

38

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1970 DEC 8

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1970. 10. ÉVFOLYAM



4

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) — Gaszner István (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyír-
egyháza) — Dr. Göllesz Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János
(Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzsolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kec-
skemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombath-
ely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Hegedűs András (Szeged) — Szűcs László (Eger) —
Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Borsodi István és Kiss Istvánné:</i> Egy komplex matematikaóra módszertani tapasztalatai	201
<i>Szeléndi Gábor:</i> Az érzelmi nevelés lehetőségei a dolgozó nép iránti tisztelet, szeretet ki- alakításakor (Olvasás 3. osztály)	206
<i>Barabás László:</i> A rajzoktatástól a szervezett rajzoktatásig	210
<i>Mészáros Ferenc:</i> Didaktikai és logikai műveletek alkalmazása a testnevelési órán	215
<i>Tölgyesi József:</i> A televízió felhasználása az összevont 1—4. osztályú tanulócsoporthoz	220
<i>Dr. Szántó Károly:</i> Az oktatási-tanulási folyamat különös sajátosságai a munka, a mozgás, (testnevelés) és a művészeti tárgyak (éneke-zene, rajz) oktatásában	224
<i>Dr. Kiss Albertné:</i> Az irodalomtanítás és a házi olvasmányok jobb kapcsolatáért	229
<i>Dr. Zukoivits Imre:</i> Oktató programok készítése algoritmusokkal	236
<i>Gyenis József:</i> Gépszerelési gyakorlatok az általános iskolában	245
<i>Dr. Weber Mihály:</i> Tájékozódó felmérés az általános iskolák biológiai szakkönyvtárainak (tanári szakkönyvtárak) helyzetéről	247
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA: (Kolár Rózsa: Kezdő tanító naplójából)	253
MŰHELY:	255
<i>Kormos Antal:</i> Az osztályfőnöki nevelési terv készítésének néhány problémája	255
<i>Dr. Szepes Lajos:</i> Nevelőmunka az „átmenet”, a 4. osztályból az 5. osztályba lépés sza- kaszában	259
<i>Hoffmann Ottó:</i> Gyakorlatrendszer az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére a 6. osztályban	261
<i>Györke Dénesné:</i> Szorgalommal építjük a tudás várát	267
<i>Cuba Béla:</i> Melyek a kedvelt tantárgyak?	267
SZEMLE	268

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

Szegedi Nyomda 70-4596

Egy komplex matematikaóra módszertani tapasztalatai

A *Tanítók Nyári Akadémiáján** nagy érdeklődéssel tekintették meg az összevont alsó tagozatban működő kartársak az első osztályban tartott komplex matematika-óránkat. A bemutató tanítást követő vita során megállapítottuk, hogy a kísérleti osztályokban alkalmazott újszerű módszertani eljárások általában közel állanak az összevont tanulócsoporthoz munkájához. A gondolkodás fejlesztésének módjai, a tanulói önállóság biztosítását célzó eljárások, a differenciált foglalkozás nagyon sok változata jól alkalmazható a kisiskolákban. A szakmai színvonal kérdése, a tananyag mennyisége és a követelményszint természetesen sok problémát vet fel. Az újszerű oktatási formák által felhasznált, egyelőre még kétségtelenül drága demonstrációs és munkaeszközök beszerzési nehézségeit sem lehet figyelmen kívül hagyni. Mégis, a vita során a kartársak általában azt állapították meg, hogy a hagyományos módszerekkel dolgozó osztályokban is átvehető és célszerűen alkalmazható az OPI által irányított, ma már országosan ismert és esetenként vitatott módszertani kísérlet egyes megoldásai. Az említett bemutató óra ismertetése kapcsán szeretnénk most a *bajai kísérlet* néhány módszertani tapasztalatáról szólni.

Tekintsük az óravázlatot!

A tanítás ideje: 1970. július 4-én 9 óra.

A tanítás helye: A Tanítóképző Intézet nagy előadóterme.

Célok:

1. A szóbeli összeadás és kivonás gyakorlása
2. A szorzás és bennfoglalás fogalmának előkészítése
3. Számok, mennyiségek közötti összefüggések felismerésének gyakorlása
4. A negatív szám és a törtszám fogalmának előkészítése
5. Négyzetek kerület- és területmérésének gyakorlása

Tanít: Kiss Istvánné gyakorló iskolai szaktanár

1. *Szervezés*

2. *Barkobba játék*

a) A táblára az 1. számú ábra van felrajzolva.

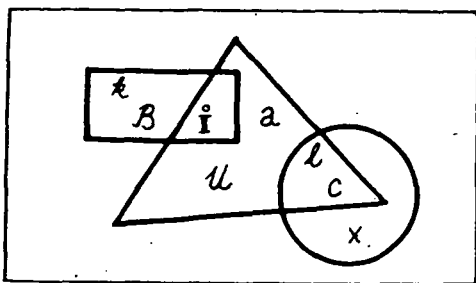
A tanító kiválaszt a táblán jelölt betűkből egyet. A tanulóknak ki kell találniuk, hogy melyik betűt választottuk. Kérdéseket tesznek fel: pl. A körben van? Piros a színe? Nyomatott betű? stb. A tanító igennel vagy nemmel válaszol. A kapott válaszok alapján mennél kevesebb kérdés után meg kell találniuk a kiválasztott betűt.

b) A tanító számkártyát dug el, s a fentiekhez hasonlóan feltett kérdések alapján kell a tanulóknak kitalálniuk milyen szám van az eldugott kártyán.

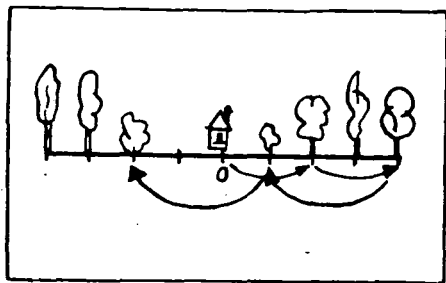
3. *Lépegetés a számvonalon*

A 2. ábra szerint számvonalat rajzolunk a táblára. A nyúl a 0 pontban van. Ugorjon a nyuszi jobbra 7-et! Hol van? Jöjjön vissza hármat! Milyen messze van a háztól? stb.

* Baja, Tanítóképző Intézet.



1. ábra



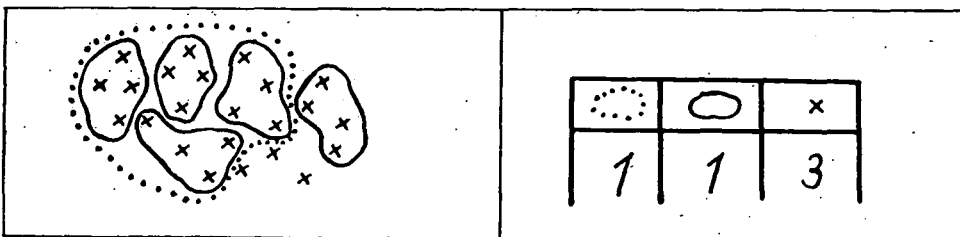
2. ábra

4. Gyakorlat a színes rudakkal

Különböző színű rudakat választunk egységnek. Meg kell határozniuk a tanulóknak, hogy a más színű rudakban hány egység van. Pl. Ha rózsaszín az egység, akkor mennyi a fehér? stb.

5. Leltározás

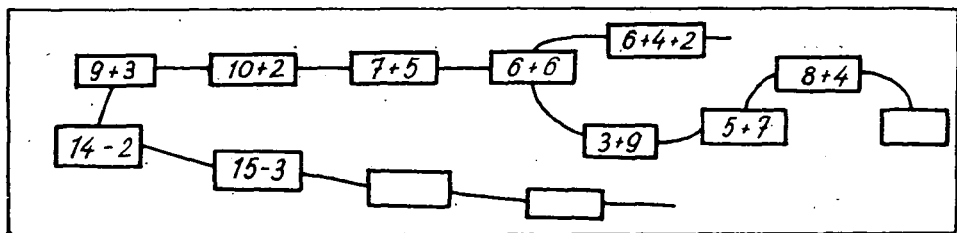
A 3. sz. ábra szerint négyes csoportosításokat végeznek, majd a helyértéktáblázatba beírják a fehérrel, zölddel, pirossal jelzett csoportok számát. (Itt a négyes számrendszerbe írt háromjegyű szám formálódik ki.)



3. ábra

6. Relációs játék

a) Felírunk a táblára egy összeadási feladatot, pl. $9+3$ -at, s a tanulóknak ezt az összeget más alakban kell írniuk. (4. ábra.)



4. ábra

b) Rendezetlenül táblára írt összeadások, kivonások eredményét kell a tanulóknak összehasonlítaniuk s közéjük relációjeleket elhelyezni. (5. ábra.)

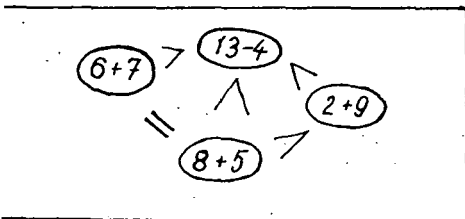
7. Csoportfoglalkozás

A-csoport: szónyegezés

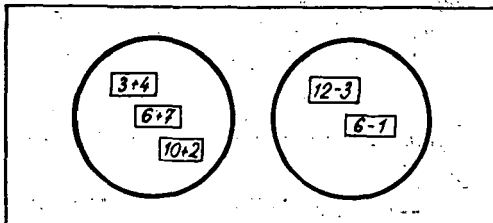
A 16-ot színes rudakkal kell kirakni úgy, hogy az első két rúd egyenlő színű legyen. Utána a kapott eredményt számokkal is le kell jegyezni. (Pl. $16=7+7+2$ vagy $16=6+6+4$ stb.)

B-csoport: logikai játék

A tanulók 20 db feladatkárttyát kapnak (pl. $3+4$, $12-5$ stb.). Ezeket a lapokat tetszőleges szempont szerint csoportosítaniuk kell, s a karikákba elhelyezni. (6. ábra.)



5. ábra



6. ábra

C-csoport: gyakorlat a szöges táblával

Négyszögek kerületének és területének mérése.

8. Staféta verseny

Ismét csoportos munka következik, azonban most az ülésrend szerinti sorok alkotnak egy-egy csoportot és ezek versenyeznek egymással. A tanító minden csoport számára felír a táblára egy-egy számot. Pl. 20, 30, 40. Feladat, hogy ezeket a számokat más alakba írjuk, összeggel, különbséggel, szorzattal fejezzük ki, pl. $(15+5)$; $(4 \cdot 5)$; $(19+1)$; $(8+9+3)$; $(2 \cdot 5 + 10)$ stb. A verseny értékelése úgy történik, hogy a tanító a kifejezés összetettségi foka szerint 1, 2, 3 pontot ad az egyes bontásokra, s a végén összeadják a szerzett pontokat.

9. A tanulók munkájának rövid értékelése

A módszertani vita főbb megállapításai

1. Az 1. számú ábra alapján végzett barkohba játék a felírt betűk (elemek) osztályozását kívánja meg. Milyen osztályozás lehetséges? Egy-egy tulajdonság szerint mindig két részre oszthatunk:

- kis betű — nem kis betű
- a háromszögben van — nincs a háromszögben
- piros krétával van írva — nem piros a színe
- írott betű — nem írott (nyomatott) betű
- benne van a négyzetben is meg a háromszögben is — nincs benne mind a kettőben stb.

Kicsit összetettnek tűnik a feladat éppen a sok variációs lehetőség miatt. Mégis a fő motiváló tényező, a játékoság miatt nagy érdeklődéssel dolgoznak a gyerekek. Többször meg kell ismételni a gyakorlatot.

A vitában részt vevő kartársak elismerték a gyakorlat gondolkodást fejlesztő hatását, kifogásolták azonban, hogy itt nem számokkal dolgoznak, s hogy első osztályban használjuk a kör-háromszög-négyszög fogalmakat.

Valóban nemcsak számokkal dolgozunk a „számтанórán”, de hiszen a matematika sem csak a számokkal foglalkozik. A matematika iskolai alapozásának sem kell állandóan és kizárólag csak a számokhoz kapcsolódnia. Ez a gyakorlat egy logikai játék. A modern oktatás alapelveként fogadja el, hogy a matematikaoktatást át kell szőnie egy permanens logikai képzésnek. A matematikai alapozásnak logikai elemekkel való átszövése ilyenyszerű gyakorlatok alkalmazását jelenti.

A háromszög, négyszög, kör stb. mértani fogalmakkal is ismerkednek már a kísérleti oktatásban az elsős gyerekek. Az idomokat a rajzon felismerik, a nevüket használják, de a tulajdonságait még nem ismerik. *Az érzéki megismerés fokánál* vannak. Nem tartjuk helyesnek azt a régi felfogást, hogy a négyszöget csak a harmadik osztályban kell tanítani, s emiatt erről előbb *nem lehet* beszélni. Az első években konkrét háromszögekkel, négyszögekkel, körökkel találkozik a kisgyerek, fokozatosan megismeri ezek tulajdonságait s így majd a harmadik osztály táján eljutunk a *tiszta fogalomig*. Addig azonban senkit sem zavar, hogy a gyerek használja a háromszög elnevezést, noha a háromszöget nem tudja definiálni.

2. Az osztályozás, mint logikai feladat a bemutatott óra egy másik gyakorlatában is szerepel: a tanulóknak feladatkárttyákat kellett osztályozniok. (7. gyakorlat, B-csoport.) Itt a csoportos (differenciált) foglalkozás keretében összeadást és kivonást tartalmazó feladatkárttyákat kellett két karikába szétválogatni. A válogatás szempontját a tanító nem adta meg. Milyen osztályozás lehetséges? Pl.:

- egyik karikába az összeadási feladatokat teszi a gyerek, a másikba a kivonásokat
- egyikbe azokat, amelyeknél az eredmény 10-nél kisebb, a másikba, melyek eredménye 10-nél nagyobb
- ha páros szám az eredmény, akkor a bal oldaliba, ha páratlan, akkor a jobb oldaliba teszi. Stb.

Az osztályozás tehát szabadon választott tulajdonság szerint történik. A gyakorlat befejezése után a kisgyerekeknek el kell mondania, miként végezte az osztályozást. Indokolnia kell a munkáját, azaz el kell mondania, hogy milyen tulajdonsággal rendelkeznek a bal oldali karikába tett lapok, és milyennel a jobb oldaliak.

A gondolkodás fejlesztése szempontjából azt tartjuk lényegesnek, hogy a tanuló szabadon, irányítás nélkül választhasson a tulajdonságok közül.

El kell mondanunk, hogy az ilyen gyakorlatokat megelőzően konkrét tárgyak halmazát osztályozza a kisgyerek. Pl.: az asztalra tett almákat kell két részre bontania így: pirosak — sárgák, kicsik — nagyok stb. Itt könnyebb osztályozási szempontot találni, hiszen érzékszerveivel felismerhető tulajdonságok (szín, alak, nagyság) szerint tud osztályozni a tanuló. Amikor már a fenti módon számokat, vagy feladatlapokat kell osztályoznia, akkor nehezebb dolga van a kisgyerekeknek. Az elvont fogalom (számfogalom, műveletfogalom stb.) ismertető jegyei, tulajdonságai alapján végezheti el csak az osztályozást. Éppen ezért nagyon fontos a gyakorlatitípus alkalmazásánál a fokozatosság elvének betartása: a konkrétól haladjunk az elvont felé!

3. A harmadik, negyedik, ötödik gyakorlat előkészítő jellegű munkát tartalmazott. Játékos formában jutnak itt a gyerekek annak felismeréséhez, hogy nullánál kisebb számok is vannak, hogy a nulla és egy, vagy az egy és kettő stb. között is vannak számok, s hogy többféle többjegyű számmal is le lehet írni egy mennyiséget. Ez a három gyakorlat tehát három nehéz matematikai fogalomnak (negatív szám, tört szám, számrendszer) korai előkészítése. Megkezdődik első osztályban ezeknek a nehéz fogalmaknak az „érlelése”, konkrét képzetek formájában való felhasználása természetesen olyan igény nélkül, hogy a negatív és tört szám fogalmát óhajtánánk megtanítani a hatéves gyerekekkel. Ő még a negatív szám fogalmától messze van, annak ellenére, hogy a télen megfigyelte, hogy mínusz tíz fokról beszélt a rádió, most pedig plusz tíz fokot mértünk.

Előkészítő gyakorlatunk a nyuszi jobbra és balra ugrásaival tehát mintegy a számmegyeneshöz kapcsolja a jobbra, ill. balra történő elmozdulást. A jobbra való elmozdulásnál nagyobbodó számot kapunk, hiszen ha 7 ugrás után még 6-ot jobbra ugrott a nyuszi, akkor a 13-mal jelzett bokorhoz ért el. Ha azonban a 13-asból balra

ugrott 4-et, akkor a kisebb 9-es számhoz jutott. (Ezt a gyerek kiszámolja a szám-egyenesen!) Mi történt azonban akkor, ha 2-es pontból négyet ugrott balra? Még a nullánál is kisebb számhoz jutottunk, hiszen balra való elmozduláskor mindig kisebb számot kapunk. A számegyenesen meg is mutatja a gyerek a mínusz 2 helyét.

Különös gondot fordítunk a motiválásra. *A nehéz matematikai absztrakcióknak ilyen játékos gyakorlatokkal való megközelítését fontosnak tartjuk.* Lényegében erre a következtetésre jutottak a kísérletezők a világ minden táján. A negyedik, ötödik, hatodik osztályokban „megemészthetetlennek” mondott matematikai absztrakciók éppen azért ilyen nehezek, mert nem kapja meg hozzá a gyerek a megfelelő konkrét előkészítést. Ezeknek a fogalmaknak évekig kell „érlelődniük”, hogy majd a felsőbb osztályokban biztosan, könnyedén jusson túl a tanuló ezeken az akadályokon.

Az alsó tagozat akkor készít az életre, ha az *ötödik osztály számára jól készít fel.* A mi gyerekeink a negyedik osztály után nem hagyják abba a tanulást, nem mennek az „életbe”. Mennek a következő osztályba! Az alsó tagozaton úgy kell elvégezni az alapozást, hogy a felső tagozaton erre lehessen építeni! Ezért nem értünk egyet azokkal a kartársakkal, akik ezekkel a gyakorlatokkal kapcsolatosan maximalizmusról beszéltek. Maximalizmus a módszertani elgondolás félreértéséből eredne: ha valaki a fogalomalkotás módszertani előkészítését, a konkrét képzetek nyújtását összetévesztené az absztrakt fogalom nyújtásával, ami feltétlenül csak a felsőbb osztályokban kerülhet sorra.

4. Általános tetszéssel fogadták a kartársak a tanulók egyéni előrehaladását figyelembe vevő csoportfoglalkozási szervezési módját. A differenciált foglalkozást nem egyszerűen sablonos módszertani eljárásnak, az osztály mechanikus feldarabolásának tekintjük. A padosorok szerinti csoportokba tagolást, vagy a szomszédos padok összeforgatásával képzett kiscsoportos foglalkozást mi mesterkéltnek és indokolatlannak tartjuk. Ezt legfeljebb az teheti elfogadhatóvá és szükségessé, ha az órára tervezett gyakorlatainkhoz nincs elegendő didaktikai eszköz, munkaeszköz. Felfogásunk szerint azonban *a differenciált foglalkozást a tanulók előrehaladásának differenciálódása teszi szükségessé.* Ezért a 7. gyakorlatban az A-csoportot úgy alakítottuk ki, hogy egymás mellé ültettük azokat a gyerekeket, akik előző órákon még nem elég jól végeztek a kétjegyű számok tagokra bontásait. Feladatuk az lett, hogy a 16-ot három rúddal úgy rakják ki, hogy ebből az első kettő egyenlő legyen. Ezzel már a szorzatra és összegegre bontást készítettük elő velük. A második csoportba azokat tettük, akik az összeadás és kivonás végzésében bizonytalankodtak. A készségfejlesztő gyakorlatot egyben a fentebb már elemzett logikai játékkal kombináltuk. A harmadik csoport terület-és területméréssel foglalkozott.

Megemlítjük, hogy esetenként szükségessé válik az is, hogy egy-egy tanuló külön kapjon feladatot. Ez akkor fordul elő, ha valamelyik gyereknek pótolnivalója van, ha valami oknál fogva lemarad. Van olyan esetünk is, hogy a legkiválóbb tanulók kapnak egyéni feladatot külön feladatlappal.

A bemutató tanításon részt vevő kartársak közül néhányan ígéretet tettek, hogy osztályukban kipróbálnak gyakorlatokat a látottakból, s tapasztalataikat nekünk megírják. Ezt szívesen vennénk másoktól is, akik most ismerkednek a komplex matematika-tanítás elképzeléseivel.



Az érzelmi nevelés lehetőségei a dolgozó nép iránti tisztelet, szeretet kialakításakor (Olvasás 3. osztály)

Iskolai munkánkban az érzelmi nevelés még mindig nem találta meg a megfelelő helyét több okból. Az egyikről Jausz Béla így ír: „*Pedagógiai irodalmunkban az utolsó esztendőök során meglehetősen háttérbe szorult az emocionális szféra gondozásának problémája. A kérdésnek ez az elhanyagoltsága viszont a képzésre is kihatott általában az összes nevelőképző intézményünkben... ennek mutatkozott meg aztán a pedagógiai gyakorlatban is az a káros hatása, hogy — megfelelő ismeretek hiányában — sokan egyáltalán nem törődtek a nevelői munkában az érzelmek kialakításával.*” [1]. (Ennek ellenére mégis kimaradt az Agoston—Jausz-féle Neveléstudományból is az érzelmi nevelésével foglalkozó külön fejezet rendszertani okokból.) Szörényi József a tanárképzés gyakorlatából hozza a tapasztalatát, amely szerint a hallgatóknak általában gondot okoz a nevelési feladat megvalósulásának nyomon követése az óra menetében hát még a megvalósítása! Sz. G.). Megfigyelésüket főként az nehezíti, hogy az oktatás folyamatában érvényesülő személyiség fejlesztő hatás, az érzelmi aktivizálása szembeszökően nem vonja magára figyelmüket. S mint írja, nem tartják meglepőnek a tanárjelöltek, ha arról olvasnak, hogy iskoláinkban az érzelmi nevelést elhanyagoljuk [2]. Saját tapasztalataink is megerősítik ezt a helyzetképet, de még inkább az *OPI MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓJA a hazafias nevelésről* [3], amely szól arról az érzelmi szegénységről tanulóink körében, aminek előidézője lehet egyrészt a pedagógusok nem megfelelő felkészítése e feladat megoldására, másrészt az érzelmi nevelés, benne a hazafias nevelés körüli viták, a hazafiság eltérő értelmezése. Még ha tudatában is vannak (a nevelők) a szocializmus építése során elért hazai sikereknek, eredményeknek, a nacionalizmus vádjától tartva nem szívesen nyilatkoznak meg a fiatalok előtt.”

Talán az eddigiek is bizonyítják, hogy nincs minden rendben az érzelmi nevelés terén, hogy indokolt a vele való foglalkozás, ezért a következőkben mi is az érzelmi nevelés egyik részproblémájára szeretnénk kitérni.

Az érzelmi nevelés átszövi egész oktató-nevelőmunkánkat, mivelhogy az értelmi nevelés során elsősorban az ún. intellektuális érzelmeket, az esztétikai nevelés végzése közben az esztétikai, az erkölcsi nevelés során az etikai érzelmeket alakítjuk ki. De a testi nevelés fő feladatainak megoldása közben is jelentős érzelmek fejlesztő munkát végzünk, mint a világnézet kialakítása közben és a politechnikai képzés sokrétű tevékenység formáiban.

Az érzelmi nevelés leggazdagabb területét adja az erkölcsi nevelés, amelynek során a szocialista hazához, a dolgozó emberekhez, a munkához való viszonyt alakítjuk ki, és fegyelmezett, jellemes embereket nevelünk tanítványainkból. Egyik legjelentősebb erkölcsi vonása a szocialista embernek a hazaszeretete, amely a mi értelmezésünk szerint jelenti: a hazának, szülőföldnek, a dolgozó népnek, a haza anyagi és szellemi kultúrájának a megbecsülését, a szocialista társadalmi rendszer igénylését, a más népek iránti internacionalista magatartást [4]. Szocialista hazafiságunkban a haza földje a rajta élő néppel együtt jelenti igazán a hazát, a dolgozó nép iránti tisztelet-szeretet a mi hazafiságunk szerves része, ezért ennek kialakítása egyik jelentős nevelési feladatunk. Vizsgáljuk meg, hogy milyen érzelmi nevelési lehetőségeket nyújt a 3. osztályos olvasástanítás a dolgozó nép iránti tisztelet, szeretet kialakításakor.

Mivel a dolgozó népet a kisgyermek elsősorban saját családján belül — édesanyja, apja, testvérei élete alapján — kezdi megismerni, és a haza fogalma az otthonból indul ki, egyre táguló körré szélesedve, amelybe beletartozik a szülőföld, a táj, ahol él, és a végén az egész ország, a haza, ezért nagyon jelentősek az érzelmi nevelésben a *családdal foglalkozó olvasmányaink*. Nagy költőnk, Petőfi művei a *Fekete kenyér* és a *Füstbe ment terv* az édesanya iránti forró szeretet kialakítására, elmélyítésére adnak lehetőséget, a családi otthon iránt kialakuló gyermeki szeretet fontosságát hangsúlyozzák. Annak az otthonnak a megbecsülését, mely tán szerényebb, mint más helyen környezetünk, sok minden nincs benne, de a sajátos légköre mégis olyan vonzóvá teszi — az édes jelenléte megszépíti, hol sokkal jobb ízű a falat, még a fekete kenyér is — mert az édesanya adja, és a szeretett családtagokkal együtt fogyasztja az ember. Hová visszavágyódk messze földről, és siet haza a fiú, a lány, mint Petőfi. Ujjongó és szorongó szívvel, hogy mi fogadja otthon, és hogyan köszöntse, milyen szépen, rég nem látott édesanyját. Szébbnél szebb gondolatokkal — mint akarta a költő is —, és a viszontlátás öröme, elfogódottsága némává teszi sokszor a hazatérőt. Ki lehet bontani a szülőanya, apa iránti tisztelet, szeretet tartalmát azzal is, hogy a velük való beszélgetés — megszólítás, kérdés, közlés — mindig tisztelettudó, szép magyar nyelven történik, valamint azzal is, hogy nem becsülik le a gyermekek a szülői ház kevésbé gazdag berendezettségét, értékelik a szülőknél oly kedves tárgyakat, bútordarabokat. A *Füstbe ment terv* feldolgozásánál különösen értékes lehetőség kínálkozik akkor, ha tanítványaink közül minél többen átérték már az otthonról elszakadás és a hazavágyódás érzését, s utána a boldog viszontlátás örömet, táborozás, hosszabb kirándulás után. Az édesanya iránti szeretet kialakítása jelentősen erősíthető annak a sok áldozatnak, törődésnek a bemutatásával, amelyet gyermekeiért vállal. Amelytől jóságos keze barnává lesz, és sokszor este fáradtan pihen meg kötényébe rejtve. S ezt a dolgozó, sokszor kérges kezét mégis olyan nagyon jó megsimogatni, és olyan nagyon jó, ha ő simogat vele bennünket puhán, féltőn, végtelen gyöngédséggel. (*Anyám keze* c. vers.)

A *Molnár család* című olvasmányban a fáradhatatlanul dolgozó édesanya alakja emelhető ki elsősorban, aki a gyári munkája után is mindig talpon van kora reggeltől késő estig, fél hét előtt készíti a reggelit, délután mos, vasal vagy varrogat. A messzi vidéken távvezetékét építő édesapa alakjában a teremtő munkás arca rajzolódik elénk, aki az utazás fáradalmi után nehéz munkáját azzal a felelősséggel végzi, melyet a családjáért élő-dolgozó apák mindegyikénél megtalálhatunk. Akik azzal a tudattal vállalják és végzik mindezt, hogy ezzel hozzájárulnak gyermekeik neveléséhez, szebb, boldogabb életének megteremtéséhez. Akik tudják, hogy gyermekeik mindezt nemcsak becsülik, tisztelik, hanem saját erejükkel is jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy még könnyebb élete legyen a dolgozó édesapáknak-édesanyáknak. Olyan gyermekekért érdemes dolgozni — és a mi gyermekeink jórészt ilyenek —, akik kiveszik részüket a családi munkából, akik megértették, hogy a szülők iránti szeretet legszebb tettekben nyilvánulhat meg, segítségben, különböző feladatok átvállalásában.

Mindennapi életünket szebbé tehetik az ünnepnapok, különösen a bensőséges családi alkalmak, amikor egy-egy névnapra, születésnapra lázasan készül az egész család, ki-ki a maga erejéből akar hozzátenni egy boldog pillanatot az ünnephez, amikor átnyújtja az ünnepelt édesapának-anyának azt a szerény ajándékot, melyet olyan nagyon boldogan fogadnak az édesapák-édesanyák. Különösen akkor, ha bizonyos erőfeszítés, áldozatvállalás testesül meg benne az ő kisfiuk-lányuk részéről. Ha nem feledkeznek el a gyermekek sem a szülők életének ünnepi eseményeiről, akkor ez is alkalom lehet az irántuk kialakult szeretet bizonyítására, amely hihetetlenül jólesik a szülőknél. Egyáltalán olyan gyermekekre van szükség, akik érzik

és megszokták, hogy a szüleiktől kapott szeretetet és áldozatot viszonzniuk kell a maguk módján. (*Meglepetés* c. olv.) Külön kell arról a problémáról szólni, hogy nekünk az iskolában is minden lehetséges módon segítenünk kell az apa megfelelő szerepének kialakítását a családban, az iránta megnyilvánuló bizalom, szeretet kifejlődését, figyelembe véve azt, hogy másféle módon nyilvánul meg az apa szeretete gyermekei iránt, nem mindig van elég ideje-ereje részt venni a nevelésben, meg azt is, hogy sok családban kissé a mumus szerepét kénytelen magára venni (majd megmondom apádnak...). El kell érünk, hogy bizalomteljesebb légkör alakuljon ki az apa és a gyerekek között, azzal is segítve, hogy megismertetjük a komoly, értelmes, gyermekére meggyőző szóval ható apa típusát az olvasmányokból, akikhez hasonló édesapák sokan vannak nálunk (*A cinegefészek*).

A dolgozó nép szeretete, megbecsülése a családon kívüli felnőttek iránt is megnyilvánul, erre térhetünk ki a *Pisti* c. olvasmány tárgyalása során, amelynek kisdobos hőse viselkedésével a szocialista humanizmus kialakítása mellett a hazafias nevelésre indító példát is adja a kezünkbe, a tettekben megnyilvánuló szeretetet a dolgozó nép bármelyik rászoruló tagja iránt. Ezt egyrészt azért fontos hangsúlyoznunk, mert érzelmi ridegséggel, elsívárosodással vádolják egyesek — sajnos nem mindig alaptalanul — gyermekeinket, akikben nincsenek kellő eszmék, kellő szokások e téren; másrészt azért, mert bizonyos bezárkózás is tapasztalható a családban ilyen szempontból, azaz szeretik, tisztelik, segítik a gyermekek a felnőtteket, de csak a családon belül, s részvétlenül mennek el különböző helyzetekben segítségre rászoruló emberek mellett. Pedig akad elég sok segítségre szoruló a mi társadalmunkban is, mert vannak öregek, betegek, szegényebbek, akiken sokszor kellene és lehetne segítenünk, sokszor még a gyermekeink is tudnának, ha megfelelő nézetekkel és főleg szokásokkal rendelkezének.

A dolgozó nép iránti szeretet, tisztelet kialakítása során a családból kiindulva kell egyre szélesíteni a kört, és a tanulók személyes tapasztalatai mellett olvasmányaik segítségével kell eljuttatni őket ahhoz a felismeréshez, hogy a népbe tartoznak a munkások, a parasztemberek és az értelmiségiek, akik mind dolgoznak, fontos szerepet vállalnak a mi társadalmunkban, akiknek a tevékenységére egyformán szükség van.

A munkások életével ismerkedhetnek meg tanulóink több olvasmányból. *A csepeli gyárvaros* c. olvasmányból emeljük ki a munkások helytállását a nehéz körülmények között, hiszen nagy hőségben dolgozva látjuk őket a kemencéknél, égeti, vakítja őket a szép látványnak tűnő csapolás, siető emberek tűnnek a szemünkbe, akik szorgos munkával verejtékben fürödve alakítják az ércet, az anyagot, melyből mindennapjaink eszközei, gépei készülnek. Bizony még sokszor eléggé fárasztó a munkájuk és veszélyes, megérdemlik a tiszteletet, megbecsülést. Ugyanúgy mint az a bátor, a veszéllyel bátran szembeszálló magas-szerelő, aki szorongató mélység felett viaskodik vízzel, széllel, a nap melegével. Aki veszélyes, fáradságos munkáját sokszor szeretteitől távol végzi, mert ott van rá szükség, s csak üzenni tud a madárral kislfiának, nem veheti ölbe esténként, ha hazaér. (*A magas-szerelő* c. vers.) Sokszor hajlamosak gyermekeink arra, hogy csak azt véljék munkásnak, aki gyárban dolgozik, s ne becsüljék-értékeljék a más munkahelyeken dolgozó embereket. Ezért fontosak az olyan olvasmányok, mint a *Megnyílt a szövetkezeti bolt*, amelyből kiemelhetjük a szorgos munkások hetekig tartó tevékenységét a nyitás előtt, majd a bolt dolgozóinak hosszú ideig tartó rendező munkáját és a nap mint nap végzett fáradságos munkát az áruk mérése, csomagolása során, amelybe sokszor beletartozik nehéz ládák, kannák cipelése, emelése is — de ugyanígy *Az Úttörő Áruházban* c. olvasmányból is a bolt dolgozóinak gyors, fáradhatatlan munkája emelhető ki, egészen a hosszú sor mellett is

nyugodtan, pontosan és gyorsan dolgozó pénztárosig. Ők is a dolgozó munkások közé tartoznak, megilleti őket a tisztelet.

A *parasztemberek életével* több forrásból ismerkedhetnek meg tanulóink ebben az osztályban is. A *Dal a traktorról* c. vers hőse vidáman üli meg tüzes vascsikóját, szántja a földet, gyorsan és sokkal könnyebben, mint régen a jámbor lovacskákkal. A szeretet, megbecsülés mégis megilleti a dolgozó parasztembert akár traktoros, akár állattenyésztő, mert ők adják az „életet”, a kenyeret nekünk, nagyon fontos a munkájuk. Meg azért is, mert nem olyan könnyű a munkájuk, hiszen nap mint nap ülnek a vascsikó, a traktor nyergében, akár süt a nap, akár fúj a szél, az eső és kemény fagyos szél egyformán kint találja őket, s bizony verejtékes a testük a napi munka után, olajos-foltos a kezük, a ruhájuk estére, és sokszor éjjel-nappal, hétköznapvasárnap dolgoznak, mert sürget az idő. Nem keveset dolgoznak a termelőszövetkezetben tevékenykedő emberek a különböző munkahelyeken, hiszen még este is ég a lámpa az irodában ugyanúgy, mint az istállókban, hol az esti fejtés következik. S igaz, hogy egyre több gép segíti a munkájukat a vetésben, növényápolásban, gyümölcsstermesztésben, de még sokszor kell korán kezdeniök a munkát, ha szép az idő, sürget a tennivaló, és bizony késő estig kint fáradoznak a mezőkön, gyümölcsös-kertekben és az istállókban. Fontos, nehéz és elismerést érdemlő munkát végeznek ők, a parasztemberek, becsülni, tisztelni kell őket érte. (A *szövetkezet udvarán.*) A mi rendszerünkben megvan az eredménye a parasztemberek fáradtságos munkájának, szép házak, jól berendezve bútorral és civilizációs tárgyakkal jelzik ezt országszerte, de még az is általános: amit olvasmányunk fogalmaz meg, hogy a család egészének munkája van benne ebben a magasabb életnívóban, az, hogy a tehenészetből hazatérő édesanya a kertben kapál, a Laci gyerek az udvart tartja rendben, meg a nyulakat gondozza, a lány, Marika segít a konyhában, meg az aprójszág körül. Szóval egész nap szorgalmasan dolgozik az egész család, ezért is van sokkal jobb élete a parasztoznak a mi szocialista rendszerünkben is. (A *Petőfi utcában.*)

Az *értelmiségi foglalkozású dolgozó emberek* életével, tevékenységével is foglalkozunk ebben az osztályban több olvasmányban, s ezek segítségével helyes nézeteket és megfelelő érzelmeket alakíthatunk ki irántuk: a kellő reális ismeret birtokában megfelelő tiszteletet, megbecsülést, és nagyon fontos és nagy pontosságot igénylő mérnöki munkáról beszélhetünk az *Ahol a szép tervek születnek* c. olvasmány tárgyalása során, kidomborítva ennek jelentőségét fejlődésünkben, akár a kulturális, akár az egészségügyi építkezésekről van szó, nemcsak az ipari létesítmények tervezése létrehozása gigantikus feladatairól.

Bármennyire furcsának tűnik, de az iskolának is segítenie kell a tanító iránti szeretet kialakulását külön ismeretek feldolgozásával, amelyből kitűnik, hogy mennyire törődik tanítványaival, érdeklődik irántuk, felkeresi őket otthonukban, és azt is, hogy a tanító oktató-nevelő munkája nehéz, fáradtságos, hogy ő is dolgozik, ugyanúgy mint a munkás a gyárban, paraszt a földeken. És ezért őt is megilleti a tisztelet, megbecsülés ugyanúgy, mint a dolgozó nép többi tagját. (*Váratlan látogatás* c. olv.)

Az *értelmiségi pályán dolgozók* közül az orvosok és ápolónők, védőnők tevékenységével foglalkozhatunk több alkalommal. A kedves, fáradhatatlan orvos alakja jól kiemeli azt az állandó szolgálatot, melyben az orvosok állnak, akik, mint egy-egy falusi, kerületi orvos, reggeltől estig az utcán láthatók betegtől beteghez sietve, sokszor éjszaka sem pihenve, akik az iskolákba is eljutva védik a gyermekek, felnőttek egészségét. (*Oltás az iskolában.*)

A kórházba kerülő beteg gyermekek, felnőttek nehéz és felelősségteljes gyógyító munkáját végzik az orvosok, ezt segítik eredményessé tenni az ápolónők, akik éjjel-nappal ápolják-gondozzák a betegeket, ugyanolyan fontos és nehéz munkával, mint

akár a martinkemencénél dolgozóké. Ővéké is legyen a tiszteletünk és szeretetünk, ők is a népbe tartoznak, akár a megelőző munkában oly sokat tevékenykedő védőnők, akik iskolákban, rendelőkben egyaránt azon fáradoznak, minél kevesebb legyen a beteg gyermek, felnőtt, kevesebb legyen a szenvedés a mi életünkben. (*Kórházban voltam; Megjött a védő néni* c. olvasmányok.)

A dolgozó népbe tartozó munkások, parasztok és értelmiségiek különböző posztokon állva végzik komoly, felelősségteljes munkájukat, ezeket megismertetni tanulóinkkal nemes feladatunk, ezt segíthetik fenti olvasmányaink, verseink megfelelő feldolgozásai. A megismertetésen túl további célunk a megbecsülést, a tisztelet-szeretetet kialakítani irántuk tanulóinkban, úgy hogy ez ne csak szavakban, elvekben jusson kifejezésre, de nyilvánuljon meg viselkedésükben, tetteikben. Mert ők a dolgozó nép, s az irántuk gyermekeinkben élő tisztelet-szeretet a mi szocialista hazafiságunk szerves része, egyik szép vonása, melynek kialakításán fáradoznunk nemes és állandó feladat.

IRODALOM

- [1] Dr. Jausz Béla: Az érzelmek nevelésének néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 1964. XIV. évf. 6. sz. 542—556. l.
- [2] Dr. Szörényi József: Tapasztalatok az érzelmi nevelés területéről. Módszertani Közlemények, 1967. VII. évf. 4. sz. 241—246. l.
- [3] Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése (OPÉ Módszertani útmutató). Köznevelés, 1966. XXII. évf. 21. sz. 801—812. l.
- [4] Benczédi László—Csatári Dániel: Szocialista hazafiság — szocialista történet szemlélet (Az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete), 1967. 44. l.



BARABÁS LÁSZLÓ
Győr, Tanítóképző Intézet

A rajzolgatástól a szervezett rajzoktatásig

(A II. OSZTÁLYOS RAJZTANÍTÁS PROBLÉMÁI)

Sok évi tapasztalatom alapján a rajzoktatás folyamatának talán legérzékenyebb pontja a II. osztályos rajztanítás. Több vonatkozásban is döntő a későbbi fejlődés szempontjából, egy olyan állomás, ahol a tanuló az ösztönösség világából a tudatosság területére jut el. Az összefüggések alaposabb feltárása miatt nem érdektelen, ha egy rövid visszapillantást végzünk és áttekintjük a gyermek vizuális fejlődésének főbb állomásait, a gyermekrajzok tematikai és technikai fejlődését.

A megfigyelések és tapasztalatok szerint a gyermek kétéves korában kezd el „rajzolni”. Az idézőjel azért szükséges, mert ennél a rajzoláshoz sokkal erősebb ösztönző motívum a kar mozgatásának fizikai gyönyörűsége, mint maga az eredmény. A ceruza fogása is kezdetleges (markában tartja), így az eredmény minden összefüggés és rend nélküli *firkálás*. Ennek az időszaknak már egy fejlettebb szakasza, amikor már a vonalakat föl-le, jobbra-balra irányítja.

Később a rajzokon megjelennek a köröcskék, amelyeket szinte kivétel nélkül az óramutató járásával ellentétes irányban húz meg.

A gyermek hároméves korától kezdő felismerni a kapcsolatot, az összefüggést a

mozgás és az eredmény között, koncentráltabban dolgozik, rajzain megjelennek az őt körülvevő világ motívumai, élményei.

Ötéves, amikor érdeklődése a környező világból elsősorban az ember felé irányul. Ábrázolása részletes, de előadásmódja primitív, sematikus. Fizikai és szellemi fejlődésével párhuzamosan gazdagodik kifejező eszközeinek tárháza.

Rajzainak fő motívuma hatéves korban is az ember, akit részletesen, szinte leltárszerű alapossgal ábrázol, de a szerkezeti összefüggéseket nem, vagy hiányosan ismeri fel. (Pl. a karok az alak derekából jönnek ki.) Később a részletek is kezdik érdekelni, pontosabban tanulmányozza a lerajzolandó modellt, sőt – ez technikai szempontból nagyon érdekes –, vázolgatni is kezd. Ilyen előzmények után, amikor már a tanuló megismerte a szervezett iskolai munkát, foghatunk hozzá a II. osztályos rajztanításhoz.

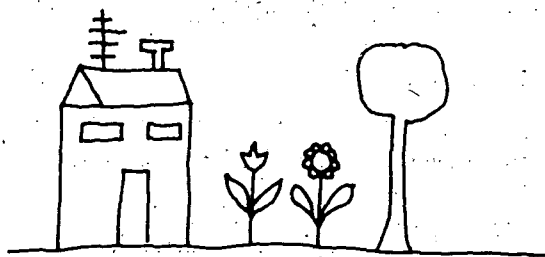
Rendkívül tanulságos felmérést végeztem az első rajzórán, a két párhuzamos II. osztályban. Arra voltam kíváncsi, milyen útravalóval jönnek a gyerekek az óvodából, illetve az általános iskola I. osztályából? Milyen szinten állnak a rajzi ábrázolás területén? Mi érdekli őket és élményeiket hogyan jelenítik meg?

A feladat így hangzott: Rajzolj, amit tudsz!

Meg kell jegyezni, hogy indításként semmiféle eligazítást nem adtam a tanulóknak. Sem az elhelyezést, méretet, technikát nem közöltem, sem hangulatkeltő beszélgetést nem tartottam, sőt még a témát sem határoztam meg. A tanulók előkészítés nélkül is szívesen láttak munkához. Újdonság volt a rajzóra. Érdekes kép tárult elém, amikor összesítettem az 50 gyerek munkáját a tematika szempontjából.

Házat és fát	19 tanuló	
Hajót, uszodát	13	„
Indiánokat, vadászt	3	„
Autót, tankot, repülőgépet	4	„
Különböző tárgyakat	11	„ rajzolt.

Meglepő, hogy a megfigyelt tanulók 38%-a rajzolt házat és fát. A rajzok elemzéséből arra következtethetünk – ezt a munkák sematikus előadásmódja is igazolja, hogy ez a viszonylag magas arányszám, nem a téma iránti vonzalomból, vagy közvet-

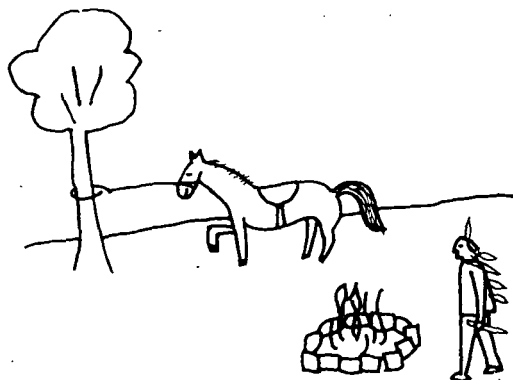


1. ábra.
Sematikus egyvonalas ábrázolás (Ház fával).

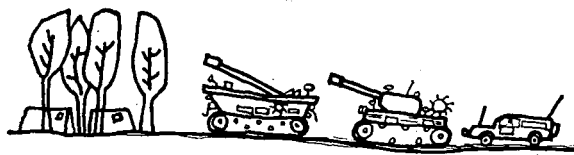
len élményből táplálkozik, hanem egy betanult formula, melyet nem egyszer a felnőttek rosszul értelmezett segítő munkája alakított ki. Mint ahogy később az érdemjegyek is igazolták, ebbe a csoportba a közepes képességű, szegényes fantáziájú gyerekek tartoznak.

Érdemesebb felfigyelni a következő három csoportra.

A rajzok intenzív érdeklődést árulnak el a világ dolgai iránt. Egyik csoportjuknál a nyári élmények jelennek meg, érzékletes módon (hajó, fürdőzők), a másikon az olvasmány, vagy képi élmények (indián, vadász), míg a harmadik csoportba technika iránti érdeklődés is szerepet kap (autó, tank, repülőgép). Ebbe a kategóriába tartozó négy tanuló meglepő részletességgel, a szerkezeti összefüggések logikus ábrázolásával jelenítette meg a témát.



2. ábra.
Üsztönös térbeliség (Indián)



3. ábra.
Technikai érdeklődés (Tankok)



4. ábra.
Primitív térbeliség

Az ötödik csoportba tartozó 11 tanuló munkája heterogén képet mutat. Rajzai-
kon különböző tárgyak jelennek meg, többnyire rendezetlenül. A gyenge képességű
tanulók munkái ezek.

Nem érdektelen megvizsgálnunk az előbbi tanulócsoporthoz az ábrázolás fejlett-
ségi szintje szempontjából. Az 50 főnyi csoport ábrázolás szerinti megoszlása a kö-
vetkező volt:

Síkszerű, egyvonalas ábrázolás:	29 tanuló
Kezdetleges térábrázolás:	8 „
Térbeli ábrázolás:	11 „
Felülnézetben ábrázol:	2 „

A tanulók 58%-a az első csoportba tartozik, mivel ez a legegyszerűbb, legkézen-
fekvőbb ábrázolási mód. A következő két csoport tanulói primitívebb, vagy fejlett-
tebb szinten megkísérik a tér kifejezését. E két csoport együttvéve a tanulók 38%-át

foglalja magába. Ez a szám azért is meglepő, mivel a térbeliség problémájával csak a második félévben foglalkozunk. Két tanuló a lehető legprimitívebb megoldást választotta, a tárgyakat térképszerű felülnézetben jelenítették meg (40%). Ezek a tanulók az osztály színvonalától szellemileg is elmaradtak.



5. ábra.
Felülnézet kevert nézőponttal (Virágoskert)

A harmadik szempont, amire vizsgálódásom kiterjedt, az emberábrázolás. A kapott adatok: A megfigyelt 50 tanulóból 30 emberi alakot is rajzolt, 20 egyáltalán nem. A 30 tanulóból, viszont 9 rendkívül primitív módon, a vártnál alacsonyabb színvonalon jeleníti meg az alakokat. Súlyos arányhibák jellemzik ezeket a rajzokat, sőt többen a sematikus pálcikaember is megjelenik. Érdekes egy gyors összehasonlítást tenni a három megfigyelési szempont alapján a legfejlettebb ábrázolási módokat kiemelve:

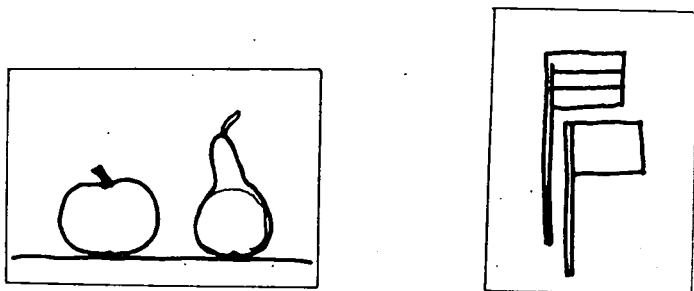
Vállalkozik a térbeli ábrázolásra:	38%
Érzékletes élményszerű rajzot készít:	40%
Életkorának megfelelő szinten ábrázolja az embert:	42%

A kapott százalékarány megdöbbentő hasonlósága arra utal, hogy a tematikus feladatok eredménye a tanulók érzékelésének gazdagságával és a logikai képességekkel van egyenes arányban.

Jelentős állomás a II. osztályos tanulók életében az első természet utáni feladat. Mivel tematikus rajzaik a tudott és látott dolgok ötvözetei, kezdetben nem értik világosan, mi is a követelmény. Egy piros alma és egy sárga körte lerajzolása volt a feladata a II. osztályosoknak. A megbeszélés a módszertani elvek szerint megtörtént, beszélgettünk a gyümölcsök felhasználásáról, elemeztük formai szempontból, kitértünk a nagyság, arányok kérdésére és kiválasztottuk a színeket is. A megbeszélés után ismerttettem a célszerű elhelyezést és a munkamenetet is.

A tanulók alapos előkészítés után, a vonzó látvány alapján kezdhettek munkához. Kérdéseikből értettem meg, hogy mennyire kialakulatlan tudatukban a fantáziarajz, az önálló képalakítás és a természet utáni rajz követelménye. Szabad két almát is rajzolni? Rajzolhatok levelet is az alma számára? Zöldre is színezhetek a körtét? – hangzottak a kérdések. Csak nagyon következetes módszeres munka után alakult ki a tanulóknak a természet utáni feladatok célja: a beállított modell valóságnak megfelelő ábrázolása. Érdekes tapasztalatot szereztem az első ilyen jellegű feladat elemzésénél. Elhelyezés szempontjából alig akadt hibás rajz, ami a két egymás mellé helyezett gyümölcs esetében a megelőző egyvonalas ábrázolás tapasztalataival magyarázható. Valamivel rosszabbul sikerült a színezés, de a jó rajzok száma itt is felülmúlja a gyengébbeket, hiszen az intenzív színeknek erős motiváló hatása van. Az arányok vonatkozásában viszont az osztálynak csak kisebb hányada tudott megbirkózni a feladattal. Itt részben a körforma rajzolásának technikai nehézsége, részben pedig a körte kombinált formájának kialakítása okozott gondot. (Kör és csúcsos forma.)

A sorra kerülő természet utáni feladatok, az egyszerű alapformák, mint a téglalap, négyzet, háromszög, kör rajzolása alakítja ki a tanulóknban a valóság, a látvány tiszteletét. Különösen a kísérleti matematikai osztályban tapasztaltam, mekkora örö-



6. ábra.
Természet utáni feladat

met okoz, egy-egy bonyolultabb rajzi összefüggés felfedezése. A komponálás is tudatosabbá válik. A gyermek rájön, hogy nem elég középre rajzolni a tárgyakat, ehelyett képi egyensúlyt kell teremteniök. Jó példa volt erre a nemzeti színű és vörös zászlócska rajzolása, ahol a tanulók felfedezték, hogy a helyes folthatás érdekében a zászlók nyelét a lap közepétől balra kell rajzolni.

Technikai vonatkozásban a tanulók a II. osztály első félévében megismerkednek a vázolás módjával, a laza, könnyed vonalvezetéssel, valamint a rajz felépítésének célszerű sorrendjével. Rendkívül fontos állomása e munkának az önellenőrzés megtanítása és annak rögzítése. Néhány hónapos következetes munka után a tanulók már a vázolás után, tanári figyelmeztetés nélkül ellenőrzik az arányviszonyokat. A térbeli ábrázolás kifejlesztése érdekében döntő jelentőségű az első ilyen jellegű óra levezetése. A probléma megértését olyan témához kapcsoltam, amely szorosan kötődik egy hét-éves gyermek érzésvilágához. Téliapó az utcán. A feladat célja a térbeliség érzékeltetése, vagyis annak kifejezése, hogy a Téliapó a fal síkjánál közelebb helyezkedik



7. ábra.
Térbeli ábrázolás (Téliapó)

el. A jelenet dramatizálása alkalmával a tanulók megfigyelhetik, hogy a beállított modell lába, az alapvonalnál lejjebb látható. Ennek megfigyeltetése azért is fontos, mert a kisgyermek számára az egyvonalas ábrázolás tapasztalatai szerint, ami

a vonal alá kerül, az már a föld alatt van. A megfigyelést síkbábú segítségével rögzítettük. A megrajzolt környezetbe a tanulók maguk helyezik el a kivágott Téralpófigurát.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ilyen módon megértik a tér kifejezésének ezt a lehetőségét, hiszen – és ezt le is játszottuk –, ha a Téralpót a vonal fölé helyezzük, a levegőbe menne, ha pontosan a vonalra tesszük, akkor a falban jár, csak akkor tudom kifejezni, hogy a járdán lépked, ha csizmáját az alapvonalnál lejjebb helyezem el. Tapasztalatainkat ismétlésül még táblai rajzon is rögzítjük, ahol egy tanuló felrajzolja a Téralpó helyét és foltját. Ilyen előkészítés után közel 100%-os eredményt sikerült elérni és a későbbiek során elegendő csak utalni erre az emlékezetes feladatra.

A második félév munkája a kombinált síkformák rajzolásával, valamint a festés technikájának megtanításával teljesedik ki.

Ha év végén végiglapozzuk a II. osztályban betelt két füzetet, nem találkozunk látványos eredményekkel, mégis ez a szerény rajzsorozat alapozza meg azt a nívót, amely a IV. osztályban már nem egyszer bámulatos, szuggesztív és fejlett látáskultúráról tanúskodó munkákban jelentkezik.



MÉSZÁROS FERENC

Tanítóképző Intézet, Esztergom

Didaktikai és logikai műveletek alkalmazása a testnevelési órán

Gyakorlati tevékenységem folyamán gyakran tapasztaltam, hogy az elméleti szakos tanártársaim, bizonyos fokú fenntartással tekintettek a testnevelés oktatására. Ez a bizonyos fokú fenntartás abban nyilvánult meg, hogy véleményük szerint a testnevelési óra alapjaiban nem igényli azokat a didaktikai lépéseket, logikai műveleteket, mint az egyéb tantárgyak. Ezzel a cikkemmel szeretném ezt a bizonyos fenntartást feloldani és rámutatni azokra a didaktikai lépésekre, melyek a testnevelési óra a mozgásoktatás folyamán feltétlen felhasználásra kerülnek.

Meg kell jegyezni azt is, hogy ezt a hamis fenntartást a tárgy elnevezése is nagyban elősegítette. Testnevelés – mint tantárgyi elnevezés nem fejezi ki azt a tevékenységet, ami tulajdonképpen az órán történik. Nemcsak – nevelés –, mégpedig csak testi nevelés folyik az órán, hanem ismeretközlés a mozgás végrehajtására vonatkozóan. Nemcsak a testet neveli a testnevelő tanár, hanem az oktatás természetes bázisán (mozgásvágy, mozgásszükséglet) a fizikumot és pszichikumot egységben formálja. Nem lehet csak testet nevelni a pszichikum nélkül, legfeljebb egyoldalúan nevelni, a pszichikum különösebb formálása nélkül. Sajnos, nevelőink közül sokan a testnevelési órát ilyen egyoldalúan szemlélik, mely a múlt nem materialista jellegű idealista nevelési célkitűzés, még korunkban is ható negatív szemléletet.

Cikkeimben mind gyakrabban használom az alkalmasabb, kifejezőbb tantárgyi elnevezést – mozgásismereti óra – mozgásismeretek, mozgásoktatás, mozgástanulás szakmai kifejezéseket. Ezek a fogalmi elnevezések a tevékenység lényegét jobban kifejezik, mint a testnevelés, utalnak arra a tevékenységre, ami tulajdonképpen az órán történik. Az ilyenmű tevékenységi forma nem mozgathat valamiféle spontán tevékenységen, illetve utánzásán, feltétlen tartalmaznia kell az ismeretközlésnek a dol-

gok és jelenségek összefüggéseit. Az összefüggések feltárása, megértése nem képzelhető el másképpen, mint a logikai műveletek felhasználásával, a didaktika útmutatásai alapján. Ezt a logikai műveletet, didaktikai lépéseket szeretném szemléltetni adott testnevelési anyag alapján.

A konkrét óra oktatási feladata egy kötött ugrás megtanítása: „Pár lépés nekifutással, páros lábról történő elrugaskodással felugrás a svédsekereény harmadik fokára guggoló támaszba, majd homorított leugrással érkezés a talajra guggoló állásba.”

A nevelő a tényanyagnyújtásnál a tanulók egyéni tapasztalatait és a korábban oktatott szabadugrással történő felugrást a svédsekereényre, akarja felhasználni az ismeretközlése folyamán. A konkrét elsajátításra kerülő ugrás vezető művelete — páros lábról történő elrugaskodással felugrás a svédsekereény harmadik fokára. Ez a művelet — elrugaskodás a talajról — minden ugrásnemnél szerepel. A tanulók az életélésük folyamán már végeztek spontán ugrásokat, és az oktatás folyamán is megismerkedtek már különféle kötött ugrásokkal. Ezért szinte kínálkozó lehetőség az oktató számára, hogy a probléma megoldásánál logikai műveletként az induktív következtetést alkalmazza.

A probléma kitűzése kapcsán a tényanyagnyújtás során a nevelő felsorolja a már tanult ugrásokat. Tanulátok már a magas- és távolugrást, pár lépés nekifutással. Egészen közeli időben tanulátok, felugrást a svédsekereény harmadik fokára szabadugrással. A jelenleg megtanulásra kerülő ugrás is ugrás, mégpedig egy kötött ugrás. Az előzőleg tanult ugrásoknál tanultuk, hogy a felállás után pár lépés nekifutással egy lábról történő elrugaskodással felugrunk a svédsekereényre, vagy szabadon átugrunk a magasugró lécc felett, vagy a kapott lendülettel igyekezünk minél távolabb ugrani.

Azaz minden ugrásnál valamilyen formában lendületvételre és elrugaskodásra van szükség, hogy a kívánt ugrásformát végre tudjuk hajtani.

Most pedig figyeljeteK ide, és megmutatom az új ugrást, amit ma fogunk megtanulni. Ezután bemutatja az ugrást, a szóbeli közlést követte a szemléltetés.

A szóbeli közlés és a szemléltetés alapján a tanulóKban bizonyára kialakult egy bizonyos fokú elképzelés az ugrás végrehajtására vonatkozóan. Ez az elképzelés még nem a tiszta fogalom, hiányzik még a gyakorlati végrehajtás, a gondolati kép, elképzelés, gyakorlati megvalósítása.

A tiszta fogalom kialakulása, az összefüggések megértése igényli még az ugrás elemzését. Az elemzés szorosan kapcsolódik a korábban tanultakhoz (felállás, nekifutás, lendületvétel, elrugaskodás, légmunka és leérkezés a talajra). Nem valószínű — különösen a kisebbek —, hogy önálló absztrakció útján eljussanak az ugrás lényegi megértéséhez. Ezért a nevelő tájékozódó kérdésekkel vezeti őket a helyes megértés, a lényegi összefüggés felismeréséhez. Ennél az ugrásnál mit tapasztaltatok az elrugaskodáskor? A tanulók valószínű feltétlen észrevették, hogy az ugrásnál páros lábról történik az elrugaskodás mind a talajról, mind a svédsekereényről.

A nevelő a tanulók feleletei alapján megbizonyosodik arról, hogy a tanulók észrevették-e ezt a különbséget a korábban tanult ugrásokkal szemben. A nevelő segítségével irányított absztrakció eredménye valószínű, a végső következtetés levonása:

„Tehát láttátok, hogy ennél az ugrásnál is elrugaskodásra van szükség ahhoz, hogy fel tudjunk ugrani a svédsekereény harmadik fokára. Az elrugaskodás ebben az esetben páros lábról történik. A régebben tanult ugrásoknál az elrugaskodás egy lábról történt. Akár egy, akár két lábról történik az ugrás végrehajtása, egy bizonyos, mégpedig az, hogy a talajról mindig el kell rugaskodni, hogy a kívánt ugrásformát el tudjuk végezni.” Ez a megállapítás a végső következtetés az ugrás

lényegi megértését illetően. Mivel a tanulók az oktatás folyamán nem minden ugrásformával ismerkedtek meg, ezért a logikai műveletként a nem teljes induktív következtetési formát használtuk, mely logikai művelet lényege az ugrásokra vonatkozóan; minden ugrást elrugaszkodással kell végrehajtani, amit megelőz a lendületvétel (általánosítás).

A következtetés folyamán utalt a nevelő a lényeges közös jegyre (lendületvétel, elrugaszkodás), melynek felismerése az ugrás vezető műveletének megértése. Az egyből következtettünk az általánosra, mely általános minden ugrásnemnél megtalálható.

Ezt a megértést illetően végső didaktikai műveletet követi a tanulók próbálkozása az ugrás tulajdonképpeni végrehajtását illetően. Ezzel a tanulás elválaszthatatlan kapcsolatba került a gyakorlati végrehajtással. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata a testnevelésnél mindig elválaszthatatlan egységet képez (komplex ismeret).

Az elméleti tudás még nem jelenti az oktatott mozgás teljes ismeretét. Hátra van még a mozgásismeret tulajdonképpeni érzékelése, a kinesztetikus érzékelés, mely alapján lassan kialakul a mozgás — mozgás koordinációja.

Az első sikeres végrehajtás a tulajdonképpeni kinesztetikus érzékelés (izomérzékelés). Ezt az érzékelést követi a szenzomotorikus tanulás, melyet megelőzött az elvont gondolkodás alapján végzett tanulás. A szenzomotorika speciális alakítása a tanult ugrásformára jellemző mozgáskoordináció kialakítása. A példánkban felhozott ugrásnál; páros lábról történő felugrás a svédsekreány harmadik fokára és leugrás a talajra guggoló állásba. A mozgáskoordináció kialakítása a didaktikai művelet tanulási szakaszában történik. Amikor a mozgásformát a tanuló elsajátította, következik a tanult mozgásforma rögzítése. A rögzítés kapcsán kialakul, illetve egy kerek egészé áll össze az egész mozgásművelet. A tanult mozgásforma magasabb szintre emelkedett, készséggé alakult át. Az ismeret a kérgi részről átveődik irányítását illetően egy kéregalatti dúcra, a csikolt testre, a dinamikus stereotípiák központjára. A tanult ismeret ezen a fokon automatikussá vált és más körülmények között is alkalmazható az életelés folyamán.

A céltudatos nevelői tevékenység nem mellőzheti a testnevelési órán sem a logikai műveletek felhasználását a didaktikai feladatok megoldásában.

A testnevelési óra feladatainak megoldása kapcsán nemcsak egészségügyi követelmények vannak, nemcsak mozgásvágy kialakításának teszünk eleget. Korunk lélektani feltárásai, a mozgástanulás aprólékos tudományos ismerete, a különféle összetett mozgások dinamizmusának ismerete feltétlen igénylik a testnevelési óra tudományos szemléletét. Ezért tartom a testnevelés tárgyi elnevezését a mozgásismeretek elsajátítására — szűknek —. Feltétlen tudomásul kell venni, hogy a tanuló szempontjából nem lényegtelen, hogy a tanulás kapcsán bővülnek a tanuló mozgásismeretei. Ezek a mozgásismeretek mint tanult mozgásismereti emlékképek raktározódnak el az egyén mozgásismereteinek tárházában. Ez a gazdag tárház elengedhetetlen feltétele az egyén sokoldalúságának, gyakorlatiasságának. Az életelés folyamán az egyén az elraktározott mozgási emlékképek (tapasztalatok) közül használja fel azokat, melyekre pillanatnyi szükségletei adnak alkalmat. Az, akiknek ez a tárház nagyon szegényes, nincsen mit előhívni a pillanatnyi szükséglet alapján, következésképpen nem sokoldalú, nem gyakorlatias, ügyetlen, sok esetben használhatatlan. Még korunkban sem tekinthetünk el a gyakorlati érzék kiművelésétől. Ennek a gyakorlati érzék kiművelésének egyik gazdag kútforrása az ifjúkorban elsajátított mozgásismeretek egyéni gazdagsága. A gazdag mozgásismeret alapja nem lehet a sponteantitás, a kisgyermek spontán mozgástanulása. Ez azt jelentené, hogy a mozgástanulás folyamán megelégszünk a spontán, utánzáson, próbálkozásokon alapuló tanítással. A nevelő szerepe nem lehet csak a felügyelet, esetleges silány magyarázattal. A jövő

testnevelése nem lehet ilyen irányú, nem mozoghat csak az utánzás alapján, hanem kielégítően magán kell viselni a tudatosság jegyét, mely az oktatásunk alapvető feltetele.

Az új ismeretközlő órán ez a céltudatos oktatói tevékenység elmaradhatatlan. Eredménye gazdagon megtérül a mozgásforma hibamentes végrehajtásában. A tanult mozgásművelet intellektuális alappal rendelkezik és így nem lényegtelenül járult hozzá a testnevelési óra a sajátos intellektuális képzéshez, mely a mozgásismeretek tudatos megértését jelenti. Oktatásunk testnevelési vonatkozásban csak ebben az esetben lehet valóban komplex, mivel egyesítette magában az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát.

Meg kell jegyezni, hogy a didaktikai lépések szorosan egymásba kapcsolódnak. A tényanyagnyújtás, elemzés, szintézis, absztrakció, általánosítás egymást átható folyamatok. Az elemzés szorosan összefügg az absztrakcióval. Az absztrakció eredménye a logikai művelet kapcsán (induktív köv.) az általánosítás, melynek eredményeként a tanuló ismerete magasabb szintre emelkedik. Az általánosítás vezető lényegi művelete, feltétlen érzékelhetővé válik, a sikeres kísérlet kapcsán, a kinezetikus érzékelés kialakítása során. A folyamat következő láncszeme az elmélet és a gyakorlat kapcsolata. A tanulás további szakasza a javítás, majd a rögzítés, mozgáskoordináció helyes kialakítása és a végső eredmény a kitűzött oktatási feladat készségegé való átalakítása. Ilyen általánosítás alapján kialakított dinamizmus magán viseli a tudatosság jellegét. A tényanyagnyújtás kapcsán kialakult gondolati kép, az oktatás egyes fázisaiban gyakorlati mozgásismeretté alakult át. Ez a mozgásismeret mint emlékkép (motorikus emlékkép) elraktározódik az egyén gyakorlati tudás tárházában. Ez a gyakorlati tudás, alkalmazása során nem igényli az elvont gondolkodást, éppen úgy mint az elméleti tantárgyak begyakorolt műveletei a gyakorlat kapcsán. Amennyiben ismét új mozgásismeretet sajátítunk el, ez az új mozgásismeret ismételtlen igényli az elvont gondolkodást, melyben a már meglévő elméleti és gyakorlati tudás meghatározó módon felhasználásra kerül. Ebből kifolyólag tanul gyorsabban az az egyén, akinek gazdag mozgásismereti tudása van, mint az, akinek szegényes mozgásismereti tárháza. Hasonlóan könnyen sajátít el elvont ismereteket az, akinek gazdag elvont ismereti tudása van.

Az az egyén, aki mindkét ismerettel: mozgásismereti, elvont ismereti tudással rendelkezik — a sokoldalúan képzett gyakorlati készségegél rendelkező személyiség. —

Feltétlen meg kell említenem, hogy a testnevelési mozgásanyag kapcsán nemcsak az induktív következtetést alkalmazzuk. Az anyagtól függően deduktív következtetéssel is tudatosíthatjuk az összetett mozgásforma egyes összefüggéseit. Természetes, ebben az esetben az általánosból, a lényegi összefüggésekből indulunk ki és az egyes részeket kapcsoljuk, hogy ismét eljussunk az általános jegyhez. Nem kell mást említenem, mint azt, hogy a testnevelési mozgásanyag egyik része koncentrikusan bővülő anyag, míg a másik része lineárisan bővülő anyag. Nyilván, hogy a két anyag sajátosságának megfelelően igényelheti a deduktív, illetve az induktív logikai megközelítést az ismeretszerzés kapcsán.

A példában választott kötött ugrásforma lineárisan bővülő mozgás, mivel alapul szolgál a több magasabb fokú kötött mozgásforma elsajátításához. Az atlétikai ugrások koncentrikusan bővülő ugrások, mivel a mozgásművelet mindig ugyanaz marad, legfeljebb a technikai végrehajtás változik, de az ugrás mindig például magasugrás marad. Ebből következik, hogy a koncentrikusan bővülő mozgásformát deduktív következtetéssel közelíthetjük meg. A lineárisan bővülő mozgásformát induktív következtetéssel.

Ez azonban nem kizárólagos, mivel a példában a két ugrásnem között és szabadugrásokat használtam fel az általános lényegi felismerésben induktív következtetéssel. Az egyes korábban tanult ugrások (szabadugrások) és a jelenleg tanult kötött-ugrás egyes jegyei felismerése kapcsán jutottunk el az általánoshoz. Ezzel a tanulók ismerete az ugrásokra vonatkozóan bővült, magasabb szintre emelkedett.

Az emberre jellemző ismeretszerzési út, mind az első jelzőrendszer, mind a második jelzőrendszer útján történik. A testnevelési óra sem lehet kivétel ez alól. Teljes mértékben tisztában vagyok azzal, hogy a testnevelési óra gyakorlati jellegű óra, de azt is tudom, hogy az összetett mozgások elsajátítása nem mellőzheti, a didaktika idevonatkozó megállapításait az oktatás folyamán. Feltétlen meg kell érteni a mozgás technikai végrehajtását és ezt a technikai végrehajtást saját testiünkre kell alkalmazni. Ez az alkalmazás két úton történik:

1. az elsajátítandó összetett mozgás összefüggéseinek megértésén, mely alapján kialakul a gondolati kép (látási, hallási érzékelés),
2. az értelmileg felfogott mozgás gyakorlati végrehajtásán, a kinesztetikus érzékelés, mozgáskoordináció elsajátítása, dinamikus stereotípiák kialakítása és végül alkalmazása más körülmények között.

Csak így tudom elképzelni az összetett mozgások elsajátítását, mely folyamat eredménye a mozgásismeret elsajátítás kettős előjellel, egyrészt elvont ismeret a mozgás technikájára vonatkozóan és gyakorlati ismeret a mozgás végrehajtására vonatkozóan.

Ez az elvi elhatározás különösen az új ismeretközli órára érvényes, ahol a mozgás elméleti megértése, biztosítja a mozgás pontosabb és gyorsabb elsajátítását. Ez természetesen is, hiszen az érzékelés észlelés, képzet az első és második jelzőrendszer jelzéseit öleli fel, nemcsak az utánzáson, látáson, hanem az elvont gondolkodáson is alapszik a mozgás megtanulása.

Tudom azt is, hogy a testnevelési órák kevés száma arra ösztönözte a nevelőket, hogy minél több időt fordítsanak a tulajdonképpeni mozgásra és eltekintettek a didaktikai lépések különösebb figyelembevételétől. A szemléltetés önmagában még nem tárja fel a mozgásformára jellemző külső és belső lényegi összefüggéseket. Ennek hiányában a mozgástanulás csak utánzáson alapuló tevékenység, mely sok hibásan elsajátított mozgást jelenthet, vagy nem is tudja megtanulni a tanuló a kívánt mozgásformát a megértés hiányában. A múlt, a nem egészen helyes szemlélete alapján alakult ki az a vélemény a többi szakos nevelők részéről, mely szerint a testnevelés oktatásához nem is kell az iskolai ismeretszerzés sajátos útját járni. Ez a helytelen szemlélet szülte a testnevelő tanár megkülönböztetett szerepét az oktató-nevelő munkában. Korunk lélektani, nevelésméleti, didaktikai ismeretei e helytelen gyakorlat megváltoztatását igénylik, ha nem akarunk lemaradni a fejlődésben.

HAZASZERETETRE NEVELÉS címmel megjelent a Módszertani Közlemények Könyvtára 3. kötete. Drein Károly bevezetője után a kötet munkatársai Dancs Lajos és Erdős János az ének-zene 1—8. osztály anyagát, Király Zoltán és Gimesi József a rajz 2—8. osztályos anyagát dolgozták fel.

A magyar nyelv és irodalom 5—8. osztályos anyagát Magassy László, Kármán Józsefné, Sinka Antalné, dr. Borbás Endréné, Bory Endréné és Tóth Andrásné írták.

Ugy véljük az előbbi tárgyakat oktató-nevelők számára konkrét segítséget nyújt a Módszertani Közleményeknek ez a kiadványa is. Segíti, könnyebbé, eredményesebbé teszi oktató-nevelő munkájukat.

A televízió felhasználása az összevont 1—4. osztályú tanulócsoportban

Az összevont osztályú tanulócsoportokban az önálló órák hatékonyságát igyekszünk a legnagyobb hatásfokúra emelni. Ezt csak a legkorszerűbb oktatási módszerekkel és eszközökkel érhetjük el.

Tanulócsoportomban rendelkezésemre áll a diavetítő, a rádió és a televízió. Munkámban a legnagyobb segítséget az iskolatelevízió adásai jelentik. Több éves ezzel kapcsolatos munkám bizonyítja, hogy a televízió felhasználása nemcsak a nevelői munkát segíti, hanem a gyermekek részére is megkönnyíti az ismeretszerzést. Az összevontság adta körülmények között is csaknem olyan hatékonysággal alkalmazhatók az adások, mint az osztott tanulócsoportban. Bár egy időben négy osztály végez munkát, mégis van lehetőség arra, hogy valamennyi osztály valamennyi neki szóló adást megtekintse. Ehhez a feltételeket már szeptember első tanítási napjára meg kell teremteni.

Legelső teendőm az, hogy levélben már augusztus hónapban felkeresem az ITV szerkesztőségét, azt kérve, hogy augusztus 25-ig biztosítsák az I. félévi műsortervet. Ugyanis az adásokat zavartalanul csak akkor tudom felhasználni, ha az órarendem igazodik az egyes adások időpontjához a megfelelő adástantárgy és az órarendi tantárgy tekintetében is.

Az elmúlt évben az adások két napon, kedden és csütörtökön voltak, környezetismeretből, olvasásból és rajzból. De mivel pl. környezetismeretből hetenként csak egy Ó. óra van, a másik TV-s órára Ó. olvasás került, illetve esetenként az aznapi K. környezetismereti órát, ha kellett, felcseréltük az Ó. olvasással és viszont. Csak közvetlenül jegyzem meg: szükség esetén — de csak igen ritkán — a K. órák cseréjét is alkalmazom, ha erre szükség van.

A második teendőm az, hogy a Pedagógus Könyvesboltól megrendelem a műsorfüzetekeket. Ezek alapján tudom megtervezni az egyes órákat úgy, hogy az adások anyagát didaktikailag megfelelően be tudjam építeni az adott tanítási egységbe. Az adás részletes anyagának ismeretében arra is lehetőségem van, hogy munkalapokkal, feladatlapokkal is segítssem a tanulók munkáját. (Pl. a megfigyelési szempontok kiadásában, az ismeretek ellenőrzésében stb.)

Az adások megtekintésére egy Orion-gyártmányú, nagyképernyős készülék áll a tanulócsoport rendelkezésére. A készülék a gyári technikai megoldásban és a hagyományos tantermi elhelyezésben nem alkalmazható a tanulócsoportban. Az alkalmazás, ill. a tanulócsoport jellege megköveteli, hogy csak az adott osztály használhassa a készüléket. Ezért átszereltem úgy, hogy egy kapcsolóval szabályozható a hang útja. (Az első esetben a hang a normális úton a készülékben levő hangszórókhoz megy, így az egész teremben hallható. A második esetben a kapcsoló lenyomásával a hang külön vezetéken csak a fülhallgatókba megy.) Mivel az összevont 1—4. osztályú tanulócsoportokban 1—1. osztályban nincs több 8—10 tanulóval, mindössze 4—5 tanuló és 1 nevelői hallgatóra van szükség. Az adást nem néző 3. osztály zavartalan munkájának az is feltétele, hogy ne csak a hangot ne hallják, hanem a képet se lássák. Ezért a készüléket a nevelői asztallal szemben levő falnál, a tanulóknak háttal helyeztem el. A készülék elé megfelelő távolságra (egészségügyi szempontok!) padokat tettünk állandó jelleggel. (Az árnyékolást egy szekrényajtó biztosítja.) Valamennyi ülőhelyhez odavezettük a hangot. A padok célszerűbbek, mint a székek, így lehetőség van az adás közbeni írásra, jegyzetelésre is.

Milyen követelményeket támaszt az ITV adása az órarend összeállításával kapcsolatban és milyen megoldást választottam? Az előzőekben említettem, hogy az adás osztályának és tantárgyának lehetőleg szinkronban kell lennie, az órarend megfelelő időpontjában szereplő osztály tantárgyával. Ez minden különösebb nehézség nélkül biztosítható. Probléma azonban az, hogy ez az óra K. vagy Ó. legyen. A K. óra mellett szól az, hogy az adást megelőző Ó. órán a tanulók felkészülhetnek az adásra különböző források alapján (előzetes megfigyelés, környezet munkafüzet, olvasókönyv anyaga, vagy más olvasmány), és így az adás kiegészítő, bővebb tényanyagot nyújtó, esetleg rendszerező, összefoglaló jellegű lesz. Más esetben viszont a K. órai adás alapul szolgálhat arra, hogy az óra második felében megtárgyaljuk a látottakat. Az Ó. órai adás mellett szól még, hogy a K. órán a TV nélkül is intenzív ismeretszerző munka folyik, s nevelési és oktatási szempontból is helyes, ha a TV által az Ó. óra alatti tevékenység hatásfokát igyekszünk növelni az adás megnézetésével.

Munkámban ez utóbbit tartottam döntőnek, s így valamennyi adás (1—1 ritka kivétellel) az Ó. órákra került. Ez a megoldás többet követel a nevelőtől, mert így a K. órán nemcsak

az esedékes új tanítási anyagot kell feldolgozni, hanem az adás anyagáét is. Ezenkívül az adásokhoz feladatlapokat is készítek, s ennek ellenőrzése, értékelése is idővel, munkával jár.

A 2—4 osztályok tanulói minden napra ún. *programlapot* kapnak, amelyen szerepel az összes aznapi Ő. órai feladat, valamint a TV-adások pontos ideje és anyaga. Így nem szük-séges a közvetlen, állandó nevelői „odafigyelés”, nehogy a tanulók lekéssék az adást. Egy-egy osztályból a kijelölt tanulók kezelik a készüléket. (Mindössze két gomb ki-, ill. bekapcsolásából áll teendőjük.) Amennyiben az adáshoz feladatlap is tartozik, úgy ezt a program-lapon történt jelölés alapján elkérik, s minden külön nevelői beavatkozás nélkül, önállóan tevékenykednek.

Azt, hogy az ismeretszerzés folyamatában a TV-adás milyen helyet foglal el, a heti terv összeállításakor (a témakör megtervezésekor) realizálódik. A tanterv és nevelési terv szabta didaktikai és nevelési feladatok, valamint az adás anyaga jellegének megfelelően döntöm el, hogy mit, hogyan és miért alkalmazok a rendelkezésemre álló órákon, ill. időn belül.

Két alternatíva lehetséges, amely döntően meghatározza didaktikai megfontolásomat, ill. az alkalmazott módszereket. Az első esetben az adást tekintem az ismeretszerzési tevékenység középpontjának. Ekkor az a célom, hogy megfelelően felkészítsem a tanulókat, és majd az adás után ellenőrizem, értékelem a tanultakat. A második esetben az adás csak mintegy kiegészítésül, pótlólagos anyagként kerül be a tanítási, ismeretszerzési folyamatba. Míg az előbbi esetben az a célom, hogy a TV-adás didaktikai egészet alkosson, addig ebben az esetben a didaktikai út csak egy-egy elemének, részének tekintem. (Így pl. tényanyag nyújtásának, utólagos szemléltetésnek, összefoglalásnak, a gyakorlati alkalmazás képi úton való megfigyelésének stb.) E lehetőségek közül történő választás ismét csak aláhúzza azt, hogy ismernem kell az adás pontos anyagát, mert enélkül lehetetlen a pedagógiailag meg-alapozott tervező munka.

Rendszeresen figyelemmel kísérem az ITV következő hónapi adásairól szóló előzetes tájékoztatókat, s nagyon jól felhasználhatom az előző években megjelent, idevágó, sok jó tapasztalatot közlő írást is. Segítséget ad még a TV Pedagógusok Fóruma műsora is, amelyben a szerkesztők módszertani javaslatokat adnak az adásokat felhasználó nevelőknek. (Igaz, ezek zöme 5—8. osztályos szaktárgyi előzetes, de néhány alkalommal alsós témák is szerepelnek.)

A televízióval kombinált óra oktatási folyamata 3 fő részre osztható:

1. előkészítés (kb. 5 perc),
2. az adás (kb. 20 perc),
3. összegezés (összefoglalás, értékelés, kb. 15—20 perc).

Ez egyaránt vonatkozhat az Ő. és a K. órára is. (A 3. pontban szereplő tevékenység Ő. óra esetében feladatlapos, K. óráén pedig szóbeli.)

A következőkben egy 4. osztályos környezetismereti témakör feldolgozása alapján mutatom be, hogyan tervezem és valósítom meg egy témakör tanítását a TV felhasználásával.

A témakör: Az ipari munka: nyersanyagok és termékek.

Témák:

1. Az ipar nyersanyagai (előkészítő téma).
2. A vas.
3. Az alumínium.
4. A szén.
5. A kőolaj.
6. Környékünk jellegzetes ipari terméke.
7. Összefoglalás és tudáspróba.

Rendelkezésemre áll: (heti 1 K. és 1 Ő.) összesen 3 K. és 4 Ő. környezetismereti óra.

Az ITV adásai sorrendben:

1. A vas. Hogyan készül a kerékpár?
2. A szén bányászata és felhasználása.
3. A kőolaj

+ év végén: Összefoglalás a nyersanyagokról (...és az ipari munkáról tanultak.)

A tanulók előzetes ismeretei:

3. osztályban a környezetismereti órán tanultak alapján a tüzelőanyagok, szerszámok, eszközök,

a 4. osztályos olvasás alapján az eke, a világítás és a közlekedési eszközök fejlődése kapcsán a témakör sok tényanyaga. (Ezekre az ismeretekre biztosan alapozhatunk. Emellett

még számos más konkrét tény, összefüggést, az anyagok gyakorlati alkalmazását ismerhetik a tanulók a mindennapi élet tapasztalatai alapján.)

A tanulócsoporthoz egy-egy K. órán többnyire 2—2 témát kell megtárgyalni, ui. csak így biztosítható a rendelkezésre álló idő alatt a témakör elvégzése.

A környezetismereti témakörrel egyidőben tanítom olvasás órán A természet világa és az emberi munka c. témakört. Ennek anyaga szervesen illeszkedik a környezetismeretben tanulandókhoz, a kettő kiegészíti egymást. (A tantárgyi koncentráció igen jó lehetősége ez.) Az olvasásórán tanultakat beépítem, hozzáillesztem a környezetismereti témákhoz, megfelelő didaktikai céllal elrendezve.

1. sz. feladatlap

A VAS ÉS AZ ALUMÍNÍUM

4. osztály, környezetismeret

A heti tervben ezek a következőképpen szerepelnek:

17. hét: Ö. környezet: Előkészítés: Az ipar nyersanyagai. Mf. 32—33. o. 1, 2, 5, 6, 8. Hf. 4., 7., 9. pont.
18. hét: K. környezet: A vas és az alumínium. Mf. 34—35. o.
Ö. olvasás: Hazánk kincse — az alumínium. Tkv. 216. o.
Ö. környezet: TV-adás: A vas. Hogyan készül a kerékpár? + feladatlap.
K. olvasás: Ahol a fekete szén terem. Tkv. 215. o.
Ö. olvasás: Bányászélet száz év előtt és ma. Tkv. 218. o.
19. hét: K. környezet: A szén és a kőolaj. Mf. 36—37. o.
Ö. olvasás: Gyakorlás (kétségfejtés).
Ö. környezet: TV-adás: A szén bányászata és felhasználása + feladatlap.
K. olvasás: A vas, az alumínium és a szén összefoglalása a környezetismereti mf. 41—42. o. alapján.
20. hét: K. környezet: A környék egyik jellegzetes ipari terméke. Mf. 38—39. o.
Ö. olvasás: Gyakorlás (kétségfejtés), összefoglaló jelleggel.
Ö. környezet: TV-adás: A kőolaj + Tudáspróba a mf. 43. o. alapján.

A tervből kitűnik, hogy az egyes környezetismereti és olvasás órák ugyanazt a didaktikai feladatot szolgálják: a természeti kincsek és az emberi munka kapcsolatának megismerését. A TV-órák minden esetben az Ö. órákra kerültek, és mindhárom adásnak összefoglaló jelleggel kölcsonöztem azzal, hogy az egyes témák lezárásaként szerepeltek. Ugyanekkor egy-egy feladatlapot is kitölthetnek, ill. az utolsó adás után a munkafüzetben levő tudáspróbát készítik el.

A TV-adások előtt 5 perc áll rendelkezésükre a tanulóknak arra, hogy megismerkedjenek a megfigyelési szempontokkal. Ezeket minden gyerek írásban kapja meg, s általában az adás menetéhez igazodnak: melyik alkalommal főképpen mit figyeljenek meg, milyen adatokat jegyezzenek meg stb. De ezek egyben utalnak arra is, amit az adást követő 15—20 percen meg kell oldaniok. Ezek olyan feladatok, amelyek nem egyszerű reprodukálását adják a tanultaknak, hanem ezek ismeretét feltételezve gondolkodási műveletek során oldhatók csak meg.

Név:

1. Miből készülnek a következő tárgyak? 1. kapa, 2. kasza, 3. kilincs, 4. kukta, 5. lánc, 6. vasúti sín, 7. kanál, 8. szeg, 9. tejeskanna, 10. fejsze, 11. korcsolya, 12. borotvapenge.

A tárgyak számát írd a megfelelő helyre!

a) öntöttvasból készül:

.....

b) acélból készül:

.....

c) alumíniumból készül:

.....

2. Húzd alá azokat a szavakat, amelyek

a) az öntöttvasra jellemzők: rugalmas, merev, kalapálható, hajlékony, könnyen törik, rozsdásodik, nem rozsdásodik, lág, fém, szilárd, nem fém,

- b) az acélra jellemzők: rugalmatlan, nyújtható, rugalmas, kalapálható, rozsdásodik, nehéz, kemény, lágy, a hőt és az elektromosságot jól vezeti, fém,
 c) az alumíniumra jellemzők: könnyű, nehéz, nyújtható, rozsdásodik, védőrétege van, a hőt és az elektromosságot jól vezeti, hőszigetelő, kalapálható, nem fém, fém.
3. Hogyan állítják elő a vasat és az alumíniumot? Adj sorszámot az egyes munkafolyamatoknak!
- a) az öntöttvas előállítása:
 : csapolás,
 : kohókban olvasztás,
 : a vasérc kibányászása,
 : öntés,
 : a vasérc szállítása,
- b) az alumínium előállítása:
 : a bauxit szállítása,
 : a bauxit bányászása,
 : timföldkészítés,
 : az alumínium kiolvasztása.
4. Írj néhány foglalkozást a vas és az alumínium gyártásával kapcsolatban!
-
-

2. sz. feladatlap
 A SZÉN ÉS A KŐOLAJ

4. osztály, környezetismeret
 Név:

1. Hány éves a szén és a kőolaj? A helyes választ húzd alá!
 a) több száz
 b) több ezer
 c) több millió
2. Melyik ásványt könnyebb kitermelni? A szenet vagy a kőolajat?

3. Tulajdonságaik: 1. folyékony, 2. szilárd, 3. közvetlenül felhasználható, 4. finomítani kell, 5. könnyen gyulladó, 6. nehezen gyulladó, 7. régen élt növények maradványa, 8. régen élt állatok maradványa, 9. belőle készül a benzin, 10. porrá törhető, 11. zsíros tapintású.
 A számokat írd a megfelelő helyre!
 a) a szén tulajdonságai:

- b) a kőolaj tulajdonságai:

4. Mi lesz a kőolajból a feldolgozás után?
1.
 2.
 3.
 4.
5. Mi hajthatja a következő járműveket? A megfelelő helyre X-et írd!
- | | szén | villany | benzin | gázolaj |
|--------------------|-------|---------|--------|---------|
| a) tengerjáró hajó | | | | |
| b) személygépkocsi | | | | |
| c) repülőgép | | | | |
| d) mozdony | | | | |
| e) motorkerékpár | | | | |
6. Miért kell megbecsülni a bányászok munkáját?

-

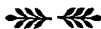
Természetesen lehetőséget kapnak arra, hogy a feladatlapokkal megismerkedjenek már az adás előtt. Ezt szükségesnek tartom, mert így a gyermek a lényeges momentumokra tud koncentrálni, s nem terheli figyelmét és emlékezetét olyanokkal, amelyek az adás szükséges velejárói, de az ismeretszerzés szempontjából lényegtelenek. (A szereplők külseje, segédberendezések és eszközök, kőzjátékok stb.)

A feladatlapokat a következő órán mindig értékelem, és közösen javítjuk a rosszul rögződöttet, illetve kiegészítjük a nem megfelelő mélységű ismereteket. A TV természetesen többet tud nyújtani, folyamatában mutatja be az egyes jelenségeket, s így a megbeszélés során igyekszem erre alapozni. A számonkérést azonban nem szűkítem le a csak írásban adott feleletekre. Az alsó tagozat minden egyes osztályában alapvető cél a tanulók beszéd és gondolkodási tevékenységének megalapozása, fejlesztése. A szóbeli kifejezőkészség fejlesztése is az élő beszédhez kötődik, s erre csak a K. órákon van lehetőségük a gyermekeknek. Többek közt ez is indokolja azt, hogy a TV-adások az O. órákra kerüljenek. Az adások közben elvben volna lehetőség arra, hogy a gyermekek élő szóval is feleljenek az adásvetető vagy a nevelő feltett kérdéseire, azonban a gyakorlatban nem megoldható, mert a fehallgató megakadályozza a nevelő—tanuló és a tanuló—tanuló közvetlen beszédkapcsolatát.

Az év végén szereplő *Összefoglalás* a nyersanyagokról és az ipari munkákról tanultakból c. TV-adást a K. órán történő megtekintésre terveztem. Ebben az adásban ismeretlen tényanyag nincs, csak az összefüggések, a csoportosítások adnak új megvilágítást. A közvetlen megbeszélést ekkor már szükségesnek tartom. Ugyanis ez az utolsó lehetőség, hogy meggyőződjek a tanulók megszerzett ismereteiről, s ugyancsak utolsó lehetőség arra, hogy kiegészítést nyújtsak az anyagra vonatkozóan.

A TV-adásoknak nevelő hatásuk is van. A spontán nevelés azonban nem elegendő, tudatosra kell tenni. Ezért az egyes adásokat ilyen tekintetben is előkészítem és a megbeszélés során kitérünk rá. Értékeljük, mi az, ami tanulságos lehet a személyiség fejlődése során. A megfigyelési szempontok kiterjednek a nevelés valamennyi területére, de egy-egy adáson belül igyekszem azokra koncentrálni a tanulók figyelmét, amelyek legnagyobb mértékben segíthetik nevelőmunkámat. Így pl. megfigyelési szempontok voltak a dolgozók munkához való viszonyuk, szorgalmuk, magatartásuk stb. (Konkrét példák: Hogyan beszélnek munkájukról a szén- és olajbányászok, a kerékpárgyári munkások: szeretik-e? Személyes szükségleteikért fejtik a sok szemet? Összefügg-e az egyes emberek munkája a vasérc feldolgozásában, a szén bányászatában? Milyen eszközökkel, berendezésekkel biztosítják az egészségvédelmet? Szabad-e hanyag munkát végezniök a bányászoknak?)

A TV-adásokat nemcsak a tanítási órákon használjuk fel. Tanulóim csaknem mindegyike délután megnézi a tantárgyi adások ismétlését is. (Egy részük otthon, más részük az iskolában, mert erre lehetőséget adok.) Ez nagy segítséget jelent, mert „más szemmel” nézhetik az ismételt adást, a rá- és felismerés, az önfeledten közbekiáltott „ezt már tudom”-ok, a sikerélmény mindig permanens motiválója lesz és marad a tanulásnak, az ismeretek megszerzésére való törekvésnek.



DR. SZÁNTÓ KÁROLY
Tanárképző Főiskola, Pécs

Az oktatási-tanulási folyamat különös sajátosságai a munka, a mozgás (testnevelés) és a művészeti tárgyak (ének-zene, rajz) oktatásában

A pedagógiai szakirodalomban hiányosságként jelentkezik, hogy a didaktika az ismeretszerzés folyamatát nem differenciálja kellőképpen tantárgyanként, vagy tantárgycsoportonként.* Ennek a hiányosságnak a pótlására a didaktikai és metodikai kutatások együttesen hivatottak. Valóban akkor lesz az oktatási-tanulási folyamat-

* Részlet a pedagógusképző intézmények hallgatói számára megjelenő „Didaktika” tankönyvből.

ról szóló fejezet teljes, ha a didaktika feltárni, vagy — a meglevő kutatások alapján — legalábbis vázolni igyekszik azokat az eltérő sajátosságokat, amelyek a) a munkatevékenység, b) a mozgástevékenység (testnevelés) c) és a művészeti tárgyak (rajz, ének) oktatásában mint didaktikai problémák jelentkeznek. Az alábbiakban a különös sajátosságokat ebben a három csoportban vázoljuk.

a) Mindjárt probléma, vajon van-e hasonlóság, vagy eltérés az ún. „elméleti tárgyak” és a *munka oktatása* között?

A munka oktatásában is ugyanaz az ismeretszerzés található meg, mint az elméleti tárgyak tanításában, csak hogy itt elsőrendű szerepet kap a *gyakorlati készségek kiművelésének folyamata*. A munkaoktatásban először a munkafolyamat megértését kell biztosítani, s ebben az esetben a beidegzés, a jártasságok, készségek kifejlesztése már egyszerűbbé válik, s az idegpályák kapcsolatainak kialakítása könnyű lesz. Igen fontos szerepet játszik a gondolkodás és a manualitás összekapcsolása. A munkafolyamat elsajátítása alatt a tanulók értelmi fejlődését a nevelőnek elő kell segítenie, s a kézzel és a szerszámmal (géppel) végzendő munka összefüggéseit az értelmi tevékenységgel kapcsolatba kell hoznia. Így függ össze a munka oktatása a gondolkodás fejlesztésével.

A nevelőnek a munkafolyamatot, és a benne ható természettudományos, műszaki és gazdasági törvényszerűségeket tudatosítania kell a tanulók számára avégből, hogy megérthessék a különféle műszerek, szerszámok és készülékek, valamint munkadarabok funkcióját.

Minden munkafolyamatot tudományosan megalapozott tartalommal kell megtölteni, illetőleg azzal összekapcsolni. A munka oktatása tehát nem csupán a munkatevékenység speciális magyarázatára korlátozódik, (vagyis a munkadarab leírására, továbbá a szerszámok [gépek] kezelésének megtanítására), hanem a nevelőnek a konkrét tevékenységet mindig kapcsolatba kell hoznia az általános természettudományi, műszaki és technológiai törvényszerűségekkel.

A munkaoktatás folyamatában problémaként jelentkezik, hogy ugyanazok a mozzanatok szerepelnek-e a megismerésben, vagy nem, s ha igen, akkor milyen egymásutánban? A munkaoktatásban az ún. „tudás” egyrészt az ismeretek elemeit, másrészt bizonyos műveletek szabatos végrehajtását jelenti. Az ismeret és a cselekvés nem különülhet el egymástól, hanem szoros kapcsolatban áll. A kézimunka, de még inkább a gyakorlati foglalkozások oktatásában a *komplexitást* látjuk érvényesülni, ami az ismeretekben, a műveletrendszerekben, a rajzban (műszaki rajzban), továbbá bizonyos anyagismeretben (esetleg gyártásismeretben) nyilvánul meg. A komplexitás lehetővé teszi a tantárgyi koncentráció megvalósítását. A munkaoktatás másik sajátossága a *manualitás*, amelyben döntő a szerszámhoz való viszony. Nem szabad elhanyagolni a manuális cselekvés és a gondolkodás kapcsolatát sem. A tudás mindig a komplexitással és a manualitással függ össze. Valamely műveletet a tanuló sohasem önmagában véve tanul meg, hanem valamely konkrét didaktikai célnak alárendelve. *Egy művelet is fogalomban fejeződik ki a tanulók tudásában*, s ez a műveleti fogalom csak hosszú gyakorlás révén, a tanulási folyamat kezdetétől időben távol alakul ki véglegesen. P. a tanuló már 4. osztályban megtanulja a reszelő használatát, de csak két év múlva ismerkedik meg a reszelés minden fajtájával, továbbá a vágózással, a fűrészeléssel, a fúrással, s ezek a műveletek egységesen a forgácsolás magasabb műveletéhez tartoznak. A művelet megtanulása akkor történik meg igazán, ha végbemegy a műveletrendszerbe illesztés. A gyakorlás eredményeképpen és kellő ellenőrzéssel keletkezik tehát az általánosított gondolati forma: a művelet fogalma. A munkaoktatásban a didaktikai feladatok rendjét a cselekvés, az emberi munka logikája határozza meg. (Kálmán György.)

A munkaoktatásban elsődlegesen *munkamozgások megtanításáról, illetőleg megtanulásáról* van szó.

A nevelő lényeges didaktikai feladata, hogy a munkafolyamatot munkamozzanatokra (fázisokra) felbontsa. Minden munkában található ugyanis ritmuselemek, s ezeket egyenként kell megismerniök a tanulóknak, s egymásután kell gyakorolniok. A ritmuselemekre való felbontás hamarabb megérteti a tanulókkal az egész munkafolyamatot. A szemléltetésnek (bemutásnak) ezért olyannak kell lennie, hogy a tanulók alaposan megfigyelhessék a munkamozzanatok egyes fázisait. Az analízis-szintézis törvényének megfelelően célszerű először „munkaütemszerű” bemutatást végezni, majd ezt követheti a tagolt bemutatás munkamozzanatok szerint. E mozzanatok jelentősége, hogy a tanulók mintegy lassított film pergésében látják a munka lefolyását, amelyben az egyes fázisokat jól el lehet különíteni.

A munka oktatásának különös sajátossága, hogy az ismeretszerzés mellett domináló jelentősége van a gyakorlati alkalmazásnak.

A munka oktatási-tanulási folyamatának mozzanatai általában a következők lehetnek:

Első mozzanat a munkatevékenység céljának, jelentőségének ismertetése. Majd következik a tevékenység tudományos, technikai alapjának megtanítása (vagy felidézése, ha a tanulók már tanulták). Ezután kerülhet sor a tevékenység végrehajtásának megmagyarázására, s a hibák elkerülésének módjaira. Majd soronlevő feladat a tevékenység bemutatása, szemléltetése. Ezt követheti a tevékenységnek munkamozzanatokra (fázisokra) való bontása. Végül következhet a tevékenység gyakorlása fázisok szerint. A gyakorlás során a fázisok egybeolvadnak. A gyakorlás különböző szempontok szerint történhet (tempó, tisztaság, pontosság stb.). Az ellenőrzés az egész tanulási folyamatot átszövi. Óvakodni kell attól természetesen, hogy a fenti mozzanatok merev sémává rögződjenek.

A munka oktatási-tanulási folyamatában olyan vonások fedezhetők fel, amelyek eltérnek a szokásos „tantárgytanulás” folyamatának mozzanataitól, bizonyos tekintetben azonban mégis hasonlítanak hozzájuk, hiszen a megismerés sajátosságait tükrözik.

b) A mozgások oktatásával a *testnevelés* tantárgyának tanítása során találkozhatunk. Fölvetődhet a kérdés, hogy a mozgások oktatásával miért foglalkozunk külön, hiszen a munka oktatásában is mozgások szerepelnek. Ez igaz, csak hogy ez utóbbiban munkatevékenységekről van szó, a testnevelés tanításában viszont egészségügyi-fiziológiai hatások kiváltását célzó mozgások találhatók.

A testnevelés oktatásában is szerepelnek ismeretek, bár ezek más jellegűek, mint a „közismereti” tárgyak ismeretei. Ezek az ismeretek a korszerű műveltség tartalmába szintén beletartoznak, tehát elsajátításukat társadalmi szükséglet írja elő. Ezeket az ismereteket egészségügyi-fiziológiai hatások kiváltására alkalmassá kell tenni, nemcsak az oktatási-tanulási folyamatban, de a hétköznapi életben is. Itt is éppoly szerepet kap a mozgások céljának, jelentőségének, hatásának tudatosítása, mint a munkatevékenység oktatása során. Igen fontos feladat azonban a testnevelés oktatási-tanulási folyamatában a *mozgási jártasságok és mozgáskészségek kialakítása és fejlesztése*. Ezért a mozgások oktatásában a gyakorlati alkalmazásnak arányaiban több szerep jut a közismereti tárgyak oktatásához képest. Az ellenőrzés a mozgások tanulásának egész folyamatában előfordul, hiszen a nevelő szeme előtt játszódik le a jártasságok és készségek fejlődésének valamennyi szakasza.

A mozgások oktatási-tanulási folyamatának mozzanatai általában így alakulnak a testnevelés tantárgyában: a tanulók megismerkednek a konkrét tényekkel, tapasztalatszerzés. A gyakorlati végrehajtás megkísérlése. Elemzés, lényegkiemelés, össze-

függés-feltárás. Megszilárdítás, gyakorlás-hatáskiváltás. Gyakorlati alkalmazás. Ellenőrzés. Természetesen a mozzanatok itt sem különülnek el élesen egymástól, hanem összeolvadnak.

Úgy tűnik, mintha az absztrakciók és általánosítások hiányoznának a tanulási folyamatból. Ezek azonban megtalálhatók a mozgások lényegének megértésében és gyakorlati végrehajtásában. Különös sajátosság az is, hogy nagyobb szerep jut a látási észlelésnek, a bemutatásnak, mint a szavakkal való megmagyarázásnak, s ez annál feltűnőbb, minél alacsonyabb életkorú a gyermek. Az alsó tagozatban (de még később is) az ún. „mozgáskép” alapján történő gyakorlás játszik szerepet a mozgáskészség elsajátításában. (*Kálmánchey.*)

c) Figyelemre méltó sajátosságok találhatók a *művészeti tárgyak* (ének-zene, rajz) oktatási-tanulási folyamatában. A marxista ismeretelmélet határozott különbséget tesz a tudományos és a művészeti megismerés között, s e kettőt azonos értékűnek tartja. *A művészeti megismerésben azonban a tapasztalatok és észlelések nem fogalmakban, hanem sajátos auditív és vizuális összefüggésekben és kifejezési formákban jelentkeznek.*

Figyelembe kell venni, hogy a művészeti tárgyak oktatási-tanulási folyamatát a valóság esztétikai tükröződésének objektív törvényszerűségei határozzák meg. Ez természetesen nem jelenti azt, mintha ezekben a tárgyakban absztrakciók, fogalomalkotások nem lennének. Mind az ének-, mind a rajztanításban szerepelnek fogalmak, amelyeket a tanulóknak ismerniük és alkalmazniuk kell. Ezek azonban eszközjellegűek: a művészi mondanivaló mélyebb megértését, az esztétikai élmény fokozását eszközként szolgálják. A művészeti tárgyakban végső soron mindig élmények, mégpedig esztétikai élmények szerzésére kell törekedni. Itt természetesen nem a régi misztikus és szubjektív „élménypedagógiáról” van szó. A művészeti tárgyak oktatásában a helyes, a valósággal kapcsolatban álló, jó értelemben vett élménypedagógiának kell érvényesülnie, ugyanis még ma is örökségként nehezedik rá oktatásunkra az intellektualizmus terhe, a művek „agyonmagyarázása, az öncélú elméletieskedés”, amely elszürkíti és megsemmisíti a műalkotások nyomán keletkezett élményeket. A művészeti tárgyak különös sajátossága, hogy a művészi élmény erejével járulnak hozzá a tanulók sokoldalú szocialista neveléséhez. Az auditív és vizuális hatások nem a zenéről és a képzőművészetről való beszélgetésből keletkeznek, hanem az átélt bemutatás és tevékenység nyomán a valóságból természetszerűen fakadnak. A zenei élménynek át kell szőnie az egész oktatási-tanulási folyamatot. (*Hegyi.*) Ugyanez a tétel természetesen érvényes a képzőművészeti hatások és élmények szerepére is.

Az ének-zene tanítási-tanulási folyamata általában a művészeti megismerés folyamatának jellegzetességeit tükrözi ilyen formán: zenei ismeret nyújtása, élményszerzéssel egybekapcsolva; a dallam éneklésének megtanulása, begyakorlása különféle módon; az élmény újraalkotása magasabb szinten, újrabemutatással, mintaszerű kollektív éneklés; a zenei élmény elmélyítése, esztétikai elemzése, megformálása, gyakorlati alkalmazása; az ellenőrzés, amely áthatja az oktatás-tanulás egész folyamatát.

Ezek a mozzanatok valamiképpen sem tekintendők az oktatás dogmatikus menetének, „sorrendjének”, valamiféle szigorúan meghatározott sémának, hanem csak az ének-zenei megismerés folyamatát tükrözik. Lényeges, hogy a nevelő ne elvont tudományos, vagy esztétikai elemzéseket végezzen, hanem találja meg a módját annak, hogy a zenemű egészének, vagy jellemző összetevőinek auditív kiemelésével és megfigyeltetésével „hallásközelbe” hozza az egyes műveket. Az ének-zene tanításának célja a zeneirodalmi művek bensőséges átéléssel történő megismerése aktív éneklés (zenélés) által. Újabban az „ének-zene” helyett a szakemberek inkább a „ze-

nei nevelés" kifejezés használatát sürgetik, ennek tágabb, személyiségformáló pedagógiai jellege miatt.

A *rajzoktatásban* a megismerés a valóság tanulmányozásával kezdődik. A konkrét tényeket a valóság jelenti. Az ismeretszerzés azonban nem merülhet ki pusztán a látottak elemzésével, fogalomalkotással, hanem a vizuális látványban fölmerült problémák rajzi alkotás formájában való feldolgozásában is. Az ismeretszerzés a rajz tantárgyában elsősorban a rajzi kivitelezésben történik. (*Xantus.*)

A látással mélyen és szélesen képesek vagyunk behatolni a minket környező valóságba. Vannak azonban olyan vizuális jelenségek, amelyek nem evidensek, nem dolgozhatók fel közvetlen módon racionális úton, hanem csak különleges ismeretek segítségével oldhatók meg. Az emberi szem csupán eszköz, amellyel optikai képet szerezhetünk a világról. *A látás azonban a tudat műve, tanultság.* Tudatunk az optikai képet átalakítja belső képpé, képi összefüggést megállapító ítéletté teszi, ugyanis az optikai képpel közvetített valóságot képekben gondolkodva újraalkotjuk. Ezért szokták a szakemberek a „rajz” helyett inkább a „vizuális nevelés” kifejezést előszeretettel használni, mert ez átfogóbb jellegű. (*Balogh.*) A valóság tanulmányozásakor szükségessé tehet ábrázolási ismeretek is, s így fogalomalkotás is történik (arány, forma, szín, elhelyezés, szerkezet, kifejezés stb.). A fogalomalkotás azonban nem tisztán logikai úton létrehozott fogalom, hanem egyszersmind a látvány vizuális hatásából keletkezett élmény is, s ez a kettő egyúttal új ismeretet jelent. Az ismeret és az élmény tehát összefonódva jelentkezik a rajzoktatás folyamatában. A kölcsönhatás azonban nem mechanikus módon, hanem bonyolult folyamatban zajlik le.

A rajz oktatási-tanulási folyamata általánosságban véve így alakul a művészeti megismerésnek megfelelően: a valóság tanulmányozása; a valóság jelenségeinek esztétikai elemzése, élménykiválasztó hatásainak elemzése, a jelenségek összefüggéseinek vizsgálata; a tárgyak és jelenségek funkcionális összefüggéseinek vizsgálata; rajzolás és festés, gyakorlati kivitelezés; az ellenőrzés már a valóság megismerésénél megkezdődik és egészen a gyakorlati kivitelezés befejezéséig tart. Az ellenőrzés feltételezi az önmegismerés folyamatát is.

Az eddigiekből kitűnik, hogy különbség van a tudományos megismerés és a művészeti megismerés között.

A művészeti tárgyakban kizárólag „fogalomszerűsége” törekedni ellenkezik a korszerűség követelményeivel. Az iskolai oktatás-tanulás folyamatában az általánosítás mozzanata a művészeti tárgyak ismeretanyagában legtöbbször az első jelzőrendszer szintjén (a hallási, látási észlelések konkrét síkján) történik. A művészeti tárgyak ismeretanyaga olyan jellegű, hogy benne az auditív és vizuális észlelések, képzetek területén történő általánosítások dominálnak a konkrét tapasztalás síkján.

Osszegezve, a művészeti tárgyakban a megismerést általában két alapformára lehet bontani: *a)* az egyik forma az alkotó művészeti megismerés, amikor a már meglévő valóság újjáalkotásával folyik a megismerés (ének-zene), vagy pedig az új, keletkező valóság alkotásával történik a megismerés (rajz); *b)* a másik forma pedig a befogadó művészeti megismerés, a műalkotások észlelése (zeneművek hallgatása, képzőművészeti alkotások szemlélése) útján történő megismerés. A műalkotásokat ugyanis fogalmi úton is meg lehet ismerni. A műalkotások elemzése általában tudományos megismeréssel történik, de egyidejűleg művészeti megismeréssel is, a műalkotás által kiváltott esztétikai élmény hatása útján. „A művészet elsősorban nem racionálisan szól az emberekhez, hanem érzelmi és akarati elemekben, ezért különleges módon segíti elő a belső érést és fejlődést”. (*Schiller.*)

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a munka, a mozgás (testnevelés) és a művészeti tárgyak (ének-zene, rajz) oktatásában az emberi megismerés általános sajátosságai megtalálhatók, de ugyanakkor az oktatási-tanulási folyamat különös sajátosságai is fölfedezhetők, azonban ezek nem állnak ellentétben a megismerési folyamat lenini elméletével.



DR. KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Az irodalomtanítás és a házi olvasmányok jobb kapcsolatáért

I. Megjegyzések a hibák forrásairól

A Magyar Írók Szövetsége által útjára indított Olvasó Népert mozgalom terebélyesedő, társadalmi életünk pórusaiba behatoló, sok színnel gazdagodó kulturális áramlattá vált. Ankétok, viták, napilapok, folyóiratok cikkei jelzik: a felbuzdulás nem kampányjellegű, a helyzetkép, az okok elemzése hosszú időre programot ad a szociológusoknak, pszichológusoknak, íróknak, kiadóknak, a pedagógusképzés szakembereinek, népművelőknek, könyvtárosoknak és pedagógusoknak egyaránt. A felsorolást a végével is kezdhettem volna, mert az eredmények, sikerek és kudarcok forrása kétségtelenül az iskolában gyökerezik. Akik részesei az olvasóvá nevelés mindennapos munkájának, tudják, hogy a reform-tanterv és a módszertanban jelentkező változások sem segítettek tartósan, életre kisugárzóan tanítványainkba oltani a jó könyv, az olvasás szeretetét.

Mi az, amit egy külvárosi iskola nagy többségében fizikai dolgozók gyermekeiből álló növendékeinek magyartanára az ankétokon, publikációkban felsorakoztatott vádakból elfogad, amit gyakorlatából leszűrve ezek mellé helyez, és jelen körülmények között milyen kivezető ösvényt lát a stagnálásból? Ezt igyekszem — jelzésekkel inkább — próbálgatások, tapasztalatok alapján leírni.

1. A pedagógusok többsége *nem ismeri az ifjúsági irodalmat*, ezért nem is képes az önálló olvasás irányítására, főként pedig a nevelőhatások kiaknázására. Ez nagyrészt a korábbi pedagógusképzés jellegéből eredő hiány. (1957-ben úgy kaptam tanári diplomát, hogy az ifjúsági irodalom ismeretének igénye, jelentősége előadásokon, vizsgaanyagban, szakmódszertani kollégiumon, de még a tanítási gyakorlatok során sem merült fel.) A kollégák viszonylag kis rétege, a legfiatalabbak készültek csak erre a feladatra tanuló éveik idején. Az ő kedvező helyzeti energiájuk, felkészültségük is veszít hatásából, ha nem egészül ki folyamatosan az újonnan megjelenő művek ismeretével. Úgy gondolom, a szakmai továbbképzés sokat tehetne azért, hogy az irodalmi nevelés e mostohán kezelt komponense az érdeklődés és az önképzés centrumába kerüljön. (Egyetlen előadásra, könyvtárlátogatásra, bemutató órára, tapasztalat-cserére sem emlékszem, amely városunkban az elmúlt évtizedben ezt a célt szolgálta volna.) A sürgető társadalmi igény, a pedagógiai kutatás e részterületének tudósai és a gyakorlat szakemberei teljesítik feladatukat, az iskolához, pedagógusokhoz kapcsolódó végső láncszem azonban mintha hiányozna.

Az OPK által kiadott ajánló bibliográfia jó irányjelző, de nem pótolhatja azt a tájékozottságot, amelyet csak a tanítványainknak ajánlott könyvek ismeretével szerezhetünk.

2. A szigorú tantervi követelmények akaratlanul is túlzott *tananyag-centrikus szemléletet* alakítanak ki a magyartanárban. Azon való igyekezetükben, hogy az előírt műveket kellő mélységben megtanítsuk, nevelő hatásait érvényesítsük, irodalomelméleti, fogalmazási ismeretekkel együtt a képzési feladatokat is megnyugtatóan végezzük, alig gondolunk arra, hogy a tanulók otthoni olvasásával valamiképpen kapcsolatot teremtsünk. Lesz itt még tantervi reform! — mondta Darvas József az 1969-es szegedi ankéton. (A pedagógusképzés az Olvasó Népert — Módszertani Közlemények Könyvtára 2. 79. l.) De addig is szabadulni kell valahogyan abból a körből, amelyben gyönyörködésre, az élmény elmélyítésére, kitekintésre, örömteljes munkára alig van lehetőség. A merev szigorral előírt követelmények — választási lehetőséget is alig hagyva — galoppozásra készítetik a tanárt és diákjait.

3. A tananyag, ill. tankönyv téma- és feladatkörében való megrekedést a *maximalizmustól való félelem* is élteti. (A tantervi anyagot is nehezen, hézagosan sajátítják el tanít-

ványaink, miért tágtusuk még jobban a kört?) Nem egykönnyen terjed az a szemlélet — noha kísérletileg bizonyított tény —, hogy az önálló házi olvasmányokkal való kapcsolatteremtés nem megterhelést, megfelelő módszerekkel inkább könnyítést, lendítő erőt jelent a tanítás-tanulás folyamatában.

4. A tanuló otthoni olvasásának irányítása, az olvasóvá nevelés gyakorlata a jó szándék, a helyes szemlélet és az ifjúsági irodalom ismerete mellett *pszichológiai tájékozottságot* is feltételez. A magyar szakirodalom mostohán kezelt területe az olvasás-pszichológia. Nagy hiányt pótol Dr. Tóth Béla könyve (Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1969.), amely a szerző évtizedes kutató munkájának és a problémakör külföldi szakirodalmának ismeretében nemcsak statikus helyzetképet ad, hanem jelzi a fejlődés irányát, az irodalmi érdeklődés jelentőségét, szakaszait, problémáit és megjelöli a pszichológiai elemzések pedagógiai jellegű tanulságait is. A szakirodalom azonban továbbra is adós marad a mélyre hatoló hatásvizsgálatokkal, amelyben az olvasmány-élmények sorozathatása részese, elindítója vagy katalizátora lesz a személyiségformálódásnak.) (A pozitív és negatív hatóerő, a hatástalanság, a passzivitás egyaránt izgalmas problémákat rejtenek.) Ha az olvasóvá nevelést alapos pszichológiai tájékozottság alapján kívánjuk — és csak így tehetjük — irányítani, idevágó ismereteket csak hézagosan szerezhethetünk. Az olvasmányok által való nevelés irányítása úgy válhat majd sikeresebbé, ha az olvasás és személyiségjegyek alapvető összefüggései és a végeredmény ismerete mellett a folyamatot, a csomópontokat, az esetleges, véletlen és szükségszerű, általánosnak nevezhető hatásokat is sikerül feltárni.

5. Hiányoznak az *olvasóvá nevelés pedagógiai problémáinak* tudományos, rendszerezett vizsgálatait, áttekintését tartalmazó könyvek, tanulmánykötetek. A témáról készült sokasodó cikkek bizonyítják, a szakemberek megoldhatnák a problémakör rendszeröz áttekintését, megjelölhetnék a pedagógiai munkában elfoglalt helyét, szerepét, a részterületek összehangolását, főként pedig az olvasóvá nevelés módszeres eljárásait. A Kolta Ferenc által szerkesztett kézikönyv (Házi olvasmányok elemzése az általános iskolai irodalomtanításban, Tankönyvkiadó, 1964.) mindmáig nélkülözhetetlen segítséget, ötleteket ad, mégis továbblépésre, a téma sokrétűbb, mélyebb feldolgozására lenne igényünk.

6. Sokszor és sokan fejünkre olvasták mostanában, hogy magunk is *keveset olvasunk*, aki pedig nem olvas folyamatosan és szenvedélyes vonzalommal, törekvése a példa ereje nélkül veszít hatásából. Igazságtalannak érezzük az irodalmi érdeklődés renyhességének emlegetését, hisz aki főiskolát, egyetemet végzett és hivatásul a magyartanítást választotta, bizonyos, hogy szereti és igényli az irodalmat. Ha azonban a heti 22 (vagy több) órában a magyart igyekszünk jól tanítani, pedagógiai, módszertani tájékozottságunkat folyamatosan bővíteni, újítani, időnk, energiánk alig marad arra, hogy szépirodalmat olvassunk. (Tantestületünkben négy-öt rendszeres szépirodalmi folyóiratolvasó és négy-öt állandó könyvolvasó van.) Ez a helyzetkép semmiképpen sem arányos az aktív, kulturált és tartalmas szórakozást nyújtó olvasás *igényével*. Az olvasóvá nevelés és a keveset olvasó tanár között valóban lényegi összefüggés van, ezt azonban nemcsak a pedagógus egyéniségében, renyhességében, hanem munkakörülményeiben, testi, szellemi erejének túlzott igénybevételében is kell látnunk. Ebben az összefüggésben beszélt az óraszámok felülvizsgálásának szükségszerűségéről Darvas József az Olvasó Népeért mozgalom keretében rendezett szegedi ankéton.

Mindezt nem a magunk — gyakorló pedagógusok, magyartanárok — mentségére kívántam elmondani, mert a tényekre, hogy az általános iskolai tanulóknak csak kb. a 30%-a rendszeres olvasó, és ez az arány az iskolát elhagyva tovább csökken, nincs mentség, a felelősség nagyrészt nemcsak vállaljuk, de érezzük, szenvedjük is. A kedvezőtlen körülmények, a rajtunk kívül álló hibák felismerése pedig nem a hiábavalóság érzését, a felelősségtől való szabadulást ébreszti bennünk, inkább arra késztet, hogy az *adott körülmények között* igyekezzünk növekvő eredményt elérni. Ehhez a szakterületen való tájékozottság és a nevelőmunkánk lényegéhez tartozó feladat jelentőségének felismerése mellett az olvasóvá nevelés területeit, lehetőségeit kell megkeresni.

Iskolánk körülményei vidéki, ill. külvárosi viszonylatban tipikusnak tekinthetők, ezért tanulságos lehet a folyóiratokban könyvtárakról, ifjú könyvolvasókról közölt országos adatok mellett vázlatos helyzetképet adni róla.

1. Ifjúsági *könyvtárunk* 1300 kötetből áll, egy tanulóra 2,5 könyv jut. Összetétele nem megfelelő, az OPK alapjegyzéke szerint szükséges művek 38%-át tartalmazza. A könyvtáros munkát jól végezni, az olvasó mozgalmat irányítani, tartalmassá tenni, a szaktanárokkal, osztályfőnökökkel folyamatosan kapcsolatot tartani oly idő- és munkaigényes feladat, amit iskolánkban még egyetlen könyvtárosnak, az ügy megszállott apostolának sem sikerült kitarótan csinálni. (Az óraszámkedvezmény nem késhet sokáig!)

2. Irodalmi *szakkörünk* nem működik folyamatosan, néha évekre át kell adni más szaktárgynak a teret, mert a megszabott, engedélyezett szakköri keretet nem léphetjük túl. Nem ritkán sokadik társadalmi munkában vezetjük az irodalmi, szavaló vagy színjátszó kört. De

ez a fórum csak 10—15 gyermeké, akik épp a leglelkesebb olvasórétegből valók. Igaz, hatásuk nyilvános irodalmi rendezvényeken, vetélkedőkön, műsoros klubdelutánokon kisugárzik, de önmagában nincs átfogó hatóereje.

3. Az olvasó-propaganda másik komponensét az *úttörőélet* alkalmi nyújtják: az őrsi és rajfoglalkozások, amelyek feladatrendszerében csak ritka, epizodikus jellegű az olvasásra nevelés, ill. az olvasmányok nevelő hatásainak kibontakoztatása.

4. A család olvasásra ösztönző hatásáról alig-alig beszélhetünk iskolánk munkás-lakta körzetében. Átlagosan 5—15 kötetes „könyvtárát” találunk, noha szépen berendezett lakásban fogadnak. Szabadidejükről, életükről beszélgetve kiderül, hogy munka után, hétvégen a sport és a televízió jelenti számukra a kikapcsolódást, pihenést. Gyermekeik is így élnek majd? — Tantervi maximalizmusról beszélünk, de a mi tanítványaink nem terhelik túl magukat, átlagosan alig több, mint napi egy órát tanulnak. Olvasásra fordítható szabad idő tehát van. Az érdeklődés felkeltése és ébrentartása, a példa ereje hiányzik vagy gyenge az ingerszegény családi környezetben. Az iskolában kitűzött céljaink pedig csak a szülőkkel való együttműködésben valósulhatnak meg. Amikor a szülői értekezleteken, pedagógiai előadásokon, kötetlen beszélgetéseken arról beszélünk, hogy a könyvnek helye, becsülete legyen a családban és ösztönözzék olvasásra gyermekeiket, jelentős fordulatot nem remélünk, nem is tapasztalunk, de törekvésünk talán hozzájárul ahhoz, hogy tanítványaink majd felnőttként a tudás és tartalmas, aktív pihenés forrását lássák a könyvben.

II. Az irodalomtanítás és a tanulók egyéni olvasásának összehangolása

Tanítványainkból könyvbarátokat úgy nevelhetünk, ha az egész iskolai életet, a tanítás-tanulás folyamatát is áthatja a közös cél. A hibák főforrását Hegedüs András így fogalmazta meg: „Ma még az az általános gyakorlat, hogy a tanítási óra anyaga és a gyermekek olvasmánya egymás mellett fut, egymástól különváltan él.” (Pedagógusképzés az „Olvasó Néperért”, Módszertani Közlemények könyvtára 27. 1.) Ez nemcsak végső kihatásában tragikus, hogy ti. az Olvasó Néperért mozgalom szolgálatát, az egyetemes művelődés nemzeti ügyét épp az iskola nem képes ellátni, megalapozni. A közvetlen cél, a tantervi anyag eredményesebb feldolgozása is kárát látja a kettőségnél. Dr. Tóth Béla okfejtését igazolja a pedagógiai gyakorlat: „Ha a kötelező tanulás és az öntevékeny, szórakoztató olvasás között összhang keletkezik, akkor e hatások összegeződnek, és a személyiség fejlődése meggyorsul. Az olvasás útján szerzett tapasztalatok segítik a tantervi anyag eredményesebb feldolgozását, a gyorsabb és alaposabb megértést, megkönnyítik a gyermek otthoni tanulását, s a tankönyv anyagszövegét színes, érdekes élményekkel átszótt ismeretekkel egészítik ki.” (I. m. 14. 1.)

A házi olvasmányokkal való kapcsolatteremtés nem idegen a tananyagról, nem ráadás, felesleges, megterhelő többlet, csak a bennük rejlő összhangra kell rátalálni és természetesen adódó, egyszerű módszerekkel permanensen érvényesíteni. Ilyenféle kapcsolatteremtésre szertnek az irodalom órák gyakorlatából néhány lehetőséget, formát felsorolni.

Minden témaegységet azzal vezetünk be, hogy a tanulók kezébe adjuk a kapcsolódó, ill. a következő időszakra ajánlott irodalom jegyzékét, amelyet házi füzetek mellékleteként őrizzünk. Ezzel nem korlátozni, inkább irányítani, ösztönözni kívánjuk érdeklődésüket. — Az elolvasott művek szerzőjét, címét és az olvasás befejezésének dátumát irodalom füzetük utolsó lapjaira jegyzi egész tanévben, folyamatosan. Nemcsak az ajánlott, hanem az egyéni ízléssel választott bármiféle olvasmányok is szerepelnek itt. Jó tájékozódást nyújt ez a megoldás az osztály és minden tanuló olvasottságáról, érdeklődéséről, ízlésalakulásáról, irányíthatóságáról. Igaz ugyan, hogy a tananyag és az önálló olvasás efféle kapcsolata csak formális, de más módszerekkel együtt tartalommal telítődik, kifejez valamit az irodalomtanulás és az irodalomolvasás egységes folyamatából. Emellett segítheti — megint csak eljárásaink együttműködésében — az emlékezetben tartást, az irodalmi anyaggal párhuzamosan történő rögzítést. Az sem közömbös a gyermekeknek, hogy a magyartanár folyamatosan tudomást szerez olvasmányaikról.

A tananyag témaegységeivel valamiképpen párhuzamos az *irodalombarát pontszerző verseny* is, amelynek fóruma az iskola folyosóján elhelyezett falitábla. A játékos rejtvenyeket, feladványokat kéthetenként újítjuk, a legjobb megoldásokat és a versenylíást folytatólag közöljük. (Az 5—6. és a 7—8. osztály külön kategóriában versenyez.)

A házi olvasmányokat az irodalom óráknak szerves részévé igyekszünk tenni, kapcsolatukat folyamatosan kifejezésre juttatni. Az órákon olvasott irodalmi művekkel való kapcsolatteremtésnek tartalmi, formai vonatkozásban sok lehetősége van. A számonkérés, fogalomalkotás, a műelemzés, rögzítés, gyakorlás, összefoglalás szakaszaiban egyaránt helyet kaphatnak a kitekintést, étellel telítődést jelentő asszociációk. Íme, néhány példa:

5. osztályban a János vitéz-nek szinte minden fejezete alkalmat ad arra, hogy magán-olvasmányaikra gondoljanak a tanulók. A szegény juhászbojtár, az árvák sorsa, a gonosz mostoha, a rablók, óriások, huszárok nemcsak a meséknek, az ifjúsági irodalomnak is szereplői. Gyakran épp hogy mozgásba hozzuk, érintjük az asszociációs pályákat, máskor alkalmat adunk arra, hogy vonatkozó élményeiket cím vagy tartalom szerint is megemlítsék: házi feladatukba szöjék. A Vihar a tengeren című leíró rész értelmileg, érzelmileg úgy tud igazán személyiségükbe szívódni, színekkel, hangulattal telítődni, ha a tananyag háttérébe vetítve jelen vannak a tengeri viharral kapcsolatos olvasmányélmények is. Ha van időnk, meg is említsük néhányat, ha nincs, pár perces iskolai vagy házi feladatként felsorolják hasonló olvasmányaik címét.

A tartalmi kapcsolatok a téma, ill. a nevelési célok összehangolt elmélyítésének alkalmai is. A becsületesség, igazmondás, igazságosság, hűség, anyai, gyermeki szeretet, hazafias érzés, nemzetköziség, szocialista öntudat jobban utat talál a gyermekek szívéhez, ha más művek tanulságait, példáit társtítjuk hozzájuk. A kapcsolatteremtés alapulhat hasonlóságon, de ellentétben is. Rimbaud Kenyérlesők című versének súlyos szépségét könnyebb élményközelésbe hozni, ha Móra, Dickens, klasszikus és mai ifjúsági művek emlékképei sorakoznak a gyermekorsót a kapitalizmusban ábrázoló lírai mű mellé. A hétköznapok és csaták tankönyvbéli hőseinek Jókai, Mikszáth, Móra, Krúdy, Verne műveiben és korunk ifjúsági irodalmában számtalan rokona van. Hősiességük ellenpontozással, az árulók kontrasztjában nagyobb hangsúlyt kap.

Az irodalmi alkotások történelmi háttére is lehetőséget kínál az adott mű zárt köréből való kitekintésre: Népdalgyűjtés a török elnyomás, a kuruc—labanc világ, a szabadságharc stb. idejéből. A tanult mondákhöz a megfelelő korszakok mondavilágából felidézünk néhányat, de utalhatunk más művekre is. (Melyik történelmi regényben szerepel A szentgalleni kaland c. olvasmányunk? — Fehér Tibor: Aranykakas. Melyik történelmi regényben olvastatok Mátvás-mondákat? — Tatay Sándor: Kinizsi. Megkérdézzük azt is, honnan való a fejezet címe. — Jólész László: Száll az ének.) A török hódoltság, a szabadságharcok, a világháborúk, a felszabadulás, a szocializmus építése korszakaihoz — amelyekről szinte minden osztály tananyagában olvashatunk, — az ifjúsági művek egész sora kapcsolható. (Fekete: A kóppanyi aga testamentuma, Mikszáth: A beszélő köntös, A két koldusdiák, Szántó: Az alapiak kincse, Bródy: Az egri diákok, Dékány: Kossuth Lajos tengerésze, Birna: Varga Katalin regénye, Hárs: Majd a gyerekek, Kasszil: Vologya utcája, Katajev: Az ezred fia stb.)

A tanult művek szereplői és jellemvonásaik plasztikusabb képet, életet nyerneket, ha az életükre, gyermeki tulajdonságaikra való vonatkoztatás mellett általuk ismert irodalmi analógiákat is említsük. Gyakran a párhuzam (Toldi—Kinizsi, Baradlayné—Zrínyi Ilona, Lúdas Matyi—Robin Hood), máskor az ellentét dominál az összehasonlításban. (Toldi György testvérei, fiú magatartása — A kőszívű ember fiai, Grant kapitány gyermekei stb.)

Az írói életrajzok tanítása, de a tanulása is könnyebb, ha előzetes olvasásra adjuk a Móra Könyvkiadónál megjelent életrajzi regényeket. (Illyés Gyula: Tűz vagyok... Bp. 1964., Dienes: Az utolsó év. Bp. 1962., Szilágyi: Mint ha pástörtőz ég... Bp. 1965., József: A város peremén stb.) Aktivitást, érdeklődést, de a könyv elolvasásának a vágyát is ébreszti az ábrázolásba színes mozaikként illesztett beszámoló vagy rövid felolvasás.

A verseket, novellákat, nagyobb elbeszélő művek részleteit nem a tankönyvből, hanem a vers-, novelláskötetből vagy a regényből olvassuk fel. Így nem csupán szemléltető eszköz, hanem az óra tartalmi részeként szerepel a könyv, a leckeszerűség helyett az „irodalmat olvasunk” jelleg dokumentációja a tárgyalt mű, emellett az író más alkotásaival való kapcsolatteremtésnek is elindítója ez az egyszerű eljárás. Fokozza az érdeklődést, a mű, ill. általában a könyv szeretetét, ha a János vitéz, Toldit, Lúdas Matyit is a gyermekek számára készült szép kiadásból olvassuk az órán. Összefoglaló órák cselekményelmondásához vezérfonalként, de a könyv megszerettetésére is szolgál a színes illusztráció-sorozat.

A Tanterv 5—6. osztályban nem ad lehetőséget arra, hogy néhány órát a magánolvasmányok megbeszélésére fordítsunk. Készségfejlesztésre azonban van alkalom. A kifejező olvasás és a beszéd-készség fejlesztése már ötödik osztálytól a tankönyv szövege mellett egyéni olvasmányaik beszívésével történik. A tanulók szívesen hozzák el az iskolába kedves könyvüket, cselekményelmondásuk, felolvasásuk így élményteljes, társaiknak is örömet okozó. — A fogalmazástani folytonosan jelenlévő elemeit alkotják az egyéni olvasmányélmények. Az elbeszélés, leírás, jellemzés stb. fogalmazási műfaját gyakorolva idézeteket, szemléltető anyagot gyűjtöttek, ezeket felhasználják fogalmazási gyakorlataikban. Pár mondatos szöveg-ízleltetéssel írásra ihlető hangulatot teremtünk a téli táj (Fekete: Téli berek), a nádas, mocsárvilág (Fekete: A kóppanyi aga testamentuma, Ignác: Az utolsó daru), folyók, szigetek (Jókai: Aranyember, Twain: Hucklebery Finn kalandjai), erdők, falvak (Tamási: Ábel, Hazai tükör, Szegénység szárnyai), a tenger (Verne-könyvek, Malot: A tengerész fia) stb. leírásához. Nemcsak indukáló hatása, a példa ereje és a tanítás-tanulás motivációjának fokozása az egyedül

jó ebben, hanem az is, hogy szépérzűkükre harva érdeklődésük is felébred, a könyvért nyólnak azok is, akiket eddig nem érdekelt az olvasás. A felszínesen, elnagyoltan olvasókat ötödik osztálytól kezdve ilyen módon is szoktatjuk arra, hogy ne csak az elbeszélő, ill. a párbeszéd-részek kössék le figyelmüket, vegyék észre a leírások szépségét is. — Házi feladatként és iskolai dolgozathoz két témát adunk; az egyik lehetőséget ad magánolvasmányaik nyújtotta élmények, ismeretek tananyaggal való ötvözetére.

Tanulságos, de hosszadalmas lenne az *irodalomelméleti anyag* és az otthon szerzett könyv-élmények permanenciájának követése. Az irodalom lényege, célja, hatása, a kifejezőeszközök felismerése, rendszerezése, alkalmazása, a stílushatások iránti fogékonyság másként el sem képzelhető, csak házi olvasmányaik érzés- és gondolatkörének atmoszférájában. A nézőpont kitégítésére, a tananyag távlatainak kialakítására mutatunk példát a 6. osztály talán leg-
elvonatibb irodalomelméleti anyagából.

A szereplők jellemzése. A jellemzés módjai (Óraterv-részlet)

I. Célkitűzés

Módszertani megjegyzések

II. Fogalomalkotás, rendszerezés

III. Gyakorlás — számonkérés

A számonkérés anyaga:

Arany: Toldi VIII. ének

1. felelő: Györgynek milyen jellemvonásait figyelték meg a VIII. énekben? A jellemzésnek milyen módjait használja Arany?

Egy tanuló szóban válaszol, közben az egész osztály írásban, vázlatosan felel ugyanezen kérdésekre.

2—3. felelő: Saját szavaitokkal elevenítsétek meg György és a király párbeszédét!

Dramatizálás önkéntes házi feladat alapján.

4. felelő: Adj rendezői tanácsokat György és Lajos király alakítójának! Mit kell kifejezni a párbeszédnek? Hogyan viselkedjenek a szereplők?

Az osztálynak adott kérdések.

Milyen két jellemzési mód érvényesült a jelenetben? Hogyan sikerült kifejezni a két szereplő jellemvonásait? Hogyan beszélt és viselkedett volna a jó testvér? Említetek példákat olvasmányaitokból a jó testvéri kapcsolatokra! Amit a könyvekben szépnek, jónak tartotok, az szép az életben is!

Kapcsolatteremtés olvasmányaikkal és életükkel.

IV. Az ismeretek gyakorlása

Differenciált feladatok a jellemzés módjainak analízisére a Toldi I—VIII. énekéből.

Rövid írásbeli csoportmunkák feladatlapok alapján. Ellenőrzése a munkavégzéssel párhuzamosan történik.

V. Összefoglalás, ellenőrzés

Miért beszélgettünk ezekről és miért érdemes emlékeztetben tartani?

Irányított beszélgetés.

a) Hogy ne csak a művek cselekménye érdekeljen, hanem a szereplők jellemének szépsége vagy rútsága is.

b) Hogy jobban eligazodjatok az irodalmi alkotások világában, az otthoni olvasmányokban is. (Miért szép? Melyik értékesebb? Melyik író ért jobban a jellemábrázolás művészetéhez?)

Amit a „Toldi”-ból megtanultatok, más olvasmányokra is igaz. Próbáljuk ki: Játsszunk rejtvenyversenyt!

VI. Az ismeretek alkalmazása

1. Angol ifjúsági regény főhősét jellemzem külsejének leírásával: Kicsi is volt, nagy is volt, mégis normális termetű volt. Ki ez?

2. Kiről szól a vers? A jellemzés milyen módját alkalmazza a költő? (Kosztolányi: A doktor bácsi)

3. Közkedvelt ifjúsági regényből idézek egy párbeszédet. Kiknek a párbeszéde? Miből idéztem? (Robinson—Péntek.)

4. „Őszbe csavarodott...” A Toldi, Toldi szerelme vagy a Toldi estéje bevezető szakaszát idéztem? Miből találtad ki?

Az elhangzott kérdésekre fűzetükbe jegyzik a pár szavas választ. A megoldásokat a következő órára pontokkal értékelem.

Az olvasmányokkal történő kapcsolatteremtésnek tehát minden tananyagrészen helye, szerepe van, része lehet a tanórák bármely didaktikai mozzanatának. Beleszövődik a számonkérésbe: Miért is lenne baj, ha értékelésünket a tanulók olvasottsága is befolyásolná? Törekednünk kell a különös ellentmondás feloldására; Nem lehet jeles az a gyermek, aki a tankönyv anyagát jól ismeri, de számára az irodalom csak tantárgy, olvasni nem szeret. Az új ismeretek kialakítása — ha külön időt, szót nem is mindig szentelhetünk rá — az irodalmi asszociációk erősítő, irányt adó közegében történik. A gyakorlás, óravégi visszajelzés ismereteket alkalmazó szerepe úgy tölti be funkcióját, ha sor kerül kitekintésre, a tananyagon túli gyermek- és ifjúsági irodalomhoz való csatlósásra.

Tapasztalat szerint a tanítás-tanulás ilyen tágabb horizontú szervezése nem jelent túlfeszítettséget, hiszen nem az ismeretek halmozásáról van szó, hanem más olvasmányokkal való társításról, a kölcsönhatás folyamatában egyszerre jelentkező az ismeretek, készségek megszilárdulását és a leckezerűség, kötelező jelleg oldódását. Megfelelő formát találva a gyermekeknek élményt jelent, ha alkalmat adunk arra, hogy bebizonyítsák olvasottságukat, és ebből az örömből átsugárzik azokra is, akik csak társaik szavaiból szereznek tudomást valamely irodalmi csemegéről. A formákat keresve a hagyományos óravezetés irányított beszélgetése kínál korlátlan lehetőséget célunkhoz, emellett a játék, szóbeli és írásbeli verseny sok variációját alkalmazzuk: két tanuló *párbeszédet* rögtönöz a szabadidő felhasználásáról, az olvasásról vagy valamely könyvélményről. A fogalmazási gyakorlat — elbeszélésbe, leírásba szőtt párbeszéd — eredményesebb, ha valóban elhangzott és nem kizárólag elképzelésre épül. Az értékelő fogalmazás formáit, a *könyvismertetést*, *felszólalást* véleménycsere, vita előzi meg. Egyik témánk ez volt: Szeresd a verseket! A feladat előkészítéseként tízperces beszélgetésben csoport össze a versbarátok kis csoportjának véleménye a nem olvasók vagy csak az elbeszélő műveket kedvelők táborával. Érveik szenvedélyes hangoztatása kedvezett a feladatmegoldásnak, de apró részévé vált azon törekvésüknek is, hogy változtassunk a versolvasó kedv apályán. Jópont jár rejtvenymegfejtésért, a tanult műhöz kapcsolódó olvasmányokról feltett kérdésekért, válaszokért. Gyakorlást szolgáló feladatlapok nem kötelező pótkérdései között gyakorta szerepelnek egybevetések, irodalmi párhuzamok, ellentétek, tágabb körben mozgó problémamegoldások.

A szervezési formákra gondolva érdemes kicsit időzni a *csoportmunkánál*. Iskolánk 5—8. osztályaiban évekre szóló és minden tantárgyban azonos, állandó csoportokat hívtunk létre. Tapasztalatainknak most csak egyetlen komponensét, az olvasásra nevelésben betöltött szerepét kívánom kiemelni. Az osztályon belül mikroközösségekké vált, összeszokott négy-öttagú kiscsoportok hasznos megfigyelésekre és a tanítás-tanulás-olvasás összehangolt irányítására adnak lehetőséget. Munkánk első szakaszában írásos, teszt-jellelű felmérést végeztünk tájékozódásként, mennyit, mit, hogyan olvasnak a tanulmányi eredmény szerint vegyes összetételű csoportokban. A továbbiakban a fűzetvégi feljegyzések, magyar órák, könyvtári kölcsönzések, irodalmi dolgozatok, beszélgetések alkalmat adtak az olvasási kedv, hatások, izlésalakulás megfigyelésére. Tapasztalatunk szerint az egyéni olvasás — a csoportok kohéziójának növekedésével — ebben a szervezési formában *áttekinthetőbbé* és *irányíthatóbbá* vált. Az irodalomórákon tervszerű ösztönzéssel igyekeztünk hatást gyakorolni az osztályközösségek olvasási igényére. A tanári szó azonban aránylag kevés gyermekre hat. Ez a hatás is akaraterő, kitartás híján olykor csak szándék marad, nem válik cselekvéssé. Az órák magasfeszültségű hangulata, a tanár szervező, irányító szerepe jól működő csoportélet esetén nemcsak közvetlen ösztönzésen alapul, hanem a fogékonyabbak, kiválóbbak által társas hatások útján is. A közösségi ösztönzés az olvasókedv alakításában persze eddig is érvényesült. A könyvtári vagy saját tulajdonukat képező könyv néha 4—8 gyermek kezén is végigvándorolt. A lelkesedés vagy közöny olykor az osztály felén végighullámszik, egymás izlését alakítva, jó vagy rossz irányban befolyásolva. Amióta az osztályközösség sejtjeit munkában és iskolán

kívüli feladartárasban az összeszokott, gyakran baráti kapcsolatokká vált kicscportok alkotják, a spontán, kuszálan jelentkező hatásoknak szervezettebb, állandóbb formája van: nyomon követni, irányítani is könnyebb. A szívesen és jó ízléssel olvasók behálózják az egész osztályt, a csoportközi versenyek vezetői ambíciókat ébresztenek vagy sokszoroznak nemcsak a tanulás, hanem az azzal összefüggésben tartott egyéni olvasás területén is. Van még, akinek közönyén, lustaságán ez sem segít, de sok esetben kerültek jó könyvek közkézre a csoporttársak ösztönzésére vagy egyszerűen példájára. Hosszú távú kísérleti munkánk jelen időszakában is megállapítható, hogy tartalmasabb, erőteljesebb közösségi élet, nagyobb összetartó erő alapszövedékében eredményesebben szervezhető és irányítható az irodalomtanítással-tanulással összhangba hozott olvasóvá nevelés.

A módszereknél, szervezési formáknál tartva a sok probléma közül még egyet teszünk szövé: Az általános iskolai tanulók közül sokan azért nem olvasnak, mert nem is tudják, hogyan közelítsék meg a regényt. Az irodalomórákon lírai vagy rövid epikai műveket elemzünk, az olvasás-elemzés-újravolvasás egységében épp a legnépszerűbb műfajjal, a regénnyel nem foglalkozhatunk, noha megérteni ezt sem könnyebb, mint a verset vagy novellát. Legalább a kötelező olvasmány-nyújtotta néhány alkalommal segíthetnénk tanítványainkat az elemző munka végigjártásában, tanácsok, általános útmutatók helyett használható segítséget nyújtva ahhoz, hogyan olvassanak, mire figyeljenek a műben, miként hatoljanak a mélyre, hogyan emeljék ki lényegét a lényegtelenebb mozzanatokból. Szívesen fogadnánk olyan irodalmi munkafüzetet, amely évfolyamonként egy-egy ajánlott vagy kötelező olvasmány feldolgozásának programját, néhány lírai és epikai mű elemző kérdéseinek, feladatainak algoritmusát tartalmazná. A tankönyv szövege irányítását kiegészítve az irodalmi elemzések terén biztosítana egy átlag színvonalat, amelyhez ihletett tanári óravezetéssel hozzáadni lehet, kell is, de kevesebbet nyújtani nem. Néhány irodalmi műnek a mélyebb, rendszeresebb, önállóan megoldott elemzése bizonyosan segítene a jártasság kialakulásában, éreztetve hatását más művek iskolai vagy otthoni elemző-értékelő feldolgozásában. A sokféle transzferhatás mellett közelebb juthatnánk általa az igényes és értő olvasóvá nevelés nagyon is nehezen elérhető céljához.

*

Az irodalom óráknak az egyéni olvasmányok kapcsolatában történő tervezése, vezetése kedvező kölcsönhatást alakít ki a magyartanítás és az olvasókedv növekedése között. Ez olyan tapasztalati tény, amelynek változást kell hoznia a magyartanítók szemléletében: A tantervi anyag tágabb horizontú, egyéni olvasmányélményekkel dúsított tanítása kedvező motivációt teremt a tanuláshoz, az asszociációk révén segíti a tankönyv szövegének megértését, erősítő sorozathatásával könnyíti nevelési céljaink érvényesülését, emellett állandó tartalmas gyakorlótérül szolgál a tanultak öntevékeny alkalmazására. Az irányított iskolai irodalom-olvasás és az önálló könyvolvasás szinkronja nem jelenti a tanulók túlterhelését. A gyermekek szívesen beszélnek irodalmi élményeikről, ösztönző erejét, a sikerek forrását óráról órára érzik, ezáltal képesek az irodalom áramkörébe kapcsolódni a közönyösek, elmélyültebb, hatásban sokoldalúbb olvasáshoz szokni a felületesek. Az olvasóvá nevelés hibáinak, hézagainak forrását nem is csak a tanulóknak kell keresni. Ők képesek leküzdeni belső ellenállásukat, passzivitásukat. A tanárok szemlélete, az ifjúsági irodalomban és a vonatkozó pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban való járatlanságuk rejti a legnagyobb leülő erőt.

A magyartanítók feladatairól írtam, de abban a meggyőződésben, hogy az olvasóvá nevelés az egész iskola ügye. Sok analóg helyzet — jórészt kihasználatlan lehetőség — adódik valamennyi tantárgy tanításában. A könyvolvasó propaganda közös feladat, amelyet minden tanárnak szorgalmaznia kell. Az együttes tevékenység irányítója, összehangolója a magyartanár.

A munkának — a tanítás-tanulás és az egyéni olvasás összehangolásának — csak a kezdeti szakasza nehéz. Leküzdvé tananyagcentrikus szemléletünk egyoldalúságát, napi és távlati sikereket ígérve, természetesen halad medrében az olvasóvá nevelés folyamata. Az egyszerűség kedvéért beszéltünk kettős kapcsolatról; valójában a tananyag-olvasmányok-élet sokrétű kapcsolatának megteremtésén fáradozunk.



Oktató programok készítése algoritmusokkal

Nem vitatom, hogy a gondolkodás fejlesztése szempontjából értékesebbek az *elágazásos* (Crowder) és a *hajlékony* (Pask) programok, amelyek a feleletektől, illetve a tanulók felkészültségétől függően adják különféle formában a további információkat, kérdéseket.

Az oktatási folyamatban azonban gyakran találunk olyan anyagrészeket, amelyeknél szükség van az egészen részletes elemzésekre, az apróbb változásokat is figyelemmel kísérő vizsgálódásokra. Ilyen esetekben nemcsak hogy szabad, hanem egyenesen szükséges, hogy *lineáris jellegű* – lánc, felelet-választásos vagy nem tisztán lineáris, kevert programokat készítsünk, illetve alkalmazzunk [1].

A továbbiakban az ilyen jellegű programok készítésére felhasználható eljárások közül szeretnék néhányat bemutatni egy konkrét program kidolgozási menetének az ismertetésével.

A lineáris típusú programok jellegzetességei:

- a) Az információk és a kérdések *szigorú logikai sorrendben* követik egymást.
- b) Az anyag felépítése olyan, hogy a *nehézségek lassú fokozásával* juttatja el a tanulót az egyes információkhoz csatlakozó feladatok megoldásához.
- c) A segítség mértéke fokozatosan csökken, vagyis érvényesül a „*csökkenő segítség*” elve. A végső cél, hogy a tanuló a feleletet önmaga alkossa meg, mindazoknak a felhasználásával, amelyeket már megtanult.
- d) A program felépítéséből adódóan az állandó figyelem, a sorozatos feleletalkotás a tanulót *fokozott aktivitásra* készíti. Az aktív részvétele a munkában növeli a tanulásának hatékonyságát.
- e) A közvetlen visszacsatolás lehetővé teszi az állandó önellenőrzést. Az *azonnali meg erősítés* a tanulóban örömet idéz elő. Így a motiváció beépül az oktatási folyamatba.

A lineáris program komponensei tehát a következők:

1. Az információk helyes összefüggésben való közlése.
2. Az anyag olyan elrendezése, amely lehetővé teszi a tanulók helyes feleleteit.
3. Az egyes lépések tartalmazzák a helyes feleletre vonatkozó ismertető jegyeket és a tanulók tevékenységét irányító utasításokat.

Az információkat csak akkor tudjuk pontosan közölni, ha a tanítási anyagot a program készítésekor először szisztematikusan elemezzük, azaz „*atomjaira*” bontjuk. Majd ezekből az elemi szabályokból, információkból, feladatokból építjük fel az oktatási programunkat.

A felbontás algoritmusának megállapítására Mechner a fogalmak közötti viszonyokra épülő felosztások alkalmazását javasolja.

Például „A munka” c. 7. osztályos fizika anyag felbontási algoritmusát Mechner módszerét alkalmazva a következő:

A megtanítandó törvényszerűség:

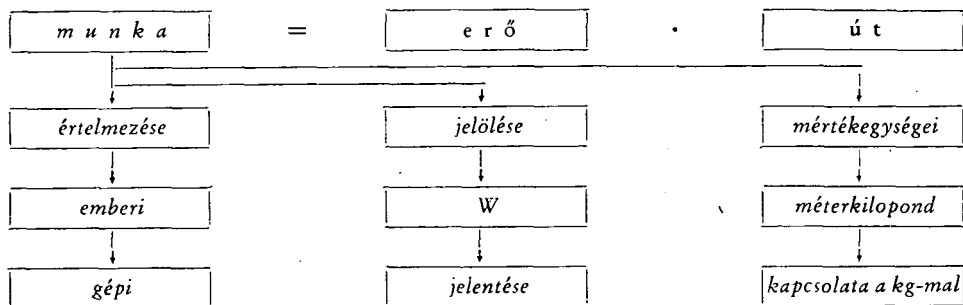
„*A munkát úgy számítjuk ki, hogy az erőt megszorozzuk az erő irányába eső úttal.*”

Vagyis:

$$\begin{array}{l} \boxed{m u n k a} = \boxed{e r ő} \cdot \boxed{ú t} \\ \boxed{W} = \boxed{F} \cdot \boxed{S} \end{array}$$

a) A törvényszerűség algoritmusai:

A munka



A programkészítés következő lépése a feldolgozás menetének megtervezése.

A tanítandó anyag elrendezési tervének készítésekor értelemszerű alkalmazással felhasználhatjuk az

S – R formulát

Például az elrendezés ennek alapján:

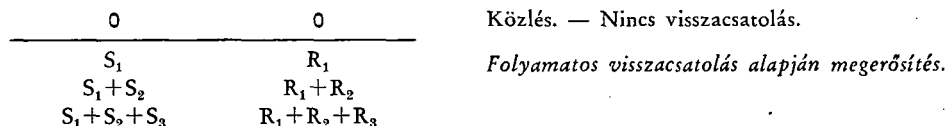
$S - R$ — jelenti az erővel kapcsolatos stimulusokat, válaszokat.

$S_1 - R_1$

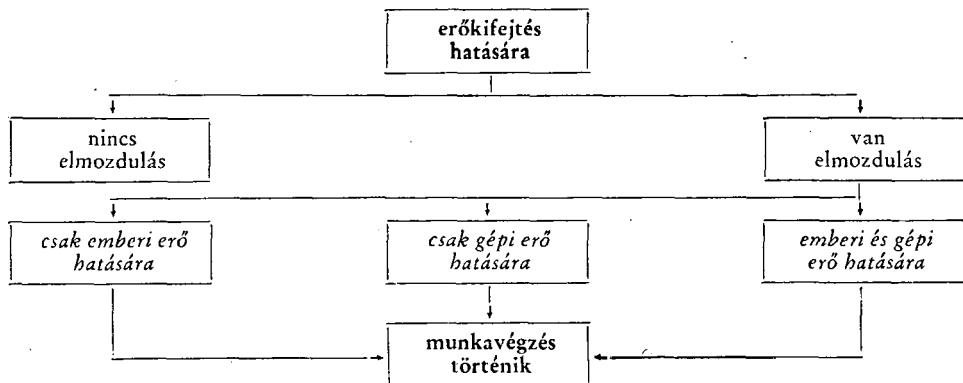
$S_2 - R_2$ — Az elmozdulásra vonatkozó S – R kapcsolatok...

$S_3 - R_3$ — A munka fogalmának megállapításával kapcsolatos kérdések és feleletek.

b) A program általános felépítési sémája:



c) A tananyag algoritmusai:



A következő lépésben felépítjük a kapcsolatokat asszociációkkal (A) és diszkriminációkkal (D). Vagyis elkészítjük az ún. Szekvenca-sorokat.

A szekvenca-sorok összeállításánál egyaránt használhatjuk a kvadratikus matrix-módszert — Ruleg módszer —, vagy a matérikus módszert.

A *Ruleg módszer* — Evans, Glasser és Homme pszichológusok dolgozták ki 1959-ben — lényegében deduktív eljárás [2]. Előbb a szabályt (angolul „rule” = Ru) adják meg, vagy a fogalmat vezetik be, majd példákkal („example” = Eg) illusztrálják, magyarázzák meg.

A tananyag tehát szabályok és példák logikus sorrendjéből áll. Ezek szerint minden komplett szabályt egy-egy jellemző példa követ, majd kiegészítő példa, amelyet a tanulónak kell megszerkeszteni.

A programban a szabályt és a példát egyaránt megadhatjuk pozitívan vagy negatívan. — pl. Ru, Eg; a betűk feletti jelek mutatják a szabály, illetve a példa nem komplett, vagy negatív voltát.

Az ún. *Egrul módszer* az előbb ismertetett eljárásnak éppen az ellenkezője, először egy vagy több példát mutat be és ezek alapján vonja le az általánosítást.

A programkészítés másik módja az ún. *matétkus módszer* (T. Gilbert), amelynek elvi alapja a „megerősítés-elmélet”.

A módszer újszerűsége abban áll, hogy először megjelöli a célt, amely felé haladni akar. Ez pozitívan motiválja a tanulót, mert látja a végső célt, a végeredményt, amit el kell érnie. (Decote. 1963.)

A matétkus program az egésztől, a céltől vezet analitikusan a részletek felé. Így a részletek egyre világosabbá válnak a tanuló számára, és a motiváció is erősebb a cél ismerete következtében. Az ilyen felépítésű programoknál a lépések száma a lehető legkevesebb.

A feleletek formája vagy a feleletalkotás, vagy szimulátor esetében, — leggyakrabban ezekhez alkalmazzák —, a feladat végrehajtása.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy ennek a módszernek az alkalmazása elsősorban a műszaki tárgyak oktatásában az előnyösebb.

„A munka” c. 7. osztályos fizikai tantervi anyag programjának összeállításában az mutatkozott célszerűbbnek, ha alapként a kvadratikus matrixok módszerét, a *Ruleg módszert* használjuk fel.

A módszer alkalmazásának szemléltetésére ismertetem a tantervi anyag első logikai egységének szekvencia-sorát.

Pl. Az első logikai egység szekvenciái:

1. Ha egy pécsi brikettel megrakott tehervagont, kocsit egyedül kezded el tolni, akkor erőt fejtettél ki, de a kocsi nem mozdul el.
2. Próbálg megemelni egyedül pl. egy vasbetongerendát. Erőt fejtettél ki, de a vasbetongerenda mozdulatlan marad.
3. Ha egy vastag téglafalnak dőlsz neki, akkor is erőt fejtettél ki, azonban a fal mozdulatlan marad.
4. Ha a mecseki erdőben egy nagy élő fát egyedül próbálg kidönteni, akkor is erőt kell kifejteni, azonban a fa a helyén maradna.
5. Tölj meg egy kis játékkocsit! Erőt fejtettél ki, és a kocsi elmozdult.
6. Aki vasat reszel, az erőt fejt ki és elmozdítja a reszelőt.
7. Aki fát gyalul, az erőt fejt ki és elmozdítja a gyalut.
8. Ha egy zsák cementet egy teherautóra felrakunk, erőt fejtünk ki és elmozdítjuk a földről a zsákokot.

Nincs elmozdulás.

*Van elmozdulás.
Emberi erő hatására történt az elmozdulás.*

9. A panelszállító pótkocsi húzásakor a vonató erőt fejt ki és elmozdítja a pótkocsit.

*Az elmozdulás gépi erő hatására történt.
Szintézis.*

.....
.....

10. Az építkezésnél az emelőgép

.....
.....

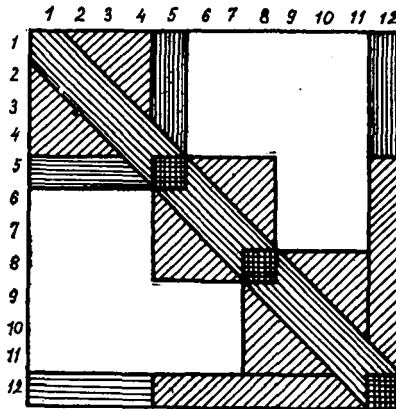
11. A pécsi 10 emeletes házakban a teherfelvonó

.....
.....

12. *Ha valamely test erő hatására elmozdul, akkor fizikai értelemben munkavégzés történt.*

A szekvencia-sorok elkészítése után a részletes programot a generalizált matrixok elve alapján állíthatjuk össze.

A generalizált matrix szerkezeti felépítése:



1. sz. ábra

Az ábra jól szemlélteti, hogy a szekvenciák alapján asszociációkkal és diszkriminációkkal kapcsolatokat építünk fel. *Az ábra jelölései:*

- /// asszociációs mező
- || | diszkriminációs sáv
- # csomópont
- ≡/// megszilárdítási mező
- \\ teljes definíciós vonal.

A generalizált matrixot úgy képezhethetjük le, hogy a definíciós vonal körül elhelyezkedő asszociációkkal, „A”-kal együtt képezzünk egy sávot és ezt nevezzük *teljes definíciós vonalnak*.

Majd a diszkriminációkból, „D”-ből képzett sávok alkotják a megkülönböztetések sávjait, az ún. *diszkriminációs sávokat*.

A csomópontok lezárják a szorosabban kapcsolódó összefüggéseket, illetve indítják az újabb logikai egységeket.

A csomópontok részleges általánosításai és a végső szintézis pedig együttesen képezik a „megszilárdulási blokkot”, a megszilárdulási sávot.

Az előzőekben ismertetett szekvencia-sor programozásának kvadratikus módszerrel kidolgozott matrixa a következő:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	A	A	A	D							D
2	A	2	A	A	D							D
3	A	A	3	A	D							D
4	A	A	A	4	D							D
5	D	D	D	D	5	A	A	A				A
6					A	6	A	A				A
7					A	A	7	A				A
8					A	A	A	8	A	A	A	A
9								A	9	A	A	A
10								A	A	10	A	A
11								A	A	A	11	A
12	D	D	D	D	A	A	A	A	A	A	A	12

2. sz. ábra

Jelölések:

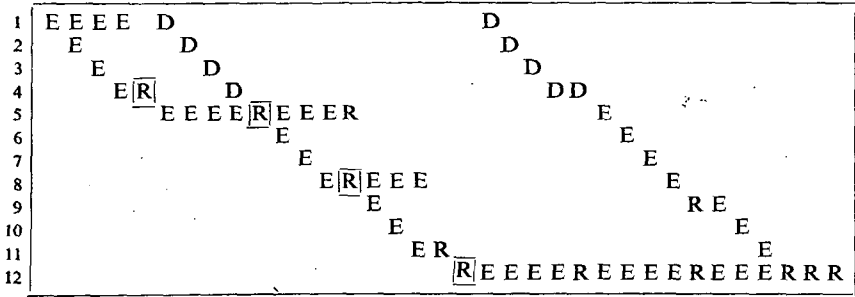
- 1, 2, 3 . . . : a szekvenciák sorszámai,
- A: asszociációk,
- D: diszkriminációk, megkülönböztetések.

A kvadratikus matrix szemléletesen mutatja, hogy az 1–4. számú szekvenciák közös logikai sajátossága, hogy erő kifejtés ugyan történt, de elmozdulás nincs.

Az 5. számú szekvencia indítja a tulajdonképpeni új gondolatot, hogy erő fejtettünk ki és elmozdulás is van. Az új fogalmi jegy bevezetése egyúttal megadja a megkülönböztetés alapját is, így diszkriminációs szerepe is van ennek a szekvenciának.

A 8. számú szekvencia lényegében befejezi a logikai sort. A 9–11. számú szekvenciák tulajdonképpen kiegészítő példák, amelyeket a tanulók szerkesztenek meg. A 12. számú szekvencia általános érvénnyel fogalmazza meg, hogy fizikai értelemben csak akkor beszélhetünk munkáról, ha az erő hatására elmozdulás is történik.

A szekvencia-sorok programozására a kvadratikus ruleg módszer helyett alkalmazhatjuk a *Flow-diagramot is*. (3. ábra.)



3. sz. ábra

Jelölések:

- E (example): példák,
- R (Ruleg): szabályok, csomópontok,
- D (discriminatio): megkülönböztetések.

A 3. számú ábra bal oldalán látható függőleges számozás a szekvencia-sorok szabályait és példaanyagát jelölik.

Az ábra vízszintes felső sorában levő számozás a feldolgozás lépéseinek sor-számát jelenti.

Programozási tapasztalataink arra mutatnak, hogy a lineáris jellegű, illetve kevert programok készítésekor egyenlő eredményességgel alkalmazhatjuk a kvadratikussá alakított matrixok módszerét, vagy a Flow-diagramot.

Az ismertetett eljárások alapján állítottuk össze „A munka” c. 7. osztályos tantervi anyag teljes programját.

Példaként ismertetem a program egy részletét.

FIZIKA 7. o.

Témakör: A munka.

1. Ha egy pécsi brikettel megrakott tehervagont egyedül kezded el tolni, akkor erőt fejtettél ki, de a vagon nem mozdul el.	E	példa
2. Próbálg megemelni egyedül például egy vasbetongerendát. Erőt fejtettél ki, de	E	... a vasbetongerenda mozdulatlan marad.
3. Ha egy vastag téglafalnak dől sz neki, akkor is	E	— erőt fejtünk ki, azonban
4. Ha a mecseki erdőben egy élő fát egyedül próbálnál kidönteni, akkor is	E	... Erőt kell kifejteni, de a fa nem dől ki ...

5. Ha egy erődöt meghaladó tárgyat akarsz mozgásba hozni, akkor erőt fejtess ki, de a tárgy mozdulatlan marad.	R szabály	
6. Tolj meg egy kis játékkocsit! Erőt fejtettél ki és a kocsi elmozdult.	E példa	
7. Ha egy kiszáradt kis fát kidöntesz	E	... erőt fejtünk ki és a fa elmozdul.
8. Ha egy kerékpárt a földről felemelsz fejtettél ki és a kerékpár	E	... erőt ... elmozdult
9. Ha egy búzával teli zsákot a földről felemelsz	E	akkor is erőt fejtünk ki és a zsák elmozdul.
10. Ha az erődöt meg nem haladó tárgyakra erőt fejtess ki, akkor a tárgy elmozdul.	R szabály	
11. Aki vasat reszel, az erőt fejt ki, és elmozdítja a reszelőt.	E példa	
12. Aki fát gyalul,	E	... az erőt fejt ki, és a gyalut elmozdítja.
13. Ha egy teherautóra rakunk fel egy tárgyat, akkor	E	... erőt fejtünk ki és elmozdítjuk a tárgyat.
14. Ha egy erődöt meg nem haladó tárgyat megmozdítasz, akkor	R szabály	... erőt fejtess ki és a tárgy elmozdul.
15–17. A panelszállító pótkocsi húzásakor a vontató Építkezésnél az emelőgép A pécsi 10 emeletes házakban a lift	E	... erőt fejt ki és a tárgy elmozdul.
18. A nagyerejű gépek amikor erőt fejtenek ki, akkor elmozdulást idéznek elő.	R szabály	

19. <i>Ha erő hatására valamely test elmozdul, akkor ezt fizikai értelemben munkavégzésnek nevezzük.</i>	R szabály	
20—23. <i>Ha egy pécsi brikettel megrakott tehervagont</i> <i>Ha egy vastag falat</i> <i>Ha egy nagy élő fát</i>	E	<i>... erőt fejtünk ki, de fizikai értelemben munkát nem végeztünk.</i>
24. <i>Ha erődöt meghaladó tárgyat akarsz mozgásba hozni, erőt fejtess ki, de nem végzel munkát.</i>	R szabály	
25. <i>Ha egy kis játékkocsit eltolsz, akkor erőt fejtess ki és munkát végzel.</i>	R	
26—32. <i>Ha egy kiszáradt fát kidöntesz</i> <i>Ha egy kerékpárt a földről felemelsz</i> <i>Ha egy búzával teli zsákot a földről felemelsz</i> stb.	E	<i>... erőt fejtünk ki, elmozdulást hozunk létre, tehát munkát végzünk.</i>
33—35. <i>Ha hatására valamely test</i>, akkor fizikai értelemben történt. stb.	R	<i>... erő elmozdul munkavégzés</i>

Kontroll kísérletem adatai szerint, azokban az osztályokban, ahol a program alapján dolgozták fel az anyagot, az átlageredmények 5—12%-kal jobbak voltak.

A programozott oktatással kapcsolatos tapasztalataink

1. Hazai pedagógiai gyakorlatunkban az esetek egy részében a programozás úgy jelentkezett, mintha „ki akarta volna fordítani a sarkaiból” a hagyományos didaktikát.

Az eddigi eredmények világosan megcáfolták a szélsőséges nézeteket, megoldásokat.

A helyesen értelmezett programozott oktatás megvalósítása ugyanis nem jelenti szükségszerűen a didaktika eddigi eredményeinek elvetését.

2. Az iskolai tapasztalataink világosan igazolják, hogy a programozott oktatást nem lehet eredményesen megvalósítani, ha a tanítási órából kikapcsoljuk a pedagógust [3]. Programozással foglalkozó nevelőink egyre világosabban látják, hogy nem lehet csak a *tanulásra szükíteni* az oktatás folyamatát.

3. Szaporodnak az olyan értelmű tapasztalataink is, amelyekből arra következtethetünk, hogy egyes tárgyak, például a narratív tárgyak — történelem, irodalom-történet stb. — kevésbé alkalmasak a programozásra.

A kísérletes tárgyaknál, fizikánál, kémiánál stb. is az a helyzet, hogy nem lehet teljesen programozott módon tanítani, mert a tanári kísérletek nélkülözhetetlenek az órákon. Az amerikai jellegű, ún. klasszikus programok nem alkalmasak azoknak az anyagrészeknek a feldolgozására, amelyekben kísérletek elvégzése szükséges.

4. A programozott oktatásban is érvényes az a pedagógiai elv, hogy a tanár személyes ráhatása nélkül nem lehet eredményesen nevelni a tanulókat. A gondolkodás fejlesztése, a közösségi nevelés stb. sem képzelhető el a pedagógus tevékeny részvétele nélkül.

Mindezekkel csupán azt szerettem volna érzékeltetni, hogy az iskolai oktató-nevelő munkában egyaránt alkalmazni kell a hagyományos és a korszerűbb, a modernebb oktatási eljárásokat.

Ezzel nem tagadom azokat a nézeteket, hogy bizonyos tantárgyak, illetve témakörök oktatását

- a) *forradalmasíthatja a programozás;*
- b) az oktatási folyamatnak adott esetekben *döntő* részévé válhat a programozott oktatás;
- c) A „*tanulmányozás útján való tanulás*” új aspektust jelenthet az oktató-nevelő munkánkban.
- d) A klasszikus osztálykereteket bizonyos mértékben módosítani kell, mert nem teszik lehetővé az egyéni ütemben való ismeretelsajátítást.
- e) A programozás az egyéni visszacsatolással és megerősítéssel az eddig alkalmazott oktatási módszerek továbbfejlesztését, illetve korrekcióját is elősegítheti.

Mindezekon kívül a helyesen és célszerűen alkalmazott programozott oktatással [4]

- *fokozhatjuk tanulóink aktivitását és önállóságát;*
- *megvalósíthatjuk az objektív ellenőrzést és értékelést;*
- *erőteljesen motiválhatjuk a tanulók tevékenységét a visszacsatolásra épülő és egymást erősítő pszichikus körfolyamatokkal.*

IRODALOM

- [1] L. Mesterházy—Nagy Márta: Programozási formák. Bevezetés a programozott tanításba. OPI Bp. 1966. 83—86. old.
- [2] L. Mesterházy—Nagy Márta: id. m. 102—105. old.
- [3] Fekete József: A programozott oktatás néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, XV. évf. 1965. 2. sz. 136. old.
- [4] Kelemen László: Gondolatok és kísérletezések az oktatás programozásával kapcsolatban. Tanulmány a neveléstudomány köréből. 1964. Akadémiai Kiadó. Bp. 1965. 167—168. old.

TÍZÉVES A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK címmel ünnepi ankétot rendezett Budapesten a Pedagógusok Szakszervezete Fáklya klubjában a Budapest Fővárosi Tanács Szakfelügyeleti és Továbbképzési Intézete.

Az ankétion referátumot tartottak a Módszertani Közlemények munkatársai közül *dr. Kerekegyártó Imre* (Budapest): Tanítók és tanárok, *dr. Veszprémi László* (Szeged): A családi mikro-környezet sajátos problémái, *Kelendi Gyuláné* (Budapest): Napközi és iskola, *dr. Zukovits Imre* (Pécs): Oktató programok készítése algoritmusokkal és *Függ Tiborné* (Hódmezővásárhely): Mit tehet az osztályfőnök az olvasóvá nevelésért címmel.

A Módszertani Közlemények képviselőjében az ankétion megjelent és felszólalt *Gaál Géza* és *Németh István*.

Gépszerelési gyakorlatok az általános iskolában

A tudomány és a technika fejlődése nélkülözhetetlen feladattá teszi számunkra, hogy az általános iskolai tanterveinket is korszerűsítsük, módosítsuk.

Ebből a megfontolásból vállalta a négy tanárképző főiskola műszaki tanszéke, hogy közös feladatként elvégzik az általános iskolai gyakorlati foglalkozás tantervének korszerűsítését.

E feladatok megvalósítása jegyében szeretnék néhány előremutató megjegyzést tenni a gépszerelési gyakorlatok vonatkozásában.

A jelenleg érvényben levő Tanterv célkitűzései egy korszerű tantervnek is alapjait képezhetik, a megvalósítás vonatkozásában azonban jelentős változtatásokra van szükség.

A jelenlegi Tanterv és Utasításból gyakorló pedagógusaink olyan jellegű feladatok megvalósítását érezték ki, melynek középpontjában néhány — a tanulók környezetében gyakoribban előforduló — gép megismerése, szét- és összeszerelésének többé-kevésbé szakszerű megvalósítása állott.

A technikai műveltség széles körű megalapozása érdekében az ilyen jellegű tevékenység megítélésünk szerint nem elégséges.

A gépszerelési gyakorlatoknak ugyanis elsősorban olyan megvalósítandó feladatokat képzelünk el, amely nemcsak a *manuális* szerelési tevékenységben nyújt valamiféle manipulációs ismeretet, hanem általa a tanulók technikai látókörét is szélesítené.

E feladat megvalósítását csak úgy érthetjük el, ha a tanulók előtt sikerül megvilágítani azt a nagyon fontos ténytet, hogy a látszólag különböző és komplikált (összetett) szerkezetekben igen sok azonosság fedezhető fel, vagyis, e komplikált szerkezetek működése visszavezethető néhány általános elvet tartalmazó gépelemre, ill. mechanizmusra.

E szemléletmód kialakítására kétségtelen megfelelő tényanyagra is szükség van, de megítélésünk és kísérleteink szerint a tanulók többsége már 7. osztályos korában rendelkezik azokkal az ismeretekkel, amelyekből általánosítani is lehet.

Gyakorló iskolánkban elvégzett kísérletek tanúsága szerint a tanulók többsége rendelkezett ezekkel az indukciós elemi ismeretekkel, melyeknek alapján az általános fogalmakat deduktív módszerekkel is ki lehet alakítani, ill. meg lehet alapozni.

Általános iskolai tanulóink többségénél — főleg a fiú tanulókat véve alapul — a „kerékpárszerelés” pl., de még a motorszerelés jelenlegi gyakorlata sem jelent különösebb motivációs tényezőt, mert a csavarkötések alkalmazásán, ill. a szerkezeti elemek szét- és összeszerelésén kívül jóformán semmi újat nem kapnak. Legfeljebb néhány prakticista segédletet. Pl. a meghibásodott szerkezeti elemek pótlása, a szét- és összeszerelés sorrendjének betartása, a csavarok optimális meghúzása, egyezőval olyan jellegű feladatok megoldása, melyek inkább a szakmunkásképző intézetek feladatkörébe tartoznak.

Nem szállunk vitába azokkal, akik e feladatok megvalósítása érdekében sícra szállnak, de általános koncepcióinkból eredően aláhúzottan állítjuk, hogy az általános iskolai gépszerelési gyakorlatoknak ezek csak a másodrendű feladatait képezhetik.

Az általános iskolai gépszerelési gyakorlatok feladatait ugyanis abban szeretnénk összegezni, hogy nyújtsa a tanulóknak az életkori sajátosságokat figyelembe véve azt a technikai (ez esetben géptani) alpműveltséget, melyekre mind a továbbtanulásuk, mind a jövőbeni egyéni, vagy társadalmi feladataik kellő szintű megvalósításához szükségük lesz.

E magasabb szintű feladat megvalósításához feltétlenül szükség van az eddiginél általánosabb géptani fogalmak kialakítására.

Közbevetőleg jegyzem meg, hogy e cél eléréséhez feltétlenül szükség lesz legalább a munkafüzetekre, de perspektivikusan a tankönyvekre is, melyek jól megfogalmazott definíciókkal és jól megválasztott ábrákkal hozzájárulnak e feladatok megvalósításához.

Az eddigiekben kihangsúlyozott elvi álláspontunk megvalósítása érdekében szükségesnek tartjuk e témakör kibővítését, esetleg egy egész tanévre kiterjedően. Kísérleteink tanúsága szerint ennek kivitelezése megvalósítható már a 7. osztályban is.

Az elméleti alapokat ugyanis a 6. és 7. osztályos fizika anyagára, mint koncentrációs lehetőségre már ebben az osztályban is felépíthetjük.

E tantárgy keretében is arra kell törekednünk, hogy az általunk nyújtott ismeretek, fogalmak a tudományosság alapelveinek követelményei szerint egy meghatározott rendszerben összefoglalva kerüljenek a tanulók birtokába.

Tapasztalataink szerint a tanulók többsége, még a vidéki tanulók is, rendelkeznek annyi konkrét ismeretanyaggal, hogy néhány fogalom kialakítását és azok rendszerezését deduktív

módszerekkel formálhassuk ki, melyek alátámasztására a későbbiek során újabb lehetőségeket tárunk fel. Így pl. lényegesnek tartjuk a gép fogalmának tisztázását, ezek rendszeresítését:

- a) energiát szolgáltató gépek (erőgépek),
- b) energiát hasznosító gépek (munkagépek),
- c) energiát átvivő és szétosztó gépek (közlőművek, transzformátorok).

A tanulók többsége, akár városban, akár faluban lakó tanulókról van szó, elég sok olyan gépet ismer, mely a fenti rendszerezéshez alapul szolgál. Pl. a legtöbb tanuló által ismert kerékpár, mint gép nemcsak egyszerű közlekedési eszköznek tekinthető, hanem általánosságban a b) kategóriába sorolható.

A gép fogalmának tisztázása után kerülhet sor a gépelemek — ill. ezen belül a mechanizmusok fogalmának tisztázására is. Az érvényben levő tanterv eléggé megnehezíti a „mechanizmusok” fogalmának kialakítását, mivel a 7. osztályban az „egyszerűbb mechanizmusok” címszó alatt valójában nem a technika által egyértelműen elfogadott fogalmakat foglalja magában, hanem részben más csoportba besorolható és a gépelemeket és mechanizmusokat tartalmazó szerkezeteket foglalja magában.

A technikában ugyanis a mechanizmusok fogalma alatt a különböző mozgások átalakítására alkalmas általános gépelemeket értjük.

Ezért nagyon lényegesnek tartjuk, hogy az érvényben levő tanterv követelményein túl, a gépelem fogalmának tisztázásán kívül a mechanizmusok, mint mozgást átalakító géptani szerkezetek fogalmát is tisztázzuk. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy tanulóinkat megismertessük a gyakorlatban is igen gyakran előforduló lehetőségeivel.

Szükségesnek látjuk, hogy a mechanizmusokat az alábbi csoportosítások szerint megismertessük és rendszerezzük tanulóinkkal:

- a) karos
- b) bütykös mechanizmusok.
- c) fogas

A karos mechanizmus modelljéből kiindulva főleg a 4 csuklós mechanizmus elemzését tartjuk fontosnak, melyből a többi származtatása is lehetővé válik. Így juthatunk el a forgattyús mechanizmushoz, a kulisszás mechanizmushoz, de még a bütykös mechanizmus szerkezeti felépítését is ide vezethetjük vissza.

Ezeknek ismerete a későbbi tanulmányok során, azért is kívánatos, mert csak ezek alapján lehetne a tanulók környezetében is előforduló gépek szerkezetének tudatos felismerése. A belső égésű (robbanó) motoroknál a forgattyús-mechanizmus, a gőzgépeknél a kulisszás mechanizmus, ezek alkalmazása különböző munkagépeken, fémgyalugép, automatikusan működő esztergagép, szövőgép stb.

Szeretnénk egy olyan rendszerezést adni az említett gépelemeknek és mechanizmusoknak, melyek az alábbi csoportosításba besorolhatók lennének. Mint pl.:

- a) forgó mozgást forgó mozgássá,
- b) forgó mozgást egyenes vonalú mozgássá (alternáló mozgássá),
- c) forgó mozgást szakaszos körmozgássá,
- d) egyenes vonalú mozgást forgó mozgássá való

átalakításra alkalmas gépelemek és mechanizmusok alkalmazása.

Az említett gépelemeknek többsége, pl. a forgó mozgás gépelemei (tengelyek, csapágyak), többségében már ismertek a tanulók előtt. A forgó mozgást átadó gépelemek ugyan-csak szerepeltek fizikai tanulmányaik során, pl. a fogaskerék, szíj, dörzshajtások, de az utóbbiak, pl. az egyenes vonalú mozgást forgó mozgássá átalakító kulisszás mechanizmus, vagy a bütykös és excenteres mechanizmus, vagy a máltai kereszt alkalmazása mint a forgó mozgásnak, szakaszos forgó mozgássá való átalakítására alkalmas mechanizmus már kevésbé ismeretes a tanulók előtt. Ezért nagyon fontosnak tartjuk, hogy a tanulókkal ezeket könnyen összerakható és a lényegét kifejező modellek, rajzok segítségével mutassuk be és ezek alkalmazásait mind a környezetünkben megtalálható gépeken (kerékpár, Ottó-motor, varrógép stb.), mind az üzemeltetéseink során a legkülönbözőbb automatagépeken a valóságban is mutassuk be és hívjuk fel rá a tanulók figyelmét.

Befejezésül e néhány gondolat felvetésével az volt a célom, hogy a gyakorló pedagógusokkal is közöljük e tárgy korszerűsítésével kapcsolatos elképzeléseinket. Egyben arra szeretnénk kérni valamennyi — a tantárgyunkat szívügyének tekintő — pedagógus kollégát, hogy hozzászólásaikkal segítsék elő elképzeléseink továbbfejlesztését.

Tájékoztató felmérés az általános iskolák biológiai szakkönyvtárainak (tanári szakkönyvtárak) helyzetéről

Az általános iskolák tanári szakkönyvtárainak fontosságát több tényező támasztja alá. A legfontosabbak a következők:

1. A tanár szakmai ismeretének felújítását szolgálja.
2. A tanár önképzését segíti elő.
3. A tanár az oktatás folyamatában segédeszközként használja.

Ezek nagy vonásokban meg is határozzák, hogy milyennek kell lennie a helyesen, a cél érdekében összeválogatott szakkönyvtárnak.

A könyvtár összeállításánál, fejlesztésénél figyelembe kell venni azokat a tudományterületeket is, amelyek az általános iskolai biológia oktatással érintkeznek. Így állattan, növénytan, emberanatómia és élettan, egészségtan, mezőgazdaságtan és állattenyésztés területéről kell összeválogatni a könyveket. Ezenkívül bizonyos praktikumokra, határozókra, képekkel bőven illusztrált könyvekre is szükség van. Általánosságban az összefoglaló művek, lexikonok, határozók azok, amelyek feltétlenül szükségesek minden biológiát tanító általános iskolai tanár részére.

A tervszerűen, a célnak megfelelően összeállított könyvtár az állam (a tanácsok) által rendelkezésre bocsátott anyagi támogatásból színvonalasan bővíthető.

A nevelő saját tulajdonában levő könyvtárát, vagy a közkönyvtár állományát sem párhuzamba állítani, sem kiegészítésként számításba venni nem helyes, mert a szakkönyvtár állománya munkaeszköz, az iskolai oktatás-nevelés közvetlen és elengedhetetlen tartozéka.

Mindezeknek — a teljesség igénye nélküli — említése, vázlatos kiemelése után vizsgáljuk meg, hogy mi a tényleges helyzet.

A felmérés helye

72 általános iskolának a biológiai tanári szakkönyvtár állományát vizsgáltam meg. A 72 iskola 11 megyében a következő megoszlású:

Győr-Sopron megye: 2 iskola, Vas megye: 8 iskola, Zala megye: 10 iskola, Somogy megye: 7 iskola, Baranya megye: 12 iskola, Tolna megye: 4 iskola, Fejér megye: 12 iskola, Veszprém megye: 9 iskola, Komárom megye: 3 iskola, Pest megye: 2 iskola, Bács-Kiskun megye: 2 iskola.

Az adatszolgáltató iskolák a felső tagozatban levő tanulócsoportok száma szerint az alábbiak szerint oszlanak meg:

2 tanulócsoportú iskola	3
4 " "	14
5 " "	2
6 " "	7
7 " "	2
8 " "	26
9 " "	2
10 " "	2
11 " "	2
12 " "	5
13—14—15—16 "	1—1
18 " "	2
34 " "	1

Az átlag a 8 tanulócsoporthoz tartozó iskola, tehát olyanok, ahol a felső tagozaton párhuzamos osztályok vannak. Az iskolák neveinek feltüntetését mellőzve, említésre érdemes, hogy az adatszolgáltató iskolák között városi és falusi iskolák egyaránt szerepelnek.

A felmérés számszerű eredménye

A szakkönyvtárak állományába tartozó minden művet figyelembe vettem, amelyek a biológiai oktatással összefüggő szakmai jellegű művek, kivéve a kimondottan ifjúsági jellegű munkákat és folyóiratokat.

A 72 adatszolgáltató iskolában összesen 1260 könyv (füzet) van nyilvántartva. Ez 514 féle műből tevődik össze. Az átlag 17,5 darab könyv, illetőleg 7,1 mű.

A könyvek száma az egyes iskolákban nagyon különböző:

5 vagy ennél kevesebb könyv van	10	iskolában,	13 ⁰ / ₀
5—10	14	”	20 ⁰ / ₀
10—20	25	”	35 ⁰ / ₀
20—30	15	”	21 ⁰ / ₀
30-nál több könyv van	8	”	11 ⁰ / ₀
Összesen:	72		100⁰/₀

A könyveket tartalmuk szerint 5 csoportba osztottam. A csoportok szerinti megoszlás:

Állattan tárgyú könyv	211, átlag: 3,	ez 51	féle mű, átl.	0,7
Növénytan	367, ” 5,	” 117	”	1,6
Egészségtan, ember szerv.	142, ” 2,	” 72	”	1
Ált. biol., biol. tört.	211, ” 3,	” 69	”	0,9
Mezőgt.-állatteny.	151, ” 2,3	” 116	”	1,6
Vegyes	178, ” 2,5	” 89	”	1,2

Növénytani tárgyú könyvekből van a legtöbb, bár ez is átlagban nagyon kevés. A könyvtárak állománya azt mutatja, hogy összetételükben közös vonás, azonosság alig mutatkozik, melyet az alábbi összehasonlító kimutatás világosan tükröz.

Az 514 műből 332 csak egy iskolában van meg, tehát a művek 64,6⁰/₀-a. Csak egy mű van olyan, amelyik a felmért iskolák több mint 50⁰/₀-ában megtalálható (43 iskolában, az iskolák 59,1⁰/₀-ában).

82	mű csak	2—2	iskolában	van meg,	a könyvek	16	⁰ / ₀ -a
26	”	3—3	”	”	”	5	⁰ / ₀ -a
16	”	4—4	”	”	”	3	⁰ / ₀ -a
11	”	5—5	”	”	”	2	⁰ / ₀ -a
6	”	6—6	”	”	”	1	⁰ / ₀ -a
10	”	7—7	”	”	”	2	⁰ / ₀ -a
5	”	8—8	”	”	”	1	⁰ / ₀ -a
3	”	9—9	”	”	”	0,6 ⁰ / ₀ -a	
5	”	10—10	”	”	”	1	⁰ / ₀ -a
2	”	11—11	”	”	”	0,4 ⁰ / ₀ -a	
1	”	12	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
2	”	13—13	”	”	”	0,4 ⁰ / ₀ -a	
2	”	14—14	”	”	”	0,4 ⁰ / ₀ -a	
2	”	15—15	”	”	”	0,4 ⁰ / ₀ -a	
1	”	17	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
2	”	20—20	”	”	”	0,4 ⁰ / ₀ -a	
1	”	22	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
1	”	24	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
1	”	25	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
1	”	26	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
1	”	27	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	
1	”	43	”	”	”	0,2 ⁰ / ₀ -a	

A fenti táblázat, mely a könyvek gyakoriságát szemléletesen mutatja, egyúttal a hiányosságokat is jelzi.

Érdemes megvizsgálni az egyes tudományterületek szerint csoportosított könyvek gyakoriságát.

Az állattani tárgyú könyvek gyakorisága

8	iskolában	nincs	
12	„	1	
14	„	2	
12	„	3	
8	„	4	
12	„	5	
2	„	6	
1	„	7	
3	„	8	állattani tárgyú könyv van.

Ezeknek a minőségi gyakorisága a következő:

Állathatározó (tekintet nélkül a kiadásra)	25	iskolában,	az iskolák	34,7 ⁰ / ₀ -a
Brehm (tekintet nélkül a kiadásra és a teljességre)	22	„	„	30,5 ⁰ / ₀ -a
Vertse: Erdő, mező madarai	15	„	„	20,8 ⁰ / ₀ -a
Csizy: Állattani kirándulások	14	„	„	19,4 ⁰ / ₀ -a
Gelei: Állattani kísérletek és gyak.-ok	13	„	„	18,0 ⁰ / ₀ -a
Oláh: Rovargyűjtés	13	„	„	18,0 ⁰ / ₀ -a
Móczár: Az állatok gyűjtése	10	„	„	13,8 ⁰ / ₀ -a
	1 mű	9	„	11,1 ⁰ / ₀ -a
	1 mű	8	„	9,7 ⁰ / ₀ -a
	3 mű	6—6	„	8,3 ⁰ / ₀ -a
	3 mű	5—5	„	6,9 ⁰ / ₀ -a
	1 mű	4	„	5,5 ⁰ / ₀ -a
	2 mű	3—3	„	4,1 ⁰ / ₀ -a
	6 mű	2—2	„	2,7 ⁰ / ₀ -a
	27 mű	1—1	„	1,3 ⁰ / ₀ -a

Növénytani jellegű művek gyakorisága

4	iskolában	nincs	
4	„	1	
5	„	2	
10	„	3	
12	„	4	
11	„	5	
4	„	6	
9	„	7	
4	„	8	
3	„	9	
2	„	10	
2	„	11	
1	„	12	
1	„	20	növénytani tárgyú könyv van.

Ezeknek a minőségi gyakorisága a következő:

Jávorka—Csapodi: Erdő, mező virágai	43	iskolában,	az iskolák	59,7 ⁰ / ₀ -a
Hortobágyi: Növényhatározó	26	„	„	36,1 ⁰ / ₀ -a
Magyarország kultúrflórája (füzetek számát figyelmen kívül hagyva)	24	„	„	33,3 ⁰ / ₀ -a
Uherkovich: Növénytani gyakorlatok és kísérletek	15	„	„	20,8 ⁰ / ₀ -a
Bluket: A növény élete	12	„	„	16,6 ⁰ / ₀ -a
Oláh: Növénygyűjtés	10	„	„	13,8 ⁰ / ₀ -a

Simon—Csapodi: Kis növényhatározó	10	„	„	13,8 ^o /o-a
1 mű	9	„	„	12,5 ^o /o-a
3 mű	8—8	„	„	11,1 ^o /o-a
4 mű	7—7	„	„	9,7 ^o /o-a
3 mű	6—6	„	„	8,3 ^o /o-a
2 mű	5—5	„	„	6,9 ^o /o-a
3 mű	4—4	„	„	5,5 ^o /o-a
5 mű	3—3	„	„	4,1 ^o /o-a
23 mű	2—2	„	„	2,7 ^o /o-a
66 mű	1—1	„	„	1,3 ^o /o-a

A különböző növényhatározókat figyelembe véve megállapítható, hogy 18 iskolában nincs ilyen munka. Egyféle növényhatározó 27, 2 féle 25, 3 féle 1, és 4 féle 1 iskola szakkönyvtárában van.

Egészségtan és emberanatómia-élettan tárgykörű művek gyakorisága

20	iskolában	nincs	
25	„	1	
6	„	2	
9	„	3	
3	„	4	
2	„	5	
1	„	6	
1	„	7	
4	„	8	
1	„	11	ilyen témájú könyv van.

Ezek minőségi gyakorisága:

Kontra: Emberi test	20	iskolában,	az iskolák	27,7 ^o /o-a
Szovjetov: Iskolaegészségtan	11	„	„	15,0 ^o /o-a
Székely: Egészséges életmódra nevelés	10	„	„	13,8 ^o /o-a
1 mű	9	„	„	12,5 ^o /o-a
1 mű	5	„	„	6,9 ^o /o-a
1 mű	4	„	„	5,5 ^o /o-a
2 mű	3—3	„	„	4,1 ^o /o-a
13 mű	2—2	„	„	2,7 ^o /o-a
51 mű	1—1	„	„	1,3 ^o /o-a

Általános biológia és biológiatörténet tárgykörű művek gyakorisága

16	iskolában	nincs	
15	„	1	
7	„	2	
8	„	3	
9	„	4	
3	„	5	
2	„	6	
5	„	7	
5	„	8	
1	„	9	
1	„	11	ilyen jellegű könyv van.

Ezek minőségi gyakorisága a következő:

Liszenkó: A biol. tud. állásáról	27	iskolában,	az iskolák	37,5 ^o /o-a
Timirjazev: Mi a darwinizmus?	20	„	„	27,7 ^o /o-a
Kontra—Stiohl: Kis biológia	17	„	„	23,6 ^o /o-a
Pliszceckij: Az ember származása	14	„	„	19,4 ^o /o-a

Oparin: Az élet eredete	11	„	„	15,0 ^o /o-a
2 mű	8—8	„	„	11,1 ^o /o-a
3 mű	7—7	„	„	9,7 ^o /o-a
1 mű	5	„	„	6,9 ^o /o-a
2 mű	4—4	„	„	5,5 ^o /o-a
4 mű	3—3	„	„	4,1 ^o /o-a
9 mű	2—2	„	„	2,7 ^o /o-a
43 mű	1—1	„	„	1,3 ^o /o-a

Mezőgazdaságtan — állattenyésztés tan tárgykörű művek gyakorisága

33 iskolában	nincs	
11 „	1	
9 „	2	
9 „	3	
2 „	4	
2 „	5	
2 „	6	
1 „	7	
1 „	11	
1 „	12	
1 „	35	ilyen tárgykörű mű van.

Ezeknek minőségi gyakorisága:

4 mű	4—4	iskolában,	az iskolák	5,5 ^o /o-a
4 mű	3—3	„	„	4,1 ^o /o-a
14 mű	2—2	„	„	2,7 ^o /o-a
95 mű	1—1	„	„	1,3 ^o /o-a

Van olyan iskola, ahol a tanári szakkönyvtár állományának több mint 60^o/o-a (35 könyv az 55-ből) növénytermesztés témájú.

Vegyes kategóriába sorolt művek gyakorisága

Ebbe azokat a munkákat soroltuk, amelyek nem kimondottan szakmai témájúak, de a biológiai oktatás szakmai oldalát elősegítik, támogatják.

19 iskolában	nincs	
12 „	1	
11 „	2	
11 „	3	
4 „	4	
6 „	5	
3 „	6	
4 „	7	
9 „	1	
10 „	1	ilyen témakörbe illő mű van.

Ezek minőségi gyakorisága:

A természetrajzi szertár fejlesztése:	10	iskolában,	az iskolák	13,8 ^o /o-a
2 mű	7—7	„	„	9,7 ^o /o-a
4 mű	5—5	„	„	6,9 ^o /o-a
6 mű	4—4	„	„	5,5 ^o /o-a
9 mű	3—3	„	„	4,1 ^o /o-a
16 mű	2—2	„	„	2,7 ^o /o-a
51 mű	1—1	„	„	1,3 ^o /o-a

Az eddigi adatok alapján meg lehet állapítani, hogy melyek azok a művek, amelyek a legtöbb iskolában megvannak, azaz, melyek a leggyakoribbak. A rangsor a következő:

1. Jávorka—Csapodi: Erdő, mező virágai 43 iskolában
2. Liszenkó: A biológia tudomány állásáról 27 „
3. Hortobágyi: Növényhatározó 26 „

4. Állathatározó (A kiadást nem számítva)	25	„
5. Mo. Kultúrflórája (Ha legalább 1 füzet van meg)	24	„
6. Brehm: (Nem számítva a kiadást, de számítva akkor is, ha legalább 1 kötet van)	22	„
7. Kontra: Emberi test	20	„
8. Timirjazev: Mi a dárwinizmus?	20	„
9. Kontra—Stohl: Kis biológia	17	„
10. Uherkovich: Növényteni gyakorlatok és kísérletek	15	„
11. Vertse: Erdő-mező madarai	15	„
12. Csizy: Állattani kirándulások	14	„
13. Pliszceckij: Az ember származása	14	„
14. Gelei: Állattani kísérletek és gyakorlatok	13	„
15. Oláh: Rovargyűjtés	13	„
16. Bluket: A növény élete	12	„
17. Szovjetov: Iskolaegészségtan	11	„
18. Oparin: Az élet eredete	11	„
19. Móczár: Az állatok gyűjtése	10	„
20. Oláh: Növénygyűjtés	10	„
21. Simon—Csapodi: Kis növényhatározó	10	„
22. Székely: Egészséges életmódra nevelés	10	„
23. A természetrajzi szertár fejlesztése	10	„

Következtetések

Az adatszolgáltató iskolák száma a Dunántúlon levő általános iskolák számához viszonyítva nem nagy ugyan, de tekintettel arra, hogy minden megyéből különösebb válogatás nélkül jelöltük ki azokat az iskolákat, ahonnan adatot kértünk, hozzávetőleges általános képet kaphatunk az általános iskolák biológiai szakkönyvtárainak állományáról. A fenti adatokból az alábbi általános következtetések vonhatók le:

1. Az általános iskolákban a biológiai szakkönyvtárak sem mennyiségi, sem minőségi szempontból nem felelnek meg a követelményeknek.

2. Az általános iskolák biológiai szakkönyvtáraiban semmiféle közös alapstruktúrát felfedezni nem lehet.

3. Az egyes könyvtárak összeállításában az alkalmosság tükröződik, a tervszerűség teljesen hiányzik.

4. A 25 éves egységes irányítás nyomait alig lehet felismerni, csak az 1950-es években központilag szétküldött füzetek árulkodnak erről.

5. A tanárképző főiskolák tankönyvei, jegyzetei közül csak egyes munkák elvétve egy-egy iskolai szakkönyvtárban lelhetők fel.

6. Lexikonok, vagy ilyen jellegű művek csak kivételesen szerepelnek.

7. A szakkönyvtárak állományának nagy része vagy elavult mű, vagy a kis állományhoz viszonyítva szükségtelen.

Javaslatok:

1. Sürgős, több iskolára kiterjedő alapos felmérésre van szükség.

2. A hiányosságokat fokozatosan meg kell szüntetni.

3. Össze kell állítani egy olyan minimális jegyzéket, ami az általános iskolák biológiai szakkönyvtárának alapállományát kell, hogy képezze.

4. Az évről évre megjelenő szakkönyvek közül meg kell jelölni a kötelezően megvásárolandó és az ajánlott könyveket.

5. A könyvtárfejlesztéshez megfelelő anyagi támogatást kell biztosítani.

6. A könyvtárfejlesztést határozottabban és megfelelő szakértelemmel ellenőriztetni kell.

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

KEZDŐ TANÍTÓ NAPLÓJÁBÓL

Szeptember 2-án megkezdődtek hétköznapijaink, melyek nem voltak egyszerűek szürkék. Az újabbnál újabb problémák megmegújuló izgalmakkal töltötték el bennünket.

A munkámban a kartásaimon kívül sok segítséget, ötletet adott Makarenko: Az új ember kovácsa című könyve.

Volt néhány „eleven” gyerek, akikkel úgy éreztem, már nem lehet mit kezdeni; gyenge vagyok hozzájuk. Sokszor felbosszantottak. Eleinte leszidtam őket az osztály előtt, aztán négy szemközt „lelki fröccsöt” adtam nekik. Kevés idő alatt azonban elfelejtették és úgy tűnt, Don Quijote szelmalomharcával azonos munkát végzek. Mindig kerestem a megoldást, hogyan is lehetne olyan kis közösséget létrehozni, ahol az egyes tanulók érdekei azonosak lesznek a közösség érdekeivel.

A sok próbálkozás mindegyikét leírni hosszadalmas lenne. Helyette inkább elmondanék néhány érdekesebb eseményt, amire szívesen emlékezem most is.

Makarenkó könyvéből vettem az ötletet, hogy egy felelősrendszert alakítsak ki. Ebbe beletartozott a hetesen kívül két tisztasági-, két tanulmányi felelős, a vízfelelős, virágfelelős, fegyelmi felelős, faliújság felelős, rajvezető helyettes és két óravezetőhelyettes. Segítségükkel sokkal könnyebben ment a munkám.

November 7-re már úgy összeállt kis közösségünk, hogy ünnepélyes csapatgyűlés keretében az egész osztályt úttörővé avatták. Utána még tea-délutánunk is volt. A sok mamlasz, rossz „kölyket”, akik két hónappal ezelőtt még idegenek voltak számomra, az anyémnek éreztem.

Együtt izgultam velük, amikor az úttörőfogadalmat mondták. Együtt örültem velük, amikor megkapták avató társaiktól a vörös nyakkendőt és szerény kis ajándékaikat. Olyan jó volt nézni a teázó gyerekeket és a mögöttük, mellettük álló meghatódott szülőket! En házigazdának is, szülőnek is éreztem magam, pedig sokan inkább gyerekeknek néztek engem.

Nem jutott nekem akkor eszembe, hogy mennyi gond, probléma előzte meg ezt a „vendéglátást”. Nem gondoltam, nem akartam gondolni arra, hogy legalább hat gyerek szüleit külön kellett „meggyúrni”, hogy hozzájáruljanak gyermekük öröméhez. Arra sem akartam akkor gondolni, hogy Feri ru-

háját édesanyja „elfelejtette” megigazítani és helyette nekem kellett rendbe szedni a gyereket.

Az avatás és teadélután után este hatkor községi ünnepség is volt. Az én gyerekeim közül hatan szavaltak: Rozsgyesztvenszkij Rekviumjéből egy részletet adtak elő szavalókórusban.

Talán jobban izgultam, mint ők. A nézők között ültem, de a verset csakis az én intésemre kezdték. Mikor szavalatuk után felhangzott a taps, nem szégyeltem bevallani, a zsebkezdőm a szememhez csúszott...

Nemcsak november 7-én, hanem karácsonykor is ünnepeltünk. A Szülői Munkaközösség segítségével szaloncukrot vettünk, egyforma ajándécsomagot készítettünk, fenyőfát díszítettünk.

A fenyőfa alatt minden gyerek részére egyforma ajándék volt. A párhuzamos „B” osztállyal „kooperálva” műsorral is készülünk a Téli fogadására. Megint meghívtuk a szülőket is. A műsor szereplői az izgatottságtól sok-sok „bakit” követtek el, de a szülők gyerekeiket szerepelni látva meghatódva gyönyörködtek még az ügyetlenségeken is. Minden gyerekeknek volt egy rövid szerepe, hogy minden szülő gyönyörködhesen saját gyereke produkciójában. Büszkék is voltak, ha az övéké szavalt vagy énekel!

A fenyőfabontásnál mindenki kapott a fáról két szem szaloncukrot. Csak kettőt! De azt olyan örömmel vették ki a kezemből, ahogy elgondolni nem is lehet. Ekkor már egyikük sem volt idegen, sem félszeg. Egy család voltunk!

Széken állva adogattam kezükbe — mindenkinél kettőt! — a szaloncukrot. Azt nem lehet elfelejteni, hogyan kapaszkodtak nyakamba, nedves kis szájukat arcomhoz tapasztva, hogy kellemes ünnepeket kívánjanak. Pusztán udvariasság volt ez? Megszokás? Felnőttektől vagy egymástól ellesett hízelgés? Nem tudom. En mindenestre egészen másnak éreztem.

Az ünnepséget újabb hétköznapiok követték. A téli szünet után megkapták gyerekeim a félévi munkájuk számokban kifejezett eredményét. Az év elején célul tűzött eredményt majdnem elérték: osztályunk „bukómentes” lett, 3,5-ös átlaggal, az iskolai versenyben a második helyen állt.

A tanulás mellé újabbnál újabb feladat já-

rult. Bámulatos, mire képesek a gyerekek! A tanulás mellett úttörő foglalkozásokra jártak, tavasszal vasat gyűjtöttek, olvastak, énekkarra és ki tudja még mire nem jártak, ugyanakkor a közelgő anyák napjára készülődtek egy óras műsorral. Sokszor elgondolkoztam: hogyanis győzik mindezt idővel?

Az anyák napi ünnepségre három hét felkészülési időnk volt. Megint kapott minden gyerek, ha többet nem is, négy sor verset. A vasgyűjtéskor kapott pénzhez még a naponta kiflire vagy cukorkára kapott pénzeket is az anyák napi virágra rakták félre.

A virág vásárlására „haditervet” dolgoztunk ki. Egy kislány papája gépkocsivezető volt. Őt bíztuk meg azzal, hogy az általam rendelt virágokat a városból hozzánk szállítsa. Szombaton megérkezett a harminckét cserép virág.

Másnap délután két kislány segítségével „átfuvaroztuk” az iskolába. Az ünnepély délután kettőkor kezdődött. Fél kettőkor már gyülekeztek az udvaron a mamák. Már nem kellett nekem lemenni eléjük, mint az avatáskor, egy „fogadó csoport” várta őket az udvaron, ők kísérték fel őket az osztályba, ahol táblára rajzolt virág és az osztály jobb hallású és hangú tanulóiból alakított kis énekkar fogadta az ünneplőbe öltözött anyukákat.

Műsorunk nem volt olyan színvonalas,

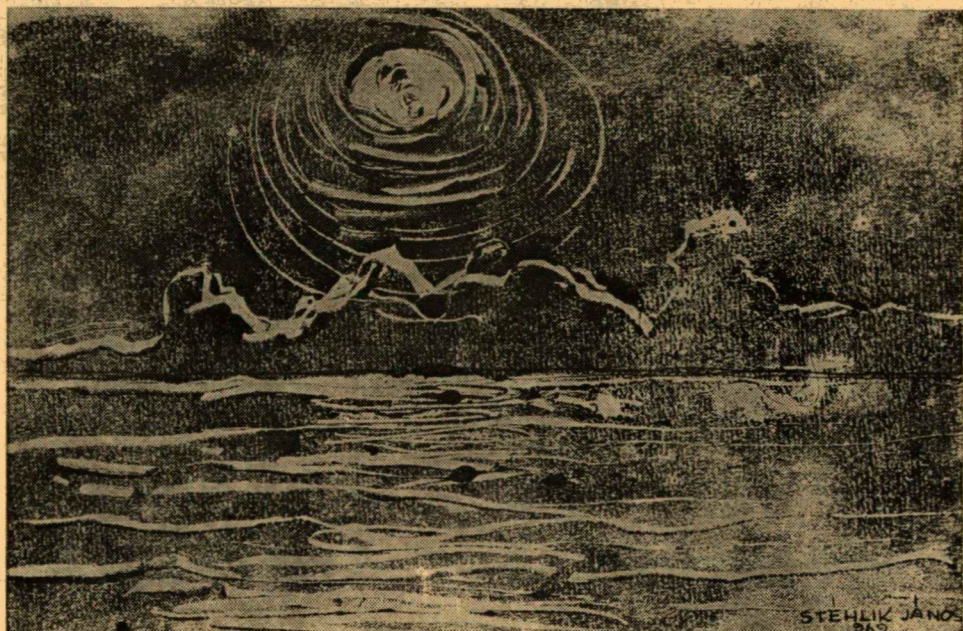
mint amit esetleg egy városi iskolában szerveznek, mégis szép volt. A gyerekek sután, gyermeki ügyetlenséggel adták elő kis versikéjüket, de a szülőknek ez azt hiszem sokkal jobban tetszett és százzorta inkább meghatotta őket, mintha neves előadóművészek tolmácsolták volna. A virágátadásnál már egy szülő szeme sem maradt szárazon.

Az ünnep után Tibi — kezében a virággal — az ajtó mögött állt és zokogott. Nem tudtam, mi történt? Kérdésemre a zokogástól fulladozva mondta el, hogy édesanyja megígérte, hogy itt lesz az ünnepségen, mégsem jött el. Nehéz volt vigasztaló szavakat találnom a becsapott, magára hagyott gyermekhez.

*

Már annyira egybeforrunk mi harminchárman, hogy ha öröme volt csak egynek is, együtt örültünk, még egy ötösnek is. Ha beteg volt valaki, meglátogattuk, segítettük a tanulásban. Ha bánata volt valakinek, igyekeztünk megvigasztalni. Egyéni csinytevések természetesen azért voltak, de előbb vagy később mindenki félt a közösség ítéletétől.

Kollár Rózsa
Kisszállás



STELLIK JÁNOS
865

AZ OSZTÁLYFŐNÖKI NEVELÉSI TERV KÉSZÍTÉSÉNEK NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

Miért problematikus ma is az osztályfőnöki nevelési terv készítése?

A nevelőmunka tervezésénél, megszerkesztésénél még mindig nem alakult ki egységes és országos koncepció. A Köznevelésben „Az osztályfőnök műhelye” c. rovatban jelen tanévben igen használható komoly cikkek jelentek meg. Pl.: Bodó Lászlóné: Az 5. osztály munkaterve. (69—18) Vagy Horváth Imréné: „Munkaterv az 5—8. osztály számára. (69—17) Az utóbbi, talán az egyik legjobban áttekinthető és használható munkaterv általános iskolai viszonylatban. Ezek és egyéb tervek, elképzelések már a kiindulásnál segítséget nyújtanak a kezdő pedagógusnak, de a nevelési tervnek számos buktatói vannak még, melyet a gyakorlott pedagógus nemcsak felismer, hanem meg is old, viszont a kezdő nevelő legfeljebb a problémáig jut el. Ilyenek pl.: A nevelési terv szerkezete, a célok, feladatok, követelmények gyakorlati megoldása, konkrét helyzetelemzés készítése stb. A cél, hogy egységes képet tudjon a kezdő pedagógus kialakítani és ezen belül egy-egy részterülettel is meg tudjon birkózni. Különben, ha használhatóvá nem tudja tenni az osz. nevelési tervét, akkor valóban tehetetlenti jelent a mindennapi munkájában.

Egy osztályközösség nevelési tervének szerkezeti tagolása például az alábbiak szerint alakulhat:

Nevelési terv szerkezete

A) *Közvetlen feladatok:*

1. *Osztályfőnöki munkaterv*
 - a) helyzetelemzés
 - b) a fő feladatok megjelölése
 - c) feladatok ütemzése (határidő napló)

B) *Közvetett feladatok:*

1. *Az úttörő raj munkaterve*
2. *A Szülői Munkaközösség munkaterve.*

Megjegyzés: Jelen munkámban az osztályfőnöki tervezés szempontjait és a konkrét helyzetelemzést (szintfelmérést) dolgoztam fel.

I. *A tervezés szempontjai az osztályfőnöki munka vetületében.*

A tervezés során csak a *legfontosabb feladatokat* kell számbavennünk.

A) *Konkretizálni kell a nevelési célt:* az osztályközösségre és az egyes tanulókra vonatkozóan. A cél a „kommunista embereszmény”. Ez így igen általános megfogalmazású, melyet részletesen konkretizálni kell, ehhez segítséget a „Nevelési terv” követelményei adnak. Azonban az egyes követelmények megvalósításához *tevékenységi formákat is adni kell.*

A tervezőmunka kiindulópontja tehát a nevelési követelmény áttekintése és lebontása. A kiindulásnál azonban a *feladatokat élesen el kell választani a követelményektől.* Ez két különálló, lényeges fogalom, melynek összetévesztése zavart okozna a tervező munka során. Könnyebb áttekinthetőséget nyújt az alábbi felosztás.

A globális tervezés

Feladatok:

a konkrét *helyzetelemzésből* adódnak. (Ezek csoportosítása, koordinálása nevelési tényezők szerint.)

Követelmények:

- a) A nevelési tervben megjelölt szint. (Korcsopontonként és kategóriánként az iskola adottságainak figyelembevételével.)
- b) *A kitűzött feladatok hogyan és milyen szinten realizálódtak?*

B) Figyelembe kell vennünk azokat a *nevelési tényezőket, hatóerőket*, amelyek jelenlétére, segítségére állandóan számíthatunk.

1. Az osztályomban tanító *nevelők kollektívája* a leghatékonyabb tényező a gyermek személyiségének alakításában, ha egységes pedagógiai elvet követnek.

Az osztályfőnököknek tehát *kettős feladatot* kell megoldania:

a) Az osztályban tanító szaktanárokat közösséggé kovácsolni.

b) A kartársakkal állandó együttműködés, a problémák közös megoldásánál.

Milyen részproblémák fordulhatnak elő?

A tanulók szorgalmának, előmenetelének, munkafegyelmének, órák alatti és folyosói magatartásának különböző esetei stb. Pl.: A kiugró fegyelmi esetek azonnali megtárgyalása és a szükséges intézkedés megtétele. Az időhúzás nemcsak az esemény aktualitását, hanem annak pontosabb elintézését is veszélyezteti.

Ellenőrzőkönyv, magartartási füzet, betétlapok egységes és rendszeres használatának megbeszélése.

A tanulás helyes módszereinek a tanulókkal való megbeszélése. Iskolánkban a tanév elején 5. osztályban a szaktanárok egy-két órát a helyes és ésszerű tanulásról beszélgetnek. Vagyis hogyan kell a tankönyvből felkészülni, a lényegét kiemelni és rögzíteni. Szeptember első napjaiban 5. osztályokban csak az önként jelentkező tanulókat feleltetjük és csak a jól sikerült feleleteket osztályozzuk. Ezt persze a tanulóknál nem tudatosítjuk. Ez a módszer is vitatható, de a gyakorlat több pozitívumot sorakoztat fel, azért alkalmazzuk.

A fizikai dolgozók gyermekeinek névszerinti számbavétele és a gyakorlati segítségadás megbeszélése.

2. Az *osztályfőnöki munkaközösségnek* feladata az iskolai osztályfőnöki munka hatékonyságát emelni.

Funkciója kettős: egyrészt a konkrét segítségnyújtás a gyakorlati nevelőmunkához, másrészt pedig az osztályfőnökök pedagógiai kultúrájának további emelése.

3. Az *úttörőszervezet* is jelentős segítséget nyújthat az osztályfőnököknek, mint hatótényező. Az iskolai és az úttörőszervezet koordinálásában az osztályfőnök a legfontosabb tényező, mert a két nevelési rendszer módszerei sok tekintetben eltérnek egymástól, de a *célkitűzések azonosak.*

Koordinációs feladatai a következők:

a) *Tartalmi egyeztetés* során összehangolja az iskolai és a mozgalmi tevékenységi formákat. Pl.: Az ősri tanulmányi felelősök figyelik a gyengébb képességű tanulók teljesítményét és szükség szerint segítséget nyújtanak részükre.)

b) *A rajvezeető,* aki legtöbb esetben osztályfőnök is (a párosítás nem minden esetben mondható szerencsésnek) igyekszik az úttörővezető és az osztályban tanító nevelők munkáját egységesíteni.

4. A *szülői munkaközösség* és az osztályfőnök kapcsolata is fontos a célok megvalósítása során. A közös pedagógiai álláspont kialakítása az iskolai és a családi ház között megkönnyíti az osztályfőnök munkáját, a közbenso búktatóktól.

Célkitűzéseink az Sz. M.-ben több irányúak lehetnek.

a) *Tájékoztató kölcsönösen* a gyermek és a tanulóközösség nevelési és fejlődési problémáiról.

(Pl. Preventív felvilágosítás a pubertás kor problémáiról.)

b) *Kölcsönös segítségadás* a nevelőmunka helyes megszervezése érdekében. (A matematikus tanulókat az Sz. M. vezetőségi tagok is meglátogathatják és a szülők eszmecseréje eredményeket hozhat.)

c) *A szülők pedagógiai kultúrájának emelése* segíti a közös elvi és gyakorlati állásfoglalás kialakítását. Pl. A dinamikus sztereotípa jelentősége a családi nevelésben.)

C) *A nevelési feladatok elemzése.*

A nevelési feladatokat az igazgató munkaterve alapján *súlypontoszza*, egyrészt az osztályfőnöki helyzetelemzés szintéziséből, másrészt saját óra látogatásainak tapasztalataiból. Az osztályfőnökök valamennyi kategóriában végzik a nevelési feladatokat, de valamelyik kategória kiemelése, súlypontoszása azért fontos és lényeges, mert ebben a kategóriában hiányosság, lemaradás tapasztalható az iskolában. Kiemelt feladat volt iskolánknál az 1968—69. tanévben: a szocialista hazaszeretetre és nemzetköziségre való nevelés.

Ezek után következik a munkatervben a *nevelési feladatok összeállítás*a, kijelölése az évvégi helyzetelemzés alapján.

D) *A helyzetelemzéshez, annak elkészítéséhez néhány gondolat.*

Az osztályfőnök egyik legfontosabb évvégi teendője a *mérlegkészítés*, vagyis az osztály helyzetének neveltségi állapotának körültekintő regisztrálása.

Ez talán az osztályfőnöki munka egyik legfontosabb területe. Igyekeztem jó néhány

helyzetelemzést áttanulmányozni, hogy felismerjem annak buktatóit. A legnagyobb *hiányosság* ezekben a szintfelméréseknél, *hogy eléggé formálisak*, általános jellegűek, ezért felesleges adminisztrációként hatnak. A *szintfelmérés csak akkor lesz konkrét*, ha az osztályszinten belül is elemezzük a tanulókat. Vagyis névszerint kell megjelölnünk, kik azok a gyermekek, akik az előírt követelményeknek nem tudtak megfelelni, a nevelés valamelyik területén. Csak ezen feladatok ismeretében tervezhetünk realisan a jövő tanévben. Figyelemmel kell kísérnünk azokat a tanulókat is, akik az osztályszintnél magasabb követelményeket értek el. Vegyük számba azokat is, akik erre a szintre feljuthatnak a következő tanév során. Fokozottan tartsuk szemmel a fizikai dolgozók gyermekeit is, akik többször nehezebb körülmények között rajtolnak, az osztály többi tanulóéhoz viszonyítva a kitűzött feladatokban.

A jó helyzetelemzés utal a tennivalókra, szinte sugalmazza a feladatokat.

Ezeket a feladatokat a következőkben vázolhatjuk:

a) Melyek azok a *pozitívumok*, eredmények, melyet az osztályközösség a tanév során elért, és amelyekre tovább építhetünk.

b) Melyek azok a negatívumok, hibák, fogyatékoságok, amelyeket fel kell számolnunk. Szem előtt kell tartani, hogy nevelésünk *közösségi nevelés*, amelyeknek közvetlen szervezője az osztályfőnök. Itt a helyzetelemzésből elsősorban azt emeljük ki, amely az osztálynak, mint közösségnek az állásfoglalására, magatartására jellemző, ami a fejlődés szempontjából fontos, ami a többséget jellemzi. Pl. egy 5. osztály főnöke a helyzetelemzésnél alaposan mérlelje a tanuló közösségi magatartásánál, hogy *a jó közösségi mag hogyan alakul*. Az osztályfőnök saját munkáját könnyíti meg, ha sikeresen tudja a jó közösségi magot kialakítani.

A helyzetelemzésnél a kezdő pedagógus figyelje az *osztály visszahúzó erőit is*, hogy milyen befolyást gyakorolnak az alakuló közösségre? A visszahúzó erők irányítója leginkább a jó képességű, gyors észjárású, de gyakran fegyelmezetlen tanuló, aki a tervek eszmei irányítója. A tervek gyakorlati kivitelezését kevésbé gondolkodó tanulóval hajtja végre, aki nem látja a cselekedetének komoly következményeit.

Saját, valamint kartársaim megfigyeléseiből, felmérésekből, célkitűzésekből és a nevelési követelmények szem előtt tartásával végeztem el a konkrét helyzetelemzést. Az egyes kategóriákban elért szint mutatja, hogyan sikerült a kitűzött feladatokat a tanév során realizálni.

II. Helyzetelemzés-szintfelmérés nevelési kategóriák szerint.

Osztály: 6. b.

Osztálylétszám: 29 tanuló.

Megoszlás: 15 fiú, 14 leány.

Tanulmányi eredmény az év végén: 3,5. (Ez sajnos csökkenő tendencia a múlt évihez viszonyítva (3,9), amit az 5 bukott tanuló (B. A., F. L., K. T., P. G., és S. A.) idézett elő. Osztályomban a hátrányos helyzetű tanulók száma: 9. (Személyiségükben rejlő okok miatt.) Normál korú 24 tanuló. Egy évvel túlkoros 3, két évvel pedig 2 tanuló.

A) *Személyi higiéniá* tovább fejlődik. Az osztály tanulóinak ruházata tiszta és rendes, az az időjáráshoz alkalmazkodó. A tisztaságcsoomagok rendszeres használata néhány tanuló kivételével (K. T. és Sz. L.) megoldottnak tekinthető.

A tisztaság és rendszeretérén a kislányok közül B. A., B. É., D. G., M. E., Sz. E., Sz. K. túntek ki. Kifogásolható a tantermek tisztasága, mert több tanuló (B. A., K. T., Sz. L.) a padját szemetesen és székét rendetlenül hagyja ott óra után. Napirendjük alkalmazásában B. A., K. T., F. L., P. G. tanulók merevek és kevésbé tudnak igényeknek megfelelően variálni.

Testi fejlettséget tekintve arányos testforma a jellemző.

Fejlődésben lemaradtak B. A., L. L. tanulók, akiknél még a kisgyermekes testalkat figyelhető meg.

Vérszegény, gyengébb fizikumú tanulók D. M., Cs. M. és L. L., akiket származásuk és körülményeik miatt is figyelemmel kísértem a tanév során.

Órák alatti testtartásban még most a 6. osztályban is sok a kifogásolni való, pedig ebben a korban a deformitás veszélyével kell számolnunk, különösen a helytelen testtartású tanulók esetében. Több tanuló még mindig a padon fekszik.

Mozgásuk a testnevelő tanár szerint sokat fejlődött, pontosabbá vált különösen a fiúk-

nál. Fejlődött a figyelem koncentrációja is. Sok az ügyes és kiváló sportoló is (B. E., H. Zs., S. G.)

Sajnos visszahúzó erők is akadnak. (L. L. és Sz. L.)

- B) A családi nevelés *világnézeti-politikai* hatása általában pozitívan értékelhető. Kettős neveléssel csak ott találkozunk, ahol a család a nagyszülőkkel lakik együtt. A világ megismerő tudományos igazságait a tanulók nagy része helyesen látja. Egy felmérés eredményeképpen (Miért lehet a Holdat napjainkban meghódítani?) a 29 tanuló közül 24 tanuló helyes okfejtéssel utalt a fejlett technikára és arra, hogy a Föld megismerése után következhetett sorra ez a lépés. Csupán 5 tanuló állt értelmetlenül ennek a kérdésnek a megoldásában. (B. A., Cs. M., D. M., F. L., P. G.) A tudománytalan nézetek felszámolása is eredményes. Kevés azon tanulók száma, akiket kísért a babona. (D. M., P. G.) Az ókori népek vallását a természeti erőktől való félelemmel magyarázták az órák során. (S. A., Sz. L.)

A *társadalmakról* való elképzelésüket a konkrétság jellemzi már a tanév során. Felismerik a társadalmak fejlődésének objektív okait (a munka, a termelés jelentősége) és a fejlődésben rejlő ellentmondásokat (az elnyomottak küzdelme az elnyomókkal szemben). Űgyes meglátásaikkal és nagy olvasottságukkal kitűntek M. E., S. P., Sz. E., Sz. L. tanulók.

- C) A *városukhoz való ragaszkodás* szinte példamutató.

Felmérésem (Ki hol szeretne élni?) eredménye a következő képet mutatta: 28 tanuló közül 21 csak Egerben, 3 Budapesten, 3 vidéken. Csupán 1 tanuló választotta külföldet. (Indoklás az olcsóság.)

A dolgozó nép történelmi múltjának ismeretében választottak eszményképet (Dobó, Bornemissza, Dózsa, Petőfi stb.) mert megismerték a hősök vonzó tulajdonságait és maguk is ilyenek szeretnének lenni.

Városunk felszabadító harcairól és annak hőseiről alapos ismereteket gyűjtöttek össze. Különösen kitűntek: Sz. L., M. I. és L. A. tanulók.

Más népek iránti szeretetüket igazolja, hogy az osztályom 29 tanulója közül 16 külföldi pajtással levelez. (11 szovjet, 4 német és 1 bolgár pajtással.)

- D) *Tanuláshoz való viszonya* az osztályomnak a múlt évihez képest rendszeresebb felkészülésben és a lényeg meglátásában mutat fejlődést. A rendszeres és folyamatos felkészülés B. A., K. T., S. A., és P. G. tanulóknál még a mai napig nem alakult ki. Kevés azon tanulók száma, akiket a jövő célok ismerete serkent a tanulásra. Az eredmények, sikerek elérése általában a nagyobb ösztönző erő.

A *tanulás közösségi jellegének alakulása* jó irányú. A szaktanárok és a jobb tanulók segítik a gyengébb tanulókat rendszeres vagy időnkénti korrepetálással. Az órák alatti tudatos és kitaró figyelem az osztály nagy többségére jellemző. Vannak, akik forognak, beszélgetnek, így megbontják az észlelés erőit, nemcsak maguknál, hanem környezetükben is. (F. L., K. T., P. G.)

- E) *Az osztályközösség még mindig változékony.* A jó közösségi vonások nem jelentkeznek hathatósan és következetesen. A jó közösségi mag 10 fővel kialakult, de önálló, határozott irányítása még ritkán lelhető fel. A rendbontók (B. A., F. L., K. T., S. A., P. G., Sz. L.) ellen nem lépnek fel erélyesen és következetesen. A tanulók nagy többsége udvarias, szerény magatartást tanúsít. A fegyelmezetlen tanulók között gyakori a súrlódás, durva hangnem és időnkénti trágár szavak használata. A két nem közötti viszony egységes képe megbomlott. A fiúk észreveszik a leányokat, ami egyrészt a leányokkal szemben tanúsított udvariasságban, vagy éppen ellenkezően civódásban nyilvánul meg.

- F) *Esztétikai fogékonyságuk* szépen alakul. A természet szépségeit nemcsak felismerik, hanem tudatosan is élvezik. A tárgyi környezet esztétikumának kialakítása terén még vannak fogyatékoságok. Szívesen dekorálják a falújságokat (B. A., V. É., H. Sz., Sz. E.) az élő sarok virágait gondozzák, de a tanteremben a papírokat kevesen látják meg és veszik fel önállóan. *Irodalmi kulturáltságuk* jó irányban fejlődik. Átlagon felüli olvasottságukkal tűnnek ki M. E., M. I., L. A., Sz. I. tanulók. Stílusuk változatosabbá vált és szókincsük is gazdagodott, kifejező készségükkel együtt. Az osztály többi tanulója közepes szintet mutat.

Képzőművészeti kulturáltságuk közepesenél jobb. A tantervi stílusformák között jól eligazodnak, kivéve F. B., K. T., L. I., és S. G. tanulókat.

Megjegyzés: A tanuláshoz való viszony (II. D. pont) elemzéséhez iskolánként még néhány adat csatolható. (Pl.: A tantárgyi átlagok, ezekből alkotott konklúziók, a bukások okai és egyéb statisztikai mutatók stb.)

A helyzetelemzés után megismertük a konkrét pedagógiai feladatokat, a jövő tanévre vonatkozólag. Az összeállított feladatokat lebontjuk nevelési tényezők alapján osztály- és tanulói szintre.

IRODALOM

Pataki Ferenc, Tóth László és Hunyadi Györgyné: Nevelőmunka az általános iskola 5—8. osztályaiban.

Dr. Zombor Zoltán: Osztályfőnöki munka az általános iskolában. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.)

OPI: Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.)

Kormos Antal

Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, Eger

NEVELŐMUNKA AZ „ÁTMENET”; A 4. OSZTÁLYBÓL AZ 5. OSZTÁLYBA LÉPÉS SZAKASZÁBAN

Az átmenet problémáival sokan és különböző összefüggésben foglalkoztak, ami nem véletlen jelenség, mert a probléma előidéző okai sokrétűek, bonyolultak. Ezúttal egy sajátos szempontból, a *kezdeti, felső tagozati nevelőmunka* szempontjából szeretném az átmenet problémáit megközelíteni, és ezek áthidalására alkalmasnak látszó néhány nevelői eljárásra rávilágítani. A probléma ilyen megközelítése hasznos lehet az általános iskola 4. osztályában dolgozó nevelők részére is.

A 6—10 éves alsó tagozatos még igazi gyermek, a gyermekek minden játékosságával, vágyaival, törekvéseivel, nyiladozó, a világot felfedező értelmi ébredésével. Személyiségét az osztálytanító formálja, aki a munkanapok nagy részében foglalkozik vele, akivel együtt él, és aki éppen ezért jól *megfigyelheti, megismerheti alakuló személyiségének vonásait*, ami a nevelői ráhatások fontos előfeltétele.

Ez a nevelési alaphelyzet több szempontból gyökeresen megváltozik a felső tagozatossá váló, 11 éves gyermeknél. Az előserdülés éveibe lépő „kiskamasz”, olykor felső tagozatos „öntudattal”, új élethelyzet, *körülmények és új életfeladatok közé kerül*, amelyek — jelentős egyéni különbségekkel — a személyiségformáló nevelőmunka folyamatában nehézségeket okozhatnak.

Az előidéző okok sokrétűek, a különböző gyermekeknél más-más *szubjektív vagy objektív eredetű tényező*, vagy éppen több tényező együttes hatása figyelhető meg mint a kezdeti, felső tagozatos, folyamatos nevelőmunkában jelentkező nehézségek forrása.

Melyek ezek az új élethelyzetben, a felső tagozatos időszak kezdeti szakaszában ható tényezők?

A felső tagozat küszöbén *az új helyzetnek jellemzői* — csak felsorolásszerűen és a teljesség igénye nélkül — a következők:

— Más és *több új, különböző* szaktárgyat oktató *nevelő* foglalkozik ezután a gyermekkel, ami nevelési és oktatási szempontból egy sor új problémát vet fel.

— Lényegesen *több a tanulnivaló*. Az alsó tagozati tantervi követelményrendszert úgyszólván ugrásszerűen megnövekedő követelményrendszer váltja fel az ismeretek és a készségek terén az 5. osztály mind a 10 tantárgyában.

— A sokféle szaktárgyi anyag elsajátítása, a sok új feladat jelentős, többnyire még nem eléggé kifejlődött *önállóságot* kíván.

— Problémákat okoz egyes esetekben az *új iskolai környezet* is, valamint a közzetevetéssel, bejárással kapcsolatos körülmények.

— Előtérbe kerül a helyes *életrend, napi-rend kialakítása*, megszokása.

— Több és délutánra kiterjedő elfoglaltság.

— Nehézségek forrása lehet a *szaktanári munka minősége*, egysíki oktatási-nevelési módszer, eljárás vagy éppen a gyermekkel szemben igényelt, de meg nem alapozott nevelői elvárások.

— A *gyermek életkörülményei, családi helyzete*. Egyes gyermekeknél a túlzott szülői elvárások (különórák, kitűnő rendűség hajszolása), vagy éppen a túlzott igénybevétel, házi munka, máskor a felügyelet, a gondoskodás hiánya, a szülők elfoglaltsága, munkába járása, engedékenysége vagy éppen nemtörődömsége lehet a nehézségek forrása.

Mindezek a tényezők — *az egyéni adottságok és képességek* különbözőségén túlmenően — messzemenően befolyásolhatják a szakszerű oktatás megalapozását, az egész

személyiségformáló nevelőmunka eredményességét.

Megfigyeléseink szerint gyakorló iskolánkban és más iskolákban a felmerülő nehézségek leküzdésére különböző nevelési eljárásokat, eszközöket, szervezési megoldásokat eredményesen alkalmaznak az átmenet kezdeti szakaszán.

Melyek a felső tagozatos időszak kezdeti szakaszában eredményesen ható tényezők?

Ugyancsak a teljesség igénye nélkül, inkább csak felsorolásszerűen, semmint részleteiben teljesen kifejtve a következők:

— Ahol erre lehetőség van, hasznos lehet a szakos rendszerű oktatás bevezetése egyes tantárgyakban már az alsó tagozat bizonyos osztályaitól kezdődően (ének, rajz, testnevelés).

— Kedvezőnek bizonyul, ha a leendő 5-es osztályfőnök már 4. osztályos korukban ismerkedik tanítványaival, és amikor azok az 5. osztályba lépnek, már a tanév első hónapjaiban családi környezetükben meglátogatja.

— Az alsó tagozatból a felső tagozatba lépő tanulók egy részének fejletlen az olvasás-, írás- és számolási készsége, ennek tempója lassú. A jól dolgozó pedagógus ezt figyelembe veszi, és az átmenet idején az 5. osztály első hónapjaiban, sőt később is segítséget nyújt pl. kellő idő biztosításával az írásbeli munkánál, vázlatkészítésnél. Rövidsége, áttekinthetősége törekszik a tábla képének megalkotásánál, a fokozatosság érvényesítésével fejleszt a gyengébbek olvasástechnikáját és számolókészségét.

— A 4. osztályból az 5. osztályba való átmenetet alapvetően elősegítheti az általános iskola 1—8. osztályát egységes egésznek tekintő és a szaktárgyi egymásraépülést, a fokozatosságot maximálisan biztosító és a nevelési tervvel harmonikusan egybefoglalt, a nevelési szempontokat messzemenően figyelembe vevő tanterv.

— Az 5. osztályban a sok új tantárgy és jelentékeny tananyag, az egyes szaktárgyak sajátos fogalmi rendszerének, terminológiájának elsajátítása magas követelményeket támaszt a gyermekkel szemben. A tantervi egymásra épülés, fokozatosság érvényesül a magyar nyelv, a számtan ismeretanyagánál, kevésbé az íráskészség követelményrendszerénél. Jelentékeny nehézség mutatkozik a történelem és az orosz nyelv tanulásánál. E tárgyakban ezért nagyobb hangsúlyt kap az alapvető ismeretanyag tanórán történő elsajátíttatása, ami ma már nemcsak általános iskolai feladat.

— A több, új tantárgy tanulása, a lényegesen több tanulnivaló és általában a tanulás módszere gondot okoz a felső tagozatba lépő tanulónak. E nehézség leküzdése érdekében tantárgyanként külön és ismételten is szükséges foglalkozni az adott tantárgy ta-

nulásának módszerével. Sokan a tanulás könnyítése érdekében az év első felében a tankönyv szövegének lényegét aláhúzzatják a tanulókkal és az anyaghoz kapcsolódó kérdések alapján annak tartalmi lényegét kéri elsősorban számon.

— A nevelőmunka egysége, az egységes ráhatások érdekében a szülőket a tanév eleji szülői értekezleten tájékoztatják a nevelők az egyes tantárgyak tanulási módszeréről, az iskolai munka rendjéről a különböző szaktárgyak követelményeiről. Rámutatnak arra, hogy mindig a tanulás értelemszerűsége kerüljön előtérbe.

— Az 5. osztályba lépő tanuló élete, tanulmányi munkája megváltozik. Nemcsak a megtanulandó ismeretek mennyisége növekszik, hanem a feladatok is bonyolultabbak lesznek. Új tantárgyakat kell tanulniuk, több szaktárgy és tanár követelményeihez kell igazodniuk.

Mindezen bonyolult és új feladatokhoz való alkalmazkodás az eddiginél sokkal nagyobb önállóságot kíván a tanulóktól. Igényes nevelők a tanulók öntevékenységére, meglévő ismereteire építve, sokoldalú szemléltetéssel (elbeszélés, kép, film, magnó), korszerű oktatási és nevelési módszerekkel csökkentik az átmenet nehézségeit és sokoldalúan fejlesztik a gyermek személyiségét, önállóságát, alkotó magatartását. (Pl. a tantárggyal kapcsolatos feladatokba, társadalmi munkába, őrsi foglalkozásba, rendezvényekbe bevonással stb.)

— Az 5. osztályba lépő tanuló a sokrétű és új feladatok elvégzésében gyakran még nem elég következetes. Ennek a nehézségnek a leküzdésében jól bevált a „mindenes füzet” alkalmazása, amelybe a tanulók a házi feladaton kívül bejegyzik a szaktanárok egyéb utasításait is. (Pl. otthoni megfigyelés, képgyűjtés stb.) Az így feljegyzett adatok emlékeztetik a tanulót és segítik abban, hogy tervszerűbbé váljék munkája. Egyúttal a szülők tájékoztatását is lehetővé teszik.

— A felső tagozaton jelentkező problémák megoldásában az 5. osztálytól kezdve még jelentősebbé válik a helyes életrend, napirend. Ennek kialakítására elsősorban az osztályfőnöki nevelőmunka törekszik. De nem mehet el mellette érdektelenül egyetlen szaktanár sem. Az osztályfőnök leírhatja, hogy mivel telik el a tanuló egy napja, osztályfőnöki órán, beszélgetés közben megérteti vele, hogy sokrétű feladatait csak úgy tudja jól elvégezni, ha rendet teremt feladatai között. A napirendet a tanuló írásban rögzíti és otthon jól látható helyen figyelmeztetőül kifüggesztheti. A napirend legfontosabb mozzanatainak önkéntes megtartása a nevelőmunka eredményességére utal ebben a vonatkozásban, amelyről családlátogatás alkalmával is tájékozódhat a nevelő.

— A napirend megtartása, a szaktárgyi oktatómunka, az osztályfőnöki nevelőmunka sok lehetőséget és alkalmat kínál az *akarati és jellem formálására*, ami a serdülés korától előtérbe lépő nevelési feladat.

— A felső tagozaton a nevelőmunkára az *osztályfőnökeknek* nyílik a legtöbb és legjobb lehetősége, aki kedvező esetben több tárgyat tanít osztályában. Bár helyzete így sem olyan kedvező, mint az alsó tagozati osztálytanítóé, aki állandóan tanítványai között van. Az osztályfőnöki nevelőmunka a prepubertás korába lépő gyermekekénél különösen jelentős, hiszen a közösségbe való beilleszkedés terén is nagyot kell lépnie. Az 5. osztályos szívesen, lelkesedéssel vállal feladatot a közösség érdekében, de ez a lelkesedés még eléggé szalmaláng. A felső tagozatba kerülve gyakran egyszerűre „nagy”-nak érzik magukat, s úgy vélik, hogy most már többet szabad nekik, mint eddig. Ezért van szükség következetes, helyes nevelőmunkára, és ehhez az osztályfőnöki munkakör reális értékelésére.

— A jó nevelő az átlépés szakaszában fokozottan törődik a gyermekek nevelésével, sokat tartózkodik közöttük óra közti szünetekben is. Figyelemmel kíséri soraközösüket, kivonulásukat, játékaikat, közös rendezvényeiket, *életük apró eseményeit, történéseit*. Ők ugyan a 20. század, a hatalmas átalakulásokkal járó technika korszakának a gyermekei — amit nevelőmunkánkban soha sem szabad szem elől téveszteni —, de ebben az életkorban nagyon igénylik a velük való törődést, együttérzést és hálásak érte. Nevelésükkel kapcsolatban egyre több nevelő ismeri fel és alkalmazza a serkentés, ösztönzés módszerét és eszközeit, juttatja sikerél-

ményhez, jóérzéshez tanítványait, mert ebben az eredményes nevelés fontos eszközét tapasztalta.

— A felső tagozat küszöbén az új feladatokat csak a *szülőekkel teljes egyetértésben* lehet megvalósítani. Ezért a tanév elejétől kezdve családlátogatás, tanév eleji szülői értekezlet, fogadóórák stb. alkalmával az osztályfőnök és szaktanárok tájékoztatják a szülőket az iskolával és a gyermekek nevelésével kapcsolatos mindennemű problémáról, a gyermekek feladatairól. A legtöbb szülő megértéssel fogadja a gyermekével való törődést, a jószándékú javaslatokat. (Pl. túlterhelés, a helytelen tanulási módszer megszüntetése, a tanuláshoz szükséges felszerelés, eszközök beszerzése stb. terén.)

Igényes nevelői munka mindezeket az elveket későbbiekben is figyelembe veszi.

Az átlépés pedagógiai kérdéseit vizsgálva úgy tűnik, hogy a 4. osztályból az 5. osztályba való átlépésnél lényegében arról van szó, hogy — az adott feltételek és körülmények között — *az alsó tagozatban a nevelés, az átfogóan értelmezett nevelőmunka, a gyermeki személyiség egészének formálása áll jobban a nevelőmunka homlokterében*. Ezt a szakrendszerű oktatás kiszélesedésével a felső tagozaton jelenleg az intellektuális képzés, az értelmi nevelés, enciklopedizmusra törekvés túlsúlya váltja fel az 5. osztálytól. Pedig valamennyi személyiségvonás, az egész személyiség harmonikus fejlesztése — a szakrendszerű oktatás nem egyszerű kifogásolható túlzásaival szemben — a nevelés folyamatának következő szakaszaiban is indokolt és szükséges lenne.

Dr. Szepes Lajos

Tanárképző Főiskola, Pécs

GYAKORLATRENDSZER AZ ÍRÁSBELI KIFEJEZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRE A 6. OSZTÁLYBAN

(Javaslatok az irodalmi tanmenet fogalmazási rovatának megtervezéséhez)

Az 5. osztály végén a kifejezőképesség tantervi követelményszintjének elérését lényegében a következők jelentették. *Szóban*: értelmén, összefüggő beszámoló egyszerű, világos mondatszerkesztéssel az olvasott művek eseménytartalmáról, élményekről, megfigyelésekről. Írók, költők kifejezéseinek „megfelelő módon való felhasználása”. *Írásban*: gyakoroltság az elbeszélő-leíró fogalmazás-fajta megírásában. Részletezve: *A szerkesztés terén* önálló anyaggyűjtés, vázlatkészítés, időrendi és térbeli elrendezés, elbeszélő és leíró elemek együttes alkalmazása, a fogalmazás hármas tagolása, a fő részek szerves összekapcsolása. *A nyelvi kifejezésben* szabatos szóhasználat, egyszerű és világos mondatszer-

kesztés, az elbeszélés élénkítése. A témával kapcsolatban haladó szellemű *állásfoglalás*.

De vajon elérte-e a tantervi szintet minden tanuló? Aligha, hisz a fejlődés többnyire egyenlőtlen! A nyári szünet pedig törvényszerűen meggyengíti a készségeket, így szeptemberben sok mindent kell újrakezdenünk.

Mindezekre választ ad a *felmérvő fogalmazás* (pl. *Búcsú a nyártól; Hol jártam a nyáron? Tanévnyitó ünnepélyünk*). Elbeszélés leíró részekkel vagy leírás). Értékelése megadja a *kiindulási alapot*. A következő lépés az *új feladatok megtervezése*. A Tantervben előírt 6. osztályos fogalmazási ismeretek elsajátíttatása a szókincs és a kifejezőképesség továbbfejlesztése céljából *irodalmi tanmenetünk*

egyik rovatában gyakorlat- és feladatrendszert kell összeállítanunk. (Tanterv és utasítás 49—50.) Megtervezéséhez nemcsak a felmérés tapasztalatait és a helyi adottságokat vesszük figyelembe, hanem a tankönyvek és a szakirodalom ötleteit is. A témák kisebb része az olvasmányanyagon, nagyobb része élményeken alapszik. Mindezekben a személyiség sokoldalú formálását állítjuk a középpontba.

A fogalmazási gyakorlatok az ún. távolabbi előkészítés didaktikai rendszerében az előírt dolgozatfajták (elbeszélés, leírás, jellemzés, levél) köré csoportosítjuk.

Az alábbiakban megkíséreljük, hogy a 6. osztályos tanmenet fogalmazási rovatának egyik lehetséges változatát körvonalazzuk. Ehhez felhasználjuk a tankönyv feladatait és a kézikönyv tananyagbeosztását. Kívánatos, hogy a terv megvalósításához a leghatékonyabb szervezési és munkaformákat alkalmazzuk (szóbeli és írásbeli, tanári vezetéssel és önállóan, iskolai és otthoni, differenciált, csoport- vagy frontális osztálymunka stb.).

I.

Az I. dolgozat előkészítési időszakában főleg események elbeszélését gyakoroltatjuk a tanulókkal szóban és írásban. Kívánjuk meg, hogy néhány sorban szójék bele a színhely (természeti jelenség, tárgy stb.) leírását is. Új követelményként a szereplők párbeszédének megfogalmazását tanítjuk meg.

Irodalmi anyagunk a népköltészet, a Száll az ének szájról szájra c. témakör. Reprodukív témákkal kezdjük, mert ezek a legkönnyebbek; átképzeltető témákról is íratunk, mert ezek a tanulók alkotó képzetét fejlesztik, leginkább azonban a közösségi élet eseményeiről számoltatjuk be őket, mert a világnézetű nevelés szempontjából ezek a legértékesebbek. Gyakorlati úton így az anyaggyűjtés legegyszerűbb módjait (emlékezés, elképzés, megfigyelés) sajátítják el tanítványaink.

A szerkesztés terén az időbeli elrendezést, valamint a leíró és párbeszéd elemek alkalmazását gyakoroltatjuk. A vázlatokat egyelőre közösen szerkesztjük. A szabatos mondatalkotást egyszerű gyakorlatokkal szilárdítjuk meg (pl. írásjel nélküli szöveg mondatokra tagolása; kérdésekre adott tömör válaszok; az igeidők helyes használata, hibás részletek javítása a felmérő fogalmazásokból). A szókincsfejlesztés motíváltan történik: válogatunk az olvasmányok nyelvi anyagából, de összegyűjtjük a fogalmazási témák alapszókincsének szinonimáit is. A fokozatosságot itt a közös, az irányítót, majd az önálló gyűjtőmunka jelentheti. (A fokozatosság per-

sze nem jelent pusztán időbeli megkötöttséget; a nehezebb feladatokat később is közös munkával vagy tanári segítséggel oldják meg a tanulók.)

Ebben az időszakban az a célunk, hogy pótoljuk azokat a hiányosságokat, melyeket a felmérő fogalmazás feltárt, és újból elérjük az 5. osztályos tantervi szintet. A fogalmazási feladatokat éppen ezért, — az osztály készségintéjétől függően — még nagyobb arányú tanári, ill. közös munka és igen sok szóbeli gyakorlás kíséri. A szóbeli közlés biztonságát egyébként az irodalmi, az írásbeli kifejezőképességet pedig a nyelvtani órák célszerűen végzett gyakorlatai is növelhetik.

A népköltészet tanítását az év eleji ismétlések és felmérések után szept. 3. hetében kezdjük el. Célszerű, ha egy-két hétig néhány soros mondatalkotási gyakorlatokat végeztünk az órákon — tanári vezetéssel.

Okt. 1. hetében a *Körmives Kelemenné c.* balladát tárgyaló órán a *megy* és a *sír* igeik szinonimáit gyűjtjük össze (esetleg mondatban), kép alapján pedig néhány soros leírást készítettünk *Déva váráról*. (Mindezeket egy későbbi fogalmazásban használjuk fel!) Leírásunk témája egy *népi tárgy* (ruhadarab, edény, eszköz stb.) is lehet.

A népballada elméleti vonatkozásaival foglalkozó óra második felét fogalmazásra szánjuk. Programja: az egyik ballada cselekményének tömörítése több változatban, egyre rövidebb terjedelemben szóban, majd írásban (differenciált foglalkozással); az időhatározó szerepe az időrendi elrendezésben; az igeidők használata stb. (Mondatalkotási gyakorlatok.)

A 2. héten a *Becko vára* szövegéből a *netvet, robotol, meglakol* igeik és a *szellemes, gőgös, gonosz* mellékevek rokon változatait gyűjtjük össze és értelmezzük. Az olvasmány tárgyalása közben megfigyeltetjük, majd szereposztásban olvastatjuk a *párbeszédet*, átsimételtjük az 5.-ben tanult elméleti vonatkozásokat, helyesírásának elsajátítására pedig 6—10 sornyi párbeszéd szöveget másoltatunk otthoni munkával.

Ezután fogalmazási órát iktatunk tanmenetünkbe. Ezen átsimételtjük az *írásmű szerkesztésről* tanultakat, majd *mondatalkotást* végzünk pl. a monda vázlatának összeállítása — a tárgyalás tagolásával; párbeszéd szövegbe illesztése (pl. *Főúri vadászaton; Délibáb és hívri vő* vagy *Gyula Márton és a pásztor beszélgetése*); egyetlen esemény mozzanatsorának összeállítása (pl. *Sübor bűnhődése*) stb.

A Mátyás-monda megbeszélését követően, alapos iskolai előkészítés után megírattuk az első teljes szerkezetű fogalmazást egyéni vagy közös *munkaélményről* (pl. kertészkedés, műhelymunka, szüret, kukoricatörés a munka-

folymat (tantervi követelmény!) egyszerű elbeszélésével.

A 3. héten a *Dalibor* c. mondában megfigyeltetjük az *eseményes*, a *párbeszéd* és a *leíró* részek szerepét a közlésben, majd pedig egy megfigyelt *őszi tájrészlet színeivel kapcsolatban* gyűjtünk kifejezőeszközöket egy későbbi fogalmazáshoz.

A *Monda* a *tímárról* c. olvasmány megbeszélése után a *dicsekszik*, *kigúnyol*, *erőködi* szinonimáit, ill. a főhős jellemvonásait megnevező főneveket gyűjtjük össze — most már házi feladatként, de iskolai előkészítéssel —, majd elbeszélést íratunk egy nemrég lezajlott iskolai vetélkedőről. (Győzelem! Győztünk!) Ebben hasznosítsák a tanuló a gyűjtött szavakat, mutassák be a színhelyet, és beszéltesék a szereplőket. Írjanak a nemes verséngés fontosságáról, a győztesek örömről stb.

A *waweli sárkány* mondáját bemutató órán oldják meg a tankönyv 4. feladatát (*kevert szöveg javítása*) önálló foglalkozásként, házi feladatként pedig állítsák össze a *monda eseményvázlatát* — közös iskolai előkészítés nyomán.

A *Rege a csodaszarvasról* c. vers témájához kapcsolódva a 4. héten élményekről is írhatnak (pl. *Vadász*-, *horgászkaland*; *Honvágy*; *Eltévedtem*; *Új lakást kaptunk!* stb.) Nyilatkozzanak a természet szépségeiről, a családhoz való ragaszkodásról, társadalmunk jutataisairól stb. ezekben a fogalmazásokban.

November 1. hetében az *Isten kardja* c. *Móra*-olvasmány *eseményvázlatát* már önállóan állítatjuk össze majd egy gyakorló órán az *írásmű főrészeinek összekapcsolását* sajátítatjuk el. A szemléltetéshez fogalmazás-részleteket mutatunk be; jókat, hibásakat egyaránt. A *sztgalleni kalandot* tárgyaló órán (2. hét) önálló foglalkozásként megoldhatjuk a tankönyv 3. feladatát, *rokon értelmű szavak szövegbe illesztését*. Házi feladatként én-elbeszélést jelölünk ki „Jönnek a magyarok!” címmel. Ebben Heribaldal mondatjuk el, hogyan menekültek el a barátok, ő pedig hogyan „fogadta” a kalandozókat. Egyes jelenetek izalmát élénk párbeszéddel érzékeltesük. Gondolhatunk azonban Attila király vagy a pástorfiú én-elbeszélészerű megszólaltatására is.

A *témakör összefoglalásakor* felolvastatjuk és megbeszéljük az eddigi *legjobb fogalmazásokat*, majd leszűrjük a tanulságokat; ezután jöhet a dolgozat, mely megmutatja, eredményes volt-e közös erőfeszítésünk, elértük-e vagy túlhaladtuk az 5. osztályos követelményszintet.

Írathatunk közösségi élményekről, a nov. 7-i iskolai ünnepélyről, az őszi akadályversenyéről, kirándulásról, múzeumlátogatásról stb. Olvasmányanyag is kínálkozik megíra-

tásra. Leánytanulók bizonyára megható részvétellel beszélnek el azt a jelenetet, amikor az árva kisfiú édesanyját keresi Déva falainál („ANYÁM, ÉDESANYÁM, SZÓLJ BÁR EGYET HOZZÁM!”). Fiútanulók Beckó várának történetéről, Stibor gonosztetteiről és bűnhődéséről mesélhetnek ugyancsak átképzeltetés útján (MIRŐL REGÉL A KÉT HOLLÓ AZ OMLADEK FOLOTT?). A dolgozatok a színhely néhány soros leírását is tartalmazzák, új követelményként pedig a szereplők párbeszédét.

Szükség esetén az első dolgozathoz még *közös vázlatot* készítünk, egyébként az 5. osztály év végi készségi szintjén kellene fogalmazniuk.

A kijavított dolgozatok tapasztalatait — a tartalom, a nevelési jelleg, a szerkesztés, a mondatalkotás, a nyelvezet, a helyesírás és a külalak tekintetében — mindig átvisszük a következő gyakorlási időszakra. Ez azt jelenti, hogy az új feladatok tanításával egy időben az osztály típushibáit is csökkentjük — főleg mondatalkotási gyakorlatok útján.

II.

A *II. dolgozat* előkészítése a Toldi I—VI. énekének tanítási idejére esik. Ebben az időszakban főleg a *leíró fogalmazást* gyakoroltatjuk ugyancsak reprodukív, átképzeltető és élmény-témák révén. Táj, épület, építmény, természeti jelenség leírásán és munkafolyamatok elbeszélésén kívül személyek külsejét is ábrázoljuk néhány sorban. (Ezzel a harmadik fogalmazásfajta, a jellemzés megtanítását is előkészítjük.)

Munkánk során felelevenítjük és magasabb szinten gyakoroltatjuk a leírásról tanultakat. A szerkesztés szempontjából a leírás általános belső felépítését (ált. kép — részletezés — összegezés, érzelmek), a térbeli elrendezés kétféle módját (egy pontról nézve; menet közben) és ennek nyelvi eszközeit (hely- és időhatározók); elbeszélő, párbeszéd és leíró elemek összekapcsolását stb. Az olvasmányok és a fogalmazások címszavas, idézetekből álló stb. vázlateinak elkészítéséhez még segítséget adunk.

Mondatszerkesztés közben a szabatoság és a jó hangzás ellen többnyire kétféleképpen vétenek a tanulók: egyhangúan ismétlik a létigét, vagy ugyanazzal a mondatrészsel kezdik a legtöbb mondatot. Célszerű ezeket megelőzniük. A *nyelvi kifejezés* tekintetében előtérbe kerülnek a szemléletes stílus egyszerűbb eszközei (jelző, hasonlat, megszémmelés) is. Ezekkel már az 5. osztályban megismerkedtek, szerepüket a Toldiban sokoldalúan megfigyeltetjük, „az alkalomhoz illő” felhasználásukat pedig ebben az évben már megköveteli a Tanterv.

Az *Előhangból Toldi külsejére, erejére, fegyvereire* vonatkozó kifejezéseket gyűjtünk közösen a házi feladathoz, melyben Miklós külsejét írják le tanulónk elképzelés vagy kép alapján. Elbeszélő keretbe is illeszthetik „*És elem toppant Toldi...*” címmel. De bemutathatják Toldit „*Nagyjalu határában*” is.

December 1. hetében a *II. ének* kapcsán vagy reprodukzív témáról vagy a tanulók élményeiről íratunk. Az előbbi (*Készülődés a lakomára*) megírásához a *II. énekből* (tehát forrásmunkából) gyűjtünk kifejezéseket (mozgás, zaj, illat, ételanyag, valamint népi szólások). Ha viszont pl. *Ebédet főztünk úttörőpróban* címmel íratunk, az anyaggyűjtés forrása az emlékezet. Az órát felhasználjuk arra is, hogy a Tanterv kívánalmai szerint a *bevezetés és a befejezés többféle változatát* (pl. kezdés eseménnyel, leírással, párbeszéddel, figyelemkeltő kérdéssel stb.) fogalmazzuk meg. Önálló munkával, differenciált foglalkozással — szóbeli változatok nyomán — a bevezetést meg is íratjuk az órán, a tárgyalást azonban otthoni munkára tűzzük ki. Ebben a fősész „munkafolyamatát”-t is beszéljük el hangulatos módon.

A *III. énekben* (2. hét) megfigyeltetjük a közlés mód élenkítését szolgáló alakzatokat (megszólitás, kérdés, felkiáltás stb.). A *IV. éneket* tárgyaló első órán mondatba illesztve olyan nyelvi kifejezéseket gyűjtünk, melyekkel a leírás tárgyait „elhelyezzük a térben” — a létege egyhangú használatának megelőzésére. *Egy téli tájrészlet* szemléletes és hangulatos ábrázolásához nyelvi eszközöket gyűjtünk össze. Közvetlen szemlélet, egyéni megfigyelés nyomán a megszövegezés otthoni munkával történik. Szerkesztésmódja „egy pontról nézve” vagy „menet közben”. A leírásba tehát epikai elemek is kerülhetnek. Kerettémánk: *Kertünk (folyónk, tavunk, nádasunk, parkunk stb.) télen*.

Az egyes énekek tárgyalása közben megfigyeltetjük az *író jellemzési eljárásait, jellemezzük a szereplőket*, így előkészítjük az írásos jellemzés (III. dolg.) megtanítását is.

A 3. héten az *V. ének* megtárgyalása után rövid mondat szerkesztési gyakorlat következik: *mondatkezdés változatos mondatrészsel*. Ehhez hibás tanulói szöveget is felhasználhatunk. A következő órán a *töpreng, lopózik, leskelődik, tétovázik, alszik* igék szinonimáit hordjuk össze — egyik dolgozattemánk (*Minden alszik*) előkészítéséhez, házi feladatként pedig az ének gondolatmenetét állítatjuk össze idézetekből — a jobb tanulókkal.

A *VI. énekből* az „embervadászat” kezdetét jelző *zürzavarral* kapcsolatos idézeteket, ill. a *kutyák hangjára* vonatkozó szinonimákat válogatjuk ki. Ezek felhasználásával György egyik csatlósa „elmondja” a történeteket. (*Györgyék felriadnak*. En-elbeszélés.

Felépítése: *Kutyaüvöltés; a riadalom; a hajsza megindulása*. Ironikus hangnem.) Választhatunk egyéni élményt is, pl. *Rossz fát tettem a tűzre*. Ebben arra a következtetésre jussanak a tanulók, hogy elkövetett hibájukat jóvá kell tenniük.

A téli szünet után még egyszer áttekintjük az *I–VI. énekben* tanultakat (énekenként címszavas vázlat készülhet otthoni munkával), seregszemlét tartunk a legjobb fogalmazások fölött, s leszűrjük a tanulságokat a megírandó dolgozat számára. Házi feladatul néhány sorban a havazás megindulásának mozzanatairól készítettünk hangulatos képet — élmény, megfigyelés alapján — ugyancsak dolgozatunk előkészítésére. („Porka havak hulladoznak...”)

Egyik *dolgozattemánk* átképzeltető módon a *VI. éneken* alapulna: „*MINDEN ALSZIK*”, azaz: mit lát a visszatérő Miklós — a kert felől érkeve, az udvarba lépve, a tornácra, György, majd anyja szobájában. A dolgozatban Miklós önuralmát szembeállítják bátyja aljasságával. Téli élmény (séta, szánkózás, sízés, korcsolyázás, hócsata) keretében *téli tájat* mutathatnak be tanulónk. Kitzűhetjük azonban a gyakorlati foglalkozás egyik egyszerű *munkafolyamatának* elbeszélését konkrét élmény nyomán.

A követelményeket már körvonalaztuk az előzőekben. A felépítést még irányíthatjuk. Követeljük meg a logikus belső szerkesztést. Gondolataik kifejezésére — a témának megfelelően — vegyék igénybe az összegyűjtött nyelvi anyagot, ill. a szemléletesség és élenkség tanult kifejezőeszközeit, valamint hangutánzó szavakat.

III.

A jellemzés megtanítása a *Toldihoz (VII–XII. ének)* és a *kötelező olvasmány* megtárgyalásához kapcsolódik. Ez az irodalmi anyag a *jellemek* és a *jellemzési eljárások* sokrétű megfigyelésére nyújt alkalmat. Az írásbeli jellemzésben — a tantervi elképzelések szerint — az írói módszerek leegyszerűsített eljárásait *cselekedtetés, beszélgetés*, ill. a *szereplők külsejének, környezetének leírása* alkalmazzuk.

Az erkölcsi nevelés nagy lehetőségei jelennek a jellemzésben. Arra szoktatjuk ugyanis tanítványainkat, hogy megfigyeljék a szereplőket, de az élő embereket is, mérlegeljék őket (ítéletekalkotás!), jó példájukat pedig kövessék.

A fogalmazások *témáit*, ill. adatait részben az irodalmi művekből („anyaggyűjtés forrásmunkából”), részben a mindennapi életből kölcsönözzük. A *szerkesztés köréből* — a jellemzési eljárásoktól függően — elbeszélő, párbeszédes, leíró fogalmazási elemek alkal-

mazását és egybekapcsolását gyakoroltatjuk. Az olvasmányok vázlatait most már egyre önállóbban a tanulók állítják össze, az új fogalmazásfajta felépítésében viszont még segítségre szorulhatnak. *Mondatalkotási gyakorlatokkal* egyrészt a jellemzésben nagy szerepet játszó jelzők használatát tanítjuk meg, másrészt az osztály tipikus fogalmazási hibái ellen hadakozunk. *Szókincsfejlesztés* céljából idézeteket válogatunk és használunk fel a jellemzéshez, ill. összegyűjtjük a jellemvonások szinonimáit főnévi, melléknévi stb. csoportosításban.

A VIII. énekben (jan. 3. hetében) megfigyeltetjük, majd házi feladatként kiíratjuk azokat a sorokat, amelyekben a költő *György és a király arcjátékának, külső magatartásának* ábrázolásával *belső érzelmeiket, szándékaikat* sejteti meg. (Metakommunikációs jelenségek!) Összeállíthatjuk az *alakoskodik, bevádol, felsül* szinonimasorait, valamint György jellemvonásait. Mindezeket a következő fogalmazási órán értékestjük.

Mivel az írásos jellemzés új feladat elé állítja a gyermekeket, szükséges, hogy külön órát szánjunk megtanítására. Először elméleti ismereteiket összegezzük (a jellemzés fogalma, eljárásai), majd közösen elkészítjük a jellemzés „mintá”-ját. Reprodukív témaként György jellemzése kínálkozik, A „*jószívű bátya*” címmel. Fejlettebb osztályban a szóbeli megfogalmazást egyéni kidolgozás követheti.

A fogalmazás bevezetésében a király előtt hajlongó György külsejét mutatjuk be. A tárgyalásban beszéde, magatartása alapján jellemezzük, vagyis elmondjuk, mit és hogyan beszél, miképp viselkedik. A befejezés a felülés pillanatát rögzíti — gúnyos elégtétellel.

A reprodukív fogalmazás általában könnyebb, mivel a szereplőt az irodalmi műből minden tanuló ismeri. Megtehetjük azonban azt is, hogy néhány egyszerű írói, költői jellemrajz (pl. *Petőfi: Sára néni, Pató Pál úr; Csokonai; Kosztolányi: A doktor bácsi; Mikszáth* nagymamája *Az ebecki délutánok* c. elbeszélésben stb.) bemutatása nyomán *élő személyt*, közös ismerőst jellemezzük.

A 4. héten a tankönyvből a IX. éneket követő mondatfűzési gyakorlatot adjuk fel otthoni munkára (*dagályosság és szemléletesség* a szövegben), összeválogatjuk a *fél, menekül, elbújik, kiabál* igék rokon változatait, ill. a *félelem, menekülés (mozgás, hang, érzelem)* kifejezéseit az énekből — legközelebbi fogalmazásunkhoz. A X. ének után ugyanis részfeladatként a pesti népet mutatjuk be (*Riadalom a pesti utcán*; csoportjellemzés magatartás, mozgás, hang alapján) — a tömegfélelemnek és Miklós merészségének szembeállításával; vagy pedig Bence félelméről mesélünk humoros hangnemben, a temetőben

tanúsított magatartása alapján. (*Kísértet a temetőben.*) Elmondja Miklós.

A XI. éneknél ismét a tankönyv közlő mondatalkotási gyakorlatot mégpedig a *jelzők használatára*. A XII. énekből (febr. 1. hetében) — differenciált vagy csoportfoglalkozással anyagot gyűjtünk a *király, Miklós, Toldiné, Bence* vagy *György* jellemzéséhez.

Közben minden éneknél szóban jellemezzetjük a szereplőket — a jellemzési módok tudatosításával. A Toldit összefoglaló órák egyikén írásbeli jellemzést tűzhetünk ki, melyet — irányított vázlat alapján — némi átképzeltetéssel kell megoldani. Pl. *György végekképp felsül* — a király leleplező beszédének felhasználásával; vagy: *Toldiné a győzelem napján* — külseje, magatartása, beszédmódja stb. alapján. Erkölcsei megnyugvásunkat is kifejezhetjük, amiért a bűnös meglakolt.

A 2. héten az osztály tipikus fogalmazási hibáinak leküzdésére mondatalkotást végeztetünk.

Az *Arany és Petőfi barátságát* bemutató óra után már élő személy jellemzését is ki-tűzhetjük. Pl. *Barátom (barátnőm) jellemzése* — előzetes megfigyelés nyomán. Csupán részfeladatnyi terjedelemben írassuk meg, de domborodjék ki benne a barátság, az összetartás fontossága is. Az órán a *levél* tartalmi és formai sajátosságait is feleleveníthetjük, mivel a IV. dolgozat időszakában főleg a levélírást gyakoroltatjuk.

A 3. héttől kezdve az *Egri csillagokat* tárgyaljuk. Egyúttal nagyszerű alkalom a szereplők megfigyelésére, jellemzésére — szóban és írásban.

Egyik órán 4—6 soros leírást készítettünk *Nagyapám (nagyanyám) külseje* címmel. Jusszon benne kifejezésre az öregek iránti tisztelet is.

Amikor az *Egri csillagok* megbeszélésekora jellemek rendszerét állítjuk össze, *Gergely, Éva, Dobó* vagy az *egri nők* jellemzéséhez adatokat gyűjtünk — differenciált vagy csoportmunkával. Otthoni munkára csoportjellemzést tűzhetünk ki „cselekedtetés alapján”, pl. *Asszonyhősök* — az ostromjelenetek felhasználásával; de *egy-egy órs, iskolai tornacsapat* stb. bemutatására is gondolhatunk.

A 4. héten összefoglaljuk a kötelező olvasmányt, ugyanígy a jellemzésről tanultakat, megvitatjuk az addig megírt *legjobb fogalmazásokat* (jellemezéseket). A tanulságokat a megírandó *dolgozatban* értékesíthetik tanítványaink.

A következő témákra gondolunk: PÉLDA-KÉPÉM (Toldi, Bornemissza, Cecey Éva; egy munkáshős, veterán stb.); Vagy: EGY IGAZI ÚTTORÓ (munkás, tsz-tag, sportoló stb.). Vagy problémafelvető kérdéssel: MIÉRT SZERETEM ÉDESAPAMAT (édesanyámat, testvéretem stb.)? — A dolgozatokban való-

sítsák meg azokat a követelményeket, amelyeket a gyakorlatrendszer elején körvonalaztunk. A felépítésben még adhatunk irányítást, de dolgozhatnak teljesen önállóan is.

IV.

Márc. 1. hetében megkezdjük a negyedik fogalmazásfajta a levélírás gyakorlását. A motiválás szempontjából nagyon fontos, hogy *tényleges levélírói helyzetet* teremtsünk; a tanulók tehát olyan leveleket írjanak, melyeket el is küldhetünk a címzettnek. A *Hétköznapok és csaták hősei* c. tankönyvi fejezet olvasmányaihoz hasonló történeteket, *témákat* a mindennapi élet is sugall. Az átképzeltetés lehetőségeivel csak ritkán élünk. A *szerkesztés és mondatyszerkesztés* keretében különböző levélírói fogásokat tanítunk meg. Az olvasmányok és fogalmazások szerkezeti vázlatait is egyre önállóbban készítetjük el. A *szókincsfejlesztés* a levélírás sajátosságaihoz igazodik.

A tanulók a levél kellékeit már ismerik, a tartalmi és formai sajátosságokat azonban most már magasabb szinten mégis tanácsos egy külön fogalmazási órán tisztázni. Példák bemutatásával tehát rávilágítunk arra, hogy a *levél tartalma kötetlen*, azaz bármiről írhatunk, így eseményt, leírást, jellemzést egyaránt tartalmazhat; hangneme pedig általában *közvetlen* — a címzett személyétől függően. (A levélírás egyébként kitűnő alkalom a fogalmazási ismeretek és készségek szintézisének megteremtésére.)

A jelzett fogalmazási órán különféle *levélmegszólításokat* és *zárósorokat* is szerkesztünk — konkrét címzethez. Sor kerülhet *egy levél közös megszövegezésére* is. (Az írásos kidolgozás egyéni munka is lehet.) Egy ismerősnek pl. arról számolhatunk be, *hogyan sikerültek a legutóbbi dolgozatok*. Lényegében a dolgozatjavítási óra egyes jeleneteit idézzük fel; kik olvasták fel dolgozataikat, miről írtak, hogyan dolgozott az osztály, mik a tanulságok stb. Megszövegezés közben rászoktatjuk a tanulókat az életkítés eszközeinek használatára, vagyis megtanítjuk őket arra, hogyan érzékeltessék a levelezőtárrsal való állandó kapcsolatot (pl. figyelemkeltő igékkel: tudod, képzel stb.), hogyan teremtsék meg a hangnem közvetlenségét.

Átképzeltető témaként egyes tanulók meg-
ható beleéléssel szokták megírni a *Miért is bántottuk Kuckó királyt?* c. elmélkedést, mely lényegében az egyik fiú önjellemzősszerű önvádja, melyben összehasonlítja hősködésüket Palkó igazi hősiességével.

A 2. héten a *Katajev-szemelvény* nyomán egy úttörő hadijátékról számolhatnak be tanulóink (*Izgalmas pillanatok*), előzőleg azon-

ban összegyűjtünk néhány nyelvi kifejezést a *hadijátékkal kapcsolatos mozgásokról, hangokról, érzelmekről*. A *kis csalogány* c. novella kapcsán — differenciált szervezéssel — kutassanak fel olyan ismerőst, aki *partizánok hősiességéről* szemtanúként tud beszámolni, vagy pedig az *1919-es forradalmi események* veteránjait szólatassák meg. Az így összegyűjtött élményanyagról tudósítsák levelezőtársukat. Sor kerülhet a novella *eseményvázlatának* összeállítására is.

Illés Hazatérés c. művének megbeszélése nyomán a 3. héten ugyancsak emlékezőseket gyűjtetünk arról, *hogyan szabadult fel lakóhelyük*. (Dolgozatunk egyik témája lehet.) Otthoni munkára a tankönyv 4. feladatát (*időrendileg kevert szöveg javítása*) tűzzük ki. A *Baktay-szemelvény szövegösszehasonlításra* nyújt lehetőséget (pl. a lavina szépirodalmi és földrajzi leírása közti különbség).

Aramiljev Pihenőn c. olvasmányát a 4. héten tanítjuk. Válogassuk ki a *közlés szinonimáit*, motivált szövegösszefüggésben, jellemezzük Lenin emberi alakját. Mivel a cselekmény tavaszi környezetben játszódik, figyeltessük meg mi is a *tavaszi természetet*, és válogassunk össze stíluseszközöket házi fogalmazásunkhoz. Ebben egy *tavaszi kíváncsiságról* számolunk be levélformában — a táj szépségeinek leírásával, a résztvevők jellemzésével.

Differenciált szervezéssel írathatunk *orvossal, betegséggel kapcsolatos* értesítő levelet is — a *Sinclair-szemelvény* nyomán — a környezet leírásával, a beteg jellemzésével. Ehhez ajánlatos a *szenved, beteg, türelmetlen* szavak szinonimáit előzőleg összeszedetni és értelmezni. A levélben jusson kifejezésre az orvos munkájának megbecsülése, a szenvedők iránti részvétel, azok megsegítése, ápolása stb. Mindkét téma természetesen csak valóságos élményen alapulhat.

A tavaszi szünet után apr. 3. hetében a *Cserepező c. Illyés-vers* ösztönzésére *építkezések* egyszerűbb *munkafolyamatait* figyel-
tetjük meg, majd szögyűjtést végeztetünk (egy későbbi fogalmazáshoz): pl. *mozdulatok, hangok az építkezésnél, gépek működése* stb.

Fekete István elbeszélése nyomán *„Te dolgoztál meg érte?”* alapgondolattal sok-sok egyéni élményről számolhatnának be tanítványaink levélformában. Pl. házi feladat másolása, csálási, iskolai felszerelés, tankönyv, ruházat rongálása; a napköziben eldobbalt uzonnakenyerek halmaza stb. Mindezekből értékes erkölcsi felismerésekre dob-
benhetnek rá a gyermekek.

A 4. hét ismét fogalmazási órával indulna. A levélről tanultakat ismételjük át, bemutatjuk a *legjobban sikerült* fogalmazásokat, gondot fordítunk a tartalom hangulato-
sságának, a bevezetés és a befejezés vál-

tozatos megoldásának megfigyelésére. A tapasztalatok leszűrése után a következő órák valamelyikén kitűzzük a *dolgozatot*.

A mindennapi élet rengeteg témát kínál. Pl. HOGYAN SZABADULT FEL LAKOHELYÜNK? Ebben a felnőttektől lakott emlékezéseket mondják el a tanulók — az időpont, az események és azok jelentőségének vázolásával. Vagy: TÁRSADALMI MUNKÁBAN (Pl. játszótér, ugrópálya létesítése; az osztályterem szépítése; vasgűjtés; mezőgazdasági munka stb.) A levélben vázolják a munkafolyamatot, jellemezzék társaikat, nyilatkozzanak a társadalmi munka hasznáról. Vagy: ÉPÍTKEZÉSNÉL — a színhely, a munkások, az egyszerűbb munkafolyamatok bemutatásával.

Ezt a dolgozatot már önállóan tervezék meg. Mondanivalójuk közlésére használjanak fel elbeszélő, párbeszédés és leíró elemeket, alkalmazzák a szemléletesség és élénkség ta-

nult kifejezőeszközeit. A dolgozat sikerét nagyban növelné, ha közölnék a tanulókkal, hogy dolgozatjavítás után a leveleket lemásoljuk, és elküldjük a címzettnek. (Tegyük is meg!)

Május hónapban még elvégeztetünk néhány mondatalkotási gyakorlatot és vázlat-szerkesztést. Az év végi ismérések egyik óráján aztán *méglegre tesszük egész évi munkánkat*, megállapítjuk sikerült-e elérnünk a Tanterv követelte készségszintet (erről egyébként az utolsó dolgozat statisztikája is vall), majd bemutatjuk az év legjobb fogalmazásait.

Bízunk abban, hogy ezzel a gyakorlatrendszerrel mind a kifejezőképesség fejlesztése terén, mind pedig a tanulók személyiségének alakításában ismét egy fokkal előrébb lépünk.

Hoffmann Ottó
Tanárképző Főiskola Pécs

SZORGALOMMAL ÉPÍTJÜK A TUDÁS VÁRÁT

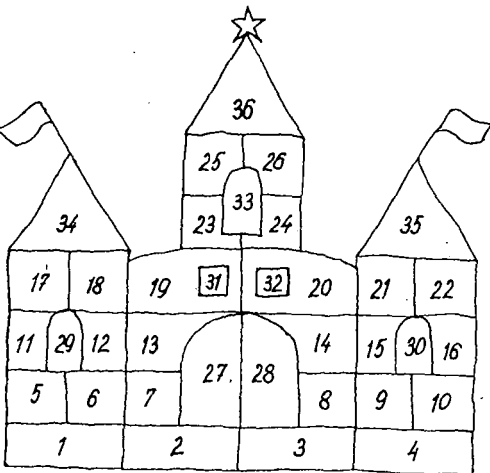
A sikerélmény hatásával kívánom a harmadik osztályos tanulómban a kitartó szorgalmat ébren tartani, fokozni. Ezért játékos megoldású eljárást alkalmazok. Minden tanuló részére egy vár rajzát készítem el. Ahány tanítási hét, annyi építőelemből építjük fel a „tudás várát”.

Az alapot a szeptemberi ismétlés időszakában raktuk le. (1—4-ig) Az új tanítási anyaggal a falakat, ajtókat, ablakokat építjük. Az év végi ismétléskor a tető, a zászlócskák és a győzelem jeleként a vörös csillag kerül fel.

A vár rajzát minden szombaton az értékelés alkalmával osztom ki. Azok a pajtások, akik jól dolgoztak egy építőelemmel ismét előbbre jutottak. A megfelelő részt színes papírral leragaszthatják. Akik elhanyagolták munkájukat, azoknak az építőelem helye üresen marad. (Átlósan áthúzom) Ezeknél a tanulóknál szemmel láthatóan is hézagos lesz a tudás vára.

Év végén láthatóvá válik, hogy az osztályban kik végeztek jó munkát.

Tapasztalatom szerint különösen a közepes tanulókra hat serkentőleg a „tudás várának” építése.



Györke Dénesné,
Pedagógusok Fóruma,
Zalaegerszeg, 1970. 5. szám.

MELYEK A KEDVELT TANTÁRGYAK?

(Az Ady iskolában végzett felmérés tapasztalatai. Zalaegerszeg)

Októberben felmérést végeztem iskolánkban. A kérdések között az alábbiak is szerepeltek:

1. „Sorold fel a három kedvelt tantárgyadat, első helyre azt írd, amelyiket a legjobban szereted!”

2. „Milyen tantárgyat tanít az a három tanár, akiket leginkább tisztelsz és becsülsz? (Azt a tantárgyat írd első helyre, aminek a tanárát legjobban tiszteled!)”

Az első kérdésre a harmadik osztálytól kezdve iskolánk minden tanulója válaszolt.

A másodikra ötödik osztálytól kezdve kértem választ tanulóinktól.

Az alsó tagozatban a párhuzamos harmadik és negyedik osztályokból 136 tanuló választát összegeztem külön kimutatáson, melynek százalékos eredménye a következő:

1. Testnevelés	20,1%
2. Számтан	19,4%
3. Olvasás	13,9%
4. Gyakorlati	11,8%
5. Ének	8,1%
6. Írás	6,9%
7. Nyelvtan	6,8%
8. Rajz	6,4%
9. Környezetismeret	4,4%
10. Fogalmazás	1,9%

A kedvelt tantárgyak közül várhatóan a testnevelés szerepelt az első helyen. Szeretik a harmadik és negyedik osztályosok a számtant is. Feltűnően kevesen kedvelik a környezetismeret tantárgyat (4,4%) és a fogalmazást (1,9%). Az okok keresése és vizsgálata a második félévben végzett látogatásaim fontos feladata lesz.

A felső tagozatban 378 tanuló válasza alapján az alábbi százalékos eredményt kaptam:

1. Testnevelés	15,8%
2. Számtan—mérten	12,9%
3. Élővilág	11,7%
4. Magyar nyelv, irodalom	10,6%

5. Műszaki gyakorlat	10,2%
6. Kémia	9,3%
7. Történelem	8,5%
8. Földrajz	6,1%
9. Fizika	5,3%
10. Ének	4,1%
11. Orosz	3,9%
12. Rajz	3,6%

A felső tagozatban is a testnevelés a legkedveltebb tantárgy. A többi tárgyhoz viszonyítva a számtan százalékos aránya magas, ugyanakkor az 1968—69-es tanév végén tantárgyi átlaga 3,0 volt, s így sorrendben a 10. helyen szerepelt.

Elgondolkoztató a kémia szeretetének vizsgálata. A kedvelt tárgyak vizsgálatának sorában a 6. helyet foglalja el. Ha azonban szeretetét a hetedik és nyolcadik osztályokban vizsgáljuk, az alábbi képet kapjuk: Hetedik osztályban 17,9%-kal az első helyen áll, nyolcadik osztályban viszont csak a tanulóknak 4,7%-a jelölte kedvelt tárgyként. Mi az oka a nagymérvű visszaesésnek? Külön feladatot jelent az ének, orosz és rajz tantárgyak megszerettetése.

A cikkemben ismertetett felmérés nem befejezett, csupán kiinduló pontja egy további elemző munkának.

Cuba Béla
Pedagógusok Fóruma
Zalaegerszeg



Balogh Géza főiskolai hallgató, Nyíregyháza

SZEMLE

Egy új művelődéstörténeti könyvről. (S. Dr. Heksch Agnes: *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest 1969. 299 o.)

Neveléstörténetünk adóssága csökkent ennek a jelentős munkának megjelenésével. Különösen a közelmúlt, a felszabadulás előtti néhány évtized iskolapolitikája, nevelési rendszere tűnik feltáratatlannak. Ezért tartjuk különösen fontosnak mindazokat a kutatásokat és ezek között is a szerző munkáját, mert segít eligazítani bennünket a korszak jobb megértésében, a sematikus és egyoldalú látás helyett az összefüggések dialektikus elemzésével és a sokoldalú oksági kapcsolatok feltárásával.

S. Dr. Heksch Agnes könyve gondosan megrajzolja Imre Sándor nemzetnevelési koncepciójának kialakulását, a nemzetnevelés előzményeit, a polgári demokratikus forradalom hatását Imre reformtörekvéseire. Rámutat Imre Sándor rendszerének elméleti, világnézeti és gyakorlati forrásaira és következményeire. A nemzetnevelés koncepciójának mintaszerű megvilágítását nyújtja.

Minden nagy gondolkodónak, így Imre Sándornak is tévedéseivel és törekvéseivel együtt teljes az élete. A könyv ezt az ellentmondásosan megmutatózó, sok lényeges kérdésben haladó és előremutató rendszert kitűnő érzékkel tárja elénk. Az egyén és a közösség összefonódása például igen pozitív szerepet kap ebben az ellentmondásos szemléletben.

A szerző plasztikusan tárja elénk Imre Sándor tevékenységét a polgári demokratikus forradalom kulturális irányelveinek közvetlen megvalósításában. Imre reformtörekvéseiben a nemzetnevelés gondolatát kiterjeszti a magasabb művelődés nélkül maradt rétegek gyermekeiről történő gondoskodásra is. A könyv érdekesen taglalja Imre Sándor államtitkári tevékenységét, minisztériumi működését. A gondosan felhasznált forrásmunkák, levéltári anyagok tükrében újszerűen mutatja be Imre humanizmusát, melynek egyik fontos tétele, hogy a nemzetnevelés nem zárja ki az internacionalizmus eszméjét és az iskola feladata a műveltség minél szélesebb körű terjesztése.

Imre meggyőzően bizonyította az iskola fontos társadalmi szerepét. Ezért volt híve a népiskola fejlesztésének, a közműveltség minél szélesebb körre való kiterjesztésének. S. Dr. Heksch Agnes igen sokoldalúan fejtegeti Imre Sándor harcát Klebelsberggel.

A szerző külön érdeme, hogy mintaszerűen összefoglalta Imre Sándor neveléstudományi rendszerének alapvető kérdéseit. Megfogalmazásában tisztán áll előttünk Imre Sándor egész neveléstana, a nevelés célkitűzése, az eszközök és módszerek, az egyes nevelési ágak sajátosságai.

A könyv úttörő és érdekes olvasmány a pedagógiai tudomány művelői és a gyakorló pedagógusok számára egyaránt. A szerző bebizonyította, hogy a ma nevelési problémáinak megértéséhez a múlt elemző ismeretére van szükség.

dr. Geréb György

Bellay László: *Hogyan tanuljuk a fizikát? Othoni kísérletek tanulók számára* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 280 oldal, 25,50 Ft.)

A szerző azzal, hogy könyvének ezt a címet adta: *Hogyan tanuljuk a fizikát?* — nem vezet félre, mert a fizikatanulás titka mint mondja: *a természet megszólaltatása, megfigyelése kísérlet útján*. Azzal tehát, hogy az ilyen szintű fizika tanulását kísérlethez, megfigyeléshez köti, *a legjobb utat választotta*, hisz az általános iskolai fizikatanítás tapasztalati-kísérleti fizikatanítás, s így tanulásának legjobb útja is csak ez az út lehet.

A könyv lényegében három részre tagolható:

I. A fizikatanulásra, a fizikai ismeretszerzésre vonatkozó hasznos tanácsokból.

II. A fizika egyes fejezeteihez tartozó (mechanikai, fénytani, hőtani, elektromosság-tani), a tantervi anyagot erősítő, kiegészítő kísérleti anyagból.

III. Fizikai kérdésekhez, problémákhoz, számításos feladatokhoz adott segítségből.

Eddig is jelentek meg ilyen jellegű munkák — kísérletezzünk és gondolkozzunk. Játékos fizikai kísérletek, 100 kísérlet stb. — melyek hasznosak, kerestek voltak a fiatalok körében. A jelen munka előnyét első sorban abban látom, hogy *nem szakad el az iskolai anyagtól, szorosan tapad az iskolában tanultakhoz*. Magyarán, fogalmakban, jelölés-módban azonosul azzal. Így *valóban segíti a tanulást!* Ott, ahol az általános iskolában nem tárgyalt érdekes anyagot érint, a szükséges fogalmakat mind megadja. *Jól kiegészíti tehát az iskolai ismeretét és munkamódszereket.*

Sok új, eddig nem ismert kísérletet vesz

fel a munka. Ezek igen meggyőzőek, szel-lemesek, könnyen összeállíthatók. Pl. a fe-szültségkülönbség analógiás hővezetési vagy léggömbös kísérlete. Olyan hasznos, a kísér-letezéshez tartozó ismereteket is ad, melye-ket sehonnan sem szerzhet meg a tanuló. Pl. nullával induló számlálás.

A kísérletek érdekesekek, érdeklődést keltők, egyszerűek, hozzáférhetőek, gondolkodtatók, technikai szemléletre nevelők.

A szerző szem előtt tartotta, hogy a *kísérletekhez szükséges anyag összegyűjthető legyen*. A legtöbb esetben a lakásban talál-ható anyaggal a kísérletek elvégezhetőek. Konyhai mérleg, konzervdoboz, spárga, pohár, orvosságos fiola, dugó stb. Gondoljunk pl. a hajszálcsovességre, Archimedes törvé-nyére. Nem vékony üvegsövet használ fel a gyerek kísérleteihez, hanem spárgát. Nem archimedeszi hengerpárral dolgozik, hanem pohárral, konyhai mérleggel. Az iskolában látott, sokszor tanszergyári eszközökkel vég-zett kísérleteket egészítik ki egyszerű esz-közökből összeállított kísérleteivel.

A munka gyerekeknek, esetleg segíteni szándékozó szülőknek szól. Ezt a célját az imént felsoroltak alapján magas szinten ki is elégíti. A gyereket leköti, logikus okfej-téssel, mondanivalójával azonban megfogja a felnőttest is. A fizika tanulásának logiká-ját adja a tanuló számára világos, egyszerű, mégis emelt szinten. Ezzel azonban nem-csak a tanuló és a segítő szülő számára ad hasznos segítő könyvet a szerző, hanem bi-zonyos vagyok benne, *az általános iskolai fizikatanárok hasznos könyve is lesz!*

Felhasználható az iskolai — nemcsak fo-galom kialakító, hanem fogalom elmélyítő — *tanulókísérletek, fizikai gyakorlatok beál-lítására is*. — Pl. a súlyponttal kapcsolatos kísérletek egyszerűek, könnyen kivitelezhe-tők, elmélyítik az ismereteket, összefüggé-sek felismerésére motiválják a tanulót.

A kísérletek egy jelentős része olyan, hogy *beállítható az óra összefoglaló részébe*. Al-kalmas arra, hogy ennek alapján a tanár meggyőződjön: megértették-e a tanulók az órán adott ismeretanyagot és képesek-e azt alkalmazni? Sokszor viszont alkalmas az *óra anyagának motiválására is*. Alkalmas arra, hogy elindítsa az órát, s a választ az osztály az óra végén adja meg. Alkalmas *szakköri foglalkozásra is*. Alkalmas anyag arra, hogy ne középiskolai anyagot adjon a szakkör, ha-még hozzá nem elméletieskedve, hanem kísérletre, megfigyelésre építve. Pl. fénymutató, nem az általános iskola anyagát mélyítse el, kalorimetrikus mérések stb.

Összefoglalva felhasználható a munka:

— a gyengébb eredményt felmutató ta-nuló ismereteinek erősítésére;

— a fizikát nem kedvelő tanulónál a fi-zika megszerettetésére;

— a jó, az érdeklődő tanulónál az isme-retek szélesítésére;

— szakköri foglalkozásra, iskolai, otthoni tanulókísérlet, fizika gyakorlat beállítására.

Ábra anyaga, a képanyag emeli a könyv értékét.

Buzdítjuk a tanulókat, szülőket a könyv megvásárlására, felhasználására!

Dr. Veidner János

100 ÉVES A BAJAI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET

Az 1870. június 23-án Eötvös József val-lás- és közoktatásügyi miniszter kézjegyé-vel kiadott okirat biztosította az intézet megalapítását. Évtizedek során Dél-Magyarország, majd az ország egyik legjelentősebb, szép ha-gyományokkal rendelkező intézetévé vált. A múlt legjobb hagyományainak ápolása mellett tanárai mindenkor a korszerű nevelési, képzési eljárások kutatásában is élen jártak.

Jelentős változást hozott az intézet életében is az 1959-es esztendő, amikor felsőoktatási intézménnyé válva, korszerűbb keretek kö-zött folytatta magas színvonalon a tanítók képzését.

A százéves múltját ünneplő intézet szép ki-állítású, jubileumi évkönyve csupán rövid át-tekintést tud nyújtani arról a munkáról, amit tanárai végeznek.

Gaszner István intézeti igazgató KÖ-SZONTÓ-jében bemutatja a százszentéves intézmény legkiemelkedőbb eseményeit, s azokat, akik fáradhatatlanul dolgoztak a tanítóképzés ügyéért. Az Emlékkönyv szer-

kesztői, mint Gaszner István írja, igyekez-tek az elmúlt 100 év évkönyveiben jelent-kező tiszteletreméltó hagyományokat kitel-jesíteni. Megható — írja — már az első évkönyveknek is az a törekvése, hogy az alig 40 oldalas kiadványokban is fontosnak tartották legalább 1 oktatás- vagy nevelé-s-tudományi tanulmány megjelentetését. Ma ezt az elképzelést gazdagabban, az intézet peda-gógiai erejét és kedvezőbb gazdasági adottsá-gait is megéreztető kiállításban valósíthat-tuk meg.

A jubileumi évkönyv első tanulmánya, Keszthelyi Györgytől; a *Bajai Tanítóképző Intézet Története 1870—1970* elemzében tárja fel az intézet 100 éves történetét. Hú képet rajzol a legfontosabb oktatási-nevelési törek-vésekről, és felvonultatja a nagy tanáregyeni-ségek munkásságát is.

A második részben a szerkesztők ismertetik az intézet szervezeti felépítését.

A harmadik részben közölt tanulmányok azt bizonyítják, hogy az intézet oktatói a

közölt tanulmányokkal is szolgálják a magyar nevelés ügyét. Dr. Horváth Imre: A világnézetű nevelés fejlődése a felszabadulástól napjainkig, Petrekanics István: A gyakorlati képzés története, dr. Hadnagy János: dr. Bartsch Samu nyomdokain, Borsodi István: Kísérleteink a matematika tanítás korszerűsítésére, Keszthelyi György: A mai irodalom tanításának problémái a tanítóképzésben, Gaszner István: A hangzattani ismeretek oktatása a tanítóképző intézetekben című kitűnő tanulmányok jelentek meg a jubileumi évkönyvben. A következő részben ismertetik a szerkesztők az oktatók sokoldalú publikációs tevékenységét.

A százszentendős Bajai Tanítóképző Intézetet meleg szeretettel köszönti a jubileumi esztendőben a tízéves Módszertani Közlemények, amelynek az intézet oktatói hűséges munkatársai és támogatói voltak és hisszük, hogy lesznek is.

Németh István

Lomb Kató: Így tanulok nyelveket. (Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései) Budapest, 1970.

Olyan könyvecske hagyta el nemrög a Gondolat Könyvkiadó Alföldi Nyomdáját, aminek nem szabadna hiányoznia egyetlen idegen nyelvet oktató tanár, fordító vagy tolmács könyvespolcáról sem.

Lomb Kató „Így tanulok nyelveket” c. könyve őszinte, bensőséges vallomás, baráti tanácsadás minden idegen nyelvet tanulónak, józan számvetés az idegen nyelv tanulás céljaival, mikéntjével, értelmével, rövid történetével, perspektívaival — megannyi érdekes kérdéssel kapcsolatban — közvetlenül, bizalmasan, szakszerűen; a magát csak lingvistának nevező, széles látókörű, művelt „filosz” hozzáértésével.

A mű egyik kétségtelen pozitívuma, hogy a szerző tizenhat nyelvet áttanulmányozó tanuló szemszögéből vizsgálja az idegen nyelv tanulásának elméleti és gyakorlati kérdéseit, s pont ezért mond többet mint a helyenként unalmas, száraz, elszürkült, eklektikus és a külföldi szerzők műveiből összeollózott, kétes értékű módszertanok egyes fejezetei.

El kell olvasnia mindenkinek ezt a művet, aki valaha is gondolt arra, hogy idegen nyelvet tanuljon, mert ha receptet nem is (mert ilyen nincs is!), de hasznos tanácsokat, egy életmű során kikristályosodott, letisztult, helyes és cáfolhatatlan nézeteket hirdet a szerző, amelyek hangsúlyozása — sajnos — néha hiányzik legjobb idegen nyelv oktatási szakfolyóirataink hasábjairól is.

Lomb Kató könyvében érint lényegében minden olyan kérdést, ami minden értelmes idegen nyelvet tanulóban felmerülhet:

Miért tanuljunk nyelveket? Mikor tanuljunk nyelveket? Milyen nyelvet tanuljunk? Hogyan

tanuljunk nyelveket? Miért, mit és hogyan olvassunk? Hogyan tanuljunk szavakat?

Szól a nyelvtelhetség kérdéséről, (amit fikciónak tart!) a szótárak szerepéről, (amik kezdetben gondolkodásra serkentenek, de később lustaságra csábítanak) kiemeli az ún. „sikerélményt”-t, amit a nyelvtanulás kulcskérdésének tart, és nem győzi eléggé hangsúlyozni azt, hogy olvassunk aktívan azon a nyelven, amit éppen tanulunk: adaptált szövegeket, mai színdarabokat vagy regények párbeszédeit, jó ritmusú, színes, modern novellákat — és nem a klasszikusokat, valamint a tankönyveket és a társalgási könyveket, mivel az utóbbiak „műnyelven íródtak”. „Olyan szöveget, amely érdekkel bennünket”, mert: „Interesse — stäker als Liebe” (Az érdeklődés erősebb, mint a szerelem) — mondja a német.

Mennyivel eredményesebb lenne jó néhány idegen nyelvet tanuló és tanító ember munkája, ha ezt a tanácsot megfogadná! Lomb Kató a könyve lapjain érvel, vitatkozik, meggyőző és bizonyít. S végső következtetései mindig a lényegre érintik, tételeinek jelentős része axiomatikus, amelyeket minden idegen nyelvet tanítónak és tanulónak alaposan át kellene gondolnia eddigi és jelenlegi munkáját, módszereit azok szempontjából is felül kellene vizsgálnia. Íme néhány ezekből a tételekből:

1. „A nyelvből tanuljuk a nyelvtant, nem a nyelvet a nyelvtanból” (77. lap.)
2. „A nyelv épületének négy tanterme van. Lakójának csak az mondhatja magát, aki mind a négy készséget — beszéd és megértés, írás és olvasás — elsajátította.” (30. lap.)
3. „Heti 10—12 óra foglalkozáson alul nincs és nem lehet eredményes nyelvtanulás.” (Jó lenne, ha erre a mondatra felfigylenének a heti 2—3 órás idegen nyelvi órák „központi előírói és kivitelezői!”)
4. Állást foglal az öncélú grammatizálás ellen, de a nyelvtant az azt megillető helyre teszi, s nem veti el — mint jó néhány nyelvtanár. „A nyelvekben — minden „illogikusságuk” ellenére is — a szabályok adják meg a „mert”-et. Ezeket elsikkasztani éppoly bűn lenne, mint a vegytan, örökléstan vagy kristálytan törvényeit.” (79. lap.)
5. „A szabályokat tudatosítani kell.” (80. lap.)
6. Semmit sem ér a nyelvtudás, ha nem párosul pedagógiai, pszichológiai ismeretekkel és őszinte hivatásérzettel.” Nyelvtanításra nem alkalmas mindenki, aki idegen nyelveket ismer. (229. lap.)

Hasznos tanácsokat talál minden idegen nyelvet tanuló a „10 kérdés” c. részben is, ami egy tapasztalatokban gazdag, az idegen nyelvek tanulásának szentelt, tartalmas életpálya néhány kikristályosodott egyéni titkát árulja el az olvasónak.

Lomb kató nézete helytálló mind az audiovizuális nyelvoktatás aggályait mind az ún. immerziós módszert illetően, ami a gondolkodást száműzni akarja az idegen nyelv tanításakor, s a napi több órás drill módszere háttérében lényegében Osgood, Bloomfield, Weiss és Skinner behaviorizmusa áll, ami itt-ott nálunk is érezteti negatív hatását — anélkül, hogy egyes idegen nyelvet tanítók tudatosan ismernék annak lényegét.

Lomb Kató könyve a komoly problémák szakemberhez méltó ismertetése mellett is rendkívül érdekes és olvasmányos, hisz művében elmeséli azt is, hogyan jutott el 25 év alatt addig, hogy tíz nyelven beszél, s haton pedig szakirodalmat fordít és szépirodalmat olvas. Könyve elsősorban az „átlag nyelvtanuló”-hoz szól, s hangsúlyozza, hogy a szerző módszere nem „egyéni különlegesség”, hanem olyan út, amely „minden tudásra szomjas, szellemi kalandozásra szívesen csábuló ember számára járható.”

Dr. Hajzer Lajos

Ismeretlen ismerősök. Sirály könyvek. Szerkeszti: T. Aszódi Éva. Móra Könyvkiadó. Budapest, 1969.

Arnold Zweig, Giuseppe Dessi, Mohamed Dib, Georges Gogy, Siga Naoja, William Faulkner, Arkagyij Gajdar, Ludvik Askenazy, Jordan Radieskov, Anna Seghers, Tabák András, Konsztantyin Pausztovszkij, Siegfried Lenz, Hugo Claus, Vance Palmer, Franz Werfel, Heinrich Mann, Mándy Iván, William Saroyan, Jurij Nagibin műveiből állította össze a kitűnő szerkesztő T. Aszódi Éva az elbeszéléseket. A főszereplők amerikai, szovjet, arab, német, olasz, japán, cseh, belga, bolgár, ausztráliai, magyar gyerekek. A szerzőket és műveiket, az elbeszéléseket összefűzi a gyermekek iránti féltő szeretet. Zsoldos Vera rajzai díszítik, élénkítik a kötetet.

