

## A marxista dialektika módszere és a tanulói személyiség fejlődése

Az általános iskolai oktató-nevelő munka központi feladata, alapvető célkitűzése a tanulói személyiség formálása, fejlődésének, kibontakozásának biztosítása. Ezen társadalmi igényből adódó nevelési cél megvalósításának egyik alapvető feltétele: a tanulói személyiség fejlődésében történő megismerése.

A személyiségfejlődést összefüggő, egységes folyamatnak kell tekintenünk. A tanulói személyiség-struktúra az iskoláskort megelőző újszülött-, csecsemő- és kisgyermekkorú struktúrára épül, ugyanakkor alapjául szolgál a későbbi fejlődési szakaszoknak, az ifjú- és felnőttkori személyiség-struktúrának. A tanulói személyiség vizsgálatát nem szakíthatjuk ki a személyiségfejlődés egységes folyamatából, hanem az összefüggő fejlődési folyamatra érvényes általános törvényszerűségeket kell az adott fejlődési szakasz vizsgálatánál sajátosan alkalmaznunk.

Mivel a személyiség fejlődése a marxista dialektika törvényszerűségeinek megfelelően megy végbe, a személyiség értelmezésénél, bármely aspektusból történjék is az, nélkülözhetetlen a marxista dialektika törvényszerűségeinek felismerése, annak alkalmazása, a pszichológiai és pedagógiai kutatás módszertani alapelvéként is.

A dialektikus módszer alapelvei, — a dolgok és jelenségek összefüggése és kölcsönhatása; a mozgás, változás, fejlődés törvénye; a mennyiségi változások átcsapása minőségi változásokba; az ellentétek egysége és harca —, minden tudományos módszer általános alapjait képezik.

A dialektika törvényei sajátosan alkalmazhatók a személyiség fejlődésére. A személyiség dialektikus fejlődése megfelel a személyiség dialektikus determinista értelmezésének. A személyiséget a környező világhoz, a társadalmi környezethez, más emberekhez való viszonyai határozzák meg. A külvilág és a személyiség kapcsolatában az összefüggés és a kölcsönhatás törvénye érvényesül. A külvilág az elsődleges, ugyanakkor a személyiség, így a tanulói személyiség is nemcsak tárgya ennek a ráhatásnak, hanem cselekvő részese, a külső okok belső feltételeken keresztül hatnak, egymással kölcsönhatásban vannak. (16.—325.)

A „külső” és a „belső” összefüggésének és kölcsönhatásának megértéséhez ismernünk kell a pszichikus fejlődés folyamatának fő tényezőit, amelyek egymással kölcsönhatásban meghatározzák az adott személyiség fejlődé-

sének menetét. Ezek a fő tényezők: környezeti és nevelési tényezők, valamint anatómiai-fiziológiai tényezők.

A természeti és társadalmi környezet *nem* fogalmába tartozik a nevelés mint faj fogalom. A társadalmi, környezeti feltételek egyrészt „a nevelés mint a gyermek személyiségét kialakító céltudatos, tervszerű és szervezett tevékenység” (közvetlen és közvetett nevelőhatások), másrészt a *spontán hatások* (különböző, sokszor negatív környezeti hatások) útján hatnak a személyiség fejlődésére. (1) A nevelés, oktatás és képzés mint „külső ok” elsődlegesen hat a „belső feltételekre”, a tanulói személyiség adott struktúrájára, személyisége egészének fejlődésére.

A személyiség viszonya a környezeti hatásokhoz, beleértve a nevelést is, sajátos. Ez a sajátosság nem más, mint a környezet és a személyiség kölcsönhatása, a személyiség fejlődésének dialektikus determináltsága. A tanulói személyiség vonatkozásában, a tanuló a nevelés-oktatás-képzés során *aktívan* sajátítja el a fejlődéséhez szükséges ismereteket, jártasságokat és készségeket, aktívan fejleszti képességeit, személyisége egészét, *tevékenysége* folyamatában fejlődik és *tevékenységével maga is hat a környezetére*. Ez a kölcsönhatás a fejlődés során egyre magasabb szinten valósul meg. A szocialista pedagógiában éppen azért tulajdonítunk olyan nagy jelentőséget a *tanulói aktivitás elvének*, hiszen a tanulói személyiség fejlődésében, a „fejlődés” (önkibontakozás tevékenység útján) és a „nevelés” egymással elválaszthatatlan kapcsolatban van, s ez a kapcsolat *aktív tevékenységben valósul meg*. Ebben a kölcsönhatásban a nevelés előfeltétele a fejlődésnek és fordítva, a fejlődés nemcsak eredménye a nevelésnek, hanem feltétele is. Mivel a személyiség a cselekvésben és a tevékenységben fejlődik, a tanulói személyiség vizsgálatánál a külső hatásokat a belső feltételekkel kölcsönhatásban, a tevékenységgel és a cselekvéssel összefüggésben kell vizsgálnunk.

A környezeti hatás fogalmába a céltudatos nevelésen kívül számtalan tényező tartozik, ezek szerepének tisztázását a jelen cikk keretei nem teszik lehetővé.

A nevelési, környezeti tényezők a személyiség fejlődése vonatkozásában elválaszthatatlanok a személyiség anatómiai-fiziológiai adottságaitól. Az anatómiai-fiziológiai struktúra az adott személyiség fejlődésének biológiai alapját képezi. Ezzel a kérdéssel, mint

fejlődési tényezővel nem kívánok részletesebben foglalkozni, csak annyiban, hogy az anatómiai-fiziológiai adottságok, mint belső fiziológiai feltételek biztosítják a környezettel való egyensúly megteremtését. Az idegrendszer egyrészt visszatükrözi a szervezetet érő külső ingerhatásokat, másrészt szabályozza a szervezetnek a környezet által kiváltott reakcióit. Az idegrendszer fejlődése szorosan összefügg a személyiség fejlődésével. Az agykérgi működés révén létrejövő feltételes reflexek alapvető szerepet töltenek be a személyiség fejlődésében. Az idegrendszeri nagyfokú plaszticitása teszi lehetővé, hogy a környezettel, elsősorban a neveléssel kölcsönhatásban, annak eredményeként kialakulhasson a dinamikus sztereotípiák bonyolult rendszere, ezzel összefüggésben fejlődjenek a személyiség képességei.

Bármely pszichikus jelenség vizsgálatánál azt tapasztaljuk, hogy ha nem is determinálón, de alapvetően meghatározza a tudat tevékenységet az adott anatómiai-fiziológiai struktúra. A külvilággal való kölcsönhatás forrásai a különböző ingerek, amelyek annyiban determinálóak, mint „külső okok”, amennyiben a negatív indukció (bizonyos küszöbértéken túl) felerősíti, kiemeli ezeket a külső ingereket. A külvilág különböző ingerei nem állanak lineáris összefüggésben az érzékszervi ingerületekkel. Az inger mint „ok” és az ingerület mint „okozat” összefüggése, objektív folyamatok összefüggése. Ebben az összefüggésben az egész anatómiai-fiziológiai struktúra szerepet játszik. (2)

A személyiség dialektikus determinista fejlődését igazolja, hogy inger-szegény környezetben a személyiség fejlődésében visszamarad, s ugyancsak visszamaradás mutatkozik a fejlődésben vagy nincs fejlődés, ha az anatómiai-fiziológiai struktúra veleszületett vagy később keletkezett ártalmak következtében alig vagy egyáltalán nem képes a külvilág ingereit realizálni.

Összegezve a személyiségfejlődés fő tényezőinek szerepéről elmondottakat: a személyiség szakaszos fejlődése a környezettel (neveléssel) kölcsönhatásban valósul meg, bizonyos társadalmi életformában alakul, s tevékenységével, amelyben megnyilvánul személyisége egésze, maga is formálja környezetét. Mivel a személyiség fejlődésében alapvető a társadalmi életforma, a személyiség sajátos összjellegét figyelembe véve — a „külső” és „belső” összefüggése és kölcsönhatása —, a személyiség sajátos társadalmi formáció.

A társadalmi és történeti feltételek mindenekelelt a személyiség általános beállítottságát, irányultságát határozzák meg, amely „az ember világnézetében, szükségleteiben, érdeklődésében és ideáljaiban jut kifejezésre.” (9.—446.)

A tanulói személyiség vizsgálatánál mindezeket a tényezőket a marxista dialektika alaptörvényeinek megfelelően az egyén összjellegetében, a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiség tulajdonságainak kölcsönhatásában és fejlődésében kell vizsgálnunk. „*Pszichikus folyamatokon* a valóság tükröződésének közvetlen, dinamikus tevékenységét és a valósághoz való viszonyulást kell értenünk.” (11) A pszichikus élet kiinduló jelenségei a pszichikus folyamatok, amelyek a valóság visszatükröződését, az ismeretek, jártasságok, készségek és képességek az élettapasztalat kialakulását biztosítják. A tanulói személyiség fejlődése folyamán fokozatosan alakulnak ki az adott személyiség viszonylag állandó sajátosságai, a személyiség tulajdonságai. Rubinstein a *személyiség tulajdonságain* olyan stabil (de nem változatlan) képződményeket ért, amelyek az adott személyiségre jellemző tevékenységi és viselkedési szintet biztosítják. (15.—955.) Az eredményes oktató-nevelő munka feltételezi a tanulói személyiség irányultságának, általános beállítottságának ismeretét. Ennek eredményes világnézeti nevelést nehezen lehet elképzelni. Hasonlóan elengedhetetlen a tanulók képességeinek feltárása, s ennek ismeretében a képességek fejlesztése különféle tevékenységek útján. A tanulói személyiség a tanulói közösségben sokoldalúan megnyilvánul. A jellem és temperamentum tulajdonságai szintén a cselekvés és tevékenység folyamatában nyilvánulnak meg. A nevelőnek állandóan figyelemmel kell kísérnie a tanulói személyiség különféle megnyilvánulásait, hogy pozitív irányba befolyást gyakorolhasson személyisége egészének fejlődésére. *A pszichikus állapotok*, mint átmeneti képződmények szintén jelentős szerepet töltenek be a tanulói személyiség fejlődésében. A személyiség pozitív és negatív jellemvonásai mielőtt a személyiség tulajdonságai válnának, előbb a pszichikus állapotokban jelentkeznek, aktualizálódnak és gyakori ismétlődés esetén rögződnek, viszonylag állandó tulajdonságokká válnak.

A tanulói személyiség vizsgálatának alapelve, hogy a személyiséget *tevékenység* közben, *belső motívumainak* feltárása útján kell tanulmányoznunk. *A közösségeknek*, a személyiség és a közösség kapcsolatának szintén alapvető szerepe van a személyiség fejlődésében történő vizsgálatánál. A közösségi magatartás tanulmányozása útján egyrészt lehetőség nyílik a személyiség pozitív tulajdonságainak elmélyítésére, másrészt a negatív tulajdonságok felismerésére és felszámolására. A tanulónak a társai iránti közömbössége, kezdetben esetleg csak adott pszichikus állapot megnyilvánulása. Később, gyakori aktualizálódás esetén a közöny önzéssé válik, s kialakul a személyiségnek egy olyan nega-

tív tulajdonsága mint az önző én-központúság, az „egocentrizmus”. Amennyiben a pedagógus, tanulói személyiségének megismerését összekapcsolja a nevelő munkával, azaz *tanulmányozva fejleszti* növendékeit, úgy az *aktív beavatkozás, követelményállítási és irányítási*, a negatív tulajdonságok leépülését és a pozitív tulajdonságok kialakulását, megszilárdulását eredményezi.

A tanulói személyiség<sup>4</sup>, tanulmányozásánál lényeges szempont, hogy a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiségtulajdonságok *analitikus* vizsgálatát nem lehet elválasztani a személyiség *szintetikus* vizsgálatától. „Mindezeket a jelenségformákat állandó dinamikus *kölcsönhatásokban* és *egységükben* kell vizsgálnunk.” (9.—448.) A személyiség egésze bármelyik jelenségformában megnyilvánulhat, mivel a személyiség egésze érvényesek a dialektika törvényei, a rész és az egész egysége. Mindezek a jelenségformák egymással és a külvilággal összefüggésben és kölcsönhatásban léteznek és fejlődnek. Ananyev, szovjet pszichológus kísérletileg igazolta, hogy az érzékelés, mint tükrözési folyamat nemcsak más bonyolultabb folyamatok (érzelem, gondolkodás stb.) keletkezésének alapja, hanem előfeltétele a személyiség specifikus tulajdonságai (pl. megfigyelőképesség) kialakulásának. Az érzékelések szintézisének folyamata, gondolkodási folyamatokkal (megértés, fogalomba sorolás) kapcsolódva észlelést ad, amely a tárgyi tudás alapja. A gondolkodás nemcsak egyike a pszichikus folyamatoknak, hanem az észlelésbe bekapcsolódva kezdetben szemléletes-képletes, beleszővődik a gyermek tevékenységébe, majd fejlődése során az érzéki tükrözésen felülemelkedve fogalmi, absztrakt gondolkodássá válik, s megelőzi a gyakorlati tevékenységet. A pszichikus folyamatok és a személyiség tulajdonságainak kölcsönhatását igazolja, hogy az egyes pszichikus folyamatok fejlődése jelentős mértékben függ a személyiség irányulásától, szükségleteitől, érdeklődésétől, vagy a jellem és temperamentum tulajdonságaitól.

Összegezve az elmondottakat: a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiség tulajdonságai egymással és a környezettel kölcsönhatásban fejlődnek, a dialektika törvényeinek megfelelően. A dialektikus fejlődésben elsődleges szerepe van a környezetnek, a nevelésnek. A tanulói személyiség vizsgálatánál a személyiséget *tevékenység* közben, elsődlegesen a *közösségen* keresztül mindig *analitikusan* és *szintetikus*an kell vizsgálni.

A tanulói személyiség fejlődésével kapcsolatos további fejtegetések kapcsán, a *tagadás elvének* érvényességét szeretném szemléltetni annak érdekében, hogy oktató-

nevelő munkánk vonatkozásában levonhassuk a kellő tanulságokat.

A személyiség fejlődése, szakadatlan mozgás és változás, mennyiségi növekedés és minőségi változás útján történik, melynek során egyes funkciók jobban vagy kevésbé fejlődnek, egyes adottságok kibontakoznak vagy elhalványulnak. A személyiség ontogenetikus fejlődése tehát nem egyenesvonalú fejlődés, nemcsak növekedés, hanem változás, „amelyben a pszichikus folyamatok összetettebbé válása és mennyiségi változásai minőségi, gyökeres, lényeges változásokba csapnak át és ugrásszerűen előtörő, minőségileg új képződményekhez vezetnek”. (15.—1511.) Rubinsteinnek ezt a megállapítást a személyiség egészére is vonatkozathatjuk a személyiség koncepcionalista értelmezésének megfelelően.

A tanulói személyiség fejlődésében is jól megfigyelhető a „fokozatosság megszakadása”, az „ellentétbe való átcsapása”, az „ugrás”, amely egyre bonyolultabb, funkcióképesebb struktúrák és kapcsolatok kialakulásához vezet. Az oktatás és a nevelés mint környezeti hatás elsődlegesen hat a tanuló adott életkori struktúrájára. A megismerő és cselekvő aktív tevékenység során bekövetkező mennyiségi halmozás (ismert, jártasság, készség), minőségi változást eredményez egyrészt a képességek, másrészt a tanuló személyiségének egészében. A dialektika alaptörvényei az iskolai ismeretszerzés és a tanulói személyiség fejlődése vonatkozásában együttesen, egymástól elválaszthatatlanul érvényesülnek. A konkrét tények észlelése, a tapasztalatszerzés, az objektív valóság tükröződését, a személyiség és a külvilág kölcsönhatását jelenti, melynek során bekövetkező mennyiségi változások minőségi változást eredményeznek. A gyakorlati alkalmazás során (pl. feladatmegoldás) ez a minőségi változás egyben tartalmazza a megelőző ismereteket, ugyanakkor magasabb szinten biztosítja a további ismeretszerzést. A tagadás tagadásának elve, az *egymásra épültség* egyben tartalmazza a megelőző ismereteket, ugyanakkor magasabb szinten biztosítja a további ismeretszerzést. A tananyag elosztásában. „A tanítás anyagában az *egymásra épültség* érvényesül.” (19.—123.) A különböző szaktárgyakat tanító tanárok ennek megfelelően végzik oktató munkájukat. Így például a földrajz szakos tanár az általános iskola 5. osztályában nem végezhet eredményes oktató munkát, ha nem ismeri az alsó tagozat 1—4. osztályának környezetismereti anyagát, mivel erre kell építenie a különböző földrajzi fogalmak kialakításában. A 8. osztályos földrajzi anyag minőségileg magasabb szinten ugyancsak tartalmazza a megelőző ismereteket, erre épül.

Ugyanez nyilvánvalóan vonatkozik az összes többi tantárgyra és a nevelés valamilyeni területére. Mivel ezzel a törvényszerű-

séggel valamennyi pedagógus tisztában van, oktató munkánk során ezen a területen különösebb nehézségek nem mutatkoznak. Viszszatérve a tanulói személyiség formálásának kérdésére, a tanulóink nevelése során mindez már nem olyan kézenfekvő. Igaz, hogy a tanulók személyiségének fejlődésében történő vizsgálata és ennek figyelembe vételével történő nevelési eljárások kidolgozása és alkalmazása jóval bonyolultabb feladat. Ennek ellenére, amennyiben a tanulói személyiséget formálni akarjuk, nem elegendő csak azt tudnunk, hogy mit tanítsunk és hogyan tanítsunk, hanem azt is tudnunk kell, hogy *kit tanítunk és mit akarunk formálni és fejleszteni* oktató-nevelő munkánk során.

Mint ahogyan természetes, hogy ismernünk kell a szaktárgyunk egymásra építettségét, legalább olyan természetes, hogy ismerjük tanulóink személyiség-struktúráját, méghozzá fejlődésében, egymásra és egymásba építettségében. A tagadás tagadásának Engels által megfogalmazott törvénye a személyiség fejlődésének egész menetére érvényes. (5) Az egyes életkori szakaszok elsősorban környezeti hatásra, egymásra és egymásba épülnek, minden új fejlődési szakasz egyben az előző szakasz tagadása, ugyanakkor magasabb szinten állítása. A tanulói személyiség vonatkozásában ez azt jelenti, hogy az általános iskola alsó tagozatán, amennyiben hatékonyan akarjuk formálni tanulóink személyiség-struktúráját, úgy ismernünk kell az előző, legalább a kisgyermek-kori személyiség-struktúra jellegzetességeit, mert enélkül oktató-nevelő munkánk általános és nem biztos, hogy célravezető az adott tanuló személyiségének formálása vonatkozásában. Minden pedagógus tapasztalhatta, hogy azonos külső hatásokra, utasításokra, megjegyzésekre, fegyelmzési eljárásokra egyénenként különböző módon reagálnak a tanulók, sokszor merőben ellentétes módon. A pedagógus sok esetben a legjobb indulattal is merőben ellentétes hatást vált ki az adott tanulói személyiségben, ami nem marad következmények nélkül még akkor sem, ha az közvetlenül nem mutatható ki.

Közismert, hogy az általános iskola alsó tagozatának 1. osztályában és a felső tagozat 5. osztályában igen sok probléma mutatkozik az oktató-nevelő munka kapcsán. Ennek feltétlenül egyik alapvető oka, hogy a nevelők nem ismerik kellően neveltjeiket, nem ismerik az egyes tanulóknak az előző fejlődési szakaszban kialakult személyiség-struktúráját, nem ismerik azokat az otthoni és

egyéb környezeti hatásokat, amelyek tanulóik személyiség-struktúráját alakították, esetleg negatív irányban, s gyakran a tanuló egyes megnyilvánulásaiából helytelen következtetéseket vonnak le, és ebből adódóan helytelen nevelési eljárásokat alkalmaznak.

A tanuló adott személyiség-struktúráját csak akkor formálhatjuk hatékonyan, ha tudjuk azt, hogy mit kell továbbfejleszteniünk és mit kell leépíteniünk, felszámolniunk, a személyiség egészének figyelembe vételével. Bármennyire is nehéz ez a feladat, mégis feltétlenül meg kell oldanunk, a szocialista társadalom igényéből adódó nevelési célunk, a sokoldalú kommunista személyiség kialakítása érdekében.

Nem lehet figyelmen kívül hagynunk, hogy a személyiség formálása kapcsán elkövetett hibák előbb vagy utóbb jelentkeznek. Lehet, hogy csak felnőttkorban éreztetik hatásukat, előfordul azonban, hogy az otthoni, az iskolai és egyéb környezeti ártó hatások közvetlenül is jelentkeznek. Ezt igazolja az alábbi idézet is:

„Az elmúlt évtizedekben klinikánk nevelési tanácsadó rendelésén több tízezer, személyiségzavarban szenvedő gyermeket mutattak be, és ezek között úgyszólván mindennap elének kerültek olyan esetek is, akik személyiségzavara kialakulásában, súlyosbodásában az iskolai környezeti ártó hatásoknak jelentős szerepe volt.” (7.—5.)

A személyiség fejlődésében történő vizsgálatát, s ezzel kapcsolatos konkrét tennivalókat tehát nem mellőzheti oktató-nevelő munkánk. *A tanulói személyiség töretlen fejlődését csak abban az esetben biztosítjuk:* ha figyelembe vesszük a dialektika törvényeinek érvényességét a személyiség fejlődésében; tanulóink személyiségét a tagadás tagadása elvének megfelelően ismerjük; világosan látjuk a környezet és a nevelés szerepét a személyiség dialektikusan determinált fejlődésében, és ha oktató-nevelő munkánkat a személyiség mindenoldalú ismeretében tervezzük és véghezvük.

Az eddig elmondottak során, a személyiség fejlődése kapcsán nem foglalkoztam a „belső ellentmondások” szerepével, amelyek a személyiség fejlődésében, mint az „önmozgás forrása” (Lenin) biztosítják a személyiség fejlődését. Mivel az: „ellentétek harca” igen lényeges szerepet játszik a tanulói személyiség fejlődésében, ezzel a kérdéssel a jelen cikk folytatásaként külön szeretnék foglalkozni, legközelebbi számunkban.

1. Ágoston György: Pedagógia I. (A nevelés elmélete) II. kiadás, Budapest, 1961. Tankönyvkiadó. (I. és IV. fejezet.)
2. Ákos Károly: Inger, ingerület, tudat. Pedagógiai Szemle. 1961. 2. sz.
3. Clauss—Hiebsch: Gyermekpszichológia. Budapest, 1964. Akadémiai Kiadó.
4. Duró Lajos: Időszerű neveléslektantani vizsgálatok a Szovjetunióban. M. Pszich. Sz. 1964. 1. sz. 281—288.
5. Engels F.: A természet dialektikája. Budapest. 1950. Szikra.
6. Gegesi Kiss Pál: A személyiségről. Magyar Pszichológiai Szemle. 1963. 125—205.
7. Gegesi Kiss Pál—Liebermann Lucy: Az iskolai ártalmak jelentősége a gyermek és ifjúkori személyiségzavarokban. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 1—41. l.
8. Gergencsik Eszter: A nevelés pszichológiája. A tanuló személyiségének formálása. A képességek és azok fejlődése. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 421—425.
9. Harsányi István: Pszichológiai módszerek a tanulók megismerésének szolgálatában. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 446—452. l.
10. Just Emilné—Salamon Jenőné: Konfliktusos helyzetek az iskolai életben. A súgáshelyzet és motiváció. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 201—210. l.
11. Kovaljev A. G.: A pszichikus folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle. 1963. 2. sz.
12. Kruteckij V. A.—Lukin N. F.: Serdülők nevelése. Budapest, 1962. Gondolat Kiadó.
13. Lenin V. I.: Filozófiai füzetek. Lenin Művei 38. köt. 347—348. l.
14. Nowogrodzki T.: Fejlődéslektan. Budapest, 1961. Tankönyvkiadó.
15. Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I—II. Budapest, 1964. Akadémiai Kiadó.
16. Rubinstein Sz. L.: Lét és tudat. Budapest, 1962. Kossuth Kiadó.
17. Vegyenov A. V.: A belső ellentmondások és azok legyőzése módszerének szerepe a személyiség fejlődésében. Voproszű Pszichologii. 1959. 1. sz.
18. Zentai Károly: Tanulóink megismerésének néhány módszertani kérdése. Módszertani Közlemények. Szeged. 1964. 5. sz. és 1965. 1. sz.
19. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. 1962. Tankönyvkiadó.



VEIDNER JÁNOS  
főiskolai adjunktus

## A programozott oktatásról

(Folytatás)

### KÍSÉRLETI MUNKÁM CÉLKITŰZÉSE

Az új oktatási forma szükségességének, a programozott oktatás történetének, a programozott oktatás lényegének bemutatása után lássuk, miként kezdjük el a programozást.

Az 1964—65. évi kísérleteim célja volt:

- a) megkeresni jelenlegi viszonyaink között a programozott oktatás lehetőségeit az alsó fokú és közép fokú fizikaoktatásban;
- b) megtalálni a hagyományos és a programozott oktatás egybehangolásával az eddiginél hatékonyabb oktatási formát.

Jelenlegi iskolarendszerünk, mely osztálykeretekre épül, sok megszorítást jelent a programozott oktatás bevezetésének útján. A programozott oktatás ugyanis végső formájában szakít az osztálykeretekkel. Van tanuló, aki egy év alatt képes két osztály anyagát is elvégezni. Az is előfordul, hogy egyes tárgyakból a tanuló már befejezte tanulmányait, másokból pedig csak még félúton tart. Tanterveink is megkötéseket jelentenek az e támaszokban folyó kísérletek végrehajtása során. Számolva ezekkel a nehézségekkel indítottam meg kísérleti munkám a fent megjelölt célok kivizsgálására.

Kísérleti munkámban Miskolczi Józsefné és Bari Róbert gyakorló iskolai szakvezető tanárok vettek részt osztályaikkal.