

## A KORSZERŰ ELLENŐRZÉS NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

TEMPFLI MÁRIA

Az oktató-nevelő munka korszerűsítési törekvései nemcsak a tanítási óra egészére irányulnak, hanem annak egyes kisebb egységeire is, így külön a számonkérésre is. Ezeknek a törekvéseknek fel kell számolniok azt az ellentmondást, hogy sok mindere kívánjuk nevelni a tanulókat, hogy egyre inkább a valóban sokoldalú személyiség kifejlesztésére törekszünk, ugyanakkor a nevelési számonkérés, az elbírálás, az értékelés szempontjai rendkívül egyoldalúak, főleg az értelmi, s ezen belül is az emlékezeti teljesítményekre korlátozódnak.

Igen fontos feladat tehát a sokoldalú nevelésnek megfelelő sokoldalú értékelés kibontakoztatása. Ki kell küszöbölnünk annak a lehetőségét, hogy a tanulók ismeretei hézagosságok maradjanak éppen a számításra alapuló rendszertelen felkészülésük miatt, ösztönöznünk kell a tanulókat a rendszeres munkára, ez pedig csakis úgy érhető el, ha biztosítani tudjuk az állandó, gyakori ellenőrzést. De hogyan lehet biztosítani heti 2 órás tantárgy keretében, 30—40-es létszámú osztályban a gyakori ellenőrzést? Semmi esetre sem a régi klasszikus ellenőrzési módszerrel, amely kimerítő, hosszantartó vizsgáztatással, nagy alapossággal őrzi ellen a tanuló hézagosságát, emlékezési teljesítményre alapozó ismereteit. Szükségszerű tehát a régi, a kollokviumokra emlékeztető számonkérési mód korszerűsítése, mely biztosítani tudja a tanulók teljesítményképes tudásának elérését.

A korszerű módszerekhez vezető alapozó munkát az elvek tisztázásánál kell kezdenünk. Az elvi kérdések sorában pedig a legfontosabb: melyek az ismeretek ellenőrzésének **didaktikai funkciói**, azaz milyen cél

megvalósítását is szolgálja az ellenőrzés? A módszertani szakirodalom szerint az ellenőrzés **első funkciója az**, hogy biztosítsa a tanulók ismeretei és készségei színvonalának feltárását, tárgyilagos elbírálását és érdemjeggyel történő értékelését. Ez az elbírálás ne legyen **ítélkezés**, vagyis annak bizonyítása, hogy mit nem tud a tanuló.

A nevelő funkciójú értékelés nem a hibák keresését állítja a középpontba. Nem azt kutatja elsősorban, hogy mit nem tud a tanuló, hanem azt, hogy mit tud, nem azt, hogy mire nem képes, hanem azt, hogy mire képes.

Az ellenőrzés **második funkciója**, hogy a tanárnak értékelnie kell saját munkáját, meg kell állapítania, hogy az eredményesség emelése milyen további eljárások alkalmazását követeli meg tőle. Ha egy-egy fogalom meghatározását, egy-egy jelenség leírását sorozatosan azonos hibákkal halljuk vissza tanítványainktól, felmerül-e bennünk a gyanú, hogy ennek oka a tanári magyarázatban is lehet? Mi is tévedhetünk, mi is elfelejthetünk valamit megmagyarázni, alaposabban kifejteni. Hibázhatunk a feldolgozás módszerével, súlypontozásával. Ez arra figyelmeztet bennünket, hogy óráról órára szükséges a tanári önkontrol is. Ha szembe tudunk nézni tanári munkánk fogyatékoságával, akkor szerényebbek, feleletet elbíráló magatartásunkban igazságosabbak, embersegebbek leszünk. Ez nem azt jelenti, hogy elnézőbbek, igénytelenebbek legyünk, hanem az önkontrol tükrében mindkét fél teljesítményét mérlegeiően igazságosabbak.

Az ellenőrzés egy **másik funkciója az**, hogy **rendszeres munkára** ösztönözze a tanulókat, hogy képességeik teljes kifejtésével törekedjenek a szükséges ismeretek minél alaposabb elsajátítására. Ez az a funkció, amelynek érvényesülését csakis a **számonkérési eljárások korszerűsítésével lehet biztosítani**. A tanulóknak rendszeres munkára való ösztönzési szándékomból késztetett arra, hogy az 1969/70-es tanév II. évharmadában a VII. C. osztályban kísérletezzem új feleltetési és osztályozási eljárásokkal. Ezekről az eljárásokról, s főleg eredményeikről szeretnék számot adni az alábbiakban.

Abból az elgondolásból kiindulva, hogy a különböző nehézségű anyagrészek, az összefoglaló kérdések és a topográfiai ismeretek stb. ellenőrzése más-más teljesítést igényel a tanulóktól, s hogy kizárjam annak lehetőségét, hogy egy tanuló mindig csak összefoglalásból, vagy csak írásban, esetleg csak új leckéből feleljen, bevezettem az ún. **rétegleleltetést** és az ezzel járó **differenciált osztályozást**.

Ez biztosítja az ellenőrzés sokoldalúságát, a tanulók teljesítményképes tudásának fokozását.

### Mit jelent a rétegleleltetés ?

Az ellenőrzés során egy-egy tanuló ismereteinek más-más réteget ellenőrzöm terv szerint. Egyik alkalommal a tanuló térképi tájékozottságáról szerzek információt, másik esetben az alapfogalmak szilárdságát felmerő kérdést teszek fel, harmadszor az írásbeli kifejező készséget és a lényeglátást mérem fel, negyedszer az új anyagban való tájékozottságot és szorgalmat, ötödször arra várok feleletet, hogy nagyobb egységen belül hogyan látja a tanuló a földrajzi kapcsolatokat és összefüggéseket stb. Természetesen ezek különböző nehézségű feladatok is. Egy topográfiai 10-es nem lehet azonos értékű az összefoglalásból szerzett 10-es jeggyel csak akkor, ha minden tanulónak lehetősége van a földrajzi ismeretek különböző aspektusaiból, rétegeiből számot adni tudásáról. Ezért kell **differenciált osztályozást alkalmazni**. Egyéni feljegyzéseimben különrovatban írom a topográfiai osztályzatokat, az írásbeli teljesítményeket, a rajzos feleleteket, az új anyagból és ismétlésből szerzett jegyeket. Mindez természetesen nehezebb feladat a tanár számára, mint az érdemjegyek válogatás nélküli beírása az osztályozó naplóba. De csak így tudom kellően irányítani a tanuló felkészülését, mert konkrét tanácsokat adhatok arról, hogy milyen anyagrészekkel, milyen feladatkörökkel szükséges elmélyültebben foglalkoznia az évharmadi vagy az évvégi osztályzat érdekében. Feljegyzéseim alapján világosan látom, kinek mi a gyengébb oldala, (topográfia, írásbeli kifejező készség, lényeglátás, szorgalom hiánya stb.), s így valóban ösztönözni tudom a tanulót, hogy a képességeinek megfelelő érdemjegy eléréséhez mely területen kell jobban igyekeznie.

A rétegleleltetés és a differenciált osztályozás alkalmazásával lényegesen kisebb a valószínűsége annak is, hogy a véletlen szerencsés vagy peches esetek gyakoriakká váljanak. S ez is rendszeres munkára ösztönzi a tanulót. De van ennek a módszernek további előnye is. Nincs szüksége a tanárnak arra, hogy egyetlen ellenőrzés alkalmával az ismeretek legkülönbözőbb körére terjedjenek ki az ellenőrző kérdések. A régi feleletek sok esetben kis kollokviummá, vallatássá torzulásában éppen annak van fontos szerepe, hogy a sokoldalú információ-szerzés címén az új anyag mellett a legkülönbözőbb tárgykörökből is kap a tanuló kérdéseket, hogy a tanár egyetlen alkalommal győződhessen meg 4—6 hét szorgalmáról, teljesítményéről. Az időtartamában így hosszúra nyúló, de ritkábban sorra kerülő feleléskor a nagy tét fokozza a tanuló felelés alatti szorongását. Ugyanakkor számíthatásra is csábítjuk, azaz

éppen a rendszeres munkára ösztönzés ellen dolgozunk. Az alapos, de ritka ellenőrzés még a felnőtt számára is nagyobb kísértést jelent a hanyag munkára, mint az egy-egy szűkebb körre kiterjedő, de gyakoribb információszerzés.

Az alaposság és sokoldalúság igényével történő kiskollokviumok a rendszeres munkára ösztönzés ellen hatnak más mozzanataikkal is. Mert például hogyan is osztályozzuk ezeket az összetett feleleteteket? Ha az új anyagból nyújtott teljesítmény kifogástalan, de a topográfiai ismeretek nagyon hiányosak, rendszerint 7-est kap a tanuló (a számtani középátlóval). Ez az osztályozás igazságtalan, és nem tükrözi a tanuló lényeges tudását, mert nem azt mutatja, hogy a tanuló az új anyagot 10-re tudta, a topográfiát pedig elégtelenre. Így a tanulók sohasem tapasztalják a saját bőrükön, hogy földrajzi ismereteiknek csak egyik rétege éri el a megfelelő szintet, de a másik réteg elégtelen.

A rendszeres munkára ösztönzés mindennek előtt magától a tanártól kíván rendszerességet és teryszerűséget. Valóban meg kell tervezni az ellenőrzést. Kidolgoztam előre (minden órára) a felteendő kérdéseket, mert a rutín cserben hagyhat, s a tanuló nem érti meg a feladatot. A meg nem értett feladat nyomán pedig nem lehet jó eredményt várni. A kérdések kidolgozásával párhuzamosan, kellő mérlegelés alapján, kijelöltem a felelőket is. Ezzel időt nyerek az órán, nem kell lapozgatnom az osztályozó naplót, s ezzel sem fokozom az ellenőrzéskor oly gyakori dermesztő légkört.

Felvetődhet a kérdés: a rétegleleltetés valóban megszünteti a tanulók számítgatásait?

Ha már felelt új leckéből, készül-e vajon a következő órára? Erre ismét kérdéssel válaszolhatok: hogyan tud majd ismétlésből, összefoglalásból, rajzból vagy ábramagyarázatból, térképismeretből felelni, ha nem készül rendszeresen óráról-órára. Természetesen ez a számonkérési módszer sem képes csodára, így is akadnak négyesek (talán még több is), mert akad tanuló, aki továbbra is számítani próbál, s egy évharmad nem is elég idő arra, hogy a hanyag tanulók is megszokják a rendszeres munkát, de a javítási lehetőség is több, s a tanuló többször is felelhet az ismereteknek abból a rétegeből, amelyből gyenge, amelyből hiányai vannak. Mivel az egy órára jutó kérdések eléggé elaprózottak, a tanulót ez arra készíti, hogy ne csak a lecke egyrészét tanulja meg, vagy csak nagyvonalakban, hanem elmélyültebben, részleteiben és az ismereteket összefüggésükben, gyakorlati alkalmazásukban is átgondolja.

Néhány példát szeretnék bemutatni arról, hogyan fogalmaztam meg az ellenőrzés kérdéseit, s hogyan biztosítottam 6—8 tanuló számára egy órán a felelési lehetőséget.

**A tengerjárás** című lecke számonkérésénél a következő kérdéseket jelöltem ki :

1. felelő : a táblánál dolgozik, feladatát írásban kapja meg : Rajzold fel a táblára : mikor van maximális dagály és mikor minimális dagály, mivel van összefüggésben az árapály szakaszossága ? (Ellenőrzöm a tanuló jártasságát az ábrák megfigyelésében, s azt, milyen mértékben ismeri a jelenségek összefüggéseit.)
2. felelő : Mit értesz a tengerjárás fogalma alatt ? (Cél : a folyamatos előadás, szorgalmas új lecke tanulás ellenőrzése.)
3. felelő : Indokold meg az előző tanuló által leírt jelenséget. (A gondolkodás fejlettségét, az indoklási készséget állapíthatom meg, segédkérdésekkel segítem a tanulót.)
4. felelőnél : Az ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának készségét ellenőrzöm több kérdés feltevésével :
  - mennyi a dagály elméleti magassága és mennyi a gyakorlati magassága ?
  - Hol éri el a legnagyobb magasságot és miért ?
  - Mekkora a dagály magassága a Fekete-tengerben, miért nem éri el még az elméleti magasságot sem ?
  - Hamburgban például éjjel 1 órakor delel a Hold, a dagály viszont csak 5 órakor jelentkezik, miért ?
  - Miért kell ismerni a dagály megjelenésének időpontját ?
5. felelő : Beszélj a tengerjárás jelentőségéről ! (Összegez, szintetizáló készségét és gyakorlatiasságát értékelem a feleletében.)
6. felelő : Felrajzolja a passzátszelek eltolódásának vázlatát. (Szükséges az új leckéhez). Itt az ismétlési anyag ismeretét, rajzban való felelésének és az indoklás készségének színvonalát értékelem.
7. felelőnek : Össze kell kapcsolnia térképismeretét az új anyag gyakorlati alkalmazásával. Ismétlő kérdés, az új anyag alkalmazása csak keret, viszont a tanuló logikus gondolkodását teszi próbára a kérdés.
  - Cherbourg francia kikötőből hajó indul el Londonba. Mekkora távolságot kell megtennie ? (Mérés, átalakítás, 400 km.) A hajó óránkénti sebessége 40 km. Londonban 2 órás késéssel jelenik meg a dagály. A Hold delelésének időpontja Londonban reggel 6 óra. Mikorra kell odaérnie a hajónak, hogy

a kikötésre alkalmas legyen az idő? (8 óra helyi idő szerint.) Mikor kell Cherbourgból elindulnia? (22 órakor). Tekintettel arra, hogy Franciaország — annak ellenére, hogy a 0 időzónában van —, mégis a közép-európai időzónát fogadta el, tehát 1 órával előbb járnak az órák mint Londonban, ezért 23 órakor kell elindulnia.

Ez volt az első óra, amelyen először alkalmaztam a rétegfeleltetést, s a tanulók és a tanár gyakorlatának hiánya miatt a számonkérés nagyon elnyúlt időben, csak 15 perc jutott az új anyag közlésére, amely 2 órára szánt anyagrészt volt, s így az elvesztett időt a következő órán behoztam. A további gyakorlat során ütemesebbé vált ez a feleltetési módszer is s nem ment az új anyag közlésének rovására.

**A tenger-áramlások** című lecke számonkérését a következő kérdések alapján végeztem el :

- I. felelő : A táblánál elkészíti az áramlás-gyűrűk rajzát (a magyarázat alkalmával készített táblai rajz alapján) és jellemzi az egyes áramlásokat hőmérséklet és eredet szerint.
- II. felelő : Az áramlás leírása, méretei, sebességének megmérése, — Cousteau féle buvárházikó, Piccard féle buvárhajó.
- III. felelő : Az áramlások okairól beszél. (Ez új szempont szerinti csoportosítást kér, mert az előző órán az áramlások jellemzését végeztük el közösen, s ebből kell az okokat megkeresni.)
- IV. felelő : A térképnél felsorolja az áramlásokat és jellemzi azokat hőmérsékletük és keletkezésük szempontjából.
- V. felelő : Felrajzolja a táblára a víz körforgását. (Új anyag közléséhez szükséges.)
- VI. felelő : Az áramlások jelentőségéről beszél.
- VII. felelő : Mi lenne, ha a Golf áramlás irányát megváltoztathatnánk Észak-Amerika partjai felé? Ez az alkalmazó kérdés méri le a tanuló teljesítményképes tudását, ezért értékesebb ez a felelet, még ha kiegészítő kérdésekre is szorul a tanuló.

Olyan anyagrészeknél, ahol nem lehet a kérdéseket elaprózni, 2—3 tanuló felel az új anyagból, másik három tanuló rajzban vagy szóban az ismétlési anyagból, 1 tanuló térképgyakorlatból és 2—3 tanuló pedig közetfelismerési gyakorlatból. Ezek az utóbbiak rövid, gyors feleletek, nagyon szerették a tanulók, évharmad végére be is gyakorolták jól a közetek csoportosítását.

Nagyon értékesnek tartom az ábraelemző és rajzos feleleteket. Ezek tükrözik azt, hogy a tanuló megértette a jelenségek közti összefüggése-

ket. Arra törekszem, hogy megszoktassam tanulóimat arra, hogy tanulás közben is rajzolgassanak, viszonylatokat nyílakkal, a fogalmakat egyszerű vonalas rajzokkal ábrázolják.

Határozottan híve vagyok a rendszeres térképgyakorlatnak, még akkor is, ha azt az utóbbi évek modern törekvései háttérbe szorították mint emlékezetet terhelő, mechanikus ismereteket. De más tantárgyaknál nincs szükség ilyen mechanizmusokra? (Szorzótábla, folyékony olvasás, helyesírás beidegződése stb.). A földrajzi térképgyakorlat több mint egyszerű mechanizmus: egy-egy földrajzi helységnév térképen való megmutatása nemcsak egyszerű felidézési folyamat, hanem egész sor gondolatot indít meg, összefüggésrendszert teremt meg, ha a begyakorlás is ilyen módon történik. Csatlakozom a térképgyakorlat szükségessége mellett állástfoglaló Benedek Zoltán nagykirályi és Harkó József sepsiszentgyörgyi kollegák Tanügyi Újságban is megjelentetett véleményéhez.

A földrajzi szintézis kialakítása érdekében elegendehetetlen részeknek az egészbe való állandó és következetes beépítése, a Föld térképének gyakoribb használata, a természeti és társadalmi törvények — életkorhoz mért lehetséges — pontos ismertetése, az összehasonlítás készségének fejlesztése. Ezért fordítottam nagy gondot ebben az évharmadban az összefoglalásokra. Három összefoglaló órát tartottam a következő témákkal:

- A hidroszféra földrajzi szerepe és a helyes vízgazdálkodás.
- A kőzetek rendszerezése.
- A litoszféra szerkezete és a belső erők felszínalakító hatása.

Az ismeretek ellenőrzésének van egy — nagyon természetesnek látszó, de nem tudatosult — **negyedik funkciója is**: az ellenőrzés új ismereteket, ismeretkombinációkat, készségeket is közvetít. Ha ugyanis a tanulók eddigi ismereteik birtokában azok alkalmazásával új jelenségkombinációkat tárnak fel az ellenőrzés során, vagy elméleti ismereteiket gyakorlati feladatok megoldására használják, akkor az ellenőrzés új ismereteket és készségeket is közvetít. A negyedik funkció figyelmen kívül hagyása miatt unalmas és érdektelen gyakran az ellenőrzés az osztály nagy többsége számára, a felelésre váró néhány izgulót kivéve, Ennek kiküszöbölésére kell minél gyakrabban megvalósítanunk az új kombinációkat feltáró, vagy a problemamegoldást kívánó ellenőrzést. Az érdeklődést felkeltő problémákkal aktív közhangulatot teremtünk, olyan belső aktivitás alakul ki a tanulóknál, amelynek révén az osztály többsége az ellenőrzés pszihikai részesévé válik. Erre vonatkozó példákat a Terra 1969/3 és 6 számában találtam. (S. Veza: Utilizarea metodei problematizării la lecțiile de geografie és G. Stănculescu, N. Achim: Aspecte

ale problematizării la lecțiile de geografie.) A tanulmányokban említett kérdésekhez hasonlóan minden órára próbáltam egy-egy probléma-felvető kérdést megfogalmazni — ami nem is olyan könnyű feladat — s ezeket vagy az óra végén oldották meg a tanulók, vagy a következő óra számonkérő részében feleltek rá. Ezeket a probléma-kérdéseket ismétlésként is gyakran a felszínen tartottam, hogy az összefüggéseket kereső eljárásokat is rögzítsék, s így gyakorlatra tehessenek szert újabb probléma-szituációk esetében a kérdések megoldásában.

Kísérletemet az új módszerű számonkéréssel az 1969/70-es tanév II. évharmadában kezdtem meg, s így az I. évharmadot összehasonlítási alapként használhatom. A két évharmad jegyeinek mennyisége közötti különbség az alábbi adatokból is kitűnik :

Az I. évharmadban két jegye volt minden tanulónak, egyeseknek három. Az II. évharmadban minden tanulónak 6 jegye van, egyeseknek 7, amelyből 2 jegy rögtönző dolgozat eredménye. Szükségesnek tartom ezt megjegyezni, mert mindkét rögtönzést összefoglaló óra után irattam, a kérdések a tanulók szintetizáló, elemző, alkalmazó képességét vették igénybe és általában gyengébb eredményt mutattak fel, mivel az önálló megoldási készségük még nem elég fejlett.

Egy órára jutó jegyek száma :

I. évh. : 3,3 — csak a szóbeli jegyek száma : 2,0

II. évh. : 7,8 — csak a szóbeli jegyek száma : 5,2

Egy tanulóra jutó jegyek száma :

I. évh. : 2,4 — csak a szóbeli jegyek száma : I. évh. : 1,4

II. évh. : 5,9 — csak a szóbeli jegyek száma : II. évh. : 3,9

A jegyek száma nyilvánvalóan nőtt, s ebből kifolyólag a tanulók aktivitása is. Látszólag a tudásszintjük is emelkedett, pontosabban a fogalomalkotásuk, bátrabban fognak hozzá egy-egy probléma megoldásához, magabiztosabban dolgoznak a táblánál, a füzetben. Mégis az osztály évharmadi általánosa alacsonyabb a II. évharmadban : I. évh. : 7,37.

II. évh. : 7,18 (0,19-al alacsonyabb).

Érdekes az egyes osztályzatok számának változása :

Jegyek	I. évh.	II. évh.
10-es	3	4
9-es	8	4
8-as	7	5
7-es	—	7
6-os	8	5
5-ös	6	7
4-es	—	—



Csökken a 9-es és 8-sok száma, nagyon felugrott viszont a 7-es száma. Ez igazolja azt a tényt, hogy több jegyből realisabban lehet elbírálni a tanulók tudását. (Általában az osztályok nagy többsége a közepes szinten mozog.) A rétegfeleltetés módszerének inkább a nevelői értékét becsülöm nagyra: kitartó, rendszeres munkára serkenti a tanulót, fejleszti önkritikai érzékét, céltudatos törekvésre neveli, fejleszti ambícióját. Ez az oldala talán többet ér, mint az 1—2<sup>o</sup>/<sub>o</sub>-os tudásszint emelkedés. E jellemformáló erő föltétlenül kihat majd a tudásszint emelkedésére is. A tanár részéről is kitartó munkát és gyakorlottságot igényel, s fokoznia kell az önkontrollt is, nagy gondot kell fordítani az ellenőrző kérdések megfogalmazására, a gondolatébresztő, problémát felvető kérdések tanulmányozására és helyes alkalmazására. A kísérletet tovább fogom folytatni ebben az osztályban, s az évvégi összefoglalások alkalmával összehasonlítást végzek az első és II—III. évharmad anyagának ismerete között.

#### FORRÁSANYAG :

1. Debreczy Sándor : A korszerű számokérés formáiról. Tanügyi Újság 1969 ápr. 4.
2. Dánielisz Endre : Kísérlet a számokérés korszerűsítésére. Korunk, 1970/3.
3. Gabriela Stănculescu, N. Achim : Aspecte ale problematizării la lecțiile de geografie. Terra, 1969/6.
4. S. Veza : Utilizarea metodei problematizării la lecțiile de geografie. Terra, 1969/3.
5. V. Bota : Lecțiile axate pe situații probleme. Revista de pedagogie, 1968/9.
6. V. Pavelescu : Principii de docimologie.
7. Dr. Balogh Béla András : Megjegyzések az ellenőrzés funkcióiról. Földrajztanítás, 1969/6.
8. Nagy Vendelné : A korszerű általános iskolai földrajztanítás néhány problémája. Földrajztanítás, 1969/5.
9. Magirius Gyuláné : Az ismeretek, jártasságok ellenőrzése az általános iskolában. Földrajztanítás, 1969/1.

### **Unele probleme ale modernizării verificării cunoștințelor de geografie**

(REZUMAT)

Tendințele de modernizare a învățământului nu se referă numai la modernizarea orei în întregime, ci și la părțile ei componente, astfel și la verificarea cunoștințelor.

Forma clasică a verificării este prea unilaterală, referindu-se mai ales la capacitatea de memorizare a elevului. De aceea s-a ivit necesitatea rezolvării unei aprecieri multilaterale a cunoștințelor, conform cerințelor educației multilaterale.

Pornind de la funcțiile didactice ale verificării cunoștințelor a devenit necesară introducerea unui **control multilateral și mai frecvent** al cunoștințelor și a **notării diferențiate** cu scopul de a ambiționa pe elevi la o pregătire sistematică și permanentă.

Ce înțelegem sub controlul multilateral ?

Verificarea diferențiată a cunoștințelor, a diferitelor aspecte ale cunoștințelor : odată apreciez trainicia noțiunilor geografice la elevi, a doua oară deprinderea de exprimare în scris, apoi găsirea esenței problemelor și a relațiilor cauzale, orientarea elevului și sîrguința lui în însușirea materiei noi, altădată verific cunoștințele topografice etc. Răspunsurile date din diferite aspecte au valori diferite, de aceea este necesară notarea diferențiată, adică evidențierea notelor date în rubricile separate, destinate diferitelor aspecte ale cunoștințelor. În așa fel am putut realiza, ca fiecare elev în cursul trimestrului II. să fie controlat din fiecare aspect propus al cunoștințelor.

În cursul trim. II. am efectuat o experiență permanentă și sistematică în cl. VII C, aplicînd metoda nouă a verificării. Fiecare elev a fost ascultat cel puțin de 6 ori din următoarele aspecte : lecția nouă, răspunsuri cu desene sau interpretarea tabolurilor, diagramelor, schițelor ; orientarea pe hartă, repetiție și lucrări scrise (extemp.)

Avantajele metodei :

1. Îndeamnă pe elevi la o muncă sistematică, îi dezobișnuiește de o pregătire sporadică.

2. Contribuie la o dezvoltare simțului autocriticii al elevului, descoperînd golurile în cunoștințele sale, arătînd ce trebuie recuperat.

3. Elevul se obișnuiește de pregătirea temeinică, fiind ca aceasta metodă a verificării cere și cunoașterea problemelor parțiale, a amănunțelor. Nu este de ajuns expunerea superficială a lecției, ci se cere de la elev să afle interdependența între fenomenele și aplicarea lor.

4. Elevii harnici au mai multe ocazii de succes, ceea ce îi ambiționează la muncă perseverentă.

Prezint câteva exemple pentru formularea și dozarea întrebărilor de verificare din lecții: „Mareele” și „Curenții oceanici”, arătând felul cum am asigurat ascultarea a celor 6—8 elevi desemnați prealabil.

Rezultatele obținute în aplicarea acestei metode le-am prezentat prin date statistice :

Nr. notelor pe oră : trim. I : 3,3, — din care note orale : 2,0

trim. II : 7,8 — din care note orale : 5,2

Nr. notelor pe elev : trim. I. : 2,4 — din care note orale : 1,4

trim. II : 5,9 — din care note orale : 3,9

Este evident, că s-a ridicat nr. notelor și ca urmare și activitatea elevilor s-a îmbunătățit. Aparent s-a ridicat și nivelul lor de cunoștințe, s-a perfecționat formarea noțiunilor, elevii participă la rezolvarea „întrebărilor-probleme” cu mai mare ușurință, lucrează la tablă cu mai mare siguranță ; totuși media trimestrială a clasei este scăzută față de media din trim. I.

Media clasei la geografie din trim. I : 7,37

Trim. II : 7,18 (cu 0,19 mai scăzută).

Este interesantă însă schimbarea numărului notelor :

Note	Trim. I	Trim. II
10	3	4
9	8	4
8	7	5
7	—	7
6	8	5
4	—	—
total	32	32

A scăzut nr. notelor de 9 și 8, însă a crescut considerabil nr. notelor 7. Acest lucru dovedește, că cunoștințele elevilor se poate aprecia mai real după un număr mai mare de note. (În general, majoritatea claselor sînt la nivelul mediocru.)

Valoarea pedagogică și de formare a caracterelor a controlului multilateral va contribui și la ridicarea nivelului la învățatură. Elevii obișnuiți cu munca perseverentă vor avea cunoștințe mai sigure și mai trainică. Această metodă pretinde mai multă pregătire, competență metodică și muncă din partea profesorului.

## EPITOMO

Ci tiu laborajo prezentas eleksperimentitan metodon de la moderigado de prirespondigo en geografia instruado.

La malsupre disvolvigota metodo certigas dum la geografiaj studhoroj la kontrolon de l' diversaj aspektoj de la konoj de lernantoj ne per la malnova, longa demandado, sed per mallongaj, precizaj respondoj.

Foje oni kontrolas unuope la solidecon de la baznocioj, ce la lernantoj, alifoje, la kapablecon de kriba esprimado, la observkapablecon de la kerno de l' problemo, la orientigadon pri la novaj konoj, kaj la diligenton. Alifoje oni kontrolas la orientigadon de la lernanto antaŭ la geografia karto, au oni kontrolas la kapablecon kiel li scias kunligi la interrilatojn.

Tiamaniera respondigado pretendas diferenciitan klasifikon de la respondanta lernanto.

La cefa avantaĝo de ci tiu respondiga metodo estas tiu, ke gi instigas la lernanton labori sistemigite, malkutimigas lin de kalkulema lernado, car ofte alvenas lia vico ce la despondigado. Same ci tiu metodo instigas la lernanton por persistata lernado, ricevante oftajn sukcestravivajojn.