

tétele sem hozhat eredményes változást mindaddig, míg a közvélemény és mindenekelőtt egyes pedagógusok hozzáállása meg nem változik, egyrészt az értelmi fogyatékosok nyilváníthatóságát, másrészt a korrekciós osztályból, illetve a kisegítő iskolából visszahelyezett tanulók negatív megkülönböztetését illetően. E téves hozzáállásnak részben az is oka, hogy pedagógusképzésünk (kivéve természetesen a gyógypedagógiát) tananyagának meglehetősen mellőzött részét képezik az értelmi fogyatékosokkal és a szociális inadaptációval kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudnivalók.

E témakörön belül is kiemelkedő probléma a *cigánygyerekek helyzete*, melyet Czeizel doktor és munkatársai is hangsúlyoznak. Jelentős anyagi befektetést igényelne ugyan a bolgár példa követése (az ingyenes intézeti ellátás mellett a szülők megkapják gyermekeik után a családi pótlékot is), de ez a megoldás eredményeképpen talán egy-két generációval előbb sikerülne szociokulturális hátrányukat behozni, ami egyrészt az értelmi fogyatékosok és a szociálisan inadaptáltak számának csökkenéséhez is hozzájárulna, ugyanakkor döntő változást hozhatna a cigányságról alkotott nézeteket illetően is.

A szerzők igen fontos, egész társadalmunk jövőjét befolyásoló javaslata a *multifaktoriális-familáris enyhébb értelmi fogyatékosok családi életre nevelése, szexuális felvilágosítása is*, mely az egyetlen valóban humánus lehetőség születésszabályozásuk megoldására. Alapvető probléma azonban, hogy a tanárképző főiskolákon (ezúttal beleértve a gyógypedagógiát is) és az egyetemeken – néhány kivételtől eltekintve pl. Nyírgyházi Tanárképző Főiskola – az ilyen irányú általános és speciális képzés hiányzik vagy rendkívül felületes. Megfelelő szakemberek hiányában így a szexuális nevelés nem tekinthető megoldottnak az általános és középfokú iskolákban sem, és ez méginkább vonatkozik az értelmi fogyatékosok intézményeire.

Pedagógiai vonatkozásban kiemelendők még a *képzésük színvonalemelésére vonatkozó*, jelentős társadalmi segítséget és nagyobb anyagi támogatást igénylő tennivalók: így az óvoda és iskolaelőkészítő foglalkozások széles körűvé tétele, több gyógypedagógiai óvoda létesítése, valamint az enyhe és közepes értelmi fogyatékosok társadalmi termelésbe való bekapcsolásának segítése, többféle kedvező munka-lehetőség teremtésével, illetve a felkészítés biztosításával.

Az „Ajánlások” oktatással, neveléssel kapcsolatos részeinek kiemelésével korántsem kívántunk visszatérni a szakterületek szerinti elszigetelt vizsgálódáshoz, csupán a reális lehetőségek számbavétele mellett néhány problémára szerettük volna felhívni a figyelmet, melyek jelenlegi megoldatlansága megnehezíti a szerzők által összefoglalt javaslatok megvalósítását.

Kormos Ildikó

BRIGITTE LOUIS: UNTERRICHTLICHE REGELUNGEN

A tanítás szabályozói
München 1977. TR-Verlagsunion. 136 oldal
Materialen zur Unterrichtsanalyse

E könyv anyagát – a tanítási óra elemzésének Brigitte Louis által kidolgozott rendszerét – a Bajor Rádió az 1972/73. tanév őszi félévében 12 részes folytatásos sorozat keretében sugározta.

A szerző szerint „strukturált” megfigyelés alapján a tanítási óra könnyebben elemezhető; maguk a „strukturált megfigyelésfajták” különfélék lehetnek, kiválasztásuk az elemzés, illetőleg a kutatás céljától függ. Brigitte Louis saját elemző „strukturájá”-t éppen a pedagógusképzés számára tartja elsősorban megfelelőnek. A hospitálások és tanítások megkezdését az NSZK-ban ilyen mikroelemzéses módszerek elsajátítása előzi meg.

A szerző szerint szabályozásra (Regelung) akkor van szükség a tanítási órán, amikor a tanító–tanuló kapcsolatában a tanuló válasza és a várt helyes válasz (vagyis a „kell” és a „van”) nincs megfelelésben (nem kongruens): *a szabályozásnak az inkongruencia ellen kell hatnia.*

A tanítási órán folyó szabályozás kezdő etapja a visszacsatolás, ezt követi a szorosabb értelemben vett szabályozás. E szabályozási folyamat elemzésének strukturáját közli a szerző „*A tanítási óra visszacsatolási és szabályozási folyamatainak áttekintése*” című táblázatban. A szabályozás teljes folyamatához mindkét rész hozzátartozik: a visszacsatolás is, a szabályozás is.

A tanítási óra visszacsatolási és szabályozási folyamatainak áttekintése
Inadekvát tanulási megnyilatkozások

A VISSZACSATOLÁS

EGYÉRTELMŰSÉGE	ÉRZELMI TÓNUSA	MEGOKOLÁSA
<ul style="list-style-type: none"> - egyértelmű - korlátozott - indirekt - nem világos - elmulasztja a visszacsatolást - pozitív visszacs. 	<ul style="list-style-type: none"> - bátorító, buzdító - barátságos, humoros - közömbös, ténszerű - barátságtalan, türelmetlen - sértő 	<ul style="list-style-type: none"> - jelentős, alapos - van - indirekt - nem kielégítő - nincs

SZABÁLYOZÁS

A SZABÁLYOZOTT AKTUSOK FORMÁI:

A TANULÓK MEGLEVŐ ISMERETEINEK FELIDÉZÉSE:	A HIÁNYZÓ FELTÉTELEK v. ISMERETEK PÓTLÁSA:	A SZABÁLYOZÁS MÓDOZATAI TANÁRI KÉRDÉSEK OSZTÁLYOZÁSÁVAL:	A TANÍTÁSI ÓRA SZABÁLYOZÁSÁNAK KÜLÖNLEGES FORMÁI:	A SZABÁLYOZOTT AKTUSOK FELELŐSÉG NIVÓJA:
<ul style="list-style-type: none"> - tanítási órai ismeretanyagra való utalással - az iskolán kívüli ismeretanyagra való utalással - próbálkozásra felszólítással - analógiára való felszólítással - meglevő ismeret átfogalmazására való felszólítással - a tanár érdeklődése révén 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanító még ad új információkat - vizuális segítségadás - verbális segítség - tévútra vezető, v. nem világos segítségadás 	<ul style="list-style-type: none"> - az eredeti kérdésre való rámutatás - az eredeti kérdésfeltevés ismétlése - az eredeti kérdés pontosítása - az eredeti kérdés újrafogalmazása 	<ul style="list-style-type: none"> - egy másik tanuló felszólítása - a tanár maga oldja meg a szóbanforgó problémát 	<ul style="list-style-type: none"> - magas - közepes - alacsony - extrem alacsony - nem állapítható meg

I. A tanítási óra visszacsatolása

Az órán a tanuló válaszában értékelése a tanító tudatában megy végbe, így ebben a szabályozási körben a visszacsatolásnak más formái vannak, mint a mechanikus szabályozások esetén. Itt a visszacsatolás a tanítótól indul ki, aki közli a tanulókkal az elhangzott válasz helyességének mértékét. Ha a tanuló válasza helyes, úgy a visszacsatolás a tanuló megerősítéséből, vagy dicséretéből áll.

A *tanítási óra visszacsatolásának kategóriái*. Az ábrán látható elemző rendszer szinte kizárólag olyan visszacsatolásokra vonatkozik, amelyek a tanulói válasz és a várt válasz eltérését akarják kifejezésre juttatni. A tanítási óra kommunikációs folyamatában ez a kifejezés lehet többé-kevésbé pontos és világos, lehet érzelmileg hangsúlyozott, és vagy tartalmazza, vagy nem tartalmazza az okot, az indoklást.

Azok a kifejezésmódok és magatartásmódok, amelyekkel a tanár a helytelen tanulói válaszokra reagál, a tanár személyére jellemzők, és függetlenek attól, hogy a tanuló helytelen válasza konkrétan hogyan hangzanak. Vannak olyan pedagógusok, akik rossz tanulói válasz elhangzása után a szóban forgó diáknak egyértelműen megmondják, hogy válasza nem és miért nem volt helyes, míg mások ezt elmulasztják. Egyesek véleményüket szinte mindig csak tényszerű közlésként adják tudtukra a tanulóknak, míg mások ebben a szituációban különösen barátságosak, de vannak, akik ilyenkor türelmetlenek, vagy sértők.

A legtöbb esetben a tanár maga nincs is tudatában annak, hogy ő melyik visszacsatolási módot részesíti előnyben, pedig ennek a „társalgásnak” a légköre és a gyermek tanulási folyamata között jelentős összefüggés van. A szerző rendszerében a visszacsatolás három legfontosabb jellemzőjét ragadja meg, a visszacsatolás egyértelműségét, annak érzelmi tónusát, és a helytelen (vagy nem kielégítő) tanulói válasz helytelenségének lehetséges indoklását.

1. *A visszacsatolás egyértelműsége*. A visszacsatolásnál az a tény a fontos, hogy a tanuló belőle megtudhatja-e, hogy válaszával megfelel-e a kérdésre, vagy sem. A felelet nem elégséges voltának ki kell fejeződnie. Empirikus elemzések alapján ebből a szempontból különböző visszacsatolási formák különböztethetők meg:

„*Egyértelmű*” a visszacsatolás, ha a tanító mondanivalója félreérthetetlenül tartalmazza azt, hogy a tanuló válasza nem felel meg a tanár elvárásának, akár azért, mert az objektíve helytelen, vagy rosszul megfogalmazott volt, akár azért, mert a szóban forgó megbeszélés témájával nincs összefüggésben.

A „*korlátozott*” kategóriába sorolás kifejezi azt, hogy a tanár a tanuló válaszában egy részét elfogadja és értékeli, de másik részét nem tartja megfelelőnek, mert az egyszerre tartalmaz megfelelő, helyes, valamint helytelen adatokat. Ezért a visszacsatolás természetesen részben megerősítő, részben elhárító.

„*Indirekt*” a visszacsatolás, ha a tanuló feleletére azonnal szabályozás következik, azonban annak megfogalmazásából a tanuló azonnal megértheti, hogy válasza nem volt helyes. Gyakran a tanulók viszontválaszai ezek, de előfordulhat oly módon is, hogy a tanár egyszerűen megismétli a gyerek válaszát (más hangsúllyal).

„*Nem világos*” a visszacsatolás akkor, ha a tanuló számára túl kevés információt tartalmaz.

„*Elmulasztja a visszacsatolást*” kategóriába azt kell sorolni, ha helytelen tanulói felelet esetén ténylegesen nem történik visszacsatolás, és a további szabályozás során sem derül ki az, hogy a válasz inadekvát volt. Ez két esetben fordul elő: vagy akkor, ha több szabályozás közvetlenül követi egymást, vagy ha a szabályozás a tanár utólagos kérdéséből áll (mivel ő maga sincs tisztában azzal, hogy a tanuló megnyilatkozása helyes, vagy helytelen volt-e).

„*Pozitív visszacsatolás*” akkor fordul elő, ha a további szabályozás az eredeti kérdésfeltevésnek csak egyik részaspektusát fogja át, és azt a tanuló jól válaszolta meg. Ekkor részkongruenziáról van szó.

2. *Elmulasztás érzelmi tónusa*. Az oktatásban a visszacsatolások egyértelműsége mellett különösen jelentős – az ezt követő szabályozás szempontjából – az egész beszélgetés érzelmi klímája, mert a tanuló önálló gondolkodási folyamatát elősegíti vagy hátráltatja. A következő kategóriarendszer ismét ötféle formát különböztet meg, amely azonban most szimmetrikusan helyezkedik el az erősen pozitív légkörtől a tiszta tárgyilagosságon át a negatív elutasításig.

„*Bátorító megértő*” a visszacsatolás, ha a pedagógus kifejezi azt a hitét, hogy tanítványa a szóban forgó feladatot jelenlegi ismeretei birtokában meg tudja oldani, vagy megemlíti a helyzet, a feladat nehézségét.

„*Barátságos / humoros*” kategóriába sorolásnál különösen nagy jelentőségű a tanító mimikája. A nyílt mosoly minden formája, vagy a nevetés mindig a barátságos visszacsatolás típusba sorolandó.

„*Közömbös / tényyszerű*” a visszacsatolás akkor, ha a beszéd semmiféle személyre vonatkozó kijelentést nem tartalmaz, hanglejtése és hangszíne sem pozitív, sem negatív érzelmeket nem áru el.

A „*barátságatlan / türelmetlen*” visszacsatolásnál a tanár mimikával vagy verbálisan kifejezésre juttatja azt, hogy a tanuló válaszával nem tud mit kezdeni, vagy azt, hogy nem érti, de ezt negatív érzelmekkel adja tudtára.

„*Sértő, lekicsinylő*” a visszacsatolás akkor, ha a pedagógus nemcsak azt állapítja meg, hogy a tanuló válasza nem igaz, hanem ha a tanulót, mint személyt diszkvalifikálja.

3. *A tanuló helytelen válaszána indoklása.* A megokolások elemzéséhez és különböző szintjeinek elkülönítéséhez a szerző ismét öt alkategóriát állított fel:

„*Jelentős, alapos*” a helytelen tanulói válasz tanári indoklása, ha megmondja azt a lényeges okot is, hogy miért nem fogadható el felelete, miben tévedett, és mindezt a tanuló számára érthető módon fogalmazza meg. Emellett azonban nem fontos az, hogy ezt röviden, vagy hosszan fogalmazzák meg, csakis az, hogy a tanuló megértse, miért nem helyes válasza.

Az „*Utalás*” kategóriájába kerül a visszacsatolás indoklása, ha a tanuló válaszána inkongruenciájára a visszacsatoláson belül utalás történik és ebből világosan kitűnik, mi a hiba a tanuló válaszána.

„*Indirekt*” a tanulói felelet el nem fogadásána szintje, ha a visszacsatoláson belül nem történik indoklás, de a további szabályozásban oly módon történik a felelet tartalmána feldolgozása, hogy a tanuló ebből kikövetkeztetheti, mi volt a hiba.

„*Nem kielégítő, nem világos*” a visszacsatolás besorolása, ha a tanár közléséből – amely túlságosan rövidített nyelvi formájú – a gyermek nem látja és nem érti meg, miért rossz válasza.

A visszacsatolások elemzését célszerű úgy végezni, hogy a helytelen tanulói feleletre adott tanári visszacsatolást végigolvassuk a jegyzők önyben. Első átolvasásra a visszacsatolás egyértelműségének a szintjét állapítjuk meg, és jelöljük be az ismertett 6 alkategória valamelyikébe: egyértelmű, korlátozott, indirekt, nem világos, elmulasztja, vagy pozitív visszacsatolás.

Ezután végezzük el a visszacsatolás érzelmi tónusána megállapítását és besorolását az ötfokú szimmetrikus skálán: bátorító, barátságos, közömbös, barátságatlan, sértő.

A visszacsatolás megokolásána szintjét is akkor lehet a legbiztosabban megállapítani, ha a tanulók verbális megnyilatkozásait végigolvassuk és akkor döntünk: jelentős, utaló, indirekt, nem kielégítő, vagy nincs jelölést alkalmazunk.

II. A szabályozó cselekvések formái

1. *A tanulók latens ismereteire való utalás.* Az első csoportba sorolt szabályozási módok mind arra vezethetők vissza, hogy a tanító meg van arról győződve, hogy tanítványa a feltett kérdésre ismeretci alapján képes helyes választ adni, csak a következtetéshez szükséges ismeretek egy része még nem jutott eszébe, ezért nem tudta alkalmazni azokat. A tanító szabályozása ekkor abból áll, hogy rámutasson a szóban forgó ismeretre, amely megoldáshoz vezet. Ez a rávezetés lehet egyéni, rámutathat az új ismeretanyag szerkezeti összefüggéseire, de megmutathatja azt az általános irányvonalat, amelyen haladva a tanuló eljut egyéni módon a megoldáshoz. E főkategória hat alkategóriára oszlik.

„*A tanítási órai ismeretforrásra való utalás*” kategóriába soroljuk azokat a szabályozásokat, amelyekben rossz tanulói felelet elhangzása után a tanár segítségül olyan ismeretekre utal, ami a tanítási órán már valamikor szerepelt.

„*Iskolán kívüli ismeretforrásra való utalás*”-ról beszélünk egyrészt akkor, ha a tanító a tanuló életében tapasztalt jelenségekre, másrészt a rádió, a televízió vagy pedig egyéni élmény alapján meglevő ismeretekre utal.

„*Analógiúra való felszólítás*” esetén a tanító arra emlékezteti a tanulót, hogy a jelenlegi probléma megoldási elvét már máskor alkalmazta, azt itt is alkalmazhatja, és most is megoldáshoz vezet.

„*Próbálkozásra, gyakorlati kivitelezésre való felszólítás*” A tanító itt is a gyermek meglevő tudását és képességét szeretné alkalmaztatni, de nincs korlátozva a gondolkodási tevékenységre, hanem

lehetséges a gondolati kísérlet vagy gyakorlati kivitelezés is, amelynek során ismereteit alkalmazva a szóban forgó probléma megoldására maga is képes.

„*Meglevő ismeret új átfogalmazására való felszólítás*” esetén a tanár nem ad különleges segítséget a tanulónak, mert nyíltan meg van róla győződve, hogy az előbb elhangzó helytelen tanuló válasz csak felületességéből vagy meggondolatlanságból származott, és a tanuló képes azt önállóan helyesbíteni. A szabályozásnak ez a fajtája akkor is előfordulhat, ha a tanító a gyermek kvalitását tekintve tévedett.

„*A tanár érdeklődése*” kategóriába soroljuk azt a jelenséget, amikor a tanár valóban kérdez, azért, mert nem értette meg, hogy a diák mit akart mondani; vagy maga sem tudja megítélni a tanuló feleletének helyességét, mert a tanuló igen röviden fejezte ki magát; vagy nem ismeri azt a tényanyagot, amiről a tanuló beszél, és szeretne arról még többet megtudni, mint amennyit eddig a tanuló beszélt róla.

2. *A hiányzó feltételek vagy ismeretek pótlása.* A második típusú lehetőség arra irányul, hogy a megoldáshoz hiányzó feltételeket vagy ismereteket pótolja a tanuló. Ezért a tanár megkísérlí a szóbanforgó hiányt specifikus szabályozással megadni. Bár itt az aktivitás a tanítótól, és nem a tanulótól indul ki, de növeli a feladatmegoldó képességet és ugyanakkor nem változtatja meg az eredeti feladathelyzetet. Ezt a szabályozás-csoportot a következő formákra osztja és jellemzi a szerző:

„*A tanító még új információkat ad*” kategóriáról van szó, ha a tanító a szabályozás keretén belül azokat a tárgyakat, vagy összefüggéseket magyarázza, illetőleg világítja meg, amelyeket a gyerekek nem, vagy nem kellően értenek. Ez a szabályozásfajta gyakran fordul elő azzal az esettel együtt, amikor a tanító önmaga válaszol. Ebben az esetben csak akkor soroljuk mégis e kategóriához, ha ez a tanítói válasz tartalmaz új információkat.

„*Vizuális segítségadás*”-on olyan szabályozást értünk, amikor a tanár vizuális módon próbál konkrét segítséget adni a tanulónak, mint pl. táblai vázlat, vagy térkép stb. révén.

„*Verbális segítség*” az a szabályozás, ha a tanuló szóbeli kifejezőmódja még nehézkes az új fogalmak tömege vagy azok gyakorlásbeli hiánya miatt, és ezeknek az új, keresett fogalmaknak a megnevezésében segít.

„*Tévítra vezető vagy nem világos segítségadás*”. A szerző ezt is felvette rendszerébe, mert a gyakorlatban az óraelemzések során ez is előfordult. Különösen fiatal tanítóknál tapasztalta, akik kellő gyakorlat hiánya miatt nem találták meg spontán módon a kívánt szintű szabályozás kellő verbális kifejezést, ezért mivel nem akarták a helyes választ „a gyerek szájába rágni”, tapasztalatlanságuk miatt túl keveset mondtak, tehát az ellenkező végletbe estek, vagy pedig többféle információt is adtak egyszerre, ezzel a gyermekek figyelme inkább elterelődött a helyes megoldási módról, sőt még jobban összezavarták ezzel a problémamegoldás menetét. Az is előfordulhat, hogy bizonyos kifejezések meggondolatlan alkalmazásával a problémamegoldás menetét öntudatlanul helytelen irányba terelik.

3. *A szabályozás fajtái a tanári kérdések osztályozása alapján.* A tanítási óra szabályozásának e csoportjába azokat a szabályozásfajtákat sorolta a szerző, amikor a tanár nem azt kutatja, hogy mi az oka annak, hogy a tanuló rossz feleletet adott, hanem azon igyekszik, hogyan érhetné el azt, hogy helyes választ kapjon. A hibás feleletnek két oka lehet: vagy a tanulók figyelemcsökkenése, vagy a tanító nem elég pontos, illetőleg világos kérdésheltevése. Ezért a következő alcsoportok két típusba sorolhatók, további kettő pedig a tanári kérdés kiegészítésére, illetve korrekciójára vonatkozik.

„*Az eredeti kérdésre való rámutatás*”: ide soroljuk azt a szabályozási módot, ha a tanuló válasza során szeme elől tévesztette a tulajdonképpeni kérdésheltevést és a tanító megkísérlí azt ismét a tudatába hozni és őt az eredeti témára emlékeztetni.

„*Az eredeti kérdés ismétlése*”, ha a tanító, vagy egyik tanuló a tanító felszólítására a már egyszer megfogalmazott kérdést teljesen megismétli.

„*Az eredeti kérdés pontositása*” akkor fordul elő, ha az eredeti kérdés megoldása nem megy, és szabályozás esetén is változatlan marad, de az új átfogalmazásban jobban kifejezésre kerül, mi is a feladat.

„*Az eredeti kérdés újrafogalmazása*”: a tanító megváltoztatja az eredetileg feltett kérdését, rendszerint egyszerűbbé alakítja, hogy minél inkább képes legyen a megoldandó feladat megglátatására.

4. *A tanítási óra szabályozásának különleges formái.* A szabályozásnak két különleges módja van. Ezekben az esetekben tulajdonképpen nem ad a tanár segítséget annak a tanulónak, aki a hibás választ adta, mégis megszűnik a várt és a tényleges válasz közötti különbség. Ezek nem a szó szoros értelmében vett szabályozások, hanem olyan intézkedések, amelyek erre az eredményre vezetnek.

„*Másik tanuló felszólítása*” kategóriát akkor jelöljük, ha a tanár egy elhangzó inadekvát tanulói feleletre reagáló rövid, vagy csupán mimikával, gesztussal jelzett negatív visszacsatolás után a felelőnek nem segít, a válasz nem igaz voltát nem indokolja, hanem egyszerűen felszólít helyes választ várva egy másik diákot.

„*A tanár maga oldja meg a szóban forgó problémát*” vágyis ha a tanár az általa feltett kérdésre maga válaszol. Rendszerint ez egy hosszabb ideig tartó szabályozási fázis végén merül fel, vagy pedig a tanárnak azon a meggyőződésén alapul, hogy a tanulók bizonyos fogalmakkal vagy ismeretekkel nem rendelkeznek, és azért, hogy az oktatási célt gazdaságos időbeosztással el tudják érni, az anyagot be tudja fejezni, inkább ő közli az eredményt. Némely esetben ez a tanár magyarázatából áll, és a félig helyes vagy túl rövid tanulói válaszokat maga javítja abból a célból, hogy a helyes megoldást az egész osztályban tudatosítsa.

IV. A szabályozott cselekvések felelősségnívója

„*Magas*” felelősségnívót állapít meg a szerző, ha az eredeti, nehéz gondolkodási feladatra indító impulzus erős, és az utánkövetkező szabályozás nincs leegyszerűsítve.

„*Középmagas*” az oktatás szabályozásának felelősségnívója, ha egy eredetileg feltett nehéz kérdést a szabályozás valamilyen módon megkönnyít, vagy pedig egy, az osztálytól megfelelő átlagteljesítményt igénylő kérdést nem tesz még könnyebbé.

„*Alacsony*” a felelősségnívó, ha egy közepes nehéz kérdést a szabályozás jelentősen könnyít, vagy ha egy könnyű kérdést tovább nem könnyít.

„*Extrém alacsony*” a felelősségnívó, ha a tanító egy közepesen nehéz vagy egy könnyű kérdést olymódon szabályoz, hogy ez verbálisan és lényegileg tartalmazza a megoldást is, tehát tulajdonképpen tartalmi szempontból azonos a tanár önmegoldásával, csak szabályozás formájába van öntve. A tanuló ugyanis ezután gondolkodás nélkül, egyszerűen megismételve a tanári szabályozás szövegét, a helyes választ kapja meg.

A „*nincs*” kategóriába három esetben kerülhet bejegyzés. Ez akkor következik be, ha nincs is tulajdonképpen szabályozásról szó, és pedig 1. mindazoknál a kategóriáknál, amikor „a tanár érdeklődése” előfordul, mert ez esetben maga a tanár a kérdező, és ekkor nem szabályoz; 2. minden „tévútra vezető, nem világos segítségadás”-nál; 3. valamint mindazon esetben, amikor a tanár feltett kérdéseire önmaga adja meg a választ.

A szerző a kategóriák meghatározása után közli a gyakorlaton, illetőleg szemináriumon megtekintésre kerülő, az elemzés e módszerének elsajátításához kiválasztott oktatófilm teljes forgatókönyvét is.

Brigitte Louis figyelemre méltó óraelemző módszerét érdemes lenne hazai pedagógusképző intézményeink gyakorlatában is kipróbálni.

Schmidt Ibolya

BENDA KÁLMÁN: EMBERBARÁT VAGY HAZAFI?

Tanulmányok a felvilágosodás korának magyarországi történetéből

Budapest 1978. Gondolat. 450 oldal

A magyar neveléstörténeti kutatás számára is nagy nyereség Benda Kálmán gazdag tartalmú gyűjteményes kötete, amelyben kilenc nagyobb és nyolc kisebb tanulmányát tette közzé. Valamennyiben azt vizsgálja: *hogyan hatottak a felvilágosodás eszméi Magyarországon a 18–19. század fordulóját megelőző és követő évtizedekben.*

„Ez az időszak, a francia forradalom és a napóleoni háborúk kora, a magyar történelemben is a nagy reménységek és a nagy próbálkozások ideje. Egyének és csoportok, társadalmi rétegek és