

Rendszerek Kutatóintézetének vezetője „Janusz Korczak nevelési rendszerének születése, fejlődése és hatása” címmel tartott előadást. Utalt továbbá a beszámoló a magyar sajtóban megjelent cikkekre, Korczak „Hogyan szeressük a gyermekeket?” című műve magyar kiadásának előkészületeire, valamint a megemlékezéssel kapcsolatos további tervekre.

A Nemzetközi Emlékbizottság bevezetőben említett utolsó ülésének keretében Korczak emlékműveket lepleztek le Varsóban és Zielona Górában, és a fővárostól mintegy húsz kilométerre, a Visztula partján elhelyezték a létesítendő Korczak Intézet alapkövét. Megtárgyalták a Nemzetközi Korczak Társaság alapszabályait és programját is, megválasztották vezető szerveit és tisztségviselőit. Az elnök Jerzy *Kuberski*, a főtítkárné Hélène *Lecalot* (Franciaország) lett. A 29 tagú elnökségnek magyar részről tagja *Szarka József*. Az operatív ügyeket egy szűkebb vezetőség intézi, tagjai az elnökön és a főtítkáron kívül *Mihail Kondakov* (Szovjetunió) és *Rafael Scharf* (Nagy-Britannia).

Zibolen Endre

DIDAKTIKAI KUTATÁSOK FINNORSZÁGBAN

Az *Institute of Education University of Helsinki* mint a finn pedagógiai kutatások központja 1955-ben jött létre *Matti Koskenniemi* professzor vezetésével. Az intézetben folyó munkáról 1957 óta folyamatosan tudósítanak az angol nyelvű *Research Bulletin Institute of Education University of Helsinki* hasábjain. Tavaly látott napvilágot az 50. kutatási beszámolójuk.

Ismertetésünkben az utóbbi tíz év legjelentősebb kutatási eredményeit kísérjük nyomon hat tanulmánykötet elemzésével, felvázolva az oktatási folyamat szerkezetének vizsgálatára irányuló finn törekvéseket.

Matti Koskenniemi, Erkki Komulainen, Anna-Kaarina Falck, Pentti Holopainen: Investigations into the Instructional Process. I. Some Methodological Problems. 26. sz. 1969. (Az oktatási folyamatra vonatkozó vizsgálatok.)

E kötet az oktatási folyamatra vonatkozó vizsgálatok elméleti hátterének feltárásával foglalkozik. A szerzők metodológiai vizsgálódásuk során megállapítják, hogy az oktatási folyamatot feltáró kutatási modellek legtöbbször nem alkalmas az oktatási szituációk leírására és magyarázatára, mert a valóságban az oktatási folyamatnak csak bizonyos összetevőit – azokat is csak bizonyos esetekben és bizonyos körülmények között – írják le. Az oktatási folyamat tanulmányozására alkalmas modell keresésekor a következő problémákat veszik számba:

– Feltételezhető-e, hogy egyetlen modell elegendő a különféle oktatási szituációk megmagyarázására?

– Elképzelhető-e, hogy az összes oktatási szituációnak közös jellegzetessége van?

– Ugyanaz a kutatási modell milyen mértékben alkalmazható olyan oktatási szituációkra, melyek igen különböznek egymástól a tartalom vonatkozásában?

Az oktatási folyamat természetének vizsgálatához „aktív” kutatási stratégiát keresnek. A passzív stratégiát azért vetik el, mert – szerintük – a tanulás eredményei nem függenek egyértelműen a tanár tevékenységétől (vagyis a jó eredmények az eljárások és körülmények számos és különböző kombinációi segítségével érhetők el).

Aktívnak azt a kutatási stratégiát tekintik, amely esetében maga az oktatási folyamat a tanulmányozás tárgya. Olyan átfogó oktatási modellt részesítenek előnyben, amely lehetőséget ad számos

oktatási szituáció megmagyarázására. Az ilyen oldalról való megközelítés olyan kutatási modelleket használ, amelyekben a szereplő változók kísérleti ellenőrzésnek vethetők alá, megismételhetők.

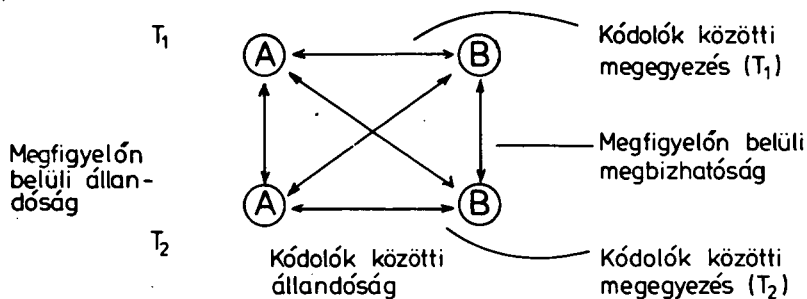
Tehát Finnországban is jól kirajzolódik az az igény, amely a tanári hatékonyság kutatásából származó lehangoló eredmények nyomán világszerte megfogalmazódott a 60-as években, s egy új releváns eszközökkel rendelkező kutatásmetodikát sürgetett. Ezáltal helyeződött az empirikus kutatás középpontjába az *osztálytermi tanár-tanulói interakció* vizsgálata. A kvantitatív feldolgozásra való transzferálást kódolásnak nevezzük, mely kategóriarendszerek segítségével történik; közvetlen megfigyelés során a megfigyelők bizonyos időközönként 3–5 másodpercenként jegyzik az osztálytermi magatartást tükröző kategóriát. Ma már szinte felsorolhatatlan az érvényben levő kategória-rendszerek száma.

Első lépésként *invarianciákat* kerestek a különböző taxonómiai eljárások között: a videoszalagra felvett tanítási órákat különböző taxonómiai rendszerek segítségével osztályozták: Flanders, Bellack, Bales rendszereivel. Mindez lehetővé tette annak megállapítását, hogy a különböző taxonómiai rendszerek hogyan viszonyulnak egymáshoz, s mi bennük az állandó. Kimutatták, hogy az oktatási folyamat szerkezetét és lefolyását az *oktatás célja, az osztály szociális szerkezete, valamint a munka és felelősség eloszlása* befolyásolja legerősebben. Vizsgálatukban 25 tanítási óra 30–30 percet elemzték 0-tényező faktoranalízis módszer segítségével, és feltárták azokat az alapvető közös modelleket, amelyek a tanítási órákat jellemzik. Legfontosabb megállapításaik egyike az volt, hogy a tanítási órák *aktivitástípusuk szerint* különíthető el egymástól leginkább.

Erkki Komulainen: *Investigations into the Instructional Process. II. Objectivity of Coding in a Modified Flanders Interaction Analysis.* 1970. 27. sz. (A kódolás objektivitása egy modifikált Flanders-féle interakció-analízis esetében.)

E tanulmány szerzője a kategorizálás megbízhatóságának kritériumait taglalja.

Részletesen elemzi a kódolók közötti megegyezés szükségességét (inter – coder agreement), a megfigyelőn belüli (within – coder constancy) megbízhatóság fontosságát, s a kódolók közötti állandóság (between – coder constancy) jelentőségét. Jól tükröződik mindez a kötet 6. oldalán található sematikus ábrán, ahol A és B egy-egy megfigyelőt jelent (1. ábra).



1. ábra

Megbízhatónak tekinti azokat a kódolásokat a szerző, ahol a két függetlenül működő kódoló kimutatja, hogy egyidejűleg észlelték egy adott kategóriához tartozó magatartás létrejöttét.

Matti Koskeniemi, Kai Karma, Marja Martikainen: *DPA Helsinki System for Describing Instructional Process. Manual. Prepared and edited on behalf of the Research Team DPA Helsinki.* 1974. 42. sz. (DPA Helsinki-módszer az oktatási folyamat leírására.) Fordította: Szabolcs Éva.

A kézikönyvet a Helsinki Kutatócsoport 1967–73-ban végzett kutatásai alapján készítették. Abból a felismerésből indultak ki, hogy az oktatási folyamat dinamizmusának és struktúrájának sikeres vizsgálatához olyan taxonómiára van szükség, aminek segítségével a megfigyelési adatokat osztályozni lehet, vagyis olyan eszközre, aminek segítségével leírható az egymásra hatás az oktatás helyzeteiben. A

DPA Helsinki-vizsgálat kísérleti céljáról, megszervezéséről első ízben 1974-ben olvashattunk: M. Koskenniemi, E. Komulainen: *Investigations into the Instructional Process*. X. Report of the DPA Helsinki 1974. 39. sz.

Véleményük szerint a rendelkezésre álló taxonómiák korlátozottak abban az értelemben, hogy nem alkalmazhatók minden oktatási helyzetre, és nem veszik figyelembe az oktatási folyamatra nézve fontosnak feltételezett viselkedések összes aspektusát.

A DPA Helsinki-taxonómia megszerkesztésénél azt az anyagot használta fel a kutatócsoport, amelyet a Helsinki Egyetem Pedagógiai Intézetének iskolájában gyűjtöttek össze az egymást követő tanítási órákon. Az adatokat statisztikailag dolgozták fel. A taxonómiai rendszer összeállításához azonban a statisztikai eljárás egyedül nem volt elegendő, így végül logikai és koncepció-analízis segítségével oldották meg e feladatot.

A finn kutatók szerint ahhoz, hogy az oktatási folyamat meghatározott időszakának alkalmasságát az előre meghatározott célok megvalósítására leírassák, és a tanárjelölteket ennek az eljárásnak a hatékony irányítójává képezhessék, tudni kell, hogy *mi a lényeges* az oktatási folyamatban. Még fontosabb, hogy az oktatás egyetlen időszakát vagy időszakláncolatát *á megfigyelt folyamat lényeges vonásainak figyelembevételével értékeljék*. A sikeres értékelésnek ez éppen olyan lényeges előfeltétele – a szerzők szerint –, mint a kitűzött célok elfogadása, a tanár és a tanulók (mint egész, s mint csoport) tulajdonságainak ismerete. Tehát az oktatási folyamat megbízható leírásának előfeltétele egy olyan taxonómia, amin belül az eljárás különböző aspektusaira vonatkozó elsődleges adatok *rendszeres és logikus egészbe* egyesíthetők. Ugyanannak a jelenségnek különböző szempontok alapján történő megítélése és szubjektív értékelése – szerintük – elkerülhető e taxonómiai rendszer alkalmazásával, és egy még lényegesebb szempont, hogy ilyen módon az oktatási folyamat különböző leírásai *összemérhetők* lesznek.

Néhány általános vonás kiindulási alapelvükből:

Az oktatást lényegében az iskolai életen belüli interaktív folyamatnak tekintik, aminek célja a tanulók személyiségének az oktatási célokkal összhangban történő fejlesztése. Ezen célok alapján az iskolai tanulás célját az osztályközösség többségének el kell fogadnia. Ennek előfeltételeként értékeli azt, hogy az egyes tanítási napok, illetve hetek munkáját közösen határozzák meg a tanárok a tanulókkal.

A DPA Helsinki-kísérlet során azt a tevezést, amit a tanár egyedül végez, az oktatás *interaktív előtti szakaszának* nevezik. Ezt követi a közös tervezés, ami a tulajdonképpeni *interaktív* fázis, és magában foglalja a közös értékelést is. Ha a tanár egyedül végzi az értékelést, azt mint az oktatás *posztintegratív* fázisát határozzák meg. A DPA Helsinki-taxonómia célja az oktatás interaktív fázisának leírása a tervezéstől az értékelésig.

Szerintük az oktatás különösen az interaktív fázisban különböző *oktatási helyzetekből* áll, amelyek egymást követik vagy egymással párhuzamosan futnak. Ezek a helyzetek egy hosszabb oktatási időszak kisebb-rövidebb szakaszait jelentik, és egymástól a következőképpen különböztethetők meg: hogyan szervezték meg az oktatási tevékenységet a tanulók különböző csoportosításával és a tanár és tanulók közötti felelősség megosztása által.

Az oktatási időszakok (rendszerint egy tanítási órának felelnek meg) összefüggő részeit a taxonómia segítségével *meghatározott területeken belüli eljárás*ként írják le. A fő területek – összesen nyolc – jól elkülönülnek egymástól. Leírásuk során először az időszakos egységeket osztályozzák a képmagnón rögzítettek alapján (egységes kódolás). A kódolást főképp a szóbeli viselkedés alapján végezték a Bellack, Bales és Flanders rendszer alkalmazásával.

A DPA Helsinki-taxonómia azon az elképzelésen alapszik, hogy az oktatási folyamat interaktív jellemzőit a legtöbb esetben és döntően *a verbális kommunikáció* határozza meg, ugyanakkor ezt a legkisebb megfigyelni és leírni.

A legkisebb időbeli egységek a *mozgások* (the moves), melyeket kérdések, válaszok, reakciók formájában alapegységként tekintik az oktatási folyamaton belül, és ezeket tovább nem bontják. Az összes szóbeli kölcsönhatást elvben különböző mozgástípusokon keresztül írják le. Egy mozgás akkor fejeződik be, amikor „egy kijelentés funkciója” egyik kategóriából a másikba megy át.

A továbbiakban a mozgásokat az alábbiak alapján osztályozzák: a mozgás *kognitív* tartalma, (Bellack-kategóriák); a *társadalmi hatékonyság* jellemzői (Bales módosított kategóriái); a *tanári hatás* módjai (néhány Flanders-kategória alapján).

Ugyanakkor azt is felismerték a kutatók, hogy az oktatási folyamat *több, mint az azt tartalmazó egységek összessége*. Befolyásolja ugyanis az órán uralkodó érzelmi klíma, vagy olyan strukturális tulajdonságok, amelyek csak úgy írhatók le, ha az egységek kódolásának adatait összesítik, vagy ha a helyzetek időszakos láncolatát kezdettől a végéig egésznek tekintik.

A *DPA Helsinki-taxonómia* alábbi áttekintése a kötet 6. oldalán található.

<i>Egységkódolás</i>	<i>Időszakos kódolás</i>
I. Pedagógiai mozgások a módosított Bellack-rendszer szerint	A Munka és felelősségmegosztás és a tanulók csoportosítása (az oktatási tevékenységek sorozata alapján)
II. A mozgások kognitív tartalma a módosított Bellack-rendszer alapján	B A verbális kommunikáció formális jellemzői (egyesített mutatók)
III. A mozgások társadalmi hatásának jellemzői (módosított Bales-kategóriák)	C Tartalom az ismeretek és jártasságok rendszere és ennek a diák számára való hasznossága szerint
IV. A tanári hatás módjai (módosított Flanders-kategóriák)	C1 Elsődleges tárgyterületek az időszak alatt
	C2 A diákok nyilvánvaló és rejtett érdeklődése
	D Az osztályterem klímája (összesített Bales-mutatók)
	E Tekintélyi kapcsolatok (egyesített mutatók)
	E1 Tanár-hatás
	E2 Diák-hatás
	F Rugalmasság (egyesített mutatók)
	F1 A tanár viselkedésének (cselekvésének) alkalmissága
	F2 Eltérések az általánostól a tanulók viselkedésében
	G A tanulók részvétele (egyesített mutatók)
	G1 A tanulók szóbeli feleleteinek megoszlása
	G2 A kontaktusok gyakorisága (ki-kivel)
	G3 A dialógusok összetettsége
	H Célirányos viselkedés
	H1 A tanár viselkedésében (egyesített mutatók)
	H2 A tanulóknak a közös tervről való véleménye alapján

Matti Koskenniemi: *Structural Elements of the Instructional Process: Activity Forms and Content. DPA Helsinki Investigations* 1977. 48. sz. (Az oktatási folyamat szerkezeti elemei: tevékenységi formák és tartalom.)

A vizsgálat anyagát 1975-ben hat városi és külvárosi 4. osztályban gyűjtötték össze, 60 képmagnóra rögzített óra direkt megfigyelése útján. Minden órát a DPA Helsinki-taxonómia segítségével írtak le, kiegészítésként keret-változókat (trame variables) is felhasználtak (pl. a pedagógusra vonatkozó adatok és a tanulók otthoni körülményeinek feltárására). A tanulmány az oktatási folyamatnak mint célirányos interakciónak három fő jellemzőjét emeli ki:

1. Bizonyos szerepekkel bíró megszervezett struktúra (munka-, és felelősségfelosztás). Ennek a vetületnek az operacionalizált leírását az oktatási tevékenységek és ezek egymásutánjai adják.

2. Közvetlen cél: vagyis a megtanulandó anyag, mely az ismeretek rendszere és az értelmi képességek fejlődése szerint fogalmazódik meg a tanulók felé megfelelő színvonalon.

3. A tanulási folyamat szintje, mely a szóbeli kommunikáció jellemzőit mutatja meg.

A vizsgálati anyag elemzése során megállapították, hogy az oktatási folyamat különböző jellemzői nem szükségszerűen kovariánsak, a következő jellemzők együttese azonban korrelál egymással: a pozitív

érzelmi légkör, az indirekt pedagógus hatás, a pedagógustól független tanulói részvétel, s az oktatás céljainak tudatosulása és figyelembevétele a tanulók részéről.

Ezt az összefüggést a *kohézió* fogalmával határozták meg, s e fogalmat mint magasabb szintű változót kezelték. Az erősen kohéziós folyamatban tehát a tényezők összetartoznak. A kohéziót nem tekintik semleges mutatónak, hanem feltételezik, hogy a kohézióval jellemzett oktatási folyamat összhangban van a nevelés demokratikus céljaival, és azokkal a hatékony eszközökkel, amelyek ezeknek a céloknak a megvalósítását szolgálják.

Néhány további értékes következtetése a vizsgálatnak:

– A tanítási órán folyó tevékenységi formák *sorrendiségéről* is szükséges információt nyerni, mert nemcsak az egyes tevékenységi formák gyakorisága, hanem sorrendisége is részét képezi a didaktikai interakció szerkezeti keretének. Ez a sorrendiség is tükrözi az órát tervező tanár elképzeléseit a munka- és felelősségmegosztásra vonatkozóan.

– Az órán alkalmazott tevékenységi formák *összefüggnek a tanítási célokkal*. A tanuló anyag tulajdonságai (újdomságtartalma, a várható nehézségek, potenciális érdekessége) egyes tevékenységi formák alkalmazása mellett szólnak. Szükségessé válik a tevékenységi formák és a tartalom folyamat-változókká váló operacionalizálása.

– A tevékenységi formák sokrétű használata erősen korrelál a *rugalmasabb pedagógiai magatartással*. Fontosnak látják ugyanakkor annak hangsúlyozását, hogy a tevékenységi formák egy órán belüli sokrétű használatát nem szabad túlhangsúlyozni. Helyesebb arra törekedni, hogy egy hosszabb időszak (pl. egy hét) alatt váljon lehetővé a tanulók számára, hogy szerkezetileg különböző oktatási helyzetekben vegyenek részt. Ez teljesül akkor is, ha a tevékenységi formák használata bizonyos tananyagokban vagy néhány órán át egyoldalú, de akkor már nem, ha egy fő tevékenységi forma elő sem fordul egy hét során.

– Kimutatták végül azt is, hogy kapcsolat áll fent a *pedagógus jellemzői és az oktatási interakció* között. (A pedagógus jellemzők közül a tanulók megértésére utaló jegyek tűntek különösen fontosnak.)

A „*Research in Teaching. Papers presented at the symposion arranged by the Academy of Finland for evaluation of the DPA Helsinki Project, Helsinki, October 26th and 27th 1977. DPA Helsinki Investigations II edited by Erkki Komulainen and Matti Koskenniemi*” (1978. 49. sz.) című kötetből két tanulmányt ismertetünk.

Erkki Komulainen: *Developmental Changes in the Interaction Patterns of the DPA Classes*. (A DPA-val vizsgált osztályok interakciós rendszerében bekövetkezett fejlődési változások. 17–29. o.)

A szerző elvi kiindulásként megállapítja, hogy a pedagógiai situáció nagyon érzékeny a külső tényezőkre. Három alapsituációt különít el: 1. Együttes tervezési szakaszok. 2. A tervet megvalósító situációk. 3. Szabályos tanítási órákon megvalósuló alapsituációk.

Az empirikus adatgyűjtés fázisában 1973 őszétől 1975 tavaszáig minden periódusban magnóra vettek 5 osztályban 3 tantárgyból 2 órát. Ez kb. 150 óra adatát jelenti. A statisztikai adatfeldolgozást a szerző az ún. statisztikai modell segítségével végezte (Brunig–Kintz 1968.). A számszerű eredmények a következőket tükrözik:

– A közös tervezés időszakában a hangsúly az indirekt tanári hatáson volt, a tanulók pedig spontánabbaknak bizonyultak ebben a fázisban. Az együttes tervezés megkülönböztető vonása volt a tartalomcentrikusság is.

– A tervet megvalósító szakasz egyik jellemzője a tanári beszéd csökkenése, a tanulócentrikusság, a pozitív hangvétel és a tanítás magasabb kognitív színvonala volt.

Kai Karma: *The Factorial Structure of Instructional Situations* (Az oktatási helyzetek faktorális szerkezete. 42–53. o.)

A szerző azt feltételezi, hogy az oktatási helyzeteket olyan erők irányítják, amelyek az egyének egymással szembeni és a tantárggyal szembeni attitűdjeiből fakadnak. Elvben ezeket az erőket mennyiségi változóknak tekinti és *dimenzió* névvel illeti. Felveti, hogy a taxonómiák használatakor lehetséges, hogy a kategóriák nincsenek közvetlen kapcsolatban az oktatási helyzetek tényleges pszichológiai elemeivel. Elképzelhető, hogy egynél több kategória szükséges egy tényleges elem megfeleltetésére; és fordítva egy kategória több pszichológiai elemet foglal magában.

Mindezt jól ábrázolja a kötet 45. oldalán található séma (2. ábra).

Hipotetikusan konstruált kategória

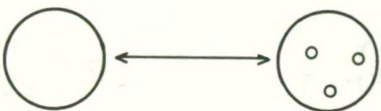
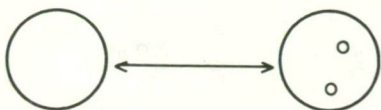
Megfigyelt szerkezet



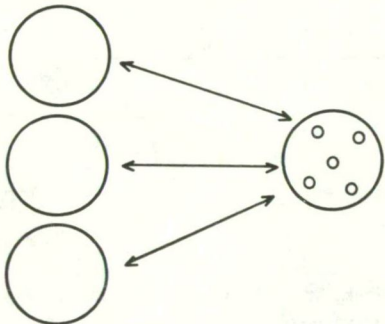
1. Egy szerkezet leírásaihoz több kategória szükséges.



2. A kategória és a szerkezet elemei megegyeznek.



3. Egy kategória több mint egy szerkezetet takar.



2. ábra

Az első esetben a kategóriák túl szűknek bizonyulnak, azok a viselkedések, amelyek ténylegesen ugyanazt a dolgot tükrözik szükségtelenül elkülönülnek.

A kategória-rendszer leíró és magyarázó ereje a szerző szerint akkor lenne növelhető, ha több viselkedésem tömörülne egy kategóriában, vagy egyes esetekben néhány viselkedésem el kellene különíteni új kategóriákra.

Következtetése: annak érdekében, hogy egyszerre különböző korrelációkkal lehessen foglalkozni, többváltozós módszerre van szükség, ez pedig a *faktoranalízis*. Ezt a módszert „A” variációban: 54 Bellack-taxonómiával felvett tanítási órán, illetve „B” variációban: 63 DPA Helsinki-taxonómia segítségével kódolt tanítási óra anyagán alkalmazta.

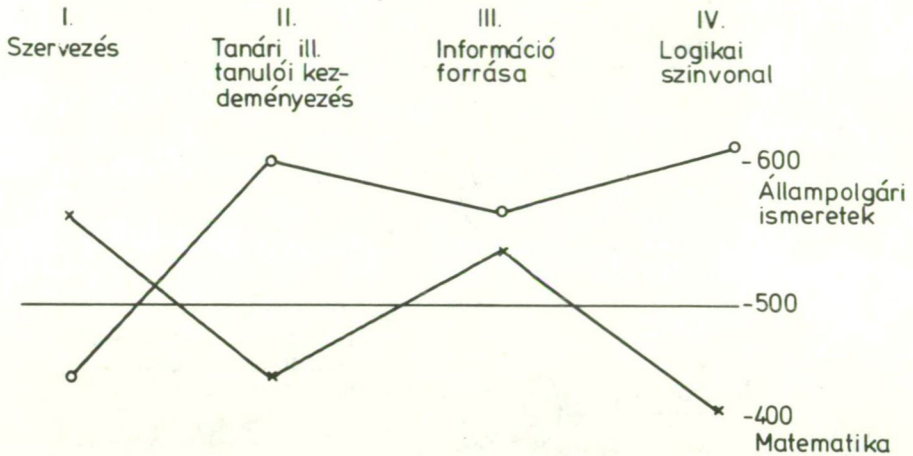
Az „A” anyag faktoranalízise alapján a következő meghatározó faktorokat mutatta ki.

- I. Szervezés
- II. Kezdeményezés (tanári, kontra tanulói)
- III. Információ forrása (tanári, kontra tanulói)
- IV. Logikai színvonal.

A „B” anyag faktoranalízise a következő faktorokat tükrözte:

- I. Szervezés, kontra tartalomcentrikusság
- II. Tanári befolyás
- III. Kezdeményezés (tanári, kontra tanulói)
- IV. Tanulói kérdések

A fentiek alapján bemutatja a szerző, hogy hogyan lehet egy tanítási órán történetek lényegét visszaadni, dimenziók és metszetek segítségével. Az 50. oldalon levő ábrán két metszet látható az „A” anyagból: egy állampolgári ismeretek és egy matematika órán (3. ábra).



3. ábra

Ebben a példában a tantárgyak teljesen elkülönülnek. Az állampolgári ismeretek tipikus jellemzői: a kevés szervezés, a tanulók gyakran forrásai az információknak, és magas a logikai színvonal. A matematika órát pedig a tanári kezdeményezés és az alacsony logikai szint jellemzi.

A szerző szerint ez a dimenziós megközelítési mód könnyebbé és világosabbá teheti az oktatási helyzetek leírását. A több dimenziós megközelítés arra is lehetőséget nyújthat, hogy az oktatási kutatásában ismétlődő taktikát alkalmazzunk, vagyis az új taxonómiákat a régiékek elemzése alapján lehetne kidolgozni és elemezni általa.

Anna-Liisa Leino: *An Introduction to the Content of Foreign Language Instruction* 1978. 50. sz. (Bevezetés az idegennyelv-oktatás tartalmának kérdéseihöz.)

E tanulmány célja olyan pedagógiai (pszichológiai) és nyelvészeti szempontok vizsgálata, amelyek a tanítás tartalmának kiválogatásához, strukturálásához és bemutatásához hasznosak lehetnek. A szerző célja egy olyan tág elméleti keretet alakít ki, amelyet a tantervkészítők és tankönyvírók egyaránt használhatnak.

A témával kapcsolatos problémákat három szempont köré gyűjti, hogyan válogassuk, strukturáljuk és mutassuk be a tanítandó idegen nyelv tartalmát.

Mindezeket szerinte a 4. ábrán feltüntetett aspektusok befolyásolják.

A szerző ezt követően áttekinti a finn tantervfejlesztés általános elveit. Finnországban a curriculum nem más, mint *oktatást irányító teszt*, amelyben megtalálhatók a célok, a tartalom, a tanulók fejlődési folyamatának formái és az oktatási, nevelési tevékenységek. A curriculum fejlesztése pedig az egész nevelési rendszer finn reformjával együtt valósul meg.

1. Tantervi szempontok
2. Pedagógiai és pszichológiai szempontok
 - tanulásméletek
 - nyelvtanulás iránti egyéni szükséglet

1. Szociolingvisztikai szempontok
2. Intralingvisztikai szempontok
3. Interlingvisztikai szempontok

Tartalom

1. Kiválasztás
2. Strukturálás
3. Bemutató

4. ábra

A pedagógiai-pszichológiai szempontok között a szerző nyomon követi a téma szempontjából legfontosabb tanulásméleteket: *Ausubel*, *Gagné* és *Piaget* elméleteit.

Érdekes része a kötetnek a nyelvtanulás iránti *egyéni szükségletek* elemzése. Rámutat arra, hogy a tanulók egyéni igényeiből, szükségleteiből való kiindulást nehezíti az a tény, hogy a nyelvtanulással szembeni jövőbeli igényeik ismeretlenek a tanulók előtt.

A szociolingvisztikai megközelítés a következő kérdésekkel foglalkozik: ki beszél, ír, milyen nyelven, kinek, mikor és miért?

Az intralingvisztikai szempontok tiszta nyelvészeti megközelítésre utálnak.

Az interlingvisztikai aspektus a kontrasztív analízist, azaz két nyelv (jelen esetben az anyanyelv és az idegen nyelv) különbségeinek és hasonlóságainak elemzését jelenti.

A *tartalom kiválasztása* a tanulók kognitív műveleteit figyelembe véve történik. A tartalom motivációs aspektusaira is tekintettel kell lenni. Figyelembe lehet venni a funkcionális fontosságot, amelyek az egyes nyelvi elemek kommunikációs értékét jellemzik.

A *tartalom strukturálásában* a pedagógiai-pszichológiai kulcsfogalom az egymáshoz kapcsolódás. Ez azt jelenti, hogy az új anyag megfelelő adagokban hozzákapszolóható a tanulóknak már meglévő kognitív elemekhez. Ezáltal a tananyag potenciálisan értelmes lesz. Ebben a folyamatban támaszkodni kell arra, amit a tanuló már tud.

A tartalom strukturálásának részletes vizsgálata sok más problémát is felvet. Ilyenek: a gyakoriság, a fontosság, a szóátfedések és szinonimák kérdése. További kérdés: vajon az ismerttől az ismeretlen felé, a szabályostól a kivételek felé, a konkrétól az absztrakt felé való haladás régi pedagógiai elvét kell-e követni, vagy célszerűbb-e a nehezebb részekkel kezdeni? Így ugyanis idejük marad a tanulóknak a feldolgozásra. Vagy sokszor éppen a nyelvi kivételek gyakoribbak a szabályos alakoknál.

A *tartalom bemutatása* során a szerző azokkal az eljárásokkal foglalkozik, amelyek segítségével a nyelv írott és beszélt formái a tanulók elé kerülnek. Néhány a praktikus tanácsokból:

A jelentés közlése kapcsán a szövegösszefüggésekre, az anyanyelvre, a képekre és a cselekvésekre kell figyelni. A szöveges összefüggéseknek a lehetőségek szerint a természetes nyelvet kell képviselniük. Másfelől azonban nem kell tekintettel lenni rá, ha gazdaságosabb asszociációs láncolatlan megtanítani az adott jelentéseket. (Pl. az igék alakjait, a hónapok neveit stb.)

Nagy szerepe van az anyanyelv közvetítő szerepének és az illusztrációs képeknek. A képek különösen alacsonyabb szinten hasznosak, ha a gyermek még csak a konkrét operációk szintjén áll (Gagné).

A nyelvtani szerkezetekkel kapcsolatban felmerül a törvényszerűségek és a példák összefüggésének kérdése. Felhívja a figyelmet arra, hogy a szabályok elhagyását a kognitív tanulásméletek nem tartják helyesnek.

A szerző azonban megválaszolatlanul hagyja az alábbiakat:

- Jó lenne tudni a szavak optimális ismétlési szintjét, hogy véletlenül se ismételtessük feleslegesen.
- Egy alkalommal mennyi új anyagot lehet megtanítani? (Erről jelenleg csak annyit tudunk, hogy egyénileg változó.)

– Hogyan történhet a tartalom bemutatás úgy, hogy az az egyéni szükségletnek megfelelő legyen.

A fentiek eldöntéséhez további tudományos kutatásra lenne szükség.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a *Research Bulletin Institute of Education University of Helsinki* jól tükrözi azt a több évtizede folyó, szisztematikus didaktikai kutatást, amely Helsinkiben folyik. Bár egy egészen más kiindulású ideológiai-politikai eszmerendszerről van szó, de megismerésük feltétlen hasznos számunkra is. Betekintést nyerhetünk egy ország oktatási rendszerének sajátos problémáiba, s a megoldások keresésénél alkalmazott kutatásmetodikába. Bár erről a kutatásmetodikáról egyértelműen megállapítható, hogy elsősorban az angolszász törekvésekre támaszkodik, és a szocialista országok eredményeit nem szintetizálja, mégis úgy véljük, hogy a Finnországban folyó kutatási eredmények tanulmányozása nemcsak pedagógiai kultúránkat bővítheti, de esetenként a hazai kutatások irányát is befolyásolhatja.

Réthy Endré