

KÜLÖNBÖZŐ NEVELŐI MAGATARTÁSFORMÁK HATÁSA EGY OSZTÁLY TANULÓINAK A TANTÁRGY IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉSÉRE ÉS MUNKAFEGYELMÉRE¹

A dolgozat célja a tanítási órához kapcsolódó nevelői magatartásformák elemzése és az elemzés során nyert sajátosságok összefüggésbe hozása a tanulók érdeklődésével, munkafegyelmével és a nevelő-növendék viszony alakulásával. Közelebbről: annak felvázolása, hogy a tanár magatartásának mely komponensei játszanak pozitív, ill. negatív szerepet az illető tantárgy iránt megnyilvánuló érdeklődés kifejlődésében, a tanítási órán tanúsított munkafegyelem (viselkedést és tanulmányi fegyelmet értve ezen) jellegében, végül hogyan befolyásolja a nevelő magatartása a nevelő-növendék kapcsolatot; a végzett megfigyelések alapján az egyes nevelői magatartásformák jelentőségének megállapítása a pedagógiai tevékenység egésze és a szűkebb értelemben vett nevelés szempontjából értékelő jelleggel, valamint közös sajátosságok és egyéni vonások feltárása a vizsgált jelenségek alapján.

A vizsgálódás alapvető módszere a megfigyelés, kiegészítő eljárás a tanulók írásbeli válaszainak értékelése.

Az 1959/60-as tanévben előzetes megfigyeléseket végeztem egy budapesti általános gimnáziumban. Különböző osztályokban különböző pedagógusok óráit látogattam. A megfigyelések elsősorban a pedagógus magatartásformáira irányultak, melyen a tanítási óra felépítéséhez kapcsolódó kifejezetten nevelési vonatkozású megnyilvánulásokat értem. Lényegében a tanítási órát nevelési oldaláról igyekeztem megragadni, természetesen annak tudatában, hogy a pedagógus tevékenységének kifejezetten didaktikai és kifejezetten nevelési vonatkozása a valóságban összefonódik, és különválasztása csak a tudományos vizsgálódás szempontjából lehetséges. A tanítási órákról készített jegyzőkönyvek, valamint a gyakorlóiskolában végzett kötelező óralátogatások feljegyzései alapján az 1960/61-es tanévre megfigyelési tervet dolgoztam ki, amely a nevelő magatartásformáinak általam megfigyelt fő változatait tartalmazta. A tervet két részből áll. Az egyik, terjedelmesebb szakasza a tanítási óra egyes mozzanataihoz kapcsolódó vonásokat, a másik az óráról nyert összbenyomás alapján keletkezett sajátosságokat foglalja magában. Nem törekedtem teljességre, a valóságban előforduló valamennyi lényeges változatrögzítésére. Ehhez nyilvánvalóan széles körben végzett igen nagyszámú megfigyelés lett volna kívánatos. A megfigyelések alapját képező tervet az *1. számú melléklet* tartalmazza.

Ezt követően az 1960/61-es tanévben ugyanennek az iskolának 1. osztályában folyamatos megfigyelés tárgyává tettem az osztályban tanító öt pedagógus és az osztály tanulójának tevékenységét. Az öt nevelő:

¹ Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem pedagógiai tanszékén készült szakdolgozatból.

Ma: osztályfőnök, magyar tanárnő. Az osztályban heti öt órában tanít (négy magyar és egy osztályfőnöki).

Tő: történelem tanárnő. Heti óraszám a kettő.

Fő: földrajz tanár. Heti két órában tanít.

Mat: matematika tanárnő. Heti óraszám a négy.

Bi: biológia tanárnő. Az osztályban heti két órában tanít, az iskola KISZ segítő tanára.

Egy-egy pedagógus tizenöt óráját látogattam a tanév folyamán, ez összesen	75 óra
Jelen voltam a tanév első napján tartott	3 órán
Valamennyi tantárgy legelső óráján	8 „
A többi tantárgy (kémia, orosz, ének, testnevelés, műszaki rajz) .	14 óráján
Osztályfőnöki órákon	5 órán

Összesen 105 órán

A tervezet kiegészítéseként minden óráról rövid jegyzőkönyv készült, mely a pedagógus megjegyzéseit, a tanulók egyes megnyilvánulásait és az órán történt rendkívüli események leírását tartalmazza, példaanyag gyűjtése céljából.

A tantárgyak iránti érdeklődés megnyilvánulásának vizsgálatára rögzítettem a tanulók kérdéseit, önálló megjegyzéseit és olvasmányaikról való beszámolójukat. Ezenkívül az érdeklődés megnyilvánulásának tekintetem a tanulók részvételét az új anyag feldolgozásában, bár tudom, hogy ebben a pedagógus irányító szerepe alapvető (2. számú melléklet a pontja). Felhasználtam a tanulók írásbeli válaszait is.

A munkafegyelem jellegének megállapítására a megfigyelt órákon fegyveztem a hiányzó feladatok, készületlen tanulók számát, ezt a házi feladat elkészítésére vonatkozó tanulói válaszok egészítik ki. A tanítási óra fegyelmét összbenyomás alapján jelöltem, rögzítettem a tanár fegyelmezési eljárásait és az előforduló fegyelembontás minőségét. (1. 2. számú melléklet b pontja.)

Végül egyrészt a megfigyelésekkel azonos irányú, másrészt azt kiegészítő, bizonyos objektív és szubjektív mozzanatok megismerésére irányuló kérdésekre adtak választ a tanulók két tanítási óra keretében (a kérdés-sorozatot a 3. számú melléklet tartalmazza).

Az osztály, melyben a megfigyeléseket végeztem, átlagos 1. osztály, minden előzetes irányító szempont nélkül esett rá a választás. Az osztály összetételét és a megfigyelt pedagógusok megválasztását a megfigyelés tárgya nem befolyásolta, mivel sem a tanulók, sem az illető tanárok előtt az óralátogatások célja nem volt ismeretes. Tájékoztatásul közlök néhány adatot az osztályról.

Az osztály létszáma 38 fő. Szociális összetétele: munkás 18 fő, alkalmazott 10 fő, értelmiségi 9 fő, egyéb 1 fő. A VIII. osztály végén a tanulmányi átlag 3,92 volt. Ez az első év első félévében 2,79-re csökkent. A magatartási átlag félévben 4,43. A vizsgált öt tantárgy tanulmányi átlaga: magyar 3,41, történelem 3,25, földrajz 3,20, matematika 2,41, biológia 2,66. Év végén az osztály tanulmányi és fegyelmi helyzete a következőképpen alakult: tanulmányi átlag 3,18, magyar 3,42, történelem 3,15, földrajz 3,57, matematika 2,65, biológia 3,78, magatartás 4,44.

A tanulmányi eredmény romlása általános jelenség a gimnáziumok 1. osztályaiban. A matematikából elért gyenge eredményt némileg az osztály

humán jellege indokolja, mellyel mint befolyásoló tényezővel a tanulók érdeklődésének vizsgálata során számolni kell. A közösségi élet alakulására vonatkozóan idézem az osztályfőnök második és harmadik negyedévi jelentésének idevonatkozó részét.

Félév: „Az osztály az előző évfolyamokhoz viszonyítva fegyelmezettebb, csendesebb, szerényebb, ugyanakkor gyerekesebb is. Olvasottságuk, műveltségük, a világ dolgai iránti érdeklődésük sokszor meglepő primitívséget, önmaguk iránti igénytelenséget mutat. Egymásnak jó pajtásai ugyan, szeretik az iskolát, az osztályukat, de igazi közösségről még nem beszélhetünk. Bár az osztály belső ügyeinek egy részét már önállóan intézik, együttesük még kialakulatlan, szintelen egyelőre.”

A harmadik negyedév: „Lassan megkezdődött az osztály közösséggé formálódása. Mint élő kollektíva most még csak elsősorban egyes nagyobb közös feladatok megoldásában létezik. Az ilyen feladatokban viszont mindenki részt vesz és a közösségért érzett felelősség egészséges jelentkezése egyre jobban megfigyelhető. A mindennapi életben azonban még gyengébb a közösség. Az osztálynak több mint a fele KISZ-tag, így az iskolai közösség munkájába is egyre jobban bekapcsolódnak (szereplés, szakkörök, műveltségi verseny, sport, társadalmi munka, kiállítás rendezés stb.).”

A következőkben a rendelkezésre álló anyag alapján leírjuk az általunk megfigyelt nevelői magatartásformákat, és egyben jellemezzük a megfigyelés tárgyát képező öt pedagógus eljárásmodjait.

1. AZ ÓRAKEZDÉS, JELENTÉS A FÜZETEKRŐL ÉS A FELADATOK ELKÉSZÍTÉSÉRŐL

Ebben a részben az órakezdés fegyelmét és a pedagógus választát vizsgáltuk a tanulók óraeleji jelentéseire.

Órakezdés	Ma	Tö	Fő	Mat	Bi
Laza, az óra további részére kihát.....			+	+	
az óra további részére nem hat ki.		+			
Szilárd	+				++
Jelentés		-			
Hiányzó feladat, füzet			+		
Szó nélkül hagyja					
Foglalkozik vele:					
kutatja az okot, büntet					
nem büntet					
javít, megbeszél				+	
azonnal büntet:					
rendszer alapján	+				+
szóban					
más módon					

A megfigyelés eredményét az általunk elnevezett félglobális módszerrel jelöljük, mivel a megfigyelt órák száma tantárgyanként mindössze tizenöt.

++ : minden esetben

+ : az esetek többségében (nyolc vagy annál több esetben)

— : egyszer sem vagy nincs rá adat (itt: nincs jelentés)

Elemzés:

Ma és Bi-nél külön füzet szolgál a hiányzó feladat és füzet jelölésére. Aránylag ritkán fordul elő, kb. mindössze 3–4. órára jut egy-egy.

Tö-nél nincs ellenőrzés. Írásbeli házi feladat nincs.

Mat-nál a feladat meg nem értése miatt el nem készített feladatot az órán közösen megbeszélik és megoldják.

Fő-nél közömbös, erőtlén megjegyzéssel vagy hallgatással kap választ a tanuló jelentésére. Pl. „A füzet otthonmaradt. Lányok, ne felejtsetek otthon.”

A tanóra óraszervezés címén ismert részének nevelési szempontból jelentős szerepe van. Határt képez a szünet és a tanulmányi munka megkezdése között. Mi csupán két mozzanatot emeltünk ki e néhány perc alatt történetekből: az órakezdés fegyelmeinek milyenségét két főtípusban és a tanár választát a tanulók jelentéseire. Szélesebb körű megfigyelés igazolhatná azt a feltevést, hogy az órakezdés fegyelme az órán folyó egész munkára kihat, pozitív vagy negatív irányban befolyásolja azt. Ennek ellenkezőjét megfigyeléseink során egyetlen tárgynál tapasztaltuk (Tö). E tárgyat tanító pedagógus esetében más, látszólagos ellentmondást is észleltünk, melyre majd az érdeklődés és a pedagógus-növendék viszony elemzése során térünk ki. A Tö-nél adódó jelenség magyarázata lehet egyrészt, hogy ez a pedagógus az új anyag feldolgozása során maximálisan aktivizálja és tartja kézben az osztályt, mely kiegyenlíti, sőt pozitív irányba tolja el az óra elején uralkodó lazaságot. Másrészt a feleltetés megkezdésekor egyetlen tárgynál sem tapasztalható feszültséget teremt (melyet a számonkérés elemzése és példái igazolnak), ezzel szintén lezárja az óra elején előforduló fegyelembontást. A többi tárgynál az órák fegyelmeinek elemzése megmutatja, hogy fegyelembontás a leggyakrabban ott fordul elő, ahol az óra eleji fegyelem laza (Fő, Mat).

Hasonló a helyzet az óra eleji (füzetekről és házi feladatokról szóló) jelentések fogadásával is. Legritkábban fordul elő ilyen jelentés ott, ahol a pedagógus erre kialakult és következetesen végigvitt rendszert alkalmaz (Ma, Bi), gyakori viszont Fő-nél, ahol a pedagógus közömbösen viselkedik a jelenség-gel szemben.

A fenti két szemponton kívül megemlíthetjük még a tanár magatartását a hetes jelentése alatt, melyben bizonyos fokig a tanuló és az osztály iránti megbecsülés fejeződik ki. Amíg az osztály „vigyázz” állásban üdvözlí a pedagógust, az illető tanár nem egy esetben elkezdí a naplóba való beírást, jegyzeteit rendezgeti, nem figyel a jelentőre, nem váltja ki vagy nem viszo-nozza a tanulók néma üdvözlését.

2. A SZÁMONKÉRÉS

Az óra számonkérő részét a felelésre szólítás, a pedagógus felelés alatti magatartása és a felelet elbírálása szempontjából vizsgáltuk.

Elemzés és példák:

Ma-nál a felszólítás minden esetben konkrét megfogalmazásban jutott kifejezésre, többnyire érdeklődő hangon.

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
Stílusa: szenvetlen		++	+	+	
érdeklődő	+				+
Tartalma: általános		+			
konkrét fogalmazású	++		+	+	+
előzetes indokolású*					

Bi-nél hasonló a helyzet, csupán három órán szerepelt az általános megfogalmazás.

Tő-nél a beírás utáni első kérdés: „Mi volt a lecke?” A pedagógus, mivel több osztályban tanít, többnyire nem tudja, meddig jutott az anyag elvégzésében. Miután a tanulók tájékoztatják erről, a felelésre szólítás szokásos formája: „Na, halljuk X-t!”

Fő-nél a felelet tárgyának konkrét megfogalmazása mellett több esetben találtunk a feleléstől elidegenítő megjegyzéseket, a felelés előtti várakozást és feszültséget fokozó szüneteket, melyek alkalmanként gúnnal és a tanári fensőbbtség hangoztatásával egészültek ki. Pl.: „Következik, aminek következnie kell!” „No hát akkor nézzük csak... (hosszabb szünet) H. M.” „Na egy csodálatosan (gúnyos hang) szép feleletet halljunk... (a tanulók jelentkeznek) – na majd én választok.”

Mat-nál többnyire közömbös, de természetesen konkrét megfogalmazásban történt a felszólítás.

A pedagógus magatartása a felelés alatt

Elemzés és példák:

Ma-nál a felelés ideje 5—10 perc. A pedagógus az íróasztal mellett ül, a tanuló felé fordul. Minden esetben a felelés komoly beszélgetés jellegű. Miután a tanuló elmondta az anyagot, a tanár néhány kérdést tesz fel, nem firtató módon, hanem látható jóindulattal. A felelés alatt együtt gondolkodik a tanulóval és biztatja őt.

Tö-nél a hallgatás mögött árgus szemmel való figyelés található. Az órán 3—4 tanuló felel, röviden, néha csak egyetlen válaszra kap osztályzatot. A pedagógus nem riad vissza a felelés alatti gúnyos, néha durva megjegyzésektől. Pl.: „Itt voltál a múlt órán? Nyilván aludtál!” Több esetben egyetlen hibás válasz miatt leülteti a tanulót gúnyos megjegyzéssel kísérve. Pl.: „Menj a helyedre! Hozd ki az ellenőrződet! Te, még a butaságnak is van határa. Valaki ne találja meg Egyiptomot!” Vagy: A tanuló egy görög filozófus nézetét idézi — valóban nem teljes pontossággal. „Ő (vagyis a filozófus) olyan ostobaságot nem mondott, legfeljebb te. Ül le, kettést adtam.”

Fő, Ma, Bi felelés alatti magatartását a táblázat mutatja.

* Az előzetes megfigyelések során többször előfordult, hogy a pedagógus a tanuló osztályzatnélküliségével indokolja a felelést. A mi anyagunkban egy esetben fordult elő.

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
Figyelmesen hallgat	++	+	+	++	+
Serkent: szóval	++				+
viselkedéssel	++				
Érdeklődés nélkül hallgat					
Mással foglalkozik					
A tanuló hibázik:					
azonnal: a ped. javít			+		
a tanulók javítanak					
a felelő javít					
a felelet végén az értékelésben ...					
a többi tanuló					
váltakozva	v	v		v	v
A tanuló nem tudja folytatni:					
a pedagógus vár		v (1)			
segítő kérdést ad	+	(1)	+	+	
mást szólít					+
gúnyos megjegyzést tesz		(2)			
a felelőt leülteti		(3)			

++: minden esetben.

+: az esetek többségében

v: váltakozva

(): a 15 óra alatt hányszor fordult elő

A számonkérést nevelési szempontból két szakaszra bonthatjuk. Az első a felelő felszólítása, a felelet meghallgatása — a második az osztályzás és értékelés. A felelésre szólításban és a pedagógus felelés alatti magatartásában a tanuló iránti tisztelet, érdeklődés, bizalom és megbecsülés jut kifejezésre: a tanuló teljesítményének lemérése előtt annak feltételezése, hogy a tanuló feladatát lelkiismeretesen elvégezte, kellően felkészült az anyagból és tudásáról alkalom adtán számot képes adni. A kérdés megfogalmazását két szempontból vizsgáltuk (stílus, tartalom), ezek közül a második didaktikai szempontnak látszik. Azonban a kérdés általános formában való megfogalmazása (1. Tő-nél) a pedagógus közömbösségét mutatja a felelet iránt, és a feleltetést

szükségszerű, de lényegtelen mozzanatként tünteti fel. A két formát így állíthatjuk szembe: Na, mondd el, amit megtanultál — vagy: Ismertesd X. állam társadalmi viszonyait a középkorban! Az általános fogalmazás mechanikussá teszi a feleltetést, csupán azt a követelményt állítja a tanuló elé, mondja el az elmúlt óra anyagát. A konkrét megfogalmazás — mivel mindig különböző — lehetőséget nyújt a tanulók gondolkodásának fejlesztésére és az adott ismereteknek az anyag jellege szerinti alkalmazására.

Külön ki szeretnénk emelni a számonkérés okozta feszültség és az ezzel járó teljesítménycsökkenés jelenségét. Megfigyeléseink során tapasztaltuk, hogy a pedagógus viszonya a számonkéréshez nagymértékben befolyásolja ezt a jelenséget. Egyes nevelők magatartásukkal, megjegyzéseikkel fokozzák az izgalmakat (Fő, Bi), mások a feleltetés módjával idézik elő a tanulók feszültségét (Tő), végül a harmadik formánál a pedagógus szükséges és természetes mozzanatként fogja fel a számonkérést, ezt tükrözi nyugodt, bátorító és bizalomkeltő magatartása a felelés előtt és alatt (Ma). A tanulók az utóbbinál idővel elhagyják a felelés előtti és alatti nagyfokú izgalmat, ami pozitív irányban befolyásolja teljesítményüket (Ma, Mat). Hozzáfűzzük, hogy a tanuló iránti követelmény a felelet minőségére vonatkozóan nem függ szorosan össze a fent leírt formákkal, illetve amennyiben összefügg, fordított arányban kapcsolatos egymással. Ugyanis a felelet iránti reális és magas követelmény-állítást Ma-nál tapasztaltuk, míg a másik két tárgynál váltakozó vagy irreálisan magas követelményállítást figyeltünk meg (Tő, Fő). Ez azt a feltételezést sugallja, hogy egyes pedagógusok a célnak nem megfelelő eszközökkel kívánják a tanulókat nagyobb szorgalomra, fokozottabb teljesítményre serkenteni, — továbbmenve — mint Fő esetében — járulékos megoldásokkal és túl magas követelmények állításával ellensúlyozzák saját pedagógiai tevékenységük hiányosságait.

A felelés alatt a tanár figyelmes, barátságos, biztató magatartása a tanuló önbizalmát növeli, tudatosítja benne, hogy előrehaladása, tudásának szintje a közösség és a pedagógus számára fontos. A türelmetlen, durva, gúnyos tanár kifejezésre juttatja közömbösségét vagy rosszindulatát a tanuló felelete iránt, ami nagymértékben gátolja a tanuló felkészülését és ismereteiről való számotadását. Egy harmadik változatban a felelés alatti magatartás a tanuló személye és a pedagógus hangulata szerint váltakozik, hol az első, hol a második formához áll közelebb.

A következőkben röviden ismertetjük, hogyan tükröződik a nevelő felelés alatti magatartása a tanulóknál. Erre vonatkozóan a 3. sz. melléklet 11. kérdésére adott válaszok adnak útmutatást. A feleletekből azokat a leggyakrabban előforduló motívumokat gyűjtöttük össze, melyek a tanár felelés alatti magatartására vonatkoznak.

11. kérdés: a) Melyik órán felelsz legszívesebben? Miért?

b) Melyik órán félsz leginkább a feleléstől? Miért?

Ma: a) 25 tanuló felel legszívesebben Ma-nál, mert:

igazságosan osztályoz

jóindulatú, türelmes, segít, bátorít

időt ad a gondolkodásra

a tanulót érdekli az anyag

b) pontban egyetlen tanuló említi Ma-t indokolás nélkül.

Tő: a) 3 tanuló az anyag érdekességével indokol.

- b) 18 tanuló fél a feleléstől, mert:
türelmetlen a tanár
előítélettel osztályoz
egy hibás szóért egyest ad
sértő megjegyzést tesz

Fő, Bi, Mat: 2—3 tanuló említi, ezért a válaszokat nem részletezzük. Csupán egyetlen adatot említünk. Három tanuló azért felel Fő-nél legszívesebben, mert nem kell gondolkodni, csak egy óra anyagát kell elmondani.

A tanulók válaszaiban hasonló szempontok jelentkeznek, mint táblázatunkban. A tantárgyakra vonatkozó megjegyzések megfigyeléseinkkel meg-egyeznek.

A legjobb és leghelyesebb pedagógusi magatartást, mint az a táblázatból és a tanulók válaszaiból kitűnik, Ma-nál figyelhettük meg, mely feltételezhetően összefügg a következő részben tárgyalandó osztályozás és értékelés jellegzetességeivel.

A felelet elbírálása

A tanulók feleletét értékelő osztályzatot és az azt követő értékelést tartalma, terjedelme és stílusa szerint vizsgáltuk. Megfigyelés tárgyává tettük az egyes feleleteken túlmutató, a tanuló folyamatos felkészülésére, illetve a számonkérés folyamatára vonatkozó megjegyzéseket.

Megjegyzés: az értékelésre vonatkozó adatokat abszolút számokban közöljük, bár alacsonyak (15 óra tantárgyanként). Ezt azért tesszük, mivel az egyes tantárgyakra vonatkozóan differenciáltabb kép kialakulását segíti elő.

Elemzés és példák:

Ma: A látogatott 15 óra mindegyikén a pedagógus értékelte a tanulók feleletét. Az értékelés minden esetben jóindulatú, bizalmat kifejező, komplex, egyéniségre szabott, pozitív és negatív vonásokat egyaránt tartalmazott. A jövőre vonatkozó útmutatás több alkalommal szerepelt benne, a tanuló és a közösség fejlődésére azonban egyetlen feleletnél sem utalt.

Igen helyes eljárásként értékelhető, hogy a nevelő a jeles felelethez is egyéni, sokoldalú értékelést fűz. Az értékelés többoldalúsága a felelet gyengeségével egyenesen arányos. Példaként egy jeles, jó és közepes felelethez kapcsolódó, valamint egy, az osztálynak szóló értékelést említünk.

Jeles: „Nagyon szép volt S. Egyetlen apró szépséghiba, — a „hát”-okat irtani kell egy kicsit.”

Jó: „Látszik, hogy tanultál. Egy kicsit kiderült, hogy bátortalan előadó vagy. Jó 4-es felelet. A helyesírással van baj, de reméljük ez is javul majd. Szépen készültél.”

Közepes: „Az, hogy tanultál, látszott. Egy nagy baj van, hogy amikor felelsz, nem gondolkodol, arra ügyelsz, hogy eszedbe jusson. Vannak tárgyak, amelyben ez a fontos. Itt nem. Ezt hármasknak fogadom el, de remélem, hogy jobb is lesz, ha megszokod, hogy inkább gondolkozzál.”

Az osztálynak szóló (az egyéni felelet értékelése után): „Az egész osztálynak javasolom, nincs értelme a szórul-szóra tanulásnak, szórul-szóra megtanulni a meghatározásokat. Nem kérik töletek soha így, hanem olvasni fogtok pl. szatírárt, és az a fontos, hogy meg tudjátok mondani, jó-e.”

Tő: A pedagógus a megfigyelt 15 óra alatt egyetlen alkalommal sem adott a tanulók feleletéről értékelésnek nevezhető bírálatot vagy dicséretet.

A felelet elbírálásai	Ma	Tö	Pö	Mat	Bi
Osztályozás:					
az osztályzat túl szigorú		+			
reális	++		+	++	+
enyhe					
stílus: határozott	++	++	+	++	++
határozatlan					
Értékelés... száma	15	—	12	12	4
tartalma:					
a felelet: tartalmára vonatkozik	2		5	5	1
formájára vonatkozik	2		2	2	2
mindkettőre vonatkozik	10		2	2	—
a tanuló szorgalmára vonatkozik	9		2	5	1
a jövőre vonatkozó útmutatás	7		—	7	—
az osztály együttesére vonatkozik	4		1	3	—
komplex	10		—	8	—
jellege:					
terjedelem: 1—2 mondat	4		12	7	4
3—6 mondat	11		—	5	—
— általánosságot tartalmazó	—		7	—	3
egyéni	13		3	8	1
az osztálynak is szóló	4		2	4	2
— csak pozitív vonásokat tartalmaz	—		—	—	1
csak negatív vonásokat tartalm.	1		10	7	3
mindkettőt tartalmazza	14		2	5	—
stílus: bizalmat kifejező	15		1	6	1
lekicsinylő	—		2	1	—
durva	—		—	1	—
közömbös	—		9	2	3
dorgáló	—		—	2	—
A számonkérés folyamatára vonatkozik					
a tanuló fejlődésére utal	—		4	4	—
a közösség fejlődésére utal	—		1	—	—

Hat esetben fűzött a felelethez lekicsinylő, durva vagy gúnyos megjegyzést kizárólag a felelet hiányosságaira, illetve a tanuló szellemi képességeire vonatkozóan.

Több esetben előfordult, hogy az osztályzat megállapítása előtt a tanuló eddigi osztályzatai vagy rendűsége iránt érdeklődött. Így előítélettel történt az osztályzat megállapítása. Ehhez gyakran társult a tanuló képességeit lebecsülő megjegyzés.

Pl.: „Milyen rendű voltál? (Közepes). Itt megelégszel egy kettessel. Így nem lehet középiskolában tanulni.”

„Milyen tanuló voltál? (Négyes.) Minden jel arra mutat, hogy nálam is négyes leszel, mivel már egy egyesed van” (gúny).

Néhány megjegyzés:

„Általános iskolai mese amit mondtál. Hozd ki az ellenőrződet!” (Elégtelen.)

„Te voltál az, M? Na nagy kínnal, keservvel.” (Elégséges.)

Az osztálynak szóló lebecsülő megjegyzés: „Ha így haladtok, nem igen találkozunk két vagy három év múlva.” „A történelemhez nem sokat értetek, az biztos.”

Fő: Az értékelések nagy része formális, általánosságokat tartalmazó, csupán a felelet gyenge oldalait kiemelő, közömbös hangú megjegyzés. Pl.: „Volt egynéhány gyenge pontja a feleletének. Közepes.”

Egy közepes, elégséges és elégtelen feleletre vonatkozó értékelés:

Közepes: „A térképen sokkal határozottabban kell tudni tájékozódni. Így csak közepes.”

Elégséges: „Jaj borzasztó! Nagyon gyenge volt a felelet, azt tudja. Elégséges.”

Elégtelen: „Hát M, sajnálom, ez nem üti meg a minimumot.”

A példákból is kitűnik, hogy minél gyengébb a felelet, az értékelés annál szűkszavúbb és semmitmondóbb, holott természetes, hogy az útmutatásra leginkább a gyengébben felelő tanulónak van szüksége. Az osztálynak szóló értékelés az egyénihez hasonló vonásokat tartalmaz. Pl.: „Jaj de gyenge, jaj de gyenge. Lányok, itt bajok lesznek, ha így fognak felelni. Figyelmeztetem magukat, többet tanuljanak. Nem kielégítő az osztály tanulmányi színvonala. Tudom, hogy az 1. osztály nehéz, de így nem lehet megélni.”

Mat: Az esetek több mint felében komplex, egyéni, gyakran bizalmat kifejező értékelést ad a feleletről. Itt találjuk meg Ma értékelése mellett a jövőre vonatkozó útmutatást tartalmazó, egyéni értékelést a jeles és elégtelen feleletnél egyaránt. Különösen értékes az a körültekintő gondoskodás, mellyel segítséget nyújt a tanulóknak. Több órán találunk a tanuló fejlődésére utaló megjegyzéseket is. Sajnálatos azonban, hogy a nevelő időnként türelmét veszítve megelégszik kizárólag az elégedetlenségét kifejező értékeléssel, és ez gyakrabban fordul elő a gyenge tanuló gyenge feleleténél.

Példák jeles, jó, közepes és elégtelen felelet értékelésére.

Jeles: „Szép ötös felelet. Mehetsz M., szép. Az algebra is megy így? (Nem nagyon). Akkor most szerencséd volt. A másikat is tanuld, mindkettő beszámít.”

Jó: „Jól van, R. fejlődik, fejlődik. A zárójelekkel bizonytalanság van. Négyesre fogadom el a feleleted. (Tanuló: Köszönöm). Ne nekem köszönd, magadnak. Az egyesért se engem hibáztassatok, hanem magatokat.”

Közepes: „Nem bemagoljuk, mert akkor úgy járunk, mint J., hogy feleréli a tagokat. A számolási készségnél sok javítani való van. A hatványozásnál hiányok. Hármasként fogadom el. Hányasod volt? (Ötös). Tessék igyekezni, legalább a négyes kijöjjön.”

A pedagógus megkérdezi az előző osztályzatot, de a jelen jegy kimondása után és a jobb eredményre serkentés céljából használja fel.

Elégtelen: „Nagyon gyenge, a legelemibb dolgokkal nem vagy tisztában. Nem ismerted fel a nevezetes szorzatot. Valakivel kellene tanulnod. Nem tudom elfogadni ezt a feleletet. Elmentek B-vel valakihez tanulni? Jó.”

Máskor: „Jaj Z., menj a helyedre, nem bírom tovább ezt. Olyan rettenetes hiányosságokkal, nem bírom.”

Bi: A felelet értékelése kevés esetben történt meg, ezek is félmondatos megjegyzések voltak. Az osztálynak szóló útmutatások néha lebecsülést, máskor fenyegetést tartalmaztak és a számonkérés iránti helytelen viszony kialakulását segítették elő.

Pl.: „A következő órán is felelünk ám (!) ebből.”

Két közepes és egy elégtelen felelethez fűzött megjegyzés:

Közepes: „Hát ez elég gyengécske felelet, gyenge hármasként.” „Ez nem megy jól, hármasként.”

Elégtelen: „Te nem készültél, bele se néztél. Ez elégtelen.”

Az osztályzat reális, túl szigorú vagy enyhe volta természetesen relatív, egy megfigyelő erről csak szubjektív ítéletet alkothat. Ma-nál és Mat-nál minden esetben reálisnak ítélem az osztályzatot. Elősegítette ezt a hozzáfűzött konkrét értékelés. Fő-nél és Bi-nél az egyes feleletre adott osztályzat reálisnak tűnt, egyes órákon Fő-nél enyhének, Bi-nél túl szigorúnak. Tő-nél az esetek többségében a türelmetlen, durva feleltetési mód és a tanulók nagyfokú feszültsége következtében a tényleges tudás megítélése bizonytalan, úgy láttuk, hogy a pedagógus túl magas követelményeket állított. Különösen azért helytelenítjük ezt az eljárást, mert a nevelő egyetlen alkalommal sem nyújtott segítséget eredményük javításában, sőt magatartásával gátolta azt. Utalni szeretnénk az egyes feleletek nyomán kialakuló negyedévi, félévi osztályzatra. Az osztályzatokban — mint a bevezetésben közölt átlagok mutatják — az ellentétek a realitás felé közelednek. Tő és Fő átlaga közel kerül egymáshoz, és a valóságos helyzetnek megfelelően a legalacsonyabb átlagot Mat mutat. Ez arra enged következtetni, hogy Tő enyhített, Fő szigorított az év közben adott osztályzatokon. Ennek ellenére sem érthetünk egyet a Tő-nél tapasztalt feleltetési és osztályozási móddal, mivel az egyes feleletek adta nevelési lehetőségeket teljesen kihasználatlanul hagyja, eljárás módjával helytelen irányba tér el az osztályban tanító pedagógusok magatartás-módjától és a tanulók fejlődésére közömbös vagy kedvezőtlen hatást gyakorol.

A következőkben a tanulók válaszai alapján szeretnénk bemutatni, hogyan tükröződik a növendékekben a számonkérés, illetve feleletükre kapott osztályzat, és a tanár értékelése milyen gondolati és érzelmi választ vált ki bennük (3. sz. melléklet 3—4. és 11. kérdése).

3—4. kérdés:

a) Mely tárgyakból feleltél, hányasra, mit mondott a tanár vagy tanárnő a feleletedről?

b) Mit éreztél, gondoltál, tettél utána?

Az instrukcióban elmondtuk, hogy a tanulók azt a feleletet írják le, amelyikre legjobban emlékeznek. Lehetőleg minden elméleti tárgy szerepel-

jen benne. Ennek ellenére előfordult, hogy az általunk vizsgált öt tárgy közül egyesek kimaradtak. Az értékelhető feleletek tárgyanként 25–30 között vannak. Jeles és gyenge osztályzatok vegyesen szerepelnek. Számoltunk azzal, hogy a tanulók emlékezete nem őrzi híven a tanár szavait, de a válaszokból kialakult a tanár általános visszahatási módja a tanulók feleleteire — ezt saját megfigyeléseinkkel egybevetjük —; másrészt megkíséreltük tájékozódásképpen lemérni, milyen hatást vált ki a tanár visszahatása a tanulókból, mivel ez az osztályzat és értékelés nevelő jellegétől elválaszthatatlan. A válaszközlől globális jellemzést adunk.

A feleletek értékelésének milyensége teljes egészében fedi megfigyeléseinket, amennyiben:

Ma-nál komplex, egyéni, nagyszámú értékelés,

Tö-nél az értékelés teljes hiánya,

Fő-nél az általánosságokat tartalmazó, negatív vonásokat hangsúlyozó,

Mat-nál a pozitív vonásokat kiemelő egyéni,

Bi-nél a kevésszámú, nagyrészt általánosságokat tartalmazó értékelés a jellemző.

A tanulók válasza egyrészt az osztályzat igazságos vagy igazságtalan voltára, másrészt az öröm vagy megbántottság, egyetértés vagy közömbösség érzésére vonatkozik. A tanulók önértékelése nem olyan fejlett, hogy osztályzatukkal kapcsolatos véleményüket elfogadhatnánk, azonban e válaszok is feltárnak néhány jellegzetességet az illető tárgyra vonatkozóan.

Ma-nál a válaszok többségében az osztályzattal való egyetértés, öröm jut kifejezésre. Öt tanuló jegyzi meg, hogy gyengébb jegyet érdemelt volna, egyetlen tanuló említi, hogy az osztályzat szigorú volt.

A válaszok alapján megerősítést nyert azon megfigyelésünk, hogy a pedagógus az ötös és négyes osztályzatokhoz is alapos, komplex, további erőfeszítésre serkentő értékelést fűz.

Tö-nél az ötös és négyes feleletek nyomán öröm, a többi osztályzatnál elkeseredés, önbírálat, elégedetlenség váltakozik. Az előítélettel teli, gúnyos és durva hangú értékeléseket több tanuló idézi. Példaként három tanuló választát említjük.

1. „Egy görög szót hibásan mondtam, a többit jól elmondtam és ezért egyessel küldtek helyre.” — „X. néni nem veszi figyelembe, hogy mennyi szó volt és egy betűhiba miatt egyes...”

2. Kettes. X. néni: „Jól összeválogattam ma az osztály butáit.” — „Igazságtalan a világ, én nem vagyok nagyon okos, de buta se.”

3. „X. néni azt mondta, hogy hívnak és hármast adott, a gyerekek azt hitték ötöst kapok. Félévkor kettesem volt.” — „Igazságtalan és hiába igyekszem, mert félévkor kettesem volt, már nem lehet jobb jegyem hármasnál?”

Fő-nél feltűnő a közömbös és konvencionális válaszok magas száma az érzelmet kifejezőhöz viszonyítva. Még a jó osztályzat sem szerez különösebb örömet, míg ugyanaz a tanuló más tárgyból kapott jó jegynek örül. Az egyik tanuló leírja, hogy a tanár oda sem figyelt a feleletére és középezt adott, pedig társai megítélése szerint mindent elmondott.

Mat-nál jellemző a gyengébb (3, 4) feleletek pozitív értékelése. Az esetek felében örömet vált ki a közepes osztályzat is és további erőfeszítésre serkent. Feltételezhetően ez a nevelő magatartásának és felfogásának eredménye.

Bi-nél a konvencionális, egyetértő és önbírálatot kifejező válaszok egyensúlyban vannak. A közömbösséget mutató feleletek a gyengébb (2, 3) osztályzat utáni állnak. Ez arra enged következtetni, hogy a gyengébb eredményt elérő tanulókat nem sikerült a jobb eredmény elérése érdekében nagyobb erőfeszítésre serkenteni.

A tanulók válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a növendékek nemcsak a legjobb — jeles, jó — osztályzatoknak örülnek, nemcsak a jó jegy serkenti további szorgalmas tanulásra őket, hanem a valóságos teljesítményt méltányoló reális értékelés is, amely kifejezi a tanuló iránti bizalmát, fejlődésébe vetett hitet (Mat). Ebből következik, hogy az osztályzat nevelőértéke elsősorban attól függ, hogyan tükrözi a tanuló erőfeszítéseit, milyen mértékben mutat a jövő felé, milyen kapcsolatban áll a nevelő pedagógiai tevékenységének egészével. Így figyelhettük meg, hogy ugyanazon érdemjegyek különböző hatást váltottak ki a tanulóknál az illető tantárgytól pedagógustól függően, a serkentő vagy közömbös hatás a nevelő magatartásának egyéb sajátosságaival függ össze.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az osztályozás és értékelés, a tanulók tudásának mennyiségi és minőségi ellenőrzése reális értékű, nevelő formában. Nevelő értékei sokrétűek. A pedagógus számára hű tükörképet ad oktató-nevelő munkája értékeiről és hiányairól, a tanulókat jobb munkára serkenti és olyan értékes erkölcsi tulajdonságok kialakulását segíti, mint a munkaszeretet, célratörés, becsületesség, igazságosság. Az osztályozás terén leggyakrabban előforduló hibák részben az osztályozás folyamatára vonatkoznak, mint a rendszertelenség, következtelenség, részben az egyes órákon jelentkeznek. Ezek: túl magas vagy túl alacsony követelmények állítása, az osztályzat megtorlóeszközként való felhasználása, a tanulók „beskatulyázása”, előítéllettel osztályozás és végül az osztályzat nevelő hatásának elhanyagolása, az osztályzathoz fűzött értékelés hiánya vagy formális jellege. A jó osztályozás főbb feltételeit így foglalhatjuk össze: igényesség, rendszeresség, igazságosság, következetesség, a tanulók ismeretén nyugvó egyéni bánásmód. Nevelő-értékű, konkrét értékelés. A felelés alatti nyugodt, közvetlen, érdeklődő magatartás.

3. A CÉLKITŰZÉS

A célkitűzést tartalma és jellege szerint figyeltük meg. Az egyes pedagógusok a következő sajátosságokat mutatták.

Elemzés és példák:

Ma-nál minden órán konkrét megfogalmazású célkitűzést találtunk.

Pl.: „A múlt órán megnéztük a szerkezetet, most azt vizsgáljuk, hogy milyen eszközökkel éri el...” (Petőfi: A Tisza) „A mai órán olyan szófajjal foglalkozunk, mely összefügg a határozóval. Átalakulunk nyelvtani munkaközösséggé, ti beszéltek és én csak a jegyző vagyok” (aktivításra serkentés).

Tő-nél többnyire közömbös, általánosságokat tartalmazó célkitűzést figyeltünk meg. Pl.: „Na tovább megyünk.” Előfordult, hogy a tanár (valószínű időmegtakarítás céljából) szó nélkül elkezdte a táblai vázlat írását.

Fő-nél minden esetben teljes érdektelenséget kifejező konkrét megfogalmazást találtunk.

	Ma	Tö	Fő	Mat	Bi
Megléte: van	++	+	+	+	+
nincs					
Tartalma: általánosság		+			
konkrét	++		+	+	+
probléma célkitűzés					
Jellege: érdeklődést ébresztő	+			+	
közömbös		+	++		+

++: minden esetben

+ : az esetek többségében

Pl.: „A következő állam Dél-Kelet-Európában Románia. Románia természeti viszonyaival foglalkozunk.”

Mat-nál többnyire érdeklődést keltő (nem problémafelvető!) és konkrét célkitűzést észleltünk.

Pl.: „A mai órán új anyagrészt fogunk elkezdni, ami végig fog kísérni bennünket. Nem lesz nehéz, ha megértjük. Érdekes lesz. Szeretném, ha összegeznénk általános iskolai tapasztalatainkat.”

Bi-nél nagyrészt közömbös konkrét célkitűzést hallottunk.

Pl.: „Tovább kell mennünk és a következő életjelenségről, a szaporodásról beszélünk.”

Megfigyeléseink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok többnyire formális bejelentés formájában alkalmazzák a célkitűzést, vagy jobbik esetben a tudatosság megvalósítása miatt. Egyetlen alkalommal sem találkoztunk probléma-célkitűzéssel, holott az adott anyagrész ezt több órán lehetővé tette volna.

A célkitűzésnek a tanulók érdeklődésének felkeltése és aktivizálása szempontjából van jelentősége. Helyet kap a perspektívák rendszerében is, amennyiben tudatosítja a tanulók előtt álló legközelebbi feladatot egy távolabbi cél elérése érdekében.

4. AZ ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

Az óra ezen szakaszát az anyag tartalmában rejlő nevelési lehetőségek felhasználása és a feldolgozás módja szempontjából figyeltük meg. Előrebocsátjuk, hogy a tervezet ezen részét nem tartjuk véglegesnek, a megfigyelési szempontok további kiegészítésre várnak. Csupán az új anyag feldolgozásának néhány, nevelési szempontból lényeges oldalát kívántuk kiemelni, annak tudatában, hogy ezek további megfigyelések eredményeként bővít-

hetők és mélyíthetők. A nevelői magatartás oldaláról visszük végig a jellemzést, a tanulók érdeklődésének és figyelmének leírása a következő részben történik.

Az anyag tartalma

Azt vizsgáltuk, hogy a tananyag témája nyújtotta világnézeti, erkölcsi nevelési lehetőségeket az illető pedagógus tervszerűen vagy alkalmasszerűen használta-e fel a tanulók nevelése érdekében, vagy csak az illető anyagrész megtanítására törekedett. Lényeges szempontot képvisel, hogy a nevelő pártosan, saját kommunista meggyőződésétől lelkesítve teszi-e, vagy szenvtelenül, érzelmi átélés nélkül. A megfigyelt pedagógusok sajátosságait a következő táblázat mutatja.

	Ma	Tö	Fő	Mat	Bi
A nevelési lehetőségek felhasználása:					
tervszerű	+		+		
alkalmasszerű					
mód: pártos	+				
szenvtelen			+		
Tényközlés		+		+	+

Elemzés:

Ma-nál az esetek többségében a nevelő a kommunista világnézetre nevelés lehetőségeit kiaknázta, és állásfoglalása szervesen kapcsolódott az órán folyó oktató munkához.

Tö-nél több alkalommal nem történt meg a lehetőségek felhasználása. Néha odavetett megjegyzés, félmondat formájában utalás történt pl. az illető állammal kapcsolatos korunkbeli állapotokra (a gyarmatok felszabadító harcái stb.), de ez feltételezhetően nem hagyott mélyebb nyomot a tanulóknál.

Fő-nél szinte minden órán kiemelték az adott anyagrész aktuális politikai vonatkozásait (pl. kitekintés a világpolitika eseményeire a tárgyalt országgal kapcsolatban). Ez azonban laza fegyelem és monoton magyarázat kíséretében történt meg, úgy sikkadt el az egyhangúság és unalom mocsarában, mint a tanári előadás többi része. Szomorú, de plasztikus példa arra vonatkozóan, hogy az egyes nevelői megnyilvánulások más, rokon tényezőkkel szoros kapcsolatban hatnak.

Mat-nál teljesen hiányzott, Bi-nél egy-egy órán erőtlén formában nyilvánult meg.

Tudjuk, hogy a tananyagban rejlő nevelési lehetőségek kiemelése nem egyetlen útja a kommunista erkölcsi nevelésnek. Ilyen irányba hat a nevelő egész beállítottsága, oktató-nevelő munkájának valamennyi mozzanata. Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok nagyobb része a marxista filozófia alapján állva oktatja tantárgyát (tudatosan vagy ösztönösen), mivel a korszerű tudo-

mányosság követelményének kíván ezzel eleget tenni. Azonban ennek ellenére idegenkedik a szemléleten túlmenő, szavakban és tettekben kifejezésre jutó kommunista neveléstől. Ezenkívül másoknál, amennyiben az órán elhangzanak ilyen irányú megállapítások, ezek nem épülnek szervesen az anyag feldolgozásába, nem természetes és szükségszerű velejárói, hanem toldalékai annak.

A feldolgozás módja

Ezen cím alá foglaljuk össze a közlés (előadás, magyarázat, elbeszélés) sajátosságait, az érdeklődéskeltés, az aktivizálás és az önállóságra nevelés jellemző vonásait. Kitérünk a tanulók válaszaikra adott magatartásra. Mindezt a pedagógus tevékenységének oldaláról kísérjük figyelemmel.

A z előadás és m a g y a r á z a t j e l l e m z ő i

	Ma	Tö	Fő	Mat	Bi
Tartalma: a tankönyvvel egyezik			+	+	+
más, önművelésből szárm. ..	+	+			
Mód: tényközlés			+	+	+
lelkes	+	+			
álpatetikus					
Érthetőségre: törekszik	++	++	++	++	++
nem törekszik					
Hatás: figyelem	+	++		+	
közömbösség			+		+
mással foglalkozás			(6)		

Az a nevelő, aki minden órán csak a tankönyv anyagát, a tankönyvvel azonos elrendezésben tanítja, nem adja hozzá egyéni tapasztalatait, olvasmányait, önműveléséből származó ismereteit, bizonyos idő után elveszíti a tanulók órán tanúsított figyelmét, érdeklődését. Ezt tapasztaltuk Fő-nél és Bi-nél, ahol a magyarázat ezenkívül többnyire unalmas és közömbös hangú volt. A pedagógus halkán, meggyőződés nélkül beszélt, önmaga sem mutat érdeklődést és szeretetet szaktárgya iránt. Mat-nál a tárgyból következik, hogy az óra anyaga a tankönyv anyagával egyezik. Ma-nál és Tö-nél a tanulók minden órán feszült figyelemmel kísérték az anyag feldolgozását, részt vettek benne, amely nagyrészt a pedagógus lelkes hangú, érdeklődést keltő magyarázatának és aktivitást kiváltó eljárásának tulajdonítható.

Minden nevelő, valamennyi órán arra törekedett, hogy a tanulók minél jobban megértsék az óra anyagát. E szándék azonban különböző formában valósult meg, amelyet a tanulók válaszaiban bizonyítanak.

3. sz. melléklet 7. a) kérdése: Melyik tárgyból érted meg legjobban a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?

b) Melyik tárgyból érted meg legkevésbé a magyarázatot? Mit gondolsz, miért?

Az a) kérdésre adott válaszban a tanulók 32 esetben indokoltak az érdekes, értelmes magyarázattal, melyet nagyrészt Tő-re (22), kisebbrészt Ma-ra (6) vonatkoztattak. A b) kérdésre adott válaszok megmutatták, hogy sokkal kevésbé tájékozottak arra vonatkozóan, mi lehet a magyarázat nehezebb megértésének oka. Néhányan szubjektív okokat (nehezen tanulok), mások a tantárgyak nehézségét és a magyarázat unalmas voltát említik. Fő-ről az egyik tanuló így ír: „Fő órán nem tudok odafigyelni a magyarázatra. A tanár csak beszél-beszél, de én nem fogom fel, amit mond. Ennek az órának csak a felelési része izgalmas, a többi nagyon álmosító.” A tanulóknak az új anyag feldolgozása során tanúsított magatartását külső megnyilvánulások és a fegyelembontás jelei alapján ítéltük meg. Minden esetben teljes, szinte minden tanulóra kiterjedő figyelmét láttunk Tő-nél, az órák nagy részében Ma-nál és Mat-nál, közömbös jelenlétet Bi-nél és Fő-nél, melyhez ez utóbbinál hat esetben mással foglalkozás is társult. E megfigyeléseket a tanulók fegyelmének elemzése alátámasztja.

A pedagógus tevékenysége az érdeklődés fejlesztése terén

Az érdeklődéskeltés módjának néhány változatát figyeltük meg, melyet a tanulók érdeklődésének jellemzése egészít ki. Tudjuk, hogy nem szakítható el az előadás, magyarázat sajátosságaitól, az áttekinthetőség kedvéért külön tárgyaljuk. Mivel belső kapcsolat áll fenn a tanulók érdeklődése és aktivitása között, a pedagógus aktivizálásának sajátosságait is itt jellemezzük. A tanulók aktivizálásában jelentős szereppel bír a pedagógus válasza a tanulók feleleteire. Ez feltételezhetően további jelentkezésre serkentheti a tanulót. Valószínűleg a variációs lehetőségek nagyobb száma áll fenn, mint azt táblázatunk mutatja. Külön megfigyelés tárgyává lehetne tenni, hogyan befolyásolja a tanuló további teljesítményét a feleletére adott különböző nevelői válasz.

A tantárgy iránti érdeklődés felkeltésére legeredményesebb törekvést Tő-nél tapasztaltuk. A feldolgozás ideje alatt a pedagógus gondolkodtató kérdések özönével fordult a tanulók felé. Ezenkívül az anyagot képekkel, történetekkel (mondákkal) illusztrálja. Az aktivizálás alapja az érdeklődéskeltés és a jól megszerkesztett kérdés. Nem alkalmaz jelentkezésre serkentő biztatásokat, ezt feleslegessé teszi a tanulók együttgondolkodása a tanárral. Sajnos a tanulók helyes vagy helytelen válaszait nem értékeli megfelelően, nem használja fel a tanuló egyéni fejlesztésére, sőt gyakran a hibás felelet gúnyos és durva megjegyzést vált ki belőle. Pl.: „Szörnyű! Micsoda magas kultúra. F. M. ez a te eszed. Mindig fejen találsz a szöveget, ott ahol nem kell. Másképp is kifejezhetném, népies nyelven, csak nem akarom.”

Ma-nál az érdeklődéskeltés az anyag tartalmával történik, bár a magyarázat szintén aktív figyelemre készíti a tanulókat. A tanár biztató, egyéni aktivizálást is alkalmaz az általános felszólítás mellett. Pl.: „J. az előbb jelent-

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Érdeklődés					
A pedagógus törekszik az érdeklődés felkeltésére	+	+		+	+
az anyag tartalmával	+	+		+	+
az előadás módjával		+			
egyéb eszközökkel		+			
A pedagógus nem törekszik az érdeklődés felkeltésére			+		
Aktivizálás					
A pedagógus nem tesz rá kísérletet ...			+		
A pedagógus törekszik rá közvetlenül: biztatás, serkentés ..	+				
türelmetlen serkentés					+
felszólítás	+			+	
közvetett úton: érdeklődéskeltés		+			
módszer, szervezés	+		**		
A pedagógus kísérlete eredménytelen					
A tanulók hozzászólásaira adott válasz: jó válasznál: dicséret			+		
dicséret és felhasználás	++	+		++	+
tudomásulvétel					
hibás válasznál: javítás	+	+	+	++	
elutasítás: szó		+			
viselkedés					+
átsiklás					
gúny		+			

* Amennyiben ez egy pedagógusról feltételezhető — a külső jelek ezt mutatták.

** Az összefoglaló órákon nagyszámú kérdésre olyan felelet hangzott el, mely kizárólag a tanulók emlékezetén alapult.

keztél nagy örömömre.” A tanulók válaszait minden esetben legalább egy mozdulattal vagy megjegyzéssel értékeli és a továbbiakban felhasználja. A hibás választ javítják. Gúnyos megjegyzést egyetlen esetben sem hallottunk.

Fő-nél az érdeklődés felkeltésére semmiféle törekvés nem mutatkozik, a tanulók részvétele az új anyag feldolgozásában passzív. Egy-egy órán 3–4 kérdés hangzik el, ezek sem a gondolkodást, hanem a tanulók emlékezetét fejlesztik, lényegében a tanár előadása jelenti az új anyag feldolgozását. A néhány kérdésre adott választ a tanár mindig ugyanazzal az általános megjegyzéssel nyugtázza.

Mat iránti érdeklődést nem sikerült az osztály tanulóiiban felkelteni, ez azonban nem rontja, csak nehezíti a tanulók eredményes munkáját. Az osztály aktív figyelmét az a tudat biztosítja, hogy számukra a matematika nehéz tárgy, ezért minden erővel azon vannak, hogy megértsék. A tanár helyes magatartása támogatja a törekvés sikerét, amennyiben a tanulók fejlődését egyénileg is figyelemmel kíséri, biztató megjegyzéseivel további jó eredmény elérésére serkenti őket. Pl.: „H. sokat felel máma, nagyon igyekszik, remélem meg is lesz az eredménye.” „B.-t meg kell dicsérnem, mert nem törte le a rossz felelet, olyan szépen jelentkezik.” Gúnyos, elutasító megjegyzést nem hallottunk..

Bi-nél a szándék feltételezhetően megtalálható, azonban adminisztratív eszközökkel próbálja a tanulók érdeklődését a tárgy felé fordítani. Bevezette, hogy egy biológiai jellegű cikk ismertetéséért a tanulók jó pontot kapnak, három jó pont pedig egy jeles osztályzattal egyenértékű. Ezzel elérte, hogy a tanulók a jobb félévi-évvégi osztályzat vagy a felelés elkerülése érdekében cikkeket ismertetnek, de ezt még nem lehet a tárgy iránti érdeklődés megnyilvánulásának tekinteni. A nevelő az órán kevéssé épít a tanulók gondolkodására, az elhangzott kérdések kizárólag a felidézést követelik meg. A hibás választ a tanár szóban vagy viselkedéssel utasítja el.

A magyarázat iránti érdeklődés jelenlétét egyes esetekben maga a tananyag biztosítja, az a tény, hogy a tanulók új ismeretekkel gazdagodnak. Ebben az esetben is jelentős szerepe van a tanár tananyaghoz való viszonyának és a feldolgozás módjának. A nemcsak érthető, hanem színes, érzelmeket keltő magyarázat a tanulók gondolkodását is nagyobb aktivitásra készíti, mint a monoton, közömbös hangú magyarázat. Vannak tanárok, akik érdekes, néha kuriózumokat tartalmazó történeteket szőnek az anyagba, mások a tanulók életével hozzák néha indokolt, máskor erőltetett kapcsolatba. A meglevő lehetőségekkel legváltozatosabban Tő élt. Ennek eredménye a tanulók érdeklődésében is megnyilvánul.

A tanulók bevonása az új anyag feldolgozásába nagyrészt közvetlen úton történik. Az a kép alakult ki bennünk, hogy a pedagógusok nagy része ismeri a tanulók aktivitásának elvét, tudatában van annak, hogy a tanulókat be kell vonni az új anyag feldolgozásába. Egyesek azonban a tanulók aktivitását az órán a tanyanyagtól, saját eljárásmodjuktól és egyéb tényezőktől független feladatnak gondolják, így megoldására elégségesnek vélik a tanulók időnkénti figyelmeztetését, az órában való részvételre serkentését. Ezt tapasztaltuk Tő-t kivéve valamennyi nevelőknél, azzal az eltéréssel, hogy egyesek (pl. Ma) ezt más eszközökkel is kiegészítette. Mat-nál, Bi-nél és Ma-nál is a tanóra ezen szakaszában különböző vagy azonos megfogalmazásban felszólítások hangzottak el, melyek természetesen a jelentkezők számát nem sokban befolyásolták. Máskor — és ez célravezetőbbnek mutatkozott —

a gondolkodtató kérdések száma emelkedett, és a nevelő biztató magatartása, a dicséretetek száma szaporodott. Ugyanakkor Tő-nél a nagyszámú jelentkező, ill. közös felelést a pedagógus érdeklődést keltő magyarázata, gyorsan pergő, logikus, nagyszámú kérdése váltotta ki, az időnkénti fent leírt hibás válaszra adott gúnyos megjegyzés ellenére. Igen lényegesnek tartjuk a tanulók aktivizálása terén a pedagógus válaszát a tanulók hozzászólásaira. A helyes feleletnél alkalmazott dicséret megfigyeléseink szerint szintén a nevelő pedagógiai tevékenységének egészében hat, értéke a tanár egyéb tulajdonságaitól függ. Míg Ma-nál az elismerő szó vagy mozdulat a tanulóban örömet váltott ki és további aktivitásra serkentette, ugyanez Fő-nél közömbös hatású maradt, esetleg a tanuló gúnyos megjegyzését váltotta ki. Természetesen ez összefügg a tanár követelményállítással és igényességével, a feladott kérdés nehéz vagy könnyű voltával. (A tanulók aktivitásának jellemzésére az érdeklődés sajátosságainak leírásánál visszatérünk.)

Önállóságra nevelés

E szempont alapján megfigyeltük, hogy a pedagógus az új anyag feldolgozása során vagy a számonkérésben lehetőséget nyújt-e a tanulóknak hozzászólásra, problémáik felvetésére. Magatartásával serkenti-e vagy gátolja a tanulók saját gondolatainak, előző tapasztalatainak elmondását. Terveztünkhöz kiegészítésképpen a 2. sz. melléklet 1. pontjában található megfigyeléseket is közöljük, bár a kisszámú óralátogatás nem adhat teljes képet a tantárgyak helyzetéről. Mivel az abszolút számok alacsonyak, a tantárgyakról globális jellemzést adunk.

Ma-nál három esetben (a tizenöt közül) közvetlen biztatást figyeltünk meg, két órán a házi feladat jellege tette lehetővé a tanulók önálló választását, az óra szervezése pedig minden alkalommal tág teret nyújtott a tanulók számára kérdéseik feltevésére. A megfigyelt órák során tizenhárom esetben mondták el a tanulók önálló megfigyeléseiket, tettek fel kérdést vagy szálltak vitába a pedagógussal, illetve egymással.

Tő-nél az óra szervezése igen, de a pedagógus általános magatartása (l. értékelés, a tanulók hozzászólásaira adott válasz) nem biztatta a tanulókat véleményük elmondására. Ennek tulajdonítható, hogy mindössze egyetlen órán egy tanuló elevenítette fel az anyagra vonatkozó előző ismereteit.

Fő két alkalommal biztat a kérdések feltevésére, de az óra szervezése ezt nem teszi lehetővé, mivel a tanár végigbeszéli a tanórát, nem vonja be a tanulókat az új anyag feldolgozásába. Négy alkalommal került sor a tanulók önálló megnyilvánulására, ezeknek azonban elsődleges indítéka nem a téma iránti érdeklődés, hanem a fontoskodás, ill. az óra eleji időhúzás a felelés idejének megrövidítése céljából.

Mat négy alkalommal biztatott a nehézségek elmondására. Az óra beosztása ezt mindig lehetővé tette. Huszonhárom alkalommal jelentkezték a tanulók, többnyire a tananyaggal kapcsolatos problémáikat mondták el. Nem egy esetben új példamegoldási lehetőséget javasoltak.

Bi-nél az adminisztratív eszközök nyomán tizenkét cikket ismertettek a tanulók, de ezt többségben a jó pont, ill. a jó osztályzat reményében tették.

5. AZ ISMERETEK MEGSZILÁRDÍTÁSA. AZ ISMERETEK GYAKORLATI ALKALMAZÁSA

A tanítási óra e mozzanatában az ismeretek megértését és gyakorlati alkalmazásának sajátosságait figyeltük meg.

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
Az ismeretek megszilárdítása					
Időbeli ráfordítás: 2'— 5'			+	+	
5'—10'					
Ø					
A megértés ellenőrzése:					
A tanulók megértették				+	
A tanulók nem értették meg					
kevés a jelentkező					
hibás válaszok					
A megítélés bizonytalan					
formális kérdések			+		
jó tanuló felel					
hiányzik ez a mozzanat	+	+			+
Az ismeretek gyakorlati alkalmazása ...		Ø	Ø		Ø
Az öntevékenység fejlesztése terén					
fejlesztő	+			+	
gátló					
közömbös					
A tanulók részvétele:					
— aktív	+			+	
passzív					
— feladatmegoldás					
önállóságra készítet	+				
nem kíván önállóságot					
— feladatletréhozás					
előfordul					
nem fordul elő					

A tanítási órának ez a szakasza kedvezőtlen képet mutat. Bi szerint a tantervileg előírt gyakorlati órákat nem szívesen tartja meg, mert az óra előkészítése és levezetése a többi órához viszonyítva több fáradságot igényel. Mat-nál a gyakorlati alkalmazást a gyakran mechanikus feladatmegoldás jelentette, az osztály tanulóinak munkája a tábláról való másolásban jelentkezik.

Természetesen végleges ítéletét nem alkothatunk, hiszen nem láttuk a munka egészét, de a látogatott órák alapján elmarasztaló véleményt mondhatunk. Némileg kivételt képez ez alól Ma, ahol több esetben részben az órán, részben házi feladat formájában fejlesztő, aktivitásra készítő feladatot kaptak a tanulók. Feladat önálló megfogalmazására egyetlen alkalommal sem láttunk példát.

Az összefoglalás Ma-nál elvből, Tő-nél és Bi-nél többnyire időhiány miatt elmaradt. Mat-nál a megértés ellenőrzése az órák többségében megtörtént. Fő-nél a 2–3 formális kérdés nem mutatta meg, vajon a tanulók figyelték-e az órán, megértették-e az anyagot.

Valamennyi tantárgyra vonatkozóan elmondhatjuk, hogy a pedagógusok az új anyag feldolgozását tartják alapvetőnek. Tevékenységüket részben a rutin — pozitív vagy negatív értelemben —, részben a szakmai érdeklődés vezeti. Nem tették még magukévá gyakorlati munkájukban a társadalmunk fejlődése jelen szakaszában jelentkező új követelményeket és törekvéseket. Ebből adódik többek között, hogy a megértés ellenőrzése egyeseknél felületes, formális, az ismeretek gyakorlati alkalmazása felszínes, néha mechanikus, nem mindig fejlesztő, a tanulók részvétele a feladatmegoldásban és feladatlétrehozásban gyakran passzív. Így nem oldja meg az oktatási-nevelési feladatokat.

6. A HÁZI FELADAT FELADÁSA. AZ ÓRA BEFEJEZÉSE

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
A feladás jellege: formális		++	++		+
megbeszélésen alapszik	++			+	
Mód: határozott	++	++	+	++	+
alkun alapuló					
Fegyelem: laza		++	++	+	
szilárd	+				+

Tő és Fő a házi feladatot az oldalszám bemondásával adta fel valamennyi órán. Ma-nál, mivel a tanulók több alkalommal önállóságot kívánó házi feladatot kaptak, a pedagógus megbeszélte a tanulókkal, segítséget nyújtott a megoldásra vonatkozóan és meghallgatta a tanulók kérdéseit. A feladat feladása minden tantárgynál határozott módon történt, csupán Fő-nél figyeltünk meg két alkalommal bizonytalanságot, amely a tanulókkal való alkudozásra adott alkalmat.

Az óra befejezésére a nevelők láthatóan nem ügyelnek, a fegyelem meglazul, hiányzik az óra határozott lezárása és a befejező kölcsönös tiszteletadás. Ez különösen Tő-nél és Fő-nél kifejezett.

Lényegesnek tartjuk a házi feladat megbeszélésen alapuló feladását, mivel a tanulók ekkor kapnak útmutatást otthoni tanulmányi munkájukra vonatkozóan. Ez hidat képez a tanítási órák folyamatában, a tanuló iránti követelmények állításában. Mivel a házi feladat az ismeretek gyakorlati alkalmazására ad alkalmat, lényeges, hogy a tanulók ezt megfelelő útmutatás alapján végezhessek el.

7. AZ ÓRA EGÉSZÉRE VONATKOZÓ MEGFIGYELÉSEK

Tervezetünk második részében néhány szempont alapján az óra egészére vonatkozó sajátosságokat jegyeztük fel. Mindegyik szempont önálló kutatás tárgyát is képezhetné, itt különösen a pedagógus vezető szerepére és beszédstílusára gondolunk. További megfigyelés kiindulópontja lehetne azon meg-

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
Az óra menete:					
nyugodt	++	+		+	+
gyors					
vontatott			+		
változó:					
lassú a számonkérésnél, gyors az új anyagnál					
gyors a számonkérésnél, lassú az új anyagnál					
Az óra hangulata:					
komoly	+			+	+
derűs					
váltakozó		+			
nyomott, egyhangú			+		
feszült					
A pedagógus vezető szerepe :					
diktatórikus					+
demokratikus	++	+		+	
szabados			+		

nyilvánulások összegyűjtése, melynek nyomán az alábbi változatok kialakulhatnak, vagyis milyen feltételek alapján alakul a pedagógus órávezetése, demokratikus vagy diktatórikus módon, hogyan befolyásolja ez a tanulók tanulmányi eredményét, fegyelmét, a nevelőhöz való viszonyt stb. Erre megfigyeléseink nem terjedtek ki, így csak általános jellemzést adunk a megfigyelt pedagógusok óráiról. Az alábbi táblázat az óra menetére, hangulatára és a nevelő vezető szerepére vonatkozó megfigyeléseket tartalmazza.

Ma-nál az óra menete minden megfigyelt alkalommal nyugodt, hangulata az órák többségében komoly, időnként vidám, humorral telített, vagy a kettő alkalomhoz illő váltakozása. A pedagógus magatartása tervszerűséget, következetességet és munkakedvet tükröz. A tanár és a tanulók együttműködése demokratikus.

Tő-nél az óra menete többnyire nyugodt, bár láttunk néhány gyors, izgatott órávezetést is. Ezt különösen az időhiány és a tanulók gyenge teljesítménye váltotta ki. A demokratikus órávezetés túlsúlya mellett diktatórikus mód is előfordult.

Fő-nél nagyrészt vontatott, nyomott hangulatú, unalmasnak nevezhető órákat hallgattunk. Összetevői a pedagógus előadásmódja, beszéde, az órávezetés erőtlensége, szabadossága, a lelkesedés és az érdeklődéskeltésre törekvés teljes hiánya a tanár tárgyi tudásának teljessége mellett.

Mat-nál többnyire komoly munkakészséget kifejező hangulat uralkodott. Az óra menete részben nyugodt, máskor a tanulókat siettető; izgatott, amit az időhiány okozott.

Bi-nél az órák nagy része egyhangú, nyomott hangulatú. Az órávezetés diktatórikus jellegű.

Az egyes órákon megfigyeltük, hogy a pedagógusok gyors, nyugtalan tempót diktálnak az új anyag feldolgozása során, a számonkérést pedig elhúzzák. Ritkábban ugyan, de az ellenkező változat is előfordul. Ez a tervszerűtlenség benyomását kelti a tanulóknál, az órán feszültséget, nyugtalanságot okoz. Az óra hangulata nagymértékben befolyásolja a tanulók figyelmét, érdeklődését, teljesítményét. A legkedvezőbb feltételek a derűs komolyságot árasztó órákon találhatók, ennek alapját mind a nevelő, mind a tanuló számára a közös munka öröme adja.

A pedagógus vezető szerepe az órávezetés jellegében nyilvánul meg, melynek milyenségében szerepet játszik a tanulók önálló megnyilvánulásának lehetősége és az erre adott válasz, az óra fegyelme és a nevelő fegyelmezési eljárásai, a tanár beszédstílusa és kapcsolata az egyes tanulókkal és az osztályközösséggel.

Tervezetünk következő részében a pedagógus beszédének, viselkedésének és a tanulókhöz való kapcsolatának néhány sajátosságát közöljük.

Ma-nál alakul ki a legkedvezőbb feltétel, amennyiben stílusa az alkalomhoz illően változó, színes, szuggesztív, viselkedése nyílt, határozott, az egyes tanulók felé érdeklődő, minden tanulót a tanévkezdés első heteitől ismer, az osztállyal és az egyes tanulókkal közvetlen kapcsolatot tud teremteni. Mindez teljes összhangban áll az előzők során ismertetett megfigyeléseinkkel. A számonkérés, az új anyag feldolgozása, az érdeklődés felkeltése és az aktivizálás terén tanúsított nevelői magatartása a megfigyelt nevelők legjobbjává emelik.

Tő-ről kialakult öszképben a következtelenség kerül előtérbe. Beszédstílusában valamennyi pozitív vonás megtalálható, viselkedése nyílt, hatá-

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
A pedagógus stílusa: a) objektív			+	+	+
szubjektív					
változó	+	+			
b) száraz			+		+
színes	+	++		+	
humoros					
c) szuggesztív ...	++	++		+	
közömbös			+		+
A pedagógus viselkedése:					
a) határozott	++	++	+	++	+
befolyásolható					
b) türelmes	++		++	+	+
türelmetlen		+			
c) nyílt	++	++		++	
tartózkodó			++		++
A tanulókkal való kapcsolat:					
Az egyes tanuló felé:					
a) érdeklődő	++			+	
közömbös		+	+		+
b) néven szólítás					
egységesen keresztnév	++				
vezetéknév			+	+	
egyénenként változó					
nem ismeri		+			+
Az osztállyal való kapcsolat:					
közvetlen	++	+		+	
merev					+
feszült					
elszakadt			+		

rozott, gyakran azonban türelmetlen, az egyes tanulók fejlődése iránt közömbös, lebecsülő, gúnyos, nem minden tanuló nevét ismeri, ugyanakkor az osztály egészével igen jó kapcsolata van. A pedagógus magatartásában számos ellentmondást találunk (pl. az új anyag feldolgozása és a számonkérés sajátosságai, a tanulók érdeklődésének ébrentartása és a velük való bánásmód különbözősége).

Fő-nél a táblázatba foglalt vonások beilleszkednek az előzőek során kialakult képbe. A pedagógus stílusa szinte minden órán, az illető anyag-résztől függetlenül szárazan objektív és közömbös. Viselkedése általában határozott, minden esetben türelmes és tartózkodó. Az egyes tanulók teljesítménye iránt közömbös, az osztállyal való kapcsolata merev.

Mat-nál a pedagógus stílusa objektív, színes, szuggesztív jellegű. Minden esetben nyílt és határozott. Türelme különösen a hibás feleletnél, gyenge tanuló felelésekor hamarabb elfogy. Az egyes tanulók fejlődése iránt érdeklődést mutat. A tanulókat név szerint ismeri, az osztállyal közvetlen kapcsolatban áll.

Bi-nél a nevelő viselkedése többnyire határozott és türelmes, minden órán tartózkodó, bár ezt a nevelő megkísérli áttörni. A próbálkozás azonban sikertelen, ami összefügg a nevelő igen magas követelményállításával, túlzott precizitásával. Stílusa többnyire objektív, száraz. Az egyes tanulók teljesítménye iránt nem érdeklődik, a jórendű és közepes tanulók nevét nem ismeri. Az osztállyal való kapcsolata merev, a pedagógusból is bizonyos belső feszültség árad.

Az anyag tartalma, a tanulók és a pedagógus által meghatározott beszédstílus sajátosságai befolyásolják a tanulók tantárgyhoz való viszonyát, a megértést, az óra fegyelmét, hangulatát stb. A nevelő viselkedése a tanulókkal való kapcsolatot, továbbmenve a nevelő tevékenység hatékonyságát befolyásolja. E területen a következetesen megnyilvánuló, legkedvezőbbnek ítéltetű nevelői magatartást Ma-nál észleltük.

Röviden összefoglaljuk a nevelők közös és eltérő vonásait és a nevelőközösség jellemző sajátosságait, amennyiben erről az adott esetben beszélhetünk. — A fent jellemzett pedagógusok szakmai felkészültsége és általános műveltsége magas színvonalú, valamennyien felelősséget éreznek a tanulók — elsősorban oktatás útján elérhető — fejlődéséért. Mivel azonban a szak-tudás és a felelősségtudat mögött különböző színvonalú eszmei-politikai állás-foglalás, különböző pedagógiai tudás áll, nevelői eljárásaik igen nagy fokban eltérnek egymástól. Ezek a különbségek nemcsak egyéniségük különbözőségéből erednek, hanem a pedagógiai munka különböző felfogásából. Ma-t kivéve szinte kizárólagos feladatuknak az ismeretek átadását tekintik, nem rendelkeznek a szocialista nevelés céljának, feladatainak, alapvető módszereinek ismeretével. Erre vezethetők vissza azok a hibák és mulasztások, melyekre az elemzés során fény derült. Kitűnt, hogy a szó helyes értelmében felfogott következetes nevelői (-nevelő) magatartást Ma-nál figyelhattuk meg, míg a többieknél egyes pozitív megnyilvánulást más, meg nem engedhető magatartás egészített ki. Ez különösen Tő-nél kifejezett, amennyiben az érthető és érdekes új anyagfeldolgozás következtelen, durva, néha igazságtalan vagy semmitmondó számonkéréssel járt együtt. Ennél kedvezőtlenebb kép alakult ki Fő-ről, ahol az oktató-nevelő munka szinte valamennyi hiányosságát megtalálhatjuk. A segítség szándéka, a tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése emelkedik ki Mat jellemvonásai közül, míg Bi-nél a lelkiismeretesség, pon-

tosság válik szembetűnővé. Ma-tól és Mat-tól eltekintve a számonkérés során az osztályozást nem követte alapos, sokoldalú értékelés, Ma-t kivéve az anyagban rejlő nevelési lehetőségek tervszerű és pártos felhasználása nem történt meg, az új anyag feldolgozása során aktivizálásra, érdeklődéskeltésre törekvés, önállóságra nevelés különösen Fő-nél és Bi-nél hiányzott, az ismeretek megszilárdítása Ma-nál, Tő-nél és Mat-nál szinte minden órán elmaradt, Fő-nél, Bi-nél néhány formális kérdésben jelentkezett, az ismeretek gyakorlati alkalmazása egyetlen nevelőnél sem mutatkozott a korszerűség igényével, e téren Ma-nál is csak kezdetleges törekvések találhatók. Megfigyeléseink szerint az osztályban tanító tanárok között pedagógusközösség nem alakult ki. Az osztályban tanító pedagógusok a nevelőmunkát kizárólag az osztályfőnök feladatának tekintik és valóban csak az illető osztályfőnök (Ma) fejt ki ilyen irányú tevékenységet az osztályon- és iskolán kívüli munkában is. A vele folytatott beszélgetésből megtudtam, hogy az 1. félév folyamán mindössze négy tanuló ügyében fordult az osztályban tanító tanárok egyikéhez, tanulmányi, fegyelmi és családi ügyekben. A kezdeményező minden alkalommal ő volt. Rendszeres megbeszélések az osztályban tanító tanárok között — az osztályozóértekezletet kivéve nem folytak. Az osztályfőnök egyedül vállalja az osztály problémáinak megoldását és, mint a fenti adat mutatja, csak rendkívüli esetben kér segítséget. Az osztályban tanító pedagógusok általában a kirívó fegyelemsértést közlik az osztályfőnökkel, a tanulmányi téren észlelt hanyatlást többnyire az osztályzat lerontásával elintéztetnek tekintik.

8. A TANULÓK ÉRDEKLŐDÉSÉNEK ÉS MUNKA FEGYELMÉNEK JELLEMZÉSE

Az érdeklődés egyik megnyilvánulásának fogtuk fel a tanulók aktivitását. Egyrészt a 2. sz. melléklet megfelelő adatait ismertetjük, az egyes tantárgyakra vonatkozóan, továbbá a tanulók válaszát a 3. sz. melléklet 6. kérdésére. (Melyik órán szólsz hozzá a legtöbbet? Miért? Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?)

Az előre elkészített ülésrendet felhasználva az egyéni hozzászóláskor jelet tettünk. A közös felelést külön jelöltük. Az óra befejezésekor a jelentkezések átlagát is feltüntettük. Az egy megfigyelő által végzett megfigyelés nem tette lehetővé, hogy minőségi különbséget tegyünk a kérdésekre adott válaszok között (pl. emlékeztető-gondolkodtató, felszólításra vagy a nélkül történt, előző tapasztalatra, ismeretre vagy újabb összefüggés megláttatására irányult-e stb.).

A megfigyelt 15 órára számítva a hozzászólások megoszlását az alábbi táblázat mutatja.

A tanulók válaszaiban (6. kérdés. Melyik órán szólsz hozzá legtöbbet? Miért? Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?) a kérdés *a*) pontjára 12 tanuló Ma-t és 14 tanuló Bi-t említ. Míg Ma-nál a tanulók nagyrésze érdeklődésével és a tárgyhöz való hozzáértésével indokolja aktivitását, Bi-nél azért szol hozzá, hogy jobb osztályzatot kapjon. A *b*) kérdésre adott válaszokban 13 tanuló Fő-t, 4 tanuló Tő-t jelöli meg. (Indokolás az utóbbiak egyikénél: „... félek, hogy nem tudom, vagy nem egészen jól tudom és X. néni hülyének könyvel el.”) Fő-nél a passzivitás indokai: nem érdekel a tárgy, a tanár nem is kérdez. A táblázat adatai nem mutatják Tő, Fő, és Mat közötti különbségeket kellő differenciáltsággal, ezenkívül Bi-nél és Fő-nél nincsenek összhangban a tanulók válaszaival. A tantárgyak közötti különbségeket az aktivitásra

	Egyéni hozzászólások					Közös hozzá- szólások	Jelentkezők átlaga
	Hozzászólások száma		Egy órára jutó hozzá- szólás	Egy felelőre eső hozzá- szólás	Az osztály egy tagjára eső hozzá- szólás	Egy órára jutó hozzászólás	Egy órára jutó hozzászólás
	db	tanulók					
Ma	491	223	33	2	1	1	4
Tö	78	55	5	1½	0	13	2
Fö	267*	137	18	2	½	0	2½
Mat	258	189	17	1½	½	2	3½
Bi	171	98	11	1¼	⅓	1	2½

vonatkozó nevelői magatartás jellemzése mutatja. Az utóbbi jelenség Bi-nél azzal magyarázható, hogy a tanulók hozzászólásnak számították az általunk a tanulók önálló megnyilvánulásánál tárgyalt Bi jellegű cikkek ismertetését, melyre jó pontot kapnak, Fö-nél az aktivitás nem reális, mivel részben az összefoglaló órákra vonatkozik, részben felszólításra történt, vagyis a pedagógus közvetlen úton váltja ki a tanulók hozzászólásait. A táblázat adatai és a tanulók válaszai egybehangzóan bizonyítják, hogy a legnagyobb számú, és hozzátehetjük, minőségileg is legjobb aktivizálás Ma-nál található.

A tanulók tantárgy iránti érdeklődésének jellemzését a 3. melléklet 1., 5., 9–10. és 12. kérdésére adott válaszok alapján végeztük.

Mivel az 1., 5. és 9–10. kérdésekre adott válaszokban a tantárgyak sorrendje és az indokolás lényegében azonos, ezért a tanulók által legalaposabban kidolgozott 1. kérdést vesszük alapul a tanulók érdeklődésének jellemzésekor.

a) Melyik órán hallgatod legszívesebben a magyarázatot és miért?

b) Melyik órán hallgatod legkevésbé szívesen a magyarázatot és miért?

Mint a táblázat egyértelműen mutatja, hogy a tanulók legkedvesebb tantárgya Tö és Ma, leggyakoribb indokuk az érdekes tananyag és az érthető, színes magyarázat. A tanulók válaszaikban lelkes hangon sorolják fel, milyen új tudásra tesznek szert ezeken az órákon. Egybehangzóan a legcsekélyebb érdeklődést váltotta ki Fö, 25 tanuló nevezte meg ezt a tárgyat az anyag és a magyarázat unalmasságával indokolva. Négy tanuló választotta el a tárgy tartalmát a magyarázat milyenségétől.

A 9–10. kérdésre adott válaszokban a Ma, Tö és Fö közötti megoszlás azonos a fentiekkel. Az indokolásban három tanuló említi, hogy a tárgy hivatásával kapcsolatos. A negatív megítélések okaként a fentiekén kívül szerepel, hogy a tanuló nem látja gyakorlati értékét (Mat).

* A 15 órából Fö-nél 4 ismétlő-rendszerező óra, mely kizárólag a tanulók felidéző emlékeztetere támaszkodott, minden új szempont nélkül. Ezért a négy óra hozzászólásai helyett négyszer 27 hozzászólást, a többi óra közül a válaszok legmagasabb előfordulási számát vettük.

○ Az új anyag feldolgozása Tö-nél többnyire közösen történt, ezzel magyarázható, hogy a közös felelések túlsúlyban vannak. Ha az egy órára jutó egyéni hozzászólásokhoz hozzászámítjuk az egy órára eső közös feleléseket (5, 13), a válaszok száma eléri a Fö-nél és Mat-nál található átlagot.

□ Az adat legjobban fejezi ki Ma eredményes munkáját e területen is.

	Ma		Tő		Fő		Mat		Bi	
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)
A tanulók száma	14		30		2	25	3	3	4	1
A) 1. A tantárgy anyaga, témája érdekes ..	8		16		1		1		2	
2. A magyarázat érdekességére vonatkozó indokolás										
a) érdekes, színes magyarázat ...	9		19							
b) nemcsak a tankönyv anyagát mondja	3		7							
c) az óra vidám hangulata	2									
d) a tanulókat bevonja az új anyag megbeszélésébe	1									
3. Érthető, jó magyarázat	4		7		1		2			
4. Az otthoni tanulást megkönnyíti a magyarázat			2							
B) 1. A tantárgy anyaga unalmas, érdektelen						5				1
2. a) A tanár magyarázata unalmas (száraz, vontatott, halk stb.)						20				
b) A könyv szerint magyaráz ...						3				
3. A tárgyat szereti, a magyarázatot nem						4				
4. Nem érti								3		

Az 5. kérdésre adott válaszokban figyelemre méltó indokként említik a tanulók (6 tanuló), hogy Fő-nél laza a fegyelem. Ezzel pozitív irányú választásukat indokolják.

A 12. kérdés válaszaiból megtudjuk, hogy magyar szakkörre nyolc tanuló jár, regényt, verseket, irodalmi folyóiratot 15 tanuló olvas. 22 tanuló ismertetett cikket az Élet és Tudomány c. folyóiratból Bi szervezése következtében. Tő jellegű cikket három tanuló olvasott, feltételezhetően azért ilyen kevés, mert a pedagógus kevés, ill. semmi indítékot, útmutatást nem adott a tanulóknak.

Az előző fejezetben jellemzett nevelői magatartásformák és a tanulók érdeklődése közötti összefüggésre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy az illető tantárgy iránti érdeklődés kialakulásában fontos szerepe van a tananyagnak, a tanári magyarázatnak, a tárgy és a tanuló hivatása kapcsolatának, valamint a társadalom életében betöltött szerepének. E tényezők közül legtöbbször az anyag feldolgozásának módjával kapcsolják össze érdeklődésüket, melyben különösen az érthetőség és a színes, változatos előadásmód a döntő. E követelményeknek legjobban Ma és Tő felelt meg, saját megfigyeléseink és a tanulók

válaszai alapján egyaránt. Tő feltételezhetően azért nyerte el az első helyet, mert az új anyag feldolgozási módja eleve több, változatosabb, aktivizálóbb (közös felelés), egyéb, a tananyagon kívüli és a tanulókhoz közelálló részletekkel bővül.

A 3. sz. melléklet 14a kérdése a házi feladatok elkészítésére vonatkozott, bár az itt kapott adatok nem megbízhatóak. A házi feladatot *saját elmondás* alapján Ma-nál 21 tanuló (58,33%) készíti el mindig és 15 tanuló nem mindig (41,66%). A feladott leckét Ma-nál 20 tanuló (55,45%) mindig, 14 tanuló (38,88%) nem mindig és 2 tanuló (5,54%) néha tanulja meg. Tő-nél 25 tanuló mindig (69,44%), 10 tanuló nem mindig (27,77%) és egy tanuló (2,77%) néha készül el. Fő-nél mindössze 8 tanuló készül el minden órára, 21 tanuló nem mindegyikre, és 7 tanuló néha tanulja meg a feladott anyagot. Mat és Bi a kettő között foglal helyet (Ma, Tő és Fő között).

Tehát a tanulók saját bevallásuk szerint folyamatosan és lelkiismeretesen Tő-nél és Ma-nál készülnek el, míg Fő-nél az otthoni tanulás felszínes és megbízhatatlan.

Az egyes órák, ill. tantárgyak fegyelmét bemutató táblázat a következő:

	Ma	Tő	Fő	Mat	Bi
Az óra fegyelme: szilárd	15	13	2	4	6
laza	—	—	13	6	3
változó	—	2	—	5	6
A fegyelembontás minősége: nyugtalanság	4	1	14	21	6
beszélgetés	16	12	7	58	44
közbeszólás	—	—	—	2	—
egyéb	—	2	33	1	—
Összesen	20	15	54	82	50
A fegyelmezés módja: Szóban: 1. általános jellegű	12	14	44	73	44
konkrét jellegű	8	1	4	9	4
2. figyelmeztető	18	14	47	71	49
dorgáló	1	—	3	3	1
gúnyos	1	—	—	—	—
Egyéb gesztussal	—	1	1	8	25
Összesen	40	30	99	164	123

Ma-nál és Tő-nél a megfigyelt órák nagy részén a fegyelem szilárd, jelentősebb fegyelemsértés nem történt, a tanulók nyugodtan, figyelmesen vettek részt a munkában. A kevés számú beszélgetés megszüntetésére többnyire általános figyelmeztetést alkalmaztak. Fő-nél, Mat-nál és Bi-nél szembe-tűnő a fegyelebontások és az ezt követő figyelmeztetések magas száma. A tanítási órákon ennek ellenére az volt a benyomásunk, hogy a leglazább fegyelem Fő-nél uralkodott. A táblázat két része (az óra fegyelme — a fegyelebontás minősége) közötti ellentmondást Fő, Mat és Bi-re vonatkozóan a következőkkel magyarázhatjuk. Szinte valamennyi általunk megfigyelt órán (13) a tanulók magatartása Fő-nél fegyelmezetlen, figyelmetlen volt. A tanár azonban az esetek jelentős részében ezt nem vette tudomásul — tehát még az igénye sem volt meg a fegyelmezett munkára — és nem figyelmeztette a tanulókat. Mivel a megfigyelő csak az elhangzott figyelmeztetéseket jegyezte fel, a figyelmeztetések csekélyebb száma innen adódik. Mat-nál és Bi-nél a tanulók fegyelmezettebben viselkedtek, mint Fő-nél. Ezek a pedagógusok azonban az alig észrevehető fegyelemsértésre is érzékenyen és azonnal felfigyeltek, időnként indokolatlanul is figyelmeztették a tanulókat, különösen Mat. A megszólítások többnyire általános jellegűek, az egész osztálynak szóltak. A fegyelmezési eljárások egysíkúak. Kivételt képez Bi, aki némi változatossággal él, mint a kopogás, taps, a hang halkítása.

A tanulók munkafegyelme tehát azokon az órákon kielégítő, ahol az új anyag feldolgozása a tanulók számára érdekes módon történik, ahol a tanulók tevékenyen részt vesznek az új anyag feldolgozásában, az óra hangulata általában derűs, a nevelő viselkedése határozott és az osztállyal való kapcsolata jó.

Idő:

1. ÓRAKEZDÉS

Fegyelem

Laza : kihat tovább az órán; nem hat ki

Szilárd.

Hiányzó feladat, füzet:

Szó nélkül hagyja. Foglalkozik vele :

Kutatja az okot: büntet
nem büntet

Javít, megbeszél.

Azonnal büntet:

rendszer alapján
szóban
más módon

2. SZÁMONKÉRÉS

A felszólítás:

Stílusa : szenvtelen
érdeklődő

Tartalma : általános
konkrét
előzetes indokolás

A pedagógus magatartása a felelés alatt:

Figyelmesen hallgat

Serkent : szóval
viselkedéssel

Érdeklődés nélkül hallgat

Mással foglalkozik

A tanuló hibázik :

azonnal: a pedagógus javít
a tanulók javítanak
a felelő javít
a felelet végén: az értékelésben
a többi tanuló

A tanuló nem tudja folytatni

a pedagógus vár
segítő kérdést ad
mást szólít
gúnyos megjegyzést tesz
a felelőt leülteti.

A felelet elbírálása:

Osztályozás :

az osztályzat: túl szigorú
reális
enyhe

stílus: határozott
határozatlan

Értékelés :

tartalma:
a felelet: tartalmára vonatkozik
formájára vonatkozik
mindkettőre vonatk.

a tanuló szorgalmára vonatkozik
a jövőre vonatkozó útmutatás
az osztály együttesére vonatk.
komplex

jellege:

terjedelem: 1—2 mondat
3—6 „

— általánosságot tartalmaz
egyéni

az osztálynak is szóló

— csak pozitív von. tart.

csak negatív von. tart.

mindkettőt tartalmaz

stílusa: bizalmat kifejező

lekicsinylő

durva

közömbös

dorgáló

A számonkérés folyamatára vonatk.:

a tanuló fejlődésére utal

a közösség fejlődésére utal

3. CÉLKITŰZÉS

Megléte : van
nincs

Tartalma : általánosság
konkrét
probléma célkitűzés

Jellege : érdeklődést keltő
közömbös

4. ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

A nevelési lehetőségek felhasználása:

tervszerű
alkalomszerű

mód: pártos
szenvtelen

Tényközlés

A feldolgozás módja:

Az előadás-jelleg

Tartalma: a tankönyvvel egyezik
önművelődésből származik

Mód: tényközlés
lelkes

átpatetikus

Érthetőségre: törekszik

nem törekszik

Hatás: figyelem

közömbösség

massal foglalkozás

Érdeklődés

- A pedagógus törekszik az érdeklődést felkelteni

az anyag tartalmával
az előadás módjával
egyéb eszközökkel

- A pedagógus nem törekszik az érdeklődésre

Aktivizálás

- A pedagógus nem tesz rá kísérletet

- A pedagógus törekszik rá közvetlen út: biztatás

türelmetlen fel-
szólítás

közvetett út: érdeklődéskeltés
módszer. szerv.

- A pedagógus kísérlete eredménytelen

A tanulók hozzászólásaira

jó válasznál: dicséret

dicséret és felhasználás
tudomásulvétel

hibás válasznál:

javítás

elutasítás: szó

viselkedés

átsiklás

gúny

Önállóságranevelés

- A ped. önállóságra serkent:

szóval, viselkedéssel

kielégítő válasszal

az óra szerv. lehetővé teszi

házi feladattal

- A pedagógus nem serkent:

elutasít, leint

felszines választ ad

az óra szerv. nem teszi lehetővé

5. AZ ISMERETEK MEGSZILÁRDÍTÁSA, GYAKORLATI ALKALMAZÁS**Megszilárdítás:**

Időbeli ráfordítás: 2— 5'

5—10'

Ø

- A megértés ellenőrzése:

A tanulók megértették

A tanulók nem értették meg:

keves jelentkező

hibás válaszok

A megítélés bizonytalan:

formális kérdések

jó tanuló felel

hiányzik ez a mozzanat

Gyakorlati alkalmazás:

Az öntevékenység fejlesztése terén:
fejlesztő

gátló

közömbös

- A tanulók részvétele:

— aktív

— passzív

— feladat-megoldás:

önállóságra készlet

nem kíván önállóságot

— feladat-létrehozás

előfordul

nem fordul elő

6. HÁZI FELADAT

A feladás jellege:

formális, megbeszélésen alapuló

Mód: határozott

alkun alapuló

Fegyelem: laza

szilárd

7. AZ ÓRA EGÉSZÉRE VONATKOZIK**Az óra menete:**

nyugodt

gyors

vontatott

változó:

lassú a számonkérésnél, gyors az:

új anyagnál

gyors a számonkérésnél, lassú az:

új anyagnál

Az óra hangulata:

komoly

derűs

változó (1—2)

nyomott, egyhangú

feszült

A ped. vezető szerepe:

diktatórikus

demokratikus

szabados

A ped. stílusa:

a) objektív

szubjektív

változó

b) száraz

színes

humoros

c) szuggesztív

közömbös

TANTÁRGY

Idő:

A ped. viselkedése:

- a) határozott befolyásolható
- b) türelmes türelmetlen
- c) nyílt tartózkodó

- b) néven szólítás
- egységesen: keresztnév vezetéknev
- egyéneként változó
- nem ismeri

Az osztállyal való kapcsolat
közvetlen
merev
feszült
elszakadt

A tanulókkal való kapcsolat:

Egyes tanuló felé :

- a) érdeklődő közömbös

2. sz. melléklet

Tantárgy:

Dátum:

A) ÉRDEKLŐDÉS

1. A tanulók önálló megnyilvánulásai.

2. Aktivitás.

egyéni

közös

jelentkezések átlaga

B) MUNKAEGYELEM

1. Feladatok elkészítése: a) hiányzó feladat——

b) készületlen tanuló——

2. Az óra fegyelme: a) szilárd——

b) laza——

c) változó——

1. A fegyelembontás minősége: beszélgetés——

nyugtalanság——

egyéb——

2. A pedagógus fegyelmezési eljárása:

szóban: forma: általános megjegyzés——

könkrét megjegyzés——

stílus: figyelmeztető——

dorgáló——

gúnyos——

más gesztussal——

3. sz. melléklet

1. Melyik órán hallgatód legszívesebben a magyarázatot? Miért?

Melyik órán hallgatód legkevésbé szívesen a magyarázatot? Miért?

2. Milyen osztályzatot érdemelsz saját véleményed szerint?
biológiából:

földrajzból:
 kémiából:
 magyarból:
 matematikából:
 oroszból:
 történelemből:

3. Mely tárgyakból feleltél, hányasra, mit mondott a tanár vagy tanárnő a feleletedről?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

4. Mit gondoltál, éreztél, tettél utána?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

5. Melyik órán veszel részt legszívesebben és miért?

Melyik órán veszel részt legkevésbé szívesen és miért?

6. Melyik órán szólsz hozzá a legtöbbet? Miért?

Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?

7. Melyik tárgyból érted meg legjobban a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?

Melyik tárgyból érted meg nehezen a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?

8. Ha én tanár lennék ...

9. Írd le a tantárgyakat olyan sorrendben, ahogyan a legjobban érdekelnek!

10. Az elsőt és az utolsót indokold meg! Miért érdekel a legjobban és miért a legkevésbé?

11. Melyik órán felelsz legszívesebben? Miért?

Melyik órán félsz leginkább a feleléstől? Miért?

12. Melyik szakkörbe jársz?

Olvasnál-e a tananyaghoz kapcsolódó könyvet vagy cikket a kötelező olvasmányon kívül? Nevezd meg őket!

13. Tanáraid közül kit szeretnél legjobban családtagnak? Miért?

És barátnak? Miért?

14. Ha bajban lennél, kihez fordulnál tanáraid közül segítségért, tanácsért? Miért?

15. Az írásbeli házi feladatot otthon elkészítettem

földrajz mindig — néha

kémia m. n. m. n.

magyar m. n. m. n.

matematika m. n. m. n.

orosz m. n. m. n.

A feladott anyagot otthon megtanultam

biológia m. n. m. n.

földrajz m. n. m. n.

kémia m. n. m. n.

magyar m. n. m. n.

matematika m. n. m. n.

orosz m. n. m. n.

történelem m. n. m. n.

16. Melyik órán figyelsz leginkább a magyarázatra? Miért?

Melyik órán figyelsz legkevésbé a magyarázatra? Miért?

17. Válaszd ki az alábbi jegyzékből azt a 10 nevelői tulajdonságot, amelyet a
a) legjobbnak: b) legrosszabbnak

tartasz. Írd le őket fontossági sorrendben!

a) b)

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Aprólékos | 27. Nem megértő |
| 2. Barátságtalan | 28. Nem segít a tanulásban |
| 3. Befolyásolható | 29. Nem egyformán szereti tanítványait |
| 4. Bizalmatlan | 30. Nem törődik tanítványaival |
| 5. Egyformán szereti tanítványait | 31. Nem tud fegyelmet tartani |
| 6. Enyhén osztályoz | 32. Nyugodt |
| 7. Erélyes | 33. Osztályon kívül is foglalkozik tanítványaival |
| 8. Érthetően magyaráz | 34. Öszinte |
| 9. Érdekesen magyaráz | 35. Ragaszkodik a tankönyv anyagához |
| 10. Goromba | 36. Rosszindulatú |
| 11. Gúnyos | 37. Segít a tanulásban |
| 12. Igazságosan osztályoz | 38. Segít problémáink megoldásában |
| 13. Igazságtalanul osztályoz | 39. Szeszélyes |
| 14. Igényes | 40. Szereti és becsüli tanítványait |
| 15. Ismeri tanítványait | 41. Szigorúan osztályoz |
| 16. Jóindulatú | 42. Szívesen tanít |
| 17. Kedves | 43. Türelmes |
| 18. Kiabál | 44. Türelmetlen |
| 19. Komoly | 45. Törődik tanítványaival |
| 20. Követel | 46. Unalmasan magyaráz |
| 21. Közvetlen | 47. Többet magyaráz, mint ami a tankönyvben van |
| 22. Megértő | 48. Túl sokat követel |
| 23. Merev | 49. Vidám |
| 24. Mesél magáról | 50. Zárkózott |
| 25. Nem magyaráz érthetően | |
| 26. Nem ismeri tanítványait | |

Вера Ормаи

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ИНТЕРЕС К ПРЕДМЕТУ И ТРУДОВУЮ ДИСЦИПЛИНУ УЧЕНИКОВ ОДНОГО КЛАССА

Автор наблюдал поведение пяти педагогов первого класса одной Будапештской гимназии в течение учебного года, с той целью чтобы установить, каким образом влияет поведение отдельных педагогов на интерес учеников к изучаемому предмету и на их дисциплину. Автор описывает результаты наблюдений, проведенных отчасти по заранее установленным вопросам, отчасти дополняет их данными, полученными путем опроса учеников.

Таблицы показывают, насколько соответствовали педагоги с тех точек зрения, с которых проводились наблюдения и которые напечатаны в приложении, и каковы были различия, вызванные различными формами поведения педагогов, в интересе к предмету и дисциплине.

Vera Ormai

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S ATTITUDE UPON THE INTEREST IN THE SUBJECT AND THE LABOUR DISCIPLINE OF CHILDREN IN A CLASSROOM

The author observed five teachers in the first form of a Budapest middle school for girls, in order to see how the attitude of the teacher influenced the pupils' interest in the taught subject and their labour discipline. She reports on the result of her own observations and completes them by data obtained through questioning the children. The tables show how far the teachers answered the requirements of the observation (see the Appendix) and the changes in interest and labour discipline under the impact of the respective attitudes of the teachers.