JEGYZETEK

1. *Szépe György:* A kommunikáció és a nyelvművelés. = Anyanyelvi Őrjárat. Bp., 1971. Gondolat K., 35–38. l.
2. *Szende Tamás:* A beszédfolyamat alaptényezői. Bp., 1976. Akadémiai K., 39–41. l.
3. *Heller Ágnes:* A mindennapi élet. Bp., 1970. Akadémiai K., 291–302. l.
4. *Buda Béla:* Gondolatok az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről a kommunikációkutatás, a szociálpszichológia és a személyiséglélektan alapján. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 82–87. l.
5. *Mérei Ferenc:* Spontaneitás és tudatosítás. Gyermeklélektani tapasztalatok felhasználása az anyanyelvi nevelésben. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 177–197. l.
6. *Latman, J. M.:* Szöveg, modell, típus. Bp., 1973. Gondolat, 235–251. l.
7. *Szende Tamás* i. m. 136–138. l.
8. *Buda Béla:* Az empátia jelensége és jelentősége a pszichiátriában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1976. 2. sz., 113. l.
9. *Heller Ágnes:* i. m. 231. l.

SZALAY ANDRÁS
Cserkeszőlő

Korszerűsítések a geometriai számítások tanításában

Hagyományos geometriatanításunk problémái a terület-, felszín-, térfogatszámítási feladatok megoldásaiban tükröződnek legszembeszökőbben. Kiemeli ennek jelentőségét, hogy olyan ismeretkörről van szó, amelyre a tsz állatgondozónak, vagy a kőműves segédmunkásnak éppen úgy szüksége van, mint az integrál-differenciál számítást tanuló egyetemi hallgatónak.

A 6 évi (3. osztálytól a 8-ig) tanulás hatékonyságára jellemző, hogy a különböző időpontokban végzett országos és megyei felmérések szerint az ilyen feladatokat sok iskolában a tanulók 2/3 része nem képes megoldani. A matematikatanítás hagyományos eljárásaival tanáraink ezen a területen nem tudnak gyökeres előrelépést elérni, ugyanakkor a KOMPLEX MATEMATIKATANÍTÁSI, az ÁTMENETI MATEMATIKA TANTERV kísérletei, valamint a MATEMATIKA TAGOZATOS OSZTÁLYOK eredményei azt bizonyítják, hogy korszerűbb eljárásokkal a geometriai számítások tanításának hatásfoka is nagymértékben emelhető.

A korszerűsítés tehát nem elméleti lehetőség, hanem gyakorlati szükségszerűség. Az említett kísérletek MUNKALAPJAI sok kitűnő ötletet, gyakorlatot tartalmaznak, amelyek útmutatást nyújtanak minden tanár számára munkájának korszerűsítéséhez.

A „fogalmak hosszú időn át tartó érlelése”, „több ismeret párhuzamos indítása”, annak az elvnek az alkalmazása, hogy egyes órákon „nem törekszünk befejezettségre” – azonban megnehezítik az egyes gyakorlatok matematikai hátterének, rendeltetésének megértését és annak elképzelését, hogyan vezetnek el a „korszerű” anyagrészeken végzett „felfedezések” olyan „hagyományos” fogalmak megértéséig, készségek alkalmazásképes megszilárdításáig, mint a terület-, felszín- és térfogatszámítás. Az alábbiakban néhány gondolatkör összefoglalásával ehhez kívánok segítséget nyújtani.

A)

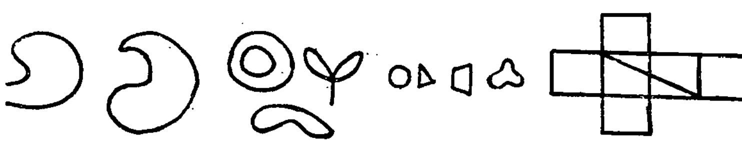
Többszöri konkrétizálás. Hagyományos geometriatanításunkban az első órán alkalmazott szemléltetés alapján megállapítottuk az adott *számítási eljárás műveleti szabályát,* és azt követően számítási feladatok gépies gyakoroltatásával igyekeztünk azt készségszintre emelni, de nem törődtünk azzal: *értik-e tanulóink azokat a fogalmakat,* amelyekkel a műveleteket végezniök kell.

Piaget hívta (Piaget: Válogatott tanulmányok) fel a figyelmet arra, hogy „A fogalom kialakulásának útja sokkal hosszabb időt vesz igénybe és sok – látszólag a fogalommal össze nem függő – tevékenységre is szükség van." Ennek gyakorlati megvalósítása a készségképzés sorrendjének megfordítását kívánja meg. Tanulóinknak éveken át kell tevékenykedni, problémákat megoldani, amíg eljutnak a műveleti szabály és a benne szereplő fogalmak általánosított megértéséig, de ekkor már tudásuk alkalmazásképes is lesz. Ehhez a tanulói tevékenységhez nagy területet felölelő, változatos gyakorlatokat kell végeztetnünk:

1. A geometriai számításos feladatok megoldásában a legtöbb hibát a *„feladat meg nem értése"* okozza. Ahhoz, hogy a gyermek képes legyen a valóságot objektíven meglátni, leírni és elképzelni – ami nélkül az ilyen feladatok matematikai modellje nem szerkeszthető meg –, ki kell alakítania a formáknak a helyzetüktől független fogalmát (formakonstancia), el kell sajátítania azoknak a szavaknak a pontos használatát, amelyekkel a geometriai alakzatok és viszonyok tulajdonságai jellemezhetők.

Az ÓVODAI MATEMATIKAI FOGLALKOZÁSOK-hoz készült kitűnő ÚTMUTATÓ – nemcsak az óvodások, hanem még az 5. osztályos tanulók számára is – felhasználható gyakorlatokat ajánl annak a nagyon fontos, de eddig elhanyagolt feladatnak a megvalósítására, hogy a gyermek passzív szókincsének és intuitív ismereteinek tudatosításával miképpen vezethető rá: alapvető mértani formák: sík, gömbölyű, egyenes, görbe; a térbeli viszonyokat leíró névutók: alatta, fölötte, előtte, mögötte stb.; mennyiségi fogalmak: hosszabb, rövidebb, ugyanolyan hosszú, keskenyebb, szélesebb stb. tudatos használatára.

2. Piaget kísérletei alapján általánosan elfogadott, hogy a geometria tanulásában „Az önálló fejlődés *a topológiai képzetekkel* kezdődik." Ezért találunk a MUNKALAPOKON ilyen feladatokat:



1. sz. *2. sz.* *3. sz.* *4. sz.*

„Mi a különbség a két vonal között?" (Az egyik két részre osztja a síkot, a másik nem. Nyitott és zárt. 1. sz.)

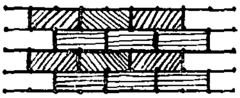
„Hány helyen lehet elvágni ezeket az alakzatokat úgy, hogy összefüggők maradjanak?" (2. sz.)

„Milyen közös tulajdonsággal rendelkeznek ezek az alakzatok?" (3. sz. Mindenkinek van „belseje" és „külseje", szomszédos pontok „egymásra következése" stb.)

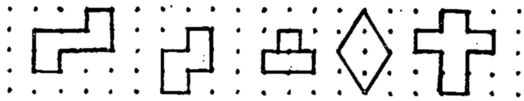
„Mi a különbség egy üveg és egy labda között?" (Az üveget kívülről, belülről be tudja járni egy légy; a labdát nem.) „Melyik a legrövidebb út, amelyiken a pók eljuthat a szoba egyik sarkából a szemben levő sarokba?" (4. sz. A legrövidebb út a hálózaton a két pontot összekötő egyenes.)

3. A kerület és terület fogalmának megértését jobban segítjük, ha a vizsgálandó idomot nem készen adjuk *a gyermek* kezébe, hanem *maguk állítják azokat elő:* papírkivágással, huzalok hajlítgatásával, már ismert alakzatok átformálásával.

4. A *mérés* általánosított fogalmának kialakítását a nem szabványos egységekkel végzett mérésekkel készítjük elő. A gyermekek számára érdekes, játékos módja ennek a *parkettázás.* A síknak egybevágó idomokkal történő kirakására igen sok szép mintát találunk a MUNKALAPOKON, legegyszerűbben négyzetrácsos papíron, vagy „lyukas táblán" végezhető.



5. sz.

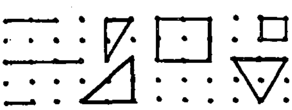


6. sz.

„Másoljátok le és folytassátok a parkettázást!" (5. sz.)

„Melyikkel lehet parkettázni?" (6. sz. Valamennyivel.)

Jól felhasználható a *négyzethálózat* más jellegű mérésekre is, legyen az négyzetrács, amire rajzolnak a gyerekek; átlátszó papír, amit ráillesztenek a mérendő idomra; vagy a lyukas tábla, amelynek szögein kifeszített gumival ábrázolják az idomot.



7. sz.

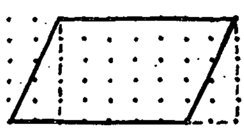
„Jelölj tetszés szerinti idomokat és mérd meg a kerületüket a különböző hosszúságegységekkel!"

„Mérd meg a területüket a különböző területegységekkel!"

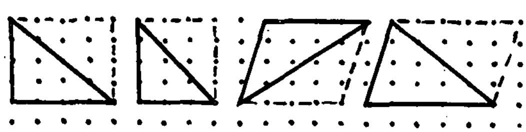
„Foglald tálbázatba a különböző területegységekkel végzett mérés adatait ugyanarra az idomra!"

„Rajzolj olyan rácssokszöget, amelyiknek a területe 36 területegység! Hány ilyen idomot jelölhetünk? Mérd meg, ezek közül melyiknek legkisebb a kerülete!" Stb.

5. A különböző alakú idomok területmérési feladataiban felfedezhető közös elv megsejtéséhez vezetnek el a *területdarabolási feladatok:*



8. sz.

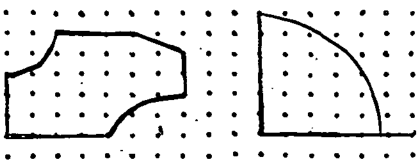


9. sz.

„Átdarabolható-e a paralelogramma az eredetivel egyenlő területű téglalappá? Hogyan győződhetünk meg eljárásunk helyességéről?" (A területegységek összeszámlásával. 8. sz.)

Sokféleképpen felhasználható átdarabolási feladatok bemutatására és házilag is könnyen előállítható az NDK-ban használt „Flächen" modellkészlet, ami 4 fajta háromszögből áll. (9. sz.)

6. A valóság helyes szemléletének kialakítása megkívánja, hogy olyan alakzatokat is méressünk, amelyeknek kerülete, illetve területe *nem fejezhető ki pontosan a rácsbeosztáson alapuló mértékegységekkel.*



Becslés: K= egys.
T= egys.
<K<
<T<

10. sz.

„Előbb becsüld meg, azután számolással ellenőrizd, hány egység az ábrázolt idom területe!"

„Állapítsd meg a rajzon levő síkidomról, hány egységnél biztosan több és menynyinél biztosan kevesebb a területe!"

Érdekes és a gyakorlati életre nevelés szempontjából is hasznos annak bemutatása, hogy kisebb rácsbeosztás használatával a megközelítés pontosabbá tehető.

Felhasználható a kisebb, illetve nagyobb rácsbeosztású papír az idomok kicsinyítésére, illetve nagyítására is. Ezek később érdekes átszámítási feladatokhoz nyújtanak példákat.

7. A testekkel már az óvodától kezdve ismerkednek a gyermekek, a spontán kialakult globális szemléletmód felszámolásához az első lépés a begyűjtött dobozok *feldarabolása,* a hálózat előállítása.

Ennek megfordítását jelenti *a modellezés.* A síkmértani modellező készlet 4–6 darabjából celluxszal hálózatot ragasztanak össze és vizsgálják, sikerül-e abból testet összeragasztani. Ennek során rájönnek nemcsak arra, hogy a testek hálózata milyen idomokból áll, hanem arra is, hogy ezeket az idomokat nem rakhatjuk egymás mellé önkényesen, és létezik az illesztésnek egy leggazdaságosabb módja, amelyik a legkevesebb ragasztást teszi szükségessé.

B)

Tantárgyon belüli integráció. Az általános iskolában egymástól elszigetelve tanítjuk a téglalap, négyzet, a háromszög területét, majd a téglatest, kocka stb. felszínét, térfogatát. A különbségeket emelve ki, sok esetben újként tanítjuk, ami azokban közös. Ennek következtében egy 8. osztályos tanulónak 20–25 – az ő szemében semmi kapcsolattal nem bíró – képletet kellene a fejében tartania. Ez sok gyermek számára még akkor is lexikális túlterhelést és alkalmazásbeli nehézségeket okozna, ha 5 vagy akár 10 ilyen képlet kimaradna a tantervből.

Megkönnyíthetjük gyermekeink munkáját, „ha átfogó összefüggéseket állapítunk meg a tananyagban, az általános alapgondolatok megértése következtében". (N. A. Mencsinszkaja: A fejlesztő oktatás pszichológiai kérdései és az új tantervek.) Ezek a geometriai számítások három alapvető összefüggésre vezethetők vissza:

A terület: szélességet szorozzuk a hosszúsággal.

A felszín: az alaplapok területéhez hozzáadjuk a palást területét.

A térfogat: az alapterületet szorozzuk a magassággal.

Az általános elvek megértését és tudatos alkalmazását elő kell készítenünk:

a) Előbb a „mérés" *általános* fogalmát alakítjuk ki, csak azután mérünk a szabványos mértékegységekkel. Gyermekeink megelőző gyakorlataik során nemcsak a speciális, hanem *a legkülönbözőbb alakú idomokat* állítják elő, mérik meg adataikat. A számítási eljárás szabályait mérési tapasztalataik alapján maguk fogalmazzák meg.

b) A területdarabolások nemcsak arról győzik meg a gyermekeket, hogy az egyenes vonalú idomok átdarabolhatók téglalappá, hanem arra is rávezetik őket, hogy az idomok mely adatait kell felhasználniok a számításokhoz.

c) Nem közömbös *munkánk stílusa* sem, ezt egy példa világítja meg. A paralelogramma területének kiszámítási szabálya megállapításánál bizonyosan lesz olyan tanulónk, aki a téglalap analógiájára a két szomszédos oldal szorzatával akarja kiszámítani a területet.

Hiba volna, ha a tanár ezeket figyelmeztetné tévedésükre, még inkább, ha azonnal közölné a helyes megoldási módot.

Ehelyett megkérdezzük: „Van-e más vélemény?" Biztosan akad. Javasoljuk: „Döntsük el, kinek van igaza!" „Ábrázoljuk a paralelogrammát négyzetrácsos papíron, és számoljuk meg, hány rácsegység a területe. Számítsuk is ki a javasolt számítási móddal paralelogrammánk területét!" Ha a két eredményt összehasonlítjuk, kitűnik, ki járt el helyesen. Bizonyosan többen meg is tudják indokolni, miért volt téves a korábbi elgondolás.

Az ismert marxi tétel: „a világ megismerése a világ megváltoztatását célzó gyakorlati tevékenység eredménye" – megvalósítása a gyermek önálló felfedező munkájában nemcsak a jobb megértést, hanem a tanulásra szükséges idő jobb kihasználását is segíti. Az a tevékenység, amelyet a gyermek *az új ismeret megszerzése* érdekében végez, egyúttal szükségessé teszi a korábbi ismeretek *alkalmazását, gyakorlását, ismétlését.* Az oktatási folyamatnak ezek a mozzanatai csak mesterségesen választhatók külön.

A készségképzés színvonalának emelését és az oktatási idő gazdaságosabb kihasználását biztosítja a geometria, aritmetika, algebra egységének következetes megvalósítása is oktató-nevelő munkánkban.

C)

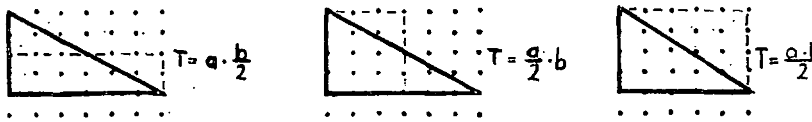
Az eredményes alkalmazás feltétele az ismeretek általánosítottsága is. Ehhez a puszta tevékenység kevés. Szükséges, hogy tanulóink a gyakorlat síkjáról áttérjenek az intellektuális szinten történő megoldásokra:

a) *A geometriai nyelv elsajátítása.* Gyermekeink már az első osztályban találkoznak a számokat helyettesítő jelekkel (□, ○ stb.), majd betűkkel. A betű azonban még az 5. osztályos gyermek számára sem bír azzal a jelentéssel, amit a 8. osztályban elvárhatunk. „Vannak – ugyanis – a gondolkodásnak szükségszerűen primitív mozzanatai, amelyeket nem lehet nélkülözni." (Kárteszi Ferenc: A geometriatanítás korszerűsítéséről.) A betű, a képlet kezdetben konkrét mennyiségek, számítási eljárások rövidített lejegyzésére szolgál. *Csak fokozatosan vezethetjük el tanulóinkat az általánosításhoz,* azért később is állandó visszakérdezéssel kell ellenőriznünk, tudják-e azokat konkrét mennyiségek behelyettesítésével értelmezni. Néhány példa:

Ha a tanulóink megszokták, hogy javaslataikat figyelembe vesszük, a téglalap kerületének kiszámítására nyilván felmerül mindkét javaslat: $K = 2a + 2b$ és $K = (a + b) \cdot 2$. Ezekkel kapcsolatban ilyen kérdések adhatók: „Igazoljuk méréssel, melyik a helyes!" „Mutasd meg, mit jelent az $(a + b)$ és a $2a$ és a $2b$ kifejezés!" „Fejezd ki ezek számértékét az adott téglalap esetében!"

A képletek verbális elsajátítása különösen a fordított szövegezésű feladatok megoldásaiban okoz sok tévesztést. Ennek megelőzése érdekében nagy súlyt kell helyez-

-nünk a gondolkodás rugalmasságának fejlesztésére. A háromszög területének kiszámítására pl.: ilyen elgondolások születhetnek:



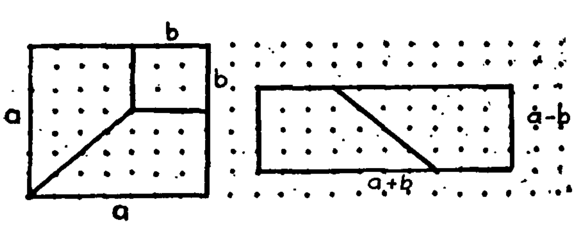
A feldolgozás lépései: 1. Papírtépés. 2. Lyukas tábla. 3. Rajz. 4. Számolás konkrét adatokkal. 5. Képlet. 6. Absztrakt verbális szint, megfogalmazása szavakkal: *a)* az *a* befogó szorozva a *b* befogó felével; *b)* az *a* befogó fele szorozva a *b* befogóval; *c)* a befogók szorzatát osztjuk 2-vel.

Sok gyermek azért nem érti a feladatot, mert nem a valóságot igyekszik felidézni, meglátni, amelyre vonatkozóan a számítást végeznie kell, hanem lázasan keresgél a betűk között. A felszínszámítási feladatok megoldásában általánosan tapasztalható gyenge eredményeket csak kevéssé tudjuk emelni, ha a képlet használatát erőltetjük. Ehelyett arra kell rászoktatnunk tanulóinkat, hogy előbb számadatok nélkül, fejben tervezzék meg a munkát. A téglatestet 3 különböző nagyságú téglalap határolja. Külön kiszámítjuk mindegyik területét, de ezek összege a felszínnek csak a felét adja, mert mindegyik téglalapból 2 van stb. A képlethasználatot meg kell előznie a „fejben való cselekvésnek" (Mencsinszkaja, Galperin), a „gondolati átélésnek" (Kárteszi).

b) *Egységes matematikai szemlélet.* Szakítanunk kell azzal a szemlélettel, amely szerint a geometria és az algebra kapcsolatának érvényesítésére csak egyetlen lehetőség van, ti. ha számtanórákon geometriai számításos feladatokat oldunk meg.

Az algebrai kifejezések geometriai értelmezései a legvilágosabb, legkönnyebben megvalósítható szemléltetési lehetőséget jelentik az algebrai kifejezések megértéséhez és a betűabsztrakció fejlesztéséhez egyaránt. Az $a \cdot b$ szorzat az *a* és *b* oldalú téglalap területe; az $a^2 - ab$ kifejezés egy négyzet és egy téglalap területének különbsége. („Mit jelent az, ha az utóbbi esetben negatív értéket kapunk különbségül?") stb. Felhasználhatók a geometriai ábrázolások az összeadás és szorzás kommutatív és asszociatív, a szorzás disztributív tulajdonságának bemutatására és értelmezésére is. (5. és 6. osztályokban sokkal inkább ezt kell megkívánnunk tanulóinktól, mint a szabályok elmondását!)

A középiskolában sok nehézséget okozó összefüggések megértését is előkészíthetjük ilyen feladatokkal: „Írjuk fel két téglalap területének különbségét a lehető legtöbb alakban!"



$a^2 - b^2$:
$a \cdot (a-b) + b \cdot (a-b)$;
$(a + b) \cdot (a - b)$

A műveletekben szereplő mennyiségek közötti függvénykapcsolatokat ugyancsak a geometriai példák világítják meg legérthetőbben:

„Hány olyan téglalapot tudunk ábrázolni a lyukas táblán, amelyeknek a területe 24 részegység?" „Az adatokat foglaljuk táblázatba, és válaszoljunk azok alapján arra a kérdésre: Mikor nem változik a szorzat?"

„Jelöljünk tetszés szerinti idomot a táblánkon, és mérjük meg annak területét az A/7. sz. ábrán látható különböző területegységekkel!” Az adatokat foglaljuk táblázatba, és állapítsuk meg: „Hogyan változik a terület mérőszáma, ha a mértékegységet kétszeresére, háromszorosára, felére stb. változtatjuk?”

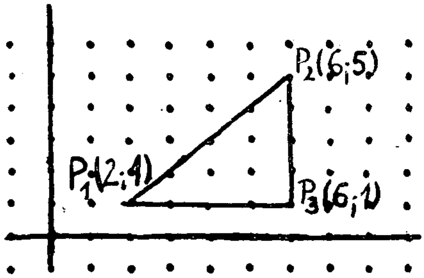
„Ábrázoljunk 36 rácsegység területű téglalapokat, és méréssel állapítsuk meg, melyik területe a legkisebb?” Stb.

Adhatunk geometriai tartalmat *a szabályjátékoknak* is:

□	○	△
3	5	45
0,5	4	1
8		32
	0,2	20

„Írd be a hiányzó számokat! Állapítsd meg a képzési szabályt! Írd fel képlettel a kiszámítási módot!” (□ · □ · ○ = △) „Ráismersz-e, mit fejez ki?” (A négyzetes oszlop térfogata.)

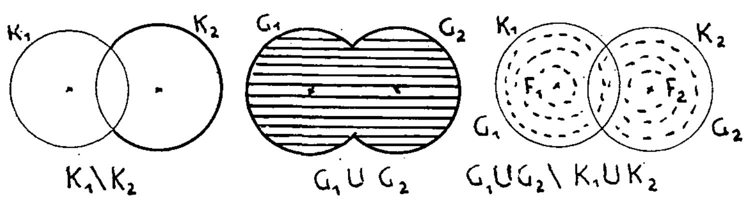
A koordinátarendszerrel kapcsolatos feladatok:



„Ábrázoljuk szöges táblán a P_1 (2, 1); a P_2 (6, 5) és P_3 (6, 1) pontok által meghatározott háromszöget. Számítsuk ki a területét! (A trapéz területéből kivonjuk a téglalap területét.) Méréssel ellenőrizzük számításunkat!”

A halmazelmélet s a geometria fogalmai kölcsönösen segítik a megértést. Egyszerű feladat „Egyik halmaz tartalmazza a különböző területszámítási képleteket, a másik halmaz elemei a megfelelő síkidomok.” Feladat: „Kapcsoljuk össze az idomokat a nekik megfelelő képlettel!”

Alaposabb elmélyedést kívánó problémákat is vethetünk fel. Legyen M egy ponthalmaz és $A \in M$; K az M pontjainak az a részhalmaza, amelyek A-tól 5 cm távolságra vannak (körvonal); legyen F a K körvonal által bezárt pontok halmaza (nyitott körlap); G pedig a körlap a kerülettel együtt. Írjuk fel, milyen viszony van a G, F és K között! ($G = F \cup K$.) Legyen adott két egymást metsző kör K_1 és K_2, a hozzájuk tartozó nyitott körlapok F_1 és F_2, G_1 és G_2 pedig zárt körlapok. „Mit jelent K_1/K_2; $G_1 \cup G_2$; $G_1 \cup G_2/K_1 \cup K_2$?” ($F_1 \cup F_2$)



A matematika XX. századi szemléletét tükröző tartalmi és módszertani elveket kidolgozottaknak tekinthetjük. A különböző elméleti elgondolásokkal szemben elhangzó bírálatok azonban arra figyelmeztetnek, hogy a kísérletek nem tudnak mindent megoldani, az iskolai gyakorlatot nem lehet a passzív átvevő szerepére szorítani.

Az „új" és „régi", „a gondolkodásfejlesztés" és „készségképzés" stb. közötti ellentmondásokat végeredményben a tanteremben kell megoldani. Mennél szélesebb tapasztalati alapot kell szerveznünk – miközben munkánk eredményesebbé tételén fáradozunk –, mert egyedül csak a gyakorlat képes összeegyeztetni az elmélet gondolatmélységében, ötletgazdagságában rejlő lehetőségeket a nevelők módszertani kultúrájából, a gyermekek fejlettségéből, a konkrét iskola körülményeiből összetevődő adottságokkal.

BUDAI JÚLIA
Szeged

Szótárhasználat az orosz nyelv oktatásában

Ha figyelemmel kísérjük az orosz nyelv oktatásának időszerű kérdéseit, azt tapasztalhatjuk, hogy a szakirodalomban egyre nagyobb teret kap a szótárhasználat szerepe a nyelvoktatásban. Csak utalni szeretnék a **Русский язык за рубежом** c. folyóiratban lezajló vitára, amelynek zárócikkében *Novikov* és *Barhudárov* kiemeli, hogy teljesen kidolgozatlan téma a szótárral való munka, a rendszeres szótárhasználat módszere a lexikatanításban. A szótárhasználat bonyolult tevékenység, amely cselekvések sorozatából áll. Ezek közül mindegyiknek megvan a maga célja, de természetesen alá van rendelve a tevékenység általános céljának. Milyen cselekvésekről lehet itt szó? Hogyan épülnek ezek egymásra? Hogyan igazodnak a tanulók erejéhez, ismereteihez, készségeihez, gyakorlottságához? Melyik osztályban kezdjük a szótármunkát? Ezekre a kérdésekre keresünk választ.

A szótármunkát meg kell alapoznunk már az 5. osztályban, nem lehet csak a 7.-ben kezdeni. A szótározáshoz elengedhetetlen az ábécé ismerete. Ha nem is egyfolytában az egészé, de jól felidézhető betűcsoportoké. Az ábécével való munka az 5. osztály feladata. Számtalan gyakorlási lehetőség van, köztük néhány játékos is. (Pl.: Az ábécé ismétlése betűkártyáról vagy fejből. Nevezd meg az általam felmutatott betű szomszédait! Keresd meg, milyen szakaszokban egyezik, ill. különbözik az orosz és a magyar ábécé! stb.) Az 5. osztály feladata lehet az ábécé kapcsán adott szavak laza vagy szoros ábécébe való rendezése. Ilyen gyakorlatokat magyar nyelvtanórán is végeznek a tanulók. Ez teszi lehetővé, hogy 7–8. osztályban a tanulók a szótározandó szavakat gyorsan ábécérendbe szedjék (esetleg csak gondolatban), hogy ezzel meggyorsítsák munkájukat. Az azonos kezdetű vagy azonos tövű szavak ábécébe szedése elősegíti azt, hogy később a szótárban az egymás közelében elhelyezett azonos tövű szavak között gyorsan eligazodjanak. Ez a fajta gyakorlat azt is elősegíti, hogy a keresett szó jelentését akkor is kikövetkeztessék, ha a szó éppen nem szerepel a szótárban, de szerepel néhány másik, vele azonos tőből képzett szó.

Az előkészítő gyakorlatok után sor kerülhet a valóságos szótárhasználatra is, természetesen csak kezdetleges szinten. A szótározás megkezdésére alkalmas az -e-soros igeragozás megtanítása után a főnévi igenév fogalmának kialakítása. Egy ismeretlen jelen időben ragozott ige jelentését keresve jutnak el a tanulók az ige szótári alakjának megtalálásához. Kikereshetik a már ismert igék szótári alakját is a tankönyvi szószedetből. A kikeresett igék szótári alakjainak összehasonlítása révén eljutnak az orosz