

# NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az Országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)\*

Vaszilev, H.: AZ OKTATÁS KORSZERŰ IRÁNYAI. Narodna Proszveta, 1968. No 8. 77–101. p. A társadalmi igények és az oktatás tényleges tartalma közötti ellentmondás csak úgy oldható fel, hogy az iskola az extenzív módszerekről mindinkább az intenzív módszerekre tér át, vagyis az oktatási folyamatot minden tantárgyban és minden tanuló számára alkotó tevékenységgé teszi. A szerző a bolgár közoktatás eredményeinek és hiányosságainak feltárása után összefoglalja az *oktatás korszerűsítésének fő feladatait*: 1. az oktatás korszerűsítését meg kell gyorsítani, aminek első feltétele az, hogy a pedagógusok sajátítsák el a modern pedagógia és pszichológia legújabb eredményeit; 2. fokozott figyelmet kell fordítani a hazai és külföldi, elsősorban a szovjet tapasztalatokra; 3. emelni kell az iskolák módszertani munkájának színvonalát; 4. javítani kell a pedagógusképzést és továbbképzést.

Gibbs, G. I.: PROGRAMOZOTT OKTATÁS AZ ELEMI ISKOLÁKBAN. Visual Education, 1968. júni. 35–37. p. Egy angol elemi iskola 10 osztályában végzett *programozott oktatás tapasztalatai*. Egy angol nyelv-, egy matematikai és egy természettudományos témát dolgoztak fel programozott oktatással; a témák sokféle tevékenységet és bizonyos önállóságot követeltek meg a tanulóktól, módot adtak magatartásvizsgálatokra is. A részt vevő 7–11 éves, különböző képességű tanuló nagyrészt egyéni, részben csoportos oktatásához, elsősorban nyomtatott vagy sokszorosított szövegeket használtak. Emellett egyéb eszközöket is (pl. oktatógép, magnószalag, fülhallgatók, ábrák, programozott magyarázatok filmszalagon, vetítőlemezek) alkalmaztak. A tapasztalt előnyök: a programozott oktatás ösztönzi a tanulót, növeli önbizalmát, emeli tudásszínvonalát; a tanárnak kevesebb a sablonmunkája, több ideje marad a tanulóknak egyedi segítségére, tervezésre. Fegyelmezésre alig van szükség. A módszer „rugalmas”, hatásos, az oktatás színvonalát emeli. Hátránya, hogy kevés a megfelelő programozott tananyag és a módszer költséges. A tanulóknak csupán 30%-a nyilatkozott úgy, hogy nem szívesen tanul ezzel a módszerrel, s ezek valamennyien lányok voltak. A tanárok véleménye megoszlott; egyesek lelkesedtek a programozott oktatásért, voltak közömbösek, de olyanok is, akik kimondottan ellene foglaltak állást.

Stoica, D.: ELSŐ SZÁMTANÓRÁK A HATÉVES ISKOLÁSOKKAL. Tanügyi Újság, 1968. No 33. 2. p. Az utóbbi időben számos érdekes pszichológiai és neveléslélektani kutatást végeztek külföldön (Piaget, Szemianszk, Leusina) és Romániában (Fischbein) a *szám fogalmak kialakításával* kapcsolatban az óvodában és az elemi iskola első osztályában. A román kísérletek bebizonyították, hogy az 5 éves gyermekek többségénél a számok megnevezése mechanikus aktus, aritmetikai szempontból nem jelent semmit számukra. 6 éves korban viszont a gyermekek többsége már szinkronizálja a szóbeli számolást a halmaz elemeinek egyenkénti felsorakozta-

\* A fordításokat a budapesti pedagógusok személyesen, a vidékiek pedig könyvtári kölcsönzés formájában igényelhetik az Országos Pedagógiai Könyvtártól. (Budapest V., Honvéd u. 19.)

tásával. Ugyancsak 6 éves korban nő azoknak a tanulóknak a száma, akik a különböző térfogatú, alakú és színű geometriai játékok halmazából számolással külön tudják választani egy bizonyos halmaz tárgyait megadott kritérium (szín, alak vagy térfogat) alapján. A hatéveseknél a „kisebb”, a „nagyobb” fogalmának még csak intuitív jelentése van. A kísérletekből megállapítható, hogy az első osztályban túl korán térnek rá az 1–10-ig való számolásra, hiányzik a kellő előkészítő időszak, amikor a gyermekeknek a számról alkotott empirikus fogalmát tudományos fogalommá lehetne átalakítani. A craiovai 22. sz. iskolában kísérletképpen bevezetett előkészítő órák a számfogalom elsajátítására igen hasznosnak bizonyultak. Megfigyeléseket és összehasonlításokat végeztek a tárgyak különböző halmazain szín és alak, alak és súly, hosszúság és súly kritériumok alapján. Az összehasonlításnál a tanulók megfigyelhették, hogy a számbeli egyenlőség nem azonos a térfogatbelivel, hogy az egyenlőség csak úgy marad fenn, ha mindegyik halmazhoz ugyanannyi elemet adnak hozzá, vagy mindegyik halmazból ugyanannyi elemet vesznek el. A szerző ismerteti az előkészítő órák vázlatát.

*Sturgess, D.: KUTATÁS ÉS FELFEDEZÉS? Mathematics Teaching, 1968. No 43. 44–51. p.* A szerző véleménye szerint a divatos fogalmak mint „kutatás”, „felfedezés” a matematika oktatásában új módszertani szempontokat vehetnek fel. Az új módszer lényege az, hogy a tanulók bizonyos mértékig maguk fedezik fel a matematikai törvényszerűségeket. E módszertől a tanárok többsége még idegenkedik egyrészt azért, mert nem rendelkezik megfelelő felkészültséggel ahhoz, hogy helyesen irányítsa a tanulók „új” matematikai felfedezéseit, másrészt talán azért, mert a legtöbb tanár maga sohasem tapasztalta az önálló felfedezés élményét. A szerző egy példán keresztül mutatja meg az új módszer eredményes alkalmazását. A tanárnak nem kell „matematikatudósnak” lennie ahhoz, hogy a tanulók matematikai kutató munkáját elősegítse és még az sem nagy hiba, ha nem tud minden esetben választ adni a tanulók által feltett kérdésekre. A fontos az, hogy megfelelően bátorítsa a tanulókat és további kérdésfeltevésekre ösztönözze őket.

*Watson, F. R.: A MATEMATIKAI VERSENYEKRŐL. Mathematics Teaching, 1968. No 43. 4–10. p.* A szerző a matematikai versenyek eredményeit vizsgálja. A versenyek történetének áttekintését Magyarországgal kezdi és röviden elemzi a nemzetközi helyzetet. Statisztikai adatokkal igazolja a versenyek pozitív szerepét az elit-matematikuskok képzésében. Véleménye szerint a versenyek mindenképpen hasznosak, még akkor is, ha a tanulóknak csak kis hányadát aktivizálják. Megállapítható azonban, hogy a versenyekből nemcsak a legjobbak profitálnak, hanem azok az érdeklődők is, akik nem rendelkeznek különösebb matematikai képességgel. A jó matematikusoknak a versenyek lehetőséget adnak, hogy országos és nemzetközi szinten összemérjék képességeiket. Nem lehet azonban a matematika oktatását kizárólag a versenyekre felépíteni. Befejezésül gyűjteményt állít össze a versenyfeladatokból.

*Poljakov, E.: HOGYAN ALAKUL KI AZ ERKÖLCSI MEGGYŐZŐDÉS? Voszpitanie skol'nikov, 1968. No 2. 46–51. p.* Az erkölcsi meggyőződés kialakulásának problémája elméletileg nincs kellőképpen kidolgozva. Ma még keveset tudunk az erkölcsi meggyőződés strukturális elemeinek összetételéről és szerepéről. A szerző az erkölcsi meggyőződés strukturájának feltárásánál sorra veszi a legfontosabb elemeket, az ismereteket, a nézeteket, az erkölcsi érzelmek és élmények, a személyes kapcsolat szerepét. Részletesen tárgyalja az erkölcsi meggyőződés kialakításának forrásait, feltételeit és eszközeit. A források közé sorolja a nézeteket, a személyes viszonyt, az erkölcsi tapasztalatot és az erkölcsi kötelességtudatot. A feltételeknél azokat a konkrét

körülményeket emeli ki, amelyek között a meggyőződés kialakul, illetve megnyilvánul, az eszközök pedig a meggyőzés, a felvilágosítás, a példa módszerét, a kritikát, az önkritikát, a követelménytámasztást, a bizalmat, a negatív erkölcsi tulajdonságok leküzdését, a helyes cselekedetekből fakadó erkölcsi sikerélményt stb. elemzi részletesen. Az erkölcsi meggyőződés kialakításának folyamatát a következő részekre bontja: az erkölcsi követelmények elsajátítása; elméleti és gyakorlati meggyőződés azok helyességéről; az elsajátított erkölcsi követelmények megvalósításának igénye; az erkölcsi nézeteknek megfelelő magatartás; a cselekvést követő erkölcsi sikerélmény, harc az elsajátított követelményekkel szembenálló nézetek és cselekedetek ellen, az öntudat és kötelességtudat által támasztott követelmények megvalósítására irányuló igény.

*Redina, K.: HOGYAN FORMÁLÓDNAK AZ ERKÖLCSI ÉRZELMEK? Vospitanie Skol'nikov, 1968. No 1. Az iskolában folyó erkölcsi nevelés csak akkor lehet eredményes, ha hatást gyakorol az érzelmi szférára, ha élménnyé válik. Amikor az erkölcsi érzelmekről beszélünk, meg kell különböztetni az emocionális jelenségek két olyan csoportját, amely a személyiség érzelmi fejlődésének két különböző szintjét jelenti. Az erkölcsi érzelmek kialakulásának kezdeti szintje a sikerélmény, az öröm és meglepedettség érzése. Ezek az erkölcsi vonatkozásban még nem meghatározottak; lehetnek erkölcsi szempontból pozitívak és negatívak is. A másik csoportba tartozó magasabb szintű erkölcsi érzelmek már bizonyos eszme, világnézet határozza meg, pl. kötelességtudat, humanizmus, hazaszeretet stb. Ezeket az erkölcsi érzelmeket a pedagógiai és lélektani irodalom eléggé részletesen elemezte, éppen ezért a szerző az eddig elhanyagoltabb első lépcsőfokot taglalja, mert a gyermek személyiségének fejlődésében ezek az egyszerű erkölcsi érzelmek egyben a magasabb szintűek kialakításának alapját képezik. A tanulók érzelmi tapasztalatai különböző módon bővülnek. Gyakran az ilyen tapasztalat mély érzelmi megrázkódtatás következménye, amely nyomot hagy az egész későbbi életben a személyiség további fejlődésére. Általában azonban az érzelmi tapasztalat a fokozatosan felhalmozódó érzelmi benyomások eredménye. A szerző — a leningrádi Herzen Tanárképző Főiskola docense — konkrét példákkal bizonyítja, hogy milyen tényezőket kell a pedagógusnak figyelembe venni az erkölcsi érzelmek céltudatos fejlesztése érdekében.*

*Gilbuh, J.: A PEDAGÓGIAI KÖVETELMÉNYEK ÉS A TANULÓ SZEMÉLYISÉGE. Vospitanie Skol'nikov, 1968. No 4. 25—30. p. A pedagógiai követelmények hatékonyságának előfeltétele a követelés tartalmának helyes meghatározása. Ennek érdekében elemezni kell a konkrét pedagógiai szituációt. E követelményeknél figyelembe kell venni a tanuló mai életének egészséges, normális igényeit, és ugyanakkor a jövőre való felkészülés szükségleteit is. A pedagógiai követelmény helyessége önmagában nem biztosítja pozitív hatását, ez függ a tanuló személyiségétől, aktivitásától, érdeklődésétől, igényeitől, vérmérsékletének és jellemének egyéni sajátosságaitól is. A pedagógiai követelmények akkor a legeredményesebbek, ha a tanuló elfogadja azokat, saját követelményeivé válnak. Az úgynevezett direkt követelmények, amikor a tanulókra csupán a végrehajtás feladata hárul, gyakran kétes eredménnyel járnak. Sokkal fontosabbak a közvetett követelmények, amelyek különböző szubjektív tényezők aktivizálására épülnek. A tanuló által helytelennek, ráerőszakoltnak tartott pedagógiai követelmény formális teljesítése általában negatív érzelmekkel jár együtt, s főleg a serdülőknél képmutatáshoz és cinizmushoz vezethet. A tanulók életkori sajátosságainak megfelelően kell a pedagógiai követelmények tartalmát és formáját kialakítani. A különböző iskolai életkorok elemzésével mutatja be a szerző, hogyan gazdagodik a pedagógiai követelmények tartalma és módszertani fegyvertára is.*

*Miklósvári Sándor*