztő formában. Számos szóbeli és írásbeli gyakorlat kibontható ebből a köteg szókértázból. A melléknév témakörben fel-használható 3—4. osztályban egyaránt. A komplex gyakorlat lényege az ellentétes jelen-tésű melléknévek gyakorlása tizenhét (17) el-ellentétpár segítségével. A harmincnégy mellék-név kezdőbetűiből fölépíthető a teljes abc. A szóanyag a következő: *előzékeny-udvariatlan; áporodott-friss, értelmes-ostoba, nedves-szik-kadt, pazarló-zsugori, őszi-tavaszi, hajlékony-merev, könnyű-súlyos, ifjú-öreg, gyors-lassú, csöppnyi-óriási, aggódo-gondtalan, régebbi-újabb, izetlen-jóízű, borús-derűs, cammogó-vágtató, nyitott-zárt*. Valamennyi szó a szó-jegyzékekből való, tehát a tanulók kötelező szókincséből, sőt: a helyesírási gyakorlásra szánt szókészletből. A legkézenfekvőbb feladatok a következők: csoportosítás ellentétes jelentésű párok szerint, mondatba foglalás, abc-sor-rendbe rakás, az ellentétes jelentésű mellék-név gyors megtalálása a betűrendes szó-kártyák közt. Játékos forma: kártyázás a követ-kező játékszabályokkal: Arányosan elosztjuk (kiosztjuk) a szókértákat, mindenki csak egyik színből kaphat (az ellentétes jelentésű melléknéveket ugyanis vagy különböző színű kartonra, vagy különböző színnel írjuk). Az első tanuló kitesz egy szókértát, akinél az ellentétes jelentésű szó van, ráteszi. Aki rá-tette, most az hívhatja ki kártyájával a kö-vetkező ellentétes jelentésű melléknévet. Győz, akinek előbb elfogy a kártyája. A fogalma-zással és olvasással való koncentrálás számos formája megvalósítható. Az egyes szavak szinte asszociálnak egy-egy olvasmányt, az ellentétpárok pedig fogalmazásszerű mondat-kapcsolatokba kíváncznak.

Az olvasással való koncentrációnak korlát-lan a lehetősége, s a szókértáza szinte életre

kelti, tapinthatóvá teszi a szavak jelentését. A szó-öröm, a nyelvi ismerkedés különös érzékletességű formája a szókártyák rendezgetése. Nem az esztétikai élmény trónfosztása még az sem, ha a vers lesz nyelvtani példatár. Ellenkezőleg, ez a nemes anyag csak közelebb hoz a műhöz, ha nyelvtanilag is átvilágítjuk. A *Mama* c. vers igéi pl. változatosan csoportosíthatók: cselekvés, történes, létezés, a múlt idő jele vagy a követelményekhez igazodva a mód szerint. Fölépíthető a szókártyákból a vers ige-váza, s az ige-vázlat emlékezetből leírható, akár stróféként csoportfoglalkozásban is. A *Tisza* melléknéveiből kirakható a melléknév helyesírásának rendszerező táblázata: kanyargó, dicső; mély, ünnepélyes; nyári, mármárosi; legjámorabb; friss, édes, magas, kis, piros; friss, levágott, partalan, legjámorabb. Az átcsoportosítás azt is szemlélteti, hogy egy szó több csoportba is tartozik, mert több helyesírási szabály vonatkozik rá. A negyedik eső félévi olvasmányokkal (a kézikönyv szerinti tanmenetből kiindulva) úgy koncentrálhatunk, hogy a szókincsfejlesztés és olvasmányrögzítés együtt oldódik meg az igrszabályok gyakorlásával. Olvasmányok jellemző igéit vetítjük szókártyára, első feladat az olvasmány címének földidézése (kitalálása): páholta (A kocsisok meg a grófok), ödöngtem (Mindennapi kenyérünk), kiázzék (Hogyan készítik a cukrot?), rejtőzött (A levél), toporzékoltam (Mama), szelöltessünk (A lélegzés). Milyen témakörből valók az olvasmányok? (A hat szó öt külön-

böző témakörből való.) A szavak egyenkénti nyelvtani elemzését tollbamondás követheti, vagy most már az olvasmánycím alapján emlékezetből írják le a hat szót. A környezetismereti munkafüzet szóanyagával is dolgoznunk kell nyelvtanórán. Pl. 3. osztályban a főnévnl (még szerencsésebb negyedikben) a következő szavak szótagaiból (a négy szó egy-egy szótagjából) rakják ki egy gyomirtási mód nevét: sakál, darabol, borona, rombolás (sarbólás). Ismeretföldidézés, rögzítés, nyelvi képzeletműködés, szókincsaktivizálás — és mindez teljes összhangban a nyelvtanóra tárgyi céljával.

A komplex szókártyás gyakorlat logikája a programozás felé mutat. A lépések láncreakciószerűen bomlanak ki egymásból. Csak fel kell írni egy-egy gyakorlat mozzanatait, aztán megfelelő előzmények után önállóan megteszik a gyakorlat 4—5 lépését a kirakott 8—10 szókártya segítségével. Ezen a fokon már jelképesé válik a manipuláció, a rakosgatás. A kártyák csak a bevált gyakorlásmód kiindulópontjául szolgálnak. Két-három jól komponált összetett szókártyás gyakorlatból fölépül egy feladatlapok, programozó lapok nélküli, sajátos programozású gyakorlóóra. A technikailag, esztétikailag és főleg módszertanilag jól tervezett szókártyakötegekből évről évre gyarapítható a korszerű nyelvtanítás kelléktára.

Cs. Nagy István
Szombathely, Tanítóképző Intézet



TANÍTÓKEPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI, V.

(Alföldi Nyomda, Debrecen, 1968., 260 oldal)

Korunk egyre erősödő határozott igénye a sokoldalúan fejlett gondolkodással, magasfokú értelmi képességekkel, széles körű érdeklődéssel rendelkező személyiség kialakítása. Az igény kielégítése csak részleteiben átgondolt, alapos pedagógiai, pszichológiai, módszertani oktató-nevelő munkával lehetséges. A korszerű szakmai-pedagógiai ismereteket, még több hivatástudatot, hivatásszeretetet igénylő munka végzésére az embereket nevelni kell. Az ilyen irányú nevelés azonban nem lehet lezárt, dogmatikus elveken alapuló folyamat, hanem az állandóan magasabb, változó igényeket, a társadalom kívánalmait szerint kielégítő tevékenység. A folyton változó társadalmi szükségleteket kielégítő nevelési tevékenység megvalósításához szükséges, hogy azok az intézmények, illetőleg személyek akiknek a kezébe van letéve a jövőt alakító ifjúság nevelése állandóan keressék, kutassák az új és a jobb pedagógiai elveket és módszertani eljárásokat.

Az ilyen irányú munka végzéséből a tanítóképző intézetek tanárai mindig alaposan kivették részüket. Ezt bizonyítja a legújabbban megjelent *Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei V. kötet* is.

Az ötödik alkalommal megjelent Tudományos Közlemények az eddigi hagyományokhoz híven meglehetősen sokrétű anyagot tartalmaz. Értékes tanulmányok demonstrálják a tanítóképző intézetekben végzett korszerű pszichológiai, pedagógiai és módszertani munkákat. A haladó hagyományok megőrzését szolgálja a neveléstörténelem területén eddig mellőzött területek kikutatása, feldolgozása. Az értékes pszichológiai, pedagógiai, módszertani neveléstörténeti tanulmányokat népművelési és irodalom-esztétikai tanulmányok egészítik ki. A szép kiállítású kiadványban megjelent 15 tanulmány a pszichológia (3), a pedagógia (3), a módszertan (4), a neveléstörténet (3), a népművelés (1), és az irodalom-esztétika (1) tárgykörének egy-egy konkrét problémáját dolgozza fel.

I. Pszichológia

Dr. Kiss Tihamér: Városi 6—10 éves tanulók szabadidejének felmérése és pedagógiai

hasznosítása (7—39 old.). Rámutat arra, hogy a gyermeki személyiség fejlődésében a szabadidő helyes felhasználása fontos formáló tényező. A tanulmányt gondosan elkészített kimutatások, táblázatok, összegeзések egészítik ki, teszik még értékesebbé.

Szeléndi Gábor: Tanítóképzős hallgatóink néhány erkölcsi nézetéről (41—53 old.). Korunk ifjúságáról alkotott vélemény megalapozottságát vizsgálja felmérések alapján. Milyenek is a mai fiatalok, illetőleg a tanítójelöltek, akikre a jövő generációjának a nevelését bízva az ország népe? — veti fel a kérdést a szerző. A szerteágazó kérdéskomplexumból a tanítójelöltek nézeteit vizsgálja a házasságról, a válasról, a népesedésről. A tanulmány névtelenül beadott írásbeli felmérésre alapozódik. Amennyiben a 73 hallgató válasza komoly és őszinte, akkor elfogadható a tanulmány szerzőjének a megállapítása „alapjaiban helyesen gondolkodó, megfelelő erkölcsi nézetekkel rendelkező fiaink és leányaink vannak.”

Dr. Ungváry Gyula: Az algebrai szimbólumok és azok alkalmazásának hatása a kisgyerekek gondolkodásának fejlődésére (55—69 old.). A tanulmány felveti azokat a problémákat, hibákat, hiányosságokat, amelyek a jelenleg érvényben levő tanterv alapján a matematika oktatásban megvannak. Javaslatot tesz a hibák kijavítására azért, hogy a matematikai készség fejlesztése a gondolkodási képesség formálását is hatékonyan elősegítse.

II. Pedagógia

Dr. Nagy Sándor: A szociometriai módszer alkalmazása a kisebb tanulócsoportok szervezésében (73—84 old.). Írásbeli felmérésre alapozódik a tanulmány, amelyben a csoportalakítás lehetőségeit vizsgálja a szerző. Hat táblázatban összegezi a felmérés eredményeit. Jónak tartja a szociometriai módszer alkalmazását a csoportok szervezésében és javasolja, hogy erre a munkára a tanítójelölteket tanítsák meg.

Pálffy Zoltán: Az oktatás tematikus tervezésének néhány kérdése a tanítóképzőben — különös tekintettel a rajz módszertan jellegű tanítására (85—101 old.). A rajz módszertan tematikai tervezésének problémáit elemzi a tanulmány írója. Kifejti, hogy a tematikák készítése a tanítóképzőkben a szak-

tárgyak tanításában nemcsak az oktatás korszerűbbé tételének, hanem a jobb, korszerűbb módszerek kimunkálásának is hatékony eszközei lehetnek.

Sütő Sándor: Az általános iskola vezetésének néhány időszaki kérdéséről (103—113 old.). Az oktatási reform maradéktalan végrehajtása megkívánja, hogy az igazgató a nevelőtestületet politikai és pedagógiai tudatossággal irányítsa, ellenőrizze. Szemléletes példákon keresztül mutatja be a színvonalas igazgatói ellenőrzés fontosságát és eredményeit.

III. Módszertan

Hernádi Sándor: Az olvasókönyvek szerepe az olvasási készség kialakításában (117—135 old.). Vitat indító cikknek szánta a szerző tanulmányát. Napjaink olvasás tanítását nem tartja hatékonynak, mert az olvasókönyvek nem tartalmazzák a készség fejlesztéséhez szükséges technikai gyakorlatokat és feladatokat. A második osztályos olvasókönyvvel kapcsolatosan fejti ki a problémákat. Egyúttal példákat ad a tankönyvből általa hiányolt technikai gyakorlatokhoz, amelyekkel az olvasási készség fokozható lenne.

Dr. Belyei László: Történelmi távlat és időszaki feladatok az alsó tagozatos fogalmazástanításban (137—151 old.). A fogalmazástanítás történeti áttekintése után megállapítja, hogy annak ellenére, hogy az 1963-as Tantervek és az oktatási módszerek korszerűek mégis igen sok a nehézség. Gazdag irodalom felhasználása alapján elemzi a problémákat. Részletesen ismertet olyan időszaki kérdéseket, amelyeknek a megvalósítása előbbre vihetné az alsó tagozatos fogalmazástanítást.

Dr. Horgosi Ödön: A hová? és a hol? kérdésekre felelő helyhatározó kifejezése helységnevekkel kapcsolatban a magyar és az orosz nyelvben (153—161 old.). Tanítóképzős hallgatók felmérési dolgozataiban mutatkozó hiányosságok adták a téma kutatásának a szükségességét. Dolgozatával adalékokat kíván nyújtani a készülő magyar—orosz összehasonlító nyelvtanhoz.

Ködöböcz József: A tanítóképző intézeti területi szakmai gyakorlat néhány problémája, különös tekintettel a gyakorlóiféléves hallgatók munkájának tervezésére (163—181 old.).

IV. Neveléstörténelem

Dr. Füle Sándor: A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése (185—197 old.). A magyar tanítóképzés küzdelmes útját összegezi a szerző értékes tanulmányában. A tények szövedékéből módszeresen emeli ki a tanítóképzők történeti fejlődéséből a lényeges mozzanatokat. Vázolja 1825-től kezdődően a közép- és a felsőfokú tanítóképzés történetét,

fejlődését. Elemzi a húsz évvel ezelőtti államosítás jelentőségét, pozitív eredményeit. Megállapítja, hogy a már tízéves múltra visszatekintő felsőfokú tanítóképzés bevezetése az általános és a szakképzés problémáját egyaránt megoldotta. A tanulmány szerzője nemcsak a múlt hagyományainak állít méltó emléket, hanem a főbb soron levő feladatok megjelölésével a felsőfokú tanítóképzés további perspektíváját is adja.

Hegedűs András: Móra Ferenc pedagógiai nézetei (199—215 old.). Móra sokoldalú tevékenységéből a nevelési-pedagógiai kérdésekkel kapcsolatos munkásságát elemzi a szerző. Növeli a tanulmány értékét, hogy bőven idéz eredeti forrásokat, idézeteket. Ezáltal a tanulmánya hitelesebb, de egyszerűsített és élvezetesebb.

Berecz József: Az intézeti könyvtárak szerepe a tanítóképzőkben 1868-tól 1918-ig (217—227 old.). A tanítóképzők történetéből fél évszázadot dolgoz fel a szerző. A kezdeti fellendülést eredményező Eötvös-koncepció után a pangási időszak okait vizsgálja. Minőségi fellendülést csak a századforduló eredményezett. Napjaink nevelőmunkájában megvalósítható elveket hangoztat a könyvtárak nevelőmunkájával foglalkozó fejezet. Idézi György Aladár meglátását: a tudományos kutatási szenvedély nagy kincs, amely új tágabb látókörre vezet.

V. Népművelés

Dr. Soós Pál: Szabó Ervin művelődéstörténeti és művelődéspolitikai törekvéseiről (231—245 old.). A huszadik század egyik nagy alakjának állít emléket szerző tanulmányában. Részletesen elemzi Szabó Ervin életét és sokáig munkásságát.

VI. Irodalom-esztétika

Földényi László: Az expresszionizmus értékelése (249—259 old.) c. munkájában példák felsorakoztatásával igazolja, hogy a XX. század művészeti irányzatai közül az expresszionizmus a legkövetkezetesebben ragaszkodott az ember felszabadításához.

A kötet áttanulmányozása után megállapítható, hogy a tanítóképző intézetek tanárai, a tanulmányok szerzői figyelemre méltó tapasztalatokat, eredményeket írtak le. Érdekes ezeket az időszaki pszichológiai, pedagógiai, módszertani kezdeményezéseket az iskolai gyakorlatba átültetni. A kötet átolvasása, sok haszonnal járhat minden pedagógus számára, mert jelentékenyen emelheti az iskola oktató-nevelőmunkájának eszmei, politikai, pedagógiai, pszichológiai színvonalát a tanulmányokban hangoztatott elvek megvalósításával.

A tanulmányok szerzői saját tapasztalatuk mellett igen bőséges és korszerű irodalmat

használtak fel. A tanulmányok végén orosz és német nyelvű összefoglalások vannak.

A tanulmányok elrendezésében gondos, kiemelkedő és minden elismerést megérdemlő munkát végeztek a kötet szerkesztői, dr. Kiss Lajos és dr. Kiss Tihamér. Munkájukat dicséri a kötet izléses kiállítása, jól áttekinthető szerkezete.

Dr. Horváth Ilona

SZAKKÖRI FELADATGYŰJTEMÉNY

az általános iskolai tanulók részére

Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 220 oldal

Az *Általános iskolai szakköri füzetek* sorozatában megjelent könyvet tíztagú munkaközösség állította össze: Cser Andor, Erhardt Imre, Hirsberg Frigyesné, Imrecze Zoltánné, Jelitay Árpád, Miklós Györgyi, dr. Molnár József, Pálffy Sándor, Rácz János és Vári János.

Előszava szerint „a matematikát szerető és oktató tanárok, valamint a matematika után érdeklődő, azt kedvelő diákok együttes kívánságára készült... Talál benne feladatokat az is, aki most teszi meg az első lépéseket a komoly matematikai megismerés útján, de talál bőven az is, aki már jócskán előrehaladt ezen az úton.”

A gyűjtemény meg is felel ennek az ígéretnek. Fogalomkészlete felöleli az általános iskola egész tantervi anyagát, sőt annál szélesebb körbe is elvezet és — ami ennél fontosabb — igen sok esetben igényesebb az általános iskolai követelményeknél. A feladatokat — egy-egy fejezetben — az alábbi témakörök szerint csoportosították: 1. Logikai feladatok. 2. Törtek, százalékszámítás. 3. Arány, arányosság, arányos osztás. 4. Függvények, egyenletek, egyenlőtlenségek. 5. Számításos geometriai feladatok. 6. Geometriai szerkesztések és bizonyítások. 7. Számelmélet. 8. Kombinatorika. 9. Számrendszerek.

Összesen mintegy 700 feladatot találunk a gyűjteményben (néhol a hasonló szerkezetű feladatoknak nincs külön sorszáma, csak betűzéssel vannak megkülönböztetve egymástól). A fejezetekkel mindig újra kezdődik a feladatok sorszámozása. Vitatni lehet, nem lett volna-e jobb ennél a folytatólagos sorszámozás. Ezáltal a legnagyobb s egyben leggazdagabb: a megoldásokat tartalmazó fejezet használhatósága is fokozható lett volna.

A megoldások gyűjteménye egymaga 80 oldalra terjed. A magyarázatokat ötletes táblázatokkal, érdekes rajzokkal, vázlatokkal kiegészítve igyekeztek teljesen érthetővé tenni olyan tanulók számára is, akik a gyűjteményt

önállóan dolgozzák fel. Olykor több megoldást is találunk egy-egy feladatra.

Végül a könyv utolsó lapjain *A feladatok osztályba sorolása* című függelék fele arról ad tájékoztatást, hogy az egyes feladatokat melyik osztályba járó tanulóknak ajánlják a szerzők.

Már ebből a futólagos ismertetésből is látható: a gyűjteményt a szerzők gazdag, változatos és színes anyagú, mellett praktikus könyvvé fejlesztették. Aki mind megoldja a feladatokat, bőven talál alkalmat számításra és szerkesztésre, bizonyításra és általánosításra; fejlesztheti gondolkodását és közben jelentősen gyarapíthatja ismereteit is.

Bizonyosra vehetjük, hogy hamarosan népszerű lesz az általános iskolákban, mégpedig nem csupán az átlagon felüli tudású, versenyekre készülő tanulók körében, hanem a szorgalmas, de „nehezebben kapcsoló” tanulók között is. S ha ez valóban így lesz, a gyűjtemény hozzájárul a matematikatanítás színvonalának annyira szükséges emelkedéséhez is.

Ennek érdekében melegen ajánljuk a gyűjtemény tanulmányozását nem csupán a matematikai szakkörök vezetőinek, hanem minden matematikát tanító kartársnak.

Dr. Gázsó István

Dr. Petrikás Árpád:

AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG SZERVEZÉSE ÉS NEVELÉSE

(Tankönyvkiadó, Bp., 1968, 242 l.)

A szerző, kandidátusi disszertációjának egyes fejezeteit adja közre ebben a jól rendszerezett, konkrét gyakorlati példákkal gazdagított kézikönyvben.

Az osztályközösség szervezésének és nevelésének problémáját öt fő fejezetben tárgyalja. Elemzi az elsődleges közösséget, mint nevelési tényezőt, ennek szervezési lehetőségeit, a közösségi tevékenységet, majd a közösségi viszonyok fejlődésének főbb sajátosságait, végül a pedagógiai vezetés és az osztályközösség fejlesztésének módszertani kérdéseit. Példáit a középiskolából hozza, azonban elméleti következtetései ezen jóval túlmutatnak. Általános iskolai osztályfőnök-tanárok különösen jól tudják a gyakorlatban hasznosítani, nemcsak azért, mert az elsődleges közösség kialakítása egyik fő, — nem is könnyű — feladatuk, hanem a könyv függelékében konkrét megfigyelési feladatokat is kapnak az osztály általános megfigyeléséhez életének ta-

nulmányozásához, az osztályfőnöki feljegyzések készítéséhez és a tanulók általános jellemzéséhez. Rendkívül nehéz és igen nagy felelősség tanulóinkról jellemzést adni, elkísérni vele a munkahelyre vagy a középiskolába. Ez a feladat a közösség és az ebben tevékenykedő egyén beható ismerete nélkül szinte lehetetlen.

Függ Tiborné

KISGYERMEKEK NAGY MESÉSKÖNYVE

Móra Ferenc Könyvkiadó. 1968.

A jó és szép könyv részben kielégíti az olvasót, de ugyanakkor újabb könyvek olvasására sarkall. A kiadó ezen könyve messzeemenően szolgálja az alábbi célkitűzést, — az olvasóvá nevelést, amelyet valahol itt, a meséskönyveknél kell elkezdni. Meséskönyv, — képeskönyv. A gyönyörű színes képek segítik az olvasót a mesék csodálatos világához. (Róna Emy illusztrációi). Több mint 250 mesét tartalmaz a könyv. A hazai és a külföldi mesék színe-javát kötötték csokorba. Többek között megtalálhatjuk a kötetben Móra Ferenc, Andersen, Benedek Elek, — Grimm, — Gárdonyi Géza, — L. Tolsztoj, — József Attila, — Gorkij, — Illyés Gyula, — La Fontaine, — MórícZ Zsigmond, — Selma Lagerlöf legszebb meséi, történetei mellett a gyönyörű népmeséket is.

A válogatásért és szerkesztésért T. Aszódi Évát illeti az elismerés.

Fekete István:

HAJNAL BADÁNYBAN

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 1968.

Fekete István a természet nagy rajongója és mesteri, művészi ábrázolója.

Ebben a művében az erdő mélyén megbújó badányi malomba vezeti el olvasóit. A múlt század közepén indul a történet. A malomban él Panni, a molnár kislánya. Szolgálatra szegődött a malomba Matyi, az árvagyerek. Először a két gyerek életét mutatja be Fekete István, majd azt, hogy évek múltával hogyan bontakozik ki kis szívükben a mély, az igazi szerelem. A boldogságnak nagy az ára, azért még meg kell küzdeniök. A fiatalok azonban minden próbát kiállanak.

A művészi illusztrációk György Miklós munkája.

Nagy Katalin:

INTŐKÖNYVEM TÖRTÉNETE

Móra Könyvkiadó, Budapest. 1968.

Melinda a kis könyv főszereplője hetedik osztályos. Sorozatosan kapja az intőket. Mindegyik köré egy-egy esemény fűződik. Melinda történetén keresztül mutat rá a szerző az élet és az iskola közötti összefüggésekre, amelyeket merész őszinteséggel tár fel az olvasóknak.

Zsoldos Vera rajza élénkítik az olvasmányos könyvecskét.

