

SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK



6
1982

A SÁROSPATAKI
COMENIUS
TANÍTÓKÉPZŐ
FŐISKOLA
KIADVÁNYA

SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK



6
1982

A SÁROSPATAKI
COMENIUS
TANÍTÓKÉPZŐ
FŐISKOLA
KIADVÁNYA

Felelős szerkesztő és kiadó:
DR. KÁROLY ISTVÁN

Szerkesztették:
DR. CSUHAJ VARJÚ IMRE
DR. FÖLDY FERENC
DR. KOVÁTS DÁNIEL

A grafikák
DEBRECZENI ZOLTÁN
alkotásai

B E V E Z E T Ő

Ismét jelentős évfordulót mutat a sárospataki nevelőképzés történetének képzeletbeli naptára: 125 esztendővel ezelőtt, 1857 őzén kezdte meg munkáját a kollégium önálló tanítóképző intézete Árvay József irányítása mellett. Az ősi schola a 16. század második felétől indított útra falai közül tudással felvértesett ifjakat a falusi rektóriákra, a felsőbb évfolyamok tanulót a 18. század végétől a nevelés tan ismereteivel is gazdagították, mégis korszakalkotó jelentőségű a speciálisan pedagógiai felkészítést adó tanítóképzés létrehozása. A kollégium fenntartói és vezetői jól ismerték fel a társadalmi igényt; a népi iskolai hálózat kiépítése, fejlesztése várta a jól képzett tanítókat. Árvay József /1823-1879/ külföldi tanulmányátjának tapasztalatai, korának követelményei alapján dolgozta ki az új intézmény szervezetének rendjét. Amikor most e történelmi időre visszagondolunk, az a tanulság erősödik meg bennünk, hogy a 125 éves pataki tanítóképző akkor tudta hivatását eredményesen betölteni, amikor jól ismerte fel a kor követelményeit, amikor megtalálta munkájához a legkoraszorúbb gyakorlatot.

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek hatodik kötetének megjelenése egybeesik ezzel az ösztönző jubileummal. Ezáltal azonban nem méltunk felé fordulnak a benne közölt tanulmányok, hanem a jelent állítjuk a középpontba. A hagyományokat megidéztük sorozatunk első füzetében, a mostani jubileumi megemlékezés felolvasó ülésének programjában. Az itt következő lapokon azokról a kutatásokról szeretnénk legalább vázlatosan képet adni, amelyek főiskolánkon az országos 6. számú kutatási főirány keretében 1975 és 1980 között folytak.

A szerkesztő bizottság ennek az anyagnak a közzétételét több szempontból is indokoltnak tartja. A publikáció alkalmának megteremtésére bíztatnak bennünket a kutatásokat irányító szervek, de érzékel-

jük az igényt a pedagógus közvélemény oldaláról is. Harmadik motívumként pedig hadd hivatkozzunk arra, hogy a főiskolánkon belül fejlődőben lévő tudományos és szakirodalmi tevékenységre is minden bizonnyal ösztönző hatással lesz az eddigi eredmények egy részének megjelentetése.

A terjedelmi korlátok miatt ezúttal csak a középtávú OTTKT-témák kutatásával összefüggő eredményeknek tudunk megjelenést biztosítani. Egyet közülük, Kődöböcz Józsefnek a sárospataki nevelőképzés történetét tárgyaló - és az új tervciklusban befejeződő - kutatásait majd önálló kötetben kívánjuk publikálni. A vállalt témákról külön-külön terjedelmes zárótanulmányok készültek, kivéve "A tanterv- és a nevelési program integrálása a tanítóképző főiskolán" címűről. A zárótanulmányokat nem publikálhatjuk itt most teljes szövegükben, az adott keretekhez kell igazítanunk őket. Igyekszünk a vizsgált problémákról - legalább vázlatosan - információt adni, de egyes részek esetében tartalmi összefoglalást adunk, vagy csak a végső eredményt mutatjuk be, míg más részekkel bővebben foglalkozhatunk.

Az öt kutatási témához igazodva e fizetünk anyagát - a témák központi kódjelenek felmenő rendjében - öt fejezetbe rendeztük:

2.2.1.4: Az általános iskolai osztályközösségek kialakítását befolyásoló főbb tényezők szerepe a közösség fejlődésében. Szerzője Gonda Sándorné, főiskolánk nyugalmazott főigazgató-helyettese.

2.2.2.8: A gondolkodás fejlesztése feladatrendszerekkel. Szerzője: dr. Földy Ferenc főiskolai tanár, főigazgató-helyettes.

3.1.3: Az egyéni életterv perspektívák kialakulásának, fejlesztésének igénye, motívumai, helyzete, realizálása tanító-jelölteknel és pályakezdő fiataloknál - összefüggésben a társadalmi beilleszkedéssel. A téma kutatói: Székely Istvánné tanszékezetes főiskolai tanár, Juhász Istvánné és Oláh Katalin főiskolai docensek.

3.1.4: A tanterv és a nevelési program integrálása a tanítóképző főiskolákon. A tanulmány szerzője: dr. Károly István tanaszékvezető főiskolai tanár, főigazgató.

3.1.6: Modern technikák és eszközök a nyelvetektatásban. A téma kutatását dr. Kovács Dániel főiskolai docens vezette.

Már e felsorolás is jelzi, hogy a sárospataki tanítóképző főiskolán folyó kutatómunka témaválasztásában sokszínű, mert az általános iskola alsó tagozatának nevelési-oktatási munkáját fejlesztő eredmények mellett a tanítóképzés elvi és metodikai problémáinak megoldásához is hozzá kíván járulni. E sokszínűség mellett azonban az egység is megfigyelhető: valamennyi téma intézményünk alapfeladatainak sikeres teljesítését kívánja szolgálni. Mint a beismolókából kitűnik, egyes témák esetében oktatóink már a jelzett tervidőszakot megelőzően figyelemreméltó részeredményekkel jutottak el, amelyek alapján le is zárhatják témájukat. Más esetekben pedig épp a további általánosítható következtetésekhez épültek alapok a beismolási időszakban, tehát a kutatás folytatása kívánatos. Úgy gondoljuk azonban, hogy a jelenlegi szint is megvilágít hasznosítható tanulságokat, a tanulmányok megjelenése tehát nevelésügyünk számára máris hasznosítható.

Abban a reményben becsátjuk újtára hatodik füzetünket, hogy a sárospataki tanítóképzőnek fennállása 125. évfordulóján is érdemi mondanivalója van a kor nevelésügyének kérdéseiről.

Sárospatak, 1982. november hó

DR. KÁROLY ISTVÁN
főigazgató



Zempléni tó]

GONDA SÁNDORNÉ
ny. főiskolai tanár

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OSZTÁLYKÖZÖSSÉGEK KIALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ FŐBB TÉNYEZŐK SZEREPE A KÖZÖSSÉG FEJLŐ- DÉSÉBEN

I.

A témaválasztás indoklása

Bevezetésként szeretném indokolni, miért választottam ezt a témát kutatásom tárgyául.

Elsősorban azért, mert a kollektívizmust mint a szocialista ember-
eszmény meghatározó személyiségvonását az ember életében, rendkí-
vül fontosnak tartom. Így az ennek kialakítására irányuló törekvések
rendszerét az indulási szakaszban - az általános iskolában és főleg
annak alsó tagozatában - kiemelt feladatnak tekintem, hiszen a fej-
lesztés ezen a bázison haladhat csak megfelelő alapszűrés után.
Az általános iskolában az osztályközösségekben folyik ez a nevelés
a legkitapinthatóbban, ezért úgy gondoltam, információkat innen lehet
szerezni. Ezek a kollektívák sokféle változatban tanulmányozhatók.

Harmincöt esztendő pedagógiai pályámon erről a területről igen
sok tapasztalatot gyűlt össze, hiszen 20 évig voltam osztálytanító,
osztályfőnök általános iskolában, ebből 14 évig gyakorló általános is-
kolában, ahol négy esztendőn át mint igazgató dolgoztam. A taníté-
képségben 13 éve munkaköri kötelezőségem a gyakorlóiskolai munka
felügyelete és 14 éve foglalkozom neveléstudományok oktatásával, aminek
szintén nagyon sok érintkezési pontja van a témával. Az 1960-as
évek végén megyei szinten már végostem kutatást az általános iskolai
közösségi nevelés témájában. Számtalan alkalommal, különböző fórumo-
kon előadóként szerepeltem e tárgykörben.

Összességben az is, hogy az általános iskolai osztályközösségekkel
viszonylag kevés kutató foglalkozik, s a fejlesztés törvényszerűségeit
nem érintik csak iskolai szinten. Függetlenül attól, hogy az osztályt
tekintik-e elsődleges közösségnek, az osztály feltétlenül nagy odafig-

gyelést érdemel, hiszen ebben a szervezeti keretben élnek tanulónk, ez az a kollektíva, amit szakképzett pedagógus tervszerűen, folyamatosan irányít.

Hosszú évtizedek óta őszinte meggyőződésből a közösség szolgálatának élek, s legigazabb, legmaradandóbb sikerélményeim, örömeim mindig erről a területről származtak.

Mivel tapasztalataim elsősorban az általános iskola 1-4. osztályai-ból származtak, ezért kutatásaim is erre a területre összpontosultak.

Fontosnak tartom, hogy utaljak arra; a kutatás igen szerény keretek között folyt, hiszen főigazgató-helyettesi és tanári munkám mellett társadalmi tevékenységként folytathattam. Mások - három munkatárs - bevonására csak az utolsó két évben volt lehetőségem. Így érthető, hogy sem terjedelemben, sem mélységben munkám nem hasonlítható össze a nagy apparátussal kutatók eredményeivel. Úgy vélem, bizonyos tendenciák feltárására vállalkozhatom csak az összegezésben is.

II.

A kutatás hipotézise

A kutatás megkezdésekor, hipotéziseim kialakításában az alábbiakban összefoglalt tények és következtetések vezettek.

A/ A közösségi nevelés eredménye iskolánként, nevelőnként rendkívül differenciált, általában nem éri el a kívánt hatásfokot, még azokban az esetekben sem, amelyeknél viszonylag nagyobb gondot fordítanak erre a nevelési feladatra.

B/ Számításba vettem, hogy milyen tényezők hatnak az osztályközösségek kialakítására. Justné Kéry Hedvig "Az iskolai osztályközösségek kialakulására ható tényezők" című könyvével csak részben értek egyet. Ez a mű négy tényező szerepét vizsgálja: Az értelmi fejlettség színvonalát, az érzelmi légkör hatását, a vezető szerepének fontosságát, valamint a tárgyak, az anyagok és eszközök jelentőségét.

Feltevésem szerint a tényezők fontossági sorrendben a következők, s ezek vizsgálatára van szükség:

1. Az osztályban az osztályfőnök személyisége, példamutatása, szakmai felkészültsége /kiemelten a nevelés céltudatossága, a közösségi nevelés jelentőségének elfogadása/, gyakorlati tevékenységének tudatossága, hatékonysága. Az adott osztály szervezeti típusa /iskolaotthonos, tantárgycsoportos, kifelmenő stb./. Az osztályban folyó nevelőmunka koordináltsága. Az osztály tanulóinak összetétele.

2. Az új dokumentumok hatása az osztályközösségek fejlődésére.

3. Az iskolaközösség fejlettsége: az igazgató irányító, szervező, ellenőrző, értékelő tevékenysége a közösségfejlesztés szempontjából, az iskola hagyományrendszere, a testület eszmei-politikai-pedagógiai egysége.

4. A gyermek hajlamai, intellektuális, érzelmi-akaratú tulajdonságai, iskoláskori előzményei, az óvoda, az iskolaelőkészítő hatása, iskolaérettsége, családi háttere /családon belüli státusa, a szülők személyisége, példája, nevelési módszerei, társadalmi aktivitása/.

5. A makrokörnyezet hatása.

C/ Kutatási zárójelentésem és a végső, részletes beszámoló, valamint az eredeti tervtanulmány aszinkronitásának legfőbb magyarázatát az 1978-ban megjelent alapidokumentum /Az általános iskolai nevelés és oktatás terve/, valamint az ehhez kapcsolódó segédletek megjelenése adja. A tervezés 1976-ban történt, amikor még ezek nem álltak rendelkezésre, s a globális ismereti szint nem adott kellő orientációra lehetőséget. Viszont az 1978-as megjelenés jelentős mértékben befolyásolta kutatásomat.

A közösség kialakítása és fejlesztése az általános iskola 1-4. osztályában címen az egyes osztályokra differenciáltan megjelent egy útmutató /az Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskolák 1-4. o. számára 10-52. oldalán/, holott éppen ezeket a szinteket kívántam volna részletesen rögzíteni. Ezért úgy módosítottam, hogy egyéb rendelkezésemre álló anyagokból összeállítható eredményeket próbálok csokorba kötni. Olyan megállapításokat, tanulságokat, amiket azért némi haszonnal forgathatnak, így viszont beszámolóim vázát, koncepcióját bátran illethetik a fegyelmezetlenség, szétesettség stb. vádjával. Szükségesnek tartottam ezt bevezetésként közölni.

A kutatási időszakban napvilágot láttak olyan kötetek - elismert szerzők tollából -, amelyek hasonló kérdésekkel foglalkoztak. Az első helyen említem Hunyadi Györgyné "Kollektivitás az iskolai osztályokban" című munkáját. Így tárgyaltannak tekinthetem munkám nagy részét. Vagy talán naívnak tűnik a nagy apparátussal, kiváló hozzáértéssel szervezett kutatást szembeesíteni szerény vizsgálódásokkal. Mégis megteszem ezt egyes fejezetekben. Mivel a téma e l i m é - l e t i kifejtése időközben mások által magas színvonalon bővült, így munkámban elsősorban a g y a k o r l a t r a szándékozom támaszkodni.

Nem törekedhettem teljességre, inkább a kritikus pontok megragadására.

D/ A közösségi vonások, attitűdök kialakításának gátjait általában két nagy csoportra lehet osztani. Az egyik véglettel akkor találkozunk, amikor kevés a közös élmény, tevékenység, illetve azok időbeli elosztása /éppen a fogyatékos, hiányos tervezés következtében/ nagyon aránytalan, a kampányokat "szélcsend" követi. A másik - szintén veszélyes - helyzet az, amikor szinte mesterkéltén agyontűzdelik a gyermekek életét akciókkal, olykor életkoruknak meg nem felelő rendezvényekkel, amelyek túlzott erőfeszítésekre, esetleg kudarcokra - maguk helyett a felnőttek megoldoztatására - vezetnek.

Az iskoláskor kezdetén különösen nagy jelentősége van a tanítónak, mert a modellről való tanulás a gyermek szocializációs folyamatában döntő jelentőségű. Teljes mértékben egyetérték Sass Attiláné megállapításával: "A kisiskolás korú gyermek tekintélyközpontú személyiségéből következően az első években a tanító által nyújtott modelnek jelentős hatása van a gyermek szociális magatartásának alakulására."

A gyermekek közösségi neveléséhez olyan életkörülmények biztosításával kell hozzájárulnunk, amelyek optimálisan a kívánatos hatékonyságot segítik elő. Krupszkaja tanácsait érdemes megiszni, aki így szól erről: "A gyermek számára egészen kis korától kezdve olyan felteteleket kell teremtenünk, hogy együtt éljen, játsszék, dolgozzék más

gyermekkel, és megossza velük örömét és bánatát. Ennek a közösségi életnek mennél teljesebbnek, vidámabbnak, derűsebbnek kell lennie. A gyermekek emlékezetében a közös élményeknek örömteli emlékekhez kell fűződni." Ez a program világosan kimondja a közös munkát, azaz a tanulást és egyéb tevékenységet, az együtt átélt szabadidőt, játékokat. A helyes arányok kialakításakor szintén hallgassuk meg Krupaszka-ját, aki figyelmeztet arra is, hogy nem szabad a gyermekeket állandóan élménykeresésére ösztönözni, készíteni, mert ezzel sokszor idegrendszerüket fölöslegesen izgatjuk, holott az érzelmi élet normális fejlődéséhez a nyugalom is feltétlenül szükséges. "Semmi sem oly ártalmas a gyermekre nézve, mintha az életét az ünnepek, az előadások és a fellépések szakadatlan sorozatával töltjük ki." Fontos, hogy az érzelmi szférát az aktív részvétel által irányítsuk, befolyásoljuk, s ezzel elérjük, hogy az átélt közös öröm, a nem túlfeszített életforma neveljen fejlett társadalmi, közéleti aktivitásra képes egyéneket. Viszont az érzelem azért fontos, mert meghatározza az érdeklődést, a beállítódást, a figyelmet, az emlékezést egészen a cselekedetekig.

E/ A tervtanulmány készítésekor az 1969-71-es években a megye 8 általános iskolájában végzett, közösségi neveléssel kapcsolatos kutatásokat figyelembe véve állítottam össze programomat. Az említett vizagálódás az alsó tagozatos közösségi nevelés iskolai és osztályszintű problémáit ölelte fel, különös tekintettel az iskoláskori előzményekre. Terveztem a 8 iskolában megismételni a leglényegesebb felméréseket, hogy legyen összehasonlítási alap. Fel kívántam térni a közösségfejlesztés 4. osztálybeli sajátos vonásait osztályonként, a feladatokat éves bontásban, a tevékenységi rendszert /tanulás, játék, munka, különös figyelemmel az önállóságra/, a szerkezet fejlesztését és a követelményeket terveztem összeállítani.

A kutatás legfőbb bázisának a sárospataki Árvay József Gyakorló Általános Iskolát tartottam, mert nem csupán a helybeli közelség, a munkahely azonossága, hanem a korábbi tapasztalatok, munkakapcsolatok révén lehetőségem volt nagymennyiségű és megbízható információk birtokába jutnom. A kísérleti és kontroll csoportok munkáját szemé-

lyesen irányíthattam. Továbbá itt találhattam szakmai felkészültség szempontjából megfelelő szintű pedagógusokat is.

Menet közben terven felül több esetben bevontam pedagógusokat, pedagógusjelölteket, szülőket rövidebb lélegzetű adatfelvételeire.

A szakirodalom tanulmányozása, az abban rögzített megállapítások szembevetése saját tapasztalataimmal, véleményemmel folyamatosan megtörtént az egész kutatási ciklus alatt. Mint már említettem, a legnagyobb gondot az jelentette, hogy közben napvilágot látott "Az általános iskola nevelés és oktatás terve", majd az „Osztályfőnöki kézikönyv az 1-4. osztályban”, amelyekben olyan részletesen kifejtésre kerültek osztályok szerint differenciáltan a közösségfejlesztés feladatai, a tevékenységi rendszer, a követelmények stb., hogy az általam kidolgozott hasonló normák, módszerek leírása feleslegessé vált. Ezekben a kiadványokban oly nagyszerűen sikerült a fentiek összegezése, hogy az én szerény munkám ezekkel nem versenyezhet. Ezért döntöttem úgy, hogy - vállalva a rendszertelenség, a témától eltérés vádjait is - meglévő anyagaimból azokat válogatom össze, amelyeket a fenti dokumentumok nem tartalmaznak. A kutatás módszerei között a legfontosabb a folyamatos pedagógiai megfigyelés volt. Alkalmaztuk a beszélgetés, az ankét, a kérdőív, a kísérlet, szituációteremtés, a dokumentumok tanulmányozásának módszerét. Külön kiemelem a szociometriai módszer sokrétű alkalmazását. Ezekből a jövőben még több törvényszerűség feltárására lesz alkalom.

III.

Az osztályközösségek fellődését meghatározó tényezők

A/ A nevelés céltudatossága

A közösségi nevelésben mutatkozó e r e d m é n y t e l e n - s é g e k egyik legfontosabb okát abban látom, hogy az individualista tudati és magatartásbeli megnyilvánulások már a n e v e l é - s i c é l o k b a n megtalálhatók a társadalom egyes köreiben, a szülőkhöz, a felnőttekhez, de - sajnos - néhol a nevelők irányultságánál is fellelhetők ilyen jellegű problémák.

Megállapításomat felmérések adatai támasztják alá. Először 1969-ben Bersod-Abadaj-Zemplén megye 85 tanítóját kérdeztük kérdőíves módszerrel. "Mely tulajdonságok kialakítását tartja fontosnak az iskolai nevelésben, az osztályban folyó nevelőmunkában?" Itt most beuntákoszt a kollektívizmus érdekel, tehát röviden ilyen aspektusból kívánom elemezni a kapott információkat.

A "közösségi" kifejezés, illetve szinonimája csak a válaszok 70 %-ában szerepelt. Ez még nem is annyira meglepettő, mint az az adat, hogy hányadik helyen szerepeltetik. Csupán 26 % sorolta első helyre, 45 %-uk a 2-5. helyre, a fennmaradó 29 % csak a 6-10. helyen szerepeltette ezt a fontos tulajdonságot. A tanítók életkor szerinti differenciáltsága inkább annyiban volt befolyásoló tényező, hogy a képezés fokozata /közép- vagy felsőfokú diplomával rendelkezik-e/ milyen. Így viszont világosan kitűnik, hogy a felsőfokú végzettségűeknél lényegesen jobb a nevelési célok ismerete, rangsorolása. 75 %-uk adott elfogadható választ /1-3. hely/. Szükséges megjegyezmem, hogy a nevelők fele-fele arányban szerestek közép-, illetve felsőfokú tanítói képesítést. Ez az adatvétele azért is érdekes, mert ez abban az időben történt, amikor a központilag irányított továbbképzésben a közösségi nevelés igazán központi szerepet kapott. Viszont nagyon elgondolkodtató a tudat lassú fejlődését igazoló volt az, hogy az elforduló tulajdonságok felsorolásában a polgári erkölcs "általános emberi normái" vitték a prímet: becsületesség, helytállás, szorgalom, munkaszeretet, embereszeretet stb.

Mivel nagyon elégedetlen voltam a helyzetképpel, s mindig nagyon izgatott a nevelők céltudata, 1976-ban kb. azonos megosztásban megismételtem a kérdésfeltevést. Örömmel konstatáltam, hogy van előrelépés, mert a megkérdezett 90 fő 40 %-a első helyen említette, 38 % 2-5. helyen és csak 22 % sorolta az 5. sorozás után.

Kétségtelen, hogy ilyen alacsony populáció nem lehet komolyan irányadó, de mégis az összeválogatás reprezentatív jellege alapján bizonyos tendenciákra utalhat.

Itt tartom szükségesnek megemlíteni, hogy próbáltam a szülők célkudatát is kutatni, 1976-ban és 1978-ban 200 szülőt kérdestem meg írásban ugyanerről: "Milyen tulajdonságok fejlesztését, alakítását várja el az iskolától?" Ennek a vizálgálatnak az volt az érdekessége, hogy más témához kapcsoltn kellett a szülőknek válaszolni erre a kérdésre. Első esetben a szülők 38 %-a, másodszor /1978/ 36 %-a említette valamilyen megfogalmazásban a közösségi vonást. Itt még fokozottabban meg lehetett állapítani a polgári etikai értékek dominanciáját, életkortól függetlenül is. Ebben a felmérésben próbáltam származás és iskolai végzettség szerint differenciálni. Elonyészők voltak a különbségek, kivételt a pedagógus szülők jelentettek elsősorban.

A főiskolára jövő I. évesek körében is megismételtam a kérdést, közvetlenül az I. félév kezdetén, mielőtt még tanulmányaikat megkezdték volna. Három alkalom állaga: 60 %-uk említi a fejlesztendő tulajdonságok között a közösségi magatartást.

A fent leírtakat azért vettem be a beszámolóba, mert megerősített két kiemelkedő pedagógiai kutató hasonló kérdéssel foglalkozó írása. Így talán bátran összegezhetem, hogy sok még a tennivaló a nevelési célok tudatosítása terén.

"Nemcsak a társadalomnak a saját jövőjéről és a jövő emberéről vallott távlati elképzelése tükröződik a nevelés "hivatalosan" deklarált céljában, hanem a pedagógusok által kialakított és "mintának" vélt emberképben is a társadalom jelenéről és jövőjéről vallott nézetek tükröződnek" - állapította meg Bakonyi Pál.

Igazolódik a megállapítás abban a tényben, hogy milyen értékorientáció él a nevelők tudatában, témánk szempontjából éppen a kollektívizmus tudati és magatartásbeli kialakítását illetően.

Bakonyi Pál igen izgalmas vizálgálatokat folytatott a jelenlegi célrendszernek is elemét képező néhány "tulajdonság" sorsáról. A kutatás értékét nagyban növeli, hogy a vizálgálatot kétszer megismételve 1956-ban, 1966-ban és 1976-ban végezte el. A közben eltelt 10, illetve

20 esztendő után jogos elvárás lehetne már, hogy a tradicionális elemek dominanciája ne érvényesüljön. Ugyanakkor a "Milyen tulajdonságokkal rendelkező embert akarek nevelni?" kérdésre a beérkezett válaszok elemzésénél a legszembetűnőbb, hogy a "hazafiság", valamint a "szocialista - kommunista beállítottság" 1956 és 1966-ban a válaszok több mint 25 %-ában szerepelt, ugyanakkor 1976-ban már a gyakoriság 15 % alatt volt. Érdekes, hogy az erkölcsösséget, jellemességet az első két felmérés alkalmával 15 % fölött igényelték, de már 1976-ban ez is visszaesett.

Azt a tényt, hogy a közösség értékelése nincs megfelelő helyen, Gráspár Kálmánné "Tanítójelöltek értékjaválasztásai" című tanulmánya is igazolja, megerősíti. Bizonyítja Bakonyi megállapításait és saját szerény véleményemet. Fenti szerző a mendásválasztás módszerével élve kutatta az 50 jelölt értékorientációját. Ha az általa frappánsan összeállított regulatív értékek táblázatából néhányat illusztrálás céljából kivettünk, megdöbbenünk. Míg a hagyományos értelemben vett értékek /emberszeretet, emberismeret, bizalom, részvét, gyengédség/ 37 jelölést kapott, addig a közösség csupán 17-et, a becsület 50-et. A tényleges értékek táblázata még ennél is szomorúbb képet mutat: a közösség 1 értéket, az életértékek 48-at, a tudás 52-t jelent. Az összes értékjaválasztásokat bemutató táblázat ezt a szomorú képet szemléletesen ábrázolja. Határozottan bántó, hogy nincs egyenes vonalú fejlődés. Különösen az 1978-as dokumentum megjelenése óta még kirívóbb, holott itt még kiemeltebben szerepel, valamint az évenkénti miniszeri tanévnyitó utasításban is konkrétan megfogalmazódik.

Bakonyi Pál és Gráspár Kálmánné elemzését azért tartom szükségesnek idézni, mert függetlenül tőle, majdnem egy időben szintén megismételt vizsgálatot folytattam a nevelési alrendszerrel kapcsolatban. Közlelebből a közösségi nevelés témakörével foglalkozva arra kerestem választ, mennyire tudatos a nevelőkben a nevelési célrendszeren belül a kollektívizmus előlése, és annak érdekében milyen erőfeszítéseket tesznek. Felületi benyomásaim alapján fogalmaztam meg azt a hipotézist, hogy pedagógusaink részéről a szocialista embereszmény

vonásai közül a kollektívizmus elérése nem foglal el kellő helyet a célok között, de a gyakorlati nevelőmunkában sem. Részben ide vezethető vissza, hogy még a felszabadulás óta eltelt 35 év után sem érünk el megfelelő eredményt ezen a területen. A nevelők cél-tudata, pedagógiai munkájuk tervszerűsége, következetessége még mindig nem megnyugtató.

Jogos a napisajtó problémafelvetése is.

A hatvanas években megfogalmazták a pedagógia hármas tudat-hasadását. Külön vonulatot jelent a tanítás mindennapja az iskolá-ban, külön a tudományos kutatás, valamint a közoktatáspolitikai és az irányítás. Az új dokumentumok bevezetése idején oktatási reform-ról beszélhetünk, de "... az iskola lényegében, alig változik, szelleme, hatása inkább csak érinti a tanulót, mintsem megfogja és formálja... sok hasznos változás ellenére ugyanazok a problémák uralkodnak évtizedek óta" - írja Sarkadi László a Népszabadságban 1980. november 2-án.

H. Sas Judit szociológus vizsgálta "Társadalmi szerep- és élet-modellek az iskolai olvasókönyvekben" címmel az oktatás tartalmát az anyanyelvi nevelésben. Érdekes megnézni összesítését az 1-4. osztályos olvasókönyvek szereplőinek tulajdonságairól /1977/. Ez a gyűjtés is a felvetett kérdést igazolja: kielégítő-e a modell a közösségi nevelést illetően? Amint látjuk, nem!

A közösségi nevelés céljának világos ismerete körül is találunk problémákat még azoknál is, akikben elég tudatos irányulás tapasztalható. Korábban az egyén formálása csak a kollektívával mechanikus összefüggésben folyt. Úgy vélték, hogy a jól szervezett iskolai közösségekben automatikusan jó közösségi emberek nevelődnek. A 60-as évek elején értünk el az újrafelfelémeréshez, hogy a közösségi nevelés célja az egyén személyiségének formálása. Ez a tendencia megmutatkozik az azóta eltelt évek kutatásaiban. Jobban ráirányul a figyelem a személyiség egyes tulajdonságainak alakulására /pl. Bábosik István 1975., Bíróné 1974., Majzikné 1969., Nagy 1973., Papp 1972., Szebényi-né 1976./.

Mi annak az oka? A kollektíva fejlesztését olyan totálisan szervezik, hogy közben megfeledkeznek arról, hogy a közösségi nevelés célja a sokoldalú személyiségfejlesztésen belül az egyén kollektív irányultságának kialakítása, személyiségvonássá válása. Azokat a felteteleket, amelyeket ennek érdekében létrehozunk, mindenhatóvá manifestálják, a elvész benne az egyén. Hiba, hogy gyakran egyetlen közösségben folyik ez a nevelés, itt szoros függés, alkalmazkodás, szigorúan és mereven szabályozott rendszer funkcionál, a a gyermek kikerülve innen, illetve a párhuzamosság szükségletéből fakadóan, nagyon nehezen képes egy másik közösségben megfelelően élni, beilleszkedni, tevékenykedni. Éppúgy, mint azok a gyermekek, akik egészségtelenül erős szálakkal kötődnek a családhoz, a szülőkhöz vagy egyik szülőhöz és csak hosszas konfliktus-sorozat áldozatai lesznek. De ugyanez a folyamat zajlik le egyes - főleg alsó tagozatos - osztályvezetőknél, osztályfőnököknél. Annyira zárttá kovácsolják közösségüket, hogy nehezen boldogulnak az osztály tagjai a napköziotthoni csoportokban, szakkörökben, zeneiskolai kollektívákban. Az ilyen esetekben hoz törést elsősorban a gyermekek számára a kifelmelőrendszerből fakadó váltás és a 4. osztályból 5.-be kerülés. Konkrét megfigyelést végeztem ilyen nevelőknél több cikluson keresztül, a pontosan beigazolódott a feltevés: 5. osztályba kerülve szembeütnő volt, hogy egy osztályon belül sorozatosan ezekkel a gyerekekkel volt a beilleszkedést illetően a probléma, míg a többiek hamar megtalálták helyüket, aktív tagjai lettek az új közösségnek. Tehát nagyon fontos, hogy a közösség olyan keret legyen, amelyben az egyes személyiségek fejlődése optimális, nem pedig rabrácsa.

B/ A nevelő személyisége, példamutatása a kollektívizmus aspektusából

Az e területre vonatkozó megállapítások alapja elsősorban a folyamatos megfigyelés, tapasztalatszerzés volt, részben a saját, részben más nevelők, iskolavezetők véleményének összevetésével.

A kérdés feltevésénél először arról szeretnék szólni, hogy az illetékes nevelő státuszát a nevelőtestületen belül figyelembe kell venni,

a stabil, kevés fluktuációval bíró kollektíváknál igen megbízható információkat kaphatunk. Nem tudományos módszerekkel való felmérésről, hanem a folyamatos, hosszú éveken át tartó megfigyelés, az együttműködés, majd a felügyelet révén kialakított véleményekről beszélhetünk. Azok a nevelők, akik a testületi közösségben rangos helyet foglalnak el, érdemi népszerezésüket valós értékek alapján, elsősorban közösségi magatartásuk, segítőkézségük, együttérzésük, mások problémáinak megértése, a közvélemény helyes irányba terelése, a nehéz helyzetekben való helytállás révén nyerték el. Akik olyan személyiségek, hogy egyéni érdekeiket következetesen alá tudják rendelni a kollektíváénak, azoknak mindig hamarabb sikerül és nagyobb hatékonyságú a rájuk bízott tanulócsoport közösséggé formálása. Ugyanakkor kirívó negatív példák is érzékelhetők, hogy a közismerten önző, a legapróbb esetekben is csak a saját érdekeit vagy vélt hasznát kereső pedagógus nem képes osztályában sem képviselni a kollektívizmust, legfeljebb formalitásokban. Erre egy nagyon negatív példát szeretnék leírni, amelyet közel 30 tanéven át volt módunkban tapasztalni. X osztályvezető tanító hosszú éveken át 4. osztályt vezetett, később 3-4. osztályos kiselmenő rendszerben dolgozott. Egyedül volt a testületben, akit senki nem választott semmiféle kontaktustartásra, együttes feladatmegoldásra önző, merev magatartása miatt. Gyermekel között látszat-közösség, látszat-fegyelem uralkodik mindig. Viszont, ha közvetlen hatóköréből kikerültek a gyermekek, a z iskola legfegyvelmezetlenebb, leggátíltalanabb tanulóivá vedlettek át. Nem csoda, ha 2 éven át gyakran voltak fűltanul olyan jeleneteknek, mikor nevelőjük még egy közérdekben lebonyolított óracseréhez sem járult hozzá egykönnyen, igyekezett a kapott, a vállalandó feladatok alól lehetőleg kitérni stb. De a nevelési deficit legkézenfekvőbben ott mutatkozott, amikor évről-évre tanulói az 5. osztályba kerültek, ahol más osztályból jött tanulókkal alkottak egy csoportot, a igen eltérő volt magatartásuk. Az jellemezte őket, hogy nagyon nehezen illeszkedtek be a kollektívába, sok gondot okoztak folyamatosan az osztályfőnököknek, akik az általam leírt okokra, a vélt nevelő személyiségére, munkamódszereire vezették vissza a problémák gyökereit.

C/ A nevelők elméleti felkészültsége és az alkalmazott módszerek

Igen fontos tényező és a nevelés hatékonyabbá tételében. Már a nevelési célról elmondottakból kitűnik, hogy ezen a területen, sajnos, még sok fogyatékossgal találjuk magunkat szemben. Személyes tapasztalatok és néhány iskolaigazgató megkérdezése után megalapozottan kijelenthetjük, hogy az elméleti ismeretek birtokában, a jobb képzettséggel rendelkező nevelők a közösségfejlesztésben is eredményesebb munkát végeznek, kivéve, ha személyiségvonásaik között antiszociális jegyek találhatók. Aki a témával előképzettségük és önképességük során többet és elmélyültebben foglalkoztak, azoknak a megvalósítás is jobban megy.

A tudatosság foka nem közömbös az eredmény szempontjából. A helyzetfelmérésre törekvés, a célok kitűzése, a feladatok meghatározása, az optimális tevékenységi rendszer kialakítása, megfelelő és változatos módszerek alkalmazása jellemzi azokat a nevelőket. Az eredmény, illetve szintmérés eszközeinek alkalmazása jelentős felházó erőt képvisel.

Azok a nevelők, akik ismerik a Makarenkó-féle rétegesedést, a megpróbálják saját csoportjukat ilyen szempontból elemezni, ezeket a megállapításokat írásban rögzítik.

Aki ismerik és alkalmazzák a szociometria módszerét, igen jelentős tájékoztatáshoz jutnak, amelyek eleve inspirálnak a továbbhaladás megtervezésére, következetes végrehajtására, a ismételt mérésre. A kapott adatok segítenek a reális program összeállításában. Milyen mértékben befolyásolja a rétegesedés vizsgálata a fejlesztést? Sikertől szembesíteni 12-12 osztályt, ahol adott volt a nevelői tudatosság és elméleti felkészültség, illetve ahol csak szinte spontán módon folyik az osztály nevelése.

A rétegesedés keresésekor bátran egyszerűsíthetjük Makarenkó felosztását, 4-5 csoportba sorolás az átlagviszonyok között élő általános iskolás korúaknál megfelelő. Annak felismerése, hogy osztályunk hány %-a tartozik egy-egy kategóriába, mindig nagyon izgalmas.

Ha megpróbáljuk természetesen, nem mechanikusan tanulóink személyiségét elemezni, abból a célból, hogy a besorolást elvégezzük, igen fontos tanulságok adódnak a nevelő számára, s megalkothatja az egyéni fejlesztés programját; tudjuk, kit milyen irányba kell aktivizálni, milyen egyéni feladatokat kell adnunk stb.

1977-ben hogyan alakult az osztályokban a rétegződés? Példának a 6. osztály méréselt hozom a már említett 12-12 osztályból. A kiválasztásban a felügyelet segített, s biztosította a diazkréciót. Itt évente két alkalommal történt a mérés. Az a/ csoportban a nevelők végezték október elején és június elején, a b/ csoportban idegen nevelők mértek.

A közösség rétegződése /átlag a 12 osztályban/:

	a/ csoport			b/ csoport		
	október	június	javulás	október	június	javulás
működő aktíva	18 %	28 %	+ 10 %	22 %	26 %	+ 4 %
tartalék aktíva	20 %	32 %	+ 12 %	17 %	22 %	+ 5 %
egészséges passzív	35 %	30 %	+ 5 %	40 %	35 %	+ 5 %
lazítók, alamusziak, mocsár	27 %	10 %	+ 17 %	21 %	18 %	+ 3 %
Positív változás:			47 %			17 %

A fenti adatok is igazolják, természetesen hozzávetőlegesen, hiszen ez a besorolás nem kutatócsoporti státusban lévőkénél csak becslés jellegű, hogy a tudatosság, az elméleti tudás mennyire fokozza a nevelés intenzitását, hatásfokát.

A folyamatos szociometria mérés pedagógiai hasznosságát sikerült 8 éven át figyelemmel kísérni. Itt nem lehet leegyszerűsíteni módszer, eljárás alkalmazására, mert mindhárom nevelő - az 1-2 osztálybelli, a 3-4 osztálybelli és az 5-8 osztálybelli osztályfőnök - kiváló emberi

habitusú, ezen belül nagyszerű közösségi magatartású, az átlagnál jobb elméleti felkészültséggel rendelkező, szorgalmas, kreatív pedagógusok voltak. Nagyon divatos eljárásként kell elkönyvelnünk a szociometria mérését, de fetisizálni veszélyes. Ezért hangsúlyozom, hogy az értékelés csak a komplex pedagógiai határendszerrel együttesen képzelhető el. De az kétségtelen, hogy még a kiválóak munkáját is jobbá teheti e mérés rendszeres alkalmazása. Ők mondták: "mindenkinek nagyon ajánljuk: mióta ismerjük a szociometriát, úgy érezzük jobban nevelünk". Már az 1. osztályban eltöltött 3 hónap után kikérdezéssel szociogramot készített a nevelő a választások, a népszerűség stb. felmérésére. A kérdések száma és mélysége évről-évre szélesedett. A kapott eredményeket a 2. osztálytól kezdve már közösen megbeszélték, s együtt tervezték. Különösen jól mérhető a nevelés hatékonysága abból, hogy a "perem"-re kerülők száma milyen ütemben csökken, mennyire gyarapodnak a centrumba kerülők, milyen indokok alapján "választják" egymást, ismerik el társaikat, illetve "rekesztik ki" társaikat a gyermekek. Mennyire egyesik meg a tanulók és a nevelő, illetve az osztályban tanító nevelők véleménye? Miért tér el? Mi a teendő?

A mellékelt táblázaton szeretném bemutatni a fent jelzett osztály közösségi életét a szociometria mérések tükrében. Magyarázatként szeretném előrebocsátani, hogy a gyermekek rokonszeny és ellenszeny választásai alapján 4 csoportban tömörítettük a gyerekeket.

A választásnál 4 kérdés köré csoportosított véleményeket vettünk figyelembe:

1. Kivel barátkozol legszívesebben?
2. Ki a legnépszerűbb?
3. Kit tartanak a nevelők annak?
4. Ki a legalkalmasabb a vezetésre?

S ugyanezek a kérdések szerepeltek negatív előjellel is. Feljebb osztályokban bővültek a kérdések, de a négy alaprobléma szerint csoportosíthatók voltak. A pozitív választásokból levontuk a negatív választásokat, az így kapott mutatók szerint történt a szociogramos ábrázolás is.

- a/ 40-50 pont értékű választottak kerültek a legelső körbe és a táblázat A rovatába /működő aktívák/.
- b/ 39-20 pont értékű választottak kerültek a második körbe, a T oszlopba /tartalék/.
- c/ 19-5 pont értékű választottak kerültek a 3. körbe, az E osztályba /egészséges passzívák/.
- d/ 5 alatti pontértékű választottak kerültek a 4. körbe, a P oszlopba /perem/.

Osztály	Létszám	A		T		E		P	
		íś	%	íś	%	íś	%	íś	%
2	23	3	13.04	9	39.13	6	26.08	5	21.74
3	22	4	18.18	12	54.55	4	18.18	2	9.09
4	22	6	27.27	14	63.64	2	9.09	2	9.09
5	33	5	22.72	10	30.30	9	27.27	9	27.27
6	34	11	35.35	14	41.18	6	17.65	3	8.82
7	33	13	39.39	13	39.39	5	15.15	2	6.06
8	32	12	37.50	17	53.13	2	6.25	1	3.13

Az adatokhoz kevés kommentárt kell fűzni. Nagyon határozott és egyenes vonalú a fejlődés. Bizonyos törést csupán az 5. osztályba kerülés hozott, mivel ott az összevont osztály 11 tanulója belépett, akik az előző években már a fejlődés elég magas fokára jutottak el. A makarenkói teória szerint a "közösség követel" stádiumát egyértelműen elérték. Az újonnan érkezettek viszont több szempontból /a nevelő példamutatása attitűdjei, nevelési módszerei/ kedvezőtlen körülmények közül jöttek, a megnehezítették a nevelőmunkát. Viszont az erőpróba, a sok új konfliktushelyzet ismét kedvező irányban hatott, kohéziós tényezőként könyvelhetjük el.

Ez a példa is azt igazolja, hogy nem szerencsésnek a "mozgás nélküli" csendes szakaszok, ha nincs lehetősége még megrázkódtatások árán, kritikus, problematikus szituációk, harcok, megvívásával a pozitív vonal győzelmének.

Ha minden áron hosszú éveken át akarjuk ugyanazt a gyermekcsoportot vinni, csak mechanikusan értelmezett közösségi nevelést végzünk. Az egyes gyermekek személyiségfejlesztéséhez így sokkal több lehetőséget kapunk, a végső soron nem a keret a lényeg, hanem az egyéni vonások attitűdök formálása.

Az osztály közösségének fejlesztése folyamatában igen fontos, hogy időnként ne csak a megfigyelés révén megállapítható neveltségi szintet konstatáljuk, hanem más eszközökkel is igyekezzünk a helyzet megismerésére, ezen belül az egyének beállítódásának, magatartásának regisztrálására. Erre nagyon alkalmasak a situáció teremtesek is.

Az egyik kísérleti 4. osztályunkban alkalmazott eljárást szeretném ismertetni az alábbiakban, amelyet először mintaként, majd nemcsak a kontroll osztályban, de más csoportokban is elvégeztünk.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tudatban és a magatartásban, a cselekvésben vannak-e és milyenek a különbségek. Az első tanítási óra végén pár percet arra fordítottunk, hogy a gyermekek kitöltöttek egy kérdőívet, amelyben ilyen kérdés is szerepelt: "Szívesen vállalsz-e áldozatot a közösségért? Milyen tevékenységet végzel legszívesebben a közösségért?" A kapott feleletek nagyon kedvezőek voltak. Az osztály 95 %-a úgy nyilatkozott, hogy szívesen vállal áldozatot. A munkafajták között a tanulótársak segítése, az iskola, osztály körül végzendő feladatok, fizikai munkavégzések mellett a város szépítése, az utca rendbentartása is szerepelt.

A felméréshez azért választottuk ezt a szerdai napot, mert aznap délután kisdobos foglalkozás volt. Az osztály 23 tanulója két órsre tagozódott még 2. osztálytól, önkéntes választás, csoportosulás szerint. Mindkét óra jól működő, az átlagnál nagyobb önállósággal, kezdeményezőkésszéggel rendelkező kollektíva volt ügyes, talpraesett gyermekvezetővel. A délutáni foglalkozáson a szituációteremtés célja az volt, hogy kontroll alá vegyük a délelőtti nyilatkozatot; mennyire képesek a tudati szinten való megnyilatkozásuknak a cselekvésben eleget tenni. Az egyik csoport órai foglalkozásának helye - februárról lévén szó - az osztályterem, a másiké a demonstrációs terem volt.

Az összejövétel programja alapvetően azonos volt. Megfelelő formák, a felelős tisztek viselőinek beszámolója, tanulmányi helyzet megbeszélése, a farsangi jelmezből szervezése, társas /szobai/ játékok, éneklés volt. 45 perc eltelte után az őrvezető elmondta, hogy a csapatvezető kéri az őr tagjait, amennyiben kedvük van, segítsenek a rajzos meghívók elkészítésében, hiszen köztudott, milyen ügyes rajzos gyerekek vannak ebben az osztályban, s a meghívók hozzásegítik a nagyobb sikerhez a csapat rendezvényét. Mintaképpen megmutatott ilyen, más osztályokban készített meghívót. Aki nem vállalkozik erre, játszhat tovább. Ahhoz, hogy a motivációk harca még erőteljesebb legyen, hozzájárultunk azzal, hogy az oldalsó asztalra új játékokat helyeztünk el, amelyek a gyerekek érdeklődését felkeltették. A demonstrációs teremben rejtett kamerával megfigyelhettük és feljegyezhetjük, mi történt. A másik őrshöz a rajvezető látogatott el "éppen ezekben a percekben" s megfigyelhette az önként vállalt munkavégzést, ami áldozatnak minősülhetett, hiszen az új, érdekes játékok kipróbálása valóban csábításként funkcionált az adott helyzetben. 30 percet szántunk erre a fázisra.

Mi történt?

Az első csoportban 6 leány és 5 fiú volt, és a kamerás közvetítés révén a következőket tapasztaltuk:

a/ Az őrvezetői felhívás után a lányok valamennyien papírt, színes ceruzát vettek el az előre kikészített eszközök közül. /Azért készítettük oda, hogy az esetleges elhatározásnak, vállalkozásnak ne legyen akadálya a felszerelés hiánya, s így realitásabb képet kaphatunk a gyerekekről./ A 6 közül valamennyi többször odanézett előbb a játékokra, eleinte különösen kettőn látszott, hogy nagyon szeretne játszani, de ahogyan teltek a percek, úgy lendültek bele a munkába, élvezni kezdték a színekkel, formákkal való játékot, alkotást. Hárman mind a 30 percen keresztül csak meghívó készítésével foglalkoztak. Egy a 14. percben letette az elkészült papírokat, és odament a többihez játszani. Kettőn csak 10-10 percet dolgoztak. Összesen 14 meghívót készítettek el.

b/ Az 5 fiú közül három azonnal játszani kezdett. Közülük kettő végig ezt tette. Egy 15 perc múlva papírt, színt vett az asztalról és egy meghívó elkészítése után visszatért a játszókhoz /8 percig dolgozott/. A fiúk közül kettő tétovázás után hozzáfogott a munkához. Egy-egy meghívó elkészítése után a játszókhoz csatlakoztak /6-6 percig dolgoztak/. Így a fiúk összesen hármat készítettek.

Összesen az 1. csoportban 26 darab meghívó készült el, az egy főre eső átlag 2 db /a lányoknál 2,3, a fiúknál 1,6 db/. A rendelkezésre álló összesen 330 percből 144 percet használtak fel munkára /az idő 45 %-a/, a lányok 124, a fiúk 80 percet /68, illetve 13 %-át az időnek/.

A második csoportban 6 leány és 4 fiú volt.

a/ Az űrvezetői felhívás után a 6 leány közül 5 dolgozni kezdett, 3 végig ezt tette, tíz darab meghívót készítettek el. Egy csak kettőt csinált meg 10 perc alatt, egy pedig 12 perc játék után két meghívót csinált, egy pedig 7 perc alatt egyet, a többi időt játékkal töltötte el.

b/ A 4 fiú közül 3 játékkal kezdte, kettő végig ezt tette, egy pedig 20 perc után elkészített egy meghívót. Egy tanuló 11 perc alatt két darabot megcsinált, utána játszott.

Összesen a 2. csoportban 18 db készült el, az egy főre eső átlag 1,8 /lányoknál 2,5, fiúknál 0,7/. A rendelkezésükre álló 300 percből 146-ot /az idő 48 %-át/ fordították munkára, a lányok 125 percet /69 %/, a fiúk 21 percet /17 %/.

A tapasztalatokból ennek az osztálynak a fejlettségére a kollektivitást illetően milyen megállapításokat tehetünk? Hangsúlyozom, hogy olyan kis populáció szerepelt itt - nem is volt céлом szélesíteni a kört - hogy csupán erre a közösségre vonatkozhatnak a vélemények, konklúziók.

1. Jelentős különbségek vannak a tudati /gondolatban, szóban vállaltak/ és a magatartási viszonyulás között. Hiszen összesítve verbálisan 95 % nyilatkozik a társadalmi munkavállalás mellett, a teljesítés pedig 48 %, ha a rendelkezésre álló idő kihasználását vesszük figyelembe. Ebből a nevelő számára adódnak a feladatok.

rét visszajelzéseket szerezhettünk az eredményekről. Nem szabad abba a hibába esni, hogy a verbális szintet azonosítsuk a tettekkel, magatartással. Természetes, hogy az erkölcsi fejlettségnek már bizonyos mutatója jelentkezik akkor, ha ismeret formájában megtalálható a tanulónál. De ez még kevés.

2. A fiúk és a lányok magatartása között ebben az esetben komoly eltérés mutatkozott.
3. Örvendetes, hogy nem a nevelő jelenlétében dolgozó csoport produkált többet. Tehát a közösség fejlettségének olyan fokán lehetnek, amikor már az indirekt irányítás is jól működik. /A nevelő véleménye szerint a 2 óra egyébként azonos szinten van általában. Ezért bátorítottam a pontban véleményemet megfogalmazni./
4. Az ilyen szituációban megszervezett tevékenység során felmerül az a gondolat, hogy vajon gyakran élünk-e az erkölcsi értelmű "edzés" eszközzel, amikor a gyermekekben dúlhat a motívumok harca, a dönteni kell. Teremtünk-e lehetőségeket bizonyos önelgőzésre, vagy mindig készen kapnak mindent? A nevelés folyamatában a gyakorló pedagógus a folyamatos megfigyelés mellett nem hanyagolhatja el a tudatosan tervezett helyzetteremtéseket és azok elemzését, esetleg kontroll csoportí eredményekkel való összehasonlítást.
5. Kedvezőnek nyilvánítható, hogy már a 4. osztályban az összközösség érdekében ilyen lelkesen mozdultak meg a gyermekek. Itt is igazolódik az a tény, hogy már az alsó tagozatos gyermekek jól képesek viszonyulni nem csupán szűken vett közvetlen kollektívájukhoz, hanem a nagyobb közösséghez is, még lemondás árán is, amelyben az önkéntesség jól kimutatható volt.

A helyzetteremtéssel kapcsolatosan egy másik konkrét példát is szeretnék hozni, ezúttal felső tagozatosok életéből. Itt is az a cél lebegett előttünk, hogy differenciáltan megvizsgáljuk a közösségi feladatok ellátására a vállalkozást és a végrehajtást. 7-8. osztályosok

számára kihirdettük: segítségre lenne szükség, mert a takarítók közül többen betegek, és az aulába kell hordani a székeket az iskolai ünnepélyre. Kik vállalkoznak erre a munkára? Jellemző volt megfigyelni, hogyan indult a jelentkezés. Az osztályfőnök szerint a "működő aktívába" sorolható gyerekek voltak az elsők - fizikai erőnlétre való tekintet nélkül - a középrétegre ezek hatottak, majd mikor már több mint felének a keze magasba lendült, néhányan kissé szegénytelen, mások durcásan felszárkóztak. A jelenlévők 72 %-a vállalkozott. Ez reggel a 10 órai szünetben volt. Ekkor hirdették ki azt, hogy 12 órákor tudják meg, mikor lesz a székhordás. Ezt a fázist azért iktatták be, hogy akadnak-e olyanok, akik már oda sem fognak eljönni. S a feltevés valóra vált, mert a jelentkezetteknek csak a 85 %-a jött el. Végül az effektív munkavégzésen, délután háromkor, az eredetileg vállalkozottak 60 %-a vett részt, a elenyésző volt azoknak a száma, akik menet közben hagyták el a terepet különösebb magyarázat, indok nélkül.

Utólag az osztályfőnökök a vállalkozás, a végzett munka motivációt kutatták. Az egyik csoportban beszélgetés, a másikban írásos ankét formájában. Mindkét osztályban az osztályfőnökkel kiváló kapcsolata alakult a gyerekeknek, az átlagosnál fejlettebb közösségnek minősítették osztályukat. Jellemző, hogy a szóbeli és az írásos információ jóformán megegyezett.

Így összegezhetők a válaszok:

a/ "Miért jelentkezted a székhordásra?"

Segíteni kell /25 %/. Mi lesz az ünnepélyen szék nélkül? /20 %/. Szegyenellenem a tanár előtt, ha nem tenném /20 %/. Kinéznék a társaim, ha nem megyek /18 %/. Így illik, elvárják tőlünk /10%/. Jó a közösségért tenni valamit /7 %/.

b/ "Miért nem jelentkezted a széket hordani?"

Jelentkeztem elegenden. Más dolgom is van. Minek strapáljam magam. Ez a takarítók dolga. Nem fizetnek érte. Fontosabb a tanulás nekem. Beteg vagyok most.

c/ "Ha jelentkezted, miért nem vettél részt a munkában?"

Elfejtettem. Mert a barátom sem ment. Elmentünk játszani. Meg-

gondoltam magam. Elkezdünk játszani, s letelt az idő, pedig menni akartunk. Nem engedtek el otthonról. Beteg lettem, orvoshoz mentem. Otthon segítettem. Másnapra sokat kellett tanulni.

"A helyes cselekvés megválasztása éppen a közösség és egyéni szükséglet egységének felismeréséből fakad. Az egyéni cselekvés dinamikája tehát állandó és pontos orientációt követel a nevelés minden helyzetében" - mondja Petrikás Árpád. A fenti szituációk elemzése során joggal megerősödik bennünk az a nemzetközileg is eléggé eluralkodó álláspont, amikor az intellektualizmust eltűzözzák, s a beállítódást is "egyértelműen az ideológiai nézetek, elsajátított világnézeti ismeretek függvénye"-ként kezelik. Így látjuk, mennyire fontos, hogy a tudat és magatartás közelítését fontos célnak tekintsük, s eléréséért a pedagógia gyakorlatában sokat tegyünk.

Petrikás Árpád szerint a középiskolában az **o s z t á l y - k ö z ö s s é g f e j l e s z t é s é t** és nevelését a következő tevékenységek segítségével lehet biztosítani:

1. Társadalmi-közéleti tevékenység.
2. Az iskolai munkamegosztás során kialakult megbízatások /össziskolai funkciók/.
3. Az oktatás és a tanulás hatékonyságát segítő közösségi tevékenység.
4. A termeléssel s a gyakorlati munkával összefüggő tevékenység.
5. A tanulói igények kielégítését és átforgalmazását szolgáló tevékenység /speciális igények/.
6. A közösségek /iskolai, iskolaközi, társadalmi/ egymáshoz való viszonyából fakadó tevékenység lehetőségei /közösségi funkciók/.

Hogyan áll ez az általános iskolában? Éppen az életkori sajátosságok, a neveltségi előzmények alapján, főleg induláskor, az életforma váltása, az "óvodából iskolába jövet" következtében a legnagyobb fordulatot a tanulási tevékenység intenzív belépése hozza, ezért első helyen az oktatás és tanulás hatékonyságát segítő közösségi tevékenységek kapnak szerepet. Ez az a terület, ahol érzelmiileg is jól kap-

csatlódnak a kicsinyek, Természetesen a motiváció kiemelt funkcióval bír, a fontos a didaktogén értelmek megasúntetése. A perspektívák között, a "holnap örömeit" jelenti pl. egy-egy új betű megtanulása, egy jól megszervezett tanulmányi séta stb. Kezdetben a munkaformák között is a frontális foglalkozás dominál. Majd természetes folyamatként bekövetkezik a differenciálással együtt az a fázis, amikor a lemaradók, gyengébbek, hátrányos helyzetűek segítése, felszárkztatása közüggé válik, maguk az osztály tagjai szorgalmazsák, sőt a 2-3. osztálytól kezdődően saját maguk - esetleg a nevelő indirekt sugalmazására - szervezik is a megoldást. Így kezdődik a közvélemény egészséges alakítása éppen a legfontosabb vonalon, a tanulás frontján. Nagy-nagy pedagógiai tapintattal és hozzáértéssel jelentősen felgyorsítható a fejlődés üteme. A tanulási eredmény, az együttes tevékenység, a sokrétű sikerélmény nagy kohéziós erőt képvisel.

As 1-2. osztályokba bevezetett új értékelési, osztályozási szisztéma kedvező hatása jól kamatozik a megfelelő tudatosságú, igazán alkotó típusú tanítók esetében. Mivel osztályzattal való értékelésre és lesására csak a 4. félév, azaz a 2. osztály befejezésekor kerül sor, így az osztályban a gyermekek elbírálása - régi értelemben vett rangsorolása - nem azonnal intellektuális értékek, tanulmányi eredményeik, esetleg az iskolai élet előzményeiből, családi körülményeiből fakadó előnyük szerint történik. A nevelés számára ériási lehetőséget biztosít az új rendszer. A gyermekek megismerését, a közösségben kialakuló stáhusát, sokkal több tényező figyelembevételét igényli, illetve teszi lehetővé.

Hivatkoznom kell e helyen is a kutatásom során rendelkezésemre álló 210 szociometriai vizsgálatra, amelyek több, mint 4000 tanulót ölelnek fel különböző jellegű településekről és más-más feltételek között dolgozó, más-más eredményt felmutató iskolákban készültek. /Nagyvárosi, városi, falusi, tanyai, összevont iskola, ipari, mezőgazdasági terület, nevelőotthon, bázisiskola stb./ Tanulmányomban még többször visszatérek ezekre a vizsgálatokra. Az osztályközösségek szerkesztének feltárásakor a rekenszenvi választások indokaként több mint

80 %-ban az alsó tagozatban a "jó tanuló" mivolta miatt jelölték a társak. A felfelé haladás szerint a választásnál ez a tulajdonság fokozatosan szorul háttérbe, ahogyan a felnőttközpontságából kinőnek a gyerekek.

Nem véletlen, hogy melyik nevelőnél milyen a szóródás. Ennek igazolására a következő adatokat hozom. Kiválasztottam 10 általam is jól ismert nevelőt /ezek kerültek az "A" csoportba/, akiknél a saját oktatócentrikus beállítódásuk híven tükröződik tanulók megnyilvánulásában. Az összehasonlítás céljából ugyancsak 10 osztálytanfőtől /"B" csoport/ nézzük meg a vizsgálati eredményt, akik rendkívül oldott, valóban a sokoldalú személyiségfejlesztést célzó nevelői tevékenységüket igen tudatosan, jó elméleti felkészültséggel, korszerű pedagógiai szemlélettel végzik.

Az első és a második helyen választottakat nézzük meg!

"Kivel barátkoznál legszívesebben? Miért?"

A válasz: "Mert jó tanuló."

A/ 10 csoport = 240 tanuló	B/ 10 csoport = 265 tanuló
432 szavazat	343 szavazat
90 %	64 %

A törvényszerűség megállapítására azért bátorkodtam, mert ez a 90 %, illetve 64 % nemcsak a végső átlag számítása után alakult ki, de az egyes osztályok részeredményei is az A/ csoportban 70-100 %, a B/ csoportban 42-75 % értékek között mozogtak. A nagyszámú szociometria vizsgálatot az előbbiek igazolására azért nem használhattam fel, mert készítőiket és munkájukat személyesen kevésbé ismerem, a így összehasonlításokat felelősséggel nem tehetek.

Már a kezdeti szakaszban döntő, hogy a képesség szerinti teljesítés elvárása honosodjék meg, s ez legyen a megfűlés alapja. Emellett a különböző személyiségjegyeket kellően vegyük figyelembe, többek között a közösséghez való viszonyulást, a közösségi rend betartását, az egyéni és közösségi érdek helyes egyeztetését, a segítségkészséget, az áldozatvállalást és lemondást stb. Csak így alapes-

hatjuk helyesen a szocialista erkölcsformálást, amelynek tengelyében a kollektívizmus kell, hogy legyen. S csakis a fokozatosság szemmel tartásával, az egyszerűtől, a könnyebben teljesíthetőtől haladhatunk a nagyobb erőfeszítést igénylő cselekedetig, magatartásig.

Sajnos - s erre is konkrét tapasztalatom van - az általános iskolai gyakorlatban az a téves szemlélet is megtalálható volt, hogy a közösségi nevelést intenzíven az 5. osztályokban kezdték el. Erről úgy informálódtam, hogy a 70-es évek elején iskolákat kerestem a kutatás céljára. S több "jónévű" iskola igazgatója azzal tért ki, hogy nem tud ebbe bekapcsolódni, mert már elférkezett a megyében folyó felső tagozatos kutatás számára.

A tevékenységi formák bővülésére új lehetőség nyílt az iskolák, osztályok számára azáltal, hogy létrejöttek, fellendültek a szocialista brigádokkal való kapcsolatteremtések és tartások. Mind gazdagabb tartalommal telítődtek ezek a formák, metodikailag is sokat finomodtak évek során.

Erről azért tartom fontosnak szólni, mert Borsod megyéből, közelebbről Sárospatakról indult el ez a szép mozgalom. Kezdetben klassz egyenlőtlen kontaktusok alakultak, majd fokozatosan szimmetrikus kapcsolatokká váltak, nem csupán kaptak a gyermekek a felnőttek e csoportjától, hanem adtak is, éppen életkori sajátosságainak megfelelő módon. Apró figyelmeztetésekkel /népvégi, ünnepei köszöntők, műsorok, saját készítésű ajándékok stb./ kedveskedtek a felnőtteknek. Korunkban, amikor már sokszor egészségtelessé duzzadt gyermek-kultusszal, kényeztetéssel találkozunk nap mint nap, ez a fajta kölcsönösség különösen szükséges. A viszonzás, az adás, a meglepetésszerzés örömet átélni, nem közvetlenül hozzájuk tartozó körben, nagyon fejlesztő hatású. Az emocionális érték ebben a szituációban kiemelt jelentőségű.

A másik szempont, amiért külön szóltam erről a kérdéssről az, hogy sokat és joggal panaszkodik az iskola, a pedagógus arra, hogy a makrokörnyezet negatív példáját nehéz ellensúlyozni. Közvetlen és közvetett tapasztalatszerzés révén a gyermekek már igen zsenge

korban érzékelik ezt. Például az iskolaablakból látja a lazaszó dolgozókat, otthon szülei elbeszélése, a televízió egyes adással megerősítik ezeket a benyomásokat. Milyen jó, hogy egy-egy kisebb kollektíva - történetesen a szocialista brigád - életébe betekintést nyerhetnek a gyermekek, megismerik az összetartozást, az együvé tartozás kívánatos módjait, az önzetlen segítséget stb.

IV.

Gyakorlati problémák

Zárótanulmányomnak ebben a fejezetében az alábbi kérdésekkel foglalkoztam, amelyeket helyszűke miatt itt most nem tárgyalhatok:

- Hogyan hat az osztályokban folyó közösségi nevelésre "Az általános iskolai nevelés és oktatás tervé"-nek bevezetése /1978/?
- Az új típusú osztályfőnöki munka szerepe különös tekintettel az osztályfőnöki órákra, az ezeken alkalmazható korszerű szemléltetésre /tévé, rádió, hangszalag stb./.
- A tanórán kívüli közösségi nevelés, a kisdobos-, illetve az úttörőélet jelentősége.
- Az osztályközösségek fejlődésének vizsgálata, mutatói, továbbfejlesztésük kérdései.
- Az iskolai közösség és az osztályközösségek fejlődésének összefüggései. A hagyományok. A vezetés tevékenysége.
- A 4. osztályból az 5.-be való átmenet közösségi vetületei.
- A szervezeti keretek hatása a közösségi nevelésre /iskola-otthonos osztályok, tantárgycsoportos oktatás, napközi otthon/.

V.

Összegezés

A kutatási eredmények részletezése után szeretnék néhány konkrét feladatról szólni a továbbfejlesztés szándékával. Talán általánosnak tűnnek majd az alábbi felsorolások, s az a vád érhet, hogy nem csupán az osztályközösségek szempontjából folytatom az elemzést, de mivel az osztályközösségek kialakulását, fejlesztését meghatározó tényezőkről van szó, ezért a feladatok megfogalmazásánál sorra kerülnek.

1/ A kollektívizmus mint szocialista erkölcsi alapelv, mint az erkölcsi nevelés feladata az egész társadalomban a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon. Csak így érhető el, hogy a nevelési tényezők által ez kellően felerősödjék, a felnövekvő nemzedéket körülvegye, sokoldalúan megerősítésben részesüljön. S ugyanilyen vagy még nagyobb intenzitással szerepeljen a példaadás társadalmi méreteiben. Tudom, hogy ez a kívánalom már túlhaladja a pedagógusok hatáskörét, de nekünk is mindent meg kell tenni, hogy a fejlődés e területen felgyorsuljon.

2/ Az erkölcsi meggyőződés kialakításában a példának igen jelentős szerepe van, ezért a pedagógusok közösségi tudatára, magatartására még fokozottabban gondot kell fordítani.

a/ A pályatükörben a személyiségjegyet kiemelten kellene kezelni. A középiskolák a továbbtanulási jelentkezési lapon leírt jellemzésekben ugyan kitérnek erre, de nem elég konkrétan. A felvételi rendszer korszerűsítésében, továbbfejlesztésében erre nagy gondot kell fordítani. A pedagógusképző intézmények a képzési idő alatt a hallgatók közösségi nevelését elsőrendű kötelességüknek tartják. A tanulócsoportok közösségi életének formálása rendkívül fontos. Az e kollektívákat patronáló oktatók munkájának tudatosságát, folyamatosságát tovább szükséges fejleszteni. A tudatos önnevelés elindítása rendkívül lényeges ezen aspektusból is.

b/ Az általános iskolákban az iskolavezetés támasszon nagyobb követelményt a kollektivitást illetően. A minősítéseiben, a kitüntetési és jutalmazási javaslatokban érdemben foglaljanak helyet az e szempontból pozitív vagy negatív megállapítások. A fiatal pedagógusok beilleszkedését, nevelését folyamatosan, szisztematikusan kell végezni. A felügyelet is nagyobb odafigyeléssel, pusztán sztereotíp megjegyzésekkel szignálja e fontos területet. A terület mint közösség fejlesztése váljon centrális kérdéssé, hogy a példamutatás ne csak egyéni szinten valósuljon meg, hanem területi vonatkozásban is.

3./ A szülők nevelésében, pedagógiai kultúráltságuk fejlesztésében több helyet kell adni e témának tartalmi és metodikai oldalról egyaránt. A gyermekek otthoni megítélésében e tulajdonság jobban domináljon. Valamint a szülői példaadás szintjét a nevelők jobban törekedjenek befolyásolni. Különös gondot fordítsanak az egyikük beilleszkedésére.

4./ Az általános iskolák vezetői - az állami és társadalmi vezetés közös erővel - folyamatosan foglalkozzanak a közösségi neveléssel. Ez nem lehet időszakonkénti kampányfeladat. A vezetés valamennyi fázisában /tervezés, szervezés, végrehajtás, ellenőrzés, értékelés/ és ciklusában rendszeresen tartásuk szem előtt e fontos feladatot. Ápolják a már kialakított jó hagyományokat! Érték el, hogy az osztályközösségekkel párhuzamosan fejlődjenek az egész iskolaközösségi időnként kérjenek információkat konkrétan is valamennyi osztályról, kollektíváról, hogy objektív helyzetképet kapjanak, s a kitűzendő feladatok reálisak legyenek. Kiemelten foglalkozzanak az átlagot meghaladó, kiemelkedő és a lemaradó osztályokkal. A neuralgikus pontokra /pl. átmenetek, nevelőcserék, igazgató változás stb./ különösen legyenek tekintettel. Érték el, hogy a közösség fejlesztésében a tudomány adta segítséggel éljenek a nevelők /pl. szociometria alkalmazása stb./.

5./ "Az általános iskolai nevelés és oktatás tervé"-ben foglaltak megvalósítása a közösségi nevelés szempontjából is valóban központi kérdés legyen. Az alsó tagozatba belépő osztályfőnöki órák bevezetéséből származó nevelési lehetőségek kiaknázását tervszerűen kell folytatni.

6./ A tanórán és tanórán kívüli nevelést éppen az új dokumentumok jegyében egységesebbé kell tenni. A mozgalmi nevelés is a korábbinál jobban szolgálja a kollektívizmus alakítását, különös tekintettel az önkormányzóképeség fejlesztésére és témánkkal kapcsolatosan a rajszintű orientációra.

7./ A szervezeti keretek közül előnyben kell részesíteni azokat a formákat, amelyek kedvezőbben befolyásolják a közösségi kohéziót, a tantárgycsoportos oktatást, a túlszotan szétaprózó szakosítást, az iskolatthonos osztályokat nagyon körültekintően lehet csak szervesni. A kis és nagyfelmenő rendszer esetében a 4 éven át való nevelést kellene meghonosítani.

A felhasznált irodalom:

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. = Tankönyvkiadó, 1978.
- BÁBOSIK István: Az erkölcsi irányultság és magatartás összefüggéseinek vizsgálata. = Magyar Pedagógia, 1975. 1-3., 370. o., 1976/1-2., 358. o.
- BAKONYI Pál: Újra a nevelés céljáról. = Pedagógiai Szemle, 1980/4-5.
- BÁRSONY Jenő: Az iskolai közösségi nevelés. /Cikkgyűjtemény./ Tankönyvkiadó, 1964.
- BÍRÓ Katalin: Az erkölcsi gondolkodás formálása az általános iskola alsó tagozatában. = Magyar Pedagógia, 1975/2., 141-147. o.
- GÁCSEI József - FARKAS Katalin - RISSZ Béla - VARGA Sándor: A közösségi nevelés hatékonyságának néhány kérdése. = Pedagógiai Szemle, 1980/1, 15. o.
- GAÁL Gyula: Gondolatok az iskolaközösség fejlettségének megítéléséhez. = Pedagógiai Szemle, 1965/12.
- GÁLNÉ NAGY Olga: A közösségi viszonyok szabályozása, a közösségi aktivitás fejlődése. = Pedagógiai Szemle, 1974/7-8. 618. o.
- GÁSPÁR László: A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Akadémiai K., 1968.
- HÁBER Judit - H.SAS Judit: Tankönyvszagú világ. Akadémiai K., 1980.
- HOFFMANN Gertrúd: A társas beilleszkedés problémáinak elemzése több szempontú szociogram alapján. = Pedagógiai Szemle, 1974/1, 46. o.
- HORVÁTH Lajos: Tevékenységi rendszer és erkölcsi nevelés az általános iskola felső tagozatában. Tankönyvkiadó, 1968.

- HORVATH Lajos:** Az erkölcsi követelmények érvényesítése a 10-14 éves tanulók közösségi tevékenységében. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Akadémiai Kiadó, 1968.
- HORVÁTH Lajos:** A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, 1970. 262-7. o.
- HORVÁTH Lajos:** A tanulói önkormányzat fejlesztésének útjai az általános iskola mozgalmi életében. Akadémiai Kiadó, 1979.
- HUNYADI Györgyné:** Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, 1977.
- JUSTNÉ KÉRI Hedvig:** Az osztályközösség kialakulására ható tényezők. = Magyar Pedagógia, 1962/4.
- JUSTNÉ KÉRI Hedvig:** Az iskolai osztályközösségek kialakulására ható tényezők. = Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó, 1971.
- KIRÁLYNÉ DR. DÉVAI Margit:** Az iskoláskorú gyermekek társadalmi értékrendszere. = A tanító, 1975/9.
- KIRÁLYNÉ DR. DÉVAI Margit:** Erkölcsi ítéletek az iskoláskor kezdetén. = A tanító, 1975/10.
- KERÉKGYÁRTÓ István:** A szabadidő tevékenység helye és szerepe a nevelő-tevékenységek rendszerében. = Pedagógiai Szemle, 1980/10.
- KRONSTEIN Gábor:** Az iskolai osztály mint szociológiai téma. = Pedagógiai Szemle, 1975/6. 559. o.
- KURSKIN - NOVIKOVA:** A közösség és a gyermek személyisége. = Pedagógiai Szemle, 1972/4.
- Közösségi nevelés az általános iskolában.** Tankönyvkiadó, 1970.
- Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1-4. o. számára.** Tankönyvkiadó, 1978.
- PETRIKÁS Árpád:** Az osztályközösség megszervezése és nevelése. Tankönyvkiadó, 1968.
- PETRIKÁS Árpád:** A közösségi nevelés elméleti és gyakorlati problémái a pedagógiai viszonyrendszer összefüggésében. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Akadémiai Kiadó, 1968.

- PETRIKÁS Árpád: A személyiség beállítódásának nevelési aspektusa. A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. = Acta Pedagogica Debrecina, 58. Debrecen, 1973.
- PETRIKÁS Árpád: A közösség szerepe az nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban és a személyiségformálás módszertani kérdései. = Borsodi Művelődés, 1974/2. 46-52. o.
- PETRIKÁS Árpád: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. = Magyar Pedagógia, 1975/2. 129-140. o.
- Pedagógiai Útmutató az osztályfőnöki hangszalaghoz. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- SARKADI László: A pedagógiai kutatások helyzete. = Népszabadság, 1980. november 2.
- DR. SAS Attiláné: Községi magatartás és attitűd fejlettségi szintje. = Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, XIV. Debrecen, 1979. 99-111. o.
- ZAUNER Éva, G.: Mondásválasztás. Akadémiai Kiadó, 1978. 107-123. o.



Szentendrei. Műanyagmetszet

DR. FÖLDY FERENC
főigazgató-helyettes

A FELADATRENDSZERES OKTATÁS HATÁSA AZ ISMERETELSAJÁ- TÍTÁSRA ÉS A GONDOLKODÁSRA

L

Bevezetés

A szocialista társadalom embereszménye a sokoldalúan fejlett személyiség. Az iskola eddig a személyiség fejlődésére egyoldalúan, főképpen intellektuális tulajdonságainak fejlesztése irányában hatott. A gyakorlati élet a jövő emberétől rugalmas gondolkodást és rugalmas, jól funkcionáló ismereteket igényel. Az igényt konkrétan, mindig az adott kor társadalmi határozza meg. Kerünk tudományos és technikai fejlődésének üteme minden eddigi történelmi kornál erőteljesebben igénylő és kiemelkedő társadalmi feladattá tenni az alkotó gondolkodás fejlesztését.

A jövő oktatása és nevelése éppen ezért olyan mindenoldalúan fejlett emberek képzését állítja előtérbe, akik a tudomány és technika egész birodalma felett rendelkeznek áttekintéssel, tájékozódni tudnak a szüntelen fejlődő tudományos és technikai eredmények között és képesek lépést tartani ezzel a fejlődéssel. Az alkotó gondolkodás teszi csak képessé a jövő emberét arra, hogy a "gyorsuló világban" /Marx Gy. 1968/ a tudományos és technikai fejlődés értelmes "urává" és irányítójává váljék. Az iskolás gyermek gondolkodása pedig elsősorban az oktatás közben, a tantervi anyag tartalmi elsajátítása és szerkesztő feldolgozása folyamatában alakul és fejlődik. A jövő oktatásának és nevelésének problémáival a legkülönbözőbb tudományágak művelői /Szentgyörgyi A. 1966., Marx Gy. 1968., Richta 1968./ foglalkoznak. Mindez a pedagógiai munka megnövekedett társadalmi jelentőségét mutatja.

A kor igényeivel szinkronban folyó oktatás azonban csak akkor valósítható meg gazdaságosan és észszerűen, ha nem a részletismeretek mechanikus elsajátítása áll oktatásunk középpontjában, hanem a lényeglátás, az önálló műveltség, a problémamegoldás.

A feladatrendszerek lényegkiemelő jellegükkel éppen ezt szolgálják, hadat üzennek a régi, felesleges lexikális tudást nyújtó oktatásnak, mert a valóság legfőbb objektív törvényeit, fogalmait és ezek rendszerét kívánják magas szinten és szilárdan elsajátíttatni.

Feladatrendszereink az egész személyiség fejlesztését szolgálják, de ezt elsősorban a gondolkodás fejlesztésén keresztül érik el. A gondolkodás fejlesztése éppen úgy, mint minden képesség fejlesztése, mély strukturális változásokat ér el. Nem csupán ismeretek, készségek és eljárási módok elsajátításáról van szó, hanem a gondolkodást irányító idegrendszer szerkezetében végbemenő tökéletese-
désről. Leontyev szerint az élet folyamán kialakuló képességek új funkcionális rendszerek az agyban, amelyek meghatározzák a tevékenység lefolyásának színvonalát /Leontyev, 1964./: A feladatrendszerekkel történő oktatás ezért képvisel nagy társadalmi értéket, mert fejlettebb agyi strukturák az egész gondolkodás színvonalát, eredményességét emelik és a transzfer révén új és más feladatokban is éreztük hatékonyságukat.

II.

A feladatrendszeres oktatás hazai története

A feladatrendszerek első formáinak alkalmazásával már 1946-ban találkozunk /Kelemen, 1947. a,b/. Ezek az első gondolkodtató feladatok, logikai gyakorlatok, a formális logika anyagához kapcsolódtak és a helyes logikai formák beldegzésével és tudatosításával kívánták a gondolkodást fejleszteni. A kísérlet tapasztalatai szerint a tanulók ezeket az elemi logikai formákat hamar felismerték és helyesen alkalmazták. Ma már világos ezen elképzelések erősen formális jellege - írja Kelemen László /1970/ - a logikai gyakorlás és tudatosítás helytelen izolálása az oktatás egészétől.

A logikai gyakorlatok következő változatai már nem a logika tantárgyszerű oktatásához kapcsolódtak, hanem az általános iskola 1-8. osztályaiban a fogalmi gondolkodás alapvető formáit igyekeztek begyakorol-

latni és tudatosítani /Kelemen, 1949/. Rövid és játékos feladatokból álló, tervszerű és rendszeres gyakorlással gondoskodtak arról, hogy a fogalmi gondolkodás alapváza, kategória-rendszere helyesen és a maga idejében kifejlődjék. A kísérlet részletes elemzését és értékelését még 1949-ben elvégezték, mely szerint a rövid, alkalm-szerű gyakorlás jelentős gondolkodásfejlesztő hatásúnak bizonyult /Kelemen, 1949/. A kísérleti tanításban résztvevő osztályok a fogalom-alkotás logikai műveleteit az utóvizsgálat ismeretlen feladataiban is jól tudták hasznosítani és lényegesen jobb eredményt értek el, mint a hagyományos oktatásban részvevő tanulók.

1950-től új elgondolások szerint végezték a feladatok szerkesztését. A tananyaghoz szorosan kapcsolódva, a tananyag logikai struk-túráját alapul véve alakították ki gyakorlatrendszerüket, amelyek már szorosan beépültek az oktatás folyamatába /Kelemen, 1954./.

Ezek a gyakorlatok az alapvető gondolkodási formák és művele-tek rendszeres gyakorlásával, a tananyag alapfogalmainak és alap-összefüggéseinek, a fogalmi rendszernek és a problémászerű fel-adatoknak a kiemelésével a gondolkodás tervszerű fejlesztését szol-gálták.

A gondolkodtató gyakorlatrendszerrel végzett kísérlet a hagyo-mányos és a gyakorlatrendszerrel folyó gondolkodásfejlesztés ha-tékonyságát vetette egybe az általános iskola 1-4. osztályaiban a be-szélgetés című tantárgy oktatása folyamán /Kelemen, 1955./.

Az eredmények azt mutatták, hogy a gondolkodtató gyakorlatok al-kalmazása viszonylag rövid kísérleti tanítás esetén is jelentős fejlő-dést eredményez a hagyományos oktatáshoz viszonyítva.

Hazánkban a programozott oktatás 1963-tól élénkült meg. Időbenlleg 1962 nyarán Kiss Árpád ismertette az A.A.Lumsdaine és R.Glaser szerkesztésében megjelent nagy gyűjteményt a tanítógépekről és a programozott tanulásról /Lumsdaine, A.A. - Glaser, R., 1960/61./.

Ez a programozás alapkérdéseit bemutató nagyszerű tanulmány azonban még gyakorlati következményekkel nem járt. A sok forrásból táplálkozó érdeklődés a programozott tanulás iránt 1963-tól kezdve már széles körben kezd ismertté válni, elterjedni /Ágoston, 1963., Temesi

1963., Kiss A., 1964-1965., Fekete J., 1965., Kelemen, 1965., Mesterházi - Nagy-Verbőczy, 1965. stb./.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1964. november 2-án kibővített ülésen vitatta meg a programozott tanítás lehetőségeit /Magyar Pedagógia, 1965./.

Az ELTE Pedagógiai Tanszéke programozott anyagrészek és feladatlapok beiktatásával /Takács E., 1964., 1965., 1967., 1970./ hívta fel a jövőbeni tanárok figyelmét a tanulás programozásának szükségességére, éppúgy, mint Nagy Sándor 1967-ben megjelent Didaktikája /Nagy S., 1967./.

1966 óta az Országos Pedagógiai Intézet országos értekezleteken számol be munkásságáról a hazai szakembereknek, ahol számba veszik a hazánkban folyó programozott tanulás terén elért eredményeket /Földy, 1975./ A programozás fellendülése nagy hatással volt a feladatrendszeres oktatásra is.

Nem célom, hogy a programozások kritikai értékelését adjam, inkább azt tekintem feladatnak, hogy eredményeimmel én is bizonyítsam, hogy a feladatrendszeres oktatással milyen hatásfokot érhetünk el, és a későbbiekben tudjuk mindig azt a legjobb módszert kiválasztani, ami adott feltételeink közt leginkább alkalmazható és hatásos. Ezért is tartom nagyon jónak az általános iskola alsó tagozatában a gondolkodtató feladatrendszerekkel való oktatást, amit Kelemen László Baranya- és Bács-Kiskun megye több általános iskolájában kísérletileg is bebizonyított, hogy a hagyományos oktatással szemben lényegesen eredményesebb, hatékonyabb. Ezek a feladatrendszeres programok a fejlődéstörténetük folyamán egyesítették az új vívmányokat - logikai tervezés, egyéni és önálló feladatmegoldás, visszajelentés - a hagyományos oktatás értékeivel - magas szintű és változatos feladatvégzés, a tanító irányító szerepe, az osztály ösztönző szerepe és együtt haladása /Kelemen, 1965/a, 1965/b/.

E rövid történeti áttekintés is igazolja, hogy az alsó tagozatos oktatásban egyre jelentősebb helyet kap a feladatrendszeres oktatás, amivel sokkal jobban mozgósíthatjuk és fejleszthetjük az egész gyermeki személyiséget.

A feladatrendszeres oktatás gyakorlati kérdései

1. A feladatrendszer szerkesztésének pedagógiai és pszichológiai problémái

A feladatrendszerek szerkesztése mindenekelőtt a tananyag tartalmától, annak logikai struktúrájától és a tanulók pszichikus felépítésétől függ.

Egy-egy feladatrendszeres óra tudatos megtervezése szempontjából figyelembe vettük, hogy a tartalom határozza meg a formát, éppen ezért a feladatrendszeres oktatás megtervezésénél a tartalomból kiindulva és általa determinálva végessük munkánkat.

A feladatrendszerek szerkesztésével olyan pszichikus jelenségeket igyekestünk a tanulóknban kiváltani, amelyek kívánatos módon kösvetítették a tananyag tartalmát.

Egyszóval lépésről-lépésre próbáltuk megtervezni a tanulók egész órán folyó pszichikus tevékenységét.

A feladatrendszerek szerkesztésének fontos pedagógiai-pszichológiai követelménye, hogy mindenkor a tanulók fejlettségére épüljön. A gyermek ugyanis csak arra tudja hosszú időre koncentrálni figyelmét, amit ért, ami nem haladja meg tudását. Ha nem ért valamit, nem is akar odafigyelni. /Lénárt, 1966./

Hogy a kísérletben résztvevő tanulók tudásszintjéről pontos képet nyerjünk, tudásszint vizsgálatot végessünk minden egyes tanulóánál. A tudásszint-vizsgálatok meggyőztek arról, hogy a kísérletben résztvevő iskolák tanulóinak képesség szerintű összetétele minden osztálynál közel áll egymáshoz, hasonló.

A tudásszint-vizsgálatok a kísérletben részt vevő iskolák tanuló számára szerkesztett egységes feladatrendszerekhez is alapul szolgáltatták a tanulók értelmi fejlettségét.

Az alsó tagozatos gyermekek életkori sajátosságaiból következik, hogy figyelmüket legfeljebb 20-25 percre tudják egy-egy feladatrendszeres programra koncentrálni, ami egy óra főrészének felel meg.

Ezért a feladatrendszerek megoldásának módszereit változatossá próbáltuk tenni, s a feladatlapok írásbeli munkáját rajzos illusztráció készítésével, más tárgyakkal kapcsolatos koordináló feladatokkal, egyéb tevékenységi formákkal egészítettük ki.

A tapasztalat azt igazolja, hogy hat-hét jól megválasztott feladat elegendő a feladatrendszeres óra aktív - húsz-huszonöt percnyi - idejére, a többi időt /15 perc/ ajánlatos egyéb rajzos, manuális tevékenységre fordítani. Változatos gondolkodási műveleteket igénylő feladatokat kell összeállítani a feladatrendszeres programokon. Változatosságot jelentenek az írásbeli választ kívánó feladatok is, mert a szó vagy mondat leírása gondos, figyelmes olvasást, tanulást, a feladatokkal való azonosulást, tehát gondolkodást kíván. Azzal, hogy a jelenségeket, tényeket tanulóink sokoldalúan közelílik meg, a gondolkodási merevség megszüntetésére törekedünk.

Felvetődik a kérdés, hogy a feladatrendszeres munkával nem terheljük-e meg tanítványainkat. Lénárt Ferenc megállapítását idézem, mely szerint "A mindennapos tapasztalat és a kísérleti vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók számára a problémák önálló megoldása igen kellemes érzelmi hatással jár együtt. Ez az érzelmi hatás fokozza a munkakedvet, erősíti az érdeklődést, növeli a teljesítményt."/1966/.

Egy-egy feladatrendszeres tanítási egység elméletének helyes megértéséhez elengedhetetlen alap a megismerés lenini útjának és az oktatási folyamat fő mozzanatainak az ismerete. A megismerési folyamat fő jellemzőit a következő tétel fejezi ki: "Az eleven szemléletű az absztrakt gondolkodáshoz és ettől a gyakorlathoz - ez az igazság megismerésének, az objektív realitás megismerésének dialektikus útja." /Lenin: Filozófia füzetek./

A megismerési folyamat két foka az eleven szemlélet és absztrakt gondolkodás - dialektikus egységet alkotva, a megismerés bonyolult folyamatában sokszorosán átmegegy egymásba. Az egész folyamat alapja pedig a gyakorlat, ami az ismeretszerzés forrása és egyben célja is.

A megismerésnek ezt az elméletét nem lehet minden további nélkül es iskolai gyakorlatba átvinni, mivel a didaktika nem egyszerűen alkalmazott filozófia. Nincs rá lehetőség, hogy itt a tudományos megismerés és az iskolai ismeretszerzés megegyező és eltérő sajátosságairól most párhuzamot vonva ismertetést adjak, csak annyit, hogy a két folyamat nem azonos, de nem is ellentétes egymással, különböznek egymástól, ugyanakkor azonos törvényszerűségek szerint mennek végbe.

As oktatási folyamatot végső soron az ismeretszerzés és alkalmazás egymásba hatoló és egymást felváltó, egymással dialektikus kölcsönhatásban lévő ciklusok változásainak tekintjük.

Egy feladatrendszeres téma feldolgozási menetét jelöléssel így írhatjuk fel /Földy, 1974./:

$$T_0 - I_{1,2,\dots,n} N - A_{1,2,\dots,n} N - T_u \text{ — Új téma}$$

T_0 = Az előzetes tudásszint felmérése.

T_u = Az utólagos tudásszint vizsgálata, ellenőrzéssel és osztályozással.

$I_{1,2,3,\dots,n} N$ = Az ismeretszerzést szolgáló 1,2,3,...n formájú /Tartalom, logika és fejlettségi szint szerint összeállított/ feladatrendszer a nevelő /N/ irányításával.

$A_{1,2,3,\dots,n} N$ = Az elsajátított ismeret alkalmazását szolgáló /1,2,3,...n formájú/ feladatrendszerek a nevelő /N/ vezetésével.

Kísérletünkös a feladatrendszeres programokat az oktatási folyamat két nagy komplex fázisát - ismeretszerzést és alkalmazást - figyelembe véve szerkesztettük.

A feldolgozott témákat az éreztetésnek megfelelően olyan szakaszokra, feladatokra bontottuk, hogy a bennük foglalt ismeretek minél könnyebben elsajátíthatók legyenek.

As új ismeretszerzésre kidolgozott programjainkat sikerrel használtuk, tanulónk jól tudtak vele dolgozni.

Az új ismeretet adó feladatrendszereink a didaktikai feladatoknak megfelelően információkat, ismereteket közöltek, kérdéseket tettek fel, meghatározott tevékenységet követeltek minden egyes tanulótl.

A mindennapos iskolai munka azt mutatja, hogy az ismeretszerzés csupán egyik fő fázisa az oktatásnak, még abban az esetben is, ha benne az alkalmazások arányát jelentősen növeljük. Az alkalmazásnak, mint az oktatási folyamat nagy jelentőségű szerkezeti elemének azon a közismert funkcióján túl, mely a szükséges jártasságok és készségek kimunkálására irányul, igyekeztünk növelni az olyan irányú funkcióját is, mely az ismeretek rögzítését, rendszerezését, az elsajátítás ellenőrzését és alkotó felhasználását a jelenleginél magasabb szinten teszi megvalósíthatóvá.

Törekvésünk e fázishoz tartozó feladatrendszerek szerkesztésénél is az, mint ez ismeretszerzésénél, hogy hozzásegítsük a tanulókat - az életkori sajátosságokat figyelembe véve - az alkotó munka elemi megoldásához, s az ebből származó sikerélményhez. Gyakorlatilag szinte nem fordult elő, hogy programjaink egyetlen oktatási funkciót láttak volna el, de az oktatási folyamat korszerű értelmezése alapján a feladattapok uralkodó, fő funkciójától - az ismeretszerzéstől és alkalmazástól - függően feladatrendszeres programjainkat két nagy csoportra osztottuk.

A feldolgozott témákból a Módszertani Közleményekben /Földy, 1974., 1975./ jelentek meg feladatrendszeres programjaink.

A képességfejlesztő feladatrendszerek szerkesztéséhez hatáscsökkentő módszertani útmutatást ad Kelemen László /1970./, mely szerint:

a/ A helyes gondolkodási formákat, műveleti mintákat időnként be kell mutatni a tanulóknak.

b/ Mivel a fejlődés "önmegzés" alakjában megy végbe, a feladatrendszerekben kellő mértékben biztosítani kell az öntevékenységet, az önálló feladatmegoldást, és a saját műveletvégzést.

c/ A tanulás, a megoldás eredményeiről a tanuló rendszeresen kapjon visszajelentést, és vessen össze eredményét az előrendő céllal, illetve mintával.

d/ A gondolkodás formáit, műveleteit, módszereit, gondolatmeneteket - amint az életkor lehetővé teszi - tudatosítani kell. A gondolkodás módszereiből, logikai formáiról nyújtott elemi tájékoztatás már igen korán jótékony hatással.

e/ Ugyanekkor szükség van a helyes gondolkodási formák és műveletek beidőzésére, automatizálására. Es nem áll ellentétben az előzővel. A tudatosság az egész gondolkodási folyamat ésszerű és biztonságos irányítását teszi lehetővé. A beidőzés lényegében ugyanast a célt szolgálja: a tudat felszabadítását a gondolkodás rutinnműveleteinek automatizálásával.

f/ A beidőzést szolgáló gyakorlás és tevékenység mellett kellő arányban szerepeltetni kell a gondolkodás hajlékonyságát megkövetelő feladatokat is. A tanulók minél többször gyakorolják az új helyzetekben való eligazodást, a probléma új szempontból való vizsgálatát.

g/ A feladatrendszerek megoldásánál vagy adjuk meg, vagy a tanulókkal dolgoztatjuk ki a műveletvégzés sorrendjét magában foglaló szabályokat.

Ugyancsak fel kell hívni a tanulók figyelmét az ésszerű gondolkodási módszerekre.

h/ A gondolkodás fejlesztésében a strukturális tanulás, az alpműveletek beidőződése különösen gazdaságos, mivel a logikai struktúrák igen sok esetre érvényesek és általánosíthatók /transzfer/. Ezeket az alpműveleteket különösképpen sokszor kell gyakoroltatni a feladatrendszerekben, mert rögzülésük /sztereotípusizálásuk/ mély nyomokat hagy az idegrendszerben.

Ezek a strukturális képződmények viszont már a képességek és a személyiség továbbfejlődését jelentik.

Feladatrendszereink szerkesztésénél és gyakorlati felhasználásuknál a fent ismertetett módszertani elvek szerint jártunk el.

2. A kísérletek leírása

Az 1972/73-as tanévtől tíz általános iskola húsz alsó tagozatos osztályában több mint hatszáz /637/ tanulóval 214 órán oktatták

kísérletek során próbáltuk ki a feladatrendszeres oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémáját, és ezeket szembesítettük a hagyományos oktatási móddal és gyakorlattal.

A kísérletek során arra kerestünk választ, hogyan hat a feladatrendszeres oktatás az alsó tagozatos tanulók ismeretszerzésére, mérészt arra, milyen hatással van ez az oktatási módszer a tanulók teljesítményére, gondolkodására, személyiségfejlődésére.

Feladatrendszerünkkel a teljes tanulói tevékenységet, az egész személyiséget igyekeztünk mozgásba hozni. E szaktárgyi, logikai, lélektani és didaktikai szempontból eltervezett feladatrendszerek hipotézisünk szerint fejlettebb hatásúak, mint a jelenlegi oktatás.

A hatékony oktatáshoz az alsó tagozatos osztályokban feltétlenül szükséges a közös munka pszichológiai és pedagógiai előnyeinek kiaknázása, melyet osztály vagy csoport keretben a pedagógus vezetésével valósíthatunk meg. A gyakorlatban ezt úgy végeztük, hogy a nehezebb, alkotóbb gondolkodást kívánó feladatrendszereknél minden logikai egység után a tanulók válaszainak értékelése, visszajelzése a nevelő és a tanulókollektíva együttműködésével történt meg.

A hagyományos és feladatrendszeres oktatás hatékonyságának összehasonlítására feltételvariálós kísérletet alkalmaztunk. Ennek az eljárásnak a lényege az volt, hogy ugyanazon osztályokban tanítottunk feladatrendszeres és hagyományos módszerekkel is. Zenkov ezt a módszert úgynevezett keresztező vizsgálatoknak /Zenkov, 1963./, ugyanazt az eljárást Prihoda /1960./ "rotációs" módszernek nevezi.

A természetes oktatási körülmények között végbemenő feltételvariálós vizsgálatot igen eredményesnek tartjuk az oktatási módszerek hatékonyságának összehasonlítására.

A vizsgálati módszereink között jelentős szerepük volt az írásbeli ellenőrző felméréseknek. A kísérletek első mozzanataként minden osztályban tudásszintfelmérésre került sor. Ennek célja az volt, hogy megállapítsuk, milyen színvonalon állnak a tanulók ismeretei és feladatmegoldó jártasságai az adott anyagrészen belül.

adatrendszeres programjainkat, mérészt az osztályok számvonal-
különbsége, "semlegesítésnek" is feltétel volt a kísérlet előtti fel-
mérés. Reális képet csak akkor kaphatunk az alkalmazott módszerek
hatékonyságáról, ha mind a kísérleti /feladatrendszeres/, mind a
kontrollosztályokban /hagyományos/ elért eredményeket először a
saját kiindulási szintjükhez hasonlítjuk, s csak utána végessük el az
eredmények egymás mellé állítását, összehasonlítását. A mérésnél
esért előszörban a színvonal-emelkedést vettük figyelembe, s nem az
abszolút teljesítményt.

A második írásbeli felmérést a kísérletek befejezésekor végessük.
Az úgynevezett utólagos tudásszint felmérés ellenőrző kérdéseinek,
feladatainak jellege összhangban volt az előzetes tudásszintet vis-
gáló feladatokkal, kérdésekkel. Ugyanakkor figyelembe vettük, hogy
az egyes témakörök elsajátítása során új ismereteket is szerezték
a tanulók, s az ezekre vonatkozó kérdéseink is szerepeltek az utó-
lagos tudásszintet felmérő feladatlapon.

Az írásbeli felméréseket szóbeli feladatmegoldásokkal is kiegészít-
tettük. Ennek során lehetőség nyílt a vizsgálati személyek gondolkodás-
módjának, tudásának részletesebb feltárására /Kölemen, 1967./.

A kísérletek befejezése után került sor az eredmények komplex
elemzésére, összehasonlítására, értékelésére.

Az elemzésben szerepet kapott mind a minőségi, mind a mennyiségi
értékelés. A minőségi értékeléssel az eredmények tartalmi sajátosságait
igyekeztünk bemutatni. A mennyiségi értékeléssel pedig a statisztikai
arányosság szintjén elemestük a felmérés eredményeit. E két
szempont /minőségi és mennyiségi értékelés/ az elemzés során össze-
fontódott.

3. A kísérlet eredményei

Az egyes - A és B - csoportok eredményeinek elemzését, össze-
hasonlítását több lépésben végessük. Először a feladatmegoldások

eredményeit egyenként hasonlítottuk össze, majd összesítettük külön-külön az előzetes tudásszint-feltáró kérdések megoldásainak, illetve az utólagos tudásszint-vizsgáló feladatok megoldásának eredményeit, s ezeket is párhuzamba állítottuk egymással. Végül minden feladat és kérdés megoldásának eredményét összesítettük csoportonként és témakörönként, s ezek alapján újabb összehasonlítást végeztünk.

A 3. osztályokban elvégzett magyar nyelv és irodalom kísérleteink elemzésére részletesen kitérek. A kísérlet statisztikai eredményeinek /I. táblázat/ és grafikonjának /I. ábra/ ismertetése után a két módszer különbségének szignifikáns voltát t-próbával bizonyítom.

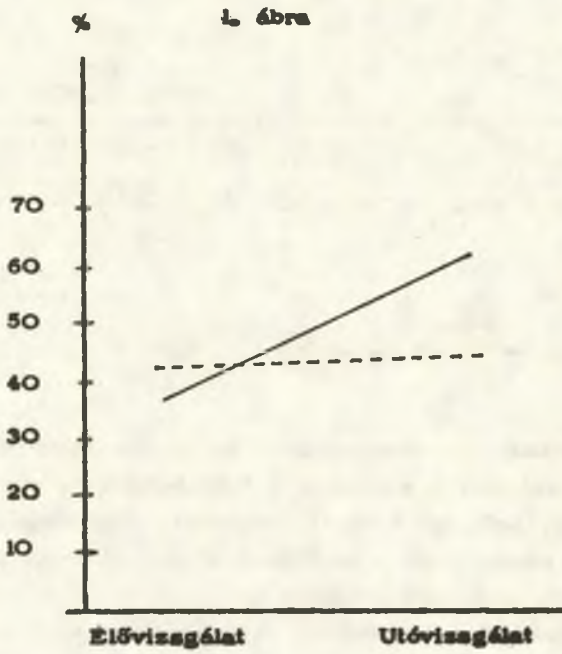
A feladatrendszeres és hagyományos módszerrel nyert eredmény-sor százalékos adatait /LVK %-át és a II.VK %-át/ találjuk a t-próbás táblázat x és y oszlopában. A harmadik oszlopban /x-y/ az egymásnak megfelelő eredmények különbségei /d/ olvashatók. A negyedik oszlopban e különbségek és e különbségek középértéke közötti különbségek vannak feltüntetve $/d - m_d/$. Az ötödik oszlopban pedig a negyedik oszlop négyzetes értéke $- /d - m_d/ \frac{2}{2}$ - szerepel.

I. táblázat

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	II.VK%	K%
1.	37	55	18	36	36	0	18	0	18
2.	39	52	13	40	50	10	13	10	13
3.	49	68	19	50	62	12	19	12	9
4.a/	36	54	18	35	45	10	18	10	8
b/	48	65	17	50	59	9	17	9	8
c/	34	49	15	33	39	6	15	6	9
d/	41	53	12	52	49	-3	12	-3	15
5.	38	57	19	37	45	6	19	6	13
6.	34	65	31	36	43	7	31	7	24
A%	39,5	57,5	18,0	41,0	47,3	6,3	18,0	6,3	11,7

A rövidítések és jelek magyarázata:

- I. Változat** = Feladatrendszeres eljárás
- II. Változat** = Hagyományos oktatás
- E%** = Az elővizsgálat eredménye százalékosan kifejezve
- U%** = Az utóvizsgálat eredménye százalékosan kifejezve
- LVK%** = Az első változat különbségének százaléka
- UVK%** = A második változat különbségének kifejezése
- A%** = Az átlagértékek százalékos kifejezése



Jelmagyarázat:

- = A kísérleti csoport teljesítménye
- - - - -** = A kontrollcsoport teljesítménye

2. táblázat

Eredménynövekedések		$x-y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
18	0	18	+ 6,3	39,5
13	10	3	- 8,7	75,3
19	12	7	- 4,7	22,0
18	10	8	- 3,7	13,6
17	9	8	- 3,7	13,6
15	6	9	- 2,7	7,2
12	- 3	15	+ 3,3	10,84
19	6	13	+ 1,3	1,68
31	7	24	+ 12,3	152,5
+162	+ 57	+105	- 23,35	336,28

$$m_x = 18 \quad m_y = 6m3 \quad m_x - m_y = 11,7 \quad \frac{+ 23,35}{0} \quad s = \sqrt{\frac{336,28}{8}}$$

$$s = 6,47$$

$$t = \frac{\frac{11,7}{6,47}}{\sqrt{9}} = \frac{11,7}{2,16} = 5,39$$

A t -értékét úgy nyertem, hogy az átlagközépértékek különbségét $|m_x - m_y|$ osztottam a szóródások különbségéből nyert speciális együtthatóval $|s|$, majd azt a tagok számának négyzetgyökével $|n|$. A kapott T -értékét ellenőriztem a megfelelő táblázat alapján 5 %-os érvényességi szinten a 4. szabadságfok $|n-1|$ rovatban talált érték $|2,306|$ kisebb a kiszámított t -értékénél, így a két eredmény sor közötti különbség nem véletlenszerű, hanem lényeges, azaz szignifikáns.

A 3. osztályos tanulók válaszaiból arra következtettünk, hogy az otthoni önálló munkájukat, az iskolán kívüli tevékenységüket is erősen motiválja, kedvezően befolyásolja a feladatrendszerrel való iskolai

foglalkozás. Az előzetes megfigyelések, rajzok és egyéb cselekvések növelik a munkakedvet. A feladatrendszeres munka így az iskolán kívül is érezteti kedvező hatását, ami az iskolai feladatrendszeres tevékenységkedtetés transzfer hatása. Az olvasási tudásszintvizsgálat a 3. osztályban is a feladatrendszeres oktatás hatékonyabb voltát igazolta. A feladatrendszeres oktatással feldolgozott tananyagot ugyanis többször el kell olvasni a tanulóknak a megértés, az előrehaladás érdekében. A többszöri elolvasás az ilyen feldolgozás folyamán nem válik unalmassá még a jobb képességű tanulóknál sem. Az utóvizsgálat kérdéseire adott tanulói válaszok meggyőztek beannyak arról is, hogy a feladatrendszeres oktatás módszereivel elsajátított új kifejezéseket tanulónk beszédükben alkotóbb módon alkalmazták, az így feldolgozott olvasmányok mondanivalóját, lényegét jobban ki tudják emelni. /9 %/.

A feladatrendszeres oktatás eredményes voltának statisztikai bizonyítása után a következőkben a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatásának néhány jellegzetességét szeretnénk ismertetni.

Első osztályban magyar nyelv és irodalomból az elő- és az utóvizsgálat kérdései ugyanazok voltak, így felmértük a tanulók otthon és az óvodában szerzett ismereteit a családi életéről. "Mivel szerzel örömet szülődnek?" - kérdésünkre rajzos választ is kértünk. Legtöbb tanuló egy-egy csokor virágot rajzolt. Az örömszerzés egyik szép elterjedési formája ez, mert talán az idősebbek eddig nem nagyon alkalmazták. Kevesen mondták, hogy munkájukkal, jó tanulással szeretnének örömet szerezni szülőknek. Ebből arra következtettünk, hogy a szülők nem vagy csak igen keveset beszélnek gyermekeiknek munkahelyükről, munkájuk szépségéről, a munka örömről. Voltak olyan gyermekek, akik nem tudták megmondani, hogy szülők hol és mit dolgoznak. A feladatrendszerek megoldása során a tanulók figyelmét, érdeklődését a szülők munkája felé irányítottuk.

A kérdéssorozatot olvasási készségvizsgálattal is kiegészítettük. A feldolgozott témakörökön belül vizsgáltuk: a betűképzést, a szótagolást, az olvasott szöveg értelmezését, a magát a beszédet. A feladatrendszeres oktatással feldolgozott tanítási egységnél 9 %-kal magasabb a tudásszint, mint a hagyományos eljárásnál.

A második osztályban is tartottunk magyar nyelv és irodalomból tudásszint-vizsgálatot, ahol a szóképválasztás hibátlanosságát, az olvasott szöveg értelmezését és a tanulók beszédét vettük alapul. Az elévített vizsgálat statisztikai tükre /12 %/ itt is a feladatrendszeres oktatás előnyét bizonyította.

A harmadik osztályos tanulók válaszaiból arra következtettünk, hogy az otthoni önálló munkájukat, az iskolán kívüli tevékenységüket is erősen motiválja, kedvesen befolyásolja a feladatrendszerekkel való iskolai foglalkozás. Az előzetes megfigyelések, rajzok és egyéb cselekvések a munkakedvet növelik, a jobban megtalálják tanulóink pl. helyüket, feladataikat a családi közösségben. A feladatrendszeres munka így a gyakorlati életben is érezteti kedvező hatását, ami az iskolai feladatrendszeres tevékenykedtetés transzfer hatása. A tudásszint-vizsgálat a 3. és a 4. osztályban is a feladatrendszeres oktatás hatékonyabb voltát igazolta. A feladatrendszeres oktatással feldolgozott anyagot ugyanis többször el kell olvasni a tanulóknak a megértés, az előrehaladás érdekében. A többszöri elolvasás az ilyen feldolgozás folyamán nem válik unalmassá még a jobb képességű tanulóknál sem. Az utóvizsgálat kérdéseire adott tanulói válaszok meggyőztek bennünket arról is, hogy a feladatrendszeres oktatás módszereivel elsajátított új kifejezéseket tanulóink beszédükben alkotóbb módon alkalmazzák, az így feldolgozott anyag mondanivalóját, lényegét jobban ki tudják emelni /9 %/.

A feladatrendszeres matematika témakörök szerkezeti felépítésénél: régi ismeretek felújítása, új ismeretszerzés a régi ismeret felhasználásával és alkalmazásával, az új ismeret alkalmazása szerepelt. A feladatrendszeres oktatás közben a tanulók különböző tevékenységet - megfigyelést, rajzolást, szerkesztést, kísérletezést, írást, hangos

beszédet stb. - és gondolkodási műveleteket - analízist, szintézist, összehasonlítást, elvonást, általánosítást, feltételezést, következtetést, problémamegoldást stb. - végeztek. Hogy az ismeretrendszer tartalma és a feladatrendszerek szerkezeti felépítése milyen mértékben fejlesztette a tanulók gondolkodását, a 4. osztályban a feldolgozott matematika témakörön belüli szöveges feladatok megértésének és eredményes megoldásának százalékos szintkülönbsége is jól bizonyítja.

Környezetismeretből a munkafüzet feladatrendszerű voltának tudható be, hogy a két csoport - kísérleti és kontrollcsoport - átlagteljesítménye közt az előző teljesítményekhez viszonyítva alacsonyabb a szintkülönbség, de az eltérés mégis szignifikáns. A rajzes, többszínű, változatos feladatrendszereink hatásosabb voltát bizonyítja pl. a munkaeszközök differenciált, jobb felismerése.

A hagyományosan tanítók ugyanis csak bemutatták az anyagok közötti különbséget, míg a feladatrendszeres oktatásnál minden tanuló a program szerint maga vizsgálta, nézte, fogta meg a tárgyakat. Ezzel azt is szeretnénk bizonyítani, hogy a feladatrendszeres oktatás keretén belül is megvan a lehetőség a megfigyelésre, kísérletezésre, a tevékenykedtetésre, önálló munkára, a komplexitásra, melynek eredményességét a nevelő közvetlenül, a tanuló vizsgálódásakor irányíthatja.

A kísérlet folyamán feldolgozott témakörök, osztályok /A,B csoportok/ szintkülönbségeinek és az alkalmazott eljárás szignifikáns eltérését bizonyító t-próba értékének összesített eredményeit a 3. táblázatban mutatom ki /Földy, 1980./.

3. táblázat

Tantárgyak és osztályok	LVK%	ILVK%	K%	A t-próba értéke	5%-os érvényességi szinten az n-1 értéke
I. Magyar nyelv és irodalom					
1. osztály	25,2	7,8	17,4	5,99	2,776
2. osztály	25,3	9,2	16,1	5,73	2,306
3. osztály	18,0	6,3	11,7	5,39	2,306
4. osztály	20,6	9,6	11,0	5,13	2,571
II. Matematika					
1. osztály	23,4	5,6	17,8	5,39	2,776
2. osztály	25,8	7,6	18,2	4,12	2,776
3. osztály	25,0	17,7	7,2	3,73	3,182
4. osztály	16,3	5,5	10,8	5,11	2,575
III. Környezet-ismeret					
1. osztály	40,7	19,8	20,9	4,28	2,447
2. osztály	8,4	2,2	6,2	5,71	2,776
3. osztály	21,8	6,7	15,1	6,86	2,447
4. osztály	9,0	2,6	6,4	5,16	2,447

A szignifikáns különbségek alapján határozottan állíthatom, hogy a két /kísérleti és kontroll/ csoport tudásszintjében lévő különbségek nem véletlenszerűek, hanem ezt határozott ok váltotta ki. Ez a határozott ok pedig a feladatrendszeres oktatás, amely hatékonyabb, eredményesebb, mint a hagyományos oktatás.

Mіндеzen túl a kísérleti csoportok év végi tantárgyi eredményén /4. táblázat/ is tapasztaltuk a feladatrendszeres oktatás kedvező hatását.

4. táblázat

Osztály	Tantárgy	Tanulmányi éltas		Szint- különbség
		Kísérleti csoport	Kontroll- csoport	
1.	Magyar nyelv és irodalom	3,6	3,4	0,2
2.	Magyar nyelv és irodalom	3,9	3,5	0,4
3.	Magyar nyelv és irodalom	3,8	3,4	0,4
4.	Olvasás	3,8	3,3	0,5
1.	Matematika	3,3	3,1	0,2
2.	Matematika	3,4	3,1	0,3
3.	Matematika	3,5	2,8	0,7
4.	Matematika	3,7	3,1	0,6
1.	Környezetismeret	3,5	3,1	0,4
2.	Környezetismeret	3,6	3,3	0,3
3.	Környezetismeret	3,4	3,1	0,3
4.	Környezetismeret	3,7	3,3	0,4

Az eredmények közötti különbségek döntő okát a lényegre törő és rendszert követelő feladatrendszeres módszerben kell keresni, melynek szántalan előnye és értéke közül az egyik éppen átmeneti jellegéből fakad: jelenlegi lehetőségeink között is hatékonyan fokozza oktató-nevelő munkánk eredményességét. Feladatrendszerünk segédeszközök voltak, melyekkel tehetségünknek mértéke szerint bővítettük a kitűzött célok érdekében tanulóink ismeretszerzését.

4. Néhány tanulság

A korszerű oktatás sokféle formában valósulhat meg.

A feladatrendszeres oktatásnak kiemelkedő szerepet tulajdonítottunk az általános iskola részben osztott /Földy, 1977./ és osztott /Földy, 1980./ alsó tagozatos osztályaiban. Ez a sajátos oktatási forma jól szolgálja az átmenetet a hagyományos és felső tagozatban, felsőbb iskolákban

jobban alkalmazható egyéb programozási eljárás között.

Feladatrendszerünkkel a teljes tanulói tevékenységet és az egész személyiséget igyekestünk mozgásba hozni. A kísérletben részt vevő nevelők nagy elismeréssel szólnak a feladatrendszeres oktatás egész személyiséget fejlesztő komplex hatásáról.

Kiemelkedik a pedagógusok megállapításai közül az, hogy a feladatrendszeres oktatással a tanulók mindegyike jobban megértette a tanítási anyagot, tudásuk elapesebb, mélyebb lett. A feladatrendszeres oktatás igen lényeges tulajdonságának tartják, hogy minden tanulót aktívizál, önálló tevékenységre, munkára serkent. A feladatrendszeres órák nagyobb lehetőséget adnak a jártasságok, készségek és képességek kialakítására, differenciált fejlesztésére.

A feladatrendszeres oktatás lehetővé teszi, hogy az értelmi képességek fejlesztése érdekében egyidejűleg valamennyi tanuló figyelmét, gondolkodását, képzeletét foglalkoztassuk.

A feladatrendszerek felhasználásával, mintegy kollektív, mégis egyéni ellenőrzéssel megállapíthatjuk a tanulók tudásszintjét, értelmi fejlettségét.

A kísérletben részt vevő tanulók megnyilatkozásai alapján össze-sítve kimutatjuk a feladatrendszeres oktatásról a tanulók véleménynyilvánítását és annak százalékos megoszlását.

5. táblázat

Vélemény a feladatrendszeres oktatásról	A tanulók száma	A kísérletben a részt vevő tanulók hány %-a
Szerette	532	83,5
Nem szerette	9	1,45
Szerette is, nem is	96	15,05

A feladatrendszeres tanulási formát a kísérletben részt vevő tanulók jelentős százaléka megszerette.

Erről így nyilatkoztak:

- "Nekem nagyon tetszett ez a tanulás. Alig vártam, hogy a következő feladathoz érjek."
- "Szeretem az ilyen órákat. Könnyű így tanulni."
- "Az tetszett, hogy már itt - az iskolában - megtanultam a leckét."
- "Így sokkal több feladatot lehet megoldani."

A feladatrendszeres oktatást nem szerető tanulók száma nagyon kevés. Ők azok, akik képességeiknél fogva nehezen tanulnak.

- "Nekem így is nehezen megy a tanulás, meg a tanító nénivel is."

Megoszlik a véleménye - szerette is, nem is - a kísérletben részt vevő tanulók 18,79 %-ának. Ide a kényelmesebb, problémát, feladatot nehezebben megoldó tanulók tartoznak.

- "Könnyű is, meg nehéz is így tanulni."
- "Sokat kell így gondolkodni, az a baj."

A feladatrendszeres oktatásról megállapíthatjuk, hogy jobban mozgósítja az eddig alkalmazott hagyományos órákhoz viszonyítva az egész gyermeki személyiséget. A tanulók saját motivációjával dolgoznak, érdeklődnek, gondolkodnak, cselekednek, érzelmeket élnek át /siker, logikai öröme, kétség, csodálkozás stb./, azaz összes értelmi erőiket foglalkoztatják, fejlesztik.

A feladatrendszerekben /objektív formában/ és a pedagógus közvetlen irányításában /szubjektíven/ tulajdonképpen a szocialista társadalom céljai érvényesülnek, és a tanulóban kibontakozó saját motivációjú öntevékenység sem más végső fokon, mint a társadalmi célok és értékek interiorizációja.

A feladatrendszeres oktatás eredményességét, kísérleteink hatékonyságát emelte a vele oktató-nevelő pedagógusok egyértelműen kedvező, jó hozzáállása is. Nagy szerepe volt ebben annak, hogy a feladatrendszerek alkalmazása nem ró különösebb terhet az órákon a pedagógusokra.

Az alsó tagozatos osztályokban véleményünk szerint központi helyet foglalhatna el a feladatrendszeres oktatás. Az osztályok számára készült útmutatónak a tanterv alapján elkészített, témakörönként feldolgozott feladatrendszereket kellene a követelmény és feladatrendszerek feldolgozásának módszertani utasítását is. Azért lenne ez rendkívül hasznos, mert a vidéki kisiskolák alsó tagozatos osztályaiban ma még sok képezítés nélküli nevelő és sok gyengébb pedagógiai, szakmai felkészültségű pedagógus dolgozik. A tanulók számára készült tankönyv tankönyv vagy feladatrendszeres munkafüzet - amiből szerencsére egyre több van - szintén témakörönként tartalmazhatná a feladatrendszereket bizonyos információkkal, a megtanulandó anyag rövid vázlatával, kifejtett szövegével, ismeretrendszert átfogó feladatokkal, táblákkal stb.

Végül soron a feladatrendszerek nemcsak a tananyag elsajájtítását és alkalmazását célozzák, segítik, hanem a gondolkodóképességek mély, strukturális átfómálását, fejlesztését. Napjainkban pedig ez a képességfejlesztő hatás fokozott jelentőségű.

A feladatrendszeres kísérletek statisztikai eredményei

I. Magyar nyelv és irodalom

I. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	IIVK%	K%
1.	42	62	20	43	45	2	20	2	18
2.	34	66	32	31	38	7	32	7	25
3.	30	64	34	32	53	21	34	21	13
4.	28	61	33	27	38	11	33	11	22
5.	55	62	7	58	56	-2	7	-2	9
Á%	37,8	63,0	25,2	38,2	46,0	7,8	25,2	7,8	17,4

Eredménynövekedések		x-y	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	d - m _d	
20	2	18	+ 0,6	0,4
32	7	25	+ 7,6	57,7
34	21	13	- 4,4	19,4
33	11	22	+ 4,6	21,0
7	- 2	9	- 8,4	70,3
+126	+39	+87	-12,8	168,8

$$m_x = 25,2 \quad m_y = 7,8 \quad m_x - m_y = 17,4 \quad \frac{+ 12,8}{0} \quad s = \sqrt{\frac{168,8}{4}}$$

$$t = \frac{m_x - m_y}{\frac{s}{\sqrt{n}}} = \frac{17,4}{\frac{6,5}{\sqrt{5}}} = \frac{17,4}{2,9} = 5,99$$

$$s = 6,5$$

2. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	35	68	33	32	43	11	33	11	22
2.	38	68	30	40	50	10	30	10	20
3.	30	52	22	31	52	21	22	21	1
4.	52	80	28	50	56	6	28	6	22
5.	44	73	29	51	64	13	29	13	16
6.	51	63	15	49	56	7	15	7	8
7.	43	68	25	40	50	10	25	10	15
8.	40	75	35	32	38	6	35	6	29
9.	58	69	11	54	53	-1	11	-1	12
A%	43,4	68,7	25,3	42,1	51,3	9,2	25,2	9,2	16,1

Eredménynövekedések		x-y	$\frac{ x-y - m_x - m_y }{d - m_d}$	$ d - m_d ^2$
x	y	d		
33	11	22	+ 5,89	34,52
30	10	20	+ 3,89	15,02
22	21	1	-15,11	227,5
28	6	22	+ 5,89	34,52
29	13	16	- 0,11	0,01
15	7	8	- 8,11	65,9
25	10	15	- 1,11	1,23
35	6	29	+12,89	165,4
11	-1	12	- 4,11	16,81
+228	+ 83	+ 145	-29	560,91

$$m_x = 25,3 \quad m_y = 9,2 \quad m_x - m_y = 16,1$$

$$s = \frac{\frac{+29}{0}}{\sqrt{\frac{560,91}{8}}}$$

$$t = \frac{\frac{16,1}{8,38}}{\sqrt{9}} = \frac{16,1}{2,8} = 5,73$$

$$s = 8,38$$

3. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Összevétel		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	RVK%	K%
1.	37	55	18	36	36	0	18	0	18
2.	39	52	13	40	50	10	13	10	3
3.	49	68	19	50	62	12	19	12	9
4.a/	36	54	18	35	45	10	18	10	8
b/	48	65	17	50	59	9	17	9	8
c/	34	49	15	33	39	6	15	6	9
d/	41	53	12	52	49	-3	12	-3	15
5.	38	57	19	37	43	6	19	6	13
6.	34	65	31	36	43	7	31	7	24
A%	39,5	57,5	18,0	41,0	47,3	6,3	18,0	6,3	11,7

Eredménynövekedések		$x-y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
18	0	18	+ 6,3	39,5
13	10	3	- 8,7	75,3
19	12	7	- 4,7	22,0
18	10	8	- 3,7	13,6
17	9	8	- 3,7	13,6
15	6	9	- 2,7	7,2
12	-3	15	+ 3,3	10,84
19	6	13	+ 1,3	1,68
31	7	24	+ 12,3	152,5
+ 162	+ 57	+ 105	- 23,35	336,28

$$m_x = 18 \quad m_y = 6,3 \quad m_x - m_y = 11,7 \quad \frac{+ 23,35}{9} \quad s = \sqrt{\frac{336,28}{9}}$$

$$t = \frac{11,7}{\frac{6,47}{\sqrt{9}}} = \frac{11,7}{2,16} = 5,39$$

$$s = 6,47$$

4. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	II.VK%	K%
1.	48	70	22	50	59	9	22	9	13
2.	39	66	27	34	44	10	27	10	17
3.	42	63	21	40	57	17	21	17	4
4.	40	63	23	32	44	12	23	12	11
5.	29	55	26	25	35	10	26	10	16
6.	53	58	5	51	51	0	5	0	5
Á%	41,8	62,5	20,6	38,6	48,2	9,6	20,6	9,6	11,0

Eredménynövekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
22	9	13	+ 2	4
27	10	17	+ 6	36
21	17	4	- 7	49
23	12	11	0	0
26	10	16	+ 5	25
5	0	5	- 6	36
+124	+58	+66	- 6	150

$$m_x = 20,6 \quad m_y = 9,6 \quad m_x - m_y = 11 \quad \frac{+6}{0} \quad s = \sqrt{\frac{150}{5}}$$

$$s = 5,25$$

$$t = \frac{11}{\frac{5,25}{\sqrt{6}}} = \frac{11}{2,14} = 5,13$$

II. Matematika

I. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szátrátlóadás		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	53	73	20	63	65	2	20	2	18
2.	44	75	31	55	58	3	31	3	28
3.	42	77	35	41	55	14	35	14	21
4.	36	60	24	32	43	11	24	11	13
5.	39	46	7	41	39	-2	7	-2	9
Á%	42,8	66,2	23,4	46,4	52,0	5,6	23,4	5,6	17,8

Eredménynövekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
20	2	18	+ 0,2	0,0
31	3	28	+ 10,2	104,0
35	14	21	+ 3,2	10,2
24	11	13	- 4,8	23,0
7	-2	9	- 8,8	77,4
+117	+28	+89	+ 13,6	214,6

$$m_x = 23,4 \quad m_y = 5,6 \quad d = 17,8 \quad \frac{-13,6}{0} \quad s = \sqrt{\frac{214,6}{4}}$$

$$s = 7,3$$

$$t = \frac{17,8}{7,3} = \frac{17,8}{3,3} = 5,39$$

2. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szátdíjlevegés		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	52	74	22	51	65	14	22	14	8
2.	49	73	24	50	60	10	24	10	14
3.	33	59	26	36	41	5	26	5	21
4.	28	60	32	27	25	-2	32	-2	34
5.	45	70	25	52	63	11	25	11	14
Á%	41,4	67,2	25,8	43,2	50,8	7,6	25,8	7,6	18,2

Eredményhözkezdések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d /2$
x	y	d	$d - m_d$	
22	14	8	- 10,2	103,9
24	10	14	- 4,2	17,6
26	5	21	+ 2,8	7,81
32	-2	34	+ 15,8	249,2
25	11	14	- 4,2	17,6
+129	+ 38	+ 91	- 18,6	396,11

$$m_x = 25,8 \quad m_y = 7,6 \quad m_x - m_y = 18,2 \quad \frac{+ 18,6}{0} \quad s = \sqrt{\frac{396,11}{4}}$$

$$s = 9,9$$

$$t = \frac{18,2}{\frac{9,9}{\sqrt{5}}} = \frac{18,2}{4,42} = 4,12$$

3. osztály

Kérdések	I. Válasz			II. Válasz			Szintkülbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	37	62	25	34	49	15	25	15	10
2.	41	67	26	42	63	21	26	21	5
3.	43	71	28	39	56	17	28	17	11
4.	39	60	21	41	59	18	21	18	3
Á%	40	65	25	38,5	55,7	17,75	25	17,75	7,25

Eredménynövekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
25	15	10	+ 2,75	7,53
26	21	5	- 2,25	5,05
28	17	11	+ 3,75	14,01
21	18	3	- 4,25	17,98
+ 100	+ 71	+ 29	+ 6,5	44,57

$$m_x = 25 \quad m_y = 17,75 \quad m_x - m_y = 7,25 \quad \frac{-6,5}{0} = -\sqrt{\frac{44,57}{3}}$$

$$s = 3,88$$

$$t = \frac{7,25}{\frac{3,88}{\sqrt{4}}} = \frac{7,25}{1,94} = 3,73$$

4. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	II.VK%	K%
1.	43	57	14	44	51	7	14	7	7
2.	36	52	16	41	46	5	16	5	11
3.	38	56	18	38	51	13	18	13	5
4.	41	58	17	40	49	9	17	9	8
5.	32	47	15	29	28	-1	15	-1	16
6.	28	46	18	30	30	0	18	0	18
Á%	36,3	52,6	16,3	37	42,5	5,5	16,3	5,5	10,8

Eredménynövekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	d - m _d	
14	7	7	- 3,8	14,4
16	5	11	+ 0,2	0,04
18	13	5	- 5,8	33,5
17	9	8	- 2,8	7,81
15	-1	16	+ 5,2	26,9
18	0	18	+ 7,2	51,6
+ 98	+ 33	+ 65	- 12,5	134,25

$$m_x = 16,3 \quad m_y = 5,5 \quad m_x - m_y = 10,8 \quad \frac{+ 12,5}{0} \quad s = \sqrt{\frac{134,25}{5}}$$

$$s = 5,18$$

$$t = \frac{10,8}{\frac{5,18}{\sqrt{6}}} = \frac{10,8}{\frac{5,18}{2,45}} = 5,11$$

III. Környezetismeret

I. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.a/	36	73	37	32	62	30	37	30	7
b/	30	72	42	29	54	25	42	25	17
c/	28	63	35	29	59	30	35	30	5
d/	20	72	54	22	45	23	54	23	31
2.	27	61	34	24	42	18	34	18	16
3.	32	70	38	20	21	1	38	1	37
4.	24	69	45	21	33	12	45	12	33
Á%	28,1	68,8	40,7	25,28	45,14	19,8	40,7	19,8	20,8

Eredményváltozások		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
37	30	7	- 13,8	190,1
42	25	17	- 3,8	14,4
35	30	5	- 15,8	249,2
54	23	31	+ 10,2	103,9
34	18	16	- 4,8	22,95
38	1	37	+ 16,2	262,1
45	12	33	+ 12,2	148,5
+ 285	+ 139	+ 146	- 38	991,15

$$m_x = 40,7 \quad m_y = 19,8 \quad m_x - m_y = 20,8 \quad \frac{+ 38}{0} \quad s = \sqrt{\frac{991,15}{6}}$$

$$s = 12,9$$

$$t = \frac{20,8}{\frac{12,9}{\sqrt{7}}} = \frac{20,8}{4,87} = 4,28$$

2. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Egyenkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	II.VK%	K%
1.	39	47	8	47	52	5	8	5	3
2.	41	46	5	43	43	0	5	0	5
3.	32	41	9	31	34	3	9	3	6
4.	27	50	13	26	30	4	13	4	9
5.	54	61	7	58	57	-1	7	-1	8
Á%	38,6	47	8,4	41	43,2	2,2	8,4	2,2	6,2

Eredménynövekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
8	5	3	- 3,2	10,21
5	0	5	- 1,2	1,44
9	3	6	- 0,2	0,04
13	4	9	+ 2,8	7,81
7	-1	8	+ 1,8	2,24
+ 42	+ 11	+ 31	- 3,6	22,74

$$m_x = 8,4 \quad m_y = 2,2 \quad m_x - m_y = 6,2 \quad \frac{+ 3,6}{0} \quad s = \sqrt{\frac{22,74}{4}}$$

$$s = 2,39$$

$$t = \frac{6,2}{\frac{2,39}{\sqrt{5}}} = \frac{6,2}{2,07} = 5,71$$

3. osztály

Kérdések	I. Válasz			II. Válasz			Saját-illikés		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	51	69	18	50	53	3	18	3	15
2.	30	64	34	31	41	10	34	10	24
3.	36	57	21	35	46	11	21	11	10
4.	40	70	30	41	49	8	30	8	22
5.	42	58	16	38	43	5	16	5	11
6.	52	71	19	51	57	6	19	6	13
7.	34	49	15	33	37	4	15	4	11
Á%	40,7	62,6	21,8	39,9	46,6	6,7	21,8	6,7	1,51

Eredménytörekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
18	3	15	0,1	0,0
34	10	24	8,8	77,4
21	11	10	5,1	26,0
30	8	22	6,9	47,6
16	5	11	4,1	16,8
19	6	13	2,1	4,4
15	4	11	4,1	16,8
153	47	106	+ 15,7	189

$$m_x = 21,8 \quad m_y = 6,7 \quad d = 15,1$$

$$s = \frac{-15,7}{0} = -\sqrt{\frac{189}{0}}$$

$$s = 5,7$$

$$t = \frac{15,1}{5,7} = \frac{15,1}{1,2} = 6,86$$

4. osztály

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintrkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	LVK%	ILVK%	K%
1.	33	49	16	37	41	4	16	4	12
2.a/	47	57	10	48	51	3	10	3	7
b/	54	59	5	56	55	-1	5	-1	6
c/	28	32	4	27	25	-2	4	-2	6
3.	35	42	7	42	47	5	7	5	2
4.	42	48	6	39	41	2	6	2	4
5.	30	45	15	32	39	7	15	7	8
Á%	38,4	47,4	9	40,1	42,5	2,6	9	2,6	6,4

Eredménytérlekedések		$x - y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
16	4	12	+ 5,6	31,3
10	3	7	+ 0,6	0,36
5	-1	6	- 0,4	0,16
4	-2	6	- 0,4	0,16
7	5	2	- 4,4	19,3
6	2	4	- 2,4	5,74
15	7	8	+ 1,6	2,56
+ 63	+ 18	+ 45	+ 8,0	59,58

$$m_x = 9 \quad m_y = 2,6 \quad m_x - m_y = 6,4 \quad \frac{-8}{0} \quad s = \sqrt{\frac{59,58}{6}}$$

$$s = 3,16$$

$$t = \frac{6,4}{\frac{3,16}{\sqrt{7}}} = \frac{6,4}{1,24} = 5,16$$

Irodalomjegyzék

1. Ágoston György, 1963: A programozott oktatás és az oktatógép. Köznevelés, 16. 494-499.
2. Földy Ferenc, 1974: Feladatrendszeres oktatás az általános iskola részben összevont alsó tagozatos osztályaiban. Módszertani Közlemények, 14. évf. 1. sz. 42-53. l.
3. Földy Ferenc, 1975: Differenciált feladatrendszeres oktatás az általános iskolák részben osztott alsó tagozatos osztályaiban. Módszertani Közlemények, 15. évf. 5. sz. 256-262. l.
4. Földy Ferenc, 1977: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban. Magyar Pszichológiai Szemle, 34. évf. 1. sz. 1-16. l.
5. Földy Ferenc, 1980: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink nyolcéves tapasztalatai. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 4. sz. 46-54. l.
6. Fekete József, 1965: A programozott oktatás néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 2. 128-140. l.
7. Kelemen László, 1947.a: Gondolkodástan tanítása az általános iskolában. Szeged. 65.
8. Kelemen László, 1947.b: A gondolkodás nevelése. Köznevelés, 18. 385-387.l.
9. Kelemen László, 1949: Új módszer a fogalmi gondolkodás fejlesztésére. E. Embernevelés, 7-8. 352.
10. Kelemen László, 1954: A gondolkodás neveléséről. Pedagógiai Szemle, 1.
11. Kelemen László, 1955: Oktatáslélektani kísérlet a gondolkodás nevelésével kapcsolatban. Pedagógiai Szemle, 4.
12. Kelemen László, 1965.a: Gondolatok és kísérletek az oktatás programozásával kapcsolatban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, 1964. 131-199. l.

13. Kelemen László, 1965.b: A programozott oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémája.
Pécsi Tanárképző Főiskola Módszertani Kiadványok, 8.
14. Kelemen László, 1967: A pedagógiai pszichológia alapkérdései.
Tankönyvkiadó, Budapest.
15. Kelemen László, 1970: A gondolkodás nevelése az általános iskolában.
Tankönyvkiadó, Bp.
16. Kiss Árpád, 1964-1965: A programozott tanítás és a tanítógép. I-II.
Magyar Pedagógia, I. 5-22. l.
17. Lénárt Ferenc, 1966: A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése.
A tanító munkája, 6-7.
18. Leontyev A.N., 1964: Teorija uszvoenija znanij i programirovanoe obucsenie.
Szovj. Ped. 10. 56-65. l.
19. Lumsdaine A.A. - Glaser R., 1960/61: Teaching Machines and Programmed Learning. National Education Association.
Washington, 724. Ismertette: Kiss Árpád.
Magyar Pedagógia, 1962. 4. 478. l.
20. Magyar Pedagógia: 1965: 124-140. l.
21. Marx György, 1968: Gyorsuló idő.
Új Írás, január.
22. Mesterházi Nagy M. - Verbőczy Gy.-né, 1965: A programozott oktatás és az oktatógépek.
Audio-vizuális Technikai és Módszertani Közlemények, 4-6.
23. Nagy Sándor, 1967: Didaktika.
Tankönyvkiadó, Bp.
24. Prihoda V., 1960: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába.
Tankönyvkiadó, 390.
25. Richta, 1968: Válaszúton a civilizáció.
Kossuth, Bp.
26. Szentgyörgyi Albert, 1966: A tanítás és a bővülő tudás.
Fizikai Szemle, 3.

27. Takács Etel, 1964: Egy nyelvtani téma programozása. Köznevelés, 13. 499-504.
28. Takács Etel, 1965: A programozott oktatás fogalma. I. Magyar Pedagógia, 125-128.
29. Takács Etel, 1967: Programozott oktatás az iskolában. Pedagógiai Szemle, 7-8. 702-710.
30. Temesi Alfréd, 1963: Új irányzatok a pedagógiai eljárások kialakításában. Pedagógiai Szemle, 10. 915-929. I.
31. Zankov L.V., 1963: Kísérleti a didaktikában. Pedagógiai Szemle, 12. 1089-1100.



Plana Laguna. Műnyog metszet

A LEENDŐ PEDAGÓGUSOK PÁLYAMOTIVÁCIÓJA ÉS PÁLYAKÉPE

I.

A témaválasztás indoklása, a kutatómunka terve, menete

A párt kultúrpolitikáján belül - társadalmi fontosságának megfelelően - mindig kellő hangsúlyt kap az oktatás ügye. Ezt bizonyítja az 1972-es oktatáspolitikai, a felsőoktatásról szóló 1981-es politikai bizottsági és az 1982-es áprilisi határozat elemző, feladatmegjelölő jellege. Az oktatásügy kikerülhetetlenül magában foglalja a pedagógusokkal való rendszeres foglalkozást, tevékenységük értékelését, fejlődésük követelményeinek meghatározását.

A pedagógusok személyisége, felkészültsége kulcs szerepet tölt be az iskolában, hiszen ott ők a társadalom első számú képviselői, s a társadalmi fejlődés minden eleme mindenekelőtt az általuk irányított módon, rendszerezésében jut el a gyermekhez.

Nap mint nap tapasztaljuk, hogy a pedagógusokkal szembeni követelményrendszer a társadalmi fejlődéssel párhuzamosan átrendezők: új vonásokkal gyarapszik, az eddig megszokott hangsúlyok eltolódnak, bizonyos követelmények erőteljesebbekké, mások halványabbakká válnak.

Az iskolával szembeni társadalmilag meghatározott igények első sorba helyezik, elengedhetetlenné teszik az alábbi nevelői személyiségjegyek meglétét:

- a szilárd, tudományos igényű marxista világnézet,
- a természet és társadalom törvényszerű összefüggéseinek ismerete, integrált szemléletmód, kreativitás,
- a permanens művelődés igénye,
- az önmegújulás képessége,
- a szocialista életmód, munkakultúra példázása,
- magas fokú közéletiség.

A fenti gondolatok előrebocsátását azért tartottuk szükségesnek, mert vizsgálódásunk legfőbb indítékát a szükségzerű követelményrendszer és a valóság ütköztetésének igénye adja. Az érdekeltek leginkább bennünket, hogy milyen mértékű distancia feszül az elvárás és a megvalósulás között. További kutatásra ösztönöztek bennünket az első éves hallgatók erkölcsi-politikai-világnézeti fejlettségi szintjét felmérő évenkénti vizsgálódások eredményei, valamint a felvételi vizsgák tapasztalatai.

Kutatómunkánk célja annak megvizsgálása volt, hogy a pedagógus pálya iránti vonzódás a tanítóképzőbe jelentkeztelenél és a tanítójelölteknél milyen motivációs bázissal párosul, mennyire ismerik a fiatalok a választott hivatás tartalmi elemeit, a társadalmi elvárásokat és saját pályaalkalmasságuk minőségét, milyen világnézeti alappal és műveltségi szerkezettel rendelkeznek az induláskor és a tanulmányok befejezésével, pályakezdőként hogyan képesek megfelelni a velük szembeni igényeknek, milyen konfliktusokkal találkoznak a társadalmi beilleszkedés folyamatában.

A vizsgálat az 1974/75. tanévben indult meg. Kutatási tervünk szerint az alábbi témakörökkel foglalkoztunk:

- a/ A pedagógus pályát választó végzős középiskolások és az I. éves tanítójelöltek pályaválasztási motivációs bázisa, indítékrendszere, pályaképe, a hivatásválasztás objektív és szubjektív tényezői.
- b/ A szemléletmód, értékrendszer, életvitel változása a tanítóképzős évek alatt, világnézeti jellegzetességeik.
- c/ A pályakezdő évek munkatapasztalatainak, közösségi kereteinek, élet- és munkakörülményeinek alakító, módosító hatása a pályaképre, perspektívákra, életvitelre.

A 6. országos kutatási főirány keretében végzett "Az egyéni életterv, perspektívák kialakulásának, fejlesztésének igénye, motívumai, helyzete, realitása tanítójelölteknél és pályakezdő fiataloknál, összefüggésben a társadalmi beilleszkedéssel" című kutatásunk anyagából a világnézeti nevelésről és a pályakezdésről jelentek meg már publikációink, ezért itt csak a pályaválasztás motívációival, a pályaképpel és az ezeket meghatározó tényezőkkel foglalkozunk. Befejezésésként azonban ismertetjük mindhárom témakör konklúzióit.

II.

Felmérésünk eredményeiből

1. Végző középiskolások válogzai

1975-ben végzett első felmérésünket a megye három gimnáziumában: a sárospataki Rákóczi, a miskolci Zrínyi és a szerencsi Bocskai István gimnáziumban végeztük. Választásunk azért esett e három középiskolára, mert hagyományrendszerükben, objektív adottságaikban, nagyságrendjükben, az iskolaszékhely települési viszonyai és foglalkozási struktúrája szerint jellegzetesen eltérnek egymástól, s így a megyei gimnáziumok különböző típusait reprezentálják.

A vizsgálatba a pedagógus pálya valamennyi fokára készülő fiatalokat bevontuk. Ezt azért tettük, mert felmérésünkkel célirányosabbá akartuk tenni intézetünk folyamatos pályairányítási tevékenységét. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egy adott személynek nem csupán egy életpálya, illetve azon belül egy meghatározott szint - a jelen esetben: óvónői, tanítói, általános iskolai tanári - felel meg, hanem több területre is alkalmassá tehető, hiszen a fiatalokra különösen nagyfokú plaszticitás jellemző. Ennek megfelelően az eredeti orientáció irrealitása esetén jogosult, indokolt az átirányítás, az ő ismereteikre épített pályairányítási tevékenység folytatása szükséges.

A három gimnáziumban a IV. osztályosok összlétszáma, a továbbtanulók és a pedagógusképző intézményekbe jelentkezők létszáma a következő /1974-75. tanév/:

Intézmény	Érettségizők	Továbbtanulásra jelentkezők	Pedagógusnak jelentkezők
Bocskai Gimnázium Szerencs	103	51	28 /54,9 %/
Zrínyi Gimnázium Miskolc	150	138	77 /55,8 %/
Rákóczi Gimnázium Sárospatak	213	188	113 /60,1 %/
Ö s s z e s e n t :	466	377	218 --

Az adatokból kitűnik, hogy a továbbtanulókon belül igen jelentős a pedagógus pályára készülőök száma; mindenütt felette van az 50 %-nak, Sárospatakon a 60 %-nak is. Ez utóbbi körülmény arra mutat, hogy a sárospataki gimnázium múltjával, tevékenységével, környezetével erőteljesebben és egyben egyoldalúbban is orientál a pedagógus pályára.

Következő táblázatunk azt mutatja, végül milyen növendékanyag-ra terjedt ki vizsgálatunk, s ezen belül milyen a pedagógushivatás iskolafokok szerinti választása.

Intézmény	Óvónő-képző	Tanító-képző	Tanár-képző	Egyetem	nem értékelhető	Összesen	
Bocskai Gimnázium Szerencs	5	8	7	2	-	22	
Zrínyi Gimnázium Miskolc	3	10	27	9	-	49	
Rákóczi Gimnázium Sárospatak	14	20	39	22	3	98	
Összesen	Létszám	22	38	73	33	3	169
	%	13,01	22,48	43,19	19,52	1,77	100

A kérdőív első részében azokat a személyi adatokat vettük számba, amelyek a motivációs bázis, a pályakép kialakulásában közrejátszhatnak. Ezek a következők: nem, a szülők foglalkozása, a szülők iskolai végzettsége, a testvérek száma, kereseti viszonyok, érdeklődési irány.

A nem szerinti megoszlás meglehetősen egyértelmű a 169 közül 23 a fiú /13,6 %, de közülük csupán 4 kíván tanítóképzőbe jelentkezni.

A szülők foglalkozási kategória szerinti megoszlása a következő:

a/ A p a

	M	P	Alk.	É	Ön- álló	Egyéb	Nem érté- kelhető	Összesen
Fő	70	11	29	45	4	8	2	169
%	41,42	6,5	17,15	26,62	2,36	4,73	1,18	100

b/ A n y a

	M	P	Alk.	É	Ön- álló	Htb.	Egyéb	Nem érté- kelhető	Összesen
Fő	27	11	37	24	7	57	4	2	169
%	15,97	6,5	21,89	14,2	4,14	39,64	2,36	1,18	100

Az apáknál tehát legtöbb a munkás. Kevesen vannak a parasztok: Miskolcon egyáltalán nincs, Szerencsen 1 van, Sárospatakon pedig - mivel a környezet itt kevésbé iparosodott - 10. A munkás apák után sorrendben az értelmiségiek következnek, elsősorban Sárospatakon, majd Miskolcon. Az anyáknál sok az adminisztratív alkalmazott és feltűnően magas - 34,9 % - a háztartásbeliek aránya. E két kategóriába való tartozás több vonatkozásban /anyagi körülmények, szemléletmód, életvitel/ jelentős formáló tényezőként hathat.

Pedagógus szülők különösen Sárospatakon vannak nagy számban: 9 pedagógus anya, 12 pedagógus apa, összesen 15 pedagógus gyermek, közülük 6-nál mindkét szülő pedagógus. Úgy látszik, az ide kapcsolódó pedagógus szülőkből különösen erősen él a hivatás rangja.

A szülők iskolai végzettségét tekintve jellemző, hogy az apák 53,8, az anyák 68 %-a - de az utóbbiakon belül a szerencsiek 86 %-a - általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezik.

A testvérek számát tekintve: 19 %-nak nincs testvére, 57 %-nak 1, 18 %-nak 2, 4,7 %-nak 3 testvére van. Kettőn vannak mindössze, akik 3-nál több testvérrel rendelkeznek.

A családok kereseti viszonyai átlagosak vagy azon alulak, a szóródás nem nagy. Megállapítható, hogy azonos kategóriákon belül a miskolci szülők keresete magasabb. Különösen kiugró magas fizetésekkel nem találkoztunk.

A tanulmányi eredményt a III. osztály végén és a IV. osztály első felében vizsgáltuk, a következő tárgyakból: magyar irodalom, nyelvtan, történelem, matematika, fizika, biológia, orosz nyelv. Felmerülhet, miért nem vettük figyelembe a nálunk tantárgyként szereplő ún. készségtárgyak osztályzatait. Nos, éppen azért, mivel készségtárgyak

Annak érdekében, hogy a tájékozódásra kellően alkalmas összképpel rendelkezniünk, a 7 osztályzat közül a régi rendűségazámítás elvei szerint határoztuk meg a domináns értéket: jeles, jó, közepes, elégséges, elégtelen. Az értékelést az összességre és a fokozat szerinti megoszlásra végeztük el, az alábbiak szerint:

Tanulmányi eredmény rendűség szerinti

Rendűség	Óvónő		Tanító		Ált.lisk. tanár		Középisk. tanár		Nem értékelhető		Összesen	
	íő	%	íő	%	íő	%	íő	%	íő	%	íő	%
Jeles	-	-	-	-	2	2,7	4	12,1	-	-	6	3,5
Jó	3	13,6	4	10,6	35	47,3	22	66,7	2	100	66	39,1
Közepes	16	72,8	33	86,8	34	45,9	6	18,2	-	-	89	52,7
Elégséges	3	13,6	1	2,6	2	2,7	1	3,0	-	-	7	4,1
Elégtelen	-	-	-	-	1	1,4	-	-	-	-	1	0,6
Összes	22	100,0	38	100,0	74	100,0	33	100,0	2	100,0	169	100

A fenti táblázatból szembetűnő, hogy mindössze 6 jeles van, s ezek felső tagozati, illetve középiskolai tanárok szeretnének lenni.

Minden iskolafokon vannak speciális aűrűsödési cécek. Középiskola: jók /66,7 %/, általános iskolai felső tagozat: jók és közepesek, csaknem azonos százalékarányban /47,3, illetve 45,9 %/, általános iskolai alsó tagozat és óvónő: közepesek /tanfőképző: 86,8 % óvónőképző: 72,8 %/. Ez a megosztás nagyon markánsan jelöl bizonyos tendenciákat!

A 169 főre kivett adatok arról is tanúskodnak, hogy nem a legjobbakat vonzza a pedagógus pálya: 52,7 % közepes!

A következőkben a felvételi vizsgatárgyakból vizsgáltuk meg a tanfő- és óvónőképzőbe jelentkezni szándékosók eredményét:

	Ó v ó n ő			T a n f ő		
	magyar irodalom	nyelvtan	történelem	magyar irodalom	nyelvtan	történelem
Jeles	-	-	2	3	1	2
Jó	7	6	10	16	12	20
Közepes	14	11	9	19	20	13
Előgséges	1	4	1	-	5	3
Előgtelen	-	1	-	-	-	-
Összes	22	22	22	38	38	38

Ezek az eredmények némileg jobbak, mint az ímentiek. A csomópontok a közepes és a jó körül vannak, az óvónőképzőbe jelentkezőknél inkább a közepesnél. A tanfőképzőben a három tárgy közül a történelemből a jónál van a csomópont, az irodalomnál pedig a jó és közepes csaknem azonos mérvű. Jeles azonban itt is csak elvétve akad: nyelvtenből a 60 közül mindössze 1 van/1/, történelemből 4, irodalomból 3.

Jellemző az is, hogy a két szak között kifejezett a differenciáltság a tanfőképző javára.

Érdeklődésüket a következő kategóriák szerint kellett minősíteniük: humán, természettudományi, művészeti, komplex, gyakorlati. Nyilvánvaló, hogy a tanári pályára készülő a választott tárgyaknak megfelelő érdeklődési irányt jelölték meg, kimutatásunkban ennek megoszlását nem is részletezzük. Érdekes viszont az általános összegezés, valamint a tanító- és óvónőképzők válaszainak a számbavétele.

Az általános összegezés a következő képet adja:

<u>Érdeklődési irány:</u> humán	109
művészeti	35
természettudományi	29
komplex	28
gyakorlati	16

Megjegyzendő, hogy mintegy 29 %-uk két választ adott, innen van az eltérés a vizsgált személyek létszámához képest.

Mindenesetre az feltétlenül megállapítható, hogy az összkép igen nagy mérvű egyoldalúságot mutat.

A tanító- és óvónőképzőbe jelentkezőknél a jövőendő munka jellegére gondolva, a legideálisabb a komplex érdeklődés, illetve a tantárgycsoportos oktatás kiszélesítésére gondolva, a humán és természettudományos érdeklődésűek arányos megoszlása.

Válaszaik szerint viszont a következő a helyzet:

Az óvónő- és tanítóképzőbe jelentkezők érdeklődési igényei:

	<u>óvónő</u>	<u>tanító</u>
humán	17	30
művészeti	-	1
természettudományos	4	4
komplex	3	5
gyakorlati	-	2

A fentiekből már kitűnt általános jellegzetesség - a humán érdeklődés kiemelkedése, a természettudományos háttérbe szorulása - itt még inkább megnyilvánul.

Kérdőívünk második részében az elhatározás szilárdsága, a pályaválasztás motívumai felől érdeklődtünk. E fejezetben megvizsgáltuk, mikorra tehető a pedagógus hivatás vállalása, amennyiben hatottak általában a pálya és konkrétan a megjelölt fokozat választásában a család, a baráti kör, az iskola és saját személyiségjegyeik.

Válaszaik szerint pályaválasztásuk nem friss keletű, az elhatározás évek óta érlelődik bennük.

A pályaválasztás időpontjai

	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium		Nem értékelhető	Összes
			15-16 év	17-18 év		
fő	5	79	50	17	18	169
%	3,0	52,6	29,6	10,1	10,7	100

A feleletek komolyságát mutatja, hogy nem eredeztetik szándékukat - ahogy tréfásan mondani szoktuk - a "bölcsetől". A zöm az általános iskolában, általában 14 éves korában és a gimnázium első két évében döntött. Kevesen vannak olyanok, akik az utolsó két évben határoztak.

Más feleletekkel egybevetve azonban úgy tűnik, hogy szándékukban az érzelmi, ösztönös elem dominál.

Az iskola, a család és a baráti kör pályaválasztást befolyásoló szerepéről a következő a helyzetkép:

	Iskola		Család		Baráti kör	
	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem
fő	127	42	31	138	31	138
%	75,14	-	18,34	-	18,34	-

Amint látjuk, a legerősebb az iskola hatása. Ezt a 75,14 %-os arányt természetesnek és örvendetesnek kell tekintenünk. Természetesnek azért, mert az iskola munkahelyi környezetet jelent számukra, mely naponként sugározza feléjük hatásait, és örvendetesnek, amiért e hatások nyomán egy életre el kívánják magukat kötelezni a hivatáshoz.

Az iskolai hatás minőségével kapcsolatban 93-an jelölték meg döntő faktorként a nevelői személyes életpéldát. Túlnyomó többségük pozitív tartalommal. Van azonban egy pár olyan tanuló is, akinél éppenséggel a negatívum, a hiányosság adta a készletet, pl. így: "Kevés a mai gyermeket értő jó nevelő".

71-en hivatkoznak fő motívumként az egyéni kibontakozás lehetőségét fokozottan biztosító és a tanítvány-pedagógus viszonyát optimálisan fejlesztő szakköri tevékenységre, illetve a pedagógiai képességeket mozgósító, önállóságra alapozott ifjvezetői vagy KISZ mozgalmi gyakorlatra. Az egyéb tényezők között a korrepetálás, kollégiumi nevelési tapasztalatok és elég tekintélyesen az iskolai és diákélet általános atmoszférája, az iskolai munka általános jellemzői szerepelnek említésre méltóan.

Sajnálatos viszont, hogy bár külön megjelöltük a kérdőívben, szinte alig hivatkoznak a pedagógus pálya iránti érdeklődésnek az iskolai pályairányítás eszközeivel való felkeltésére, megazilárdítására.

Az általános iskolai és középiskolai hatások erejének, intenzitásának harmónikus egyensúlyát bizonyítja, hogy a válaszolók 50 %-a szerint mindkét iskolafok, 25 %-uk szerint az általános, 25 % szerint pedig a középiskola játszott lényeges szerepet pályaeorientációjukban.

A családi és a baráti kör, egyaránt 18,34 %-kal, nem tölt be lényeges szerepet motívációként. Különösen az előbbi lepott meg bennünket, annál is inkább, mivel a megkérdezettek között 21 pedagógus gyermek van, közülük 7-nek mindkét szülője az. Ha viszont a tágabb családot, a rokonságot is nézzük, 76 fő /44,9 %/ érdekelt ilyen értelemben. A 18,34 %-ot mégis reálisnak kell elfogadnunk, mert kontroll kérdésünk értékelése is megerősítette ezt.

Feltevésünk szerint főként három okra vezethető vissza a család ilyen szerény befolyása. Egyrészt a szülők és általában a családok kulturális és szociális helyzetéről kapott, az imént ismertetett kép szerint a család a fiatalok egy jelentős százalékánál képtelen betölteni a gyermek pályaválasztásának tudatos segítségét. Másrészt felvethető, hogy bizonyos csoportoknál - ide jócskán beletartozhatnak értelmiségi, közöttük pedagógus családok is - a mikroközösségekben érvényesülő légkör, szemléletmód alapján a fiatalok pályaválasztásánál a család nem jelent érzelmi vagy hatalmi jellegű tényezőt. Harmadsorban pedig a 18 évesekre jellemző önállóságra törekvésnek megfelelően többük szívesen hangoztatott elve, hogy életük ilyen nagy kérdésében ők maguk döntenek /bár meglehet, hogy a valóságban ez nem is egészen így van/.

A baráti kör hatása általában az önbizalmat erősíti, mert a barátok rendszerint az egyéni alkalmasságot bizonygatják. Előfordul azonban náluk az elrettentési szándék is, ilyen érveléssel: "Kevés a fizetés, idegileg tönkremegy a pedagógus."

Összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy a pályairányításban a két leglényegesebb terület, az iskola és a család befolyása különböző hatásokkal, egymástól elszakadva érvényesül. A család jelentősége a megkérdezett 169 tanulónál háttérbe szorul, esetleges. Az iskolánál viszont - válaszaik szerint - a leghangsúlyozottabb az együttes tevékenységben és az önálló megbízatásokban érlelődő pozitív tanár-diák viszony, a munkahelyel való érzelmi azonosulás. Alacsony hatásfokú ezzel szemben az iskolai pályairányítás.

Kérdőívünk következő 2 kérdése egymással szorosan összefügg: Miért a megjelölt szintet választotta? Milyen személyiségjegyek alapján érzi magát alkalmasnak a pedagógus pályára?

A feleletek nagy többsége az adott iskolafok korosztályának a sajátosságait tekinti elsődleges motivációnak. Indokalkból az olvasható ki, hogy a nevelés, a személyiségformálás lehetőségei a legvonzóbbak, legorientálódóbbak számukra az iskolafok megválasztásában.

Az óvónők főként a gyermeki kíváncsiság kielégítésében látnak inspiráló feladatot. A tanítói pályát választók egyikének jellemző válasza: "A gyermek formálásában az első lehetőségeket biztosítja, s ezek a legfontosabbak." Az óvónők, tanítók további hivatkozásai: a gyermeki ragaszkodás, őszinteség, szeretetigény, érdeklődés.

Kiemelendő, hogy az általános iskolai tanári pályára készülők a legkitapinthatóbb a korosztály konkrét jellegzetességeinek sokrétű ismerete, a nevelőmunka dinamizmusának értékelése.

Egyikük pl. ezt írja, szinte idealizálva az életkor-adta nevelési lehetőségeket: "A jellemformálás lehetőségei itt a legizgalmasabbak, a gyermeki fogékonyság, érdeklődés, lelkesedés itt a legizálóbb."

Mindezeken túl vonzza őket a korosztály értelmi, érdeklődési plaszticitása, a serdülőkor sajátos belső világa, az az életszakasz, amelyben - az egyik válasz szerint - a legnagyobb fokú változás megy végbe az emberben.

A középiskolai tanárnak készülők a tanulók határozottabb orientációját, a bonyolultabb feladatmegoldási lehetőségeket, az egyéniség teljes, így is mondják /bár ez így nem igaz/ végleges kibontakozásának segítségét emelik ki.

Egy nagy csoport - elsősorban az óvónő- és tanítóképzőbe jelentkezők - a választás motívumaként az általános ember- és gyermek-szeretet jelöli meg. Egy következő rétegnél az adott korosztállyal való közelebbi megismerkedés, a körükben végzett pedagógiai előgyakorlat /nyári gyermektábor, üdültetés, ifjvezetői tevékenység, korrepetálás, kisebb testvér segítése stb./ alapozta meg a szint választását.

Az általános és középiskolai tanári pályát választók között jelentős réteg az, amelyet a szakfőiskola szerete, a szakirányultság, a munkával való mélyebb foglalkozás lehetősége kapcsolt a választott iskolafokhoz. Felhívjuk a figyelmet néhány ilyen indokra, pl. ez a terület biztosítja a tudományos elmélyültséget, lehetőséget biztosít a tehetséges gyermekekkel való foglalkozásra stb.

Egy kisebb csoport viszont azzal érvel, hogy a megjelölt iskolafokra érzik alkalmasnak magát, sőt egyesek meg is fogalmazzák: más-hová nem vennének fel. Az ide tartozók saját értelmi képességeiket

szerényeknek ítélik, tanulmányi eredményeik valóban gyengék. Önkritikus megnyilatkozásaik olykor mintha a pálya enyhe lebecsülésével is párosulának.

Mindössze egy tanuló indokol településsformával: "Falon szeretnék tanítani!" Érdekes viszont, hogy egy sem említi a sárospatakiak közül, hogy a pedagógusképző intézet itt helyben van, azért jelentkezik ide.

A másik kérdésre adott válaszok - milyen személyiségjegyek alapján tartja magát alkalmasnak a pedagógus pályára - teljes asinkronban vannak az előzőkkel.

Az óvónők, tanítónak készülőkre feleleteire az egyoldalúság, egysíkúság jellemző. Szinte kizárólagos a gyermekszeretetre és a türelemre való hivatkozás. Emellett ilyen érveik vannak: "jó érzem magam köztük", "szeretek velük foglalkozni", "kedves vagyok hozzájuk", "szeretek mesélni nekik, játszani velük". Mindez az érzelmi elemek dominanciáját mutatja,

Az értelmi képességek, tanulmányi eredmények szerinti sajátos összetételen túl, véleményünk szerint, ez az egyoldalúság arra is visszavezethető, hogy hajdani óvodai, alsó tagozati benyomásaik részleteikben elhalványultak, az óvónői, tanítói tevékenység nem tudatosul bennük a maga összetettségében.

A legkomplexebbek az általános iskolai tanári munkát választó diákok feleletei. A pedagógus munka szinte minden összetevőjére kitérnek. Nagy súlytal szerepel náluk az ismeretátadás, a tanítás. Az egyik ezt írja: "Türelemmel, szinte szenvedéllyel szeretek tanítani."

Személyiségjegyeikkel kapcsolatban azólnak a tárgyszeretetről, a gondolkodó- és ítéletképeségről, az igazságszeretetről stb. Mindezek mellett kellő mértékben helyet kapnak az olyan vonások is, mint a gyermekszeretet, az emberalaktás vágya stb.

Úgy látjuk, a legerőteljesebb élmények, a legdifferenciáltabb ismeretek az általános iskola felső tagozatához kapcsolódnak, mind a nevelési feladatokat, mind az adott korosztály sajátosságait illetően.

A középiskolákba készülőkél a szakiránvultság, a szakma-szeretet áll előtérben. Saját magukban is az ezzel összefüggő vonásokat emelik ki elsősorban, amikor alkalmasságukat bizonyítani akarják, és a jövőbeni pályaelképzelésekben is vezető helyet foglal el a tudományos elmélyültség, a tehetségesekkel való foglalkozás, az egyetemre való felkészítés. Egyikük pl. ezt írja: "Morális és szellemi problémák megoldásában szeretek segíteni."

E kategóriában saját személyiségjegyeként ilyen tulajdonságok is megjelennek: vezetőkészség, határozottság, fegyelmezettség, elmélyülni tudás, pontosság, szervezőkészség. Egyedül itt van szó 1-2 esetben a világnézetről, mint a pályára alkalmassá tevő saját személyi tulajdonságról.

Kérdőívünk harmadik részében arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a pályaválasztás időszakában milyen a jelentkezőknek a hivatásról kialakult pályaképe, mennyire ismerik jövőbeni munkakörüket legfontosabb követelményeit, sajátosságait.

Összegezve azt kell megállapítanunk, hogy a gimnazisták pályaképe általában rendkívül felszínes. Sok esetleges, illetve a valóságnak nem megfelelő elemet tartalmaz, s a legfontosabb követelmények, sajátosságok elmosódtak.

Központi jelentősége és néhány figyelmeztető tanulsága miatt azt az egy kérdést emeljük ki, hogyan tükröződik tudatukban a pedagógus pálya világnézeti meghatározottsága.

Felmérésünkben általában törekedünk a kontroll lehetőségének biztosítására, ezt tettük ebben az esetben is. Direkt és indirekt kérdések, feladatmegoldások útján véleményükről több oldalról szereshetünk információkat. Alaptendenciájukat tekintve, a különböző forrásokból nyert jelzések meglepően egybehangsóak.

Kétharmad részük tekinteli pályakövetelménynek a szilárd marxista világnézetet. Egyharmaduk annak alapján, hogy nem látja a pedagógus pályánál a világnézet determináló szerepét, lényegében egy csoportba

sorolható. Ezen belül a felsorolt lehetőségek választása szerint főként a következő 3 indokkal találkozunk:

bármilyen világnézeti egyén lehet jó pedagógus /17,75 %/,
a világnézetnek a pályán nincs jelentősége /7,69 %/,
nem tudja a kérdést megítélni /6,5 %/.

A két alapkategória aránya a vártnál kedvezőlenebb. Nem megnyugtató a vizsgálatunkba bevont, közvetlenül érettségi előtt álló tanulók 33 %-ánál megmutatkozó világnézeti bizonytalanság, illetve közömbösség. Felmérésünk vonatkozásában ez a helyzet azt jelenti, hogy minden harmadik jelentkezőnél hiányzik a marxista világnézet egyik legfontosabb pályakövetelményként való tudatosulása, ebből következően a pályaválasztással járó ilyen értelmű felelősség és elkötelezettség. Úgy véljük, ez a helyzetkép jelentős feladatokat ró ránk jövőbeni nevelőmunkánk tartalmát és módszereit illetően is.

2. L éves tanfőjelöltek válaszai

A következőkben a sárospataki, győri, nyíregyházi tanfőképzőkben 1978-ban végzett felmérés anyagából - egyes esetekben egybevetve az 1975-ös vizsgálattal - egy néhány tendenciát, általunk tanulságosnak, elgondolkoztatónak vélt tény, összefüggést kívánunk jelezni.

A fenti adatok közül csupán azokra utalunk, amelyek a motivációs bázis, a pályakép kialakulásában hangsúlyozottabban közrejátszhattak.

A nem szerinti megoszlás itt is meglehetősen egyértelmű: a 182 hallgató közül mindössze 17 a nő. Az apák között számarányuk alapján első helyen állnak a fizikai dolgozók, Sárospatakon 68, Nyíregyházán 71 % a részesedésük. Ehhez képest a vizsgált csoportoknál a győri helyzet kissé eltér, itt 42 % az arány. E foglalkozási mutatókhoz szorosan kapcsolódik a képzettségi szint, Sárospatakon az apák 64, Nyíregyházán 76, Győrött 47 %-ának az iskolai végzettsége alacsonyabb a 8 általános iskolai osztálynál, vagy általános iskola, vagy általános iskola és szakmunkás képesítés. A fizikai dolgozók mellett a másik jelentősebb kategória az apáknál az értelmiség, Sárospatakon 21,4 %, Nyíregyházán 11,3 %, Győrött 28 % az arányuk.

Nagy jelentőséget tulajdonítottunk az anya társadalmi státusának, foglalkozásának. Adataink szerint az anyák között a sárospataki és nyíregyházi főiskolán vezetnek a fizikai dolgozók, s ugyancsak számottevő /mintegy 25%/ a háztartásbeliek aránya. /1975-ös felmérésünk szerint az anyák 40 %-a háztartásbeli volt/ A győri főiskola megfelelő kérdésnél viszont első helyen állnak az alkalmazottak, akik főként adminisztrátorokból, könyvelőkből tevődnek össze. Érthető, hogy itt az iskolai végzettségénél a középiskola /az érettségi/ a domináns.

Az anyák között kis mértékű az értelmiségiek aránya /Sárospatak: 13 fő, Nyíregyháza: 2 fő, Győr: 6 fő/. Kiemelendő, hogy közülük egy kivételével a többi pedagógus.

Annak ellenére, hogy a megkérdezett főiskolai hallgatók a pályaválasztás motívumai között a családot csak kis százalékban jelölik meg, mégis úgy gondoljuk, az édesanyák társadalmi és családi helyzetének fenti összetevői, ha másként nem, érzelmi vonatkozásban megalapozhatták pályaválasztásukat.

Egybevetve a két szülő foglalkozási-képzettségi mutatóit, megállapíthatjuk, hogy az érintett családoknál a szülők és a fiatalok egyaránt az értelmiségivé válásnak a Magyarországra jellemző útját követik. Az értelmiségi szülők is túlnyomó részben első generációk, a nagy-szülők közül diplomával csak 9 családban rendelkeznek.

Összefüggés állapítható meg a lakhely, a középiskola székhelye és jellege között. A kiváros, a község sokuknak életszíntere.

Lakhely	Sárospatak	Nyíregyháza	Győr
Megyeszékhely	20,4 %	23,9 %	34,2 %
Egyéb város	21,4 %	10,8 %	13,1 %
Község	<u>56,1 %</u>	<u>65,2 %</u>	<u>52,6 %</u>

A középiskola székhelye	Sárospatak	Nyíregyháza	Győr
Megyeszékhely	33,7 %	23,9 %	<u>50,0 %</u>
Egyéb város	<u>50,0 %</u>	26,1 %	29,0 %
Község	16,3 %	47,8 %	21,0 %

A középiskola jellege	Sárospatak	Nyíregyháza	Győr
Tagozatos gimnáziumi osztály	27,5 %	23,9 %	<u>42,1 %</u>
Általános tantervű gimnáziumi osztály	57,1 %	71,7 %	28,9 %
Szakközépiskola	<u>12,2 %</u>	<u>4,3 %</u>	28,9 %

A tanulmányi eredmény kifejezett differenciálódást mutatott 1975-ben, annak megfelelően, hogy a végző középiskolások óvónői, tanítói, általános iskolai tanári vagy középiskolai tanári pályára készültek-e. Most - a tanítóképzős hallgatóknál - az általános jellemző a jó rendűség kritériumainak megfelelő érettségi, hogy ez mi mindent takarhat, azt ismerjük.

Megjegyzendőnek tartjuk emellett azt is, hogy a középiskolából hozott pontszám kiszámlálásának csak a felvételi tárgyakat figyelembe vevő /jelenlegi/ rendszere a valóságos viszonyokat elfedte, illúziókat keltett, amelyeket a későbbi főiskolai tanulmányok nem igazolnak.

A kérdőív második része a motivációs bázissal foglalkozik. E témakör egyik alkérdése az érdeklődés irányának megjelölése.

Mindkét - 1975-ös és 1978-as-felmérésünkben magasan és egyoldalúan a humán érdeklődés emelkedik ki. Ehhez még hozzá kell tennünk tapasztalataink és az interjúk alapján azt is, hogy a hallgatók értelmezésében és gyakorlatában a humán érdeklődés leszűkített: elsősorban az irodalom és más művészetek szórakoztatóbb oldalait és nem a fogalom tudományos tartalmát jelenti számukra. Sajnálatos az a tény is, hogy hallgatóink ilyen irányú beállítottsága sokuknál a természettudományoktól való viszolygással párosul. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a tanítóképzőknél a jövődő munka jellegénél fogva a legideálisabb a komplex érdeklődés, illetve a tantárgycsoportos oktatás kiszélesítésére gondolva, a humán és természettudományos érdeklődésük arányos megozlása volna.

Megvizsgáltuk, mikorra tehető a pedagógus hivatás vállalása, s mennyiben hatottak a választásban a család, a baráti kör, az iskola és saját személyiségjegyeik.

A válaszok az 1975-ös felmérés eredményeit erősítették meg arányaikban, indítékaiban. A zöm az általános iskola felső tagozatában és a középiskolai évek alatt döntött a leendő pályájáról, e két iskolafok aránya csaknem megegyező. A pályaválasztásban a legnagyobb az iskola szerepe /Sárospatak: 72,4 %, Nyíregyháza: 73,91 %, Győr: 57,8 %/.

Kérdőívünk következő három kérdése egymással szorosban összefügg: Miért a megjelölt szintet, vagyis a tanítót választotta? Milyen motívumok alapján választott? Milyen személyiségjegyek alapján tartja magát alkalmasnak a tanítói pályára? E kérdéskörnél azt tapasztaltuk, hogy válaszaik jóval árnyaltabbak a középiskolai tanulóknál.

A tanítói fok választását indokoló legjellemzőbb válaszok: Est a korosztályt szereti a legjobban, ezekhez kerülhet a legközelebb, űk a legragasszkodóbbak, könnyebb az irányításuk, szembetűnőbbek az eredmények, a munka eleve több sikerélményt biztosít a nevelőnek.

A fenti érzelmi indítékok mellett egy kisebb, de az előzőkhöz képest még mindig számottevő csoport elsősorban az intellektuális, a pedagógus, az egyén személyiségével is összefüggő momentumokra hivatkozik. Például: "sokoldalúságával egyéniségemhez közelebb áll ez a pálya", vagy "sokkal szélesebb körű ismereteket nyújt, mint a tanárképző".

A feleletek harmadik típusában inkább praktikus szempontok tükröződnek: "három év alatt diplomát szerzek", "képeéseim alapján más felsőoktatási intézménybe nem nyertem volna felvételt", "a főiskola a lakóhelyemen van".

A válaszok némelyikéből az is sejthető, az illető első lépcsőfoknak tekinti a tanítóképzőt, és később tovább kíván tanulni.

Az előző válaszokkal teljesen összhangban vannak a pályaválasztás motívációs rendszerével kapcsolatos állásfoglalásaik. Kimagasló jellegzetesség a pályához való érzelmi vonzódás, a gyermekeseretet.

Kiemelendő, hogy mindhárom főiskolán a hallgatók jövődi tevékenységükhöz, mint hivatáshoz viszonyulnak. Ez a tény, még akkor is, ha nem a tartalmi elemek teljes tudatosságán alapszik, magasfokú elhivatottságot, áldozatvállalási készséget tükröz. Emellett itt is jelentős arányban fellelhetők a pálya racionálisabb elemeit is magukban foglaló válaszok: a sokféle tárgy tanítása, a változatosság, a sokszínűség. Erősíti ezt a tendenciát a szintén elég gyakran előforduló "alkalmat ad elmélyülésre, műveltségem gyarapítására" felelet típus. Erről következtethetünk arra, hogy mindnyájukban él az önmegvalósítás igénye, és ennek realizálódását a tanítói tevékenységben biztosítottak látják.

A kérdőív más fejezetében levő egyik kérdésre adott válaszokkal teljes mértékben szinkronizál a "Kedvenc tanáralm pozitív példaként álltak előttem" választás.

Visszaigazolásként megkérdeztük, hogy volt-e egyéb pályaválasztási szándékuk. E vonatkozásban a vizagált intézmények szóródást mutatnak. Az adott pályához való legkövetkezetesebb ragaszkodás Sárospatakon volt megállapítható: itt eredetileg is ez volt a terve 64 %-nak. Nyíregyházán 56, Győrött 47 % az arány. A nem tanítói pályára készülőknel a hivatáson belül maradás miatt elhanyagolható az elemzés szempontjából a más pedagógus munkakörbe pályázók kategóriája. Az eredetileg nem pedagógus pályát választók aránya a következő: Sárospatak: 19 %, Nyíregyháza: 28 %, Győr: 47 %. A szembeszökő különbségek okainak egy része magyarázható a területi lehetőségek differenciáltságával, nevezetesen a felsőfokú intézmények elhelyezkedésével, egyenetlen megozlásával. E vonatkozásban kétségtelenül Győr körzete van a legkedvezőbb helyzetben. Kiemelendő még feltételezhető magyarázatként a szociális összetételben, mikro-környezetben mutatkozó különbség, Végezetül a sárospataki pedagógusképzés helyi hagyományainak tapasztalható vonzása.

A "Milyen személyiségjegyek alapján tartja magát alkalmasnak a tanítói pályára?" kérdésre adott feleletek nagy mértékben korrelálnak az előzőekkel. Az igen gazdag variánsokból magasan és egyértelműen

emelkedik ki a gyermekszeretet, a türelem, a pályának hivatásként való felfogása. Ezt támasztják alá a pedagógusesszményre vonatkozó válaszok is: itt is első helyen áll a gyermekszeretet és a türelem.

A vizsgált kédréskomplexum egyértelműen az érzelmi beállítottságot, dominanciát bizonyítja. E helyzetkép kialakulásában feltétlenül szerepe van egyrészt az alsó tagozaton tanító pedagógus személyiségvonással kissé egyoldalú értelmezésének, másrészt az ifjúságunk körében is élő, polgári gyökerekből táplálkozó általános humanizmusból fakadó emberképnek.

A kérdőív harmadik részében a pályaképet vizsgáltuk. Néhány ide kapcsolódó kérdés: Vannak-e a pályának fizikai /egészségügyi/ követelményei? Rangsoroljon annak megfelelően, hogy milyen szívesen végezne különböző megadott pedagógus munkaköröket /napközi otthoni, kollégiumi munka, igazgatás, tanítás stb./, a tanítói munkakörön belüli tevékenységeket! Hogyan áll meg a pedagógusokkal szembeni társadalmi követelménytámasztást, a pálya rangját, tekintélyét, anyagi-erkölcsi megbecsülését? Milyennek látja a pedagógusok megterhelését, a munkaidő szerkezetét? Van-e jelentősége a pedagógus világnézetének?

A pálya egészségügyi követelményeinek szükségességét a megkérdezettek majdnem 100 %-a látja, ezt fontosnak tartja. Ugyanakkor a fogalmat nagyon szűken értelmezik, a legtöbben válaszokban is általános fókig jutnak csak el, a testi és szellemi egészséget tartják követelménynek. A legjellemzőbb az "épség", a testi fogyatékoság, a beszédhiba kizárása, valamint az esztétikus külső megjelenés, ápoltság, izlésség igénye. Ezeket elsősorban mint nevelési tényezőket fogják fel, nem gondolnak a pálya idegi-fizikai megterhelésére.

A pedagógus munkakörökből legszívesebben végeznék, érthetően, az alsó tagozaton való tanítást. Az úttörővezetést, KISZ-vezetést Sárospatakon és Nyíregyházán 60 %-ban vállalják szívesen. A győri megoszlás ehhez képest kissé eltérő: 47 % szívesen 42 % köteles-

ségből végeznék a mozgalmi munkát. Sárospatakon, Nyíregyházán szeretnék perspektívikusan tanítani a felső tagozatban is. A pedagógus tevékenységgel összefüggő területek közül még a népművelés és a gyermekvédelem emelkedik ki tekintélyes százalék arányában.

A munkakörökön kívül a legfontosabb pedagógus tevékenységek végzésének rangsorolását is kértük. Az érdekelt bennünket, hogy mennyire látják az oktató-nevelő munka összefüggéseit, azok közül melyeket végeznék legszívesebben, illetve legkevésbé szívesen. A választható tevékenységek közül a hozzájuk legközelebb állók a tananyag feldolgozása, magyarázata, az osztályfőnöki nevelőmunka, a tanfolyamokkal való egyéni bánásmód, viták és iskolán kívüli közös programok. Mindhárom intézmény hallgatói legkevésbé szívesen végeznék a fegyelműzést, az órára való felkészűlést, az írásbeli munkák javítását, a családlátogatást.

Véleműnyűnk szerint a pályakép tartalmához kapcsolódó fenti konkrétumokat pozitív és negatív iskolai élműnyek határozzák meg. Egy-egy tanítási óra, osztályfőnöki viták, közös kirándulás emlékei formáltak alapvetően pályaképűket. A legkevésbé szívesen vállalt tevékenységek hátterét eddigi egyéni, közösségi kudarcuk adhatják. Mindkét területnél nagyfokú bezártság, körülhatároltság tapasztalható. A pedagógus munka általuk látványosnak és sikeresnek ítélt formái és az azzal összefűggő, azt előkészűtő tevékenység közötti kapcsolatot még a feltételezhető mértékben sem látják, és nem is vállalják szívesen.

Ugyanakkor elismerésre méltó, hogy reálisan látják a pálya nehezségeit, a pedagógusok fokozott elfoglaltságát. A pedagógusokat a megterhelést illetően a túlterhelt /65 %/ és átlagosan megterhelt /36 %/ kategóriákba sorolják. Túlzó megállapítás elhanyagolható százaléknál található. A heti elfoglaltság mértékét órákban is meghatározták, itt a zöm a 40-50 közötti óraszámot jelöli meg. Ennek a megoszlását a tanítási órák és más elfoglaltság között 50-50, 60-40, 70-30 %-ban látják. Ez napi 8 óras munkaidőt mutat. Úgy látszik, hogy a heti kötelező órák mellett a felkészűlése és más tevékenységre 3 órát

számítanak. Ebből az is kitérnek, hogy tudatában vannak annak, hogy a pedagógusra a tanórán kívül másfajta elfoglaltság is várul.

A megkérdezettek több mint 70 %-a látja, hogy a pedagógus munkájával, magatartásával kapcsolatban magas a társadalmi elvárás, elfogadják ennek jogosságát, hiszen a pedagógusnak példát kell mutatni, a jövő nemzedékét tekintve erkölcsformáló szerepe van. Mintegy 50 %-uk felveti azonban, hogy a magas elvárást valamennyi értelmiségre nézve érvényesíteni kellene, mert mindegyik értelmiségi rétegnek, a hivatás sajátosságai szerint, nagy a társadalmi jelentősége.

A pálya presztízsét más értelmiségéhez és az összes foglalkozáshoz viszonyítva középállásúként értékelik, úgy látszik, mentesek a pedagógusok negatív önértékelésétől. Az anyagi megbecsülés tekintetében kissé más a megítélésük. A 7 jegyű értékskálán 2-től 5-ig terjed a besorolásuk.

A pálya szépségét főként a gyermekekkel kialakítható érzelmes-gazdag kapcsolatokban/szeretet, ragaszkodás/, a folyamatos siker-élményekben, a befektetett munka kézzelfogható lemérhetőségében, a tanítás-nevelés örömeiben jelölték meg. A hátrányokról, nehézségekről és az előnyökről szólva mindkét kérdésnél elég magas arányban és kb. egyenlő mértékben, de ellenkező előjelű értékeléssel fordul elő a munkaidő viszonylagos kötetlensége, valamint az állandó tanulás, továbbképzés, feltöltődés, szellemi készenlét követelménye. Egyesek mindkettőt nehezen elviselhető, állandó ideg feszültséget, túlterheltséget kiváltó faktorként tekintik, míg mások éppenséggel a dinamikus fejlődés biztosítékaként, a bosszúkiülés gátjaként, a pálya pozitívumaként minősítik. Az előnyök között nagy gyakorisággal szerepel a nyári szabadság és a munkaidőn belül a saját gyermekkel való együttléti, törődés lehetősége. Sokan nehézségként említik a problematikus gyermekekkel való foglalkozást /néhányan kiemelve a cigánygyermeket/, a fegyverezést, a közösségformálást. Egy páran félnak a szülőkkel való kapcsolattartástól, az iskolai dokumentumok, követelmények sürű változásától, egyes iskolák nem kielégítő tárgyi adottságaitól.

A negyedik részben a pályalkalmasság megítélésével kapcsolatos önismereti és öznevelési tervek felől érdeklődtünk. A saját pozitív és negatív tulajdonságok felsorakoztatása rendkívül nagy szóródást eredményezett. A gyermekszeretet kiugróan első helyezést kapott az alkalmasság indokaként. Ez összecseng a középiskolában folytatott előző vizsgálatokkal, valamint az I. éves hallgatók pályamotivációjával. A türelem előzőekben már előfordult hangsúlyozott értékelése itt is megtalálható, az alkalmasság indokaként és kialakítandó személyiségjegyként is. Szinte megdöbbentő volt viszont, hogy a "Milyen hibái ellen kell küzdeni?" kérdésre milyen sokan említték az önbizalomhiányt, gátlásosságot, szerongást, határozatlanságot!

Sokoldalúan és komolyan válaszoltak a "Milyen segítséget vár a főiskolától?" kérdésre. A színvonalas oktatás, a gyakorlattal való megismertetés, az ifjúság közösségi-mozgalmi életének, az egyes hallgatók egyéni fejlődésének a segítése képezik a feleletek csomópontjait. Kiderül a véleménynyilvánításból, hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak a nevelői személyiségnek, példaadásnak, az oktatókkal való emberközeli kapcsolatoknak, az igényük meglétét nevelői tapasztalataink is megerősítik.

A kérdőíveken a pedagógus világnézetének jelentősége felől is érdeklődtünk. Sárospatakon a kísérleti személyek 72,45 %-a, Nyíregyházán 91,3 %-a, Győrött 73,68 %-a igenlő, de közhelyekkel indokolt választ adott. Az 1975-ös felméréshez képest ez az eredmény kedvezőbb.

III.

Konklúziók

a/ A pályaválasztással, pályaképpel kapcsolatban:

- Az elsőgenerációs értelmiségivé válás egyik legjelentősebb lépcsőfoka jelenleg is - főként a nőknél - a tanftói pálya.
- A tanftójelöltekre az egyoldalú humán érdeklődés a jellemző, erőteljesen tapasztalható ennek lezűkített értelmezése és érvényesülése is. Ez a beállítódás veszélyeztetheti a korszerű általános iskola céljának, feladatainak megvalósulását!
- A pályaválasztás motivációi közül az iskola kiemelkedő szerepet tölt be. Ez a tendencia a fizikai dolgozó szülők gyermekeinél a legerősebb. Figyelemztető jelenség viszont, hogy az iskolai hatás fiatalok által felsorakoztatott elemek között a tudatos pályairányító tevékenység szinte alig szerepel.
- A pályaválasztás dominánsan érzelmi alapú, saját magukat is emocionális személyiségjegyek alapján tartják alkalmasnak a pályára. Az intellektuális követelmények súlyát, jelentőségét csak kevesen látják közülük.
- Nem elhanyagolható arányban találkozunk a tanftójelölteknel az alsó tagozatos tanftó személyiségének, általában a pályának kisé egyoldalú, a polgári humanizmus gyökereiből táplálkozó értelmezésével. Általános jelenség, hogy pályaképük felszínes, esetenként részleteiben a valósággal ellentétes.
- Öröndetes, hogy a vizsgált 5 év alatt egyre kedvezőbb arányok alakulnak ki a pálya és a világnézet minősége közötti szoros kapcsolat felismerésében.

b/ A tanftóképzősök erkölcsi-politikai-világnézeti jellemzői:

- Morálitásuk az általánosnál fejlettebb. A felelősség átélése, a felelősségtudat a főiskolán töltött évek alatt, főként az iskolai-pedagógiai gyakorlatok hatására, sokat fejlődik. Kialakult lelkiismerettel rendelkeznek.

- Erkölcsi értékrendjünkben a humanizmus, a megbízhatóság, az igazmondás, általában a becsületességgel összefüggő kategóriák, magatartási és viszonyulási módok dominálnak. Ezen értékeknek az erőssége sok esetben a moralizáló tendenciák megjelenését segíti. Hajlamosak arra, hogy az emberi tevékenység egészét erkölcsi aspektusból ítéljék meg.
- Hallgatónk nagy többsége kialakult és megerősödött életmódi-idealal rendelkezik. Az életmódmintákban vezet a becsületes átlagdolgozó és a közösségért is tenni akaró ember, mint megvalósítandó cél. Választásukban tükröződik az önismeret és a pálya követelményeinek tudatosulása. Ugyanakkor életfelfogásuk erőteljesen átszűrődik kispolgári, patriarchális, a szocialista életmódtól idegen, értéktelen elemekkel.
- A szocializáció folyamatában bekapcsolódó bonyolultabb formák, magasabb szintű követelményrendszerek hatása ellentmondásos, erősítik, másrészt pedig gyengítik a fejlődés dinamizmusát.
- Műveltség-szervező folyamatok középpontjában a praktikum áll. A tudás szerkezetének megítélésében kiemelkedő szerepet kap a gyakorlat, a tudás azon tartománya, amelyet komplikációmentesen, gondolkodás nélkül lehet a hétköznapi feladatokban alkalmazni.
- Hallgatónk tudással kapcsolatos értékrendszerében igen halványan jelentkezik a történetiség elve: annak felismerése, hogy ismereteink történelmileg fejlődnek, a minden korszak követelő parancsa a továbbfejlesztés, a jelentkező problémák megoldása, ez viszont alkotó szellemű gondolkodást, magas fokú aktivitást igényel.
- Hallgatónk világnézeti meggyőződésében túlsúlyban a pozitív vonások találhatóak meg. Az ösztönös materialista elemeket a marxizmus tanulása elméletileg megerősíti, ugyanakkor többüknél fellelhető naív, vulgáris, eklektikus vonás, tapasztalható a dialektikus gondolkodás hiánya.

c/ A pályakezdő évekről:

- Az ifjú pedagógusok túlnyomó többségére a hivatásszeretet, a becsületesen, odaadással végzett munka, a hivatás követelményeivel szinkronban levő magatartás jellemző. Hivatás- és pályaszeretetük ékes bizonyítéka, hogy a pálya elhagyásával csupán nyomokban találkozunk, más munkakör vállalása szélesebb társadalmi, közösségi érdekekkel van összefüggésben. /Párt, KISZ, választott állami, tömegszervezeti tisztség ellátása./
- Zömük tanítói tevékenységet folytat, de felkészültségük és pedagógiai szaktudásuk alapján, szükség esetén szakmai feladatok ellátásával bízták meg őket. Ha ez az állapot tartós - nem kevesen egyébként is - szívesen vállalkoznak főiskolai tanulmányok végzésére, szakosodásra.
- A szervezett továbbképzést és önművelést hivatásuk szerves tartozékának tekintik. Sokan komoly áldozatra is képesek ennek érdekében. A szakmai aktualításokra igen élénken és érdeklődéssel reagálnak. Egy réteg - a kellő gyakorlatot is megszerelve - alkotó módon is képes részt venni a "pedagógiai megújulás" folyamatában.
- A pedagógus közösségekbe való beilleszkedésükben a nyitottság, bizalom, az alkalmazkodó képesség jellemzi - általában - őket. Sokan közülük azonban főként kudarcélményekről adnak számot. A megoldás módjában bizonytalanok, a közösség formáló tényezőit nem látják kellő tudatossággal.
- Általában önzetlen, aktív közéleti emberek. Sokuknál veszélyként fenyeget az elaprózódás, túlterhelés. A falu társadalmában eléggé elszigetelten töltik be még ma is az egész értelmiségre háruló feladatokat.
- Érzelmi kötődések és anyagi megfontolások - a pályakezdő évek közismert anyagi problémái - miatt a legtöbben még súlyos kompromisszumkötések árán is ragaszkodnak a család /szülők/ mellett és a lakóhelyen maradáshoz. Ez a mikrokörnyezet, mint eddig, ezután is ellentmondásosan hat életvitelük, élettervük alakulására.

- A nők jelentős része a munkába lépést követően rövidebb-hosszabb ideig gyes-en van. A munkafeladatokkal, munkarenddel, a hivatás lehetőségeivel, szépségeivel, nehézségeivel szinte meg sem ismerkedve, időigényes, felelősségteljes családi kötelességek hárulnak rájuk.

Szakmai munkájuk perspektívái, tervei is szerényebben, visszafogottabban alakulnak, mint ahogy képességeikből telhetne.

IV.

A kutatási következtetéseinkből adódó feladatok

Javaslatainkat a III. rész gondolati rendjében az alábbiakban foglaljuk össze:

a/ Tudatosabbá, következetesebbé, megalapozottabbá kell tenni a középiskolák pályairányító tevékenységét.

A pedagógusképző intézmények tartalmi munkájában erősíteni kell a természettudományos műveltséget és az intellektuális készségek fejlesztését.

Az erőteljes érzelmi és humán beállítódásból következően a tanügyi szervek irányító, ellenőrző, értékelő feladatai között, valamint a pedagógusok továbbképzésében nagyobb figyelmet kell fordítani a korszerű természettudományos ismeretek meglétének vizsgálatára és fejlesztésére, valamint a pedagógus munka etikai és intellektuális vonásai fokozására.

b/ A tudással kapcsolatban megnyilvánuló értékrendszer, értékstruktúra, attólúgy oly módon való erőteljesebb befolyásolása, melynek eredményeként a spontán kialakult, egyoldalú értékorientációk integrálódnak, hierarchikus rendszerbe épülnek, és tartalmilag a művelt ember, a pedagógus számára nélkülözhetetlen tudományterületek mindegyikét magukban foglalják.

Hatékonyabb oktatási eljárások alkalmazásával, intenzív szemléletformáló tevékenységgel ki kell alakítani a sokoldalú és korszerű műveltség elsajátításának olyan igényét, amelynek mélyén a tudásnak mint értéknek és mint a személyiség gazdagodási lehetőségének felismerése húzódik meg.

A közösségek szerepének fokozásával erősíteni kell az önmegvalósító, öngazdagító tevékenységek értékét, a műveltség szakmacentrikus elsajjtásának kiszélesítését, a személyiségfejlesztést.

c/ Szükségesnek tartjuk a pedagógus tevékenységével kapcsolatban a társadalmi közvélemény hatékonyabb pozitív irányú befolyásolását.

A pedagógus továbbképzés olyan komplex rendszerére van szükség, amely a tanítókat erkölcsileg és anyagilag kellően ösztönzi a szakképesítésnek megfelelő iskolafokon való megmaradásra.

Jegyzet

A témából már megjelent publikációink:

Juhász Istvánné - Oláh Katalin - Székely Istvánné: Gondolatok a tanítóképző főiskolán folyó világnézeti nevelésről.

Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 4. 1980. 98-106. l.

Oláh Katalin - Székely Istvánné: Pályakezdő pedagógusok Sárospatakon.

Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 4. 1980. 107-118. l.

Székely Istvánné - Oláh Katalin: Pályakezdő tanítók a neveléstelepi beilleszkedés tapasztalatairól.

Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 5. 1981. 79-87. l.



DR. KÁROLY ISTVÁN
főigazgató

A TANANYAG ÉS A NEVELÉSI PROGRAM INTEGRÁLÁSÁNAK KÍSÉRLETI TAPASZTALATAI FŐISKOLÁNKON

Bevezető

A tanítóképző főiskolákon 1976. szeptember 1-től az MSZMP XI. kongresszusa határozatának szellemében készült új tanterv és nevelési program alapján folyik a tanítók képzése. E két műhajú dokumentumban már jelentős a nevelő-oktató munka hatékonysága szempontjából szükséges tartalmi közelítés, és így alkalmasabb, mint az előző arra, hogy felhasználásával olyan tanítókat képezzünk, akik érvényesíteni tudják az iskolában a kongresszusi határozat alábbi követelményét: "Az iskola egész munkásságával szolgálja jobban az aktív, közösségi életet élő, a szocialista világnézet és az erkölcs befogadására fogékony személyiségek nevelését."

A fejlett szocialista társadalom építése az elkövetkezendő évtizedekben a mainál lényegesen nagyobb igényeket támaszt közoktatásunkkal, s ezen belül elsősorban a tanítóképzéssel szemben. Ennek kielégítésére a tanítóképző főiskola tartalmi továbbfejlesztését - a stabilitás és a dinamizmus helyes arányát megtartva - már most el kell kezdeni pártunk programnyilatkozatának szellemében: "A közoktatás egész rendszerében erősíteni kell az oktatás és a nevelés egységét."

Ennek eredményes, hatékony és a társadalmi fejlődésnek adekvát megvalósítását kívántuk szolgálni a tananyag és a nevelési program integrálásával, egy olyan egyesítő alapidokumentum kidolgozásával, amely egybeszöve adja a képzés tartalmát: az ismeretanyagot, a nevelési követelményeket és feladatokat. A téma kutatása társadalmi, tudományos és pedagógiai jelentősége miatt a köznevelés fejlesztését szolgáló 6. sz. kutatási főirány középtávú tervében 3.1.4.6. sz. kódjellel kapott helyet.

L.

Az integrálást szolgáló kutatás elvi, elméleti kérdései

A kutatás kezdetén érvényben lévő tanterv és nevelési program - annak ellenére, hogy készítésük során rendelkezésünkre állt a tanfőképzés céljának, követelményrendszerének megfogalmazását szolgáló, a nevelési programban részletesen kidolgozottnak is minősíthető céltaxonómia, s így tartalmi közelítésükben előrelépést tettünk - mégis külön-külön határozta meg a nevelés, az oktatás és a képzés tartalmát. Eanők következtében - a bevezetésben említett kedvező feltételek ellenére - az optimális tanári tervezés mellett is nemkívánatos párhuzamoságot, fedést tapasztaltunk a képzés folyamatában, s a tanterv tananyagában adott nevelési lehetőségek kihasználása elmaradt a szükségéstől. Ezért - véleményünk szerint - e két dokumentum tartalmi közelítésében tovább kellett lépni, s emiatt az integrálás, mint minőségi továbbfejlesztés elkerülhetetlen, és 1985-ig feltétlenül megoldhatónak láttuk. A tanfőjelöltek képzésének minősége szempontjából ennek nagy jelentőséget tulajdonítottunk. Ugyanis a tanfőben a szocialista emberre jellemző általános személyiségvonásokat, és a tanfői hivatással összefüggő speciális személyiségjegyeket olyan színvonalon szükséges kialakítani a képzési ciklus alatt, hogy azok a tanfői munka során a nevelés, az oktatás, a képzés minden szakaszában érvényesüljenek, és a kívánt mértékben befolyásolják pedagógiai tevékenységüket. Éppen ezért az integráció középpontjába a tanfőjelöltek személyiségformálásának fenti igényét állítottuk.

A téma kutatásának társadalmi és tudományos jelentőségét aláhúzza az a követelmény is, amely az alapozó iskola tartalmi funkciójának megváltozásából következően magasabb követelményeket támaszt nevelési szempontból a tanfővel szemben. Ugyanis már ma is érezhető, de a jövőben méginkább jelentkezik ez a megnövekedett igény, amely az iskolai nevelés kiterjedéséből, kiterjesztéséből következik. Az alapozó iskola korszerűsítése során keletkező olyan alapvető tartalmi változásokra is, mint a nevelés kiterjedése, időben reagálni kell és

és elébe menni a tanítók képzésében is. A felnövekvő nemzedék személyiségformálása szempontjából igen lényeges, hogy a változások ne csupán a tartalomra vonatkozzanak, hanem ezek középpontjában a tartalom feldolgozási folyamata álljon. Különösen fontos ennek figyelembevétele a tanítójelöltek képzését szolgáló tananyag és nevelési program integrálásának megoldásakor. Ha ugyanis a tanítójelölt a saját személyiségformálása közben nem látja, nem tudatosodik benne, nem áll át azt a folyamatot, amelyben a művelődési tartalom, sokoldalú tevékenysége révén, a közösség hatásrendszerén át - attól felerősödve - válik személyisége lelki alkatának integráns részévé, akkor tanítói munkájában nem lesz képes a 6-10 éves gyermekek személyiségformálásakor ennek logikáját és törvényszerűségeit a tőle megkívánt hatásokkal érvényesíteni. Az általunk megalkotandó új alapidokumentumnak a képzési tartalom továbbfejlesztése mellett elsősorban ilyen feldolgozást segítő szerepet szántunk. Evégett a tananyag és a nevelési program integrálásának sikeresége szempontjából a következő nevelési követelményekre, feladatokra voltunk különös tekintettel:

- Az iskola és az élet kapcsolatának szorosabbá tételére, a ezen belül is a tanítók oktatáspolitikai és közéleti felkészítésére, természettudományos és műszaki nevelésük fokozására, a fejlett szocializmus építésével kapcsolatos új társadalmi igények pedagógiai feldolgozására, kielégítésére, állampolgári nevelésre, az ifjúsági mozgalmi munkára történő, a népszámpolitikából fakadó családi életre való felkészítés, a pályaválasztás irányítására, pedagógiai megalkotottságának növelésére, és az egészséges életmódra nevelés, illetve a gyermekeket ilyen szellemben nevelni tudó tanító képességek fejlesztésére.
- A fentiekhez hasonlóan a szocialista értelmiségi szakember, a tanító számára a korszerű műveltség birtokbavételéhez szükséges magasabb követelmény tudatosítására, amelynek lényege az, hogy az ismeretek, a jártasságok, a készségek és képességek - elsősorban a gondolkodás, az önálló ismeretszerzés, a kreativitás - a világnézet és a magatartás egységbe ötvözését jelentse.

- A szocialista nevelés magasabb szintű végzésének feladatai közül kiemelést érdemel a hallgatók dialektikus és történelmi materialista világnézetének továbbfejlesztésére, megazilárdítására, a szocialista erkölcs, a munka, a hazaszeretet és proletár internacionalizmus értelmi érzelmi vonatkozású erősítésére, a közéleti társadalmi-politikai tevékenységük, közösségi-mozgalmi életük, a szocialista demokratizmus elveinek és gyakorlatának tudatosítására, gyakorlására, az önálló, alkotó, kezdeményező értelmiségi szakember személyiségének komplex formálására vonatkozó elképzelésünk.

A téma kutatása szempontjából fentebb körvonalazott követelmények és nevelési feladatok rögzítése után megfogalmaztuk a kutatás hipotézisét. Úgy láttuk, hogy a tantervi tananyag és a nevelési program tartalmi egybeszövésével, tartalmának integrálásával megalkotható egy olyan új, egységes alapdokumentum a tanítóképző főiskolák számára, amely alapján tervszerűbb, tudatosabb, magasabb szintű és nagyobb hatásfokú nevelő-oktató-képző munkát végezhetnek a szervezeti egységek, az oktatók és a képzésben érdekelt egyéb nevelési tényezők. Feltevésünk az volt, hogy az integrált dokumentum segítségével a kor színvonalán álló olyan tanítókat képezhetünk közoktatásunk számára, akiknek személyiség-tartalmában a motiváció, az öntudat, a képességek, a jellem stb. a legfontosabb tartalmi elemek lesznek.

A hipotézisből szervesen következett a kutatás célprogramjának kidolgozása, melynek lényege a következő: olyan új, egységes alapdokumentum kísérleti előkészítése, összeállítása, kipróbálása, és újabb kísérleti kipróbálások után végleges formába öntése, amely integráltan adná a tanítójelöltek képzéséhez szükséges nevelési-oktatási-képzési tartalmat: tananyagot, követelményeket, feladatot - figyelembe véve a nevelési és az oktatási folyamat sajátosságait a tanórán, valamint a tanórán és főiskolán kívüli színterek és tényezők nevelési és képzési lehetőségeit.

II.

A téma kutatásának előzményei főiskolánkon

A kutatás előzményének tartjuk azokat az 1968-ban megkezdett pedagógiai, nevelési megfigyeléseket, írásos és szóbeli felméréseket, az ezek tapasztalatai alapján összeállított nevelési követelmények és feladatok kipróbálásának kísérletét, amelyek eredményeképpen elkészült az intézmény "házi nevelési programja". Ezen törekvéseink ellámerésekképpen kérte fel főhatóságunk intézményünk igazgatóját, a minden pedagógusképző intézetre érvényes nevelési program kidolgozását segítő "Trányelvek" elkészítésére, majd a tanítóképző intézetek nevelési programjának szintetizálására, kötetbe szerkesztésére.

Jelentős tapasztalatot, illetve segítséget adott a téma kutatásához a tanítóképző intézetek főiskolává válása kapcsán a nevelési program átdolgozása, továbbfejlesztése, valamint az óvónőképző intézetek, a tanító és tanárképző főiskolák nevelési programjának közös kötetbe szerkesztése, a program végrehajtását szolgáló módszertani rész kidolgozása is. Ugyancsak kutatási előzménynek tekintettük azokat a neveléstudományi, didaktikai, szaktárgyi, tantárgypedagógiai kísérleteket, melyeknek tapasztalatairól az intézmény több oktatója értékes publikációt is készített. Ezek közül szükségesnek tartom kiemelni a következőket:

A neveléstudományi oktatásának elvi és metodikai kérdéseivel, különös tekintettel a koncentrációra és az integrálásra már a hatvanas évek végétől foglalkozunk. A tanítóképző intézetekben az 1970-ben bevezetett korszerűsített tanterv és program jelentős pozitív változást, illetve továbbfejlesztési lehetőségeket hozott minden tárgyról, de különösen a pedagógia és ezen belül a neveléstudományi oktatásában. Az új alapidokumentumok bevezetésekor világosan láttuk, hogy a kapott pozitív lehetőségek csak akkor vezethetnek többek között a neveléstudományi oktatásának magasabb szintű végzéséhez, ha azok szellemének, tartalmának adekvát módon közelítjük meg elvi-pedagógiai és metodikai vonatkozásban a tanterv anyagának feldolgozását.

Úgy láttuk, hogy különösen a koncentráció és az integráció elvé-
nek tisztázottabb és metodikailag egyértelműbb, következetesebb
érvényesítésére kell irányítani oktatóink figyelmét, ha valóban előbb-
re kívánunk lépni a neveléstudományok oktatása terén. A téma kutatásá-
nak, mint az integrálás előkészítésének, érdemi bemutatásával kíván-
nok röviden foglalkozni.

Az volt a megállapításunk, hogy a korszerűbb tanítóképzés
alapidokumentumaiban a neveléstudományok oktatásának - a képzési cél
és a tudományosság szempontjából - egy jobb lehetősége tükröző-
dik, mivel az a pedagógiai tevékenység legáltalánosabb kategóriáját, a
nevelés dominanciáját kihangsúlyozva a neveléstudományok oktatását a
tanítóképzésben a hivatásra való felkészítés tartalmi-pedagógiai bázisá-
vá tette. A nevelés általános szerepének érvényesülését szolgálta az
is, hogy a tanítóképzés minden félévében kötelező szaktárgyként fut
a neveléstudomány valamelyik diszciplínája, amelyek feldolgozása köz-
vetlenül szolgálja a tanítójelöltek hivatásra való felkészítését. Ezen
túlmenően a neveléstudományok - a többi neveléstudományi és egyéb
szaktárggyal együtt - széles körű lehetőséget kapott a képzés minden
területén a nevelés dominanciájának érvényesítésére. Ezek között is
első helyen áll az elmélet és a gyakorlat egységének megteremtését
szolgáló megemelt óraszámú iskolai gyakorlat, amelynek keretében
rendkívül kedvező lehetőség nyílik a nevelés gyakorlatára való fel-
készítésre. A neveléstudományok oktatásának kedvező időkomponenssel és
a képzés egészére irányuló sugárzó hatásának konstatálása után
hozzákezdtünk azoknak a metodikai problémáknak a feltárásához, majd
kísérleti megoldásához, amelyek segítik a jó tantervi elrendezés lehe-
tőségeinek valóra váltását, minden szaktárgy keretében a nevelés-
oktatás-képzés folyamatában. A következő problémákat kellett megoldani
- elsősorban a neveléstudományi tárgyakban. Úgy láttuk, hogy
a neveléstudományok és a többi pedagógiai diszciplína - a pszichológia,
a filozófia, a tantárgypedagógia és az iskolai gyakorlatok - között
adott belső kapcsolat tartalmi és metodikai elemzése hiányos, illetve
feliszáras. Ennek következtében nem alakulhatott ki a neveléstudományok
eredményes oktatásához szükséges, a tanítóképzés szempontjából

nélkülözhetetlen tárgyi, metodikai, szemléletbeli koncentráció, valamint a kontinuitás elvének érvényesülése és végsősorban a tantervi anyag egészének látása, integrálása a képzés egész folyamatában.

A tantervi anyag strukturális és belső tartalmi elemzésével feltártuk azokat az összefüggéseket, kapcsolatokat, amelyek a metodikai kérdések helyes megválasztását és gyakorlati felhasználásuk leghatékonyabb megoldását garantálják. Melyek ezek?

- Az I. félévben a didaktika keretében feldolgozott pedagógiai alapfogalmak segítik és lehetővé teszik a hallgatóknak a következő két félévben sorra kerülő kifejezetten neveléelméleti anyaggal való foglalkozást. Ugyanis a nevelés természeti, társadalmi és pedagógiai meghatározottságával kapcsolatos alapvető ismeretek elősegítik a nevelés endogén, exogén és immanens alapjainak fogalmi, rendszertani megértését, feldolgozását és a nevelőmunka gyakorlatában való felhasználását, érvényesítését.
- A filozófiával is hatékonyabb koncentráció válik lehetővé, mivel a történeti materializmus és a neveléelmélet oktatása párhuzamosan halad, de az általános, felföldés és a pedagógiai pszichológiával, valamint a tantárgypedagógiákkal és az iskolai gyakorlattal is hasonló lehetőség nyílik a koncentrációra. Mindez azonban nem jelenti automatikusan a gyakorlatban a kivánt hatású koncentráció megteremtését és az integráció szükséges érvényesítését.
- Az új alapidokumentumok szerinti tantárgyi elrendezés kedvező lehetőségeinek valóra váltását éppen az általános pedagógiának a didaktika keretébe történő utalása nehezítette. Eddig ugyanis ennek az anyagrésznek a feldolgozása a neveléelmélet keretében történt és megvolt a lehetőség a nevelés dominanciájának pozíciójából a neveléstudomány teljes anyagával, a filozófiával, a pszichológia mindhárom diszciplínájával, a tantárgypedagógiákkal, a gyakorlati képzéssel való egybe- és egymásra építésre.

Az elemzés, vizsgálódás során arra a következtetésre jutottunk, hogy a metodikai problémák megoldásához minden vonatkozásban

szükséges a neveléstudományok és az alap-, valamint a társtudományok viszonyának - a tanítóképzés tantervében adott lehetőségeken belül - strukturális és dinamikus szemlélete. A strukturális szemléletmódtól azt vártuk, hogy a tantervi anyag egyes részletei, fejezetei között meghatározott kapcsolatok táruljanak fel, és e kapcsolatok, összefüggések ismeretében jobban összerendezett, egymást kiegészítő és segítő munkái végezhesse az oktatók. Az új tanterv a lineáris tartalmi elrendezettségre bizonyos praktikus megfontoltság kívánalmainak engedve strukturális egymásra építésre és a koncentráció megteremtésére egyaránt lehetőséget ad. A neveléstudományok pozíciójából a következőképpen képeztük el ezt az összerendezettséget.

A neveléstudományok törzsanyag központi részének feldolgozását megelőzi a marxista filozófia anyagának feldolgozása. Ugyancsak megelőzi az általános pedagógiai bevezetés, a didaktika anyagának egy része, az általános és fejlődépszichológia. Egyidőben kapott helyet a tantervben a pedagógiai pszichológiával a didaktika anyaga és a közismereti tárgyak tantárgypedagógiája. A tantárgypedagógiával való "együttfutás" /párhuzamosság/ körülménye feltétlen előnyös volt abból a szempontból, hogy a tantárgypedagógiai előadásokon és szemináriumokon a frissen szerzett elméleti ismeretanyaggal közvetlen kontaktust lehetett teremteni, annak alkalmazására, konkretizálására lehetőség nyílt. Sajnos a koncentráció leszűkített értelemben történt alkalmazása hátrányokat is produkált.

Ugyanis a neveléstudományok - ezen belül is a téma szempontjából fontos neveléstudományok - az alap- és társtudományokkal való kapcsolata és koncentrációs lehetősége nemcsak ilyen egyszerűen, lokálisan és egymásra épülve adott, s nemcsak a tantervi anyag időbeli elrendezettségének a függvénye. A nevelői munkára való felkészítés során az egyszerű tárgyi koncentráció megteremtésénél lényegesen többet kell tenni, és tovább kell lépni, mivel az élet, a gyakorlati nevelőmunka bonyolult helyzetekben való eligazodást és állandó belső összefüggések felismerésének képességét feltételezik, és ezek a helyzetek a pedagógusok sokoldalú és sokféle tudásának komplex alkalmazását, szemléletbeli koncentrációját, tartalmi integrációját kíván-

lák meg. Az ismeretek tárgyi, szemléletbeli koncentrációjának együttes alkalmazása viszont komplex tudást, fejlett pedagógiai képességek egész rendszerének és a metodikai koncentrációnak az érvényesítését igényli. A tantervi anyag és a nevelési program követelményeinek optimális egybeszövése viszont további kutatást kíván. Ezt terveztük az előző évi tananyag és a nevelési program integrálásával kapcsolatos kutatómunkával.

A fentiekben leírtakat úgy értékeltük, hogy biztosítottak a téma kutatásához szükséges előzmények és kísérleti tapasztalatok, tehát vállalkozásunkhoz meg volt a garancia.

III.

A kutatás tematikai terve

Hipotézisünk és kutatási programunk szerint az új alapidokumentumnak a szaktárgyak természetét, sajátosságait figyelembe véve - belső tartalmi összefüggésben - kell megfogalmaznia évfolyambontásban a törzsanyag struktúráját, valamint a hallgatók teljesítményében realizálandó nevelési követelményeket. Ezek - a tartalom struktúrája és a követelmény, az igények és lehetőségek szerint - össze is vonhatók. A tartalmi anyag és a realizálandó nevelési követelmények felépítésénél számításba vettük azt a körülményt - a a jövőre gondolva ez elengedhetetlen -, hogy a tanfőlelők a főiskolára kerülésük előtt 3-6 éves korukig tartó szervezett, intézményes személyiségformálás hatására váltak olyanokká, mint amilyenek a főiskolába lépésükkor. A kutatás során rendkívül fontosnak tartottuk, hogy a képzési rendszer teljes vertikumában gondolkodjunk. Szükségesnek tartottuk azt is, hogy az új alapidokumentum biztosítsa az oktatási folyamat optimális szerkezetének keretei és lehetséges összefüggései között a megfelelő arányok megteremtését, többek között az alapvető tartalom körülmények meghatározásával.

Úgy gondoltuk, hogy az egységes új alapidokumentum nevelési meg-alapozottságának növelésétől elválaszthatatlan a szaktárgyak struktúrája. Ezért a szintetizáló komplex szaktárgyak létrehozásával - az eddigi tapasztalatok felhasználásával - tovább kell kísérleteznünk.

Erre ösztönzött bennünket a komplex államvizaga követelményrendszer is. Programunk szerint keressük kísérleti úton tantárgyblokkok, integrálható tárgyak létrehozását, felhasználva a közoktatáspolitikát, oktatástechnológia stúdióink tapasztalatait, mivel ezekben már az integrációs törekvések érzékelhetők. A tantárgyblokkok kialakítását elsősorban az általános pedagógia, a nevelés- és oktatásméletek, az általános, fejlődés- és a pedagógiai pszichológia, a kortárs, a gyermek- és ifjúsági irodalom területén terveztük megoldani kísérleti úton. Ilyen megoldásokkal a tantárgyak számát is csökkenteni akartuk. Mindezek következtében az óra- és vizagaterv kereteinek meghatározását is az új alapidokumentumban rögzített nevelési cél- és követelményrendszer szerint terveztük megvalósítani.

Kiemelt kutatási feladatnak tekintettük az érvényben lévő nevelési program tartalmának: cél- és követelményrendszerének, céltaxonómiájának /mivel abban a képzés célja, funkciója, a tanító személyiség-programja, a nevelési követelmények, a feladatok és a tevékenységek megfogalmazása jól rendszerezett formában megtalálható, és a kutatás során tovább is fejleszthető/ átépítését az egységes új alapidokumentum szaktárgyi rendszerébe, mivel ezeknek kell meghatározniuk - természetesen a tantárgyak belső törvényszerűségeit szem előtt tartva - az adott szaktárgyak céljának, tartalmának és követelményének egész rendszerét. Ez lényegében a nevelési folyamat belső integrációjának biztosítása. Másképpen fogalmazva: az oktatást a nevelésbe kívántuk integrálni, a hipotézisben körvonalazott cél érdekében. Felhívtuk a figyelmet arra, hogy a kutatás során, annak minden mozzanatát átgondoltan, a folyamat során szükségessé váló átalakítást végrehajtva végezzük, nehogy az integrálás során az oktatás és a nevelés valamilyen mechanikus összekapcsolását "produkáljuk".

A tanítójelöltek személyiségformálása, képességeik sokirányú kialakítása, fejlesztése szempontjából rendkívül fontos kutatási feladatnak tekintettük a specializáció és a fakultáció lehetőségeinek feltárását. Kísérleteket terveztünk a szakkollégiumok integrálására is, s ezzel kiterjesztettük a kutatást a képzés speciális területeire is.

Már a kutatás kezdetekor úgy terveztük, hogy a munka minden fázisában együtt kell működni az új, egységes alapidokumentum tartalmának megvalósítását segítő eszközrendszer, az új tankönyvek, jegyzetek, oktatástechnikai eszközök stb. kidolgozását végző szakemberekkel.

Az új, egységes alapidokumentum struktúráját és tartalmát az alábbiak szerint terveztük:

a/ tartalmazza a tanítóképző főiskola képzési célját, a tanítójelöltek személyiségformálásának cél- és követelményrendszerét, a hallgatók neveltségét,

b/ foglalja magába a tanítóképző főiskola tananyagának cél- és követelményrendszerét, a tananyag, a nevelési követelmények és a feladatok ötvözött, egybeszótt rendszerét, az integrált tartalmat, amely által végezni kell a tanítójelöltek képzését, személyiségformálását,

c/ adjon elvi-pedagógiai iránymutatást a tanórával szorosan összekapcsolandó tanórán kívüli nevelőmunka tartalmi integrálásához, szervezeti koordinálásához,

d/ mutassa meg a főiskolán kívüli nevelési színterek és tényezők tevékenységének tartalmát, formáját és alapvető módszereit!

Az akkori ismereteink alapján úgy véltük, hogy a felsorolt főbb csomópontok, témák, résztémák, részfeladatok azok, amelyek kutatása célravezetőnek látszik a tervezett időszakban.

Az integrálás módszertani kérdéseit, megközelítési módjait, követendő eljárásait illetően a következőkben állapodtunk meg:

Az integrálást szolgáló kutatás alapját és kiindulópontját az akkor érvényben lévő főiskolai tanterv és nevelési program, valamint a vonatkozó szakirodalom adja. A két dokumentum tanulmányozása tárja fel azt a külön-külön megfogalmazott tartalmat: tananyagot, követelmény- és feladatrendszert, amelyet egybe kell szőni, ötvözni. A szakirodalom pedig a kutatómunkában igazolt el bennünket. A tartalom tanulmányozásának - véleményünk szerint - a nevelési program rendszerére kell épülnie. A tantervből és a nevelési programból kiemelt, integrálható tartalom egybeszővését, egybefoglalását a következő fázisnak, és egy-

ben a kutatás egyik legfontosabb feladatának tekintettük. Lényegében ebben a kutatási fázisban terveztük az adott félévre, illetve évre beütemezett tartalmat, tananyagot, követelményt és feladatot egy új, egységes alapidokumentum-tervezetben egybeesőni, integrálni.

A kutatás központi részének az új alapidokumentum-tervezet kísérleti kipróbálását tekintettük az előadásokon, szemináriumi foglalkozásokon és a gyakorlati képzési foglalkozásokon, illetve ennek eredményét a vizagákon, valamint a képzést segítő tanórák és iskolán kívüli nevelési színtereken. Ezekon a fórumokon és színtereken a kísérleti tapasztalatok alapján az integráció belső tartalmi összefüggéseinek szorosabbra fogását, végző formába öntését - újabb kísérleti tapasztalatok felhasználásával - addig terveztük, amíg a kutatás hipotézise bizonyítást nem nyer.

IV.

Az integrálási kísérlet tapasztalatainak elemzése

Kutatási programunknak megfelelően 40 oktató folytatta az 1974-ben elkezdett munkát. Ennek lényege kezdetben az volt, hogy az 1976 szeptemberétől bevezetett új főiskolai tantervhez és nevelési programhoz kellett igazítani a korábban megkezdett kutatásunk eredményeit, problémáit.

Az alapidokumentumokban bekövetkezett változás olyan jelentős volt a korábbihoz viszonyítva, hogy az 1974-től végzett kutatómunkát csupán előtanulmánynak tekinthettük, s így az 1976-ban kidolgozott tíz évre szóló tervtanulmány realizálásához a megszerzett tapasztalatokat elsősorban metodikai szempontból használhattuk fel. Kutatási programunknak megfelelő ütemezéssel haladtunk.

Az 1976-ban bevezetett új tanterv és nevelési program feldolgozását az I. évfolyamon belépő szaktárgyaknál elvégeztük. A szükséges tartalom /tananyag, követelmény, feladat/ kiemelése, rendszerezése megtörtént, majd a nevelési programban rendszerbe szedett nevelési főterületek cél- és követelményrendszere szerint egybeesztettük, integráltuk.

1977-ben folytattuk a II. évfolyamon belépő új szaktárgyaknál az integrálást, továbbá megkezdjük az I. évfolyamon a tananyag és a nevelési program integrálásával kialakított alapidokumentum-tervezet kísérleti kipróbálását. Ennek folyamatában összegyűjtött tapasztalatok alapján elemeztük az eredményeket, problémákat és szembesítettük azokat a részhipotézissel.

1978-ban tovább folytattuk a III. évfolyamon belépő új szaktárgyak tananyagának és a nevelési programnak az egybeszővésését, integrálását, és megkezdjük a II. évfolyamon az előző évben összeállított kísérleti alapidokumentum kipróbálását. Célunk ekkor is a részhipotézisek igazolása és a nevelő-oktató-képző munka hatékonyságának ellenőrzése, vizsgálata, s az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összegezése volt.

1979-ben a III. évfolyamon is megkezdjük a kísérleti alapidokumentum kipróbálását, az előző évekhez hasonló módon. Ezzel egy időben újból ellenőriztük, és ahol kellett - több ilyen eset volt - korrigáltuk, tömörítettük a kísérleti alapidokumentumot.

Még ebben az évben összegeztük - tervünknek megfelelően - a tapasztalatokat, és úgy értékeltük a kísérletet, hogy a hallgatók tanulmányi fegyelme, tanulmányi eredménye, magatartása, politikai-szakmai, közéleti tevékenysége, mozgalmi élete a kívánt mértékben fejlődött. Az 1979/80. oktatási év nevelő-oktató-képző munkáját elemző beszámolóban, az előbbi értékelés alapján megállapítottuk, hogy a tanfőjelöltek személyiségfejlődésében - mérhető módon - minőségi fejlődés történt a kutatás bevezetése előtti időszakhoz viszonyítva. Ezt többek között az is bizonyítja, hogy a főiskola oktatóinak, hallgatóinak, a KISZ és egyéb diák-közösségek önkormányzatának /kollégium, tudományos diákkör, ifjúsági klub, stúdión stb./ össz-nevelői tevékenysége és mindezek eredményeképpen ifjúságunk neveltsége elismeréséül 1979-ben a tanév végén kollégiumunk elnyerte a kiváló kollégiumi minősítést.

Az ismertetett eredmények ellenére belső gondokkal, kutatómetodikai problémákkal is küzdöttünk. Ezek többsége olyan volt, amelyeket főiskolán belül nem tudtunk megoldani. Ezek közé tartozott a kö-

vetkező kutatómetodikai probléma: nem tartottuk eléggé megbízhatónak azt a viszonyítási alapot, amely az 1976 előtti és az 1979. évi eredmények egzakt méréséhez szükségesek. Saját erőből nem tudtunk kidolgozni egy egzakt értékelési rendszert /normát, mérési formákat stb./ és többszöri kérésünk ellenére sem kaptunk külső segítséget. Ugyanígy képtelenek voltunk megszervezni - többszöri kísérlet ellenére - egy országosan kiemelkedő felkészültségű szakember részvételével a szükséges kutatómetodikai megbeszélést kutatóink számára. Az ismertetett problémák megoldását nagyon sok energiáfordítással úgy ahogy igyekeztünk saját magunk megoldani. A legaktívabb oktatóink a kísérleti tapasztalatok felhasználásával már a kísérlet első éveiben integrált tanári tematikát állítottak össze, és annak megfelelően végezték nevelő-oktató-képző munkájukat. Ezekből szeretném bemutatni a neveléstudomány tanári tematikáját az integrálás folyamatának bemutatására. Most, amikor a kutatás zárótanulmányát készítem, jóleső érzéssel állapíthatom meg, hogy a kutatómunkában leginkább járatos oktatók igen sok ötlettel, javaslattal segítették a téma kutatását. Az igazsághoz viszont az is hozzátartozik, hogy többen képtelenek voltak megbírkózni a feladatokkal.

A legnagyobb problémát mégsem a fentiekben leírtak jelentették számunkra, hanem az, hogy 1980. szeptemberétől új ideiglenes tanterv került bevezetésre, amely olyan változásokat hozott, hogy a kutatómunka addigi produktumai használhatatlanná váltak, és így mindent elölről kellett volna kezdeni. Természetesen mi örültünk képzésünk korszerűsítésének, de ilyen változásokra - a kísérlet szempontjából - nem számítottunk. Az addigi két szakkollégium megszüntetése és egynek kötelezővé tétele, a pedagógiai szakkollégium megszüntetése és tartalmi anyagának a neveléstudomány többi tantervi anyagába való beépítése, néhány tárgy "blokkosítása", néhány szaktárgy elhagyása, néhány új bevezetése, az óraszámok megváltoztatása stb., olyan nagy munkát kívánt volna a kollektívától - s mivel ez a változás a kutatás megkezdése óta már a harmadik - nem vállalták a további - addig is ingyen végzett - munkát. Ehhez még hozzájárult az is, hogy az 1980. szeptember 1-én bevezetett tanterv, óra- és

vizsgaterve ideiglenes jelzöt kapott. Mindezek következtében a kutatási programban szereplő külső főiskoláknak sem küldtük el kísérleti kipróbálásra az új, integrált alapidokumentum-tervezetet.

Összefoglalva a fentiekben leírtakat megállapítom, hogy főleg objektív okok miatt /a tanterv- és program, óra- és vizsgaterv háromszori változása/ az 1974-ben elkezdett, 1976-ban átdolgozott és tíz évre tervezett programot az 1980-ban jelentkező jelentős változás miatt nem folytattuk tovább a kutatást. A végzett kutatómunkánk legnagyobb eredményének azt tartjuk, hogy oktatóink a pedagógusjelöltek képzésében érvényesítik az új, integrált dokumentum-tervezet létrehozása során gyűjtött pedagógiai-szakmai-metodikai tapasztalatokat. A szaktárgyi tematikák összeállításakor és a tananyag feldolgozásának folyamatában eredményesen használják fel az integrálással kapcsolatos elvi és gyakorlati kérdéseket. Véleményem szerint az nem lebecsülendő, ha csak egy intézményen belül folyik a hipotézisben megfogalmazott és éveken át kísérletileg bizonyított módon a tanfőjelöltek nevelése-oktatása-képzése. A kutató kollektívának megköszönve az igen értékes munkáját, jómagam folytattam a kísérletet a neveléstudomány még hatékonyabb oktatása, a tanfőjelöltek személyiségformálásának még eredményesebb formálása végett. A tanulmány befejező részében erről szeretnék beszámolni, természetesen szélesebb kitekintéssel.

V.

A neveléstudományi tanterv és a nevelési program integrálásának tapasztalatai

A neveléstudományi tanterv és a nevelési program integrálása általában azonos módon folyt a főiskola egész tantervi rendszerére kiterjedő kísérleti kutatómunkával. Az általam érvényesnek tekintett elveken, elméleti, módszertani kérdéseken, szempontokon belül, azokkal szoros összefüggésben ki kellett alakítani, meg kellett határozni azokat a sajátosságokat, amelyeket a neveléstudomány a képzésben elfoglalt helye, szerepe, funkciója megkívánt.

A kísérlet során tehát az egész és a rész dialektikáját érvényesítettük, kezdve a hipotézis megfogalmazásától egészen az integrált új nevelésméleti tanterv nyelvi megfogalmazásáig.

A kísérlet során világossá vált előttünk még inkább, hogy a fejlett szocialista társadalom építése az elkövetkezendő években, évtizedekben a mainál lényegesen nagyobb igényeket támaszt a tanítóképzéssel szemben is. Ugyanis a 6-10 éves gyermekek életkori sajátossága megkívánja, hogy a tanítóban a szocialista emberre jellemző általános személyiségvonásokat és a tanítói hivatással összefüggő speciális személyiségjegyeket nem csupán a megértés /felismerés/ szintjén kell kialakítani, hanem a nevelő-oktató munkájuk folyamatában aktivizálhatóvá, kifejezhetővé kell azokat fejleszteni. Mivel a nevelésméleti tanterv és a nevelési program integrálása együtt történt a többi szaktárgyával és az előző fejezetekben bemutatam ennek folyamatát, fokozatait, itt, most elsősorban a leszűrt tapasztalatokkal, tanulságokkal és a jövőre vonatkozó javaslatokkal kívánok foglalkozni.

1/ Az integrált nevelésméleti tanterv megalkotásának során, mind a tantervi anyag és a nevelési program egybeszövésekor, mind pedig a tantervi tervezetek kísérleti kipróbálásakor a korábbiaknál sokkal szembetűnőbb volt a pedagógiai tárgyak tantervi anyagában tapasztalt felesleges ismétlődés. Ezen tapasztalatok elemzése során az a vélemény alakult ki bennünk, hogy a koncentráció bármilyen tervszerű alkalmazása sem képes ezeket kiküszöbölni. Pedig a célunk csak az lehet, hogy a felesleges ismétlődések, fedések megszüntetésével felszabadult időkeretet a nevelő-oktató munka hatékonyságának fokozására használjuk fel. Kísérleti munkánk során egyre határozottabban kibontakoztak a pedagógiai tárgyak integrálásával kapcsolatos tervek, elképzelések. Felvetődött az egységes integrált pedagógiai tanterv, majd a pedagógiai tantárgyblokk kialakítása. Ezeket kezdetben a tanítóképzésben már bevezetett szintetizáló, komplex szaktárgyak szemszögéből vizsgáltuk, de az integrálással kapcsolatos szakirodalom és a pedagógiai szaktárgyak újbóli behatóbb tanulmányozása megfontolásra készítetett bennünket. Ugyanis az

integrálás fogalma, amely az egyes részek egységesülését egy egésszé, beilleszkedését, egységesítését, összevonását jelenti a pedagógiai szaktárgyak vonatkozásában, azok tudományrendszer-tani törvényszerűségei miatt csakis differenciálton értelmezhető és fokozatosan alkalmazható. Mindezek hatására az adott kísérleti fázisban a pedagógiai szaktárgyak integrálásának első fokozatára fordítottuk figyelmünket. Az volt a véleményünk, hogy az általános pedagógia, az oktatáselmélet, a neveléselmélet tantervi anyagában egyaránt központi, meghatározó tananyagként található cél, alapelv és módszer integrálására koncentráljunk az első fokozatban. Ugyanis ez az a három anyagrész, amely különös ismélődésre ad lehetőséget és okot.

- A célmeghatározásban nagyjából azonos tartalmat találunk mindhárom említett diszciplinában. A nevelőoktatás és a nevelőiskola követelményei szükségessé teszik a nevelés célrendszerének gazdagítását.
- Az alapelvek is nagymértékben fedik egymást. Például a tanulói aktivitás elve, a közösségi bánásmód és az egyéni sajátosságok figyelembevételének elve, a pedagógus vezető szerepe szükségességének elve stb. megtalálható a didaktikában és a neveléselmélet tantervében is.
- A módszerek tekintetében is hasonló a helyzet. Ugyanis a szocialista tudat kialakítását szolgáló meggyőződés módszere, valamint a jártasságok, készségek, képességek, szokások kialakítását biztosító gyakorlás, de a követelés is majdnem azonos tartalmat tükröz.

A neveléselméleti integrálás tapasztalatai azt mutatják, hogy e három területen indokolt és további kísérlet nélkül - a mi kísérleti tapasztalatainkat felhasználva - megoldható az integrálás, természetesen a szaktárgyak sajátosságait figyelembe véve. A pedagógiai szaktárgyak tantervi anyagának blokkosítására azonban újabb kísérletek szükségesek. Ez a megállapítás - ha megnézzük a korábbi és a jelenleg érvényben lévő ideiglenes tanterveket - talán furcsán hangzik. Ugyanis találunk ezekben szintetizáló, tömbösített szaktárgyakat.

Ilyen például a szintetizáló pedagógiai-pszichológiai szeminárium c. stúdium, továbbá a pedagógia tömbösített elhelyezése, de még más szaktárgyaknál is van hasonló megoldás az óra- és vizsgatervben. Természetesen ezeknek megvan az oka, gyakorlati haszna: pl. kevesebb lett a szaktárgyak száma az óra- és vizsgatervben. Ez azonban nem jelenti a szaktárgyak tartalmának integrálását, érdemi tömbösítést. Kutató, kísérletező munkánk során megtanultuk, hogy a tantárgyak blokkosítása és integrálása nem elhatározás kérdése, hanem a tervszerű kutató, kísérletező munka eredményeként jöhet létre. Így például az általános pedagógiát, a neveléstudományt és az oktatástudományt - az előzőkben vázolt integrálható tartalom kivételével - nem lehet huzamosabb ideig tartó, kísérletező, kutatómunka nélkül tömbösíteni, integrálni. Véleményünk szerint az egyes tantárgyblokkok kialakítása olyan úton mehet végbe, ahol az integrált tartalom, tehát az egybeeső általánosan belül megmarad az az egységet alkotó szaktárgyak sajátossága vagy másképpen a "relatív önállósága". /Ennek részletesebb kifejtésére sajnos itt nincs lehetőség./

2./ A kísérleti integrált neveléstudományi program alapján végzett nevelő-oktató munka hatása, eredménye

- Mérhetően fejlődött a hallgatók oktatáspolitikai felkészültsége, a szocialista társadalom új igényeire való reagálásuk, azok pedagógiai feldolgozása, az ifjúsági-mozgalmi munkára való felkészültsége, műszaki-technikai neveltsége, készsége, képessége, állampolgári neveltsége, egészséges életmódra, családi életre való felkészültsége. és mindezekben a területeken a tanfőre váró feladatmegoldó képessége, metodikai kultúráltága. Mindezek bizonyítására sok gyakorlati megoldást produkáltak.
- Erősödött a hallgatókban a korszerű műveltség birtokbavételének tudatossága, a tudományos ismeretekre épített képességek - elsősorban a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás - fejlesztésének igénye, a kísérletező tanfőre jellemző problémaérzékenység és megoldási készség.

- Továbbfejldött a hallgatók dialektikus és történelmi materialista világnézete. Erősödött szocialista erkölcsisége, ezen belül közönségi tudata és élete, munka- és hazaszeretete, internacionalista szemléletmódja, közéleti-társadalmi-mozgalmi-politikai közéletisége, s mindezeknek a kisiskoláskorú gyermekekben történő alapozási, fejlesztési készsége, képessége, pedagógiai kultúráltsága.
- Az integrálás kutatása megkövetelte, hogy a feldolgozás folyamatában minden olyan eszközt használjunk fel, amely biztosítja a hallgatók számára az alkalmazóképes tudást, hivatástudatuk, egész személyiségük fejlesztését. Jelentős eredménynek tartjuk, hogy a hallgatók is szívesen készítették a gyakorlati tanításukhoz szükséges taneszközöket, és hatékonyan használták az oktatástechnikai eszközparkunkat: diavetítőt, képmagnetofont, magnetofont, epidiaszkópot stb.

A felsorolt hatások, eredmények megnyilvánultak a hallgatók hivatásra való felkészülésének minden fázisában és területén. Az integrált neveléseméleti kísérleti tanterv és program alapján feldolgozott szakanyagot, nevelési követelményt, nevelési feladatot stb. a szaktanárok irányításával a hallgatók önálló feladatmegoldó, alkotó, komplex tevékenységének maximális felhasználásával magas szinten dolgozták fel és sajátították el. Ezt támasztja alá a gyakorlati képzésben mutatott kiemelkedő teljesítményük, valamint a kísérleti csoport jó szigorlati eredménye is, amely a számok tükrében a következő képet mutatja: 1977-ben: 4,09 /az évfolyamátlag 3,73 volt/, 1978-ban: 4,20 /az évfolyamátlag 3,76/, 1979-ben: 4,25 /az évfolyamátlag 4,04/, 1980-ban: 4,20 /az évfolyamátlag 3,80 volt/. A kísérletbe bevont hallgatói csoportok államvizsgáján is kiemelkedő szép eredmények születtek. Mindezek sokszorososan kárpótolták az oktatókat a kísérleti kutatómunkával járó többletmunkáért.

3./ Az integrálási kutatás tapasztalataiból levonható következtetések, tanulságok, ajánlások

- a/ A neveléseméleti tanterv és a nevelési program egybeszővése, integrálása és az ennek megfelelő kísérleti alapidokumentum kidolgozása lehetővé teszi a tanítási óra nevelési hatékonyságának

fokozását, illetve az oktatási folyamat tartalmának, keretének, formájának, módszereinek, eszközeinek maximális kiaknázását a tanfői költők hivatástudatra nevelése és szocializáció személyiségvonásainak fejlesztése céljából.

- b/ A neveléstudomány és a többi pedagógiai tárgy céljának, alapelveinek, módszereinek tartalmi integrálása lehetőséget adott a feladatok, témák, problémák kihasználására és ezzel időben is több lehetőséget kaptunk a hallgatók személyiségformálására, hivatástudatra nevelésre, továbbá a tanfői órán kívüli nevelési színtereken folyó nevelőmunkára.
- c/ A tantervek és a nevelési program integrálása, a szintetizáló tárgyak létrehozása, a szaktárgyak tömbösítése, illetve azok érdemi megoldása csak a kísérleti kutatómunka eredményeképpen oldható meg. Az egyes szaktárgyak nevének gyűjtőnévbe foglalása nem jelent tartalmi integrációt, de érdemi tömbösítést sem.
- d/ Az integrált neveléstudományi tartalom, követelmény, feladat feldolgozását egyes eszközök továbbfejlesztésének együtt kell haladnia az integrálás ütemével.
- e/ A tantervi anyag és a nevelési program tartalmi integrálása olyan időigényes kísérleti kutatómunka, amely feltételezi és igényli a két dokumentum viszonylagos stabilitását. A gyakori változtatással nem tud versenyt futni az integrálást végző kutatócsoport.

Összefoglalva a legfontosabb tapasztalatokat, tanulságokat, elmondható, hogy a kísérlet megerősített minket abban is, hogy a nevelés és oktatás egységét erősítő integrálást a ennek eredményeképpen a neveléstudományt új integrált tantervét a tanfői személyiségformálás és a szakmára-hivatásra nevelés cél- és követelményrendszeréhez igazodva, illetve annak determináns szerepét betartva lehet és szabad elkészíteni. Nem szabad azonban, hogy ez túlzott nevelési beállítódást és ezáltal a szakismeret megszerzésének korlátozását idézze elő a feldolgozás folyamatában. Ennek elkerülését megakadályozza kísérleti tapasztalatunk egyik leglényegesebb tanulságának felhasználása. Ennek lényege, hogy az integrálás során olyan tartalmat kell kialakítani,

amely maximálisan szolgálja a nevelést az oktatás folyamatában,
de nem megy a szakismeret rovására. Ennek érdekében meghatározónak tekintjük a jövőben is azt az alapvető kísérleti tanulságot, amely szerint az oktatási folyamat integrált tartalmát, keretét, formáit, módszereit, eszközeit maximálisan alkalmazzuk ki a neveléstudományi tantervi anyagának feldolgozása folyamatában,

A nevelésméleti tananyag és a nevelési program integrálása
/Kísérleti kipróbálásra összeállított integrált anyag/

Tanterv - program tartalma - tananyaga	A nevelési program tartalma: követelmény - feladat	Az új integrált tartalom: tananyag - követelmény
<p>1. <u>A nevelésmélet tárgya, tanulmányozásának jelentősége:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A nevelésmélet a nevelés tartalmával, területeivel, /fő feladataival, ezen belül is kiemelten a marxista világnézet és a szocialista közösségi nevelés kérdéseivel/ színtereivel, módszertanával és szervezeti formáival foglalkozó tudomány. - Szemléleti és módszertani alapja a marxizmus-leninizmus, a dialektikus és történelmi materializmus. - Bemutatja a szocialista-kommunista nevelést mint a nevelés eddig ismert legmagasabb minőségét. - Megfogalmazza a szocialista embereszményt, melyben a szellemi fejlettség, az erkölcsi tisztaság és a testi tökéletesség egyesül. - Kiemeli az elmélet és a gyakorlat egységének szükségességét a nevelés folyamatában. 	<ul style="list-style-type: none"> - A szocializmus magasabb szinten való építése, a fejlett szocializmus a nevelés társadalmi szerepének növekedését vonja maga után az általános iskolában. Ez a társadalmi igény a tanítóképzés felelősségét is fokozza és a neveléssel foglalkozó neveléstudomány tanulmányozásának fontosságát követeli meg. - A tanító személyisége társadalmunkban egyre inkább a <u>társadalom eszméinek megtestesítőjévé</u> válik, a <u>szocializmus döntő tényezőjévé</u> emelkedik. Aldozatkészségük, jó munkájuk nélkül nem lehet a neveléssel és az oktatással szemben támasztott társadalmi elvárásokat eredményesen kielégíteni. A szocialista tanító személyiségét két fő területen: a leglényegesebb <u>általános személyiségjegyek és a tanítói munkához szükséges személyiségvonások területén</u> kell alakítani a nevelési program szerint. <p align="center">/ 57 - 58. o. /</p>	<p><u>A nevelésmélet tárgya, tanulmányozásának jelentősége.</u></p> <p>A tanító társadalmi szerepe, személyével szemben támasztott követelmények.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nevelésmélet a nevelés tartalmával, területeivel /fő feladataival, s ezen belül is kiemelten a marxista világnézet és a szocialista közösségi nevelés kérdéseivel/, színtereivel, módszertanával és szervezeti formáival foglalkozó olyan tudomány, amely: <ul style="list-style-type: none"> - marxista szemléletével, - a nevelés legmagasabb minőségének bemutatásával - a szocialista embereszmény megfogalmazásával, - az elmélet és gyakorlat egységének érvényesítésével <p>biztosítja a fejlett szocializmusban a nevelés társadalmi szerepének érvényesítését az általános iskolában. Ez a társadalmi</p>

igény a 6-10 éves gyermekek nevelésével foglalkozó tanítójelöltek részére a neveléstudomány alapos tanulmányozását követeli meg.

- A tanító személyisége a szocialista társadalom eszméinek megtestesítője, a társadalom megbizottja, a társadalmi értékek átadója; olyan értelmiségi szakember, aki általánosan művelt, szakmailag magasan képzett, mesterségbeli tudása magas szintű, aktív közösségi-közéleti ember. Mindezen pozitív tulajdonságok birtokában képes megoldani bonyolult emberi és pedagógiai szituációkat, és élete értelmének tartja, hogy maradandót alkosson és tudását, képességeit újratermesse.

2. A nevelés folyamata:

- A nevelési folyamat a személyiségfejlesztés folyamatának pedagógiai vezérlése, melynek célja a szocialista embereszmény kialakítása. Olyan sajátos pedagógiai mozgás, amelynek keretében a gyermeket egy alacsonyabb neveltségi szintről egy magasabb neveltségi

A tanító személyiségébe sűrített embereszményt egy feloldottabb programmá kell átalakítani. A távlati célokat le kell bontani, hogy a tennivalók rendszeréhez el lehessen jutni: A nevelés folyamatába a nevelőmunka feladatai minden bonyolultságuk és sokrétűségük ellenére - megvalósításuk során - egységes folyamattá rendeződnek. Ennek érdekében a folyamat át-

A nevelési folyamat a személyiségfejlesztés folyamatának olyan pedagógiai vezérlése, olyan sajátos mozgása, amelynek sikere, - a szocialista embereszmény kialakítása - feltételezi a nevelőmunka programszerű feldolgozását. Arra kell törekedni, hogy a folyamat fő ismérveit, különösen a többféle és különböző természetű tényezőket figyelembe véve, a nevelőhatások

szintre vezetjük a nevelés céljának, tartalmának, feladatainak és módszereinek szellemében.

Ehhez ismerni kell a nevelés meghatározó jegyeivel együtt a nevelési folyamat ismérveit; dinamikus, huzamos ideig tartó és alatta több változáson átmenő, sok és különböző természeti tényező, több szakaszú, egy-egy szakasz hozzásimul az iskolarendszer szervezeti tagozódásához, a gyermek fejlődési periódusaihoz, ellentmondásos, kollektív jellegű, tervszerű és sikerét a hivatásos nevelő domináns hatása határozza meg. A folyamat egészében érvényesül az oktatás nevelő hatékonysága, a totalitás törvénye.

3. A nevelési folyamat szakaszai, részmozzanatai, színterei:

A nevelési folyamat a gyakorlatban nem bontható szét, oszthatatlan egész, mint a személység. Genetikusan szemlélve én tudat előtti és én tudat utáni szakaszra osztható. Az utóbbi komplikáltabb, megjelenik a tudatosság, az "önirá-

tekinthetősége, valamint a nevelési feladatok különböző természetű végett célszerű egymástól megkülönböztetni a követelményeket, feladatokat.

/ 74. o. /

A nevelőmunka intenzitásának növelésében különleges szerepe van a programszerű nevelésnek, amely biztosítja a hallgatók képzésének folyamatosságát a képzési ciklus alatt. A viszonylag rövid képzési idő, a 3 év tervszerű, okos gazdálkodást igényel a pedagógus és hallgatói kollektívától. Az adott objektív időkeret kompenzálásában

minden bonyolultságuk és sokrétűségük ellenére egységes hatásrendszerre rendeződjenek a hallgatók személyiségében a képzési ciklus végére.

Alapvető, hogy a nevelési célunknak megfelelően fejlődjön a hallgatók neveltsége a kommunista nevelés fő területein: világnézeti-politikai-közéletiségre nevelés; értelmi-tudományos nevelés; erkölcsi nevelés; esztétikai-kulturális nevelés; testi-egészséges életmódra nevelés; politechnikai-technikai nevelés terén.

A nevelési folyamat szakaszait és részmozzanatait sajátosan kell értelmezni a képzési ciklusban. Egyrészt meg kell tanítani a hallgatókat a 6-10 éves gyermekek nevelését szolgáló nevelési folyamat egységére, szakaszaira, részmozzanataira, tartalmára, törvényszerűségeire, módszereire.

nyitó" beavatkozás a gyermek részéről a folyamatban. A tudatos fázisnak három részmozzanata van:

- a tapasztalás,
- a tudatosítás, meggyőzés,
- a gyakorlás.

Ezeket mély érzelmi, akarati aktusok szövik át. Ez a struktúra csupán lehetőség, céltudatos, tervszerű munkával válik valósággá. A nevelési folyamat szinterei a különféle szintű közösségek.

4. A nevelés alapelvei

A nevelés célját a nevelési folyamatában a nevelési alapelvek felhasználásával érjük el,

fontos szerepet kapnak a nevelési folyamatát segítő olyan szubjektív tényezők, mint a hallgatók szociális összetétele /60 %-uk fizikai dolgozó szülők gyermeke/, világnézeti, erkölcsi, politikai arculata, hivatástudata, amely általában kedvező. Mindezek ismerete, rendszeres vizsgálata nélkül nem lehet a nevelési folyamatának előző szakaszait - a 12 éves intézményes nevelést - érdemben felhasználni a hallgatók kommunista szakemberré képzésében.

/ 74. o. /

Mivel a nevelési alapelvek megismertetése, megértése és alkalmazására való felkészítés a jövőndő hivatással függ össze,

Másrészt el kell helyezni a hallgatók személyiségformálását abban a nevelési folyamatban, amely a 12 éves intézményes nevelés hatására egy meghatározott neveltségi szintet reprezentál. Figyelembe kell venni, hogy a tudatos fázisban a szubjektum "önirányító" beavatkozása tudattartalmának növekedésével arányosan erősödik - a külső hatások a belső feltételeken keresztül érvényesülnek - és a képzési ciklus alatt a pozitív hatások gazdagítását, magas hatásfokú megszerezését, az eredmények állandó vizsgálatát, értékelését igénylik. A tudatos fázis három részmozzanata közül - a tapasztalás állandó gazdagítása mellett - a tudatosítás, meggyőzés és a gyakorlás dominanciáját kell biztosítani a hallgatók képzésében.

A szocialista pedagógia belső rendszerét, valamint a tanítóképző főiskolai nevelés sajátosságait figyelembe vé-

ill. közelítjük meg. Fontosságánál fogva a nevelési alapelvek általánosak és lényegesek.

A folyamatban való érvényesítésük szerint három csoportra osztjuk, illetve rendszerezjük az alapelveket:

- a nevelés folyamatának egészét tekintve:

- a szocialista eszméiség elve;
 - a tudatosság elve;
 - a tervszerűség elve;
 - az aktivitás elve.
- a gyermek személyiségét tekintve:
- a gyermeki személyiség figyelembevételének elve.
- a nevelőt tekintve:
- a nevelő vezető szerepének és a gyermek önállóságának elve;
 - a nevelőhatások egységének elve.

As alapelvek a nevelés folyamatának gyakorlatában nem választhatók szét.

külön is hangsúlyozandó az alapelvek érvényesítésénél azok összhangja, összefüggése, kapcsolata. Külön fel kell hívni a tanítójelöltek figyelmét arra, hogy a nevelési alapelvek általános és lényeges szempontú kiemelése, valamint a hármas csoportú rendszerezése nem jelent a nevelési folyamat gyakorlatában merev elhatárolást és a nevelés többi elvétől való elszigetelést.

A szocialista pedagógia halsó rendszerét, valamint a tanítóképző főiskolai nevelés sajátosságait figyelembe véve arra kell törekedni, hogy a tanítói hivatásra nevelés hassa át a főiskolai tanítóképzés egész rendszerét.

/ 74. e. /

ve arra kell törekedni a képzés folyamatában, hogy a hallgatók a nevelés célját a nevelés folyamatában a nevelési alapelvek tudatos felhasználásával értsék el, illetve közelítsék meg. Fontos, hogy az alapelvek általános és lényeges vonásait, valamint a nevelési folyamatban való érvényesítésükre vonatkoztatott és a nevelési tényezőkre rendszeresített alapelveket dialektikus egységben lássák és alkalmassák felkészülésükben és majdani gyakorlati munkájukban.

Meg kell mutatni a hallgatóknak, hogy a nevelési alapelveket az alsó tagozatban sajátosan, a tanulók életkori sajátosságának megfelelően érvényesítsék.

A hallgatókban olyan szemléletet kell kialakítani, amely az alapelvek gyakorlati érvényesítésében nem a merev elhatárolást, hanem azok állandó összefüggését biztosítja. Az alapelvek összekapcsolásának fő módja a hivatásra nevelés dominanciájának biztosítása.

5. A nevelés fő feladatai:

A testi nevelés

A testi nevelés lényege és jelentősége a személyiség sokoldalú fejlesztésében. A testi nevelés célja, feladatai, alapvető elvei: A testi nevelés honvédelmi irányultsága. A testi nevelés helye az iskolai nevelésben. A testi nevelés egészségügyi irányultsága: a gyermek gondozása, az egészségügyi szokások és egészséges életmód kialakítása, megerősítése a gyermek edzése, a mozgásszervek fejlesztése, a testi épség védelme. A testnevelés célja, feladata, módszerei.

A testi nevelés célja, hogy a hallgatók a főiskolába kerülés előtt 12 éves szervezett iskolai elméleti és gyakorlati ismeretekre építve, egészséges, a hivatás gyakorlásához nélkülözhetetlenül szükséges teherbíró, állóképes szervezettel rendelkezzenek, és alkalmassá váljanak a 6-10 éves korú általános iskolai tanulók testi nevelésének sokoldalú irányítására és szervezésére. Olyan követelményeket kell a hallgatók elé tárnunk, hogy szervezetük funkcionális állapotát fokozzák és az egészséges életmód, a munka, a mozgás, az aktív pihenés és alvás, az étkezés és iltözködés, a higiéniai szokások és előírások sztereotípiákká alakuljanak bennük olyan fokon, hogy mindennapi életükben, és tanítványaik ilyen irányú nevelésében képesek legyenek azokat realizálni.

/ 96. o. /

A testi nevelés célja, hogy a hallgatók a főiskolába kerülés előtt 12 éven át szervezett iskolai elméleti és gyakorlati ismereteire építve egészséges, a hivatás gyakorlásához nélkülözhetetlenül szükséges teherbíró, állóképes szervezettel rendelkezzenek és alkalmassá váljanak a 6-10 éves korú általános iskolai tanulók testi nevelésének sokoldalú irányítására és szervezésére.

Olyan követelményt kell a hallgatók elé tárnunk, hogy azok teljesítésének folyamatában szervezetük funkcionális állapotát fokozzák és az egészséges életmód, a munka, a mozgás, az aktív pihenés és alvás, az étkezés és iltözködés, a higiéniai szokások és előírások sztereotípiákká alakuljanak bennük olyan fokon, hogy mindennapi életükben és tanítványaik ilyen irányú nevelésében képesek legyenek azokat realizálni. Tudatosítani kell a hallgatókban, hogy a testnevelés, mint

6-7. Az értelmi nevelés

Az értelmi nevelés lényege, célja és feladata.

a/ A műveltség, általános műveltség, a korszerű általános műveltség fogalma, értelmezése, tartalma /köre/ és kialakítása. Az értelmi nevelés feladata: az ismeretek átadása, rendszerezése, teljesítményképes tudássá fejlessze. Az állandó ismeretszerzés iránti tudományos érdeklődés felkeltése, irányítása.

b/ Az értelmi képességek fejlesztése. Az egyes értelmi képességek rövid felvázolása és azok fejlesztésének lehetőségei és módszerei 6-10 éves korban. A marxista világnézet és a szocialista nevelés alapozása.

Az értelmi-tudományos nevelőmunka célja, hogy a hallgatókban a szakmai és általános ismeretanyag feldolgozása és elsajátítása alapján kifejlődjenek mindazok az értelmi és speciális pedagógiai képességek /79. o. a programból/, amelyek általában az értelmiségi munkához, különösen pedig a tanítói munkaalkotó ellátásához szükségesek. Mindezek birtokában váljanak alkalmassá a tudomány és technika fejlődésével való lépéstartásra, az önművelésre és mások, elsősorban a 6-10 éves gyermekek értelmi nevelésére.

Ezek eléréséhez a következő követelményeket célszerű a hallgatók elé állítani: ... /79. o./
/ 79 - 80. o. /

a testi nevelés szerves része, csak a többi nevelési területeken végzett testi neveléssel együtt képes megoldani a célját, feladatát.

Az értelmi-tudományos nevelés célja, hogy a hallgatókban a tananyag feldolgozása alapján kifejlődjenek mindazok az értelmi és speciális pedagógiai képességek, amelyek általában az értelmiségi munkához, különösen pedig a tanítói munkaalkotó ellátásához szükségesek. Mindezek birtokában váljanak alkalmassá a tudomány- és technika fejlődésével való lépéstartásra, az önművelésre és mások, elsősorban a 6-10 éves gyermekek értelmi nevelésére. Ezek eléréséhez a következő követelményeket célszerű a hallgatók elé állítani: ... /79. o. alján/

8. Az erkölcsi nevelés

Az erkölcsi nevelés fogalma.

Az erkölcs szerkezete és tartalma: erkölcsiség és erkölcsösség. A szocialista-kommunista erkölcs és tartalmi jogai. A szocialista erkölcsiségű ember. Az erkölcsi nevelés célja és feladatrendszerre.

Az erkölcsi nevelés legfőbb célja azoknak az emberi tulajdonságoknak a kialakítása, amelyek képessé teszik a holnap tanítóit arra, hogy munkahelyeiken tudjanak együttműködni más emberekkel a közös társadalmi feladatok megvalósításában, a pedagógus kollektíva tagjaiként tudjanak hatni tanítványaikra, szeressék hazájukat, embertársaikat, hivatásukat, munkájukat; erősödjék meg bennük a nép történelemformáló erejébe vetett hite, és a felszabadult ország teremtményéből táplálkozó jogos nemzeti büszkeség.

/ 82 - 83. o. /

Az erkölcsi nevelés célja - az erkölcsi nevelés fogalmának, szerkezetének, tartalmának, a szocialista-kommunista erkölcs és tartalmi jegyeinek feldolgozásával - azoknak az emberi tulajdonságoknak a kialakítása, amelyek a szocialista erkölcsiségű emberre jellemzők. Ezek képessé teszik a holnap tanítóit arra, hogy munkahelyeiken tudjanak együttműködni a pedagógus kollektívával, más emberekkel - elsősorban a szülőkkel -, hogy tanítványaikra képesek legyenek pozitív erkölcsi ismeretekkel, érzelmekkel hatni személyiségformálásuk folyamatában.

Személyes életükkel, munkájukkal példázzák, hogy szeretik szocialista hazájukat, embertársaikat, hivatásukat és erősen hisznek a nép történelemformáló erejében, a felszabadult, szocialista társadalmat építő nép győzelmében. Jogos nemzeti büszkeség tölti el lelküket, de egyben tudatos

9. Az erkölcsi nevelés folyamata, fő feladatai, mozzanatai.
 Az erkölcsi nevelés folyamata, egyes fő feladatai, részmozzanatai: az erkölcsi tudatosság kialakítása, fejlesztése; az erkölcsi meggyőződés kialakítása és fejlesztése; az erkölcsi érzelmek fejlesztése; jellem és akarat nevelés; az erkölcsi helyes magatartás és tevékenység szokásainak kialakítása, fejlesztése.
 Az erkölcsi tapasztalatok megszerzésének, a szokások kialakításának az erkölcsi tudat alakításának lehetőségei és módszerei a 6-10 éves iskolás korban.

A hallgatókkal a képzés során az oktatók ismertessék meg a kommunista erkölcsi normák rendszerét, és szoktassák őket ahhoz, hogy ennek megfelelően éljenek, tanuljanak és dolgozzanak. Tanítsák meg őket az erkölcsi fejlődését történetileg szemlélni, és lényegét osztályszempontból megítélni. Időt és helyet kell biztosítani az oktatómunka során, hogy az erkölcsi fogalmak kellő tisztázást nyerjenek, hasznának erkölcsi érzelmeikre és az erkölcsi cselekvés lehetőségét biztosítva alakítsák ki a szocialista erkölcsi szokásokat.

/ 84. o. /

internacionalisták. A közösségért, a közéletért szívesen tevékenykedő emberekké váljanak, mivel a szocialista ember erkölcsi arculatának legfontosabb tartalmi jegye, nemzeti formája a kollektívizmus.

Az erkölcsi nevelés folyamatának, fő feladatainak és részmozzanatainak /az erkölcsi tudatosság és meggyőződés kialakítása, fejlesztése; az erkölcsi érzelmek fejlesztése; a jellem és akaratierők fejlesztése; az erkölcsi helyes szokások kialakítása és a tevékenység biztosítása/ feldolgozásával, s annak folyamatában vértessék fel a hallgatókat a 6-10 éves korú iskolás gyermekek erkölcsi nevelésének, tudatos alakításának módszereivel. A hallgatókkal a képzés során az oktatók ismertessék meg a kommunista erkölcsi normák rendszerét, és szoktassák őket ahhoz, hogy ennek megfelelően éljenek, tanuljanak, dolgozzanak. Tanítsák meg a hallgatókat az erkölcsi fejlődést történetileg szemlélni és

10. Szocialista hazafiságra,
proletár internacionalizmus-
ra nevelés.

A szocialista hazafiság lényege és tartalma. A szocialista hazafiságra nevelés célja, feladata és módszerei. A hazafias nevelés a tanítási órákon és tanítási órán kívüli színtereken. A szocialista hazafiságra nevelés honvédelmi irányultsága. A proletár internacionalizmus tartalmi jegyei és kialakításának feladatai és módszerei.

A hallgatóknak tudniuk, érezniük kell, hogy a szocialista erkölcsiség egyik legmagasabb rendű vonása a patriotizmus és az internacionalizmus. Ez a tudat és ez az érzelem válják alapjává a szocialista hazafiságának.

A képzés során a hazafiság érzésének és tudatának fejlesztése érdekében az oktatók szemléletesen mutassák be a cselekvő hazafiság legjobb példáit. E példák alapján fejtsék ki az igaz hazafiság lényegét, ismérveit. Mutassanak rá a nemzeti hagyományaink progresszív tendenciáira, szerettségük meg a népi-nemzeti kultúra értékeit, szocialista építőmunkánk eredményeit.

lényegét osztályszempontból megítélni, s bennük pozitív erkölcsi szokásokat alakítsanak ki. Így kellő tapasztalattal megalapozva tegyék képessé a hallgatókat arra, hogy nevelő-oktató munkájukkal, példamutatásukkal tanítványaikat a kommunista erkölcsi szellemben nevelhessék.

A szocialista hazafiságra, proletár internacionalizmusra nevelés tananyagának /szocialista hazafiságra nevelés célja, lényege, feladatai, formái, színterei, módszerei, honvédelmi irányultsága, a proletár internacionalizmus tartalmi jegyei, feladatai, kialakításának módszerei/ feldolgozása eredményeképpen a hallgatóknak tudniuk, érezniük kell, hogy a szocialista erkölcsiség egyik legmagasabb rendű vonása a szocialista hazafiságra nevelés és az internacionalizmus. A képzés során a szocialista hazafiság érzésének és tudatának fejlesztése érdekében az oktatók szemléletesen mu-

Tudatilag és értelmileg azonosuljanak a szocialista hazafiság és proletár internacionalizmus lényegével, fejlesszék ki a hallgatókban az őszinte barátságérzést a Szovjetunió és a többi szocialista ország iránt.

Készítsék fel a hallgatókat a nacionalizmus és kozmopolitizmus elleni ideológiai harcra. Tanítsák meg a leendő tanítókat arra, hogyan lehet a kisiskolás tanulóknak hazafias érzelmeket kelteni, és ismertessék meg őket a hazaszeretetre nevelés elméleti és gyakorlati pedagógiai kérdéseivel.

/ 83 - 85. o. /

tassák be a cselekvő hazaság legszebb példáit, és ezek alapján fejtsék ki az igaz hazafiság lényegét, ismérveit. Ez a tudat és ez az érzelem válják alapjává a szocialista hazaszolgáltatának. Mutassák meg a szocialista építőmunka eredményeit, a szocialista hazaterületének természeteti és földrajzi szépségeit, értékeit, a haladó nemzeti hagyományaink, a népi-nemzeti kultúra értékeit.

El kell érni, hogy tudatilag és érzelmileg azonosuljanak a szocialista hazafiság és proletár internacionalizmus lényegével. Ki kell fejleszteni az őszinte barátság érzését a Szovjetunió és a többi szocialista ország iránt. Készítsék fel a hallgatókat a nacionalizmus és kozmopolitizmus elleni ideológiai harcra. Tanítsák meg a leendő tanítókat arra, hogyan lehet megismertetni a hazaszeretetet értelmi, érzelmi követelményeire és a szocialista hazaszeretetére a kisiskolásokat.

11. Munkára és a munkához való szocialista viszonyra és a szocialista fegyelemre nevelés.

- a/ A munka szerepe a szocialista társadalomban. A munkához és a társadalmi tulajdonhoz való viszony tartalmi jegyei. A munkára nevelés célja, feladatai, feltételei és módszerei. A munkára nevelés a családban és az iskolában. A pályairányítás alapozása. A társadalmi köztulajdon megbecsülésére nevelés.
- b/ A szocialista fegyelemre nevelés alapfogalmai: fegyelem, szocialista fegyelem, fegyelmezettség, fegyelemre nevelés, fegyelmezés. A fegyelmezettség megnyilvánulási formái. Fegyelemre és önfegyelemre nevelés az iskolában. A fegyelmezett magatartás helyes értelmezése a különböző tevékenységi formákban. A fegyelmezetlenség elleni fellépés módszerei.

- a/ Válgják meggyőződésükké, hogy a munka az ember egyéni és társadalmi létének fundamentuma, az anyagi és szellemi javakban való részesedésnek is alapja, népünk jólétének feltétele. Szeressék a tanulást, a munkát, jövőendő hivatásukat. Életük értelmévé válgják a munka, az alkotás. A főiskola minden dolgozója ténykedésével, pozitív pedagógiai hatásával, munkájának kedvező atmoszférájával szabályozza és erősítse a hallgatók munkamorálját, a tanuláshoz, a munkához való szocialista viszonyát, beleértve kiemelten a tanítási formák és a gyakorlás szintereinek látogatását, valamint a fizikai munkát. Meg kell értetni a hallgatókkal a társadalmi tulajdonhoz való szocialista viszony tartalmát és követelményeit.
- b/ Legyen életelvük a szocialista fegyelem. Válgják magatartásuk és másokhoz való viszonyuk iránytűjévé a marxista etika.

/ 85 - 86. o. /

- a/ A munkára és a munkához való szocialista viszonyra nevelést alapozó tananyag /a munka szerepe a szocialista társadalomban, a munkához és a társadalmi tulajdonhoz való viszony tartalmi jegyei, a munkára nevelés célja, feladatai, feltételei, szinterei, módszerei, a pályairányítás alapozása, a társadalmi tulajdon megbecsülésére nevelés/ feldolgozása hatására válgják a hallgatók meggyőződésévé, hogy a munka az ember egyéni és társadalmi létének fundamentuma, az anyagi és szellemi javak előállításának és azokból való részesedésének az alapja, népünk felemelkedésének, jólétének alapvető feltétele. Mindezek hatására válgják életük értelmévé a munka, az alkotás, szeresség a tanulást, a munkát, jövőendő hivatásukat!

Tudjanak és szeressenek dolgozni! A főiskola minden dolgozója tevékenységével, pozitív pedagógiai hatásával is szabályozza és erősítse a hallgatók munkamorálját, a tanulásához, a munkához való szocialista viszonyát.

Meg kell értetni a hallgatókkal a társadalmi tulajdonhoz való szocialista viszony tartalmát és követelményeit.

- b/ A szocialista fegyelemre nevelés tananyagának /a fegyelem, szocialista fegyelem, fegyelmezettség, fegyelemre nevelés, fegyelmezés, a fegyelmezettség megnyilvánulási formái: a fegyelemre, önfegyelemre nevelés színterei; a fegyelmezett magatartás helyes értelmezése a különböző tevékenységi formákban; a fegyelmezetlenség elleni fellépés módszerei/ feldolgozása hatására legyen a hallgatók életelve a szocialista fegyelem. Válják magatartásuk és másokhoz való viszonyuk iránytűjévé a marxista etika. A szocialista szellemű pedagógiai etika és fegyelem főbb elveinek, követelményeinek megtanításával meg kell mutatni és értetni a hallgatókkal, hogy a szocialista fegyelem a magán- és a köz-

12. A szocialista humanizmusra és az igazságra nevelés,

a/ A szocialista humanizmus fogalma és tartalma.

A szocialista humanizmusra nevelés célja, feladata, területei, lehetőségei, módszerei az iskolában. A szülők, felnőttek iránti tiszteletre, segítségnyújtásra nevelés. A nemi nevelés célja, feladatai, módszerei és eszközei.

a/ Szeressék szüleiket, munkatársaikat /hallgatótársaikat/, embertársaikat, tanítványaikat és érezzenek különös felelősséget a különböző nehézségekkel küzdő gyermekekért, különös gonddal segítsék a hátrányos helyzetűeket. Tanítsák meg az oktatók tanítványaikat embertársaik szerepére, az idősebbek segítésére, a rászorulókat támogatására; tanítsák meg gyűlölni az embertelenséget, a kizsákmányolást,

élet erkölcsi tisztatartásának leginkább mérhető megnyilvánulása, és így a tanítói példamutatás legérzékenyebb területe.

Meg kell értetni a tanulókkal, hogy a szocialista fegyelem a szocialista ember olyan vonása, amely politikai tényezőként hat az emberek egymásközti helyes viszonyának alakításában, az együttélés, a szocialista demokrázius fejlődésére, tanítványaik ilyen szellemben történő nevelésében.

a/ A szocialista humanizmusra nevelés alapját képező tananyag /a szocialista humanizmus fogalma és tartalma; a szocialista humanizmusra nevelés célja, feladata, területei, lehetőségei, módszerei az iskolában; a szülők, felnőttek iránti tiszteletre, segítségnyújtásra nevelés; a nemi nevelés célja, feladata, módszerei és eszközei/ feldolgozásával ériék el az oktatók,

b/ Az igazságszeretet tartalmi jegyei és kialakításának feladatai, területei, lehetőségei, módszerei.

az igazságtalan háborút, a kegyetlenséget, leplezzék le az önzést, a harácsolást, a kispolgári individualizmust, a cinizmust, az irracionálizmust és az arisztokratizmust. Hangsúlyozott feladatként foglalkozzanak a családi életre neveléssel, s ezen belül a szexuális neveléssel.

b/ Legyenek lelkiismeretesek, aktív, harcos igazságszeretők, álljanak ki az igazság mellett és szálljanak szembe az igazságtalansággal. Váljanak az igazság szenvedélyes harcosává, keresőjévé. Legyenek képesek arra, hogy magánéletükben is a pedagógus etika követelményei szerint tudjanak élni.

/ 85 - 86. o. /

hogy a hallgatók szeressék szüleiket, tanuló táraikat, s majd tanítványaikat. Erezzenek különös felelősséget a különböző nehézségekkel küzdő gyermekekért, különös gonddal segítsék a hátrányos helyzetűeket.

Tanítsák meg tanítványaikat embertársaik szeretetére, az idősebbek segítségására; tanítsák meg gyűlölni az embertelenséget, a kizsákmányolást, az igazságtalan háborút, a kegyetlenséget, leplezzék le a cinizmust, az irracionálizmust és az arisztokratizmust. Hangsúlyozott feladatként foglalkozzanak a családi életre neveléssel, s ezen belül a szexuális neveléssel.

b/ Az igazságszeretetre nevelést szolgáló tananyag /az igazságszeretet tartalmi jegyei és kialakításának feladatai, területei; lehetőségei, módszerei/ feldolgozásával érvélik el, hogy a hallgatók váljanak az igazság szenvedélyes harcosává, keresőjévé, legyenek lelkiismeretesek, aktív, harcos igazságszeretők.

13-14. A közösségi nevelés

A kollektívizmus fogalma és tartalma. A szocialista közösségi nevelés célja és feladatai. A nevelés etikai-pedagógiai-szervezeti-módszertani rendező elve. A közösségi nevelés lényeges ismereteinek rendszere; a közösség fogalma és ismérvei; a fejlett közösség jellemzői; a közösség szerkezete, szervei és önkormányzata; a közösség megszervezése; a közösség mozgató erői; a közösségi neve-

A szocialista emberek erkölcsi arculatának legfontosabb alapelve a kollektívizmus, amely a szocialista társadalmi rend közösségi jellegéből fakad, s különös jelentősége az erkölcsi tudatnak a társadalmi fejlődésben betöltött szerepében van. A kollektívizmus erkölcsi vonásainak fejlesztése során a következő követelmények elérésére kell erőfeszítéseket tenni az erkölcsi nevelés folyamatában: A leendő tanító legyen meggyőződve arról - és az válják szii-

Álljanak ki az igazság mellett és szálljanak szembe az igazságtalansággal. Legyenek képesek arra, hogy magánéletükben is a pedagógus etika követelményei szerint tudjanak élni. Neveljék a hallgatókat arra, hogy az igazság mellett álljanak ki akkor is, ha az nem népszerű. Formálják őszinteségre, bátorságra, lelkiismeretességre, pontosságra, szerénységre.

A közösségi nevelés tananyagának /a kollektívizmus fogalma és tartalma, a szocialista közösségi nevelés célja és feladatai, a nevelés etikai-pedagógiai-szervezeti-módszertani rendező elve, a közösségi nevelés lényeges ismereteinek rendszere; a közösség fogalma és ismérvei; a fejlett közösség jellemzői; a közösség szerkezete; szervei és önkormányzata; a közösség megszervezése; a közösség mozgató erői

lés módja. Az iskolaközösség és sajátos vonásai, kialakulása és szerkezete: a nevelőközösség, tanulóközösség, szülői közösség.

lára életelvévé -, hogy az egyén boldogulása csak a közösség előrehaladása útján lehetséges, annak függvénye.

Ébredjen tudatára annak, hogy egyéni fejlődését a közösségért végzett tevékenység biztosítja a legteljesebb mértékben.

Válják szokásává a közösségi kezdeményezés, tudjon társai elé újabb és újabb célokat kitűzni, akarjon és tudjon a közösségi munkában részt vállalni. Közösségi magatartása mindenki számára legyen példamutató.

Legyenek közösségi-közéleti tapasztalatai és ennek birtokában legyen képes gyakorlatilag megszervezni és fejleszteni iskolája, osztálya közösségét.

A főiskolán adjanak lehetőséget, hogy a hallgatók az intézmény kereteiben, szervezeti egységeiben végzett társadalmi-közéleti tevékenységük során szerezzenek jártasságot a közösségi életben és munkában. Biztosítsák, hogy a közösségi élet feltételei között kibontakozzék gyakorlati erkölcsi tevékenységük.

Segítsék különös gonddal az oktatók az új csoportok közösséggé formálását, a hallgatóknak a KISZ szervezetben végzett közösségi munkáját. Erősítsék és támogassák a hallgatói közösségekben jelentkező pozitív tendenciákat.

a közösségi nevelés módja; Az iskolaközösség és sajátos vonásai, kialakulása és szerkezete: a nevelőközösség, tanulóközösség, szülői közösség/ feldolgozása eredményeképpen a hallgatóknak tudniuk, éreznük kell, hogy a szocialista emberek erkölcsi arculatának legfontosabb alapelve a kollektívizmus, amely a szocialista társadalmi rend közösségi jellegeből fakad, s különös jelentősége az erkölcsi tudatnak a társadalmi fejlődésben betöltött szerepében van. A kollektívizmus erkölcsi vonásainak fejlesztése során törekedni kell a következő követelmények elérésére: a leendő tanító legyen meggyőződve arról - és válják szilárd életelvévé -, hogy az egyén boldogulása csak a közösség előrehaladása útján lehetséges, annak függvénye. Ébredjen tudatára annak, hogy egyéni fejlődését a közösségért végzett tevékenység biztosítja a legteljesebb mértékben. Válják szokásává a közösségi kezdeményezés, tudjon társai elé újabb és újabb célokat kitűzni, akarjon és tudjon

Ismertessék meg az oktatók a hallgatókkal a közösség esztétikumának kritériumait.

Mint jövődó pedagógusokat készítsék fel a közösségi nevelésre.

/ 82-83-84-85. o. /

a közösségi munkában részt vállalni. Közösségi magatartása mindenki számára legyen példamutató. A főiskolán adjanak lehetőséget, hogy a hallgatók az intézmény kereteiben, szervezeti egységeiben végzett társadalmi-közéleti tevékenységük során szerezzenek jártasságot a közösségi életben és munkában.

Biztosítsák, hogy a közösségi élet feltételei között kibontakozzék gyakorlati erkölcsi tevékenységük.

Segítsék különös gonddal az oktatók az új csoportok közösséggé formálását, a hallgatóknak a KISZ-szervezetben végzett közösségi munkáját.

Eroítsék és támogassák a hallgatói közösségekben jelentkező pozitív tendenciákat. Ismertessék meg az oktatók a hallgatókkal a közösség esztétikumának kritériumait. Mint jövődó pedagógusokat készítsék fel a közösségi nevelésre.

Felhasznált irodalom

1. Dr. Károly István: A neveléstudomány oktatásának elvi és metodikai kérdései a tanítóképző intézetekben. Felsőoktatási Szemle. 1973. 22. évf. 4. sz. 230-235. l.
2. Dr. Károly István: Az egyetemi-főiskolai hallgatók internacionalista nevelésének néhány pedagógiai kérdése. Pedagógusképzés. 1975. 2. évf. 1. sz. 25-40.l.
3. Dr. Károly István: A tananyag és a nevelési program integrálása a tanítóképző főiskolákon. Felsőoktatási Szemle. 1977. 26. évf. 10. sz. 575-589. l.
4. Dr. Károly István: A szocialista hazafiságra-proletár internacionalizmusra nevelés problémái a főiskolákon. Moszkva. Vűzsásja Skola Kiadó külön antológia kötetében. 1979. 222-227. l.
5. Dr. Károly István: A nevelőmunka rendszerének kidolgozása és érvényesítése a tanítóképző főiskolákon. Felsőoktatási Szemle. 1979. 28. évf. 7-8. sz. 424-435. l.
6. Dr. Károly István: A tanítóképző főiskolák nevelőmunkájának rendszere. Varsó, Szovremennaja Vűzsásja Skola. 1980. 17. évf. 1. sz. 43-53. l.
7. Dr. Károly István: A neveléstudományi tananyag és a nevelési program integrálásának tapasztalatai. Felsőoktatási Szemle. 1981. 30. évf. 7-8. sz. 470-476. l.



Görög tőj. Filicrón-rojz

DR. KOVÁTS DÁNIEL
főiskolai docens

MODERN TECHNIKÁK ÉS ESZKÖZÖK A NYELVOKTATÁSBAN

L

A téma kutatásának terve, előzményei és menete

Tervtanulmányunkat - Kozsurek József adjunktus kartársammal - 1974 novemberében készítettük el. Akkor ezt a címet adtuk tervezett kutatómunkánknak: A modern technikák és eszközök szerepe a tanítóképzés idegennyelvi oktatásban. Abból indultunk ki, hogy az idegen nyelvek oktatásának hatékonyabbá, korszerűbbé tételét napjainkban több tényező is időszerűvé teszi. A társadalmi igények alapján a Magyar Szocialista Munkáspárt oktatáspolitikai határozatában is megfogalmazódott a nyelvoktatás fejlesztésének követelménye. Másfelől azonban az is világos volt számunkra, hogy az eredményesebb idegennyelv-oktatás társadalmi jelentőségén túl a modern technikák és eszközök alkalmazásának pedagógiai szempontú vizsgálata fontos szaktudományi és metodikai tanulságokhoz vezethet. Nem hagyhattuk ugyanis figyelmen kívül, hogy az oktatás eszközei gyors ütemben fejlődnek, a távlati kutatás tervidőszakában a nyelvoktatás új eszközrendszere várhatóan szélesebb körben elterjed, s így a tantárgypedagógiai következtetések megfogalmazása sem maradhat el. Így az oktatás és nevelés, a nevelőképzés folyamatos tartalmi és módszertani korszerűsítése kapcsán érdemes és szükséges tudományosan megvizsgálni a modern technikának, eljárásoknak és eszközöknek az idegen nyelvek oktatásában, ezen belül a tanítóképző főiskolákon betöltött szerepét, lehetőségeit, optimális arányait.

Gondoltunk arra is, hogy a tanítóképző intézetek főiskolává fejlesztése, a nyelvszakos képzés kiépülése, az idegennyelvi tantárgypedagógia modernebb felfogású tanítása közvetlenül is szükségessé teszi a téma alapos vizsgálatát, ezen felül azonban a technikai eszközök optimális kombinációjának kutatása általánosabb tanulságokhoz is vezet.

A téma kutatását - intézményünk jellegéből következően - két irányúnak terveztük. Vizagálni kívántuk a modern technikák és eszközök szerepét a tanítóképzés részét képező orosz és angol nyelvoktatásban /normál orosz nyelvi csoportok, orosz és angol speciális kollégiumok/, valamint az általános iskola alsó tagozatában folyó idegennyelv-oktatásban is.

Ebből következik, hogy az eszközök és eljárások vizsgálatának a tantárgypedagógia szemszögéből kell történnie.

A kutatás e l ő z m é n y e i két elemből tevődtek össze. A középiskolai orosz- és angoltanításban éveken át vizagáltuk már előzetesen az audió-vizuális technikai eszközök, különösen pedig a nyelvi laboratórium felhasználási lehetőségeit és módszereit.^{+/} Másfelől a tanítóképző intézeti orosz és angol nyelvoktatás keretében is folytak vizaglatok a modern módszerek alkalmazásában. Tanítványaink nyelvtudásának pozitív fejlődéséből ítélve a téma szisztematikus kutatása gyümölcsözőnek ígérkezett.

Témánk külföldi szakirodalmának áttekintése is ahhoz a következtetéshez vezet, hogy a közelmúltban kifejlesztett anyagok, eszközök, eszközrendszerek eredményesen állíthatók pedagógiai céljaink szolgálatába. Egyúttal azt is megállapíthatjuk, hogy a külföldi technikák és programok nem vehetők át közvetlenül, alkalmazásuk hazai viszonyaink között csak megfelelő adaptálással történhet.

Az új eszközöket nemcsak a szemléltetés korszerű formáiként fogjuk fel, vizagálataiban kutatásunk a cél és eszköz, nyelv és módszer összefüggéseit, kölcsönhatását kívánta szem előtt tartani. A kutatási tartalom kiválasztásában meghatározónak tekintettük az iskolai nyelvoktatásnak azt az alapelvét, hogy a nyelvi érintkezés alapformáinak használatát kívánja elsajátíttatni, s a beszéd primátusát követeli meg. Ezért foglalkozunk a kiejtés és az intonáció, az orális nyelvtani gyakorlatok, valamint a beszédképesség kérdéseivel kiemelten.

^{+/} Kováts Dániel—Paál László: Nyelvi laboratórium a Kossuth Lajos Gimnáziumban, Köznevelés, 1966/7. 261-262. l.
Kováts Dániel: Laboratóriumi munkaformák a középiskolai nyelv-tanításban, Az Idegen Nyelvek Tanítása 1967/2. 33-40. l.
Kováts Dániel—Paál László: A nyelvi laboratórium az idegen-nyelvi beszédképesség fejlesztésének szolgálatában, Acta Paedagogica Debrecina Tom. V, 1967. 121-132. l.

A kutatásban a pszicholingvisztika és a tantárgypedagógia új eredményeire építve igyekeztünk megközelíteni a vizsgálatra kijelölt problémákat.

A fentieknek megfelelően kezdtük meg a munkát. Elkészítettük előterjesztésünket /1976-ban/ a nyelvi laboratórium telepítésére, magnetofonos és a vetített képre épülő programokat készítettünk, Kozsarek József 22 oldalas elméleti áttekintést készített a programozott oktatás kérdéseiről.

Már a tervidőszak elején mutatkoztak azonban a témánk szempontjából igen kedvezőtlen tényezők, amelyek végül a koncepció alapos módosítására késztettek.

Az egyik ilyen elem az volt, hogy az Oktatási Minisztérium a főiskolai képzés keretében nem engedélyezte angol nyelvi szakkollégium szervezését, így az angol nyelv általános iskolai és tanfőképzős metodikai problémáira irányuló kísérleteinkről le kellett mondanunk. Másfelől viszont - a születőben lévő iskolareform kapcsán - egyre határozottabban éreztük a modern technikának az anyanyelvi nevelésben jelentkező egyre nagyobb fontosságát, így a kísérletek e területre való kiterjesztése sürgetővé vált. A kétrányú megfontolás eredményeként az eredeti témamegjelölést így fogalmaztuk át: A modern technikák és eszközök a nyelvtanításban. Ebbe a címbe az orosz /részben az angol/ nyelv mellett a magyar nyelv tanításával-tanulásával kapcsolatos kérdések is belefoglalhatók.

Azok az indokok, amelyek a témaválasztásban eredetileg vezettek bennünket, továbbra is érvényesek maradtak. Az idegen nyelvek hatékonyabbá, korszerűbbé tételénél nem kisebb lendülettel indultak kezdeményezések az anyanyelv iskolai oktatásának megújításáért. Igaz ugyan, hogy a modern audio-vizuális technikai eszközök, eszközrendszerek felhasználása az idegen nyelvek tanulásában nagyobb szerepet játszhatnak, mint az anyanyelv használatának fejlesztésében, hisz ez utóbbi esetben a gazdagon kiaknázható élő nyelvi környezet óriási előnyt jelent. A gépek, a nyelvi laboratórium alkalmazásának egyik indoka éppen az adott nyelvi környezet hiányának pótlása volt,

stimuláció. Mégis megállapítható, hogy mind az auditív, mind a vizuális eszközök, mind pedig ezek kombinációja hathatós segéd-eszköz a magyartanítás különböző területein.

Az 1977-ben bekövetkezett kényszerű módosítás mellett gátolta kutatómunkánk teljes kibontakozását, hogy 1978-ig nem kaptuk meg a kutatási tervben előirányzott és igényelt anyagi és egyéb /személyi/ feltételeket, jelentéseinknek nem volt szakmai visszhangja. 1978-ban viszont az Oktatási Minisztérium 400.000 forintot biztosított főiskolánk számára nyelvi laboratórium telepítése céljából. Az összeg teljes import vagy hazai berendezés megvásárlásához nem volt elegendő, így a laboratórium egyedi tervünk alapján, a nagyrészt háziilagos kivitelezésben készült el az 1979/80. tanévben.

Kutatási témánk és tervünk további alakulására súlyos kihatással volt, hogy Kozaurek József adjunktus, a téma másik gondozója 1979-ben gyermekgondozási szabadságra ment, s ennek leteltével más intézménybe távozott. Minthogy helyette más orosz szakos munkatársat bekapcsolni nem sikerült, újra módosítanom kellett a munka irányát. Tehát le kellett állítani minden az orosz nyelvvel kapcsolatos munkát /magam magyar-angol szakos vagyok/, s a kutatás még inkább az anyanyelvre összpontosult.

Ösztönzést jelentett, hogy 1979 novemberében részt vehettem Nyíregyházán "A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások" c. 6. sz. fűlány "A pedagógus" témájában tartott koordináló megbeszélésen. /Ez volt az első és az egyetlen a kutatómunkát illető tanácskozás, amelyen a tervidőszakban résztvehettem./

Az objektív tárgyi /a technikai felszerelés huzamos hiánya/, szervezeti /az angol speciális kollégium megszüntetése/ és személyi /munkatársam kiválása/ problémák miatt tehát a kutatási téma tervezett köréhez és üteméhez képest lényeges módosulások következtek be az évek során. Úgy gondolom azonban, hogy így is felmutathatók olyan eredmények, amelyek vállalkozásunk értelmét igazolják.

Felmerült azonban közben olyan igény is, amely eredeti tervünkhöz képest további tematikai bővítést tett szükségessé. Új elemet

hozott munkánkba 1979/80-ban az, hogy az Anyanyelvi Konferencia Védnöksége a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításával kapcsolatos néhány probléma megoldására ösztönzött bennünket. Mint-hogy ezek a kérdések szervesen kapcsolódtak a témánk kapcaán már évek óta vizagált anyaghoz, viszonylag gyorsan tudtunk látható eredményt produkálni.

Fentí áttekintésünkéből fő vonalaiban nyomon következő a téma kutatásának iránya. Ebből következik, hogy zárótanulmányunkban most három fő kérdéskörhöz kapcsolódva adhatunk számot eredményeinkről. Előbb a legösszetettebb témáról szólnuk: néhány momentumot emelünk ki a modern technikai eszközöknek az anyanyelv oktatásában történő felhasználásáról. Azután azokat az újnak mondható eljárásokat ismertetjük, amelyek a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában sikerrel alkalmazhatók. Végül harmadikként főiskolánk nyelvi laboratóriumát mutatjuk be, melynek telepítése a legtöbb energiát igényelte a témánk művelése közben.

Lehet, hogy a felmutatható eredmény szerény, De ha figyelembe vesszük, hogy e témára a főirány anyagi eszközeiből az öt év alatt összesen 20,000 Ft-ot kaptunk csupán, akkor a szerény eredményeket is méltányosan értékelhetjük. A mindennapok gyakorlatában saját intézményünk falain belül is hamar és bőven megtérül a kutatásra áldozott szellemi és anyagi energia. Ezért merjük vállalkozásunkat a vázolt problémák ellenére sikeresnek minősíteni.

Az alábbiakban a II. és a III. fejezet rövid kivonata után - terjedelmi okok miatt - csak a IV. fejezetet tehetjük közzé.

II.

Modern technikai eszközök az anyanyelv oktatásában

A téma kutatásáról szóló zárójelentésben a magyar nyelv oktatásában mutatkozó lehetőségekkel is foglalkozunk. Itt most csak utalni tudunk rá, hogy a tantárgyi elemek fölvázolása után áttekintjük, hogy az audio-vizuális technika miként használható fel a nyelvi ismeretek, a fogalmazás, a stilisztikai ismeretek, a helyesírás tanításában.

Ezután a beszédművelésben alkalmazható audio-vizuális anyagok ismertetése következik. Külön részben mutatjuk be az anyanyelvi tantergypedagógia oktatástechnikai eszközeit. Végül - Benkő Béléné gyakorlati tapasztalatai alapján - az utolsó részben az írásvetítőnek az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben való alkalmazhatóságát tárgyaljuk.

III. .

Új eljárások a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában

A zárótanulmány harmadik fejezete azokkal a tapasztalatokkal foglalkozik, amelyet a sárospataki Nyári Kollégiumban külföldi diákok magyarra tanításában szereztünk. A célok és keretek ismertetése után a nyelvtanulás menetének és struktúrájának bemutatása következik. A leckék bevezető párbeszédekkel kezdődnek, mondatmodellek közvetítik az új lexikal anyagot, táblázatok foglalják össze az új grammatikai jelenségeket. Lényeges elem a mondatműveleteken alapuló gyakorlás szakasza, amelynek során a nyelvi laboratóriumban alkalmazható orális drillek formájában végzik a súlykolás feladatát. Szövegek, fonetikai és intonációs gyakorlatok, feladatok tartoznak még egy-egy leckéhez.

Külön rész foglalkozik a gyakorlati kipróbálás tapasztalataival. Kutatómunkánknak ez az altémája hasznosítható, pozitív eredménnyel járt, 1980-ban megjelent az erre épülő és több csoportban használt tankönyv^{4/}, majd 1982-ben ennek javított második kiadása.

IV.

Nyelvi laboratórium a Comenius Tanítóképző Főiskolán

L. A nyelvi laboratórium néhány alapkérdése

Az iskolával szemben támasztott mai igények minden tárgy oktatásában új módszerek alkalmazására serkentik a pedagógusokat. Az élő nyelvek tanításában is megfigyelhető az élettől követelt hang-

^{4/} Dr. Kovács Dániel: Kevés szóval magyarul. Az Anyanyelvi Konferencia Védnökségének kiadása, 142 L.

súlyeltolódás az olvasás és írás, a grammatizálás oldaláról a hallás utáni megértés és a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének oldalára. Egyik iskolatípusunkban sincs mód arra, hogy az aktív nyelvhasználat elsajátításához szükséges igen magas óraszámban taníthassuk a modern nyelveket. Így a célok és az alkalmak közti ellentmondás csak a tanítási óra hatékonyságának, intenzitásának növelésével oldható fel. A modern technika eszközei itt jönnek az oktatás segítségére, koncentrált alkalmazásuk a korszerűsödő nyelvszemlélet ihletésére nyelvi laboratóriumokat hoz létre.

A nyelvi laboratóriumok gyors ütemű létesítése külföldön és itthon: nem a divat hatására terjed. A nemzetközi kapcsolatok bővülése, az idegenforgalom, a tudományos együttműködés a nyelvtanulás hatalmas arányú fellendülését eredményezi.

Az igények rohamos növekedésén túl a másik jellemző: a beszélt nyelv előtérbe kerülése. E jelenség a nyelvészeket a nyelvtan funkcionális szemléletére, a nyelvoktatókat pedig a nyelvtanulást meggyorsító eljárások kimunkálására serkenti.

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni a technikai tényezőket sem, olyan gépek állnak már rendelkezésünkre, mint a magneton, a lemezjátszó, a különféle néma és hangos, álló vagy mozgó képeket vetítő berendezések, a rádió, a televízió. E technikai eszközök egyedül majd kombinált alkalmazása is döntő változást hozott. A nyelvi laboratóriumok létrehozása, a korszerű nyelvszemléletre épülő átgondolt nyelvi oktatási programok kidolgozása azonban szinte forradalmi jelentőségű fordulatot jelent az élő nyelvek oktatásában.

A nyelvi laboratóriumnak - felszerelésétől függően - többféle típusa lehet:

a/ Az ún. audio-passzív berendezés esetén a tanulónak csak fülhallgatója van, azon át követi a központi magnetofonról közvetített anyagot. Lehetővé teszi a tanár számára a csoportmunka differenciált megszervezését, hátránya azonban, hogy kevésbé aktivizálja a tanuló. Berendezése viszonylag egyszerű és olcsó.

b/ Az audio-aktív típusú laboratóriumban a tanulónak a fülhallgatón kívül mikrofonja is van, amelybe feleleteit bemondja. A fülhallgató elszigeteli a többiektől, feloldja a gátlásokat, a mikrofon aktivizálja, s

szóbeli teljesítményét - még kórusmunka esetén is - értékelhetővé, ellenőrizhetővé, rögzíthetővé teszi.

c/ A legfejlettebb, az ún. audio-aktív-komparatív /nemzetközi rövidfészel AAC/ berendezésű laboratóriumban minden tanulóknak külön fülkéje, s benne hangrögzítő, hangreprodukáló berendezése van.

A megfelelő típus kiválasztását elsősorban az oktatás szervezeti keretei szabják meg /nem beszélve a rendelkezésre álló anyagi eszközökről/, de bizonyos mértékben meghatározó az iskolatípus, a nyelvtanulás fokozata és célja, az életkor is.

A laboratóriumi munkához természetesen új anyag kell, amely elsősorban életszerű párbeszédkekből, audio-vizuális programokból s főleg speciális drillek sorozatából áll. Ma már általánosan elfogadott elv, hogy a nyelvi készség nem jelentü bizonyos törvényeknek az ismeretét, nem más az, mint megazokott reagálás a nyelvi szerkezetek alapján. Csak akkor tudunk beszélgetni, ha kész "kliséket" tudunk használni, ha szerkezeteket tudunk felidézni elszigetelt szavak, szabálypontok helyett.

Wolfgang Fischer^{+/} a következőkben összegezi az amerikai és a német tapasztalatok alapján a laboratórium /AAC/ jelentőségét

- a/ segít a nyelvi szerkezetek, klisék, szavak beszolykolásában,
- b/ az egyéni munka révén a tanulók örömteljes munkája fokozódik,
- c/ fokozottabb koncentrációt vált ki a tanulókból,
- d/ a drillekkel biztosabb nyelvi magatartás alakítható ki,
- e/ nem nyelvi elitet nevel, tömegek vonhatók be a nyelvtanulásba,
- f/ a célokat könnyebb meghatározni,
- g/ a tanulók betekintheznek a nyelvi struktúrákba,
- h/ szó és kép egybekapcsolása betekintést ad az idegen nép életébe /ország- és népismeret/,
- l/ az írodalomoktatásban kiegészítőként használható.

Ezeket az előnyöket a hazai gyakorlat is igazolta.

^{+/} Az idegennyelvi laboratórium. Az OPKM dokumentációs fordítása, 1962.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a főiskolánkon folyó oktató- és képző tevékenység rendszerébe szervesen illeszkedne be egy audio-aktív-komparatív és vizuális laboratórium-rendszer. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásban az automatizálás, a készségfejlesztés hatékony eszközeként növelné a nyelvhasználat intenzitását, nyelvtanári kapacitást szabadítana föl /bizonyos feladatok ellátásában technikusok helyettesíthetnek ugyanis/, nagy mértékben növelné a hallgatók egyéni aktív kommunikációjának idejét.

A laboratórium alkalmazásának terület e i átfoghatná a nyelvi nevelés több szektorát:

1. A kötelező orosz nyelv oktatásán belül az I. évfolyamon heti félóra laboratóriumi gyakorlat szervesen beépíthető a programba.

A foglalkoztatás területei:

- a kiejtés gyakorlása,
- a beszédértés fejlesztése,
- bizonyos nyelvi struktúrák automatizálása,
- a beszédkészség fejlesztése,
- a szóbeli nyelvhasználat ellenőrzése,
- audio-vizuális programok útján a szókincs fejlesztése és aktív vizsgálása,
- egyidejűleg több csoportban a társalgás biztosítása,
- tolmácsolási gyakorlatok.

2. Az orosz nyelvi szakkollégium hallgatói számára a fentiekén kívül a laboratórium felhasználható még az alábbi célokra:

- irodalmi művek megismerése, feldolgozása,
- országismereti témák audio-vizuális eszközök útján való megközelítése,
- kombinált /szóbeli és írásbeli/ programok,
- fordítás, szinkrontolmácsolás,
- nyelvmetodikai problémák.

Számukra az I. évfolyamon heti egy óra, a II. és a III. évfolyamon heti félóra laboratóriumi gyakorlat tervezhető.

3. A főiskolán tanított fakultatív idegen nyelvek tanulásában a fenti 1. pontban felsorolt lehetőségek kínálkoznak. Az angol nyelv esetében - sajtósságai miatt - a fonetikai gyakorlatoknak különösen nagy a szerepük.

4. Érdemes volna - kísérletképpen legalább - a gyakorló általános iskolában folyó orosz nyelvi oktatás keretében is kipróbálni a laboratóriumot. Elsősorban a TANÉRT által kiadott programosított nyelvtani gyakorlatok elvégzésére nyílna itt lehetőség. Itt szerencsésen biztosítva van a tananyag /software/ a modern eszközhöz /hardware/.

5. Egyéni tanulás szervezhető a tanítási órákon kívüli mind a hallgatók, mind az oktatók számára, bevonhatók önkéntes alapon a levelező tagozat orosz szakkollégistái, a ha a kapacitás megengedi, szép szerepet tölthet be a labor a város közművelődésében is /nyelvi tanfolyamok, szónokképzés, beszédjavítás/.

6. Az anyanyelvi beszédművelés keretében az 1. évfolyamon legalább heti félóra, a levelező tagozaton a félév során tartott konzultációk keretében egy-egy óra gyakorlás igen hasznos lenne. Ennek anyaga:

- artikulációs /hangképző/ gyakorlatok,
- a hangmagasság megfelelő alkalmazása,
- a hangsúly és a szünettartás automatizálása,
- az írásjelek "hangosítása", kifejező olvasás,
- hanglejtésformák,
- a beszéddallam,
- a beszédssebesség és a ritmus,
- a hangerő és a hangszín,
- hangfelvételen rögzíthető /s elemezhető/ társalgási gyakorlatok,
- a beszédhibák javítása,
- szövegalkotási gyakorlatok,
- szövegolvasási gyakorlatok,
- a szóbeli teljesítmény ellenőrzése,
- stílusnevelés,
- a tanítói folyamatos szóbeli közlés eljárásainak gyakorlása,

- szókincsfejlesztés,
- a tanítói kérdéstechnika fejlesztése,
- nyelvmethodikai problémák.

7. Beszédiváltó /korrekciós/ anyanyelvi fonetikai gyakorlatok lehetősége biztosítható a délutáni órákban.

8. Az oktatástechnika tanítása keretében bemutatók és gyakorlatok tartása.

9. Kísérletek végzése a különböző laboratóriumi munkaformák optimális alkalmazásával kapcsolatban a 6. országos kutatási főirány keretében vállalt témánkban.

A fentiekből megállapítható, hogy a nyelvi laboratórium kihasználtsági foka igen magasra emelhető megfelelő anyagok kidolgozása után: délelőtt mintegy 20, délután kb. 10 órát tarthatnánk ott a jelenlegi hallgató létszám esetén. Tekintettel a csoportok létszámára és a reálisan megítélt anyagi lehetőségekre: a laboratóriumot minimum 12, maximum 20 munkahely kialakításával érdemes létrehozni.

A nyelvi laboratórium **b e r e n d e z é s é** hez több szempont egyeztetése szükséges. A fentiekben felsorolt használati formák, létszámadottságok, pénzügyi lehetőségek alapján olyan AAC típusú laboratóriumi berendezés telepítésére tettünk javaslatot, amely biztosítani tudja

- 12-20 tanuló egyidejű és egyéni haladási ütemű foglalkoztatását,
- magnetofonról két vagy több program egyidejű közvetítésének lehetőségét /csoportmunka/,
- a tanulók páros összekapcsolását beszédgyakorlatok céljából,
- bármely tanuló munkájának a tanár részéről történő meghallgatását, magnón való rögzítését,
- kétoldalú hangösszeköttetést a tanár és az egyes tanulói munkahelyek között,
- a tanuló számára az alapszöveg és a saját felvétel visszahallgatásának, összehasonlításának lehetőségét.

Ezek mellett fontos követelmény a tartósság, a könnyen kezelhetőség, a karbantartás és a kisebb javítások házilagos elvégzésének lehetősége.

A folyamatos üzemeltetés elképzelhetetlen egy állandó technikus közreműködése nélkül.

A laboratóriumban alkalmazandó orális és audio-vizuális programokhoz természetesen kiegészítő technikai berendezésekre, **e s z k ö z ö k r e** is szükség van /kor szerű falitábla, távvezérlésű diavetítő, vetítőernyő és vetítőtáblán, írásvetítő, lemezjátszó, sarokhangszóró/ s beszerzendők, illetve folyamatosan biztosítandók a szükséges **a n y a g o k**, programok összeállításához, elkészítéséhez szükséges cikkek /hangszalagok, diák, írásvetítő transzparencsek, applikációs anyagok, hanglemezek, falképek, szakkönyvek/.

A laboratóriumi oktatáshoz felhasználhatók részben a TANÉRT, valamint a Magyar Rádió által kiadott anyagok, de sok speciális sajtó anyag elkészítésére is szükség van, amihez a megfelelő anyagi, szervezeti és személyi erőforrásokat biztosítani kell.

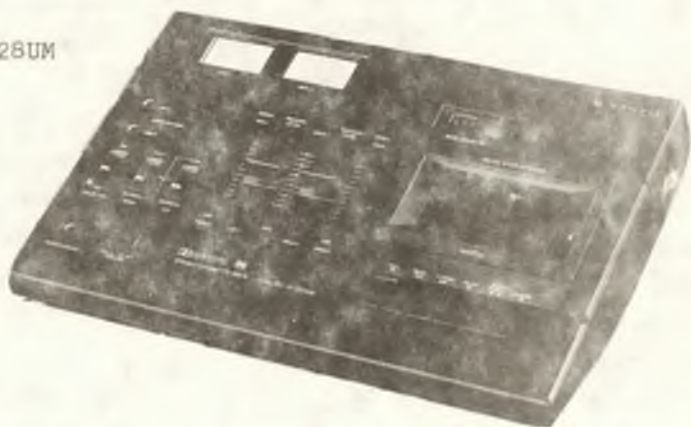
A **t e r e m**, amelyben a laboratóriumi berendezések helyet kapnak, megfelelő átalakítással tehető alkalmassá. Alapkövetelmény a megfelelő hangszigetelés és a jó akusztika az audió minőség érdekében, a lépcsőzetes padelhelyezés és az elszigetelhetőség a vizuális minőség szolgáltatásban. Megteremtendő az eszközök és anyagok szak szerű tárolásának, megóvásának, karbantartásának lehetősége.

Az épületen belül a nyelvi laboratórium telepítésénél tekintetbe kell venni, hogy viszonylag csendes helyen legyen, a nyelvi tanszék s a nyelvtanítást szolgáló többi terem közelében. Ez utóbbi azért fontos, mert a félórás laborórák 20-25 perces foglalkozás után teremcserét tesznek szükségessé. Hasznos lenne egy olyan kis helyiség kialakítása, amely egyrészt szertári célokat szolgálhat, másrészt helyet ad az előkészítő munkák számára.

Az itt fővázzolt feladatok és feltételek szabják meg a nyelvi laboratórium technikai kialakítását. Arra nem volt lehetősége főiskolánknak, hogy kész - TESLA AZD 340, vagy BEAG BKO 70 típusú - gyári berendezést vásároljon, ezért az Oktatási Minisztérium javaslatára, s az általuk célfeladatra biztosított 400.000 forint felhasználásával a házilag tervezés és kivitelezés mellett döntöttünk.

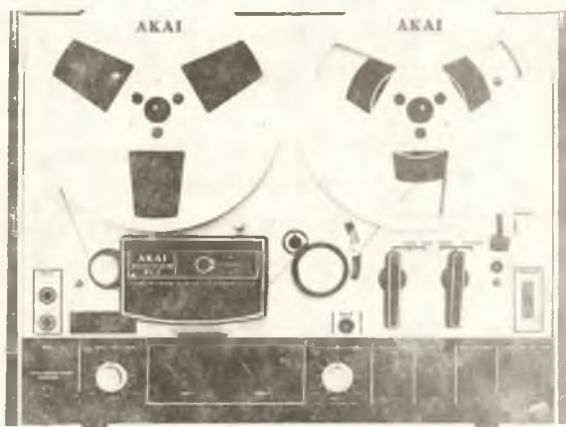
A nyelvi laboratórium technikai eszközeiből:

SANYO RD4028UM



GAF 201

AKAI 4000DS Mk-II



Az általunk megadott igényeket figyelembe véve műszaki szakembereink Molnár László, Sasi Gábor és Bednarik László megtervezték a berendezést, kiválasztották a beépítendő egységeket, s házilagosan elvégezték a szerelési munkákat is. Sikerült ötletes és takarékos megoldást találniuk.

2. Főiskolánk nyelvi laboratóriuma

A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola nyelvi laboratóriumának kialakításában döntő volt, hogy sokoldalúan használható eszközrendszer álljon a nyelvtanárok rendelkezésére. Olyan eszközkombináció, amely képes az AAC nyelvi laboratórium szolgáltatásai mellett a vizuális szemléltetéshez is többféle lehetőséget szolgáltatni.

A berendezés részei:

I. Tanári vezérlőpult /l. ábra/

2 db orsó magnetofon /AKAI 4000DS Mk-II/ /dekk/

1 db kazettás magnetofon /SANYO RD4028UM/ /dekk/

1 db sztereo lemezjátszó /SANYO/ /dekk/

1 db órával egybeépített rádió /VIDEOTON RO-332/

1 db kazettás magnó /UNITRA M531S/

1 db mikrofon /AKAI/

1 db fejhallgató /TECTRONIC/

2 db hangfal

távvezérlő panel:

világításkapcsoló

írásvetítő távvezérlése

diavetítő távvezérlése

függöny be- és kihúzás

tévé távkapcsoló

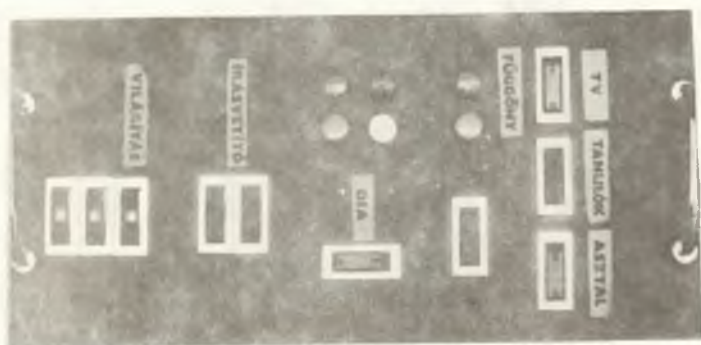
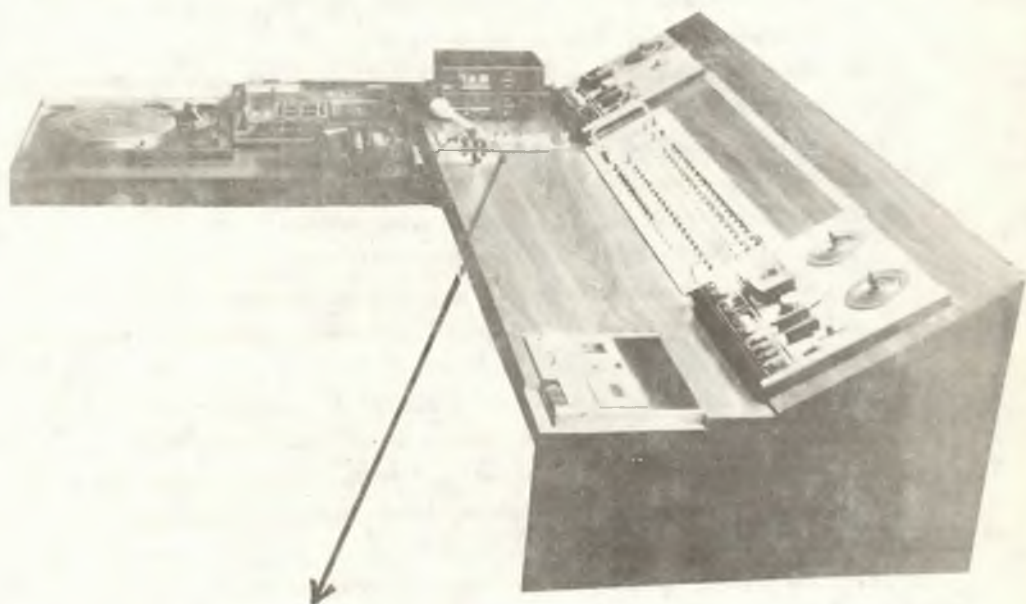
a tanulói magnetofonok központi kapcsolója

a vezérlőpult áramkapcsolója

tanári vezérlőtábla /ismertetését lásd később/

A tanári vezérlőpult

/1. ábra/



II. Tanulói munkahelyek /2. ábra/ +/

20 tanuló számára

egy-egy tanulói munkahely felszerelése:

1 db átalakított kazettás magnó /UNITRA M531S/

1 db szájmikrofonos fejhallgató

1 db jelentkező nyomógomb

A laboratórium szolgáltatásai:

I. A tanár lehetőségei

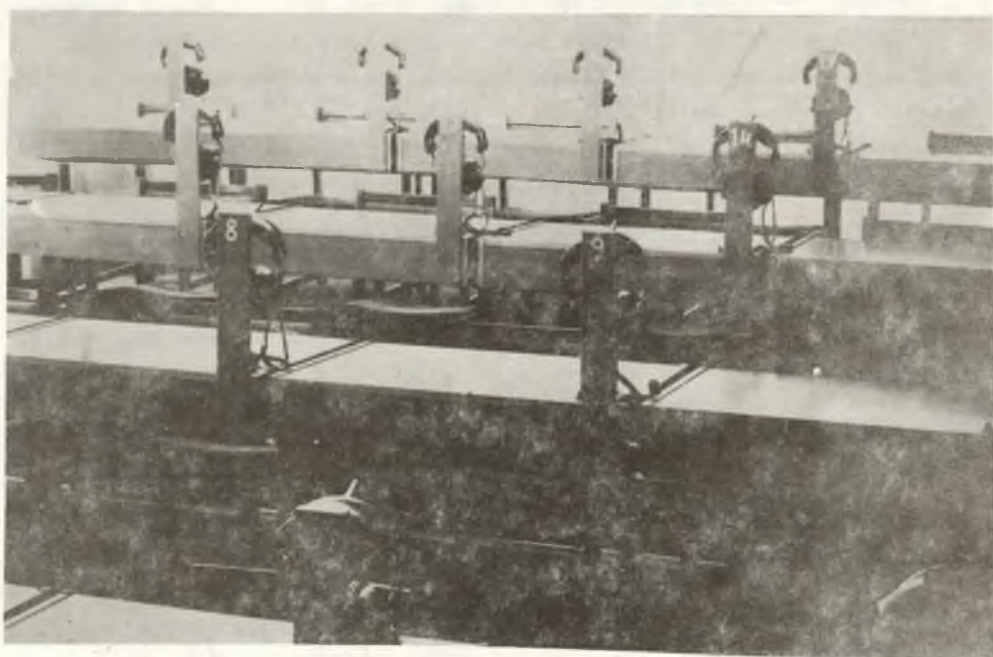
1. Közös program minden tanulónak.
Programforrások: 3 db magnetofon /M₁, M₂, M₃/,
lemezjátékos /L/, rádió /R/, mikrofon.
2. Négy különböző program a tanulók számára párhuzamosan.
3. A tanár a tanuló magnójára játékos át programot, s a tanuló a továbbiakban önállóan dolgozhat.
4. A tanár behallgat bármelyik tanuló munkahelyére.
5. A tanár utasítást ad bármelyik tanulónak.
6. Kétoldalú hangkapcsolatba kerülhet vele.
7. A tanár válaszol a tanuló segélykérő jelzésére.
8. Tanulópárokat alakít ki, akik egymással oda-vissza hangkapcsolatba hozhatók.
9. A jegyzőkönyvvezető magnó rögzíti a tanuló/k/ munkáját /az egyik sávon/ és a tanár beszédét /a másik sávon/.
10. A tanár programot játszhat át /orsós magnóról kazettás magnóra, kazettásról kazettásra, lemezjátékosról vagy rádióból magnófelvételt készíthet./
11. Programot közvetíthet hangszórón keresztül.

+/

Ezúton is köszönöm Molnár László műszaki oktató kollégámnak a nyelvi laboratórium műszaki leírásának elkészítését.

A tanulói munkahelyek

/2.Ábra/



II. A tanuló lehetőségei

1. A központi programról dolgozik.
2. A tanulói magnóval egyéni ütemben dolgozik.
3. Segéykérő gombjával párbeszédet kezdeményezhet a tanárral.
4. Felvételt készíthet magnója mestersávjára.
5. Felvételt készíthet a tanulói sávra, miközben a mestersávot nem törölheti le.
6. Lehallgathatja egyidőben a mestersáv szövegét, illetve a tanulói sávra fölvevett saját teljesítményét /összehasonlíttási lehetőség/.

A tanári vezérlőtábla kialakítása

A tanári vezérlőtábla kialakításakor fő szempontunk volt, hogy üzembiztos, jól áttekinthető és viszonylag egyszerűen kezelhető legyen. A kapcsolókat ELTRA ISOSTAT kapcsolószekrény elemeiből építettük fel. Ezek jó minőségűek, tartósak, könnyen kezelhetők, többféle kapcsolat létrehozását teszik lehetővé.

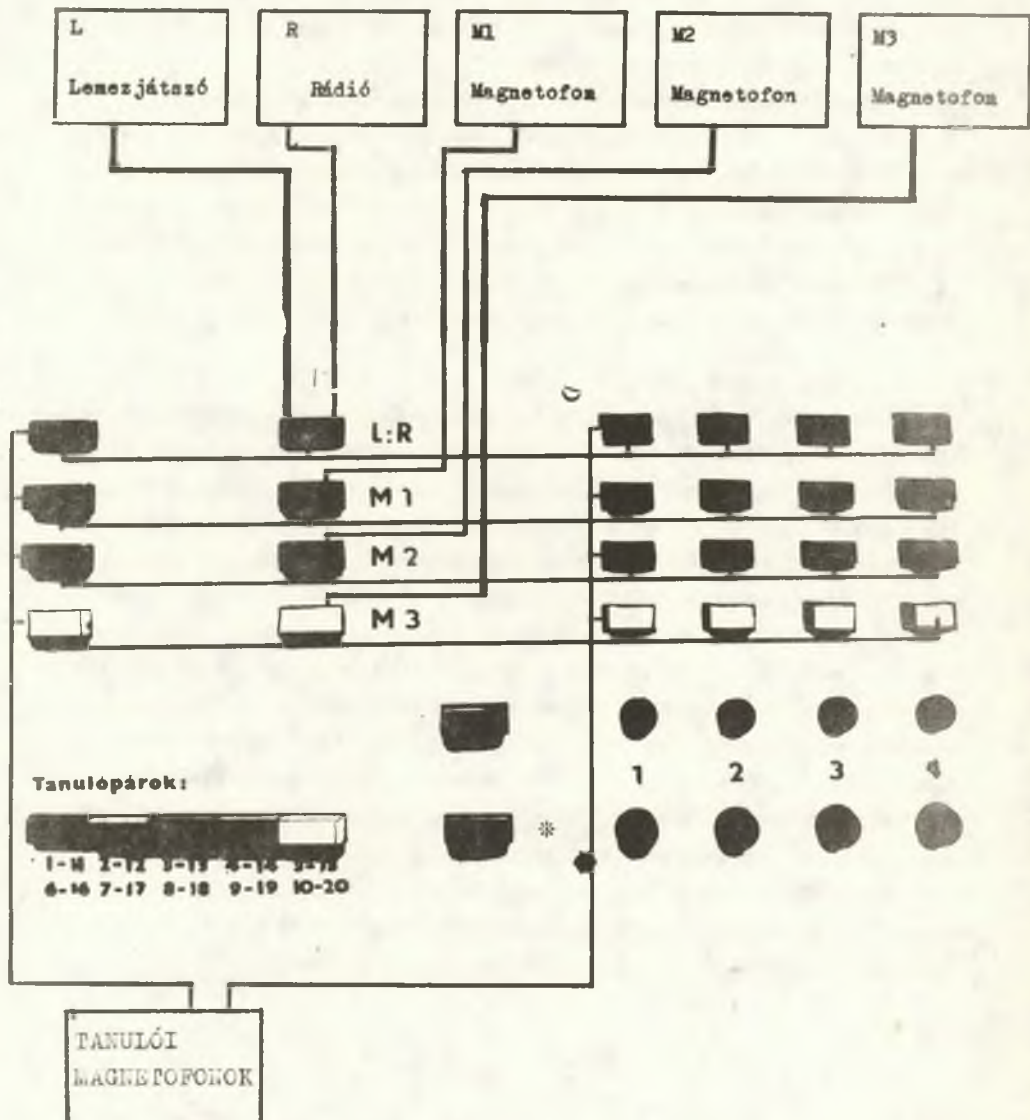
A tábla bal oldali részén a fő kapcsolókat helyeztük el. /3. ábra/ Az első függőleges sor nyomógombjai segítségével summázzuk a kiválasztott programot valamennyi tanuló számára. /Ez tehát főlösluges-sé teszi, hogy minden tanuló gombját külön bekapcsoljuk./ A legfelső gomb a lemezjátszó, illetve a rádió hangját kapcsolja valamennyi tanulóhoz, a második az M_1 , a harmadik az M_2 , a negyedik az M_3 jelű magnetofon programját kapcsolja.

A második függőleges sor nyomógombjal a megfelelő információ-hordozó kiválasztására szolgálnak. A legfelső kapcsolóknak mindkét állása ki van használva, a többi három bekapcsolt, illetve kikapcsolt állapotba hozható.

Balra lent a tanuló párok kialakítását lehetővé tevő öt nyomógomb található. Mindegyik négy tanulót kapcsol össze. A párosítást a tanulói munkahelyek odaírt számai jelzik. Az egyik csoportba az 1, 11, 6, 16, a másikba a 2, 12, 7, 17, a harmadikba a 3, 13, 8, 18, a negyedikbe a 4, 14, 9, 19, az ötödikbe pedig az 5, 15, 10, 20 számú munkahely tanulója kapcsolható. Tehát az egymás mögött ülő négy tanuló.

A tanári vezérlőtábla /részlet/

/3.ábra/



Az ettől kicsit jobbra lévő két gomb a hallgatói munkahelyekre történő behallgatás, illetve a kétoldali beszélgetés kapcsolására szolgál.

A tanuló bekapcsológombok elrendezése mátrixszerű. Vízszintes irányban a programok szerint rendeződnek, azonos programot azonos szín jelöl. Függőleges irányban az egy tanulóhoz tartozó nyomógombok sorakoznak. /Ha például a 10 jelű munkahely fehér gombját nyomjuk be, akkor ez azt jelenti, hogy az ott ülő tanuló az M_3 programjára van kapcsolva./

A vezérlőtáblán számok jelzik az egyes munkahelyeket. A szám fölött piros lámpácska van, amelynek kigyulladásra a tanuló jelentkezését jelzi. /Ezt a tanuló segélykérő gombjának lenyomásával hozhatja működésbe./ A szám alatt a program behallgató gombja van, ezzel választjuk ki, kinek a munkáját kívánjuk megfigyelni. /4. ábra/

A tanulók nyomógombjaival a négy program közül tanulónként differenciáltan is kiválaszthatjuk a kívántat.

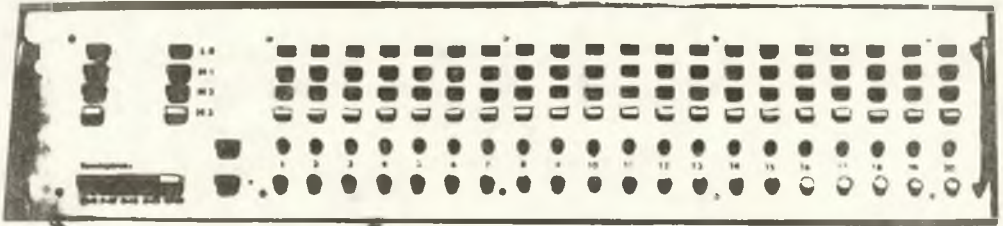
A tanulói magnetofonok

Speciálisan nyelvi laboratóriumi alkalmazásra készült magnetofonokat beszerezni nem tudtunk. A kereskedelmi forgalomban lévő típusok közül kellett egy olyat kiválasztanunk, amely - a szükséges átalakításokkal - alkalmassá tehető céljainkra. A könnyebb kezelhetőség a kazettás magnetofonok mellett szólt. Ezek közül a lengyel Unitra gyár M531S típusú sztereo kazettás magnetofon készülékére esett a választásunk. Ez tartalmazza mindazokat a fontos eszközöket, lehetőségeket /így számláló szerkezetet, pillanat állj kapcsolót/, amelyekre szükségünk van. /5. ábra/ Jól ki tudtuk használni azt az előnyt, hogy sztereo készülékről van szó, nem kellett még egy erősítőt beépíteni a speciális, kettős üzemmódú laboratóriumi igénynek megfelelően.

Szükség volt azonban a készülékek bizonyos fokú mechanikai átalakítására. Ezeket az alábbiakban ismertetjük.

A kereskedelemben nem kapható 1/4 sávú törölőfej, ezért a készüléket 2 x 1/2 sávú kombinált és törölőfejjel szereltük fel. Ezek nyugat-német Weölke típusúak, s nagyon jó minőségűek.

4. ábra

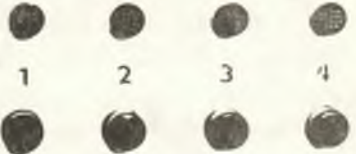


L:R

M 1

M 2

M 3



Tanulópárok:



1-11 2-12 3-13 4-14 5-15
6-16 7-17 8-18 9-19 10-20

A tanulói magnetofon két csatornás. A mestersáv csatornája /A csatorna/ nem váltható a felvétel - lejátszás üzemmód kapcsolóval. A kapcsolósáv /A csatornája/ állandóan lejátszás üzemmódban dolgozik.

A kapcsoló sávon átkötöttük állandóra a rajz szerint /6. ábra/ a következő érintkezőket: 1-2, 4-5, 7-8-10-11, 13-14, 16-17.

A tanulói sávon /B csatorna/ megmaradt a felvétel - lejátszás átváltásának lehetősége.

A készülékbe épített ISOSTAT típusú kapcsolóból sáv váltót szereltünk, amely lehetővé teszi a mestersávra a felvételt. A sáv váltó kapcsoló átváltja a kombinált, illetve törlőfejet, ezzel egyidőben a magnó bemenőjelét a tanulói sávra a mestersáv bemenetére kapcsolja.

A sáv váltót visszkapcsoljuk és a szalagot visszatekerjük. A magnót ismét felvétel üzemmódra állítva a mestersávon a felvett programot halljuk, a tanulói sávra pedig a válaszokat vehetjük fel.

Visszajátszás után lejátszás üzemmódban visszahallhatjuk mind a mestersáv, mind a tanulói sáv hangját együtt.

A tanulói sávra a felvételeit tetszés szerint ismételhetjük a mestersáv törlése nélkül.

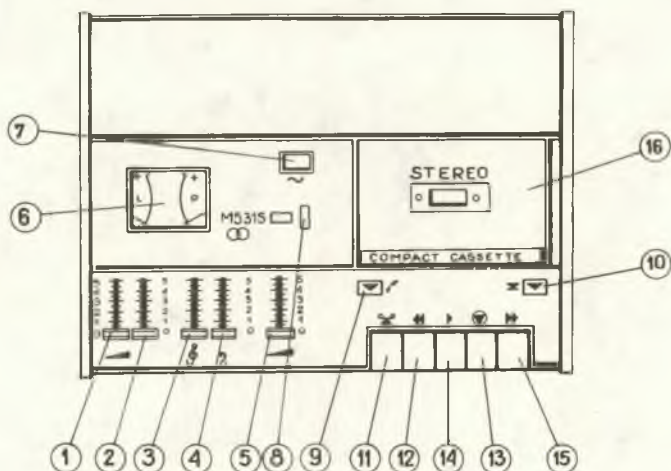
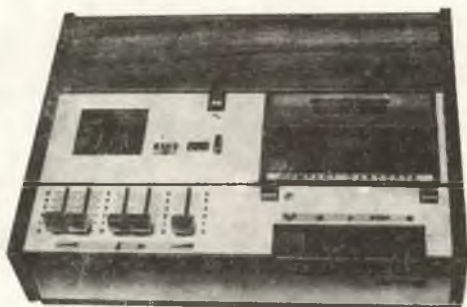
Ez az üzemmód lehetővé teszi a négyszakaszos nyelvi drillek ismételt végzését a tanuló egyéni haladási ütemében. A hangszalag többzör is felhasználható, ha a következő órán a központi programokból valamit újra rájátszunk, letörlődik a mestersáv előző felvétele. /A tanuló azonban csak a saját felvételét törölheti le./ Így a különféle programokat csak egy mesterszalagon kell tárolnunk, s nem kell a tanulói kazettákat állandóan cserélni. Jó minőségű szalag alkalmazása esetén sok felvétel és törlés készíthető egymás után.

A terem kialakítása

A nyelvi laboratórium számára a főiskola főépületének régebbi szárnyában jelölték ki egy nyugati fekvésű termet. Mérete megfelelő tizs tanulói munkahely kialakításához. Hozzá csatlakozóan kis szerelő, illetve előkészítő helyiséget is kaptunk.

A tanulók magnetofonia

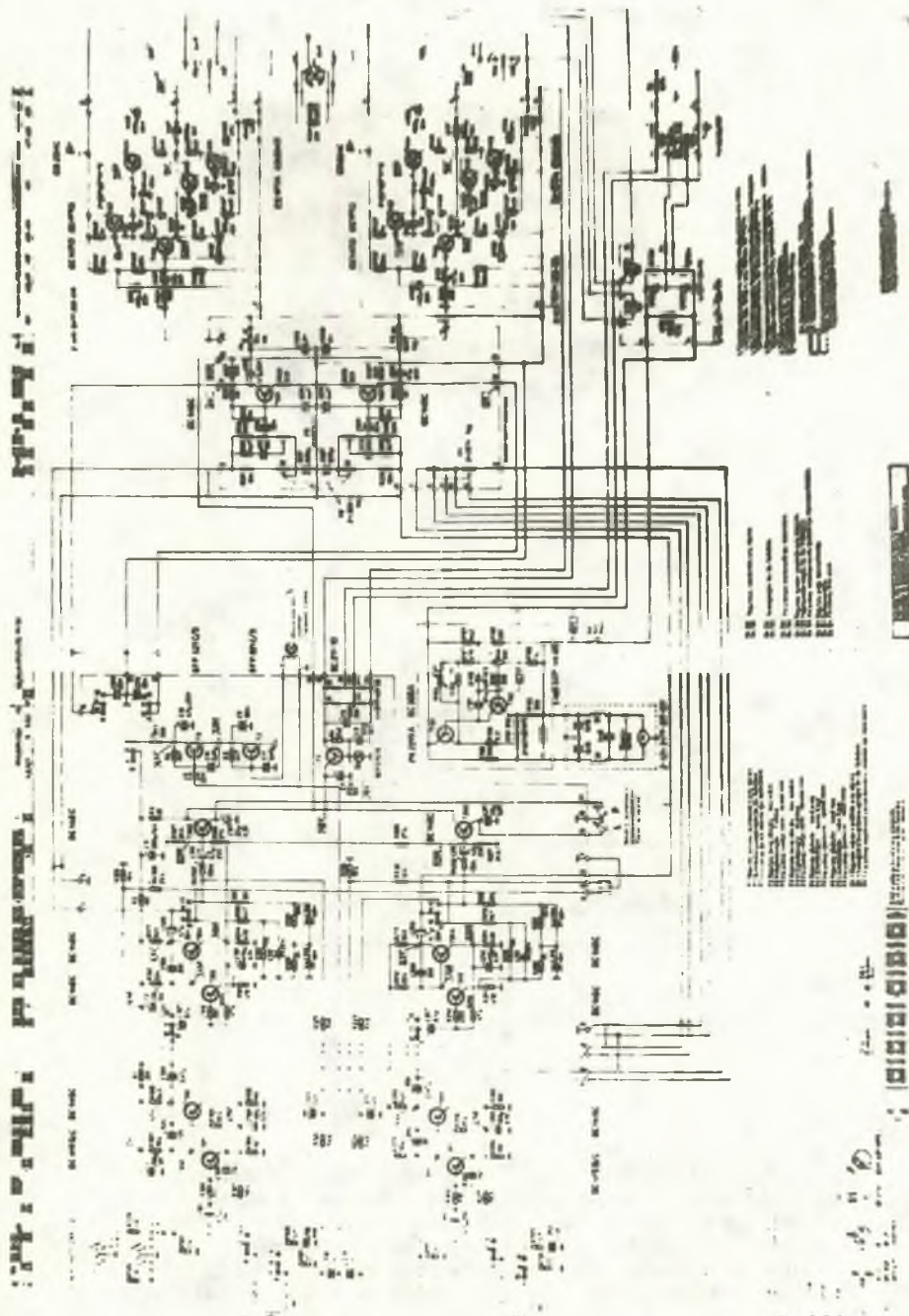
/5.ábra/



1-2.hangerő szabályozó, 3-4.magas és mély hangszia,
5.a felvétel hangerőszabályozója, 6.kijelző műszer,
7.üzemmód váltó, 8. számláló nullázója, 9.a kazetta
tároló nyitó gombja, 10.pillanat állj kapcsoló,
11.felvétel kapcsoló, 12.visszacsevévelő, 13.állj,
14.indító kapcsoló, 15.előre csévévelő, 16.a kazetta helye

A tanulói magnetofonok kapcsolási rajza

/6. ábra/



A hallgatói munkahelyeket lépcsőzetesen helyeztük el a kedvezőbb látás érdekében. Négy sorban, soronként öt asztalnál helyeztük el a 20 munkahelyet. Az első sor a padlósinton, a második egy, a harmadik két, a negyedik három lépcsővel magasabban áll.

A munkahelyeket típus gyermek íróasztalkából, s a hozzá házilagosan készült fém lábazatból állítottuk össze. Két fiókja van. A jobb oldali üres /a tanuló helmija számára/, a bal oldali fiókba került a fentiekben már ismertetett tanulói magnetofon. Az asztal lapján kívül van a segélykérő gomb. A fülhallgatók az asztalkáról kiemelkedő állványra akaszthatók. Az állványnak a tanári asztal felé eső oldalán tüntettük fel a munkahely számát.

A tanári vezérlőasztal a tanulói munkahelyekkel szemben helyezkedik el. /A tantermet hagyományos órák, órárészek tartására is alkalmassá kívántuk tenni./ Mögötte van a tábla, illetve a lehúzható vetítővászon.

Állandó jelleggel írásvetítő és GAF automata diavetítő is be van építve a terem audio-vizuális rendszerébe. A három ablak elcsötétíthető.

A padlót padlószőnyeggel borítottuk. Hangtompító burkolat egyelőre a teremnek csak egyik falán van.

Televíziókészülék teszi teljessé a berendezést.

A nyelvi laboratórium megépítése igen sok munkát, leleményességet, ötletet igényelt, s a főiskola technikai szakemberei jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a berendezés a rendelkezésre álló pénz felhasználásával alkalmas legyen a vele szemben támasztott követelményekre, üzemmódokra.

A tanári vezérlőpult megtervezése és kivitelezése teljes egészében házilagos egyedi munkaként készült, s a hasonló teljesítményű gyári berendezéshez képest összehasonlíthatatlanul olcsóbban sikerült megcsinálni. Sok munkát igényelt a tanulói munkahelyek kialakítása is, a bútorzat elkészítése, a tanulói magnetofonok laboratóriumi célra való átalakítása, a kombinált fülhallgatók és mikrofonok szerelése, a távkapcsolások megtervezése és kivitelezése. Ez az áldozatos munka két évig tartott, de minden elismerést megérdemel.

Nyelvi laboratóriumunkat technikailag - és felzereltségében - nem tekintjük még befejezettnak. A közel jövőben az alábbi fejlesztést tervezzük még:

- a terem bekapcsolása a főiskola zártláncú tévéhálózatába /ezzel megoldható az órákra filmrészletek, képfelvételek bejátszása, a tanulási folyamatba való beépítésére/,
- a dia- és az írásvetítő vetítéstechnikájának tökéletesítése,
- táblaszekrény beállítása,
- a falak és a bejárati ajtó megfelelő hangszigetelése,
- a sötétítő függöny mechanikájának tökéletesítése,
- az előkészítő, programkészítő, - tároló és fejlesztő mechanizmus kialakítása,
- az ismerethordozó eszköz és média állomány kialakítása.

3. Laboratóriumi munkaformák

A beszámolási időszakban a nyelvi laboratóriummal kapcsolatban az előmunkálatok, valamint a laboratórium kiépítésével kapcsolatos feladatok állottak a központban. A berendezés felhasználásával kapcsolatos kísérleteinknek nagyon az elején vagyunk, de azért - igen röviden - erről is szeretnénk némi áttekintést adni.

E zárótanulmány bevezetésében szólottunk arról, hogy egy évtizedes tapasztalat állt már mögöttünk, amikor a főiskolai nyelvi laboratórium témájával foglalkozni kezdtünk. Így természetesen nem kell mindent előlről kezdeni az alkalmazandó munkaformák kiválasztásában, kialakításában sem. Korábbi tapasztalatainkat, amelyek jelenlegi tevékenységünkhöz is alapul szolgálhatnak, 1975-ben a szakmai nyilvánosság számára is összefoglaltuk.^{+/} A sárospataki tanítóképző főiskolán azonban tágabb lehetőségek kínálkoztak. Ennek van egy anyagi-technikai és egy szervezeti-tartalmi komponense. Az előbbi abban nyilvánul meg, hogy jóval kedvezőbbek az üzemeltetéshez az anyagi feltételek, a fejlettebb típusú maga a laboratórium.

^{+/} Kovács Dániel: Egy nyelvi laboratórium 10 éve. Audio-vizuális Közlemények, 1975/L. szám, 20-23. l.

Az utóbbi pedig abból fakad, hogy szakkollégiumi rendszerű nyelv-
oktatásban jóval kedvezőbbek a lehetőségek és az igények, továbbá
a jól kvalifikált oktatói és műszaki állomány igen nagy segítséget je-
lent. Igaz - mint a bevezetőben jeleztük - időközben megszüntették
az angol speciális kollégiumot, az orosz nyelv oktatásában azonban
továbbra is igen tág lehetősége van a nyelvi laboratórium alkalmá-
zásának.

A nyelvi laboratóriumban alkalmazható sokféle munkaforma közül
a következőknek van kiemelkedő jelentősége:

A/ Audio-vizuális programok

A hang és a kép együttes hatására építenek. Egyes, a nyelvok-
tatás céljait szempontjából hasznosnak ítélt témaköröket úgy dolgo-
zunk föl, hogy az új nyelvi ismeretekkel, szókinccsal a tanulók hang-
zó és képbeli információk együttesében találkozhatnak. Tehát látnak bi-
zonyos személyeket, tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat és hallják
az azokat leíró, jellemző, kísérő szöveget. Képi és szövegbeli /nyel-
vi/ információ egybekapcsolásával alakulnak ki a fogalmak, lexikális
ismeretek.

Már eddigi kísérleteink is szemléletesen igazolták, hogy az ilyen
programoknak több kétségtelen előnye van. A lexikai elemek képi
információkkal való összekapcsolása közvetlen együttíthatást biztosít
a nyelvi megnevezés közvetlenül az illető fogalomhoz kapcsolódik,
csökken az anyanyelv kedvezőtlen interferenciája. Óriási előny, hogy
gyakoribb hangoztatást biztosít a tanulócsoporth minden egyede számára
az ilyen laboratóriumi munka. Nemcsak hallja, hanem a következő
lépésében ismétli, majd reprodukálja a nyelvi anyagot, végül produk-
tív módon is mondja. A fülhallgató elszigetelt téréstől, bátrabban és
önállóbban mer tehát megnyilatkozni, a mikrofon meg kapcsolatot te-
remt a tanárral, aki a program végzésébe be-behelligatva segítséget
tud adni a csoport minden tanulójának egyénileg is. Előny továbbá a
szövegszerűség, az anyag életszerűsége, élőnyelvisége, az anyanyelv
teljes kikapcsolása.

A laboratóriumban - egy műveletrendszerbe építve - a kép alkalmazása a szokásosnál hatékonyabb. Közismert az oktatásnak Comenius óta hangoztatott egyik alapelve: a szemléletesség, a kép, metanyelv, nemzetközi jelentésű. A nyelvtanításban mint stimulátor is igen hasznos: beszédtemát ad.

Az audio-vizuális nyelvi programok kialakult menetét így foglalhatjuk össze:

1. fázis: A tanulók képek sorozatát tekintik meg, minden képhez 2-3 mondat tartozik. A mondatokat kétszer ismételve hallják fülhallgatójukon keresztül. Ennek az első fázisnak az a célja, hogy megértsék a szöveget, a tanár ezt úgy segítheti, hogy a nehezebb kifejezéseknél megállítja a magnetofont, magyarázatot fűz hozzá. A szó megértetése, a szemantizáció az anyanyelv kikapcsolásával történik. A szöveg és a kép összefüggése a legtöbb esetben nagyon megkönnyíti ezt. A tanulónak az a feladata, hogy próbálja a hang és a kép összekapcsolása, a tanári kiegészítések alapján az alapszöveget megérteni. A képváltásnál arra törekszünk, hogy a kép a hang előtt jelenjék meg, s a szöveg után is látható maradjon pár másodpercig. Ez pszichikai szempontból előnyös.

2. fázis: Amint a képsor s a hozzá tartozó szöveg lepergett, visszakapcsolunk az első képhez. Az ún. reprodukzív automatizáció szakasza következik. A képekhez újra hallja a tanuló a mondatot, ismételnie kell. Ha hosszabb a mondat, a tanár szerkezetenként megállíthatja a magnót, ismételtethet, így építi fel fokozatosan a mondatot. Majd kérdéseket tesz fel a különböző mondatrészekre, s a feleletekből is újra felépíthető a mondat. E szakasz célja, hogy megtaníttassuk a mondatokat a tanulókkal, s ezzel megadjuk az alapot, hogy majd társalogni tudjanak a témáról. A kórusmunka nagy szerephez jut. A laboratóriumi kórusmunka, természetesen, hasznosabb munkaforma, mint a laboratóriumon kívüli, hiszen a tanár egyetlen gombnyomással meghallgathatja bármely tanulót a kórusból, s így biztosítva van eközben is az egyéni ellenőrzés. A kép szerepe most már nem csupán a megértetés, hanem a rögzítés is; a hallottakat a látottakhoz kell kap-

csolnia a tanulónak, hogy a következőkben a mondat a képet, a kép a mondatot idézze fel benne. Így valósítható meg az anyanyelv kikapcsolása, az idegen nyelven való gondolkodás képességének fejlesztése. A tanulás egysége továbbra is a szövegbe ágyazott mondat, a szavak helyes kiejtésével együtt a mondatintonációt is elsajátíthatjuk. A táblára az óra elején felírt szavak egyikét-másikat megvilágíthatjuk, s így bemutatathatjuk, ha az íráskép megjegyzését is fontosnak tartjuk.

A program, a nyelvoktatási forma célja is megszabja, hogy az írást hol és miképpen mutatjuk be. Elképzelhető, hogy az első és a második fázis közé iktatunk be egy frontális - laboratóriumi eszközök nélküli - mozzanatot. Ekkor a táblára előzőleg felírt, vagy írásvetítővel ekkor kivetített szavakat sorra vesszük, teljessé tesszük értelmezésüket, elvitatjuk, szerkezetekbe helyezzük őket. Egy másik megoldás az, hogy az első óra végén írásban minden tanuló kézhez kapja az új szavak listáját, írásuk megtanulása tehát nagyrészt házi feladat.

3. fázis: Néhány mondatmodellre épülő transzformációs gyakorlat. Szóban és frontális munkával - elsötétítésre, fülhallgatóra ekkor már nincs szükség - a táblára előzőleg felírt, vagy írásvetítővel bemutatott gyakorlatot végzünk el. Ezek a program nyelvtani anyagát mélyítik el. /Így pl.: mondatok befejezése, mondatösszevonás, átalakítás./

Eddig a fázisig juthatunk el az első 45 perces órán.

Lehet, hogy nem tudjuk már a 3. fázisba tervezett valamennyi szóbeli gyakorlatot elvégezni, mert a reprodukív automatizáció időtartamát nem lehet előre pontosan kiszámítani. Az nemcsak az anyagtól, hanem az osztály, a tanulócsoporthoz képestől, frissességétől, korábbi ismereteinek fokától stb. függ. Az első 45 perces óra meglehetősen fárasztó lehet. Ezért célszerű a négy elemre való bontása: 1. fázis /kb. 12 perc, fülhallgatóval/, a szemantizáció, a lexikai elemek tudatosítása /kb. 5 perc, frontális munkával, esetleg egy dallal frissítőül/, 2. fázis /maximum 20 perc, fülhallgatóval, ez a legintenzívebb szakasz/, 3. fázis /az óra hátralevő részében, frontális munkával/.

A program második óráját egyébként is orális drillsorozattal kezdenénk, de ezt megelőzheti az előző órán el nem végzett 3. fázis befejezése.

4. fázis: Laboratóriumi négy szakaszos programozott nyelvtani gyakorlatok. /Ezekről részletesebben a következő alfejezetben lesz szó./ Itt besulykoljuk a program nyelvtani anyagát, amelyet a 3. fázis előkészített már. Benne előfordulnak az új lexikai elemek is.

A drillek a kiejtés, az intonáció tanításában is segítséget adnak.^{+/}

Az 5. fázisban a drillek után lepergetjük az alapszöveget magnetofonról emlékeztetőül, a képek vetítése nélkül. A drillek, az ott-honi egyéni tanulás, az alapszöveg felidézése megteremti az alapot a transzformált reprodukálásra.

6. A transzformált változat abban áll, hogy a tanuló elbeszélő gyakorlatként reprodukálja a lecke anyagát, pl. múlt időbe téve, vagy egyes szám első személybe transzponálva. Amennyiben szükséges, a tanár /vagy a tanulótársak/ kérdésekkel segíthetik a felelőt.

7. A társalgás előkészítése céljából ezután magnetofonról bemutatunk egy mintaszöveget, amely párbeszédese formában dolgozza fel az első órán hallott alapszöveget. Esetleg itt már gyorsabb is lehet a tempó, életszerűbb, társalgási tónusú a dallam, ezért a hallás utáni megértés fejlesztésében is jó eszköz.

8. Ezt követi a beszélgetés, amelynek színvonalán az anyagrész elsajátításának foka lemérhető. A tanulók közül négy szereplőt választunk ki, akik között megosztjuk a feladatokat /szereposztás/. Újra levetítjük a képeket, amelyek kapcsán a kijelölt tanulók - szerepükhöz igazodva - beszélgetést folytatnak. Felhasználhatják az alapszövegből megtanult mondatokat, a természetesen beépíthetik korábbi nyelvi ismereteiket. A társalgó csoportok, amennyire az idő engedi, változtathatók.

Nincs merev határ a második és a harmadik óra anyaga között sem.

9. fázisként a harmadik órát a társalgási minta újrajátszásával kezdhethetjük, majd az előző fázishoz hasonlóan, de most már ellenőrzési céllal, társalgás következik. A képeket még ekkor is cél-

^{+/} V.ö.: EDWARD M. STACK: The Language Laboratory and Modern Language Teaching. Oxford University Press, New York, 1960.

szerű támaszul levettteni, bár a jobb tanulók a képek nélkül is tudnak beszélni a témáról.

10. Az óra gerincét a csoportkeretben történő számonkérés alkotja. Az egyik órán pl. három csoportot alakítottunk ki, s a következő feladatokat adtuk:

- a/ magnetofonról kapott szöveg alapján a totóhoz hasonlóan egy programozott feladatlapon X jellel kell megjelölni a helyes feleletet, kiegészítést, következtetést,
- b/ írásos válaszadás a magnetofonról felhangzó kérdésekre, /ha az idő engedi, egy-két tanuló válaszait magnetofonra is mondathatjuk a kiejtés ellenőrzése céljából/,
- c/ beszélgetés 3-4 tanuló között megadott szereposztás alapján a program témájához kapcsolódva /kép nélkül/, a laboratórium lehetőségét kihasználva e társalgást magnetofonra rögzítjük ellenőrzés és javítás céljából.

Ha több idő áll rendelkezésünkre, a csoportok feladatait megcseréljük, akár mindhárom csoporttal elvégezethető mindhárom feladat. Ez azonban nem feltétlenül szükséges. A harmadik csoport feladatához valószínűleg nem rendelkezik minden tanuló megfelelő társalgási készséggel a nyelvtanulás korábbi szakaszaiban. A csoportokba sorolás történhet a képességek alapján. Az a/ csoportba a gyengébb, a b/-be a közepes, a c/-be az átlagból kiemelkedő tanulók oszthatók.

Az órák egy-egy nehezebb szakasza előtt rendszerint zenét közvetítettünk a tanulóknak, vagy közösen énekelünk el egy dalt. Ennek kedvező hatása van a gépekkel végzett intenzív munka közben.

A kép és a hang összekapcsolása, a jó audio-vizuális nyelvi program készítése igen sok kérdést vet fel. A legnagyobb veszély a maximalizmus, ha túl sok új lexikai elemet, hosszú mondatot, nehezen kiejthető hangkapcsolatot építünk a programba. Meg kell nyernünk a tanulók rokonszenvét is a számukra először szokatlan tanítási módhoz. Ebben a legjobb motívum az, ha tapasztalják, hogy egy idegen nyelv elsajátításában láthatóan és fokozatosan előre

haladnak. Többet kell dolgoznia tanárnak és diáknak, a fáradtság azonban megtérül. Ha ugyanis úgy tudjuk megtanítani tanulóinkat az idegen nyelvre, hogy a szókészletüket a dolgokkal asszociálják, akkor megközelítették azt a módot, ahogyan a gyermek az anyanyelvét tanulja. /S ez a fül és a szem útján történik évekkal azelőtt, mielőtt az írásról vagy nyelvtanról fogalma volna./

J.B.Hilton a tanulságokat ilyenképpen összegezi:^{+/}

a/ A laboratóriumi óra sok különféle tennivalóból álljon, melyek mindegyike csak pár percig tart, így biztosítható a tanulók tartós figyelme.

b/ A tanár állandó részvétele az óra minden mozzanatában éppoly fontos, mint a hagyományos órán. Ismernie kell jól a berendezés lehetőségeit és korlátait.

c/ Kapcsolótáblája segítségével a tanár mindenkit ellenőrizhet.

d/ A laboratóriumban töltött óra nem jelenti azt, hogy 45 percen át használni kell a teljes gépi berendezést. A közös osztálymunka sokszor az óra legfontosabb része.

Mint láttuk, a kép és a hang összekapcsolása a szóbeliséget, a beszélt nyelv tanulását szolgálja, írásra és olvasásra alig kerül sor e programban. Az írásra és olvasásra való áttérés azonban nem nagy probléma: mondatokból lehet kiindulni, izolált szavakból. A mi tapasztalataink is azt igazolják, hogy a tanulók többsége könnyebben tanulja meg a nyelvet képekhez, mint fogalmakhoz kapcsolva.

B/ Orális gyakorlatok

A szóbeli /orális/ gyakorlatok /drillek/ előtérbe kerülése azzal kapcsolatos, hogy a beszédképesség követelménye lett az elsődleges oktatásunkban. Az alábbiakban ismertetendő gyakorlatok a gyors nyelvi reflex kialakítását segítik elő, amellyel, hogy a hallás utáni jobb megértést, a nyelvi jelenségek grammatizálás nélküli megtanítását szolgálják.

^{+/} The Language Laboratory in School, London, 1964.

E.M.Stack amerikai professzor már említett könyvében részletesen foglalkozik az orális drillek típusaival és modelljeivel. Drilleken olyan gyakorlatsort értünk, amelyek mondatok hosszú során át sulykolnak egy-egy nyelvtani jelenséget, pontosabban: a beszédnek valamely struktúráját, elemét. Stack szerint a drillnek két fő részből kell állnia: az oktató célzatú és az ellenőrző jellegű szakaszból. Az oktató szakasz bőséges példasoron át bemutatja a jelenséget, gondosan ügyelve arra, hogy a nyelvtény minden változatára megfelelő számú példát adjunk. Az oktató szakaszban 6-8 példamondat ugyanazt a jelenséget példázza. Ezt követi a második fázis, anélkül, hogy erre bármi is felhívna a tanulók figyelmét. Az ellenőrzés szakaszában a mondatok már nem követik a nyelvi rendszer logikáját követő sorrendet, így pl. a különböző számú és személyű alakok keverten fordulnak elő. A szakirodalom szerint ennek a szakasznak a terjedelme az előzőnek egyharmada, egy-egyede lehet.

A mondatpárok száma természetesen a tanítani kívánt anyag jellegétől függ. A drillek időtartama tehát nagyon is változó. Ha rövidebb, egy órán kétszer is végigvehetjük, ha hosszabb, akkor csak egyszer végezteshetjük el. A drillek végzése ugyanis fokozott figyelmet követel a tanulótól, 15 percesnél hosszabb programot nem célszerű egy 45 perces órára beállítani. Az viszont megoldható, hogy a gyakorlatsort kétszer végeztetjük el, másodszor ugyanis már kevésbé megerőltető.

Nyelvóráinkon négy szakaszból álló drilleket alkalmaztunk, amelyek az önellenőrzésre, rendszeres korrekcióra kitűnően alkalmasak. A négy szakasz a következő:

- I. A tanár /a magnetofon/ mondja az alapmondatot. /Stimulus/
- II. A tanuló reagál, felel a kérdésre, elvégzi a kívánt átalakítást, stb.
- III. A tanár megadja a helyes megoldást.
- IV. A tanuló ismétli a helyes megoldást.

A II. és a IV. fázis tulajdonképpen szünet a tanár, illetve a magnetofon részéről. Ennek a szünetnek elegendő hosszúnak kell lennie a válasz megadásához, de nem lehet túlságosan hosszúsú: ösztönözni kell a gyors reakcióra.

Ilyen gyakorlatok végezhetők magnetofon nélkül is, de a géppel való munka előnye, hogy anyanyelvi bemondót vehetünk igénybe, hogy megfelelő szünetet biztosíthatunk, hogy felszabadíthjuk a tanárt fontosabb feladatok számára. Ha a magnetofon mellett még a fülhallgató és az egyéni mikrofon is biztosítva van, további előnyökhöz jutunk, mert a lélektani hatás intenzívebb, ha a szöveg közvetlenül az egyes tanulóhoz szól, a tanulók bátrabban felelnek elszigetelten, mint társaik fülehallatára, emellett az is előny, hogy a tanuló a fülhallgatóban saját hangját is hallja, ez kitűnő eszköz az önellenőrzésre. A tanár bármely tanulóját ellenőrizheti, segítheti, a tanuló segítséget kérhet, mert a laboratóriumban megvan a kétoldali összeköttetés lehetősége.

Igen nagy jelentőséget tulajdonítunk az itt leírt gyakorlattípusoknak. A tanulót ugyanis /gondoljunk a II. szakaszra/, nem gépies ismétlésre, hanem aktív gondolkodásra készítjük. A gyakorlatok az anyanyelv, a fordítás kikapcsolása révén közvetve a társalgási készséget is fejlesztik. Nagy előnyük, hogy érvényesül az önkorrekción: a tanulók a tanár külön beavatkozása nélkül is a III. szakasz mintája alapján a IV. szakaszban javítják esetleges hibájukat. Ha meg nincs hiba, akkor ez megerősítésként szolgál.

A nyelvtanítás természetéből folyik, hogy minden jelenség oktatására nem alkalmas a négy szakaszból álló drill. Elsősorban akkor van jelentősége, ha a feladat csak egyféle megoldásban helyes, különben csak a lehetséges helyes válaszok egyikét képes a tanulóknak önellenőrzés céljából megadni, s így az nem lehet teljes értékű. Ahol más mód nincs, két szakaszból álló drilleket alkalmazhatunk. Ekkor a tanuló többnyire csak ismétlésre szorítkozik, hatása tehát kisebb. De a kiejtés és intonáció terén az ilyen gyakorlat is teljes értékű.

Foglalkoztunk azzal a problémával is: hol a helye az oktatási folyamatban a szóbeli súlykoló gyakorlatnak. A választ végső soron nem elsősorban a módszertan vagy a lélektan adja meg, hanem a gyakorlati lehetőségek szabályozzák. Így elsősorban az számít, milyen gyakorlatokkal, anyagokkal, programokkal rendelkezünk, s mikor juthatunk be tanulócsoportunkkal a laboratóriumba.

A drillek a többféle munkaformát magukba foglaló kombinált óratípus részeként iktathatók be a nyelvoktatás folyamatába. A tanítandó anyag jellegéből következik, hogy pl. egy új téma előkészítése céljából az óra elején van-e szükség a drillre, vagy pl. egy audiovizuális program nyelvtani tudatosítását szolgálva az óra második felében kap helyet, de - főként ellenőrzés céljából - az óra végére is maradhat.

A drillek összeállítása nem könnyű feladat, erre a magunk gyakorlatában is sok példa akadt.^{+/} Ügyelni kell ugyanis arra, hogy a mondatok ne legyenek túl hosszúak, egyszeri hallásra érthetők legyenek a tanulók számára, ne tartalmazzanak ismeretlen vagy nagyon ritkán előforduló szavakat, a jelenségen belül a mondat sorozat minden lényeges változatot bemutasson. Annak a tanárnak tehát, aki laboratóriumi drilleket akar végeztetni, e ponton is jelentős többlet munkát kell vállalnia. Többnyire a hangfelvétel elkészítése is a tanár maradt. Normális beszédtempóban kell a mondatokat ráolvasni a szalagra. Hogy biztosak legyünk a megfelelő üres hely kihagyásában, a négy szakaszból álló drillek I. és III. szakasza között célszerű magunkban kétszer elmondani a választ, s aztán mondani a következő mondatot.

^{+/} V.ö.: Budai László - Kováts Dániel: Programozott angol nyelvi gyakorlatok a gimnázium I., II. és III-IV. osztálya számára. A TANÉRT kiadása, Budapest 1972, 1973, 1975.

E program néhány metodikai kérdéséről:
Kováts Dániel: Programozott angol nyelvi hangszalagok a gimnáziumok számára.
INYT, 1974/2. 60-64. l.

Az elmondottakból kitűnik, hogy bár a szóbeli gyakorlatok kezdetől fogva eszközei a nyelvtanításnak, a laboratóriumban haté-
fokukat nagy mértékben növelni lehet. Alapfeladatuk a reprodukció
intenzív biztosítása, de legalább három fokozatot különböztethetünk
meg. Vannak gyakorlatok, amelyek a pusztán imitáción alapulnak /a
stimulus egyszerű megismétlése/. A második fokozat a reprodukálás,
amikor a stimulus kiváltja egy tanult szerkezet alkalmazását. De kell
lenni egy produktív szakasznak is, amely már összetettebb nyelvi
működést igényel /pl. kérdésre felelet/. Ezek nehézségi fokozat-
ként egymásra épülhetnek. Feltétlenül szükség van olyan feladatok-
ra is, amelyek nemcsak feltételes reflexként hatnak, hanem gondol-
kodtatnak is.

Nézzünk tehát néhány gyakorlatípusát

a/ Analógián alapuló gyakorlatok, amikor a tanuló a megfelelő
kérdés útján ugyanazt a szót más környezetbe /mondatba/ helyezi.

b/ Változtatások: az eredeti mondat nagy részét megismétli a
tanuló valami előre kijelölt eltéréssel vagy behelyettesítéssel.
/Állító mondatból tagadó, főnevek helyettesítése névmással, az ige-
idők megváltoztatása stb./

c/ Hozzáadás: a tanulóknak egy előre megadott fordulatot /szószer-
kezetet/ kell a példához hozzákapcsolnia.

d/ Mondatösszeűzés: két mondatból egyet kell szerkeszteni ösz-
szevonás útján. /Vonatkozó névmás használatával, feltételes mondat-
ként stb./

e/ Elbeszélő gyakorlatok: az igeidő megváltoztatásával kell a meg-
adott mintaszöveget elbeszélni.

f/ Kérdés-felelet: pl. eldöntendő kérdésekre kell igenlő válaszokat
adniuk a tanulóknak /az angol nyelvben nem pusztán "igen" vagy "nem"
a válasz/

A valóban haladók számára a laboratórium a szóbeli fogalmazás
gyakorlására is alkalmat ad. A tanuló által magnetofonra mondott szö-
veget a tanár lehallgathatja, értékelheti, átjátszva kommentárt fűzhet
hozzá, s ennek alapján a tanuló újabb kísérletet tehet a téma jobb
megfogalmazására.

*

Nem mérhető fel reálisan egy új oktatási mód a lélektani, nevelési szempontok figyelembevétele nélkül. Tisztáznunk kell, hogyan fest a laboratóriumi tanítás a tanuló felől, milyen serkentő vagy fékző hatásokat kell számbavennünk. A laboratórium módosítja a hagyományos óraserkezetet, eddig kevésbé használt eszközökkel hozza kapcsolatba a tanulót, egyénibbé és önállóbbá teszi a munkát, aktivizál. Úgy érezzük, ezekből a tényezőkből eredményes és motivált nevelőmunka bontakozhat ki.

A laboratóriumi programozás apró lépésekre épül, betartja a fokozatosság elvét, az egyszerű nyelvi jelenségtől halad a bonyolultabb felé. Alapelvei mind a metodika, mind a pedagógia szempontjából jelentősek:

a/ az aktív reagálás elve érvényesül azokban a drillekben, amelyekről az előbbieken szó volt, hiszen a stimulus reakciójaként adandó válasz állandó aktivitásra készíti a tanulót,

b/ a közvetlen ellenőrzés elve valósul meg a négy szakaszos drillekben /önellenőrzés/ s abban a lehetőségben, hogy a tanár a technikai berendezés segítségével közvetlenül megfigyelheti a tanuló munkáját,

c/ ez a program értékelésének és korrigálásának elvével jár együtt, ami a nevelés szempontjából igen hasznos önkorrekcióna épül /az ismertetett drillek IV. fázisában/,

d/ az AAC típusú laboratóriumok a saját haladási ütem elvét is érvényesítik.

A laboratórium nemcsak a hallás utáni megértés készségét fejleszti minden korábban használt módszernél sokkal eredményesebben. Az újabb lélektani kutatások bebizonyították, hogy a hallás utáni megértés összefüggésben van az orális megnyilatkozás készségével. S ehhez hozzá kell még tenni, hogy a hallás utáni emlékezőtehetség fejlesztése az ismertetett módszerekkel a nyelvoktatás természetes velejárója lesz.

A technikai berendezés pedagógiai hatását előszörban abban látjuk, hogy - a fentiekén túlmenően - a fejhallgatók elszigetelő hatása egyénibbé, közvetlen megazólalása intenzívebbé, ösztönzőbbé teszi a nyelv tanulást. A kép és a hang összekapcsolása maradandóbbá teszi a tanultakat, lehetőséget teremt az anyanyelv kikapcsolására, megteremti a szükséges szituációt, a természetesebb beszédhelyzetet, behozza az életet, a külvilágot a tanterembe.

Az előnyök ilyen vázlatos számbavétele is meggyőzhet bárkit a nyelvi laboratórium oktatási és nevelési előnyeiről. Ezt megerősítik a tanulók nyilatkozatai. A modern technika, a szokásosnál hangulatosabb berendezésű terem önmagában is motiváló tényező, a tanulók többsége szívesen vállalkozik egy számára új tanulási módban való részvételre.

Természetesen a sikerhez és az általánossá tételhez sok munkára van szükség. Kísérleteink, próbálkozásaink eredményeként azonban már látjuk a lehetőségeket is, a korlátokat is. Most már az következik, hogy a korlátok között a lehetőségeket minél teljesebben kihasználjuk.



Fák. Filcirón-rajz

BALÁZSI ZOLTÁNNÉ
főiskolai adjunktus

OKTATÓINK PUBLIKÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE 1981/82-BEN
/Bibliográfia/

Ez a bibliográfiánk főiskolánk oktatóinak 1981. szeptember 1-é és 1982. augusztus 31-é között publikált írásait gyűjti össze teljesre törekvő módon. Tartalmazza az önállóan megjelent kiadványokat, valamint a periodikákban és gyűjteményes művekben megjelent írásokat.

Az anyag elrendezése a szerzői betűrendet, ezen belül a címszavak betűrendjét követi. Egy szerző neve csak egyszer szerepel, a további leírásokban a szerző nevét - - jelöli.

BALÁZSI Zoltánné: Oktatóink szakirodalmi tevékenysége 1965-1981.

Bibliográfia. = A Sárospataki Comenius Tanfőképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, III-126. l.

CSAJKA Imre: A pataki diákok szabadidő eltöltésének testkulturális lehetőségei a XVII. sz.-ban. = Borsodi Művelődés. 1981. 6. évf. 3. sz. 40-45. l.

CSUHAJ VARJÚ Imre, dr.: A nevelés, művelődés néhány kérdése Arany folyóirataiban. = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 3. sz. 59-64. l.

- - : A nyelvi és irodalmi tanszék [munkájáról] . = A Sárospataki Comenius Tanfőképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 50-55. l.

- - : A tudományos bizottság [munkájáról] . = U.o. 83-87. l.

- - : A tanító szerepe az alsó tagozatos tanulók anyanyelvi műveltségének alapozásában. = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 2. sz. 3-7. l.

DEBRECZENI Zoltán: A művészeti nevelési tanszék [munkája] . = A Sárospataki Comenius Tanfőképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 58-61. l.

- FENYVESI András, dr.: A jobbágykérdés Zemplénben 150 évvel ezelőtt. = Szülőföldünk, Borsod-Abaúj-Zemplén. 1982. [2. évf.] 1. sz. 14-19. l.
- - : Lobogó fátylak voltak. /A 450 éves pataki kollégium kimagasló nevelői/ = Pedagógusképzés. 1981. 8. évf. 1. sz. 128-146. l.
- - : A sárospataki kollégium jeles tanítványai. = Borsodi Művelődés. 1981. 6. évf. 3. sz. 59-67. l.
- - : Zemplén a reformkorban. [Kiad.] : Sátoraljaújhelyi Városi Tanács V.B. Művelődésügyi Osztálya. Sátoraljaújhely, 1982. 116 l.
- FÖLDY Ferenc, dr.: A felvételi előkészítő bizottság [munkája] . = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak. 1981, 96-97. l.
- - : Felvételi előkészítő munka a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán. = A tanár- és tanítóképző főiskolák, valamint az óvónőképző intézetek Felvételi Előkészítő Bizottságának közös kiadványa 4. Házi sokszorosítás. 1982, 32-38. l.
- - : Felvételi tájékoztató. [Kiad.] Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola. 1982, 24 l.
- - : Gondolatok a szülői tekintélyről. = Észak-Magyarország. 1982, 37. évf. 268. sz. 7. l.
- - : Az idős ember lelki élete. = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 3. sz. 31-34. l.
- - : Az intézményen kívüli tevékenység. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak. 1981, 106-109. l.
- - : A tudományos diákkör [munkája] . = U.o. 92-96. l.
- - : A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola oktatóinak társadalmi-közéleti tevékenysége. = Borsodi Szemle. 1982. 27. évf. 89-92. l.
- GALLAI Lászlóné: Az anyanyelvi ismeretek az óvodában. = Észak-Magyarország. 1982. 37. évf. 292. sz. 4. l.
- - : Gyakorló levelek magyar nyelvtanból. 1982/83. tanév. [Kiad.] : Tanítóképző Főiskolák és Óvónőképző Intézetek Felvételi Előkészítő Bizottsága. Házi sokszorosítás. Esztergom. 1982. 44-48. 76-80. l.

- GÉRESI István:** A gyakorló iskola munkája. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 71-74. l.
- GONDA Sándorné:** A gyakorlati képzés. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 68-71. l.
- GÖNCZY Ákos, dr.:** A tanítási készségek fejlesztése képmagnó alkalmazásával. = Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben. III. Országos Oktatástechnikai Központ [anyaga]. Veszprém, 1982, 189-215. l.
- HOMONNAY Nándorné:** A közművelődési bizottság [munkájáról]. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 87-91. l.
- - : A közművelődési tanszék [munkájáról]. = U. o. 64-67. l.
- - : A közművelődési képzés hagyományai a Sárospataki Állami Tanítóképzőben 1868-1912 között. = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 1. sz. 88-92. l.
- - : Munkásművelődés - főiskolai szakkollégium. = Népművelés. 1982. 29. évf. 2. sz. 17. l.
- HORVÁTH Ferenc:** Szakszervezeti élet. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 26-29. l.
- JÁGER Katalin, dr.:** Az első osztályos irodalmi anyag bemutatása az óvónőknek. = Óvónőkészítő intézetek IV. tudományos ülészaka, Sopron 1981 május. /Kecskemét/ 1982, Házi sokszorosítás. 361-363. l.
- - : Gyakorló levelek magyar nyelvtanból. 1982/83. tanév. [Kiad.] : Tanítóképző Főiskolák és Óvónőkészítő Intézetek Felvételi Előkészítő Bizottsága. Házi sokszorosítás. Esztergom, 1982. 49-59. l.
- JUHÁSZ Istvánné:** Pártmunka főiskolánkon. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 25-26. l.
- KALLÓ János:** A tanítóképzős hallgatók matematika tanítással kapcsolatos néhány problémájáról. = Pedagógusképzés. 1981. 8. évf. 1. sz. 109-121. l.

- KÁROLY István, dr.:** Jubileumi köszöntő. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 3-4. l.
- - : A neveléstudományi tanszék [munkájáról] . = U.o. 43-50. l.
- - : Intézményünk fejlődése /1965-1981/. = U.o. 5-14. l.
- KATÓ József:** A kreativitás fejlesztésének lehetőségei a bábjátékban. = Óvónőképző Intézetek IV. tudományos ülésesszaka, Sopron 1981 május. /Kecskemét/ 1982, Házi sokszorosítás. 266. l.
- KOMÁROMY Sándor, dr.:** Gyakorló levelek magyar nyelvtanból. 1982/83. tanév. [Kiad.] : Tanítóképző Főiskolák és Óvónőképző Intézetek Felvételi Előkészítő Bizottsága. Házi sokszorosítás. Esztergom, 1982. 72-75. l.
- KOVÁTS Dániel, dr.:** A földműveléstől a szórakozásig. /Néprajzi tanulmányok a Zempléni hegyvidékről/ = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 3. sz. 88-89. l.
- - : Kazinczy Ferenc emlékkülés. = Pedagógiai Szemle. 1981, 31. évf. 9. sz. 889-890. .
- - : Kazinczy Ifjú követő. = Magyaritanítás. 1982. 25. évf. 2. sz. 92-93. l.
- - : Kevés szóval magyarul. 2. kiadás. [Kiad.] : Anyanyelvi Konferencia Védnöksége. Sárospatak, 1982, 140 l.
- - : Móricz Zsigmond A fátyla című regényének megformálása. = Borsodi Szemle. 1981, 26. évf. 3. sz. 43-53. l.
- - : Neveléstörténeti felolvasó ülés Sárospatakon. = Pedagógiai Szemle. 1982. 32. évf. 4. sz. 376-378. l.
- - : Szemere Miklós emlékezete. = Szülőföldünk, Borsod-Abaúj-Zemplén, 1982. [2. évf.] l. sz. 20-24. l.
- - : A tizedik országos néprajzi és nyelvjárási gyűjtőtálalkozó után. = Honismeret, 1981, 9. évf. 5. sz. 51-53. l.
- MAGI Antal:** Nemzetközi kapcsolatainkról. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 109-110. l.
- MARTINÁK János:** A főiskolai könyvtár. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 101-106. l.

- NOVÁK Vilmosné: Gyakorló levelek magyar nyelvtanból. 1982/83. tanév. [Kiad.] : Tanítóképző Főiskolák és Óvónőképző Intézetek Felvételi Előkészítő Bizottsága. Házi sokszorosítás. Esztergom. 1982, 59-71. l.
- OLÁH Katalin: A kollégiumi nevelőmunka. = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 97-101. l.
- - - SZÉKELY Istvánné: Pályakeszdő tanítók a nevelőtestületi beilleszkedés tapasztalatairól. = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 5. [Kiad.] : Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola. /Sárospatak/ 1981, 79-87. l.
- SIPOS György: A testnevelési tanzék [munkájáról] . = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 62-63. l.
- - : A sportbizottság [munkájáról] . = U. o. 91-92. l.
- SZÉKELY Istvánné: A marxizmus-leninizmus tanzék [munkája] . = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 39-43. l.
- - : A nevelési-oktatási bizottság [munkája] . = U. o. 80-83. l.
- - - OLÁH Katalin: Pályakeszdő tanítók a nevelőtestületi beilleszkedés tapasztalatairól. = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 5. [Kiad.] : Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola. /Sárospatak/. 1981, 79-87. l.
- SZERENCSEI Sándor: A természettudományi tanzék [munkája] . = A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola Évkönyve /1965-1981/. Sárospatak, 1981, 55-58. l.
- VÁLYI NAGY Gyula: Gyermekeink személyiségfejlődése. = Észak-Magyarország. 1982. 37. évf. 159. sz. 4. l.
- - : A korrekciós nevelés pszichológiai-pedagógiai sajátosságai. = Borsodi Művelődés. 1982. 7. évf. 1. sz. 3-10. l.

Oktatóink kiállításai

BALOGH Istvánné: A sárospataki pedagógus művésztelep kiállítása. Sárospatak, 1982.

- - : Tanfőképzős tanárok kiállítása. Debrecen, 1982.

DEBRECZENI Zoltán: Egyéni kiállítás. Sátoraljaújhely, 1982.

- - : Egyéni kiállítás. Sárospatak, 1982.

- - : Tanfőképzős tanárok kiállítása. Debrecen, 1982.



Oldalazó. Műanyagmetszet

B e v e z e t ő / Dr. Károly István / 3

GONDA SÁNDORNÉ:

**As általános iskolai osztályközösségek kialakulását
befolyásoló főbb tényezők szerepe a közösség fejlődésében** 7

I. A témaválasztás indoklása 7

II. A kutatás hipotézise 8

III. As osztályközösségek fejlődését meghatározó tényezők 12

A/ A nevelés céltudatosága 12

**B/ A nevelő személyisége, példamutatása a kollektívizmus
 aspektusából 17**

**C/ A nevelők elméleti felkészültsége és az alkalmazott
 módszerek 19**

IV. Gyakorlati problémák /Kivonat/ 32

V. Összegezés 32

A felhasznált irodalom 35

DR. FÖLDY FERENC:

**A feladatrendszeres oktatás hatása az ismeretelsajátításra
és a gondolkodásra** 39

I. Bevezetés 39

II. A feladatrendszeres oktatás hazai története 40

III. A feladatrendszeres oktatás gyakorlati kérdései 43

**1. A feladatrendszer szerkesztésének pedagógiai
 és pszichológiai problémái 43**

2. A kísérletek leírása 47

3. A kísérlet eredményei 49

4. Néhány tanulság 57

IV. A feladatrendszeres kísérletek statisztikai eredményei 61

Irodalomjegyzék 73

JUHÁSZ ISTVÁNNÉ - OLÁH KATALIN - SZÉKELY ISTVÁNNÉ:

<u>A leendő pedagógusok pályamotivációja és pályaképe</u>	77
I. A témaválasztás indoklása, a kutatómunka terve, menete	77
II. Felmérésünk eredményeiből	79
1. Végző középiskolások válaszai	79
2. 1. éves tanfőjelöltek válaszai	91
III. Konklúziók	100
IV. A kutatási következtetéseinkből adódó feladatok	103
A témából megjelent publikációink	104

DR. KÁROLY ISTVÁN:

<u>A tanterv és a nevelési program integrálásának kísérleti tapasztalatai főiskolánkon</u>	105
Bevezető	105
I. Az integrálást szolgáló kutatás elvi, elméleti kérdései	106
II. A téma kutatásának előzményei főiskolánkon	109
III. A kutatás tematikai terve	113
IV. Az integrálási kísérlet tapasztalatainak elemzése	116
V. A neveléseméleti tanterv és a nevelési program integrálásának tapasztalatai	119
A neveléseméleti tananyag és a nevelési program integrálása /Melléklet/	126
Felhasznált irodalom	144

DR. KOVÁTS DÁNIEL:

<u>Modern technikák és eszközök a nyelvetetésben</u> . . .	145
I. A téma kutatásának terve, előzményei és monote . . .	145
II. Modern technikai eszközök az anyanyelv oktatásában /Kivonat/	149
III. Új eljárások a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában /Kivonat/	150
IV. Nyelvi laboratórium a Comenius Tanítóképző Főiskolán	150
1. A nyelvi laboratórium néhány alapkérdése . . .	150
2. Főiskolánk nyelvi laboratóriuma	158
3. Laboratóriumi munkaformák	170
A/ Audio-vizuális programok	171
B/ Orális gyakorlatok	176

BALÁZSI ZOLTÁNNÉ:

Oktatóink publikációs tevékenysége 1981/82-ben

/Bibliográfia/	183
---------------------------------	-----

DEBRECZENI ZOLTÁN grafikái a 6., 38., 76., 144., 182.
és 188. lapon

101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115

...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

**Készült a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Moziüzemi Vállalat
sokszorosító üzemében Miskolcon
Engedélyszám: 66945
ISSN 0230-0435**

