



ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM

ZSOLNAI JÓZSEF

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM ÉS PEDAGÓGIÁJA

Az 1971–1993 közötti kutatási, fejlesztési és innovációs programok és eredmények összegzése

ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM

ZSOLNAI JÓZSEF

**AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ
PROGRAM ÉS PEDAGÓGIÁJA**

Az 1971–1993 közötti kutatási, fejlesztési és innovációs
programok és eredmények összegzése

TÁROGATÓ KIADÓ
BUDAPEST, 1994

ISBN 963 8491 48 5

© Értékközvetítő és képességfejlesztő program
ZSOLNAI JÓZSEF, 1994

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, valamint a fordítás jogát is.

TARTALOM

BEVEZETÉS	7
PEDAGÓGIAI KÍSÉRLETEK	9
Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet (1971–1980)	10
A képesség- és tehetségfejlesztés magyarországi helyzete és lehetőségei, különös tekintettel az általános iskolára – pedagógiai akciókutatás (1981–1985)	22
Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje (1985–1993)	27
PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSEK	39
Tantervfejlesztés, követelményrendszer kidolgozása	39
A taneszközrendszer tervezése, fejlesztése	60
Tanítási programok, tanítási segédletek fejlesztése	69
Pedagógiai programcsomag kimunkálása	69
Szülőknek szóló segédletek összeállítása	70
MÉRÉS, ÉRTÉKEKELÉS	72
TUDÁSRENDSZEREZÉS	76
PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ	81
PEDAGÓGUSKÉPZÉS	84

BEVEZETÉS

Kutató, fejlesztő és innovációs tevékenységemet - működésem kezdetétől napjainkig bezáródóan - a pedagógiai gyakorlattal összekapcsolva folytattam. Ez azt jelenti, hogy még akkor is, amikor kutató, fejlesztő intézetekben (Országos Oktatástechnikai Központ, Oktatáskutató Intézet, Országos Közoktatási Intézet), illetve pedagógusképző főiskolákon (Szeged, Kaposvár, Szekszárd) dolgoztam, nemcsak, hogy gyakorlatközelben éltem, hanem a valóságos pedagógiai gyakorlatban pedagógusként vagy igazgatóként is működtem. Az oktatáspolitikai gyakorlatában elemzőként, döntéselőkészítőként vettem részt, nem főhivatásszerűen, inkább alkalmilag. E tevékenységem során kutatás-, fejlesztés- és innovációpolitikai kérdések megoldásában vállaltam szerepet. Ez a magyarázata annak, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának az éppigylétét: múltját, jelenbéli vajúdását és lehetséges jövőjét kortársaimtól eltérően láttam és láttattam több vonatkozásban is. A pedagógiai másként-gondolkodásom háttérében az alábbi elvek - mint értékvalasztások - a mértékadóak:

- a) **problémaorientáltság**, azaz mind az elméletalkotásban, mind a mindennapi gyakorlati kérdések újrafogalmazásában a tudományelméletben kimunkált problémaelmélet tanításának és tanulásainak a konzekvens figyelembe vétele;
- b) a probléma megoldásában **radikális hipotézisek** megfogalmazása, **megoldásválaszok** kimunkálása, azok ellenőrzése;
- c) a pedagógiai problémák megértéséhez és megfogalmazásához **filozófiai alapozás**, azaz a pedagógiai cselekvés fedezetét jelentő tudásháttér ontológiai és episztemológiai alapjainak a tisztázása;
- d) **inter- és multidiszciplináris szemléletmód**, azaz a pedagógiával hagyományosan érintkező tudásterületek kibővítése, a pedagógiától távolabb eső diszciplínák tanításainak és eredményeinek, heurisztikus értékeinek számbavétele a pedagógiai problémák megoldásához;
- e) a pedagógiai gyakorlatban kísérletekkel feltárt **eredmények és hiányok objektív megragadása** a pedagometria, a pszichometria és más társadalomtudományi mérésmetodikák apparátusának mozgósításával;
- f) kutatási eredmények **fejlesztési programokba** (taneszközbe, tanítási segédletekbe, pedagógiai programokba) történő átfordítása;
- g) **innovációs utak, módok** kimunkálása;
- h) a gyakorlatban is bevált eredmények **marketingjének** megszervezése;

i) szakmai, politikai viták és konfliktusok fölállalása;

j) a mindennapi pedagógiai gyakorlatban való személyes közreműködés.

A fenti elveket – abban a húszéves periódusban, amelyet a továbbiakban bemutatok – különböző arányokban, különböző hangsúlyokkal, de mégis egymásra vonatkoztatva a maguk összetettségében, komplexitásában, rendszerszemléletű megközelítésben igyekeztem realizálni.

Összefoglalva azt is mondhatom, hogy pedagógiai (kutatási, fejlesztési és innovációs) törekvéseim *F. Hayek*-féle apránkénti társadalomépítéshez és a *K. Popper*-féle fokozatos társadalomtechnológia-fölfogáshoz állnak közel.

Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája címen összegzem kutatási, fejlesztési és innovációs munkálkodásom mintegy két évtizedre eső publikált produktumait és főbb eredményeit.

A most következő áttekintésben helyet adok a kutatásaim kezdetét jelentő ún. *helyesejtéstantási kísérletnek* éppúgy, mint a ma már több ezrek által ismert és a gyakorlatban is működő *nyelvi, irodalmi és kommunikációs tantárgyi, az ún. NYIK programnak*. Ezt a megoldást azért választottam, mert a NYIK program elválaszthatatlan része az *értékközvetítő és képességfejlesztő programnak és pedagógiának, az ún. ÉKP-nak*. Nélküle ez utóbbi nincs, a kommunikációs program az ÉKP program alapja, lelke.

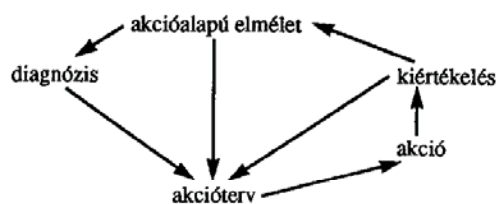
Hatféle tevékenység köré csoportosítva mutatom be az időrend mentén pedagógiai elméleti és gyakorlati törekvésemet a címben megadott témakörhöz igazodva. A tevékenységek az alábbiak:

- pedagógiai kísérletek;
- pedagógiai fejlesztések (tanterv- és taneszközfejlesztések);
- a pedagógiai kísérletekhez kapcsolódó eredménymérések;
- kutatási-fejlesztési eredmények innovációja;
- a kutatások, fejlesztések során felhalmozódott tudás rendezése, rendszerezése;
- pedagógusok képzése, továbbképzése az ÉKP pedagógiájának az igényei szerint.

Az egyes tevékenységeket bemutató fejezetek végén feltüntettem azokat a már publikált forrásokat, amelyek az adott fejezethez kapcsolódnak. *-gal jelölöm meg azokat a munkákat, amelyek a fejezet elkészítésében forrásként is számításba jöttek.

PEDAGÓGIAI KÍSÉRLETEK

A kutató-fejlesztő tevékenységünk során a pedagógiai kísérlet terminust olyan in vivo-típusú tudásszervezési eljárásnak tekintjük, amely a Nyugat-Európában kimunkált akciókutatással mutat leginkább rokonságot, tekintet nélkül arra, hogy a kísérlet egy kisebb gyermekcsoportra, osztályra, avagy egy iskolára mint egészre irányul. Ez a metodológia közismerten az alábbi elemeket feltételezi:

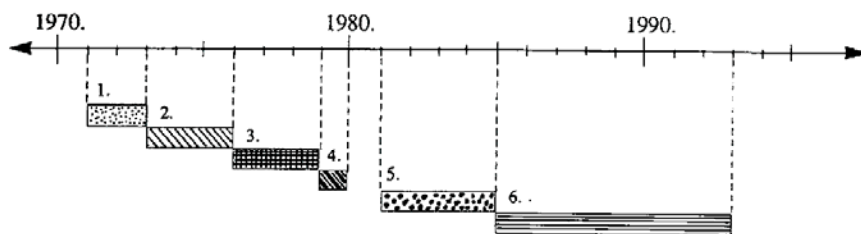


Az akciókutatás körfolyamata

Kísérletező gyakorlatunkban a fenti modell valamennyi elemére tekintettel gondoltuk végig megoldandó problémáinkat, legfőképpen terminológiai eltérésekről van szó a húszéves kutatási praxis különböző fázisaiban. Ezért fordulhat elő, hogy az „akcióalapú elmélet” című elem „problémahát-térként”, „ismerethátérként” jelenik meg; avagy például a „kiértékelés” egyszerűen „mérésként”.

A továbbiakban az akciókutatás metodológiája szerint tervezett és szervezett iskolakísérleteinket mutatjuk be, feltüntetve az adott kísérlet, illetve kísérleti szakasz nevét, időtartamát, célkitűzéseit, körülményeit, kivitelezését és a gyakorlatot más szinten láttató – a pedagógiai gyakorlat lehetőségeire, változtatására figyelmeztető – kutatási eredményeket.

Pedagógiai kísérletek 1971-től 1993-ig



1. ● = A helyesejtés-, a nyelvtan- és a helyesírásstanulás új lehetőségeinek felismerése (1971–1973.)
 2. ● = Az anyanyelvtanítás megújítása a kommunikációkutatás révén (1973–1976.)
 3. ● = A beszédfejlesztés és az irodalmi nevelés lehetőségeinek feltárása (1976–1979.)
 4. ● = Új elemek a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelésben: az önművelés és az önismeret (1979–1980.)
 5. ● = A képesség- és tehetségfejlesztés magyarországi helyzete és lehetőségei, különös tekintettel az általános iskolára (1981–1985.)
 6. ● = Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje (1985–1993.)
- } Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet

NYELVI-IRODALMI-KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉSI KÍSÉRLET (1971–1980)

1. szakasz: *A helyesejtés-, a nyelvtan- és a helyesírástanulás új lehetőségeinek felismerése (1971–1973).*
2. szakasz: *Az anyanyelvtanítás megújítása a kommunikációkutatás révén (1973–1976).*
3. szakasz: *A beszédfejlesztés és az irodalmi nevelés lehetőségeinek feltárása (1976–1979).*
4. szakasz: *Új elemek a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés rendszerében: az önművelés és az önismeret (1979–1980).*

A kísérlet problémaháttere, célkitűzései

Az 1971–1980 közötti kísérleti időszakot először a kísérlet problémaháttérének bemutatásával jellemezzük. Az itt ismertetendő problémaháttér azokat az anyanyelvi neveléshez kapcsolódó tudományos erőfeszítéseket, problémafelvetéseket és viszonylag igazolt ismerteket vonultatja föl, amelyek alapján kutatási, fejlesztési és innovációs problémáink megfogalmazódtak.

Az anyanyelvi nevelés elméletének egyik jellegzetessége, hogy – más tudományterületekkel el-
lentétben – kevésszer lépett túl az egyes nemzeti nyelvek által megszabott határokon. Az anyanyelvi nevelés rendszere és problematikája még ma is a nemzeti hagyományok függvénye, s ez szükségképpen nehezíti a kutatásban a nemzetközi szintű együttműködést. Az első anyanyelvi neveléssel foglalkozó konferenciára csak 1969-ben került sor Hamburgban. Az UNESCO Nevelésügyi Intézete szervezte. Az anyanyelvi nevelés elméletének kérdéseit az V. Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus tekintette át 1978-ban, Montreálban. E kongresszuson elhangzó beszámolók abban hasonlítottak egymáshoz, hogy bírálták a konzervatív anyanyelvtanítási hagyományokat, majd a kommunikációelméleti, pszicholingvisztikai kutatások eredményei alapján az elhangzó, az élő beszéd fejlesztése mellett foglaltak állást.

A kommunikációs központú anyanyelvi nevelés terén – kísérletileg is igazolt – eredményei voltak *A. K. Markovának*. Említésre méltó eredményei születtek *W. Schmidnek*, *R. Rigolnak*, *J. Pruchának*. E koncepciók törekvéseik megfogalmazásában a hagyományos nyelvészeti eredmények mellett a szövegnyelvészetre is építettek.

Magyarországon a kommunikációs szemléletű anyanyelvi nevelés szükségességét kisiskolás korúakra – *expressis verbis* – kevés kísérletező fogalmazta meg a hetvenes évek elején. Legtöbbet és legkorábban *Nagy J. József* és *Magassy László* vállalt magára. *Nagy J. József* az élőbeszéd és a kifejezőképesség fejlesztésének lehetőségeit kutatta és kutatja, míg *Magassy László* a normához igazodó elhangzó beszéd problémáit rendszerezte.

A felső tagozatos korosztálynak *Bánréti Zoltán*, a középiskolásoknak a „fiatal nyelvészek” néven ismert kutatócsoport dolgozott ki kommunikációs szemléletű anyanyelvtanítási programot.

A különböző kutatóhelyeken megindult kísérleti programokat egységes rendszerbe, ún. longitudinális modellbe a 70-es évek elején *Szépe György* rendezte, kitekintéssel az idegennyelvtanulás magyarországi lehetőségeire és szükségletére.

1976-ban alakult meg az említett hazai kutatási törekvések mellett egy ún. egyetemközi kutatócsoport az ELTE, a KLTE, a JATE, valamint a Csepeli Tanárképző Főiskola közreműködésével. E kutatócsoport ugyancsak elismeri a kommunikációkutatás, a szövegnyelvészet szerepét az anyanyelvi nevelésben, de hangsúlyozza, hogy a korszerűsítés során a múlthoz és a jelenhez ké-

pest folytonosságot kell biztosítani, a jövő tekintetében pedig a lehetséges állandóságra kell törekedni.

Nyitott kérdés volt hazánkban az irodalomtanítás ügye kisiskolás korban. Az ezredforduló műveltségképét felvázoló nyelvi-kommunikációs program ezt a problémát tematikailag a művészeti-esztétikai neveléssel együttműködésben kívánta megoldani. Az 1978-as tanterv „*Magyar nyelv és irodalom*” címen még a nyelvi nevelés „társaként” gondolta el. Figyelmet érdemlő irodalomtanítási koncepciót kísérleti háttérrel erre a korosztályra *Csikesz Erzsébet* ismertetett. De megoldatlan volt az irodalomtanításban a mimetizálás, a dramatizálás, noha ezeknek az angolszász pedagógiában szép eredményei és hagyományai voltak. E törekvések tanulmányozását és adaptálását e korosztályra azért tartottuk fontosnak, mert közismert a kisiskolások játékszükséglete. A szépirodalmi szövegek megelevenítése, mimetizálása azért is különlegesen értékes, mert a szépirodalmi szövegek – mint műalkotások – a mindennapi élet modelljeinek tekinthetők, amelyek magas szinten és sűrítve adják vissza az élet tipikus helyzeteit, azok komikumát és konfliktusait. Mintákat, választási lehetőségeket kínálnak a kisiskolásoknak. Emellett az irodalmi művek mimetizálása hozzájárul a nem-verbális kommunikációs képességek fejlődéséhez is. Növeli a szociális tanulás lehetőségeit, fejleszti a szociális észlelést, elősegíti a szociálpszichológia által olyannyira fontosnak tartott empátiás képességek fejlődését.

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés kisiskolás korban elválaszthatatlanul összefügg az olvasás- és az írástanítás problémakörével. A kommunikációelmélet, a szemiotika jóvoltából mind az olvasás(tanulás), mind az írás(tanulás) kérdésköre leírható a nyelvi kommunikáció rendszerében. Az írás – mint grafomotoros tevékenység – az első személy, tehát a kommunikációt kezdeményező fél szempontjából az üzenetközvetítés és az önkifejezés egyik eszköze. Az olvasás pedig dekódolásként, információ-feldolgozásként értelmezhető a második személy, a befogadó szempontjából. Közismert, hogy mind az írás, mind az olvasás elsajátítása – lényegét illetően – jelrendszertanulás, kódtanulás. Az is ismert, hogy az olvasás és írás megtanítására számtalan elgondolás született Magyarországon és Európa-szerte. A problémakör rendszerszerű, egységes szemléletű feldolgozásában jelentős eredmény a *Vigotszkij-iskola* szemléletmódjához közelálló *Weigle „Az írott nyelv és elsajátítása – idegpszichológiai- és pszicholingvisztikai vizsgálatok”* c. tanulmánya.

Meggyőződésünk volt mindig, hogy tantárgypedagógiai kísérletet nem lehet úgy tervezni, hogy kizárólag a kérdéses tantárgypedagógia háttérben levő szaktudományi nézőpontokat érvényesítsük. Szükségesnek tartottuk és tartjuk, hogy a neveléstudomány, a pedagógiai pszichológia, a fejlődépszichológia, a közoktatáspolitikai összefüggésében is lássuk megoldásra váró problémáinkat. Ebből következően az említett diszciplínák vonatkozásában is fel kellett térképeznünk a vonatkozó eredményeket.

Mindaz, amit a közoktatáspolitikai az iskolai kezdő szakasz fejlődési irányairól és lehetőségeiről megfogalmazott, hatással volt erőfeszítéseinkre. Szinte axiómának tekintettük a következő felismerést. Az elemi kultúrkészségek és információs minimumok elsajátíttatása közben egyre jobban alkalmazkodni kell a programot elsajátító kisiskolások adottságaihoz, érdeklődéséhez, szem előtt tartva, hogy egy olyan iskolafokon, ahol a tanulóknak még mindig egynegyede a nyelvhasználat és a beszéd, valamint az értés és az absztrahálás nehézségével küzd, nem lehet szó lefelé nivellálásról, ahol a közelítést a jók gyengítésével érjük el, hanem csak felfelé közelítés lehet, ahol a gyengék indulnak el a többiek felé, tehát el kell érni teljesítményátlaguk egyenletes emelkedését. Az átlagnál fejlettebbek esetében pedig biztosítani kell az egészséges terhelést. Ez a törekvés

két problémakörrel függ össze. Egyik a teljesítményelv, a teljesítmény-motiváció kérdése, a másik a tehetségfejlesztés.

A teljesítmény-motiváció jegyében megfogalmazható: egy tanulási program akkor igazán fejlesztő, ha a siker elérése érdekében minden időpontban komoly erőfeszítést követel, és nem riad vissza a könnyen feldolgozható konfliktushelyzetek vállalásától sem. Ezzel összeszedettségre és új típusú munkafegyelemre készítet.

Ha a teljesítményelvet elfogadjuk, fel kell tételeznünk, hogy akarva-akaratlan a tehetségfejlesztés problémájába is ütközünk. Szeretnénk leszögezni, a tehetségfejlesztés fölfogásunk szerint nem specializáló differenciálást jelent, tehát nem a tanulók egy csoportjának szervezendő valamiféle plusz nyújtását, amitől a többi tanuló elesik, hanem egy nagyon igényes kulturális és kommunikációs-információs tevékenységrendszerben történő előbbre járás lehetőségét. Ez a fajta plusz-nyújtás nem vezethet a fejlettebbek elkülönüléséhez, a társadalmi szelekció burkolt formájához. Azért nem, mert szerintünk a nyelvi-kommunikációs képességrendszer birtoklása minden, később kibontakozó és differenciálódó tehetségnek az alapja, illetve feltétele. El lehet fogadni erős hipotézisnek, hogy mindenki valamilyen vonatkozásban tehetséges. Ha ezt elismerjük, egyet kell értenünk *Kozéki Bélával*, aki azt vallja, hogy a tehetségfejlesztés nem más, mint minden tanuló önkifejtésének maximális biztosítása, annak elérése, hogy mind a gyengébbeket, mind a jókat az általuk elérhető legmagasabb szintre fejlesszük.

A tehetségfejlesztésről vallott fölfogásunk alapján a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztésével összefüggésben szembe kellett néznünk a kreativitásra nevelés kérdéskörével is. A kreativitás dolgában rendkívül nehéz eligazodni, mivel a kisiskolás korúak kreativitásra nevelése összefügg a játékról, a tanulásról, a mentális képességek fejleszthetőségéről vallott fölfogásokkal. De összefügg azzal is, amit a kisiskoláskori pedagógia az ún. életkori sajátosságok meghatározó szerepéről, valamint a kisiskolások fejleszthetőségéről vall. A fejlesztés problémájával foglalkozó pszichológiai kutatások igazolták, hogy az egyedfejlődés korai szakaszában az intellektuális és kreatív képességek rendkívül plasztikusan fejleszthetők. De az is tény, hogy az iskola – több száz éves működése során – ezek fejlesztésében nemigen jeleskedett. Bármely tantárgyat eredményesen lehet tanítani korrekt, intellektuális formában, bármely életkorú gyerekeknek. E hipotézis, valamint a teljesítménymotivációról vallott fölfogásunk alapján föltehetően kiderül, hogy maximálisan építettünk a kisiskolások mentális képességeinek fejleszthetőségére. Ezzel összefüggésben a kreativitás fejlesztésével kapcsolatos problémákat a következőképpen értelmeztük. A *Taylor-féle* kreativitás-szinteket tekintettük mérvadónak. Ő köztudottan öt szintet különböztet meg: 1. az expresszív; 2. a produktív; 3. az inventív; 4. az innovatív; 5. az emergentív kreativitást. Bár *Taylor* e szinteket a képzőművészeti tevékenység jellemzésére vezette be, úgy láttuk, e szintek általánosan is fennállnak, más tevékenységeknél is elkülöníthetők. E lehetőségre *E. Landau* is gondol, amikor a *Taylor-féle* kreativitás-szintek értékét a kommunikáció hatékonyságában játszott szerep szerint ragadja meg. Nézetünk szerint kisiskolás korban mint tanulást meghatározó, csak az expresszív és a produktív kreativitás jöhet számításba. Az expresszív szintre a tradícióktól független szabadság és a spontaneitás jellemző, a produktív szintre pedig az, hogy az expresszív szinten nyert kielégülés következményeként bizonyos készségeket (információkat, technikákat stb.) sajátítottunk el ahhoz, hogy jobban ki tudjuk fejteni magunkat, jobban tudjunk kommunikálni.

Mi a *Taylor-féle* koncepció adaptációja nyomán azt tartottuk, hogy a kisiskolás kor elsődleges feladata a produktív nyelvi kreativitás fejlesztése, amely a spontaneitás mellett a szabályozottság primátusát is elismeri a következő és a későbbi fejlődési szintek érdekében. Mivel – szerintünk – egyformán hiba, ha valaki a „szabályozott produktivitás” szintjén elveszti az előző, az expresszív

szinttel együttjáró eredetiségét, vagy ha a produktív szinten nem sajátítja el azokat a technikákat, amelyek feltételei a magasabb alkotói szinteknek. Ezért fontos fejleszteni a kreatív képességek mellett a kommunikatív (a szociális normákhoz és szituációkhoz igazodó) képességeket is.

Az eddig ismertett problémaháttér a tananyag kiválasztással kapcsolatos problémákat vázolta. Szólnunk kell még a kísérleti tanítással összefüggő pedagógiai technológiai kérdésekről is mint problémaháttérünk nélkülözhetetlen eleméről.

Fölfogásunk szerint a pedagógiai technológia olyan ismeretkör, amely a pedagógiai folyamatok megszervezésével és a pedagógiai folyamatok mikro – egyes tanulócsoporthoz, illetve tanulóira történő – adaptációjával foglalkozik. E munka két szinten fut: a fejlesztők (a taneszközrendszert kidolgozók) és a gyakorló pedagógusok szintjén. A fejlesztők az ún. standard (viszonylag egységesített) folyamatot dolgozzák ki. A pedagógusok ezt a standard folyamatot adaptálják, aktualizálják tervező és tanulásirányító munkájuk során. Eközben az egyes tanulók aktuális teljesítményéhez igazodva a tanítási döntések sorozatát hozzák és hajtják végre.

A kísérlet körülményei és kivitelezése

1. A helyesejtés-, a nyelvtan- és a helyesírás tanulás új lehetőségeinek felfedezése (1971–1973)

A Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet előzménye az 1971-ben indult „helyesejtés-tanítási kísérlet” volt. A helyesejtés terminust – a helyesírás műszó analógiájára – Romániában élő magyar nyelvészekről vettük át.

1965-ben az egri kiejtési konferencia határozatban mondta ki, „hogy a kiejtés kérdéseivel való foglalkozás nemzeti művelődésünk szempontjából rendkívül fontos”. A konferencia iskolafokonként körvonalazta az elérendő ideális célt. Ez ellenére 1965-től 1971-ig szinte semmi sem történt. *Temesi Mihály és Hoffmann Ottó* indokoltan állította 1971-ben: „tantervünk csak általánosságban beszél a helyes kiejtés, a szép magyar beszéd kialakításáról, s nem jelölt meg átfogó képzési rendszert, gyakorlási anyagot.” Ez a társadalmi szükséglet, meg a fejlődéslélektani kutatások, különösen a *Galperin-iskola* kísérleti eredményei biztattak arra, hogy van esély kisiskolás korban (pontosabban 1. osztálytól) a köznyelvi kiejtési normákhoz igazodó helyes kiejtés tanítására.

Az akkori szakmai közvélemény megegyezett abban, hogy a helyesejtés tanítását nem célszerű önálló tantárgyként kezelni, és abban is, hogy a beszédhallás, a hallási diszkriminációs képesség fejlesztése a cél. Emellett egyre többen hangoztatták, hogy az igényes olvasástanításnak egyik feltétele ugyancsak a beszédhallás kimunkálása kell, hogy legyen. Mi magunk a fentiek jegyében három alapvető képesség fejlesztését terveztük, ezek a beszédhallás, a helyesejtés, illetve az önkorrektív képesség. Úgy véltük, hogy e képességek birtokában a tanulók meg tudják majd ítélni saját beszédüket és környezetük beszédét a köznyelvi norma szempontjából, sőt önmaguk ejtésének tökéletesítésére is alkalmassá válnak. Nem feladatunk, hogy e helyen részletesen ismertessük a helyesejtés taníthatóságára kidolgozott koncepciókat. De azt megemlíthetjük, hogy a kísérletet három évre dolgoztuk ki. Már 1. osztályra terveztük a helyes hangképzést, a beszédhangok időtartamának helyes ejtését, a szóhangsúlyt, a hanglejtést, a beszédhangok egymásra hatásának helyes érzékeltetését, a szünet lehetséges időtartamának felismertetését és gyakoroltatását is felvettük, azért, hogy 4. osztályban elkezdhesük a beszédtechnikai szempontból tökéletes vers- és prózamondás tanítását.

A helyesejtés-tanítás programjának kidolgozásával párhuzamosan erőfeszítést tettünk a hangos és a néma olvasás különböző képességként való leírására. Az olvasást, az olvasás folyamatát többekkel egyetértve dekódolásként értelmeztük. A hangos olvasást nem olvasásgyakorlási módnak fogtuk föl, hanem olyan felolvasó tevékenységnek, melynek során a hangosan olvasónak tekintettel kell lennie a szöveghűsége, de a befogadóra, az ún. második személyre is. Ezért a helyesejtés-tanítást teljes egészében az olvasástanítás szolgálatába állítottuk.

A helyesejtés tanítására kidolgozott programot a *Kaposvári Gyakorló Általános Iskola* 1. osztályában próbáltuk ki. Felvéseink igazolására az 1971–72-es tanév második félévében teljesítménymérést végeztünk. A mérés eredménye meglehetősen volt. Kiderült, hogy a helyesejtés az olvasástanítással kütűnően kapcsolható. Ezzel két irányban nyílt lehetőség kísérleti munkánk továbbfejlesztésére. Lehetőség kínálkozott arra, hogy a vers- és prózamondás tanítását a tervezett 4. osztály helyett már 1. és 2. osztályban megkíséreljük. Igazolódott a *Galperin-iskola* eredménye hazai körülmények között is. Úgy láttuk, hogy a kisiskolások teljesítőképességéhez kétség nem fér. A gyermekek beszédhallását, beszédmotorikáját nemcsak utánmondással fejlesztettük, hanem tudatosító munkát is végeztünk. Ennek érdekében a helyesejtés, a beszédtechnika terminusait (pl. hanglejtés, szűnet, tempó, ritmus) a tanításkor bevezettük. A gyermekek ezeket jól értették, tudták használni. Mindezek arra bátorítottak, hogy mielőbb hozzákezdjünk a nyelvtanítás és a helyesírás-tanítás gyökeres reformjához.

Már az 1. osztályos eredménymérés meggyőzött bennünket arról, hogy amennyiben a gyermekek helyesejtése nagymértékű javulást mutat, esélyünk lehet a helyesírás-tanítás jobbítására is, hiszen a magyar helyesírás elsődlegesen a kiejtésre épül. Mivel izgatott bennünket a helyesírás-tanítás megoldatlanságának kérdése, s mert láttuk a kiutat, tervbe vettük, hogy megpróbáljuk a helyesírás megtanítását előbbre hozni a 14. év végétől a 10-re. Ennek volt egy másik feltétele is, nevezetesen: teljességre törekvő nyelvtanítást kellett terveznünk. Így került sor az 1972–73-as tanévben arra, hogy szakítsunk a nyelvtanítás akkori minimalizmusával, és megkíséreljük a hangtannak, a szófajtannak szinte teljes bemutatását, sőt az alany-állítmányi szó szerkezetek tanítását is. Ez utóbbit azért, hogy a gyermekek el tudják különíteni, fel tudják ismerni az egyszerű és az összetett mondatot. Már akkor úgy tűnt, hogy van lehetőség a leíró nyelvtan rendszerének tanítására a 4. osztály végéig.

A nyelvtan- és a helyesírás-tanítás új koncepciójának felvázolása tantervmódosító kísérlettel változtatta az addig metodikáinak minősített helyesejtés-tanítási kísérletet. Így szükségképpen újra kellett gondolnunk tantervelméleti szempontból is munkánkat. Állást kellett foglalnunk az akkori normáknak megfelelően abban, hogy milyen tantárgyi és tananyagrendszert fogadunk el kísérleti törekvéseink keretében. Az 1971–73-as időszakban már jelentkeztek a komplex tantárgyi elgondolások, fölmerült a tantárgyblokk, és élt még az anyanyelv-tanítás gyakorlata. Ekkor, tehát 1972–73-ban kerültünk szembe tananyagrendezési kérdéssel. Törekvésünk keretében a tantárgyblokkot fogadtuk el. Az akkor tanított anyanyelvi tantárgyakat a helyesejtéssel bővítettük, s megkülönböztettünk alapozó és alkalmazó tantárgyi komponenseket. Ennek rendszerét mutatja a következő tábla.

osztály félév	Tantárgyi komponensek		osztály félév	Tantárgyi komponensek	
	alapozó	alkalmazó		alapozó	alkalmazó
1. oszt. I. félév	olvasás írás	helyesejtés	2. oszt. I. félév	olvasás írás nyelvtan	helyesejtés helyesírás helyesírás helyesírás
1. oszt. II. félév	olvasás írás	helyesejtés helyesírás	2. oszt. II. félév		fogalmazás
3. oszt.	olvasás írás nyelvtan	helyesejtés vers- és próзамondás helyesírás fogalmazás helyesírás stílus nyelvhelyesség	4. oszt.	olvasás nyelvtan	vers- és próзамondás fogalmazás helyesírás fogalmazás nyelvhelyesség stílus

Jól látható, hogy ebben a rendszerben még nem kap szerepet a kommunikáció, csupán a hagyományos tantárgyakat próbáltuk funkcionálisan rendezni.

Az 1972–73. tanévtől kezdődően kísérletünket tantárgyblokkos anyanyelvi kísérletnek neveztük. Az 1972–73-as tanévben Kaposvárott egy másik gyakorló iskolai osztály is bekapcsolódott a kísérletbe.

A taníthatósági problémák tisztázódása mellett fölvetődött, milyen tanulásirányítás mellett biztosíthatjuk, hogy óraszámemelés nélkül meg tudjuk tanítani – mind a lassú tempóban haladó gyerekekkel, mind a jobb képességűekkel – a több tananyagot. Ekkor foglaltunk állást a differenciált tanulásszervezés, a differenciált tanulásirányítás mellett. S ezzel egyidőben ismertük fel kísérletünk szempontjából a munkafegyelem, illetve a teljesítménymotiváció jelentőségét. Felfigyeltünk arra is, hogy a helyesejtés-tanulással, a helyesírás-tanulással, illetve a többlet nyelvtan-tanulással szükségképpen érdeklődést, igényességet építhetünk ki tanulóinkban nyelvhasználatuk iránt, ami biztosíték, hogy bennük az anyanyelvel szemben értékörző attitűd alakuljon ki. Felismertük még egy nagyon fontos képesség, az önkorrekciós képesség jelentőségét is.

2. Az anyanyelvtanítás megújítása a kommunikációkutatás eredményei alapján (1973–1976)

A kutatásnak ebben a szakaszában – a taníthatósági problémák továbbélése mellett – leginkább az foglalkoztatott bennünket, miként lehet a Magyarországon kibontakozó kommunikációkutatás eredményeit az anyanyelvi nevelés megújításának szolgálatába állítani. Magától érteődött számunkra, hogy a kommunikációelmélet, illetve a szemiotika tanítását, eredményeit konzekvensen

szem előtt kell tartanunk mind a tananyagkiválasztásban, mind a tananyagelrendezésben. Csak-hogy ennek érdekében szisztematikusan végig kellett gondolnunk a kisiskoláskori anyanyelvi nevelés vonatkozásában a következőket: 1. melyek a kommunikációs képességek; 2. a kisiskolás korban kialakult tananyagrendszer milyen mértékben biztosítja a kommunikációs képességek fejlesztését, fejlődését; 3. milyen egyoldalúságok jelentkeznek; 4. az előző kutatási szakaszra eső saját erőfeszítéseink, a helyesejtés, a helyesírás, illetve a nyelvtantanítás új lehetőségei hogyan állnak össze egységes rendszerré; 5. végül: megtalálható-e, és hogyan a kommunikáció szempontja az általunk tantárgyi komponensnek nevezett tananyagrészekben. E problémák mellett elsősorban az írásbeli fogalmazás tekintetében gondoltuk tovább a kommunikáció lehetséges szempontját. Először az írásbeli fogalmazás körébe eső műfajokat bővítettük. Köztudott, hogy 1978 előtt kisiskolás korban csak az ún. iskolai műfajokat tanították: az elbeszélést, a leírást, a jellemzést, a tantervben egyetlenegy kommunikációs műfaj szerepelt, a levél. Mi azt kutattuk, miként lehet bővíteni a fogalmazási műfajokat a mindennapi kommunikáció, illetve az újságírás körébe tartozó műfajokkal, így a hírrel, a tudósítással, a hirdetéssel. A fogalmazás tanításában fontos felismerésnek tartottuk – egy látszólag jelentéktelen tényezőnek – a második személy szempontjának tudatosítását. Azt a szempontot, hogy „kinek fogalmaz a gyerek”.

A kísérletnek ebben a szakaszában próbálkoztunk egy eredményes betűtanulási mód bevezetésével is azért, hogy az osztályteremben kifüggesztett betűmodellek segítségével biztosítottuk a látens tanulás lehetőségeit. Tovább vizsgáltuk a nyelvtanítást a 3. és 4. osztályban. Igazoltuk, hogy az írástanítás 4. osztályban felesleges, mert az íráskészség 3. osztályig kialakítható, és az írástanítás a helyesírás tanítás mellett a gondolkodásfejlesztés szolgálatába is állítható. Az önművelés képességeinek fejlesztése érdekében ebben a szakaszban a könyvhasználat, illetve a könyvtárhasználat tanításának lehetőségét kezdtük tisztázni.

Ebben az időszakban tettünk erőfeszítést annak földerítésére is, hogy az anyanyelvtanulás, pontosabban az általunk tanított nyelvtan, illetve a *Dezsd László* által szorgalmazott mondat-típológiai szemlélet befolyásolja-e az idegen nyelv tanulását.

Revízió alá vettük a kisiskolás korban folyó olvasmánytárgyalások ügyét abból a szempontból, hogy azok az irodalmi nevelést segítik-e, avagy éppen az irodalmi ízlésfejlődés ellenében hatnak.

Fölvetődött a kérdés, hogy a fenti problémákat milyen úton-módon tisztázzuk. Kutatási gyakorlatunkban – nemcsak ebben a szakaszban, hanem egész kísérleti munkánk során – alapvetően három modellt alkalmaztunk.

1. Az adott problémát laboratóriumi szinten, tehát szűkebb gyermekcsoporttal, természetesen osztálykerettől függetlenül vizsgáltuk. A született eredményt kontroll csoporttal egybevetve mértük, a kedvező eredmények alapján döntöttünk az adott tanítási, tanulási probléma elvetéséről vagy tantervbe emeléséről.

2. Nem laboratóriumi keretben kezdtük az adott taníthatósági problémát tisztázni, hanem azonnal osztálykeretben, természetes kísérlet formájában, kontrollosztályt kijelölve. Fél év vagy egy év után mértünk. Ha kedvező volt az eredmény, a témát tantervbe emeltük, majd újabb mérés következett.

3. Volt és van egy, a fentiekől eltérő modell is. Ez a kísérlet későbbi, 1976 utáni szakaszában vált gyakoribbá, amikor egy adott problémát anélkül, hogy laboratóriumi, vagy természetes kísérlet keretében megvizsgáltuk volna, a kísérlet korábbi eredményei, illetve más empirikus és teoretikus megfontolások alapján emeltünk tantervbe. Döntésünket mérésrel utólag igazoltuk.

E három modell közül a kísérlet 1971–73 közötti szakaszát a másodikként említett, tehát az osztálykeretben végzett kipróbálás-mérés-tantervbe emelés-mérés sorrend jellemezte. Ebben az idő-

szakban (1973–76) kizárólagosan a laboratóriumi szinten kezdett vizsgálatok voltak a dominánssak. Erre az adott lehetőséget, hogy a kísérlet második szakaszában tudományos diákköri hallgatókból kutatócsoportot szerveztünk az egymás után felbukkanó részproblémák vizsgálatára. E problémák a következők voltak: laboratóriumi vizsgálat keretében tisztáztuk a versmondás kisiskoláskori taníthatóságának lehetőségét, illetve vizsgáltuk az akkor érvényben levő 3. osztályos tankönyv szépirodalmi és szépirodalmi jellegű olvasmányainak esztétikai értékeit és hatását. Arra az eredményre jutottunk, hogy a kisiskolások nem képesek különbséget tenni az esztétikailag értékes és a kevésbé értékes, a giccs határát súroló olvasmányok között.

Ez a felismerés vezetett oda, hogy ebben a kísérleti időszakban eltekintünk az akkor érvényben levő tankönyvek szépirodalmi jellegű olvasmányainak tanításától. Kísérleti eredményeink alapján összeállítottunk az 1–4. osztályok számára olyan szépirodalmi anyagot, amely lehetővé tette, hogy a kisiskolások csak és kizárólag igényes szépirodalmi művekkel szembesülhessenek a kísérleti tanítás során. Ebben az időszakban különösebb irodalomtanítási koncepciónk még nem volt. Csúpan arra törekedtünk, hogy a gyerekek „tisztá forrásból” tanulják az olvasást, illetve a vers- és prózamondást.

Erre az időszakra esik a gyorsolvasás taníthatóságának tisztázása is. A problémát 4. osztályban laboratóriumi keretek között vizsgáltuk. Ezek az eredmények győztek meg arról, hogy a gyorsolvasás nemcsak felnőttek körében, hanem a 4. osztályban is sikeresen tanítható. Ekkor tettünk erőfeszítést a gyorsolvasás tantervébe emelésére 2. osztálytól. Egy későbbi időszakban, 1976 után kísérletük meg tantervébe integrálni a gyorsolvasás teljes rendszerét.

Az 1973–76-ig tartó kísérleti szakaszban a taníthatósági kérdések mellett megvalósíthatósági problémák sokasága merült fel. A legnagyobb gondunk a következő volt: e soknak tűnő tanítási anyag vajon csak kedvező tanulási feltételekkel rendelkező gyakorló iskolákban valósítható-e meg, vagy hátrányos helyzetű tanulók körében is. Ezért úgy döntöttünk már 1973-ban, hogy a kísérletet bevezetjük olyan osztályokban, amelyekben hátrányos helyzetű gyerekek tanulnak. Így indultak kísérleti osztályaink *Sárszentlőrincen, Siklóson, Zalaegerszezen* normál, illetve *Kaposvárott* korrekciós osztályban. Ezzel párhuzamosan vetődött föl, mi legyen ezekben az osztályokban a gyorsabb tempóban haladó tanulók sorsa. Tanulmányoznunk kellett tehát a tehetségfejlesztés problémáját is. A hátrányos helyzet kompenzálása és a tehetségfejlesztés készített arra, hogy a tanulásszervezés, a differenciálás kérdései mellett tanulmányozzuk és adaptáljuk a feladatrendszeres oktatás címen ismert, és *Kelemen László* nevéhez fűződő oktatókísérletek eredményeit. A tanulástervezés – szűkebb értelemben az óra- és tematikus tervezés – megoldására akkortájt kísérletük meg a hálótervezés eljárásainak átvételét.

A felsorakoztatott taníthatósági és megvalósíthatósági problémák mellett szembe kellett néznünk a tantervkészítés nehézségeivel is. Ekkor kényszerültünk a tantervméleti kutatások intenzívebb tanulmányozására. Azt kérdeztük, miként készíthető egy olyan tanterv, amelyben a tananyag elrendezése jól áttekinthető, amelyben a követelmények egyértelműek. Mint már említettük, azt is vizsgáltuk a tantárgyi különösség szintjén, hogy a kommunikációelmélet szempontja hogyan játszhat szerepet mind a tananyag kiválasztásában, mind a tananyag elrendezésében. Ezen törekvések jegyében készült el a kísérlet első tanterve az 1973–74-es tanévben. A kísérletnek ezt a szakaszát 1. és 4. osztályban egy teljességre törekvő mérésel zártuk.

3. A beszédfejlesztés és az irodalmi nevelés lehetőségeinek feltárása (1976–1979)

Az előző, 1973–76-ig terjedő időszakban annak ellenére, hogy felismertük a kommunikációelmélet szerepét a tananyag-kiválasztásban és a tananyag-elrendezésben, a beszédfejlesztést, a nem-verbális kommunikáció problémáinak tudatosítását még nem vállaltuk. Ennek több oka volt. Egyik, hogy a beszédfejlesztéshez, a szóbeli kommunikáció fejlesztéséhez szükséges szövegtani kutatások Magyarországon nem álltak rendelkezésünkre, a másik, hogy a beszédkutató kommunikációs szempontból fejletlen volt. Adott volt tehát egy társadalmi szükséglet, de nem volt hozzá az az elméleti háttér, amely alapján tananyagot lehetett volna tervezni. Ezért szinte magunknak kellett tisztáznunk a beszédfejlesztés problémakörét, és leírni a szóbeli nyelvhasználat műfajait. Ki kellett dolgoznunk a nyelvhasználat fejlesztésének folyamatában az első és a második személy szerepét, továbbá fel kellett tárni a gyakorlás lehetőségeit és feltételeit. A gyakorlás keretében a kiscsoportos kommunikáció látszott leginkább alkalmasnak.

E felismeréssel egy időben gondoltuk végig a kommunikációs képességek fejlesztésének lehetőségét a mimetikus játékokban. A szépirodalmi művek mimetizálásának jelentőségét eleinte kételkedve fogadtuk. *Mezei Évának*, a kérdés legjobb hazai szakértőjének köszönhető, hogy a problémát elkezdte tanulmányozni. Ennek során derült ki, hogy a mimetikus játékok nagyban hozzájárulhatnak a szóbeli és a nem-verbális kommunikációs képességek (a gesztus, a mimika, a tekintet stb.) fejlődéséhez is mind a hátrányos helyzetű, mind a tehetséges gyerekeknél. A mimetikus játékok jelentőségének felismerése lehetővé tette a kreativitás tanulmányozását, illetve fejlesztését is. Mivel ez időszakra a szépirodalom olvastatásán, a vers- és prózamonddáson, a szépirodalmi művek mimetizálásán túl minimális irodalomelméleti ismeretet is tanítottunk, az irodalom tanításának jelentőségét már a kísérletünk nevében is kifejezésre juttattuk. E kísérleti szakasz végére lett a neve: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet*.

Bővült tehát a tananyag, és egyre több taníthatósági kérdés tisztázódott. Ez arra ösztönzött bennünket, hogy tovább csiszoljuk, tökéletesítsük azoknak a hagyományos nyelvhasználati képességeknek (olvasás, írás, fogalmazás) fejlesztését is, amelyek elvitathatatlan részei a kisiskoláskori anyanyelvi nevelésnek. Ezek tökéletesítésére azért volt szükség, mert már 1974-től konzekvensen hirdettük, hogy nem lehet kommunikációs képességeket vagy-vagy alapon fejleszteni. Nem lehet vagy az írásbeliségre, vagy a szóbeliségre tenni a hangsúlyt, nem lehet csak a kreativitás vagy csak a reprodukció szerepét hangsúlyozni, hanem a nyelvhasználati képességek teljes rendszerét figyelembe kell venni. Ezen megfontolások alapján kezdtük finomítani az írástanítást. Az írástanítás könnyítése érdekében egy eljárásrendszert dolgoztunk ki az 1. osztályosok számára a *Galperin-iskola* tanítására és eredményére építve. Eszerint a betűírás tanulását mozgástanulásként értelmeztük, így megadhattuk a cselekvés sikeres elvégzéséhez szükséges tájékozódási alapot. (Az írásra konkretizálva ez a betűnagyságot, az arányokat, az irányokat, a betűelemek sorrendjét jelentette.)

Az írástanulás tökéletesítésével párhuzamosan kísérletet tettünk egy globális olvasástanítási előprogram, tehát a betűtanulást megelőző szóképes program kidolgozására. Ez nagyban növelte a gyerekek olvasási kedvét az olvasástanulás időszakában. Ebben az időszakban ismertük fel, hogy a korai irodalmi érdeklődés felkeltése, a befogadó-élmény biztosítása érdekében már 1. osztálytól meg lehet kísérni az irodalomelmélet elemi szintű tanítását.

A vázlatosan bemutatott problémákból következik, hogy ismételt tananyagmódosítást kellett végeznünk. Erre 1977-ben került sor. Abban az évben, amikor a korábbi évekhez viszonyítottan a legnagyobb létszámmal indultak kísérleti 1. osztályaink, szám szerint 10. A 10 kísérleti osztály

nagy újdonság volt kísérletünk történetében, mivel öt olyan pedagógus lépett be, akinek nem volt kísérleti tapasztalata. Kísérleti osztályok indultak *Budapesten, Csökölyben, Kaposváron, Pécsen, Szegeden, Szekszárdon*. Ezek közül a *Szegeden* működő osztályt a pedagógus felkészületlensége, tehetetlensége miatt a 2. év után meg kellett szüntetnünk. A szegedi osztály kudarcából tanultuk meg a következő évek legfontosabb teendőjét, nevezetesen azt, hogy a kísérletet az elterjeszthe-tőség érdekében részletesen le kell írni.

Ebben az időszakban azt is tanulmányoztuk, hogyan biztosítható a kedvező tanulási légkör osz-tályainkban, s ezt milyen nevelési stílusú pedagógus tudja elérni. Erőfeszítést tettünk – a kísérlet egyik alapját jelentő teljesítménymotiváció szempontja mellett – egy teljességre törekvő motivá-ció rendszer kiépítésére, összefüggésben az értékelés problémájával. Új gondként jelentkezett a hátrányos helyzet mellett a nehezen nevelhetőség kérdésének tanulmányozása, hiszen szegedi osz-tályunk nehezen nevelhető és hátrányos helyzetű gyerekekkel volt tele.

Ezt a kísérleti szakaszt jellemzi még, hogy megindult kísérletünkben a taneszközfejlesztés. A nevelők részére pedig kidolgoztuk jelenlegi pedagógiai programunk elődjét, egy olyan kézi-könyvet, amely 1978-ban jelent meg „*A kísérlet gyakorlata*” címmel.

4. Új elemek a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés rendszerében: az önművelés, az önismeret (1979–1980)

Az 1979-es év legalább olyan fontosságú a kísérlet történetében, mint maga az indulás éve. Kísérletünk az elterjeszthe-tőség fázisába lépett. Ekkor került ugyanis az *Országos Oktatástechnikai Központba*, és itt tudtuk a teljes taneszközrendszert kifejleszteni. Ezáltal nyílt lehetőség arra, hogy kísérletünkben meghonosodjon a pedagógiai technológia szemléletmódja. Azonban a taneszközök teljes rendszerének kifejlesztésével további taníthatósági, megvalósíthatósági problémák merültek föl. Így került sor tantervünk újabb kiegészítésére és újrendezésére, amihez természetesen figyelembe vettük a folyamatosan születő eredményeinket is.

Az előző időszak a beszédfejlesztésben, a nem-verbális kommunikáció fejlődésében, az irodalomelmélet taníthatóságában hozott új eredményeket. Mindezek együttesen inspiráltak az önművelés szükségletének a korai kialakítására, ennek tantervi megalapozására. Az önművelés problé-mái – mint az közismert – szoros összefüggésben állnak az olvasástanulás kérdéseivel.

1979-től vált véglegessé számunkra, hogy kidolgozható egy olyan „kevert” olvasástanítási stra-tégia, amely mind a globális, mind a szintetikus olvasástanítási módszerek előnyeit együttesen föl-használja. Így vált lehetővé az olvasási kedv fenntartása, valamint az olvasás és írás együttes ta-nítása. Emellett még az olvasni tanuló gyerek szempontja is előtérbe került azzal, hogy figyelem-be vettük, melyik módszer segíti jobban az olvasás elsajátításában. Az 1. osztálytól bevezetett könyv- és könyvtárhasználati ismeretek és technikák biztosították, hogy a gyerekek az iskolából kiléphessenek. Az önművelési szokásaik kialakulásának ez szükséges, de nem elégséges feltéte-le volt. Ez a felismerés vezetett el ahhoz, hogy az önművelési szokásokat, szükségleteket a köz-művelődési intézmények bekapcsolásával lehet jól megalapozni. Ezt segítő még a társadalmi érintkezés tanításával bővítettük tananyagunkat.

Bárki fölvetheti: mi indokolja az önismeret tanítását? A magyar szociálpszichológusok régóta feszegetik önismeretünk hiányát. A fejlődépszichológiai kutatások az énkép fejlődésével kapcsola-tos pedagógiai teendőkre figyelmeztetnek. Mi úgy ítéltük meg, hogy kísérletünkben az irodalomtanítás, a társadalmi érintkezés formáinak kiscsoportos kommunikációban történő tanulása, a

teljesítmény-motiváció elvének alkalmazása jó feltételegyüttest jelenthet egy olyan program kialakítására, amely a gyereket alkalmassá teszi az „önvizsgálatra”, önmagának és társainak jobb megismerésére. Ilyen megfontolások alapján került 1980-ban kísérletünk programjába az önismeret. Tantervbe emeltük még a nem-verbális kommunikáció feladarendszeres oktatását, valamint a személyközi ember-ember kommunikáción túl, az állat-ember, állat-állat, ember-gép kommunikáció, illetve a tömegkommunikáció kérdéseinek tanulását is. Szeretnénk megjegyezni, hogy az utóbbi-ként ismertett taníthatósági problémákat általában laboratóriumi körülmények között tisztáztuk.

Kísérletünk e szakaszának legfőbb teendője az elterjeszhetőség problémáinak tanulmányozása volt. A következő kérdésekre kerestünk választ. Hogyan kell kidolgozni olyan taneszköz-együttest, amely abban az esetben is segíti a kísérlet megvalósítását, ha a pedagógusok felkészültsége nem minden tekintetben kielégítő? Milyen mélységű továbbképzés keretében sajátítható el a kísérlet programja a pedagógusokkal? Hogyan lehet a kísérleti program megvalósítása érdekében a felügyeletet működtetnünk? Hogyan kell beavatni a kísérletbe az iskolák igazgatóit? E problémák megoldására született meg Nagy József inspirációi nyomán a pedagógiai programcsomag kifejlesztésének gondolata, amelyet 1980-ban valósítottunk meg 1. osztályra.

A kísérlet szakaszai	Indult osztályok száma	Félbemaradt osztályok száma					Befejezett, v. jelenleg működő osztályok száma
		Munkahely változtatás miatt	Szakmai elégtelenség miatt	Korrekciós osztály	Betegség miatt	Engedély megvonás miatt	
I. 1971–1973	2	1					1
II. 1973–1976	7	2	1	2			2
III. 1976–1979	17	4	1	1	1	1	9
IV. 1979–1980	58						58
Összesen:	84	7	2	3*	1	1**	70

A kísérleti osztályok számának alakulása

* Első osztályos programot próbáltunk ki!

** A tanítójelöltek gyakorlati képzésének nehézségeire hivatkozva vonta vissza az osztályt Szekszárdon a Tanítóképző Főiskola igazgatója.

A kísérlet eredményei

1. SZUBSZTANTÍV EREDMÉNYEK (megállapítások)

- 1.1 Valószínű, hogy 1. osztály végére valamennyi, nem dyslexiás és nem dysgráfias tanuló megtanulhatja az olvasást és az írást.
- 1.2. Biztos, hogy a helyesejtés már 1. osztálytól eredményesen tanítható.
- 1.3. Biztos, hogy már 1. osztálytól kezdve a helyesejtéstanulás segíti a helyesírástanulást.
- 1.4. Valószínű, hogy a helyesírás 4. osztály végére megtanítható.

- 1.5. Biztos, hogy a nem kimondottan hátrányos helyzetű tanulók 4. osztály végére megközelelhetik az átlagos felnőttek olvasási tempóját (150–200 szó/perc).
- 1.6. Biztos, hogy 4. osztály végére minden tanulóval (a hátrányos helyzetűekkel is) megtanítható anyanyelvünk leíró-művelői (iskolai) grammatikája.
- 1.7. Biztos, hogy nem antinómia a kisiskoláskori beszédfejlesztésben a spontaneitásra és a tudatosításra törekvés.
- 1.8. Valószínű, hogy a kommunikáció tényezőinek, különösen a második személynek a figyelembevétele jobbítja a kisiskolások fogalmazási teljesítményét.
- 1.9. Biztos, hogy kialakítható valamennyi kisiskolásnál (a hátrányos helyzetűeknél is) a gyermekirodalomhoz: a lírához és az epikához való kedvező és aktív viszonyulás.
- 1.10. Biztos, hogy az önművelési szokások már kisiskoláskorban megalapozhatók valamennyi tanulóval (a hátrányos helyzetűeknél is).
- 1.11. Biztos, hogy a nyelvi és nem-verbális kommunikációs minták gyakoroltatásával jelentősen fejleszthető a kisiskolások mindennapi érintkezési kultúrája.
- 1.12. Biztos, hogy a globális előprogramra épülő szintetikus olvasástanítási metodika és a kísérletünkben alkalmazott ún. kevert olvasástanítási stratégia között az olvasás megtanulása tekintetében nincs számottevő különbség.
- 1.13. Biztos, hogy már 1. osztály végére elérhető az, hogy valamennyi tanuló (a hátrányos helyzetűek is) az életkorának megfelelő, adekvát társadalmi éazonosság tudattal rendelkezzen.

2. STRATÉGIAI EREDMÉNYEK

- 2.1. Kidolgoztunk egy olyan összehangolt olvasás- és írástanítási stratégiát, amely biztosítja
 - a) az olvasás és az írás együttes megtanulását;
 - b) az olvasás megszeretését.
 - 2.2. A kisiskolások olvasási tempójának és szövegértési teljesítményének fokozása végett adaptáltuk és beépítettük olvasástanítási stratégiánkba a gyorsolvasás megtanításának csaknem összes eljárását.
 - 2.3. „Föltaláltuk” azt a módot, amely lehetővé teszi, hogy a kisiskoláskori írástanulás egyben helyesírástanulás is legyen.
 - 2.4. A helyesejtéstanulásban, a teljességre törekvő nyelvtanításban, valamint a helyesírási szabályzat és tanácsadó szótár használatának elsajátításában megtaláltuk a szükséges feltételeket ahhoz, hogy a tanulók a 4. osztály végére biztos helyesírókká váljanak.
 - 2.5. Kidolgoztunk olyan eljárásokat, amelyek a kisiskolások beszédkedvét és kommunikációs normákhoz igazodó beszédfigyelmét együttesen fejlesztik.
 - 2.6. Kidolgoztuk a helyesejtés tanításának teljes gyakorlatrendszerét.
 - 2.7. Kibővítettük és teljessé tettük a kisiskoláskori fogalmazástanítás hagyományos műfajait a mindennapi életben és a publicisztikában meghonosodott műfajokkal (pl. távirat, hír stb.).
 - 2.8. Ráéltünk azokra a módokra, amelyek alkalmazása esetén a kisiskolások az irodalmi alkotások befogadása során esztétikai élményben részesülhetnek.
 - 2.9. Kidolgoztunk egy teljes eljárásrendszert a kisiskolások művelődési szokásainak megalapozására.
 - 2.10. Összegyűjtöttük azokat az eljárásokat, amelyek segítségével megalapozható a kisiskolások reális önismerete.
- (A metaszintű kutatási eredményeket, a fejlesztési és az innovációs eredményeket más helyütt közöljük.)

A KÉPESSÉG- ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS MAGYARORSZÁGI HELYZETE
ÉS LEHETŐSÉGEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁRA – PEDAGÓGIAI AKCIÓKUTATÁS (1981–1985)

A kutatás-kísérlet problémaháttere, célkitűzései

1981-ben az Oktatáskutató Intézetben új kutatásba kezdünk. Kutatásunk célja az volt, hogy föl-tárjuk az általános iskolában fejleszthető képességek teljes körét és rendszerét, továbbá, hogy tisztázzuk a képesség- és tehetségfejlesztésben az iskola lehetséges, eddig föl sem tételezett szerepét.

Hipotézisünk szerint a szociálpolitika által szorgalmazott művelődési-hátrány-kompenzálás és a gazdaságpolitika által preferált tehetségfejlesztés összekapcsolása, egységben kezelése és pedagógiai eszközökkel való megoldása a képességfejlesztésen keresztül lehetséges az általános iskola keretei között.

A hátránykompenzálás és a tehetségfejlesztés egyaránt elgondolható a képességfejlesztés két szélső pólusaként. A művelődési hátrány ugyanis a kultúra elsajátításához szükséges alapképességek fejletlenségében, képességihiányokban, a tehetség pedig az alkotásra való képességben vagy egy bizonyos képességegyüttesnek az adott életkorban a szokásosnál lényegesen magasabb szintjében érhető tetten. Mind a hátránykompenzáláshoz, mind a tehetségkiválasztáshoz a tevékenységek széles körével való megismertetés ad alapot, amelyet – véleményünk szerint – semmiképpen sem elközlönytten, hanem koncentráltan célszerű megvalósítani.

Megoldandó problémáinkat előfeltevésekben, posztulátumokban és követelményekben fogalmaztuk meg. Ezek közül a leglényegesebbeket az alábbiakban idézzük.

Előfeltevések, posztulátumok:

1. Bármely emberi képesség, bármely normális emberi egyeddel, megfelelő életkorban elsajátítható valamely szinten.
2. A mindenkori személyiség, öröklött diszpozíciói alapján a társadalmilag rögzített objektivációk (többek között tevékenységek) aktív elsajátításának terméke. A személyiség releváns összetevői a szükségletek, a célok, a képességek, az ismeretek, a viszonyulások, az énkép és a világkép.
3. Egy modern társadalomban az emberek teljes egyenlősége nem lehetséges (sem ex ante, sem ex post értelemben), de ez nem is kívánatos. Ami szükséges: meghatározott azonos feltételek egyetemleges biztosítása. Ilyen többek mellett a kultúra elsajátításához való azonos, pedagógiai-lag biztosított esély.
4. A kreatív társadalom saját, gondosan ápolat tradícióin épül föl.
5. Egy demokratikus társadalomhoz nem csak demokratikus intézményrendszer szükségeltetik, hanem demokraták is. Olyan demokratikus érzületű emberek, akik rendelkeznek a demokrácia gyakorlásához szükséges képességekkel.

Követelmények:

1. A képesség- és tehetségfejlesztést korai életszakaszban (legalább hat éves korban) kell elkezdni.
2. A képesség- és tehetségfejlesztésben minden óvodásnak, minden kisiskolásnak pedagógiai-lag azonos esélyt kell biztosítani – függetlenül attól, hogy milyen társadalmi rétegbe, milyen életmó-

dot folytató családba stb. született. Ez a következőket jelenti: azonosan jó minőségű iskolai fölszereltség, azonosan jó minőségű taneszközállomány, (közel) azonosan jól fölkészített pedagógusok.

3. Mindenki el kell sajátítani a nem-szakmaspecifikus képességek, (a nem egyértelműen szakmákhoz kötött és csak ott fontos képességek) lehető teljességét.

4. A képességek kreatív gyakorlása nem vezethet a legfőbb nembeli értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig az adott társadalom összes tradíciójának elutasításához.

5. A tehetségfejlesztés és a tehetséggondozás nem szabad, hogy egyoldalú személyiségek (például „filozófuska”, „tudóska”, „politikuska” stb.) kialakulásához vezessen.

A kutatás-kísérlet körülményei és kivitelezése

Kutatásunk előzménye a nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet volt, amely szervesen bele is épült a kutatásba. A nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet keretében akkor már több mint 10 éve folyt az a kutató-fejlesztő-innovációs munka, amelyet a gyakorlat sokszorosan igazolt és a szakmai közvélemény is addigra nagyjából elfogadott.

Mind a nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet, mind a képességfejlesztő kutatás koncepciójának első percétől nyilvánvaló volt számunkra, hogy a pedagógiai gyakorlat jobbítása érdekében indított kutatásaink adekvát metodológiája csak az akciókutatás lehet.

Az „action research” a leíró jellegű pozitívista metodológiával élesen szemben álló társadalomtudományi metodológia. Bár az akciókutatás csak a 60-as, 70-es években tört be – a pozitívista metodológia kudarcaival párhuzamosan – az angolszász, elsősorban az amerikai társadalomtudomány világába, hazánkban csak a 80-as években kezdett teret nyerni.

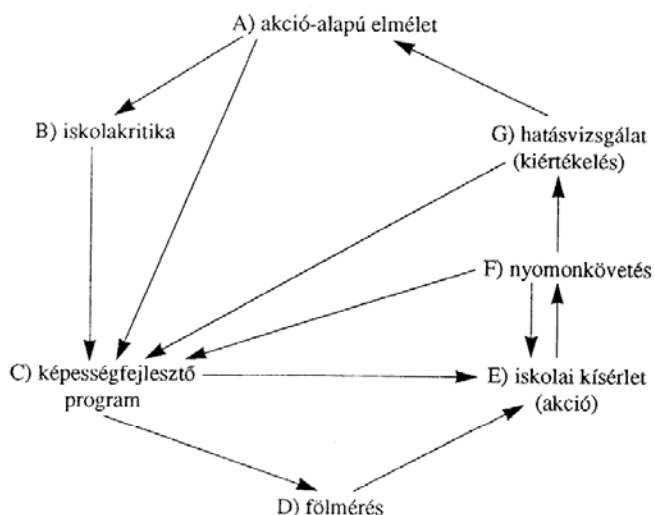
Kutatásainkban szigorúan tartottuk magunkat az akciókutatás normáihoz.

1. A pedagógiai folyamatok komplexitása és társadalmi beágyazottsága integrált, interdiszciplináris megközelítést igényel. Kutatócsoportunk ezért pedagógus, pszichológus és szociológus kutatókból szerveződött, és a problémakezelésben még számos egyéb társadalomtudomány szemléleteit, módszereit és eredményeit felhasználtuk.

2. Az akciókutatás mindenkor kollaborációt jelent a kutatók és a kutatásban érintettek (kliensek) között. Kutatásunkban a szakértők, kutatók folyamatosan együttműködtek iskolai kísérletünk résztvevőivel, a pedagógusokkal, igazgatókkal, s nem utolsósorban az érintett gyerekekkel és szüleikkel.

3. Az akciókutatás körfolyamat jellegű, spirálszerű lépésekkel halad előre. Magába foglalja a tervezést, az akció és az akció eredményéről való visszajelentés mozzanatait.

A metodológiát részletesebben *A képességfejlesztő iskoláért* című kötet tartalmazza. Az akciókutatás modelljét a következő ábra mutatja be.



A képesség- és tehetségfejlesztő kutatás metodológiája

A kutatás előkészítő szakasza

A kutatás előkészítő szakaszában a külföldi és hazai pedagógiai koncepciók értékelése után akció-alapú elméletet dolgoztunk ki. A kutatás elméleti hátere az ún. *gyakorlatközel*i pedagógia volt.

Ugyancsak az előkészítő szakaszban alakítottuk ki képesség- és tehetségdefiníciónkat, vázoltuk fel az iskolai képességfejlesztés általunk legfontosabbnak tartott feltételeit. Ezek közül a legjelentősebbek: tevékenységcentrikus oktatás, képességfejlesztő tananyagrendszer, ezzel adekvát taneszközrendszer, az iskolai tevékenységstruktúra kibővítése, az öntevékenység formáinak kiszélesítése, önművelési szokások kialakítása, az iskolai tevékenységek humanizálása, valamint a családi és az iskolai szocializáció összehangolása. Hatékony képességfejlesztés mindezen feltételek megléte esetén is csak olyan innovatív pedagógusokkal valósítható meg, akik képesek a pedagógiai mikrofolyamatok individuális szinten való megtervezésére és a differenciált fejlesztés megvalósítására.

A kutatás második lépésében szemrevételeztük a jelenlegi magyar pedagógiai gyakorlatot a képesség- és tehetségkibontakoztatás aspektusából. Megadtuk a mai általános iskolai nevelés diagnózisát, a „*Mi a baj a pedagógiával?*” c. dialogikus jellegű munkánkban.

A képesség- és tehetségfejlesztő program végleges formájának kialakításánál hasznosítottuk a hazai és külföldi reformpedagógiai tapasztalatokat is. A program tervezésekor figyelembe vettük azokat a ma még nehezen artikulálódó szülői igényeket is, amelyek a magánórák egyre növekvő számában jutottak kifejezésre.

A program gerincét az érvényben lévő tantervtől gyökeresen eltérő tananyagrendszer adja. E

rendszerben egészen új tantárgyak, tantárgyi blokkok jelennek meg, és a tradicionális tárgyak tananyaga is szinte minden esetben új. A programba csupán a *Kodály-féle* zenei nevelés és a *Varga-Dienes-féle* matematika anyaga került át viszonylag kevés változtatással. A műveltségi anyag kiválasztásánál iránymutatóként szolgált az MTA távlati műveltségkonceptója.

Kísérleti megvalósítás

Az akcióterv iskolai kísérletben történő megvalósítása azt jelentette, hogy a programot kipróbáljuk a gyerekek (mennyiben lehetséges a megtanulása) és a pedagógusok (mennyiben lehetséges a megtanítása) szempontjából egyaránt. A *Fővárosi Pedagógiai Intézettel* közösen levelet küldtünk 25 olyan fővárosi és Pest környéki általános iskolának, ahol már a korábbi években anyanyelvtanítási (NYIK) programunkat alkalmazták. A levélben vázoltuk elképzeléseinket és azokat a személyi és tárgyi feltételeket, amelyek megléte esetén bekapcsolódhat az adott intézmény a képességfejlesztő kísérletbe. A jelentkezők közül végül is 5 budapesti és 2 agglomerációs iskola igazgatójával állapodtunk meg.

Az iskolák igazgatóitól azt kértük, hogy a körzetileg odatartozó, beiratkozott gyerekekből teljesen átlagos összetételű osztályokat állítsanak össze, úgy, hogy azok – a szülők foglalkozása szempontjából – leginkább leképezzék az adott lakótelep, illetve község rétegződését. Ezután a párhuzamos első osztályokból (2–10) véletlenszerűen jelöljék ki a kísérleti osztályt. Ezzel párhuzamosan 1982 márciusától megkezdődött a kontroll iskolák, majd később a kontroll osztályok kijelölése. A kontroll osztályok kiválasztásakor az alábbi fontos teendőink voltak.

Semmiképp sem akartuk, hogy a kísérleti és a kontroll osztály azonos iskolában legyen. Mivel kísérleti osztályaink Budapesten nagy lakótelepeken voltak, kézenfekvő volt, hogy kontrollként az adott lakótelep egy másik iskoláját vegyük számításba. A két vidéki osztály kontrollját a Pest megyei Tanács Művelődési Osztálya azonos járásban, hasonló jellegű településeken jelölte ki.

A kontroll osztályok kijelölésekor kardinális szempontként kezeltük, hogy az osztálypárok összetétele a lehető leghasonlóbb legyen.

A homogenizálás nyilvánvalóan csak néhány szempontra terjedhetett ki, ezért a fölmérés vizsgálati közül már májusban elvégeztük a gyerekek iskolakészültségének és intelligenciájának vizsgálatát. Ez utóbbit azért tartottuk szükségesnek, mert az iskolakészültség a gyerek pillanatnyi állapotát rögzíti, az intelligencia-szintből viszont a gyerek perspektívájára, tanulási képességére próbáltunk következtetni.

Két vizsgálat 4 mutatója (szociális helyzet, magatartás-, tudásindex és IQ) alapján próbáltuk az egymáshoz leginkább hasonló kísérleti és kontroll osztályokat összeállítani.

A kutatás eredeti kérdésseltevése (a képesség- és tehetségfejlesztés lehetőségeinek és mértékének feltárása) alapján a minta reprezentativitásának problémája nem merült fel egy leíró kutatáshoz hasonló értelemben, mégis, a kísérleti eredmények értelmezési keretének, érvényességi körének kijelöléséhez elvégeztük a kísérlet feltételrendszerének részletes, többszörös fölmérését.

A hét kísérleti és kontroll osztály kiválasztása után eldőlt az is, hogy kik fognak az osztályokban tanítani. Az önként jelentkező pedagógusok közül az adott iskolák igazgatói javasolták az általuk legjobbnak tartott szakembereket. Az előzetes óralátogatások során meggyőződhetünk a tanítók szakmai kompetenciájáról, nevelési stílusáról, de ezt kevésnek éreztük. Sikerült megnyernünk a pedagógusokat egy egyszerű kérdőíves személyiségvizsgálatban való részvételre, melynek eredményeit négy szemközti önismeretfejlesztő beszélgetésben dolgoztuk fel. A vizsgálat *Gough*:

CPI (California Psychological Inventory) tesztjével történt. Az értékeléshez a teszt Oláh Attila által kidolgozott magyar standardjét használtuk.

A vizsgálatban a 18 alapskálát és 4 extraskálát alkalmaztunk. Mivel kutatásunkban a pedagógusszerepet konzekvensen vezetői szerepként kezeljük – legitimált hatalommal, tekintéllyel, jutalmazási, büntetési jogkörrel rendelkezik, tevékenységet szervez és gondoskodik – szükségesnek tartottuk a CPI skálák súlyozásával nyerhető ún. Vezetői skála kiszámítását és elemzését is. A skála dimenziói: irányítókészség, frusztrációs tolerancia, szociabilitás, felelősségtudat, teljesítmény, rugalmasság.

A vizsgálatban minden pedagógus részt vett. Az induló szintet „A képességfejlesztő iskoláért” című kötet mutatja.

Végül a kísérlet indulása előtt szülői értekezleteken személyesen, majd levélben tájékoztattuk a szülőket törekvéseink lényegéről. Kértük őket, hogy ha a kísérlettel kapcsolatban fenntartásaik, problémáik vannak, októberig vigyék át gyerekeiket hagyományos osztályba.

A gyerekek és a pedagógusok indulási szintjének fölmérése után 1982. szeptember 1-jén elindult a valóságos akció 7 kísérleti osztályban. Az alábbi táblázat a kísérletet indító iskolákat és kontroll párjukat mutatja be.

KÍSÉRLETI ISKOLÁK		KONTOLL ISKOLÁK	
iskola	kerület	iskola	kerület
Sibrik Miklós	X.	Keresztúri I. b	X.
Újhegy sétány	X.	Keresztúri I. d	X.
Bárczi Géza	III.	Pais Dezső	III.
Ságvári Endre	XX.	Krammer Sándor	XX.
Hartyán köz	XV.	Kavicsos köz	XV.
Törökbálint		Budaörs	
Halásztelek		Szigethalom	

Az akciót – beindulása óta – folyamatosan nyomon követtük „puha” és „kemény” módszerekkel, személyes jelenléttel, mérésekkel.

A kutatás-kísérlet eredményei

A képességfejlesztő kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy

1. A kísérleti program már viszonylag rövid idő alatt is felgyorsítja a szocializációs folyamatokat, és a legkülönbözőbb személyiségzférákra fejlesztő hatást gyakorol.

2. A kognitív szférában kétségkívül a divergens gondolkodásra, kreativitásra gyakorolt hatás bizonyult legjelentősebbnek. A szociális helyzet (például halmozott hátrány) determinisztikus hatásának teljes oldódását illuzórikus lenne 3 év után várni, de ebbe az irányba tett lépésként könyvelhetjük el több mérésünk egybehangzó eredményét, hogy a képességfejlesztő kísérletből a közép- és alacsonyabb (szakmunkás, egyéb szellemi) gyermekei profitáltak legtöbbet.

3. Egészen imponáló a képességfejlesztő programban részt vevő gyerekek szociális képességeinek fejlettsége, kommunikációs, társas kompetenciája, szociális érzékenysége, aktivitása. Differenciált énkép, önismeret és társismeretre alapozó adekvát szociális percepció segíti a gyerekeket az interperszonális kapcsolatok kiépítésében és fenntartásában.

4. Magatartásukat a normák ismerete és szélsőséges konformizmus nélküli betartása jellemzi. Viselkedésük feszült, nehéz helyzetekben az adaptív, önkontroll funkcióik életkorukhoz képest kiugróan fejlettek.

5. A képességfejlesztő kísérleti osztályokba járó gyerekek többségének tetszik a program, s éppen a tantárgyi rendszer legszokatlanabb elemeit (honismeret, szellemi néprajz, bélyeggyűjtés, báb, színjátékszás, pantomim, önismeret) kedvelik legjobban.

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA MODELLJE (1985–1993)

A kutatás-kísérlet problémaháttere, célkitűzése

Az előzőekben felvázolt *képességfejlesztő akciókutatás* első szakaszában született meg az a pedagógia, melyre „Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje” megnevezésű kutatás és iskolai kísérlet épült. A kutatási tapasztalatok azt mutatták, hogy a képesség- és tehetségfejlesztő pedagógiának iskolai kereteket kell biztosítani, mivel az elszigetelt osztályokban folytatott kutató-fejlesztő munka a számára rendszeridegen környezetben veszíti hatását. A képesség- és tehetségfejlesztő (később [1990-től]: értékközvetítő és képességfejlesztő) program valóságos értékeinek és hatáslehetőségeinek tisztázására hívtuk életre Törökbálinton a kísérleti iskolát.

A kísérleti iskola keretei között megoldásra váró problémákat, feladatokat 14 téma köré csoportosítottuk. Ezek az alábbiak voltak:

1. Az *egésznapos iskola* mint lehetséges gyermekfoglalkoztatási forma az értékközvetítő és képességfejlesztő program keretei között;
2. Az *iskola tagozódása*, az értékközvetítő és képességfejlesztő program különböző iskolaszervezetekre (8+4, 4+8, 6+6) történő adaptálása;
3. A *képességfejlesztés lehetőségeinek* feltárása az értékközvetítő és képességfejlesztő program tananyagainak és taneszközeinek kipróbálása, bevétele vizsgálatára;
4. A *képességfejlesztés gyakorlata*, a képességstruktúrák, képességfejlesztési trendek leírása;
5. *Tehetséggondozás* az értékközvetítő és képességfejlesztő program keretei között;
6. *Hátránykompenzálás*: a különböző hátránytípusok vizsgálata, leírása, a hátrányok enyhítése képességfejlesztő stratégiák alkalmazásával;
7. *Magatartásformálás* az iskolai szocializációs folyamatok (és viselkedéskultúra) nagymértékű tudatosításával, gyakoroltatásával és értékeltetésével, valamint a reális énkép kialakításával;
8. A *világkép alakítása* kísérleti filozófiaoktatás révén;
9. *Differenciálás* standard tanítási folyamatok leírása és gyakorlati kipróbálása révén.
10. Az *iskola és a család* szorosabb együttműködése, illetve a családi nevelés iskolai segítése lehetőségeinek feltárása;
11. A *pedagógus* lehetséges iskolai munkaszerepeinek feltárása, leírása;
12. Az *iskolai környezetkultúra* fejlesztésének lehetőségei; a kulturált iskolai környezet hatásának vizsgálata;
13. Az *iskolai szervezet* felépítése, működése többféle változatának kidolgozása, kipróbálása;
14. Az értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz illeszkedő *tanügyi nyomtatványok*, illetve újabb *taneszközök* kidolgozása és kipróbálása.

A kutatás-kísérlet körülményei és kivitelezése

A kutatás-kísérlet körülményeit, az elvégzett munkákat a fentebb felsorolt 14 téma mentén írjuk le a továbbiakban.

1. Az egésznapos iskola

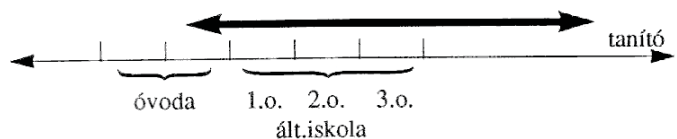
a) Olyan egésznapos képességfejlesztő program kidolgozására és kipróbálására törekedtünk 1985 óta, amely tekintettel van a tanulók érdeklődésére, garantálja a képességfejlesztő tanulást és a rekreációt is. Az 1985–86-os tanévben az egésznapos nevelés egy igényes változatát próbáltuk ki kisiskolások körében. A gyerekek érdeklődését a program tantárgyi és tevékenységi rendszere kielégítette, képességeik kibontakoztatását, fejlesztését lehetővé tette. Pihenésüket, rekreációjukat a tanulási idők közé iktatott szabadidők (20 perces óráközi szünetek, 12–14 óra közötti szabadidős foglalkozások) biztosították.

b) Az 1986–87-es tanévben az egésznapos foglalkoztatást kiterjesztettük az iskola valamennyi tanulójára. A gyerekek tanulási ideje a de. 8–12 óra, valamint a du. 14–16 óra közötti időszakra esett, 12 és 14 óra között különféle szabadidős szolgáltatásokat (társasjátékot, könyv- és sajtóolvasást, zenehallgatást, videózást, sportolást, rejtvényfejtést, sakkozást, kézműves tevékenységet stb.) nyújtottunk. A kísérlet tapasztalatai azt bizonyították, hogy e foglalkoztatási forma igen népszerű a 6–10 éves gyerekek körében, s kevésbé kedvező a fogadtatása a 10–14 éves tanulónál.

c) Az 1987–88-as tanév óta egésznapos foglalkoztatást csak a kezdő tagozaton (1–3. osztályban), illetve szülői igényeknek megfelelően a 4. osztályainkban szervezünk. Ezekben az évfolyamon van létjogosultsága az egésznapos nevelés 4+2+2 órás változatának. A 4–5. osztálytól kezdődően a gyerekeknek a délutáni szabadon választható programokra, fakultációs foglalkozásokra van igényük, ezek kielégítésére bővítettük szabadidős programkínálatunkat és fakultációs rendszerünket.

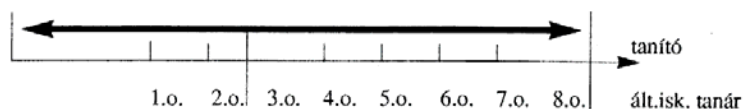
2. Az iskola tagozódása

a) Az 1986–87-es tanévtől egy változatban kidolgoztunk és kipróbáltunk egy óvodaiskolai koncepciót. A gyerekek óvodás koruktól egy csoportban tanultak, óvónő-tanítónőjük vezetésével folytatták a tanulást az általános iskolában. A tanítónő 3. osztályig irányította a gyerekek munkáját. E változat lehetővé teszi, hogy a tanítók legalább az óvodai nagycsoporttól az általános iskola 3. osztályáig foglalkozzanak a gyerekekkel.

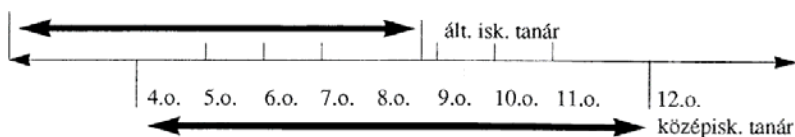


b) Kipróbáltuk a többtanítós, szakosított tanítást az általános iskola kezdő és átvezető tagozatán. Az 1986–87-es tanévtől felkészült, szakkollégiumi végzettséggel rendelkező tanítók az általános

iskola 1. osztályától 6. osztályig tanították a gyerekeket, míg az általános iskolai tanárok 4. osztálytól tanították szaktárgyukat.



c) Az 1990–91-es tanévtől az értékőzvetítő és képességfejlesztő programot különböző iskolaszervezetekre adaptáljuk. Így 1990 óta a 4+8-as és a 8+4-es változat, 1991 óta a 6+6-os változat kipróbálására indítottunk kísérleti osztályokat: egy nyolcosztályos és egy hatosztályos „kisgimnáziumi” osztályt, egy-egy négyosztályos gimnáziumi, illetve szakközépiskolai osztályt. E struktúrákban lehetőség kínálkozik arra, hogy a középiskolai tanárok 5. osztálytól, az általános iskolai tanárok pedig a nyolcosztályos és hatosztályos gimnázium alsó szakaszán tanítsák a gyerekeket.



A 6+6-os megosztás struktúrája

Alapiskola (6 osztály):

kezdő tagozat (1–3. osztály)

átvezető tagozat (4–6. osztály)

Középiskola (6 osztály):

alsó középfok (7–10. osztály)

felső középfok (11–12. osztály)

Az egyes tagozatok önálló szervezeti egységet jelentenek. E szervezeti egységek munkáját tagozatvezetők irányítják.

3. A képességfejlesztés lehetőségei

a) 1981-től kezdődött annak az általános iskolai programnak a felépítése, amely az akkori általános iskola kritikájára épülve a következő követelményeket tartotta szem előtt: tevékenységei legyenek képességfejlesztők abban az életkorban, amelyben alkalmazásra kerülnek, jelentős motivációs értékkel bírjanak, valamint a kultúra széles körébe vezessék be a gyerekeket.

b) 1982–1985 között elkészült az 1–3. osztály, azaz a kezdő tagozat számára a tananyagrendszert a hozzá tartozó taneszközökkel, melyeket 6 kísérleti osztályban próbáltunk ki. A tananyag és a taneszközök bevalását a 3. év végén széleskörű vizsgálattal próbáltuk meg tisztázni. További

újabb kipróbálások után a pedagógusok, gyerekek, szülők, nyomonkövető kutatók véleménye alapján átdofgoztuk, majd 1988-ban véglegesítettük a kezdő tagozat programját, amely az 1. táblázat szerinti tantárgyakat foglalja magába.

Az 1–3. osztály tantárgyai

	Tantárgy	1. osztály	2. osztály	3. osztály
KÖTELEZŐ	Anyanyelv	x	x	x
	Önismeret	x	x	x
	Önművelés	x	x	x
	Embertan és egészségtan	x	x	x
	Bábozás	x	x	x
	Matematika	x	x	x
	Magyar néptánc	x	x	x
	Ének-zene	x	x	x
	Környezet- és vizuális kultúra	x	x	x
	Tárgyi néprajz		x	x
	Társadalomismeret		x	x
	Barkácsolás	x	x	x
	Természetbúvárkodás		x	x
	Testnevelés, sport	x	x	x
AZ ISKOLA ÁLTAL VÁLASZT- HATÓ	Idegen nyelv	x	x	x
	Színjátás			x
	Furulyázás	x	x	x
	Virágrendezés		x	x
	Rejtvényfejtés, rejtvénykészítés		x	x
AZ ISKOLA ÁLTAL VÁLASZT- HATÓ	Sakk		x	x
	Közlekedésbiztonság		x	
	Tűzvédelem			x
	Számítástechnika			x
	Karének			x

Ezt a programot 1988-ban hagyta jóvá az MM mint alternatívát, s jelenleg az ország 87 iskolája vezette azt be a kezdő tagozatán.

c) 1985-ben a 4. osztály, majd 1986-ban az 5. osztály tananyagának és taneszközeinek kipróbálása kezdődött meg. Az 5. osztály végén újabb bevéásvizsgálatot végeztünk.

d) 1987–1989 között évente elkészült a 6., a 7., majd a 8. osztály tananyaga az előző évi tananyag kipróbálásának tapasztalataira építve, s kidolgoztuk ezeknek az osztályoknak a taneszközeit is.

e) A 8 év alatt kipróbált, a nyomonkövetés révén folyamatosan korigált 8 éves tananyag- és taneszköz-rendszer hatásának vizsgálatára a 8. osztály végén, 1989-ben széles körben méréseket, zsűrizéseket, nyilvános vizsgákat szerveztünk.

f) 1991-ben, módosítások, javítások után – a fakultációs keret gazdag választékát is beleértve – véglegesítettük a 4–6. osztály, azaz a középső tagozat programját.

A 4–6. osztály kötelező tantárgyai

Tantárgy, tevékenység	4. osztály	5. osztály	6. osztály
Önismeret	x	x	x
Anyanyelv és irodalom	x	x	x
Történelem	x	x	x
Társadalomismeret	x		
Földrajz		x	x
Természetismeret	x		
Biológia		x	x
Embantan, egészségtan	x		
Fizika			x
Matematika	x	x	x
Számítástechnika (bontott)	x	x	x
Technika (bontott)	x	x	x
Környezet- és vizuális kultúra			
Tárgyi néprajz (bontott)	x	x	x
Ének-zene	x	x	x
Testnevelés, sport	x	x	x
KV. Idegen nyelv (bontott)	x	x	x

KV.: Kötelezően választható

4. A képességfejlesztés gyakorlata

E téma a kutatás központi, címadó témája. Vizsgálata az előző tervciklusban, 1982-ben indult 6 iskola 1–1 első osztályában. Azért, hogy az iskola szerepét a képességfejlesztésben minél változatosabb körülmények között tisztázhassuk, a fővárosi lakótelepi (4) és agglomerációs (2) iskolák mellett később kísérletet indítottunk vidéki városban (Szolnok), községben (Várdomb), Budapesten előnyös helyzetű gyerekek körében (Budapest, Törökvész út) és kiegészítő iskolai (Gödöllő) körülmények között.

5. Tehetség gondozás

a) A tehetség problematikát pragmatikusan közelítettük meg. Nem kerestük a szakirodalomban már korábban leírt tehetségfajtákat a gyerekekben, nem alkalmaztunk tehetségkiválasztó módszereket, ellenben olyan széles tevékenységrendszerrel kínáltunk fel és működtettünk, amely lehetőséget biztosít többféle tehetség manifesztálódására és fejlődésére. Nem köteleztük el magunkat egyetlen pedagógiai vagy pszichológiai paradigma mellett sem. A tevékenységekben, teljesítményekben, viselkedésben megnyilvánuló eredetiséget, a gyermeki alkotásokat figyeltük meg, és terveztünk fejlesztő programokat, amelyek lehetővé teszik a tehetségcsíra gazdagodását. Az így tervezett individualizált nevelési folyamat természetesen szétfeszíti a Magyarországon szokásos intézményi nevelés kereteit. Mint az szakmailag köztudott, a magyarországi intézményes nevelés a korábban poroszos, katonás, fegyelmeztetett, később az ideologikus közösségi nevelés egyetlen és

azonos „királyi útját” jelenti minden gyerek számára, bár néha kényszeredetten konstatálják, hogy ezen az úton azért lassabban és gyorsabban haladók is közlekednek.

b) A hagyományos tantárgyak mellett megjelenő tantárgyblokkok (pantomim, néptánc, sakk, számítástechnika, báb, cselgáncs stb.) a tevékenység jellegétől függően 1–2 évig minden gyerek számára kötelezőek, mert legalább ennyi időre szükség van, hogy a gyerekek megismerjék az egyes területeket, tevékenységeket, kiderüljön, hogy van-e megfelelő adottságuk hozzá. A továbbiakban ezek a tárgyak választhatók. Kezdetben 6–10 gyerek is választ egy-egy tevékenységet egy-egy osztályból, de az évek múltával csökken ez a létszám. A kimaradásról sohasem a tanár, hanem a gyerek dönt, egy adott tevékenység (tantárgy) választása viszont legalább az adott félévre szóló tanulmányi kötelezettséget jelent.

6. Hátránykompenzálás

a) A hátránykompenzálás terén kitűzött céljaink, a megoldásra felvállalt problémák sokasága kapacitás híján nem teljesült minden részletében.

b) 1986–87-ben intenzív hátránykompenzáló foglalkozásokat próbáltunk ki matematikából és anyanyelvből. Az osztályból kiemelt egyéni kompenzálásra tapasztalataink szerint leginkább a 4–8. osztályosok között volt szükség, így program is az ő számukra készült.

c) Az 1–3. osztályosok kompenzáló képességfejlesztését a szakszerű differenciált tanulásirányítás csaknem minden esetben megoldja, így azt elhagytuk.

d) 1987-től az általunk kidolgozott anyanyelvi kompenzáló programot felajánlottuk szakmunkásképzőknek és szakközépiskoláknak. A megfelelő felkészítés után sikerrel alkalmazták mintegy 35 helyen.

e) A nagyon kis lépések minimumprogramja csak anyanyelvből készült el. 1987-től 1991-ig folyt ennek a programnak a kidolgozása kisegítő iskolai, illetve általános iskolai körülmények között az 1–4. osztályban.

f) Felzárkóztató-átvezető stratégiák kidolgozására a különböző életkorban belépő tanulók számára nem került sor. Előzetes megfigyeléseink szerint az egyénhez igazított bánásmód, a tanulók képességeihez igazított tanulási tempó, valamint a standard tanulási folyamatok kellő ismeretének birtokában a pedagógus az egészséges gyerekeket osztálykeretben, külön kiegészítő program alkalmazása nélkül fel tudja zárkóztatni.

g) A különféle hátránytípusok közül csak a pedagógiai műhibából adódóval sikerült foglalkoznunk. Leírásához, valamint a konzekvenciák megfogalmazásához további vizsgálatokra van szükség.

7. Magatartásformálás

a) E tevékenységkör vetette föl egy átfogó morálpedagógia kidolgozását és gyakorlati kipróbálását, e koncepcióval – a publikussá tett társadalmi igényeket közel egy évvél megelőzve – az 1989–90-es tanév elején, továbbképzésen ismerkedett meg a nevelőtestület, s a pedagógusok dönthettek arról, hogy közreműködnek-e a kipróbálásában. Publikussá tettük mind a pedagógusok, mind a gyerekek és a szülők körében a morálpedagógia által preferált értékeket, célkitűzéseket és törekvéseket. E program 4 főfolyamatra épült: a) a magatartás- és attitűdfejlesztésre; b) az akaratfejlesztésre; c) a jellemfejlesztésre és d) az erkölcsi értékelésre. A program egy kezdő tagozatos 3. osztályban és egy átvezető tagozatos 5. osztályban került bevezetésre. A végletesen liberális szem-

léletű pedagógusok nem tudtak vele azonosulni. Létjogosultságáról országos vita kerekedett az *Élet és Irodalom* hasábjain 1990 novemberében, aminek következtében a tervezett programot nem folytattuk. Bebizonyosodott, hogy a morálpedagógia az általunk elgondolt feszes, előíró formájában nem vezet megoldáshoz. A gyerekek magatartás- és viselkedéskultúrájának fejlesztéséről természetesen nem mondtunk le, s az iskola értékrendje sem változott meg az *ÉS-vita* következtében. Csupán a metodikán kellett változtatnunk.

b) Az 1986–87-es tanévtől kezdődően a gyerekek munkamegosztásra való felkészítését indítottuk el. Számba vettük azokat az iskolában végezhető munkatevékenységeket, amelyeknek tanítására, gyakoroltatására lehetőséget kínál az iskolai szervezet. Így többek között az ügyintézésre, felszolgálásra, takarításra, portaügyelet ellátására, könyvtárosi munkára van lehetőség az iskolai terepen. Elkészítettük a munkanem-leírásokat, s a munka, illetve a munkaszerepnek megfelelő viselkedés gyakoroltatására is sor került mind a kezdő, mind az átvezető és orientációs tagozaton. A gyerekek munkatanulásban elért teljesítményét az osztályfőnökök és a munkacsoportvezetők közreműködésével értékeltük.

8. A világgép alakítása

a) A kísérleti filozófiaoktatás tematikája *Halasy-Nagy József: A filozófia (Bp., 1944.)* című munkájára épült, kitéüntetetten „*A filozófia tárgya*”, „*A filozófus*”, „*Az emberi élet értékei*”, „*A művészet*”, „*A filozófia és kultúra*” című fejezetekre. Ezt egy filozófiatörténeti „*mini szöveggyűjtemény*” egészítette ki. *Sokrates, Platon, Aristoteles, Descartes, Kant, Hegel, Schopenhauer, Pauller Ákos* szövegeket olvashattak, elemezhetek a tanulók.

b) A kísérleti program kipróbálására 1989-ben került sor, olyan 15 kísérleti 7. osztályos tanulóval, akik a feladatra önként vállalkoztak, jól alkottak szöveget, és vonzotta őket a mindennapi gondolkodáson túli világ. E kísérleti csoport teljesítménye előfeltevéseinket igazolta.

c) 1990-ben a kísérleti filozófiaoktatást megismételtük nem önként jelentkező, nem kellően fejlett kommunikációs kultúrával rendelkező 14 éves tanulók körében is. Ez esetben vállalkozásunk nem járt sikerrel.

9. Differenciálás

a) A standard tanítási folyamatok leírásának alkalmazását a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program keretei között kezdtük meg. E leírások segíthetik a programot tanuló pedagógust a sikeresebb, hatékonyabb adaptálásban, és a programon belüli integráció megvalósításában. Leírásainkat segédeszköznek tekintjük, nem előírásnak. 1985 és 1991 között megtörtént az 1–3. osztály tanítási programjainak leírása és véglegesítése. A 4–8. osztályok számára a tanítási programok leírása még nem fejeződött be.

b) 1985-re elkészült és 1986-ban könyv formájában kiadásra került az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai paradigma leírása.

c) A pedagógiai műveltség szintjeit (metapedagógia, általános pedagógia, gyakorlati pedagógia) leíró pedagógiai munka kidolgozása kezdődött meg 1989-ben. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia publikálása 1995-re várható.

10. Iskola és család

a) A téma kutatásának első része az a nagyvolumenű empirikus vizsgálat volt, amelyet a képességfejlesztés lehetőségeit és mértékét feltáró pedagógiai akciókutatás keretében végeztünk 6 kísérleti és 6 kontroll osztályban 1983 és 1985 között.

b) Az empirikus anyagra építettük a pedagógusok számára a családokkal való kapcsolattartás akcióit, és fejlesztettük ki annak dokumentumait. A családi és iskolai szocializáció összehangolását egyrészt a családokkal való hagyományos érintkezés tartalmi megújításával, másrészt a pedagógusok családpszichológiai tudásának gazdagításával kezdtük. 1989-től alakítottuk ki az ún. családpedagógiai szakreferencia intézményét.

c) A szülőknek az iskolával kapcsolatos igényeit – kritikáját – véleményét célzott részvizsgálatokkal is igyekeztünk megismerni, így az egész- vagy félnapos tanításról, a szabadidős programok, iskolai szolgáltatások szervezéséről és tartalmáról kérdőíves vizsgálatot folytattunk le, valamint elindítottuk a *Szülők Híradója* c. kiadványt, amelyben időszakosan informáltunk az iskola életéről. A szülői értekezletek, fogadónapok, nyitott napok, Iskolatanács és Szülők Tanácsa ülésein fölmerült gondokat a családpedagógiai szakreferens útján – a probléma jellegétől függően – az iskolavezetés, az érintett osztálytanítók és a pszichopedagógia munkacsoport együttműködésével kezeltük. A kísérleti iskola osztályaiból választott képviselők közül alakult Szülők Tanácsa intézményes lehetőséget kapott az iskolai folyamatokba való betekintésre; érdekképviseletre (pl. az iskolai munkarend átalakításában), 1990-ben a társadalmi kontroll gyakorlására a 8. osztályos záróvizsgán való vizsgabizottsági részvétellel.

d) A családi nevelés segítésére elkészítettük a *Kisiskolás gyerek a családban* c. kötetet; erre építve a teamek pedagógusai igény szerint nevelési szituációk elemzését végezték el szülői értekezleteken vagy az egyes szülőkkel.

e) A szülők iskolával való szorosabb együttműködésének színtereit a nyitott iskola (nyitott napok, bemutatók, iskolagaléria, követelményrendszer) megteremtése mellett azzal is erősítettük, hogy lehetőséget adtunk az erre vállalkozó szülőknek a pedagógiai tevékenységbe való bekapcsolódásra, akár otthon, akár munkahelyen, akár az iskolában. Ennek tapasztalatait elsősorban a tanító pedagógusok és maguk a gyerekek dolgozhatták fel, de gazdagította ismereteinket a pedagógus szakma megújítása témájában is.

11. A pedagógus

a) A kutatási tervnek megfelelően számba vettük és elemeztük azokat a munkaszerepeket, amelyeket a pedagógusnak az iskolában be kell töltenie (kulturaközvetítő, szervező, vezető, fejlesztő, lélekvezető stb.), és ennek eredményeként megfogalmaztuk programunk pedagógusok iránti elvárásait. Az adott kutatáson kívül elnyert támogatással az elvárások operacionalizálására tanítóképzési akciókutatást indítottunk. Az alternatív pedagógiai programok tanítására felkészített hallgatóink 1991 ősztől már tanítanak, többségük nyelvi, irodalmi és kommunikációs vagy képességfejlesztő osztályokban.

b) Kidolgoztuk azt a képességfejlesztő továbbképzési rendszert, amely a program tanítására vállalkozó pedagógusokat készíti fel a differenciált tanulásirányításra, miközben tantárgyankénti, tantárgycsoportonként jelentkező képességhiányait is pótolni igyekszik.

c) 1991 őszén indult két önállóan kidolgozott tematikájú intenzív, 120 órás tanfolyamunk. Az egyikben a programot már tanító pedagógusok egyes területeken hiányzó tudásának pótlása folyik (pl. számítástechnika, néptánc, sakk, fonás, szövés, bábozás stb.), a másikban a program iránt érdeklődők alapozó felkészítésére vállalkozunk.

d) Az eddigi továbbképzési gyakorlatunk tapasztalatait folyamatosan feldolgoztuk, és beépítettük tanítóképzős kísérletünkbe, illetve az intenzív tanfolyamok tematikájába.

e) A pedagógusok önismeretét, önművelését, önképzését és önnevelését is inspiráló „embertan” ismeret- és tevékenységkört alakítottunk ki, amelynek eredményeként született egy alap-, és továbbképzést is szolgáló tankönyv. A jelentkező pedagógusok felkészítése az *Embertani Műhelyben* 1990 óta rendszeresen folyik. Az *Embertan* tankönyv részben helyettesíti az eddig elmaradt szakmai-önismereti videoprogramokat is.

f) Jelenleg sem ért véget a pedagóguspályán feltétlenül szükséges képességek feltárása, a továbbképzési tapasztalatok elemzése és a kísérleti tanítóképzésben résztvevő hallgatóink bevétele vizsgálat.

12. Az iskola mint környezet

Kezdetől kiemelt feladatnak tekintettük az iskola funkcióinak megfelelő térszerkezet létrehozását, a tanterem és közterek esztétikus alakítását. Mivel az iskolák nagy többsége nem felel meg az értékközvetítő és képességfejlesztő programból adódó térfunkcióknak és esztétikai elvárásoknak, a törökbálinti iskolai környezetben próbáltunk felkínálható megoldásokat kidolgozni.

a) A törökbálinti iskolaépületben három alkalommal került sor jelentősebb belső átalakításra avégett, hogy a térszerkezet minél jobban illeszkedjék az iskola funkcióihoz. 1988-ban könyv- és médiatár, videostúdió, számítástechnika szaktanterem és iskolagaléria készült, 1990-ben táncterem. Végül 1991-ben az épület minden szintjén (és szintenként minden szárnyán) – az iskola tagozódásának megfelelően – tanári dolgozószobák kialakítására került sor.

b) 1987–88-ban a falak és a nyílászárók, illetve beépített szekrények átmeszelésével, mázolásával homogén színvilágú, tört fehérek és barnák kontrasztjára épülő praktikus (könnyen tisztítható) felületeket hoztunk létre. A közterek pihenőbútorainak kárpitját is e színvilághoz igazítottuk. Az 1989-ben végzett színpreferencia vizsgálataink azt bizonyították, hogy az iskola színvilága a felnőttek ízlésvilágának felel meg elsősorban, a gyerekek jobban kedvelik a meleg (narancs, sárga, zöld) színeket. Ezért 1989–90-ben a dekoráció (meleg színű paszpartúrák) révén, 1991-ben pedig színes falfelületek kialakításával tettük oldottabbá a barna és fehér felületek merev kontrasztját.

c) A köztereket fokozatosan elláttuk növényekkel. Sajtóolvasó sarkokat, pihenőket alakítottunk ki az épület minden szintjén. A környezet esztétikai értékének növekedése mellett a terek komfortosabbá váltak, berendezéseik mozgás- és zajcsökkentő fékként is működtek. S egyben a szabadidő-eltöltés, önművelés egyik lehetőségét kínálják a tanulók számára.

d) Az 1985–86-os tanévben átvett iskolaépület dekorációját, díszítményeit elemeztük és felülbíráltuk a funkció, az esztétikai érték, valamint az információtartalom szempontjából. Az elemzés-értékelés az érintett tanulócsoporthoz és pedagógusok bevonásával történt. Útmutató is készült a tanterem dekorálásához, 1987 óta ezt az osztályfőnökök tanév eleji felkészítése során felhasználjuk. A tantermi dekoráció funkcióit 1988-ban individuálpedagógiai, életkorpedagógiai, szervezetpedagógiai, illetve tanulási-önművelési szempontból továbbfejlesztettük.

e) A közterek tisztaságának, rendjének fenntartásába, értékelésébe és a tantermi dekoráció készítésébe bevontuk a tanulókat. Az osztályfőnökök és/vagy a környezet- és vizuális kultúrát taní-

tó pedagógus irányításával rendszeresen – havonta, kéthavonta – alakítják át a gyerekek tanteremük dekorációját, terméket önállóan takarítják. Az 1987–88-as tanévben környezetfelügyelő gyermekcsoportot működtettünk az iskolában. A csoport kitüntetett feladata a külső és a belső terek tisztaságának, rendjének ellenőrzése volt. 1988-tól e feladatot áadtuk az ügyeletes gyermekcsoportnak. 1987-ben – a tanulók közreműködésével – szempontsört állítottunk össze az osztálytermek értékeléséhez. Két ízben – 1988-ban és 1990-ben – vizsgáltuk a gyerekek iskolával szembeni attitűdjét. Mindkét alkalommal a gyerekek nagy többsége pozitív válaszában szerepelt az iskolai környezet.

f) 1988 szeptemberében nyitotta meg első kiállítását az iskolagaléria. 1988–1992 között eddig 29 alkalommal mutatkoztak be az iskola tanulói közül egyéni alkotók, alkotócsoportok, országos pályázatok nyertesei. A képzőművészet, alkalmazott művészet, iparművészet, karikatúra többféle vállfaját reprezentálták a galéria kiállításai. (Így többek között *Karátson Gábor* festőművész, *Prutkay Péter* grafikus, *Szabó György* szobrász, *Sajdik Ferenc* karikaturista, *Oriente Enikő* textiltervező, a *Fiatalképzőművészek Stúdiójának* és a *Fiatalképzőművészek Stúdiójának* tagjai voltak vendégei és kiállítói a galériának.) A tanév végén – hagyományteremtés szándékával – az iskola tanulóinak kiállítására kerül sor. Az eltelt három évad tapasztalatai azt bizonyították, hogy a műalkotások megértésének, befogadásának tanításához – tanulásához az iskolagaléria a legideálisabb feltételeket biztosítja: a valóságos remekműveket és az alkotásokkal, alkotókkal való személyes találkozást.

13. Szervezet-irányítás

a) 1986-ban fölterképeztük a kísérleti iskolában létező munkafolyamatokat, valamint a kivitelezésükhöz létesítendő munkaszerepeket és szervezeteket. Reálfolyamatokat és vezetési-irányítási folyamatokat különböztettünk meg (például: tanulásszervezés és tanulásirányítás; pedagógiai megfigyelések, kísérletek, akciók; fejlesztés; innováció), feltételi folyamatokat (például: szakemberutánpótlás, tanügyigazgatás, gazdálkodás, az iskolai környezetkultúra fejlesztése, étkeztetés stb.) és kiegészítő folyamatokat (például iskolai egészségvédelem, gyermek- és ifjúságvédelem, munkavédelem stb.) írtunk le. A fő-, feltételi és kiegészítő folyamatokat tovább konkretizáltuk és rögzítettük a vezetési-irányítási folyamatokat is. Az utóbbiak munkaköri leírásokat is jelentettek (tervezés, szervezés, ellenőrzés, döntés stb.).

b) A működési szabályzatban rögzített feladatokhoz különböző funkciójú szervezett csoportokat hoztunk létre (például: nevelési bizottságot, tantárgyfejlesztési és innovációs munkacsoportot, fejlesztő csoportot stb.), elkülönítve a vezetői szerepeket és a munkaszerepeket. Megterveztük az iskola szervezeti felépítését is.

c) Leírtuk a képességfejlesztő iskola külső kapcsolatainak, illetve a család és az iskola együttműködését segítő fórumainak a teendőit, valamint a tanulók szervezeteit és munkaszerepeit.

d) 1986 óta az iskola szervezeti felépítésének és működésének többféle változatát próbáltuk ki. A vezetői szerepek és munkaszerepek körét folyamatosan bővítettük, illetve az iskola funkcióinak bővülésével az egyes szervezeti szerepeket korrigáltuk (például legutóbb a középiskola belépésével 1990-ben). 1987-ben írtuk le az iskolában működő információs folyamatokat. Ekkor tisztáztuk a feltételi és kiegészítő folyamatok teljes körét.

14. Tanügyi dokumentumok, taneszközök

a) 1986-tól több változatban alkalmaztunk a képességfejlesztő program kezdő tagozatára készített osztályozási-értékelési, valamint haladási naplólapokat. 1991-ben – figyelembe véve az országszerinte képességfejlesztő program szerint tanító pedagógusok véleményét – véglegesítettük az értékelési-osztályozó és a hiányzási naplót.

b) A magatartás és a szorgalom megítéléséhez 1988-tól kezdve alkalmazzuk az illem, az önművelés és a munkakultúra tevékenységekre bontott minősítést. Ezen minősítés céljára külön kis füzetet állítottunk elő *Így teljesítettem* címmel. Ennek a kipróbálása szolgált alapul ahhoz, hogy a teljes programhoz alkalmazható *Tájékoztató füzetet* készítsünk.

c) 1983-tól kezdve alkalmaztuk a bizonyítvány és a félévi értesítő kiegészítéseként az *Értékelő lapokat*. Az alkalmazás tapasztalatainak felhasználásával alakítottuk ki a program év végi bizonyítványait, valamint a *Tájékoztató füzet* részeként a félévi minősítő lapokat.

d) 1989-től a többi, ideiglenes dokumentumhoz alakítottuk az anyakönyvet is. Többszöri kipróbálás után 1991-ben elkészült az anyakönyvvel együtt a vele összehangolt előbbi 3 dokumentum végleges változata.

A kutatás-kísérlet eredményei

A kutatás-kísérlet eredményeit – mivel zömmel fejlesztési, értékelési eredmények, illetve a tudásrendszerezés tárgyi objektívációi – a további fejezetekben írjuk le. E helyen eltekintünk a produktumok sokaságának felsorolásától.

Források

Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet

Szabó Margit–Zsolnai József: A „helyesejtés” taníthatósága. (Egy kísérlet programja és kezdeti tanulságai.) = *A Tanító*, 1972. X. évf. 5. sz. 5–7. p.

* Zsolnai József: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975). TKF. Kaposvár, 1976. 254 p.

* Zsolnai József: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján II. FPI–TKF. Kaposvár, Budapest–Szekszárd, 1978. 236 p. (kézirat)

Zsolnai József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet. Kandidátusi értekezés tézisei munkahelyi vita számára. Veszprém, 1981. 14 p.

Zsolnai József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I. OOK, Veszprém, 1982. 277 p.

Képességfejlesztő akciókutatás

- * Zsolnai József: A képességfejlesztő iskoláért. (Egy pedagógiai akciókutatás) Oktatáskutató Intézet, Bp. 1983. 161 p.
- Vágó Irén–Zsolnai József: A tehetségfejlesztés egy lehetséges módjáról. = Pedagógiai Szemle, 1985. XXXV. évf. 6. sz. 572–578. p.
- Balázs Éva–Kiss Éva–Vágó Irén–Zsolnai József: Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában. = Oktatásügyi Kutatások I. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1986. 41–52. p.
- Zsolnai József: A képességfejlesztés, tehetséggondozás kutatásának tapasztalatai. = Pedagógiai Szemle, 1986. XXXVI. évf. 9. sz. 892–899. p.
- Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív program és kutatás. = Jelentkezünk, 1989. 1. sz. 184–192. p.
- * Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén–Zsolnai József: A képességfejlesztő program hatása és eredményei I. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1990. 384 p.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje

- A törökbálinti Kísérleti Általános Iskola évkönyve. 1987–1988. (Szerk.: Kiss Éva) Törökbálint, 1988. 237 p.
- * Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje. Kutatási zárójelentés. = Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 19. sz. 1992. február, 137–157 p., 296–304. p.

PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSEK

Pedagógiai fejlesztéseken azokat a szakmai tudást feltételező résztevékenységeket értjük kutató-fejlesztő praxisunkban, amelyek eredményeként tantervek, taneszközök, tanítási segédletek, szülőket és tanulókat orientáló produktumok születnek. Gyakorlatunkban a fejlesztésnek – egy adott téma, illetve egy adott műfaj vonatkozásában – két fázisa van:

a) az első fázis a kísérletekhez kapcsolódik;

b) a második a méréssel ellenőrzött eredmények véglegesítése utáni fázis, amikor arról van szó, hogy egy adott fejlesztési produktumot (pl. egy feladatgyűjteményt, egy tankönyvet) véglegesítünk, nagyobb példányszámú terjesztésre alkalmassá tesszük. Ez a második szakasz lényegileg az innovációhoz kapcsolódik, annak a feltétele.

A fentiek szerint meg szoktuk különböztetni az *akciókutatáshoz kapcsolódó fejlesztéseket* (az ún. kísérleti tananyagokat, taneszközöket), valamint az *innovációs szakaszhoz illeszkedő fejlesztéseket*. Jelen összegzésünkben leginkább az első típusba tartozó fejlesztésekről lesz szó az alábbi tagolásban:

1. tantervfejlesztés, követelményrendszer kidolgozása
2. taneszközrendszer-taneszközfejlesztés-tervezés
3. tanítási programok és tanítási segédletek fejlesztése
4. pedagógiai programcsomag kimunkálása
5. szülőknek szóló segédletek összeállítása

E tevékenységek bemutatása során az időrend szerint írjuk le fejlesztési elképzeléseinket és produktumainkat vázlatosan, annotáció-szerűen.

TANTERVFEJLESZTÉS, KÖVETELMÉNYRENDSZER KIDOLGOZÁSA

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet tanterve (I–4. osztály)

A tanterv a természetes kísérlet és a laboratóriumi kísérletek eredményeinek hatására nyerte el végső formáját.

A tananyag-elrendezésnél az 1970-es évektől hazánkban is megélnünk tanterv- és tantárgyméleti kutatások hatottak. Ezek három irányú megfontolásra készítettek bennünket. 1. Állást kellett foglalnunk a kísérlet tantárgyi jellegében; 2. a tananyag elrendezésében; 3. abban, hogy tantervünkben a cél-, illetve feladatrendszer nem lehet lezárt, nem lehet végleges, épp a kísérleti jelleg miatt. A célok, illetve feladatok és követelmények egyelőre hipotetikusak. A legkülönbözőbb körülmények között dolgozó osztályok és az egymástól felkészültségben eltérő pedagógusok körében történő kipróbálás után adható csak meg a célok és követelmények végső taxonómiája.

Kísérletünk első fázisa arra az időszakra esett, amikor az egy tudomány – egy tantárgy koncepció meggingott, amikor a komplex tárgyak igénye jelentkezett a szakirodalomban. Ebben a helyzetben egyáltalán nem a variánsok számát szaporítandó döntöttünk a *tantárgyblokk* mellett. A tantárgyblokk nem mossa el a hajdan volt anyanyelvi tantárgyak (írás, olvasás stb.) határait, mint a komplex tantárgy. Megtartja a korábbi anyanyelvi tantárgyak relatív önállóságát, de ezeket (írás,

olvasás, fogalmazás stb.) nem tantárgyként, azaz nem önálló ismeretrendszerként kezeli, hanem olyan nyelvi-kommunikációs tevékenységként, amely eltéphetetlen kölcsönhatásban van a többivel.

Mivel empirikus kutatás nem állt rendelkezésünkre, elsősorban tevékenységlélektani megfontolások alapján döntöttünk a merev válaszfalakat eltüntető, de a tantárgyi komponensek relatív önállóságát mégis preferáló gyakorlat mellett. Nyelvészeti és tevékenységlélektani megfontolások alapján a kisiskoláskorban elsajátítandó két alapvető kommunikációs technikát, az olvasást és az írást tettük meg a tervezett tantervi anyag általunk kialakított két blokkjának alapjává. Az olvasáshoz kapcsoltuk a szövegismeretet, az íráshoz a helyesírás- és anyanyelvismeretet. Így jött létre az „*olvasás-szövegismeret*”, és az „*írás-helyesírás-anyanyelvismeret*” című két blokk.

A tanterv szövegében a nyelvi tevékenységeket taxonomizáltan, decimális rendszerben közöltük. Tantárgyblokkonként megadtuk az egyes évfolyamok tanulói számára a tanév végén teljesítendő *tantervi minimumot*. Továbbá tantárgyblokkonként felvázoltuk a tantervi ismeretek és műveletek feldolgozásához szükséges szaktudományos, didaktikai és metodikai *problémaháttér*. Mindezek illusztrálására az alábbiakban közöljük az 1–2. osztály *Olvasás-szövegismeret* tantárgyblokkját.

OLVASÁS – SZÖVEGISMERET 1–2. osztály

I. A kommunikációs alaphelyzet felismerése és elemzése (I. o.)

1. A kommunikációs alaphelyzet felismerése és megnevezése

- 1.1. képolvasással;
 - 1.1.1. eseményt ábrázoló képekről állítások (mondatok) gyűjtése;
 - 1.1.2. az állítások bővítése az esemény helyével;
 - 1.1.3. az állítások bővítése az esemény idejével;
 - 1.1.4. az állítások bővítése az eseménnyel kapcsolatban levő szereplők tulajdonságaival;
 - 1.1.5. a képen ábrázolt esemény előzményéről állítások gyűjtése;
 - 1.1.6. a képen ábrázolt esemény következményéről állítások gyűjtése;
- 1.2. a kommunikációs alaphelyzet felismerése és megnevezése természetes élethelyzetben;
 - 1.2.1. a beszélő, azaz az 1. személy megnevezése;
 - 1.2.2. a hallgató, azaz a 2. személy megnevezése;
 - 1.2.3. a szerepcsere felismerése;
 - 1.2.4. a kommunikáció (verbális közlés) tárgyának megnevezése;
- 1.3. a kommunikációs alaphelyzet felismerése és megnevezése magnón rögzített szöveg alapján;
(A műveleti sorrend azonos az 1.2.1.–1.2.4.-ig feltüntetettekkel!)

2. A kommunikációs helyzet elemzése és az elemzés során elhangzott könnyen tagolható mondatok szavakra bontása:

- 2.1. a szereplőt(-ket) jelölő szó(-k) kiválasztása és megnevezése;
- 2.2. az eseményt, történést jelölő szó(-k) kiválasztása és megnevezése;

- 2.3. az esemény helyét jelölő szó(-k) kiválasztása és megnevezése;
- 2.4. az esemény idejét jelölő szó(-k) kiválasztása és megnevezése;
- 2.5. a szereplők tulajdonságait jelölő szó(-k) kiválasztása és megnevezése.

3. *A mondatot alkotó szavak megszámlálása:*

- 3.1. egy szóból álló mondat;
- 3.2. több szóból álló mondat;

II. A hangos olvasás – helyesejtés előkészítése a beszéd akusztikumának megismerésével és helyesejtési gyakorlatok végzésével (1–2. o.)

- 1. *Zörej, zenei hang, állathang, beszédhang felismerése magnószalagról a hallásfejlesztés érdekében;*
- 2. *Hangmagasság és hangerő érzékelése és produkálása;*
- 3. *Tempó és szünet érzékelése és produkálása;*
- 4. *Ritmus és a ritmushibák (lepegés, pattogás) érzékelése.*

III. A néma olvasást – gyorsolvasást előkészítő, szemműködést fejlesztő gyakorlatok végzése (1–2. o.)

- 1. *Ritmikus szemmozgás gyakorlása;*
- 2. *Látószög növelésének gyakorlása;*
- 3. *Fixációs szélesség fejlesztése.*

IV. A kisbetűk tanulása (1. o.)

Megjegyzés:

A kisbetűk tanulása (olvasása) kombinatív modell alapján történik. A kombinatív modellel történő betűtanulással a néma olvasás útján történő dekódolás (szövegértés) és az interpretáló jellegű hangos olvasás egyidőben valósul meg.

MODELL a kisbetűtanuláshoz

- a* az adott tárgykép megnevezése;
- b* az adott tárgyképet jelölő (megnevező) nyomtatott szó nevelő által történő olvasása;
- c* az adott szó utánzással történő együttes olvasása;
- d* az adott szókép alatti nyílshangok (magánhangzók) nyomtatott betűinek együttes olvasása;
- e* a kiemelt betűk alatti írott szó nevelővel történő együttes olvasása;
- f* a kiemelt nyílshangok (magánhangzók) írott betűinek együttes olvasása.

1. *A kisbetűtanulás sorrendje:*

- 1.1. alsó ívelést tartalmazó betűcsoport (i, u, ü, t);
- 1.2. felső ívelést tartalmazó betűcsoport (n, m, p);

- 1.3. körelemet tartalmazó betűcsoport (c, o, ö);
- 1.4. körelemet és horogvonalat tartalmazó betűcsoport (a, á, d);
- 1.5. kis horogvonalat tartalmazó betűcsoport (r, v);
- 1.6. felső hurokvonalat tartalmazó betűcsoport (e, é, l, b);
- 1.7. felső hurokvonalat tartalmazó betűcsoport (f, h, k);
- 1.8. alsó hurokvonalat tartalmazó betűcsoport (j, g);
- 1.9. alsó hurokvonalat tartalmazó 2 jegyű betűcsoport (gy, ny, ty, ly);
- 1.10. ellentétes ívelést tartalmazó betűcsoport (s, cs);
- 1.11. hullámvonalat tartalmazó betűcsoport (z, zs, sz).

Megjegyzés:

Λ kisbetűk tanulására vonatkozó „terminológia” az írástanulás „terminológiájához” igazodik, mivel a nyomtatott betűalakokkal együtt tanítjuk az írottat, továbbá az olvastatással egyidőben ugyanezen betűcsoportok írását.

2. Gyakorlás különböző szövegek olvasásával (1–2. o.)

- 2.1. a kommunikációs alaphelyzet felismerése szöveg és kép kapcsolatában;
- 2.2. a helyesejtés gyakorlása rendezett szóhalmaz olvasásával;
 - 2.2.1. artikulációs és szóhangsúly-gyakorlatok végzése;
 - 2.2.2. ritmusgyakorlatok végzése;
 - 2.2.3. tempógyakorlatok végzése;
- 2.3. a néma olvasás keretében folyó gyorsolvasás gyakorlása rendezett szóhalmaz olvasásával;
 - 2.3.1. látószögnövelő gyakorlatok;
 - 2.3.2. fixációszélességet fejlesztő gyakorlatok;
 - 2.3.3. szókeresés;
- 2.4. vers- és prózainterpertálás előkészítése „apró szövegek” hangos és néma olvasásával.

V. A nagybetűk tanulása (1. o.)

1. A nagybetűk grammatikai, helyesírási szerepének felismerése szövegelemzés útján

- 1.1. állítások (mondatok) kezdőbetűje;
- 1.2. tulajdonnevek kezdőbetűje;

2. A nagybetűtanulás sorrendje:

- 2.1. a nyomtatott kisbetűkkel azonos alakú nagybetűk olvasásának és írásának megismerése (C, Cs, O, Ó, Ö, Ő, Z, Zs, U, Ú, Ű, Ū, V);
- 2.2. a nyomtatott kisbetűkhöz hasonló alakú nagybetűk olvasásának és írásának megismerése (G, Gy, J);
- 2.3. a nyomtatott kisbetűktől eltérő alakú nagybetűk olvasásának és írásának megismerése (I, Í, H, K, T, Ty, F, P, B, R, N, Ny, M, A, Á, S, Sz, E, É, L, Ly, D)

VI. Elemi könyvtárhasználati tevékenységek tanulása és ismeretek szerzése (1. és 2. o.)

1. A kis és a nagy abc megismerése és gyakorlása

- 1.1. gyermeklexikon és értelmező szótár használata, a kis abc gyakorlása;
- 1.2. lexikonok és helyesírási szótárak használata, a nagy abc gyakorlása;
- 1.3. betűrendbesorolás;

2. Elemi sajtóismeretek szerzése gyermekújságok, napilapok olvasásával

VII. Különböző műfajú szövegek olvasása, és feldolgozásuk kommunikációs gyakorlatokkal (1–2. o.)

1. Ráismerés a kommunikáció tényezőire a gyakorlásra szerkesztett, ill. kiválasztott szövegekben az OLVASÁS – SZÖVEGISMERET cím alatt 1.1.–1.3.-ig közölt rendszer szerint

2. Néma-gyorsolvasást fejlesztő gyakorlatok végzése:

- 2.1. szókinccsteszt megoldása;
- 2.2. szinonímakeresés feleletválasztással.

3. A helyesejtés gyakorlása szövegen:

- 3.1. hangsúly- és szólamgyakorlatok;
- 3.2. magassági gyakorlatok;
- 3.3. hangképzés- és szünetgyakorlatok;
- 3.4. hanglejtés-gyakorlatok.

4. Szövegértés:

- 4.1. verbális szöveg megértése;
 - 4.1.1. azonos életkorúak szövegeinek megértése adekvát válasszal; adekvát viszontkérdéssel; adekvát cselekvéssel;
 - 4.1.2. a pedagógus mindennapi szövegének megértése a 4.1.1. alatt jelzett módon;
 - 4.1.3. a pedagógus homogén ismeretkörben mozgó elbeszélésének, leírásának, magyarázatának, kérdéseinek megértése a 4.1.1. alatt jelzett módon;
- 4.2. írott szövegek megértése;
 - 4.2.1. publicisztikai és hirdetésszövegek néma és hangos olvasás útján történő megértése – feleletválasztással; – feleletadással;
 - 4.2.2. szépirodalmi szöveg megértése: – adekvát érzelemnyilvánítással; – adekvát magatartással; – megközelítően adekvát interpretálással.

5. Szövegértésen alapuló interpretálás:

- 5.1. vers- (mondóka)-interpretálás;
- 5.2. mesemondás.

6. A szövegértés során fellépő hibák korrigálását segítő gyakorlatok:

- 6.1. hangos olvasásnál;
 - 6.1.1. önkorrigező nevelői visszajelzésre;

- 6.1.1.1. a betűcsere felismerése és javítása;
- 6.1.1.2. a betűkihagyás felismerése és javítása;
- 6.1.2. önkorrekción tanuló visszajelzésre a 6.1.1. alatt jelzett módon;
- 6.2. hangos olvasásnál;
- 6.2.1. önkorrekción nevelői visszajelzésre;
- 6.2.1.1. időtartamhiba felismerése és javítása;
- 6.2.1.2. hangkapcsolathiba felismerése és javítása;
- 6.2.1.3. szóhangsúly felismerése és javítása;
- 6.2.1.4. hanglejtés felismerése és javítása;
- 6.2.1.5. ritmushiba felismerése és javítása;
- 6.2.2. önkorrekción tanuló visszajelzésre vö.: a 6.2.1. alatt jelzett módon.

SZÖVEGEK az olvasás gyakorlásához (1–2. o.)

- a* *Mindennapi kommunikációs helyzeteket adekvátan tükröző (nem-moralizáló), humort is megtűrő szövegtípusok;*
- aa* bevásárlás;
- ab* telefonálás – baleset jelentése – mentők hívása – tűzoltók hívása;
- ac* postán;
- ad* talált tárgy leadása;
- ae* köszöntési, üdvözlési formák – tiszteletiség;
- b* *Publicisztikai szövegtípusok;*
- ba* hír;
- bb* tudósítás;
- c* *Szépirodalmi szövegek, témák és műfajok szerinti;*
- ca* Hol volt, hol nem volt...;
(Mesék)
- caa* Prózai mesék;
Tréfás mese (magyar népmese); A három kismalac és a farkas (angol népmese); A kakas és a róka (orosz népmese); Az oroszlán hálája (afrikai népmese); *Arany László*: Icinke-picinke; A kiskakas gyémánt félkrajcárja; *Grimm*: A csuka büntetése (átd. Rónay György); *Kányádi Sándor*: A kasza és kapa; *Mészöly Mikós*: A pipiske és a fűszál; A tíz testvér; A torony meséje; *Milne*: Micimackó (2. fejezet, részlet); *Móra Ferenc*: A kéményseprő zsiráfok; *Páskándi Géza*: A Kályha és a Tűz; *Tolsztoj, A.*: A házikó; A kérkedő nyúl; A répa; *Tolsztoj, L.*: A három medve; A két jóbarát; *Zelk Zoltán*: A három nyúl; Páráska.
- cab* Verses mesék;
Móricz Zsigmond: Iciri-piciri; *La Fontaine*: A holló meg a róka; Az oroszlán és az egér.
- cb* Gyermekekélet
- cba* Versek;
Goethe: Vegyetek, gyerekek!; *József Attila*: Altató; Dalocska; De szeretnék...; *Kassák Lajos*: Szomszéd néni; Testvérek; Köszöntő anyák napjára (magyar népköltés); *Kosztolányi Dezső*: Tanár az én apám; *Majakovszkij*: Mi legyek?; *Majtényi Erik*: A kisdíák; *Marsak*: Szeptember elseje (1. vers); *Milne*: Zümmögő versike (A Micimackóból); *Nemes Nagy Ágnes*: Mi van a szobában? (Részlet); *Petőfi Sándor*: Anyám tyúkja; Arany Lacinak; *Szabó*

Lőrinc: Kicsi vagyok én; Vakáció előtt; *Weöres Sándor*: Altatódal; Csiribiri; Kezdődik az iskola; A tündér; *Zelk Zoltán*: Ákombákomb; Este jó, este jó.

cbb Próza:

Gajdar: Alka háborúba készül; *Janikovszky Éva*: Akár hiszed, akár nem; *József Attila*; Csozogi, az öreg suszter; *Mészöly Miklós*: Vidám és szomorú; *Móricz Zsigmond*: Hímes tojások; *Noszov*: Lépcsőfokok; *Ságvári Endre*: Az árfalvi gyerekek (részlet); *Tolsztoj L.*: A macskakölyök.

cc Természet;

cca Versek;

ccaa Mondókák:

Süss föl, nap!; Ess eső, ess!; A hét napjai.

ccab Találós kérdések:

Válogatás *Kresz Mária* „Négy testvér egymást kergeti” c. kötetéből.

ccac Gyermekversek:

Csanádi Imre: Ficánkoló; Hónap-soroló; Május-dicsérő; Naphívogató; Négy testvér; *Csoóri Sándor*: Esti párbeszéd; Fut a kicsi felhő (lengyel népköltés); *József Attila*: Kertész leszek; *Kassák Lajos*: A vadászó csiga; *Kormos István*: Almafa; *Kosztolányi Dezső*: Jaj, az estét úgy szeretem; *Majakovszkij*: Mi a jó és mi a rossz?; *Milne*: A szél hova fut; *Nemes Nagy Ágnes*: Hóésésben; Mit beszél a tengelice?; Szorgalom; *Pákolitz István*: Dió; *Petőfi Sándor*: A Nap; *Szabó Lőrinc*: Országos eső; *Takáts Gyula*: Dorombol a Hold; Összetört a csiga háza; *Weöres Sándor*: Paripám, csodaszép pejkó!

ccb Próza:

Csukás István: A téli tücsök meséi (1. fejezet); *Csarusin*: A veréb; *Jókai Mór*: Ültess fát!; *Krúdy Gyula*: Pörpatvar a cinkékkal; *Móra Ferenc*: A világ vándora; *Szász Imre*: Kisanna Erdőországban (részlet); *Tolsztoj, L.*: A kismadár; A tűzoltó kutyák; *Tordon Ákos*: A kismadár kertje; *Zelk Zoltán*: A négy vándor.

cd Édes hazánk;

cda Versek:

Csanádi Imre: Traktor; Új kenyér; *Illés Gyula*: Mozdony; *József Attila*: Dolgozni csak...; *Kassák Lajos*: Biztató; Falusi kép; *Majtényi Erik*: Híd a Dunán; *Tamkó Sivató Károly*: Papírgyár.

cdb Próza:

Lestyán Sándor: Muzsikál a Bükk (részlet); *Tüskés Tibor*: Magyarország (részletek); Részletek publicisztikai írásokból.

ce Ünnepejünk!

Kölcsey Ferenc: Himnusz 1–2. versszak.

VIII. Szövegprodukálás (1–2. o.)

1. Beszámoló valóságosan megtörtént eseményről:

- 1.1. egy hallgatónak;
- 1.2. több hallgatónak.

2. Beszámoló képzeletbeli eseményről:

- 2.1. egy hallgatónak;
- 2.2. több hallgatónak.

3. Mesebefejezés:

4. Eseményes szöveg tömörítése:

- 4.1. olvasott szövegé;
- 4.2. hallott szövegé.

5. Megadott vázlat bővítése:

6. Az iskolai élettel összefüggő szerephelyzetek gyakorlása:

- 6.1. jelentés;
- 6.2. kérés az igazgatótól;
- 6.3. kérés más, az osztályt nem tanító pedagógustól;
- 6.4. kérés felső tagozatos iskolatárstól;
- 6.5. hirdetés az osztálytársak előtt.

Tantervi minimum a 2. oszt. végére

1. Nem gyakorolt, de a tanulók aktív szókincséhez közelálló szépirodalmi szöveg néma olvasással történő megértése adott időegység alatt (feleletválasztással v. feleletadással).

2. Gyakorolt szépirodalmi szöveg középhangerővel, közepes tempóval, az időtartam és a hangkapcsolati törvényszerűségek megtartásával (tehát betűejtést mellőzve), a megfelelő szólamhangsúly és hanglejtés érzékeltetésével és szünettartással történő olvasása.

3. Beszámoló gyakorolt elbeszélő jellegű szépirodalmi szövegről 3–4 mondatos tömörítéssel, az esemény idejének, helyének, szereplőinek és az eseménynek, mint témának a megnevezésével.

4. A helyesírási szótárban és gyermeklexikonban adott számú szó, adott időegység alatt történő megkeresése.

Problémaháttér

a tantervi ismeretek és műveletek feldolgozásához

1. Szaktudományos „háttér”:

- 1.1. A tanterv szövegében szereplő terminusok a nyelvtudomány és a kommunikációelmélet, továbbá a didaktika és a pedagógiai pszichológia szemléletmódjára épülnek. A megvalósítás feltételezi, hogy a pedagógusok e tudományágak szemléletmódját és alapvető terminológiarendszerét elsajátítják.

2. Didaktikai „háttér”:

- 2.1. A taxonikus tananyag-ismertetés biztosítja, hogy az anyag a kivitelezés során – adott határon belül – szűkíthető, bővíthető és átstrukturálható.
- 2.2. A tantervi anyag elsajátítása differenciált osztálymunkát tételez.

3. Metodikai „háttér”:

- 3.1. Az olvasástanulás gyorsítása érdekében tervezett kombinatív eljárást kiegészítheti a hangzó-átolvasó-összetevő és a globális módszer.

- 3.2. Az olvasászavarok és a beszédhibák korrigálását a tervezet nem tartalmazza, lévén az gyógypedagógiai feladat.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program legitim tanterve (1–8. osztály)

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés végleges programja tizenhárom éves kutatómunka eredményeképpen született meg. Alternatív tantervvé a művelődési miniszter 1984-ben (1–4. osztály) és 1988-ban (5–8. osztály) nyilvánította.

A tanterv célrendszere

Célrendszerünk a 6–10 éves kisiskolások általunk kívánatosnak ítélt azon személyiségvonásait, személyiségjegyeit tartalmazza, amelyek fejlesztésében programunk részt vállal. A célrendszer nem egyszerűen listája a kívánatos személyiségvonásoknak, hanem azok hierarchikusan rendezett együttese. A célrendszer öt főblokkból áll. Ezek az alábbiak:

- A) A SZÜKSÉGLETEK FEJLESZTÉSE
- B) A KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE
- C) A POZITÍV VISZONYULÁSOK MEGERŐSÍTÉSE ÉS KIÉPÍTÉSE, A NEGATÍV VISZONYULÁSOK MEGELŐZÉSE, KIALAKULÁSUK ESETÉBEN AZOK VISSZASZORÍTÁSA
- D) AZ ÉNKÉP FEJLESZTÉSE
- E) A VILÁGKÉP FEJLESZTÉSE

Az öt főblokk blokkokra tagozódik. A különböző blokkokon belül részblokkokat, azokon belül pedig alblokkokat találunk. Az alblokkokon belül csoportok, részcsoportok és alcsoportok találhatóak.

Mutatványként a KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE főblokk *Kommunikációs képességek fejlesztésére* vonatkozó részletét közöljük.

- 2.1. kommunikációs képességek
 - 2.1.1. nyelvi-kommunikációs képességek
 - a* beszédképességek
 - aa* reprodukzív beszédképességek
 - aaa* felolvasás
 - aab* vers- és prózamondás
 - ab* félreproduktív beszédképességek
 - aba* hirdetés
 - abb* megemlékezés
 - ac* spontán (produktív) beszédképességek
 - aca* kapcsolatfelvétel
 - acb* szándéknyilvánítás
 - kérés
 - tudakozódás
 - felszólítás – utasítás

	meghívás
<i>acc</i>	véleménynyilvánítás
	bejelentés
	sérelem
	kritika
	vita
<i>acd</i>	tájékoztató
	elbeszélés
	üzenetközvetítés
	leírás
	társalgás
	interjúkészítés
<i>b</i>	beszédkészítés-képességek
<i>ba</i>	reprodukált szöveg befogadása
<i>baa</i>	felolvasás befogadása
<i>bab</i>	vers- és prózamondás befogadása
<i>bb</i>	félreproduktív szöveg befogadása
<i>bc</i>	spontán beszéd értése
<i>bca</i>	kapcsolatfelvétel viszonzása
<i>bcb</i>	szándéknyilvánítás fogadása
<i>bcc</i>	tájékoztató szövegek megértése
	kérdés
	szerepcseré
<i>c</i>	írásképességek
<i>ca</i>	írás-reprodukálás
<i>caa</i>	másolás
<i>cab</i>	diktálás utáni írás
<i>cac</i>	akaratlagos írás
<i>cb</i>	félreproduktív írás
<i>cba</i>	nyomtatványkitöltés
<i>cbb</i>	jegyzetelés – szövegtömörítés
<i>cc</i>	írásbeli szövegalkotás
<i>cca</i>	elbeszélés
<i>ccb</i>	hír elkészítése
<i>ccc</i>	meghívó készítése
<i>ccd</i>	riport készítése
<i>cce</i>	leírás
<i>ccf</i>	jellemzés
<i>ccg</i>	levélírás
<i>cch</i>	táviratírás
<i>cci</i>	könyvismertetés készítése
<i>d</i>	olvasási képességek
<i>da</i>	szépirodalmi szövegek néma olvasása
<i>db</i>	gyorsolvasás
<i>dba</i>	lényegkiemelés (skimming)

- dbb* adatkeresés (skipping)
 - e* nyelvi normatív és korrekciós képességek
 - ea* helyesejtés
 - eb* helyesírás
- 2.1.1. nem nyelvi kommunikációs képességek
- a* térközsabályozás
 - b* testtartás
 - c* gesztikuláció
 - d* mimika
 - e* tekintet
 - f* nem nyelvi természetű hangadás

A tanterv tananyagrendszere

Végleges tantervünk tananyaga megőrizte a tanulói tevékenységek és ismeretek *tantárgyblokkokban* történő elrendezését, illetve a *taxonomizált tevékenységleírást*. Tananyagrendszerünkbe csak olyan műveltségterületeket emeltünk be, amelyek garantáltan képességfejlesztők, így el kellett tekintenünk az egyes műveltségterületek (tudományágak, művészeti ágak) sajátos logikájától. Egy-egy műveltségterület tananyaggá válásában fontos tényezőnek tekintettük azt is, hogy milyen motivációs értékkel rendelkezik, hogyan készíti fel a szabadidő kulturált és értelmes eltöltésére, az önművelésre, továbbá milyen mértékben járul hozzá a tanulók majdani munkakultúrájához. Illusztrálásképpen az alábbiakban a 4. osztály BESZÉDMŰVELÉS, KOMMUNIKÁCIÓ, ILLEM blokkjának tananyagát mutatjuk be.

I. Helyesejtés-tanítás

1. A helyesejtési normákhoz igazodó beszédhallás és beszédmozgás fejlesztése

- 1.1. helyesejtési gyakorlatok végzése
 - 1.1.1. a légzéstechnika gyakorlása szövegolvasás közben
 - 1.1.2. az ajakartikuláció gyakorlása versrészlet- és szövegolvasás közben, valamint mondókák, versek mondásával
 - 1.1.3. ritmusgyakorlatok végzése jól ritmizálható versek olvasásával
 - 1.1.4. az időtartam érzékeltetésének gyakorlása szó párok, szókapcsolatok és szöveg olvasásával
 - 1.1.5. a hangsúlyozás gyakorlása mondatok és szöveg olvasásával
 - 1.1.6. a hanglejtés gyakorlása szöveg olvasásával
 - 1.1.7. a beszédfolyamat-váltások (tempó, hangerő, hangmagasság) gyakorlása szövegolvasás közben
 - 1.1.8. a beszédszünetek megtartásának gyakorlása vers- és prózarészlet olvasása, valamint szövegalkotás közben
- 1.2. a hangos olvasás és szövegmondás (vers- és prózamondás) közben elkövetett helyesejtési hibák felismerése és javítása: időtartamhiba, hanglejtéshiba, hibás artikuláció, hangsúlyhibák, hibás szünettartás és hibás levegővétel, valamint a beszédfolyamat-váltások hibáinak javítása tanulói és/vagy nevelői visszajelzésre

2. Helyesejtési normákhoz igazodó vers- és prózamondás gyakoroltatása

- 2.1. vers- és prózamondás gyakorlása a szünetek és a levegővételi helyek megtartásával
- 2.2. vers- és prózamondás gyakorlása a fő- és mellékhangsúlyok megtartásával
- 2.3. vers- és prózamondás gyakorlása, tekintettel az időtartam helyes ejtésére
- 2.4. vers- és prózamondás gyakorlása a beszédfolyamat-váltások helyes alkalmazásával
- 2.5. vers- és prózamondás gyakorlása a ritmus érzékeltetésével

II. Beszédfejlesztés, kommunikációtanítás

1. A szövegalkotás tanítása

- 1.1. a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás illemszabályainak tanulása és megtartása mindennapi helyzetekben; nyelvi sémák, nem nyelvi eszközök felismerése, kezelésük tanulása; a kapcsolat indokolatlan vagy durva megszakításának tudatosítása
- 1.2. a szándéknyilvánítás tanulása; a közlés felhívó (felszólító) funkciójának udvarias érvényesítése mindennapi helyzetekben
 - 1.2.1. kérés, tudakozódás; segítségkérés kísérőtől táborban; felső tagozatos tanártól iskolában, idegen embertől utcán, közművelődési intézményekben; tudakozódás telefonon (pl. menürendről)
 - 1.2.2. szülők és más felnőttek, gyerekek meghívása gyermekrendezvényekre
- 1.3. a véleménynyilvánítás tanulása
 - 1.3.1. a közlés érzelmet kifejező funkciójának felismerése képek és mindennapi helyzetek elemzése folyamán
 - 1.3.2. a sérelem, jogos panasz, bejelentés pontos megfogalmazása, lehetőleg az érzelmkifejezés kiküszöbölésével
 - 1.3.3. a vélemény kifejtésének tanulása; a szerepcseré gyakorlása
 - 1.3.4. az értékelés tanulása
 - 1.3.5. a vita tanulása (érvelés, bizonyítás, cáfolás, szerepcseré)
- 1.4. tájékoztató-ábrázoló szövegek alkotása
 - 1.4.1. az elbeszélés
 - 1.4.1.1. elbeszélés kép, képzőművészeti alkotás, magnószalagon rögzített zene, valamint frásban adott élethelyzetek alapján
 - 1.4.1.2. elbeszélés élmény, fantázia alapján kiscsoportban; a közlés tájékoztató (megismertető) funkciójának érvényesítése, tekintettel az 1. és a 2. személy közös ismereteire
 - 1.4.1.3. mesealkotás
 - 1.4.2. üzenetközvetítés tanítóknak, szülőknek, gyerekeknek
 - 1.4.3. a leírás tanulása
 - 1.4.3.1. állatok, növények leírása egyéni megfigyelés alapján
 - 1.4.3.2. tevékenység leírása tapasztalatok és megfigyelés alapján
 - 1.4.3.3. személyek leírása (valóságos személyek, történelmi alakok, irodalmi alkotások hősei)
 - 1.4.3.4. tárgyak leírása
 - 1.4.3.5. tér leírása (útbaigazítás kérésre, valamint érdeklődő vagy vendég felnőttek tájékoztatása saját kezdeményezésre)
 - 1.4.4. társalgás kiscsoportban élmények, „távoli témák”, elképzelt események alapján
 - 1.4.4.1. a szerepcseré gyakorlása

- 1.4.4.2. az érintkezés nyelvi és nem nyelvi eszközeinek (térközszabályozás, testtartás, gesztus, arcjáték, tekintet, érintés, nem nyelvi hangadás) felismerése kép, filmrészlet, mindennapi helyzet elémzése közben, a nyelvi és nem nyelvi eszközök kezelésének gyakorlása
 - 1.4.4.3. a nyelvi és nem nyelvi eszközök együttes működésének felismerése, viszonyuk megnevezése (ismétlés, ellentmondás, kiegészítés, hangsúlyozás, helyettesítés); a nyelvi és nem nyelvi eszközök együttes helyes használatának gyakorlása
 - 1.4.4.4. személyek jellemzése érintkezési szokásaik alapján
 - 1.5. az interjúkészítés tanulása
2. *A szövegbefogadás és a szövegértés tanítása*
- 2.1. a szándéknyilvánítás fogadása
 - 2.1.1. válaszolás tudakozódásra
 - 2.1.2. válaszolás meghívásra
 - 2.2. szövegértés elbeszélő, leíró, magyarázó szövegek befogadása, valamint társalgás, vita során
 - 2.2.1. a figyelmes meghallgatás gyakorlása kiscsoportban, az indokolatlan közbeszólás szükségletének leküzdése
 - 2.2.2. az elhangzó szövegben (esetleg képen) a kommunikáció körülményeinek (hely, idő, esemény, a közlés tárgya) felismerése és megnevezése
 - 2.2.3. kérdésfeltevés a hiányzó vagy nem kellőképpen kifejtett információk tisztázására
 - 2.2.4. a szerepcserre gyakorlása az illemszabályoknak megfelelően (tématartás, témaépités, helyreigazítás)
3. *Kommunikációs zavarok tudatosítása: felismerésük mindennapi élethelyzetben és szövegelemzés alapján*
- 3.1. hallgatás
 - 3.2. hazudás és elhallgatás
 - 3.3. szöözön
 - 3.4. az érzelmek által elferdített közlés
 - 3.5. félreértés
 - 3.6. kettős értelem
 - 3.7. közhely
4. *Érintkezési, kapcsolatfelvételi szokások történetének tanítása mimetizálással, szövegolvasással, képelemzéssel*
- 4.1. néhány érintkezési szokás eredete
 - 4.2. érintkezési szokások tájegységenként jeles napokon
 - 4.3. érintkezési szokások népünk történetében
 - 4.4. érintkezési szokások más népeknél

III. Az illem tanítása

- 1. *Az iskolai viselkedésre vonatkozó illemszabályok tanítása*
- 2. *Az étkezés (terítés, evés) gyerekekre, illetve felnőttekre vonatkozó illemszabályainak tanítása*

3. *A közlekedésre vonatkozó, a gyerekeket, illetve a felnőtteket érintő illemszabályok tanítása (gyalogos közlekedés; autóbuszon, villamoson, trolibuszon, vonaton, repülőgépen, hajón, személygépkocsin való közlekedés)*
4. *Az otthoni viselkedés (felnőtteket is érintő) illemszabályainak tanítása*
5. *A jó megjelenés (ápoltság, testi tisztaság, öltözködés, ruházat tisztasága) illemszabályainak tanítása, tekintettel a felnőtteket is érintő szabályokra is*
6. *A vásárlás – felnőtteket is érintő – illemszabályainak megismertetése*
7. *A szabadidős tevékenységre vonatkozó illemszabályok tanítása*
 - 7.1. a könyvek használata és a könyvtárban való viselkedés
 - 7.2. a mozi- és színházlátogatás
 - 7.3. a kiállítás- és a múzeumlátogatás
 - 7.4. a televíziózás
 - 7.5. a játék és a sportolás
 - 7.6. a kirándulás, túra
 - 7.7. az üdülés, strandolás
 - 7.8. külföldön való viselkedés
8. *Az ajándékozás (ajándékadás, ajándékfogadás) felnőtteket is érintő illemszabályainak tanítása*
9. *Az írásbeli érintkezésre (levél, távirat, képeslap, levelezőlap) vonatkozó illemszabályok tanítása*
10. *A telefonálás illemszabályainak tanítása*
11. *Az elsősorban felnőttek tevékenységével (diplomáciával, kitüntetések átadásával, viselésével) kapcsolatos illemszabályok megismertetése.*

A tanterv követelményrendszere

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program követelményrendszere a kutatás utolsó szakaszában záródott le. A követelmények leírásánál arra törekedtünk, hogy az elvárt tanulói teljesítmény igazodjon egy-egy tevékenységosztályhoz, jelölje a követelmény teljesítésének körülményeit és feltételeit. Nem mondtuk ki, hogy a tantervi követelmények csupán a törzsanyagra vonatkoznak, mivel rendszerünkben a törzs- és a kiegészítő anyag megkülönböztetésével nem éltünk. Helyette azt vallottuk: mindenkinek el kell sajátítania azt a tananyagot, amelyet tantervünk tartalmaz. Ez az elsajátítás a gyerekek különböző fejlettségi szintje miatt különböző időszakokban következik be a szociálisan teljesen érett, nagyon jó képességű tanulók és a szociálisan fejletlen, átmenetileg gyenge teljesítésre képes tanulók esetében.

Követelményrendszerünk legszembevetőbb vonása, hogy a tanterv tevékenységosztályaihoz igazodva közli az „elégséges”, a „közepes”, a „jó” és a „jeles” érdemjegyek megfelelő teljesítményt. A követelményeket a gyermekekhez szólva fogalmaztuk meg. E követelményeket a gyermekek olvasókönyvének mellékleteként adtuk közre. Ezek segítségével történik mind az évközi (formatív), mind pedig az év végi (szummatív) értékelés, illetve osztályozás. A nyilvánossá tett

követelményrendszer nem csekély mértékben csökkenti az osztályzatok szubjektivitását, és hozzájárulhat egy demokratikusabb pedagógiai kommunikáció kialakulásához a szülők, gyerekek és pedagógusok körében.

A képesség- és tehetségfejlesztő program kísérleti tanterve (1–3. osztály)

A képesség- és tehetségfejlesztő program a '70-es, '80-as évek pedagógiai gyakorlatának értékelése, az MTA távlati műveltségkonceptiója és az általunk kialakított új stratégiai típusú pedagógiai elmélet és az oktatásügyi innovációk alapján született. A program tervezésénél figyelembe vettük azokat a szülői igényeket is, amelyeknek érvényesítésére az akkori magyar iskolában oly kevés lehetőség nyílt (s amelyek legtöbbször a magánórak egyre növekvő számában nyertek levezetést).

Tantárgyi rendszerünk blokkjait – mint azt már a 25. oldalon említettük – az MTA Elnökség Közoktatási Bizottsága által javasolt nevelési területek szerint alakítottuk ki. Az 1–3. osztály tantárgyait műveltségterületenként az alábbi táblázat szemlélteti.

A képességfejlesztő program tantárgyi rendszere

1. osztály	2. osztály	3. osztály
I. Nyelvi-kommunikációs nevelés Anyanyelv (olvasás, írás, helyesírás, szövegalkotás) Angol v. német nyelv	Anyanyelv (olvasás, írás, helyesírás, helyesejtés, szövegalkotás, nyelvtan) Angol v. német nyelv Emberi kommunikáció	Anyanyelv (olvasás, írás, helyesírás, helyesejtés, szövegalkotás, nyelvtan) Angol v. német nyelv Kommunikáció-ilem
II. Matematikai nevelés Matematika	Matematika Sakk Rejtvényfejtés	Matematika Sakk Rejtvényfejtés, rejtvénykészítés
III. Természettudományi nevelés Természetismeret	Természetismeret	Természetismeret
IV. Technikai nevelés Technika és technológia a mindennapi életben	Technika és technológia a mindennapi életben	Mezőgazdasági technológia, Közlekedési ismeretek, Tűzvédelmi ismeretek, Modellézés, Műszaki rajz
V. Történelmi, társadalomtudományi, filozófiai nevelés Társadalomismeret Magyar tárgyi néprajz, Önismeret, Tömegkommunikáció-művelődés	Társadalomismeret, Magyar tárgyi néprajz, Magyar szellemi néprajz, Önismeret, Tömegkommunikáció-művelődés, Filatélia	Társadalomismeret, Honismeret, Történelem, Magyar tárgyi néprajz, Magyar szellemi néprajz, Önismeret, Tömegkommunikáció-művelődés, Filatélia
VI. Esztétikai nevelés Irodalom, Ének–zene, Környezet-és vizuális kultúra, Bábjáték, Néptánc	Irodalom, Ének–zene, Környezet-és vizuális kultúra, Színjáték, Bábjáték, Néptánc	Irodalom, Ének–zene, Környezet-és vizuális kultúra, Színjáték, Bábjáték, Néptánc, Pantomim
VII. Szomatikus nevelés Emberismeret, Testnevelés–sport, játék	Emberismeret, Testnevelés–sport, játék	Emberismeret, Testnevelés, Sportági ismeretek

A kísérleti tanterv tantárgy- és tananyagrendszerének kialakítása során törekvésünket az a meggyőződés vezérelte, hogy a sokoldalú képességfejlesztést a mindenki számára elérhető (sőt kötelező!) iskolában kell megoldani. Ha a lehetséges tehetségfajták szinte mindegyikét gondozni akarjuk, az általános iskolában kell lehetőséget biztosítani a gyerekeknek arra, hogy kipróbálhassák magukat, tájékozódhassanak, kialakulhasson érdeklődésük. A kísérleti program tantárgy- és tananyagrendszerének kimunkálása során arra is ügyeltünk, hogy szomatikus–motorikus, technikai–manuális és művészi képességek fejlesztésére lehetőséget adó tevékenységek is helyet kapjanak, sőt előtérbe kerüljenek tananyagainkban, szemben az intellektuális képességek túlzott preferálásával.

A kísérleti program 1–3. osztályos kipróbált tananyagát 1985-ben publikáltuk. (Lásd: *Pedagógiai program. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig. 2. kötet.*)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program tanterve

A törökbálinti kísérleti iskola bázisán folyó kutatás és kísérlet tantervének alapját az előzőekben felvázolt 1–3. évfolyamra kidolgozott tantárgy- és tananyagrendszer képezte. E dokumentum bővült a 4–6. osztály, a 7–8. osztály, valamint a 9–10. osztály számára kidolgozott – és évről-évre folyamatosan kipróbált – tananyaggal. Az iskola *tantárgyi rendszerének kísérleti változatát* az alábbi táblázatok illusztrálják.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola tantárgyi rendszere

Kezdő tagozat

1. osztály	2. osztály	3. osztály
Anyanyelv és irodalom	x	x
2. Idegen nyelv (késleltetve, kötelező)	x	2. Idegen nyelv (késleltetve, kötelező)
Emberi kommunikáció	x	x
Önismeret	x	x
Embertan és egészségtan	x	x
Önművelés	x	x
Bábozás	x	x
		Színjátászás
Magyar néptánc	(késleltetve, kötelező)	(késleltetve, kötelező)
Ének–zene	x	x
Furulyázás	x	x
		Karének

1. osztály	2. osztály	3. osztály
Környezet- és vizuális kultúra	x	x
	Tárgyi néprajz	
		Társadalomismeret
Barkácsolás, szerelés szerkesztés	x	x
	Közlekedésbiztonság	
		Tűzvédelem
Természetrajz természetbúvárkodás	x	x
Matematika	x	x
		Sakk
Testnevelés, sport, játék	x	x

Jelmagyarázat: sz.v.: szabadon választható tantárgy
k. v.: kötelezően választható tantárgy

Átvezető tagozat

4. osztály	5. osztály	6. osztály
Anyanyelv és irodalom	x	x
1. Idegen nyelv	x	x
2. Idegen nyelv (kötelezően választható)	k. v.	k. v.
Emberi kommunikáció	x	x
Önismeret	x	x
Embertan és egészségtan	x	x
Önművelés	x	x
Filatélia	sz.v.	sz.v.
Bábozás (k. v.)	k. v.	k. v.
Színjátszás (k. v.)	k. v.	k. v.
Néptánc	x	x
Ének-zene	x	x
Furulyázás	x	x
Hangszeres zene (sz.v.)	sz.v.	sz.v.

4. osztály	5. osztály	6. osztály
Karének	x	x
		Zenetörténet
Rajzolás	x	x
Festés	x	x
Mintázás	x	x
Faragás	x	x
Karikatúra (k. v.)	k. v.	k. v.
Alkalmazott grafika (k. v.)	k. v.	k. v.
Dekorálás, kiállításrendezés	x	x
Textilművesség (k. v.)	k. v.	k. v.
Bőrművesség (k. v.)	k. v.	k. v.
Kerámiakészítés (k. v.)	k. v.	k. v.
Virágkötészet (k. v.)	k. v.	k. v.
Tárgy- és műalkotás elemzés	x	x
Építészet, műemlékvédelem	x	x
		Fotózás
Néprajz	x	x
Honismeret		
Bevezetés a történelem-tanulásba		
	Egyetemes és magyar történelem	x
Termelés és szolgáltatás	x Gazdálkodás	x Demográfia x és munkamegosztás
Barkácsolás, szerelés, szerkesztés	x	x
A termelés és a szolgáltatás technikai, technológiai alapjai (ipar, mezőgazdaság, építészet, közlekedés, kereskedelem)	x	x
Magyarország gazdasági földrajza	x	x
Fizika	x	x

4. osztály	5. osztály	6. osztály
Kémia	x	x
Az élő egyed biológiája	x	x
Matematika	x	x
Számítástechnika (késleltetett)	x	x
Sakk (k. v.)	k. v.	k. v.
Testnevelés, sport, játék	x	x
Judo	x	x
	Tájfutás	x

Orientációs szakasz

7. osztály	8. osztály	9. osztály	10. osztály
Anyanyelv- és irodalom	x	x	x
2. Idegen nyelv (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
3. Idegen nyelv (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Emberi kommunikáció	x	x	x
Fejlődépszichológia és személyiségpsi- chológia	x	Szociálpszichológia	x
Szexuálkultúra	x		
Önművelés	x	x	x
Filatélia (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Bábozás (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Színjátászás (k. v.)	k. v.	k. v. Színházesztétika	k. v.
Néptánc	x	k. v.	k. v.
Ének–zene	x	x	x
Furulyázás	x	x	x
Hangszeres zene (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Karének (k. v.)	k. v.	sz.v.	sz.v.
Zenetörténet	x	Zeneesztétika	Zeneszociológia
Rajzolás	x	x	x

7. osztály	8. osztály	9. osztály	10. osztály
Festés (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Mintázás (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Faragás (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Karikatúra (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Alkalmazott grafika (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Dekorálás, kiállítás- rendezés (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Textilművesség (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Bőrművesség (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Kerámiakészítés (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Virágkötészet (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Tárgy- és műalkotás elemzés	x	Képzőművészet-esztétika - Művészettörténet	x Művészetszociológia x
Építészet, műemlék- védelem (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Fotózás (k. v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Film–videó (k. v.)	k. v.	k. v. Filmesztétika	k. v.
A világ néprajza	x	Néprazi gyűjtés, néprajzkutatás	
Egyetemes és magyar történelem	x	x	x
			A történelmi meg- ismerés, a történetírás története
Pedagógia (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Jog és mindennapi ügyintézés	Állam és politika	Társadalom- és jogszociológia	Filozófia
Barkácsolás, szerelés, szerkesztés	x	sz.v.	sz.v.
A termelés és a szol- gáltatás technikai, technológiai alapjai	x	Technikai rendszerek	x
A világ dinamikus			

7. osztály	8. osztály	9. osztály	10. osztály
gazdaságföldrajza	x		
A világ természeti földrajza	x	A termelés természet-tudományos alapjai	
Anyagszerkezet	x	A termelés természet-tudományos alapjai	A természettudomány és a globalisztika
Ökológia	Biokémia, genetika, biotechnológia		A természettudományos megismerés története
Matematika	x	x	x
Matematikatörténet	x	x	x
	Logika	k. v.	k. v.
Számítástechn. (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Sakk (sz.v.)	sz.v.	sz.v.	sz.v.
Testnevelés, sport, játék	x	x	x
Judo (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Tájfutás (k. v.)	k. v.	k. v.	k. v.
Sportági ismeretek, edzésmélt	x	Sporttörténet	x

A kezdő tagozat számára 7 változatban munkáltuk ki a tantárgyi struktúrát. Ezáltal a programot választó iskolák számára – tárgyi és személyi feltételeiktől függő – választási lehetőséget kínálunk fel.

A tananyagrendszer kimunkálásán és kipróbálásán túl elkészítettük – a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programéhoz hasonlóan – az egyes tantárgyak, tantárgyblokkok követelményrendszerét is, amelyek évfolyamonként és szintezetten tartalmazzák a tanulók számára megfogalmazott követelményeket. E követelmények a „*Képes vagyok rá...*” c. kiadványainkban öltenek testet. Minden tanév elején a programban tanító pedagógusok átadják tanítványaiknak, illetve a gyerekek szüleinek.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program 1–3. évfolyamának tanterve 1988 óta, 4–6. évfolyamának tanterve 1991 óta jóváhagyott tanterv, választható a magyar általános iskolák számára.

Napjainkban folyik a program *különböző iskolatípusok számára adaptált tanterveinek* kidolgozása, kipróbálása és *kerettanterveink* kimunkálása.

A TANESZKÖZRENDSZER TERVEZÉSE, FEJLESZTÉSE

Mind a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, mind a képesség- és tehetségfejlesztő, valamint az értékközvetítő és képességfejlesztő program taneszközrendszerének tervezése, kimunkálása során hasonló megfontolások szerint jártunk el. Ezért e – taneszközök tervezését, fejlesztését áttekintő – szövegrészben mindhárom kísérlet ilyen jellegű produktumairól együtt szólunk az alábbiakban.

Tanterveink elkészítése, véglegesítése, valamint jó néhány taneszköz kifejlesztése során vetődött föl a következő problémánk: „Hogyan képezzük le a tananyag valamennyi elemét egy teljes taneszközrendszerben? Van-e erre egyáltalán elvi lehetőség, megoldható-e a gyakorlatban? Úgy gondoljuk, a problémát sikerült megoldanunk, mégpedig azáltal, hogy kísérleteink tananyagait a tantervekben *taxonomikusan* írtuk le. A művelődési anyag tevékenységosztályokba történő sorolása lehetővé tette azok megszámolását, „leszámolását”, és mivel az osztályokat, alosztályokat jelzettel (decimál jelzettel) elláttuk, az állandó azonosításra is lehetőségünk nyílt. Így minden helyzetben meg tudjuk mondani, hogy pl. egy adott tevékenységosztályhoz van már taneszközünk avagy nincs.

Elvként mondtuk ki, hogy a tananyagnak és a taneszközrendszernek kölcsönösen le kell fednie egymást. Ez azt jelenti, hogy a tananyag minden elemének meg kell jelennie legalább egy taneszközben, és bármely taneszköz tartalmának kell hogy legyen megfelelője a tananyagban.

Programjainkban a tananyag- és a taneszközrendszer között több-többértelmű megfeleltetés van. Vagyis a tananyag valamely tevékenységosztálya „általában” több taneszközben realizálódik, míg valamely taneszköznek „általában” több tevékenységosztály felel meg a tananyagban. Tananyag- és taneszközrendszerünk több-többértelmű megfelelése igen előnyös. Ez azt jelenti egyik oldalról, hogy valamely tevékenységosztályt több típusú taneszköz segít megvalósítani, azaz a tanulókat több csatornán keresztül fejlesztjük. Így tanulásuk – *caeteris paribus* – nyilván eredményesebb. Másrészről taneszközeink általában nem szingulárisak, azaz nem csupán egy tevékenységosztályt támogatnak, hanem többet. Ez mind pedagógiai, mind gazdaságilag célszerű.

A taxonomizált tananyag a fejlesztőknek lehetővé teszi a tananyag és a kifejlesztett taneszközök szigorú egybevetését. Ezt az egybevetést, megfeleltetést kísérletünk gyakorlatában táblázatszerűen is áttekintettük.

A tananyag és a taneszközrendszer összevetése (részlet)

Tananyag	Feladatgyűjtemény	Nyomtatott taneszköz	Audiovizuális taneszköz	Szemléltető taneszköz
Irodalom I. Szépirodalmi művek mimesztizálása	Mimetikus játékok			
III. A versmondás tanítása		Mese, mese, mátká (szépirodalmi szöveggyűjtemény és feladatok)	Verstanítás I. (hangosított transzparens-sorozat a versmondás tanuláshoz)	

Tananyag	Feladatgyűjtemény	Nyomtatott taneszköz	Audiovizuális taneszköz	Szemléltető taneszköz
I. Egyéni és együttes versmondás tanítása gyerekeknek és felnőtteknek			Olvasástanulás II. (transzparensorozat a helyesejtés tanulásához)	
IV. A szépirodalom olvasásával kapcsolatos szokások kialakítása				Írók, költők arcképei

Programjaink taneszközei a pedagógiai programcsomagok egyik részét, a tanulási programokat jelentik. A kísérletekhez készült, többszörösen kipróbált taneszközeink és segédeszközeink listáját a következőkben évfolyamonként közöljük. (A véglegesült, könyvárus forgalomban kapható taneszközöket más kiadványunkban fogjuk bemutatni.)

Taneszközök

1. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

- Barkácsolás. Munkafüzet az általános iskola 1–3. osztálya számára. (Bédi Krisztina) Veszprém, OOK, 1989. 145 p.
- Csillagjáró Fehér Ráró. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. (Csík Endre, Farkas Julianna, Kiss Éva, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 157 p.
- Írás munkafüzet az általános iskola 1. osztálya számára. (Antalné Csirke Éva, Csizmazia Sándorné, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 79 p.
- Képes vagyok rá... Követelmények az 1. osztályosok számára. (Szerk.: Kiss Éva) Veszprém, OOK, 1989. 44 p.
- Kifestőlapok a környezet és vizuális kultúra tanításához az általános iskola 1. osztálya számára. (Heffner Anna) Veszprém, OOK, 1990. 30 p.
- Szó és betű. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. (Csík Endre, Farkas Julianna, Kiss Éva, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 223 p.
- Természetbúvár. Munkafüzet az általános iskola 1–3. osztálya számára. (Kiss Éva, Zsolnai Józsefné) Veszprém, OOK, 1989. 143 p.
- Vázolólapok az általános iskola 1. osztálya számára. (Kálmán Gyuláné, Kiss Éva, Léber Mária, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1990. 56 p.

Feladatgyűjtemények

- Feladatgyűjtemény 1. osztály. (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés – NYIK –) Bp. Tankönyvkiadó, 1986. 174 p.
- Feladatgyűjtemények 1. osztály. (Értékközvetítő és képességfejlesztő program – ÉKP –) Veszprém, OOK, 1989. 187 p.
- Feladatgyűjtemény az idegen nyelv tanításához 1. osztály. (ÉKP) Veszprém, OOK, 1990. 137
- Feladatgyűjtemény az 1. osztályos tehetséges tanulók számára matematikából. (Takács Éva) (Kézirat) 1987. 16
- Feladatgyűjtemény. Matematika 1–2. osztály számára. (Szabó Róbertné) (Kézirat) 1987. 61 p.

Audiovizuális eszközök

- Diasorozat az Embertan, egészségtan, valamint a Természetbúvár tantárgyak tanításához 1–3. osztály. (ÉKP) 100 db. 1989.
- Diasorozat a Környezet- és vizuális kultúra tanításához 1–3. osztály. (ÉKP) 100 db. 1989.
- Diasorozat a szóbeli szövegalkotáshoz I. (NYIK) 1986.
- Hangosított transzparenszek a versmondás tanításához I. (NYIK) 1986.
- Hangkazetta a magyar néptánc tanításához az általános iskola 1–3. osztálya számára. (ÉKP) 90 perc. 1989.
- Hangkazetta az angol nyelv tanításához az általános iskola 1–3. osztálya számára. (ÉKP) 60 perc. 1989.
- Hangkazetta a francia nyelv tanításához az általános iskola 1–3. osztálya számára. (ÉKP) 60 perc. 1989.
- Transzparenszek az olvasás tanításához I–II. (NYIK) 1986.

Tanári segédletek

- A tanulás tervezése és irányítása. (Zsolnai József) Bp., Tankönyvkiadó, 1986. 180 p.
- Betűmodellek az olvasástanításhoz. (NYIK) Veszprém, OOK, 1986.
- Írók, költők arcképei. (NYIK) Veszprém, OOK, 1986.
- Kisiskolás gyerekek a családban. (Zsolnai József) Veszprém, OOK, 1989. 54 p.
- Szóképek az olvasástanításhoz. (NYIK) Veszprém, OOK, 1986.
- Tanítási program 1. osztály. (ÉKP) Veszprém, OOK, 1989. 329 p.
- Tanítási program 1. osztály. (NYIK) Bp., Tankönyvkiadó, 1986. 350 p.
- Tárgyképek az idegen nyelv tanításához az általános iskola 1–3. osztálya számára. (ÉKP) OOK, 1989.
- Tárgyképek az olvasástanításhoz. (NYIK) Veszprém, OOK, 1986.

2. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

- A látás világa. Alaptankönyv a környezet- és vizuális kultúra tanításához. (Heffner Anna) Veszprém, OOK, 1990. 123 p.
- Angol nyelvi olvasókönyv az általános iskolák 2. osztálya számára. (Kelemen Éva, Radnai Zsófia) Veszprém, OOK, 1991. 139 p.
- Élettörténetem. (ÉKP) Napló 2. osztályos gyerekeknek. (Vágó Irén) OOK, Veszprém 1989. 31 p.
- Irodalom az általános iskola 2. osztálya számára. (Kiss Éva, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1987. 140 p.
- Ismerd meg a világot! Olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára. (Csík Endre, Farkas Julianna, Horváth Éva, Máté Magdolna, Szabó Eszter) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 175 p.
- Képes vagyok rá... Követelmények az általános iskola 2. osztálya számára. (ÉKP)
- Közlekedés. Munkafüzet az általános iskola 2. osztálya számára. (Rigó László) OTTV, Veszprém, 1992. 114 p.
- Német nyelv. Munkáltató olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára. (Bíróné Udvari Katalin) Veszprém, OOK, 1990. 175 p.
- Nyelvtan, szöveg, helyesírás az általános iskola 2. osztálya számára. (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Orosz Zsuzsa) Bp., Tankönyvkiadó, 1987. 167 p.
- Rejténykészítés. Munkafüzet a 2–3. osztály számára. (Német István) Veszprém, OTTV, 1992. 100 p.
- Sakk. Munkáltató munkafüzet az általános iskola 2–3. osztálya számára. (Pongó István) OTTV, 1991. 141 p.
- Téléphant-élévision. Munkafüzet a francia nyelvi olvasás tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. (Sz. Tóth Gyula) Veszprém, OOK, 1990. 168 p.
- Világunk. Munkafüzet az általános iskola 2–3. osztálya számára. (Czinszky Márta, Takács Éva, Varsányi Erzsébet) Veszprém, OTTV 1992. 150 p.
- Virágrendezés. Munkafüzet az általános iskola 2–3. osztálya számára. (Roskó Gábor) Veszprém, OOK, 1990. 68 p.

Feladatgyűjtemények

- Emberismeret feladatgyűjtemény 2. osztály. (Takács Éva) Törökbálint, 1988. 37 p.
- Játékgyűjtemény a testnevelés tanításához. 1–4. osztályosok számára. (Csizmazia Nóra) 1986. 105 p.
- Karate program kisiskolás korban. (Balogh László, Aszmann Géza) (ÉKP) 1987. 226 p.
- Sakk, matt, patt... Feladatgyűjtemény a 2. osztály számára. (Paszler József) Várdomb, 1989. 43 p.

Audiovizuális eszközök

- Diasorozat a néprajz tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. 60 db (ÉKP)
- Diasorozat a szóbeli szövegalkotáshoz. II. 30 db (NYIK)
- Diasorozat a virágrendezés tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. 40 db (ÉKP)
- Falítáblák a nyelvtan és helyesírás tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. (NYIK)

Hangosított transzparenszek a versmondás tanításához. II. Az általános iskola 2. osztálya számára. Írók, költők arcképei. (NYIK)
Szóképek a francia nyelv tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. 100 db (ÉKP)
Szóképek a német nyelv tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. 100 db (ÉKP)
Szóképek az angol nyelv tanításához az általános iskola 2–3. osztálya számára. 100 db (ÉKP)
Tárgyképek az idegen nyelv tanításához az általános iskola 1–3. osztálya számára. 100 db (ÉKP)

Tanári segédletek

Tanítási program 2. osztály. (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Kiss Éva, Máté Magdolna, Orosz Zsuzsa, Zsolnai Józsefné) (NYIK) Tankönyvkiadó, 1987. 245 p.

3. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

A látás világa. Tankönyv a környezet és vizuális kultúra tanításához 3. osztály. (ÉKP) (Heffner Anna) Veszprém, OOK, 200 p.
Astro-Naughty. Angol munkáltató tankönyv az olvasás és írás tanulásához az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) (Radnai Zsófia) Veszprém, OOK, 1988. 150 p.
Egymás között. Kommunikáció, illem az általános iskola 3. osztálya számára. (NYIK) (Farkas Julianna, Máté Magdolna) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 104 p.
Első találkozásaink a számítógéppel. Munkáltató tankönyv 3. osztályosok számára. (ÉKP) (Német István, Szügyi Csongor) Veszprém, OOK. 65 p.
Emberismeret. Munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) (Zsolnai Józsefné) Veszprém, OOK. 100 p.
Fizika munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (Flandera Milán) 51 p.
Francia nyelv. Írás-helyesírás munkafüzet az általános iskola 3–4. osztálya számára. (ÉKP) (Sz. Tóth Gyula) Veszprém, OOK. 152 p.
Irodalom az általános iskola 3. osztálya számára. (NYIK) (Szabó Eszter, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 194 p.
Képes vagyok rá... Követelmények az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) Veszprém, OOK. 1993. 100 p.
Modellezés. Munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) (Varga István) Veszprém, OOK. 1991. 52 p.
Múltunkról, jelenünkről. Olvasókönyv az általános iskola 3. osztálya számára. (NYIK) (Csík Endre, Heffner Anna, Máté Magdolna) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 179 p.
Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás az általános iskola 3–4. osztálya számára. (NYIK) (Csizmazia Sándor, Orosz Zsuzsa) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 232 p.
Önművelés munkafüzet az általános iskola 3–4. osztálya számára. (NYIK) (Csík Endre, Farkas Julianna, Heffner Anna, Kovács Zoltán, Szabó Eszter) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 71 p.
Rejtvénykészítés. Munkafüzet a 3. osztály számára. (ÉKP) (Német István) Veszprém, OOK. 1992. 100 p.
Társadalomismeret. Munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) (Farkas Julianna, Zsolnai László) Veszprém, OOK. 1992. 49 p.

Technika munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (Papp Zoltánné) 31 p.
Természetbúvár. Munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára. (ÉKP) (Halácsy Éva, Kiss Éva) Veszprém, OOK. 1992. 121 p.
Tűzvédelem munkafüzet az általános iskola 3–4. osztálya számára. (Sáfrány Péter) Bp., Oktatókutató Intézet, 1989. 76 p.
Tűzvédelem munkafüzet az általános iskola 3. osztálya számára (ÉKP) (Sáfrány Péter) Bp., Oktatókutató Intézet, 1989. 76 p.

Feladatgyűjtemények

Feladatgyűjtemény 3. osztály. (NYIK) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 182 p.
Tűzvédelem feladatgyűjtemény az általános iskola 3–4. osztálya számára. (Sáfrány Péter) 1989. 25 p.

Audiovizuális eszközök

Diasorozat a szóbeli szövegalkotáshoz III. (NYIK) 50 db. 1988.
Hangosított transzparenszek a versmondás tanításához III. (NYIK) Veszprém, OOK. 1988.
Transzparenszek az olvasás tanításához. (NYIK) Veszprém, OOK. 1988.
Transzparenszek a nyelvtan tanításához. (NYIK) Veszprém, OOK. 1988.

Tanári segédletek

Cselgáncsoktatás kezdőknek. Tanári kézikönyv. (Madari István, Oláh János) 205 p.
Kémia, biológia játékos összefoglalás. (Kiss Albert) 1987. 25 p.
Sakk. Útmutató és feladatgyűjtemény. (Mogyorósi Mária) 1988. 117 p.
Tanítási program 3. osztály. (NYIK) Bp., Tankönyvkiadó, 1988. 357 p.
Tűzvédelem. Tanítói segédlet és feladatgyűjtemény 3–4. osztály. (Sáfrány Péter) 1989. 37 p.

4. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

Az élő egyed biológiája I. 4. osztály számára transzparensz minta írásvetítő alkalmazásához. (Kiss Albert) TKÁI, 1989. 18 p.
Emberismeret. A gyermek fejlődése. (Kiss Albert) TKÁI, 1988. 58 p.
Fellegajtó-nyitogató III. Munkáltató tankönyv a tárgyi népművészet tanításához 4–5. osztály. (Molnár Tibor, Ungvári Judit) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 145 p.
Irodalom az általános iskola 4. osztálya számára. (Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1989. 166 p.
Japán nyelv és kultúra I. 4. osztály számára. (Kiss Sándorné) TKÁI 77 p.
Múltunk, jelenünk, jövőnk. Olvasókönyv az általános iskola 4. osztálya számára. (Farkas Júlia, Kojanitz László, Lehmann László, Varsányi Erzsébet) Bp., Tankönyvkiadó, 1989. 214 p.
Művészettörténet 4. osztály. (Szekér József)
Nyelvhelyesség, helyesírás, fogalmazás az általános iskola 4. osztálya számára. (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Orosz Zsuzsa) Bp., Tankönyvkiadó, 1989. 140 p.

Számítástechnika munkafüzet 4. osztály. (Német István, Szügyi Csongor) TKÁI, 1988. 65 p.
Társadalomismeret 4. osztály. (Bohár András) 1990. 28 p.
Technika 4–5. osztály. Papírgyártás. (Bédi Krisztina) 70 p.

Feladatgyűjtemények

Feladatgyűjtemény 4. osztály. (Czimazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Farkas Julianna, Horváth Éva, Kiss Éva, Máté Magdolna, Sárdi Edit, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1989. 197 p. (NYIK)
Számítógépes oktatóprogramok 4. osztály. (Német István, Szügyi Csongor) 42 p.
Tűzvédelem 4–8. osztály számára. (Sáfrány Péter, Csík Endre) Bp., Oktatókutató Intézet, 1989. 111 p.

Tanári segédlet

Tanítási program 4. osztály. (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Farkas Julianna, Heffner Anna, Kiss Éva, Orosz Zsuzsa, Máté Magdolna, Varsányi Erzsébet, Zsolnai Józsefné) Bp., Tankönyvkiadó, 1989. 133 p.

5. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

Biológia 5. osztály. (Hirsch Erika) 55 p.
Drámajáték órák tananyaga az általános iskolák 5–6. osztálya számára. (Tornyai Magdolna) 59 p.
Edzésterv az általános iskola 5–6. osztálya számára. (Ozsváth Ferenc) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 24 p.
Elektronika az általános iskola 5. osztálya számára. (Sánta Mihály) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 27 p.
Ének-zene 5. osztály. (Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsa) 52 p.
Figyelj rám... Általános iskola 5–6. osztály. (Monoriné Papp Sarolta) Veszprém, OOK. 1990. 111 p.
Fizika 5. osztály. (Ficsór Bálint, Ficsór Bálintné) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 35 p.
Irodalom az általános iskola 5. osztálya számára. (Zsolnai Józsefné, Zsolnai Anikó) Bp., Tankönyvkiadó, 1990. 191 p.
Japán nyelv és kultúra II. (Kiss Sándorné) 1988. 88 p.
Kémia munkafüzet az 5. osztály számára. (Kiss Albert) TKÁI, 1987. 42 p.
Könyv a könyvről. Olvasókönyv az általános iskola 5–6. osztálya számára. (Heffner Anna) Bp., Tankönyvkiadó, 1991. 143 p.
Körülöttünk a történelem 5. osztály. (Bessenyei István) Bp., Calibra Kiadó, 1991. 135 p.
Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára. (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné) Bp., Tankönyvkiadó, 1990. 206 p.
Mérjük meg a világot. Munkafüzet. (Pálos Zsuzsa) TKÁI, 1987. 441 p.
Műszaki rajz tankönyv 5–6. osztály. (Tóth Tiborné) 63 p.
Német nyelvkönyv az általános iskola 5–6. osztálya számára. (Méhesfalvi Józsefné) TKÁI, 1987. 239 p.

Ökológia I. 5. osztály számára. (Kiss Albert) TKÁI, 1988. 114 p.
Számítástechnika 5. osztály. BASIC bújócska. (Német István) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 45 p.
Számítástechnika 5. osztály. Ötletek és megoldások a feladatokhoz. (Német István, Német Istvánné) TKÁI, 1988. 50 p.
Történelmi szöveggyűjtemény 5. osztály. (Lehmann László) Bp., Oktatókutató Intézet, 1986. 196 p.

Tanári segédletek

Az élő egyed biológiája II. 5. osztály. Transzparens minta írásvetítő alkalmazásához. (Kiss Albert) TKÁI, 1989. 13 p.
Tanári kézikönyv a műszaki rajz 5–6. osztály Kísérleti munkatankönyvhöz. (Tóth Tiborné) 1987. 63 p.
Transzparensorozat az általános iskola ének-zene tanítása számára. 5. osztály. (Balogh Ferenc) Veszprém, OOK. 1987. 26 p.

6. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

BASIC bújócska II. Munkáltató tankönyv 6. osztályosoknak. (Német István) TKÁI, 1987. 85 p.
Európa országai. Földrajztankönyv 6. osztály. (Földi Etelka, Kallai Sándor) TKÁI, 1988. 188 p.
Figyelj rám! Munkafüzet a kommunikáció tanulásához az általános iskola 6–7. osztálya számára. (Monoriné Papp Sarolta) Bp., Tankönyvkiadó, 1991. 87 p.
Fizika 6. osztály. (Vajda János) 52 p.
Japán nyelvkönyv. (Janó István, Sato Noriko) 185 p.
Kémia 6. osztály. Alapműveletek. (Kiss Albert) TKÁI, 1987. 76 p.
Közlekedés 6. osztály. (Baló András) TKÁI, 1987. 114 p.
Magyar nyelv 6. osztály. (Orosz Zsuzsa, Szilágyi Gáborné, Zsolnai Józsefné) Törökbálint, 1989. 184 p.
Műszaki rajz. Műszaki kommunikáció, műszaki ábrázolás. (Jani Tibor) 157 p.
Ökológia II. (Kiss Albert) TKÁI, 1989. 103 p.
Számítástechnika 6. osztály. Ötletek és megoldások a 6. osztályos munkáltató tankönyvhöz. (Német István, Német Istvánné) TKÁI, 1989. 128 p.
Szexuálkultúra II. Felkészülés a szexuális életre. (Kissné Birinyi Éva, Kiss Albert) TKÁI, 1988. 146 p.
Szexuálkultúra I. 6. osztály. (Kiss Albert, Kissné Birinyi Éva) TKÁI, 1988. 105 p.
Történelem 6. osztály. Munkatankönyv. (Kojanitz László) TKÁI, 1987. 72 p.
Zenetörténet 6. osztály. (Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsa) TKÁI, 1987. 40 p.

Tanári segédlet

Az élő egyed biológiája III. Transzparens minta írásvetítő alkalmazásához. TKÁI, 1989. 18 p.

7. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

- Az élő egyed biológiája 7. osztály. (ÉKP) 28 p.
Ének-zene – Zenetörténet 7. osztály. (Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsa) 65 p.
Irodalom 7. oszt. (NYIK) (Zsolnai Anikó, Zsolnai Józsefné) Veszprém, OOK. 197 p.
Jog és mindennapi ügyintézés 7. osztály. (Szepessy Péter) 83 p.
Kémia I. Anyagvizsgálat és alkimia 7. osztály. (Kiss Albert) 1989. 59 p.
Magyar nyelv 7. osztály. (NYIK) (Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Orosz Zsuzsa) Veszprém, OOK. 150 p.
Szexuálkultúra. Ember: férfi és nő. 7. osztály. (Kiss Albert) 1989. 75 p.
Tanuljunk pénzü! 7. osztály. (Vajda László) 1989. 34 p.

8. osztály

Tankönyvek, munkafüzetek

- A stílus. 8. osztály. (NYIK) (H. Tóth István) 139 p.
Egészségtan. Munkatankönyv 8. osztály. (Kiss Albert) 1989. 199 p.
Filozófiai szöveggyűjtemény 8. osztály. (Bohár András) 98 p.
Szexuálkultúra. Felkészülés a szexuális életre II. 8. osztály. (Kiss Albert) 104 p.
Zenetörténet (Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsa) 20 p.

TANÍTÁSI PROGRAMOK, TANÍTÁSI SEGÉDLETEK FEJLESZTÉSE

Programjainkban – a tanulási programokhoz hasonlóan – a tanítási programok is a pedagógiai programcsomag részei.

Mint már korábban bemutattuk, tananyagunk egyes elemeit *tevékenységosztályok* tartalmazzák. A *tevékenységosztályok pedagógiai folyamatokat* jelölnek. A pedagógusoknak e pedagógiai folyamatban kell segíteniük tanítványaik tanulását. Ehhez nyújt segítséget a tanítási program és a többi kidolgozott tanítási segédlet.

A tanítási program a tanulásirányításhoz szükséges pedagógustudást a tanterv minden egyes *tevékenységosztályához* igazodva írja le. Négyféle tudást közvetít a pedagógusoknak:

1. szubsztantív tudást,
2. stratégiai tudást,
3. diagnosztizáló tudást és
4. a tanulásirányításra vonatkozó norma-tudást.

A tanítási programok mellett többféle tanítási segédlet, háttérismeret kimunkálásával nyújtunk segítséget a programjainkat tanító pedagógusoknak. Ezek közül néhányat a jelentősebbek közül idézünk.

Már a 70-es években kimunkáltunk egy olyan segédanyagot, amely a *feladatelemzéshez és -szerkesztéshez* ad szempontokat és metódust a pedagógusok számára (v.ö.: *Tanítás és tanulás a kísérleti tanterv alapján.* = *Anyanyelvtanítási kísérlet, 1976*).

A képesség- és tehetségfejlesztő kísérleti program kimunkálása során olyan összeállításokat is készítettünk, amelyek egybefoglalják azokat az ismereteket és összefüggéseket, amelyeket egy-egy tananyag tanításához feltétlenül tudniuk kell a pedagógusoknak. Ezek „*háttérismeretek*” megnevezéssel kerültek fölhasználásra kísérletünk praxisában. (Pl.: *Háttérismeret a népismeret és a magyar népművészet tanításához; Háttérismeret a helyeggyűjtés tanításához; Szubsztantív ismeretek a társadalomismeret pedagógiai programjához stb.*.)

A differenciált tanulásirányítást segítő – tantárgyanként és évfolyamonként – *feladatgyűjteményeket* adtunk át a programjainkat tanító pedagógusoknak. E feladatgyűjteményekbe szerkesztett feladatok szintén leképezik tananyagrendszeink *tevékenységosztályait*, és lehetőséget kínálnak az egy-egy *tevékenységosztályon* belüli *tevékenységek változatos gyakoroltatásához*.

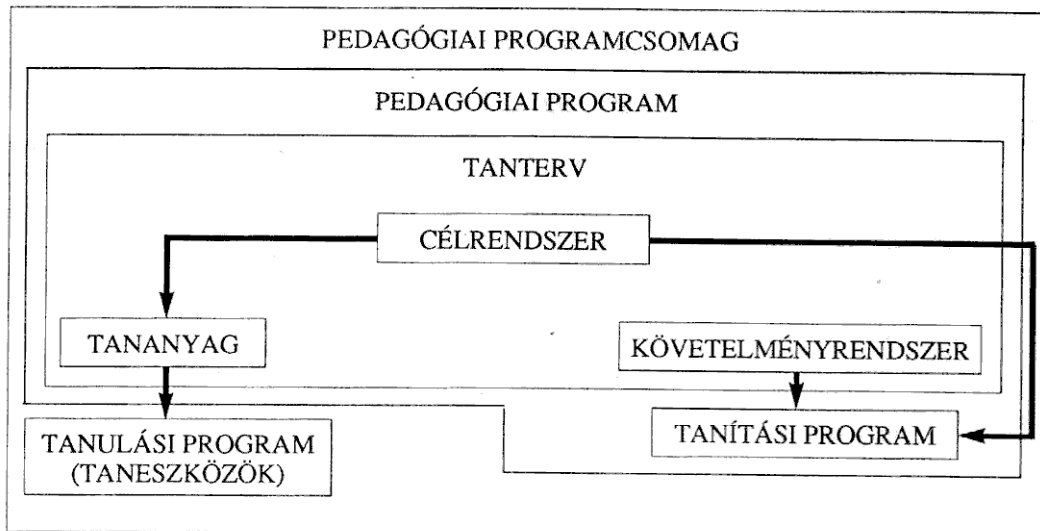
1977-ben dolgoztuk ki az azóta számos kiadást megélt *Beszédművelés kisiskoláskorban* című tanítási segédletet, amely az anyanyelvi kommunikáció, a beszédtechnika, a helyesejtés tanításához, a beszédfejlesztéshez nyújt segítséget a pedagógusok számára.

Ugyancsak a pedagógusok szakmai munkáját segítő készítettük el a *hátrányos helyzetű kisiskolások felzárkóztatását segítő* – művelődési hátrányukat enyhítő feladatsorok gyűjteményét.

PEDAGÓGIAI PROGRAMCSOMAG KIMUNKÁLÁSA

Azért, hogy pedagógiai kísérleteink eredményeit terjeszthető állapotba hozzuk, tanulmányoznunk kellett azokat az eljárásokat, amelyeket a hazai szakirodalom oktatócsomag néven publikált. Az oktatócsomagok kifejlesztése során összegyűlt ismereteket új összefüggésbe állította és értelmezte Nagy József a 80-as évek elején, amikor fölvetette a *pedagógiai programcsomag* készítésének lehetőségét és szükségességét.

Pedagógiai programcsomagjainkat egy-egy általunk kidolgozott célrendszer megvalósításához fejlesztettük ki.



A *célrendszerbe* olyan személyiségvonásokat vettünk fel, amelyek jól fejleszthetők iskoláskorban. A *tananyagrendszerben* pedig nem ismereteket, hanem tanulói tevékenységeket írtunk le. A tanév végi tudásméréseink eredményeit vettük figyelembe a *követelmények* (egy-egy tanév végére elérendő tudásszintek) megállapításához. Az így kikísérletezett cél-, tananyag- és követelményrendszerek alkotják programjaink *tanterveit*. A szaktudományos ismeretháttér és a kísérleti tanítás tapasztalataira építve készítettük el a *tanulási programot*. A tantervvel együtt ez a *pedagógiai program*.

A taneszközök hordozzák a tananyagrendszerben leírt valamennyi tevékenység elsajátításához szükséges feladatok sorát és az elsajátítandó ismereteket: a *tanulási programot*. A tanulási program és a pedagógiai program együttese a *pedagógiai programcsomag*.

SZÜLŐKNEK SZÓLÓ SEGÉDLETEK ÖSSZEÁLLÍTÁSA

A szülőkkal való rendszeres kapcsolattartást mindegyik pedagógiai kísérletünk esetében igen fontosnak tartottuk. Tájékoztattuk őket kísérleteink célkitűzéseiről, programjaink eltéréseit az ún. központi tantervtől, taneszközeinkről, a gyerekek értékeléséről.

Az írásos és szóbeli tájékoztatás mellett átadtuk a szülőknek a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program értékelőlapjait, követelményeit, az érték közvetítő és képességfejlesztő program – gyerekek számára megfogalmazott – színtezett évvégi követelményeit.

1984-ben – a hazai családpedagógiai és családpszichológiai irodalom alapján – összeállítottuk a „*Kisiskolás gyerek a családban*” című kiadványt, amely a nevelésről, a nevelési légkörről, nevelési stratégiákról és magáról a kisiskolás gyermekről nyújt információkat a szülők számára.

Források

- * Zsolnai József: **Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)**. TKF Kaposvár, 1976. 254 p.
Zsolnai József: **Beszédművelés kisiskoláskorban**. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. 129 p.
Farkas Júlia–Zsolnai József: **Pedagógusok attitűdjének fejlesztése nevelési stílusokat bemutató videóval**. = Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben II. OOK, Veszprém, 1981. 189–193. p.
- * Zsolnai József: **Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet II**. OOK, Veszprém, 1982. 383 p.
- * Zsolnai József: **Tantervfejlesztés, taneszközrendszer-tervezés, tanítási program. (A nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet példája) = Tanulmányok a neveléstudományok köréből (1979–1984)**. Akadémiai Kiadó, Bp., 1985. 170–190. p.
Zsolnai József: **Kisiskolás gyerek a családban**. Oktatókutatató Intézet, Budapest, 1984. 86 p.
- * Kiss Éva–Zsolnai József: **Pedagógiai program. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 2**. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1985. 332 p.
- * Zsolnai József: **A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban**. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 199 p.
- * Balázs Éva–Kiss Éva–Vágó Irén–Zsolnai József: **Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában**. = Oktatóügyi kutatások I. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1976. 41–52. p.
A Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola évkönyve (1978–1988). Szerk.: Kiss Éva, Törökbálint, 1988. 236 p.
Csík Endre–Farkas Julianna–Zsolnai József: **Az óvodai anyanyelvi nevelés lehetőségei a nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet tapasztalatai, eredményei alapján**. = Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése. TKF, Kecskemét, 1989. 258–272. p.
- * Zsolnai József: **Az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola modellje. Kutatási beszámoló**. = Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp., 1992.

MÉRÉS, ÉRTÉKELES

Mérést, értékelést kísérleti gyakorlatunkban nem a tudományosság látszata „kényszere” végett terveztünk és valósítottunk meg, hanem mert a pusztán megfigyeléseket, élménybeszámolókat kevésnek tartottuk arra, hogy annak alapján programjainkat korrigálni tudjunk. A mérés, értékelés korrekciós funkciója mellett fontos volt számunkra az is, hogy kísérleti programjainkat összehasonlíthassuk, összemérhessük más, hasonló célkitűzéseket vállaló programokkal.

A mérés, értékelés megtervezésekor és kivitelezésekor a nemzetközi és hazai mérésmethodikai iskolák eredményeit adaptáltuk, de új mérési, összemérési eljárásokat is kimunkáltunk. Rendkívül sok olyan témakörben végeztünk méréseket, zsűrizéseket, amelyek hazai mérési, értékelési irodalmunkban teljesen ismeretlenek. Ilyenek például: helyesejtés, kommunikáció, néptánc, báb stb.

1. A legelső mérést 1971-ben *A helyesejtés taníthatósága* című kísérletünk hatásának tisztázása érdekében végeztünk egy-egy kísérleti és kontroll osztályban az alábbi beszédtevénytől, mint a tanulók teljesítményében megnyilatkozó teljesítménynek az összehasonlítása céljából: időtartam, hangsúly, hanglejtés, hangszín.

Ez az összehasonlító mérés nemcsak arról győzött meg bennünket, hogy kísérleti hipotéziseink helytállóak, hanem már ekkor megtanultuk, hogy a mérések biztos támpontot jelentenek a kísérleti munka során keletkező nehézségek tisztázásában.

2. A nyelvi, irodalmi, kommunikációs kísérlet történetében az első, teljességre törekvő (ún. totális) mérést 1975 májusában végeztünk. A totális mérés tárgyát illetően a következőkre terjedt ki: a) a nevelési környezetre; b) a tantárgyi komponensekre, pontosabban a különböző nyelvi tevékenységekre: olvasásra, írásra, helyesírásra, nyelvtanra, írásbeli fogalmazásra; c) kiegészítő mérésekre; ca) a tanulók anyanyelv iránti attitűdjére; és cb) a kísérlet idegen nyelvtanulást segítő hatására. Vizsgáltuk még: d) a kísérletben dolgozó pedagógusokat; e) a kísérletet ismerő pedagógusok közvéleményét.

3. A nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérleti program helytállóságát – innovációs szakaszában (1979–1983) – nem a hazánkban is meghonosodott mérési eljárások apparátusa révén igazoltuk, hanem egy új társadalomtudományi irányzat: az evalvációkutatás (evaluation research) eszköztárával.

Az evalvációkutatás társadalmi programok értékelésével foglalkozik. Az 1950-es évek végén, az 1960-as évek elején alakult ki az USA-ban. Az USA-kormány ezidőtájt népjóléti programokat indított be, amelyek közül néhány kísérleti jellegű volt, és így szükségessé vált ezek kiértékelése. Az evalvációkutatás akkor „klasszikus” megközelítésre és az alábbi előfeltételekre épült:

- (i) a programok céljait egyértelműen definiálni lehet;
- (ii) a célok teljesítését mérni lehet;
- (iii) a célok fényében kontroll csoportokkal való összehasonlítás kivitelezhető.

Egy társadalmi, illetve pedagógiai program kiértékelése lényegében három feladatból áll. Az első feladat leíró jellegű, ismerni kell a program „életfolyamatát”, működését. A második feladat azoknak az értékkritériumoknak, értékelési tényezőknek a kijelölése és meghatározása, amelyek alapján a programot értékelni fogjuk. Végül a harmadik feladat maga az aktuális értékelés a korábban kiválasztott és azonosított értékelési tényezők szerint. A program „életfolyamatának” mindegyik szakaszára irányulhat az értékelés. Így létezik:

- (i) a programtervezés értékelése;
- (ii) a programmegvalósítás értékelése;
- (iii) a program eredményeinek értékelése;
- (iv) a program hatásainak értékelése.

A modern társadalmakban létező pedagógiai gyakorlatok (legalább részben) tervezettek és (döntő többségükben) tömeges méretűek, így itt speciális társadalmi, azaz oktatási programokkal állunk szemben. Meggyőződésünk, hogy az evalvációkutatás a pedagógiában, azaz a különböző oktatási programok különféle értékelései az empirikus pedagógia gyümölcsöző, progresszív kutatási irányát jelentik, amely meghaladhatja a méréses pedagógia pozitívizmusát.

Az evalvációkutatás metodikája szerint 1980 májusában 24 kísérleti, illetve kontroll osztályban végeztünk eredménymérést. Majd 1983 májusában–júniusában ugyanazon kísérleti és kontroll populációból 9 kísérleti és 9 kontroll osztály teljesítményét vizsgáltuk 14 teljesítménytípus mentén. Ezek az alábbiak voltak:

1. néma olvasás
2. hangos olvasás olvasástechnikája
3. hangos olvasás helyesejtése
4. szódiktálás írástechnikája
5. szódiktálás helyesírása
6. szövegdiktálás írástechnikája
7. szövegdiktálás helyesírása
8. nyelvtan
9. fogalmazás
10. szóbeli szövegalkotás
11. versmondás
12. versismeret
13. kommunikáció
14. társadalmi érintkezés.

A pedagógiai értékelés mellett pszichológiai és szociológiai értékelésre is sor került az evalvációkutatás metodológiája szerint.

4. Nagy volumenű hatás- és eredményvizsgálatot folytattunk az ÉKP programhoz kapcsolódva. Feltártuk a kutatás társadalmi környezetét, a kísérletben érintett település és iskola viszonyát, a pedagógusok szociológiai jellemzőit, a gyerekek társadalmi háttérét. A kísérleteket megelőzően sor került a gyerekek indulási szintjének vizsgálatára is 1982 májusában.

A tesztfelvételek helyszíne 9 otthon nevelkedő gyerek esetében a család lakása, a többieknél az óvoda volt. A PREFER vizsgálatot – felkészítés után – a leendő osztálytanítók, az intelligenciateszt felvételét pszichológusok végezték, minden gyerekkel egyénileg. A Raven teszt 7–15, a PREFER rövid pihenőkkel megszakítva 50–60 percet vett igénybe.

1985. március 1.–május 31. között került sor a kísérletben valamennyi addig tanított tantárgy-blokkra kiterjedő teljesítmény- illetve képességvizsgálatra és több személyiségszférát érintő pszichológiai hatásvizsgálat lebonyolítására valamennyi kísérleti és kontroll osztályban. A pszichológiai hatásvizsgálatok során intelligencia kreativitás, szociometriai-, attitűdvizsgálatra és projektív személyiségvizsgálatra került sor.

Mérési biztossként pszichológusokat, egyetemi hallgatókat és olyan pedagógusokat alkalmaztunk, akik semmilyen formában nem voltak érdekeltek a kísérleti vagy a kontroll osztályokban, illetve mi magunk is mértünk. A mérési adatok feldolgozásra, ellenőrzésre és kódolásra kerültek.

Az óriási adattömeget (gyerekenként kb. 25 kártya) a BMDP programcsomag segítségével számítógépen dolgoztuk fel.

A tanulók adataiból elkülönítettünk a személyiségfejlődés irányainak, mértékének és okainak vizsgálatára egy szűkebb, 358 változóból álló adatbázist, mely a gyerekek alapadatai (azonosító, iskola, osztály, nem, apa, anya foglalkozása) mellett kizárólag az indulószint és a harmadikos pszichológiai mérés változóit tartalmazta. Az adatokat mágnesszalagon rögzítettük, s szintén BMDP programcsomag segítségével dolgoztuk fel. Az adattárolás és a feldolgozás módja lehetővé tette, hogy az eredményeket a teljes minta, a kísérleti és kontroll csoport, a kísérleti és kontroll osztálypárok, illetve az egyes gyerekek szintjén is kezelni, illetve elemezni tudjuk, s ezen túlmenően osztályozó változók (például nem, szülő foglalkozása) segítségével a hatások okainak feltárásához újabb adalékokat nyerjünk.

A pedagógiai eredményvizsgálat keretében harmincféle pedagógiai vizsgálatra került sor az alábbi tipizáció szerint.

Összemérések

- Anyanyelvi mérések
- Matematika
- Ének-zene
- Testnevelés
- Sportági ismeretek
- Együttélés-illem
- Tűzvédelem
- Közlekedés
- Rejtvény

Összemérés-teljesítménymérés

- Önművelés
- Természetismeret (biológia)

Teljesítménymérés

- Földrajz
- Kémia
- Szellemi néprajz
- Sakk
- Társadalomismeret
- Emberismeret
- Nyelvtan II.
- Irodalom
- Bélyeg, filatélia

Zsűrizések

- Bábjáték
- Néptánc
- Pantomim
- Modellezés
- Virágrendezés

Teljesítménymérés és zsűrizés
Tárgyi néprajz
Környezet- és vizuális kultúra

Részleges teljesítménymérés
Számítástechnika
Német nyelv
Angol nyelv

A képességfejlesztő program hatásvizsgálatát két publikált kötet tartalmazza 682 lap terjedelemben.

A pedagógiai kísérleteink hatásvizsgálatát nemcsak kisiskolás korban, hanem a későbbi korosztálynál is végeztük, illetve folytatjuk. S itt jegyezzük meg, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program hatását tőlünk független szociológus szakértőcsoport is vizsgálta – és publikussá is tette – *Várhegyi György* irányításával, *A nyelvi kísérlet hatása* címen 1987-ben.

Források

- * Szabó Margit – Zsolnai József: A „helyesejtés” taníthatósága. (Egy kísérlet programja és kezdeti tanulságai.) = *A Tanító*, 1972/5. 5–7. p.
- * Zsolnai József: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján 1971–1975. Kaposvár, 1976. 254 p.
- * Zsolnai József: Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet. Kutatási jelentés 1981–1984. Bp. 1984. OPI 309 p.
- * Zsolnai József: Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet, Veszprém, 1982. OOK. 277 p.
- * Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén – Zsolnai József: A képességprogram hatása és eredményei I–II. Bp., 1990. Oktatókutató Intézet 682 p.
- Várhegyi György: A nyelvi kísérlet hatása. Bp., 1987. Oktatókutató Intézet, 235 p.

TUDÁSRENDSZEREZÉS

Tudásrendszerezésen kutató, fejlesztő, innovációs praxisunkban olyan átfogó szövegalkotási tevékenységet értünk, amely egy jellegzetes szövegműfajban (kritika, tanulmány, monográfia stb.) ölt testet.

A tudásrendszerezés az alábbi résztevékenységekre különült el praxisunkban:

- a) *tudástematizálás*, azaz a pedagógia egy-egy területének problémaként történő szemlélete;
- b) pedagógiai ismeretek korrekciója, *kritikája*;
- c) *terminus- illetve fogalomalkotás* új összefüggések leírásához;
- d) *kutatási eredményeknek* mint igazolt hipotéziseknek a *bemutatása*;
- e) *új pedagógiai eljárások*, know how-ok *leírása*;
- f) pedagógiai ismeretek új szempontú rendezése a *rendszerépítés* szándékával.

A kutató, fejlesztő, innovációs tevékenységet és napi pedagógiai gyakorlatot folytató szakemberről nem szokás föltételezni, hogy teoretikus kérdések is foglalkoztatják. A gyakorlat közelsége, a praxisban való lét gyanúba keverő tényező, kitüntetetten abban az esetben, ha valaki kutató, fejlesztő tevékenységét egy parciálisnak tetsző területen fejti ki, mint ahogyan ez esetünkben is látszik. A szakmai közvélemény hosszú ideig olvasáspedagógusnak, helyesejtési szakembernek tekintett bennünket. Mindezeket azért kellett előrebocsátanunk, mert törekvésünknek, munkásságunknak van egy olyan vonulata is, amely a pedagógiai elméletképzés, teóriaalkotás területére esik, s ez esetünkben nem is egy területet jelent, hanem többet. Az anyanyelvpedagógiát, a tantervméletet, a pedagógiai kérdések tudománytani elemzését, egyszóval a metapedagógiát. Tudásrendszerező tevékenységünk lényegileg e három terület (diszciplína) valamelyikéhez illeszkedik. A továbbiakban a fentebb megjelölt tevékenység típusok és az időrend szerint tekintjük át kutatási eredményeinket.

a) *Tudástematizálás*

1. A *tudástematizálás* terén további kutatásaink előkészítése, megalapozása szempontjából is lényegesnek tartjuk a korszerű *általános műveltség és az önművelés összefüggéseinek* általunk fontosnak vélt leírását, ahol kísérletet tettünk 11 téma köré csoportosítva a korszerű általános műveltség ideális tartalmának megfogalmazására.

2. A 70-es évek közepén elhatároló fontosságú volt számunkra annak a ténynek a tudatosulása, hogy a pedagógia világa mélyen a *mindennapi élet* világába gyökerezve létezik, miközben a nem mindennapi objektívációk (művészet, tudomány, filozófia stb.) közvetítésével foglalatoskodik, ezt gyakran leegyszerűsítő, olykor vulgarizáló formában teszi, tantárgyasítva a művészet, a tudomány eredményeit, messze elszakadva a „tisztá forrástól”. 1975-ben megfogalmazott álláspontunkat ma is helytállónak véljük.

Az iskola – mint heterogén médium – gyakran a partikularítások felfüggesztése nélkül közvetíti az értékeket. A mindennapi élet a maga sajátos megismerési és magatartási formáival, sémáival (a pragmatizmussal, a valószínűséggel, az analógiával, a túláltalánosítással, az előítéletekkel, az egyes durva kezelésével, affektusokkal stb.) „rátelepszik” az iskolára, és ezáltal a mindennapiságból való „kilépés”, a homogenizálódás mind a tanuló, mind a pedagógus részéről csak félig sikerül. Pontosabban: „félresikerül”, mivel egyik félnek sem adatik meg, hogy tevékenységét – teljesen – az objektív homogén szférára koncentrálja. A minőségi ugrás a pedagógiai folyamatban

ezért csak alkalmanként következhet be. Csak alkalmanként fordul elő, hogy a szubjektum (ez esetben a tanuló) „egész emberből” – akit leköt, lefoglal a mindennapi élet heterogenitása – „ember egészé” válik. Hogy ez így igaz, nem nehéz belátni, különösen, ha még az alábbi kritériummal is megtoldjuk. A homogenizálás folyamatában létrejövő emberi tevékenység mindig aktivitás, teremtés és újabb teremtés. Pedagógiai szituációban – értelemszerűen – ez „újraterejtés” jelent, illetve jelenthet. Ha még tovább folytatjuk a homogenizálás kritériumainak felsorolását, így: a közvetlen (nem elidegenedett) és tudatos viszonyt az adott nembeli objektívációhoz, az egyetlen feladatra való összpontosítás igényét, a partikularitás felfüggesztésének követelményét, bizonyítottá válik, hogy reked meg az iskolai pedagógiai tevékenység, akár mint magatartásformálás (szükségletbresztés), akár mint a művelődési javakat „átültető”, elsajátíttató tevékenység. Mivel az említett homogenizációs folyamat legtöbbször nem sikeres, nem teljes, így nem válhatnak a nembeli értékek a partikuláris motivációk fékezőivé. Legföljebb csak részben! Talán nem túlzás az a végkövetkeztetés sem, hogy az iskola némelykor elidegenít ezektől az értékektől, a nembeli-ségtől.

3. A pedagógiai folyamatok megértését sürgető tevékenységünk egyik fontos elemének véljük a *nyelvtudomány*, illetve a *kommunikációkutatás* eredményeinek adaptálását a pedagógia egészére.

b) Kritika

1. Azok a kutatók, akik új problémák megoldásán fáradoznak, új területeket tematizálnak, szükségképpen gyakorolják a tudásrendezésnek azt a fajtáját, amelyet *pedagógiai kritikának* mondunk. Kritikai tevékenységet természetesen tárgyszinten és metaszinon folytatathatunk. Magunk ez utóbbit tartottuk mindenkor fontosnak a pedagógusszakma megalapozása, illetve a pedagógia szellemi nívójának emelése érdekében. A *Mi a baj a pedagógiával* című, 1987-ben megjelent dialóguskötetünk a két típusú kritikai tevékenységet egyaránt vállalja.

2. Más írásainkban a tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságát hiányoljuk. Leszögezzük, hogy a tantárgypedagógiák nagy többsége az ún. metaproblémákat nem különbözteti el a tárgyproblémáktól. A tudományelméleti irodalomban a tárgyproblémák és a metaproblémák elkülönítésének normája közismert és elfogadott. A tárgynyelvi kijelentések a nyelven és a gondolkodáson kívüli valóságra utalnak. A metanyelvi kijelentések nem a megjelölt, a leképezett valóságra, hanem a kérdéses valóságszférát megragadó, megismerő tevékenységre, illetve az azt kifejező nyelvi produktumokra vonatkoznak. A következő állítás, hogy ti. „a tehetség maximális erőfeszítésre készítő tevékenység során fejleszhető”, nyilván tárgynyelvi kijelentés. De az, hogy „a tehetség maximális erőfeszítésre készítő tevékenység során fejleszhető kijelentés, egy empirikus általánosítást tartalmazó hipotézis”, már tipikusan metanyelvi minősítés.

Milyen előnnyel járna, ha a tantárgypedagógiák a tárgyproblémákat elkülönítenék a metaproblémáktól, illetve ha a tárgynyelvi kijelentéseket metanyelvileg is következetesen minősítenék? Egyebek mellett azzal, hogy az érdekeltek: kutatók és pedagógusok meggyőződhetnek arról, hogy milyen fejlettségi szinten állnak a tantárgypedagógiák. Átláthatnák, hogy a tantárgypedagógiai ismeretek nagy többsége alig igazolt. Felismerhetnék, hogy milyen elméleti háttér van egy-egy kijelentés mögött. Rádöbbsennénk, hogy egy-egy pedagógiai problémára miért nem tudunk ki-elégítő magyarázatot adni.

3. A 90-es évek elejére a pedagógiai metaszemléletet, önreflexiót és kritikai beállítódást még határozottabban sürgetjük, igazolva fontosságát a gyakorlat jobbítása szempontjából is, leszögezve, hogy ha a pedagógiában egy valóságrészt jobbá kívánok tenni, előtte tisztáznom kell azt az elméleti háttérrel, amelynek az alapján akciókat szervezek, kivitelezek, s amelynek alapján az akció

működését a gyakorlatban ellenőrzöm. Az akció alapú elmélet kidolgozásához szükséges a meta-szemlélet. Ebben az értelemben ez filozófiai előfeltevések tisztázását jelenti, azaz azt, hogy milyen ontológiai, milyen axiológiai (azaz milyen érték-tani) és milyen eipisztemológiai (azaz milyen megismerési) főfogással közelíték az adott problémák megoldásához.

c) *Terminus- és fogalomképzés*

A neveléstudomány hazai gyakorlata meglehetősen szűkölködik terminusokban, fogalmak árnyalt definiálásában. Ez azok számára nyilvánvaló csak, akik a pedagógia valóságát megérteni, jobbítani akarják. S kevésbé nyilvánvaló azok számára, akik a felhalmozott pedagógiai tudást szövegműfajokba rendezett kikezdetlen zárt egésznek tekintik. Úgy is mondhatnánk, hogy a *terminus- és fogalomképzés* konfliktusforrás lehet mind a gyakorlat emberei, mind a kutatással, és a teóriával foglalkozók körében. Röviden: a szakma minden szinten óvakodik a szokatlan nyelvi használatától, az újtásoktól, a pedagógiai neologizmusoktól. Ezt tudva magunk a húszéves kutató, fejlesztő praxisunk során óvatosak voltunk, s csak a legszükségesebb, a pedagógiai folyamatok leírásához nélkülözhetetlen terminusokat alkalmaztuk. E terminusok és fogalmak a kommunikáció-elmélet, a szemiotika, a technológia mint ismeretrendszer, a szociálpszichológia, valamint a személyiségszichológia területéről származnak. Néhány közülük meghonosodott, ilyen pl. a helyes-éjtés, az anyanyelvpedagógia, életkorpedagógia, mások viszont nem. Ilyenek: transzformációs pedagógia, pedagógiai kreatológia, pedagógiai adaptálástan, énpedagógia. Nehezen terjed a metapedagógia is.

d) *Kutatási eredmények bemutatása*

A tudásrendezés jellegzetes tevékenysége a kutatási eredményeknek, mint igazolt hipotéziseknek a bemutatása. E területen – annak ellenére, hogy a tőlünk telhető legnagyobb korrektséggel jártunk el –, indokoltan vannak hiányérzeteink. Kutatásaink ugyanis interdiszciplináris hátterűek. A nyelvészet, a mérésmetodika, a pszichológia, a rendszerszemlélet, a kommunikációkutatás területére esnek. Közismert, hogy az interdiszciplinaritás inkább jelszó, mintsem tudományos közügy. Senkit hátrány nem ér, hogyha más szakmákkal nem kommunikál, ha a szemantikai sükettség pózában tetszeleg. Ezért tudtuk nehezen elfogadtatni kutatási eredményeinket pl. olyan nyelvészek körében, akik az anyanyelvpedagógiát empirikus kutatási eredmények híján csupán a tapasztalatok, a vélekedés (a doxa) révén művelik. Nem áll ez ennyire végletesen a pszichológusokra és szociológusokra, de szinte minden szakterület esetében gondot okoz – eredményeink elfogadtatása felől nézve –, hogy idegenkednek pl. az evalvációkutatás, az akciókutatás metodológiájától, s óhatatlanul azt a pozitivistá metodológiát kéri számon, amelyet maguk elsajátítottak kutatásaik során. E lehangelő képet a kísérleteinket bemutató kötetek szakmai visszhangtalansága fogalmaztatta meg velünk. Megoldás e szakmai konfliktushelyzetben nyilvánvalóan az *interdiszciplináris látás* és a *metaszemlélet* térhódítása lehetne.

e) *Új pedagógiai eljárások leírása*

Sikeresebbek vagyunk az új pedagógiai eljárások (know how-k) leírása terén. A *Beszédművelés kisiskolás korban* című könyvünk hat kiadást ért meg, közel ötvenezer példányban. Ugyancsak népszerűek azok a tanítási programok, amelyek a hagyományos vezérkönyvek és kézikönyvek szemléletmódján túl egy szisztematizált tudásháttérrel mutatják be a NYIK-es és az ÉKP-s programokban javasolt pedagógiai eljárásokat.

f) Rendszerépítés

Rendszerépítés szándékával két könyvet publikáltunk akciókutatásaink megalapozására. A *pedagógiai technológia lehetősége Magyarországon* címűt és az *Egy gyakorlatközeli pedagógiát*. Az előző mű társszerzős, a pedagógiai technológia lehetőségeit vizsgálja.

Vizsgálatunkhoz elkülönítettük a pedagógiai technológia három megjelenési formáját, a pedagógiai technológiai ismeretrendszert, a tevékenységrendszert és a tárgyi objektivációk rendszerét. Tanulmányunkban az előző kettővel foglalkozunk. Rendszeresen tárgyaljuk a pedagógiai technológiai kutatást, fejlesztést, képzést, továbbképzést és felhasználást. Megkülönböztetjük és elemezzük a pedagógiai technológiai ismeretek szintjeit: a lehetséges tudományos ismeretrendszert, a tantárgyat és a felhasználók szakmai tudását. Végül a pedagógiai technológiai információról és információs tevékenységről írunk.

Az *Egy gyakorlatközeli pedagógia* abból a szándékból született, hogy a pedagógiát csak abban az esetben érdemes művelni, ha egységes szemléleti keretben tudja leírni a szélesen értelmezett pedagógiai gyakorlat egészét, az oktatáspolitikus, a tantervkészítő, a tankönyvíró, a szaktanácsadást végző, az igazgató, a pedagógus és a tanuló egymástól látszólag távol eső, valójában egymással kapcsolatban lévő, egymást átható tevékenységeit.

Az *Egy gyakorlatközeli pedagógia* a pedagógia tudásrendezés kapcsán a rendszerépítés szándékával lépett föl. Két nagy problématerületre irányította a figyelmet: az egyik a követítés, a másik a tanuló egyén, a tanuló-én problémája. Közismert, hogy a hagyományos pedagógiák a pedagógiai akciókat bipoláris folyamatként (a pedagógus és a tanuló egymást kölcsönösen feltételező kapcsolataként) mutatják be. A gond csupán az, hogy ez a bemutatás túl absztrakt. Emellett a pedagógus vezető szerepét túlhangsúlyozza, így szinte zárójelbe teszi a tanuló-ént, illetve társas (csoport és közösségi) kapcsolatait, szerepeit és önmegvalósítási lehetőségeit. A gyakorlatközeli pedagógia ezzel az interpretációval nem azonosul, megfontolt társadalomontológiai és antropológiai tények, eredmények alapján szembehelyezkedik vele, s a hangsúlyt nem a kiüresedett bipolaritásra, hanem a *kultúra- és értékkövetítésre* mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró „én”-re helyezi. E szerint a gyakorlatközeli pedagógiának lényegileg két nagy fejezete (ha tetszik, két diszciplináris területe) van: az ún. *közvetítéspedagógia* és az ún. *én-pedagógia*.

A *közvetítéspedagógia* természetesen éppúgy, mint az *én-pedagógia* számtalan ágra tagolódik a pedagógiai folyamatban ténylegesen létező aktív szereplők, szervezetek (színterek) és tevékenységek szerint. Így pl. a közvetítéspedagógián belül – figyelembe véve a tipikus magyar viszonyokat és a hagyományokat – jól elkülöníthető három szint (egyben három diszciplína):

- A) az oktatásirányítás;
- B) a transzformációs pedagógia;
- C) a pedagógiai kreatológia és adaptálástan.

A részletes kifejtésben e diszciplínákat a transzformációs pedagógia, a pedagógiai kreatológia és adaptálástan, majd az oktatáspolitikai-oktatásirányítás sorrendben mutatjuk be, mégpedig azért, mert a tényleges pedagógiai gyakorlatban az első kettőnek van meghatározó szerepe.

Jól tudjuk, vitatható a fenti rendszerben az oktatáspolitikai, oktatásirányítás elnevezésű diszciplína helye. Kérdéses, hogy az része lehet-e a gyakorlatközeli pedagógiának. Szerves része nem lehet, mivel az oktatáspolitikai gyakorlat – amelyet az oktatáspolitikai általánosít – nem a pedagógiai gyakorlat, hanem a politika szférájában realizálódik. Tudva-ezt, az oktatáspolitikát, oktatásirányítást mint diszciplínát azért tekintjük mégis a gyakorlatközeli pedagógia keretében is tárgyalhatónak, mert úgy gondoljuk, hogy a pedagógiai reálfolyamatokban tevékenykedő pedagógusok

nemcsak a politikai tájékozottság megszervezésében érdekeltek, hanem a politikai technológiák (döntések, érdekképviselés, érdekegyeztetés) megtanulásában is.

Források

- Zsolnai József: Korszerű általános műveltség és önművelés. = Somogy, 1973/1. 60–68 p.
- * Zsolnai József: **Pedagógia és mindennapi élet.** = Valóság, 1975/7. 33–38. p.
- Zsolnai József: Anyanyelvpedagógia és kommunikációkutatás. = Magyar Nyelvőr, 1978/4. 445–449. p.
- Zsolnai József: Beszédművelés kisiskoláskorban. Bp. 1979. Tankönyvkiadó 191 p.
- * Zsolnai József: **Tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben.** = Magyar Pedagógia, 1979/2. 136–143. p.
- * Zsolnai József – Zsolnai László: **A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon.** Veszprém, 1980. 56 p.
- * Zsolnai József: **Egy gyakorlatközeli pedagógia.** Bp., 1986. 186 p.
- Zsolnai József–Zsolnai László: **Mi a baj a pedagógiával?** Bp., 1987. 146 p.
- * Schüttler Tamás–Zsolnai József: **Metaszemlélet, önreflexió kritikai beállítódás.** = Új Pedagógiai Szemle, 1993/9. 32–46. p.

PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ

A pedagógiai innovációt többen többféleképpen értelmezik, lényegi jegyei tisztázatlanok, a terjedelmébe tartozó jelenségek köre nem kellően lehatárolt. Ezért definíciós kísérlet helyett az alábbiakban azt írjuk körül, hogy a mi gyakorlatunk keretében mit és milyen tevékenységeket tartunk a pedagógiai innováció körébe esőnek. Durván fogalmazva: minden olyan tevékenységet, alkalmat és produktumot, amely a *pedagógiai know how-k* terjedését segíti.

A pedagógiai innováció kérdése akkor vált fontossá számunkra, amikor 1979-ben a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérletet kiterjesztettük Tolna megyére, ahol 25 osztályt indítottunk. 1980 szeptemberében Veszprém megye következett, ahol 26 első osztály kezdte meg a munkát. A fenti adatok egyértelművé teszik, hogy kutató, fejlesztő munkánk a 70-es évek végétől egy merőben új elemmel bővült, olyannal, amely az oktatáspolitikával, az iskolafenntartókkal, a pedagógusképzéssel, a pedagógiai szolgáltató intézményekkel jelent kooperatív és/vagy konfliktusos viszonyt. Ha az innovációs munka hiányos, végiggondolatlan, veszélyt is hordoz magában: a kísérleti eredmények torzulását, leértékelődését.

Gyakorlatunkban a pedagógiai innováció címén az alábbi elemeket különítjük el:

- a) szakmai programok: tanítási programok kidolgozása, majd ezek *továbbképzés* útján történő értelmezése;
- b) szakmai *propaganda*: sajtó, rádió, televízió révén;
- c) *bemutató foglalkozások* egy-egy témakörrel, tantárggyal való ismerkedés, tájékozódás céljából;
- d) tudományos népszerűsítő *előadások* tartása taneszközbemutatókkal egybekapcsolva;
- e) szakmai *konferenciák*;
- f) *szaktanácsadás*.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program innovációja

1. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérleti programhoz kapcsolódóan a fenti a)–f) tevékenységek realizálásához a következő produktumokat dolgoztuk ki 1978–80-ban a sikeres innováció érdekében.

A „*Továbbképzés, önművelés*” című kötetünkben föltérképeztük azt a kívánatos szakmai tudást, amely szükséges és elegendő ahhoz, hogy koncepciónkat pedagógusaink eredményesen valósítsák meg.

A kísérletünkben tanító pedagógusok továbbképzése és önművelése végett kifejlesztettünk 1 filmet, 3 videófelvételt és 1 hangszalagot.

Pedagógiai programcsomagunk gyakorlati megvalósításához (adaptálásához) kidolgoztuk a „*Tervezés, döntés, tanulásirányítás*” című kötetet. Ebben a következő segédleteket adjuk pedagógusaink kezébe tervező, óravezető, ellenőrző és értékelő munkájukhoz:

- a) időtervek;
- b) óramodellek és óravázlatok;
- c) tanítási eljárások (algoritmusok)
- c) tanulságos pedagógiai esetek leírásai.

2. A NYIK innovációjának új fejezete 1984-ben kezdődött, amikor a művelődési miniszter 122/984-es számú utasítása a NYIK programot alternatív tantervvé nyilvánította. A miniszteri utasítást a 201/1984. sz. miniszterhelyettesi útmutató egészíti ki. Mivel ez utóbbi az innovációs folyamatot is szabályozza, tanulságos lesz idézni néhány intézkedését.

„1984 júniusában a nyelvi–irodalmi–kommunikációs nevelési kísérlet mint kutatás befejeződött.

Az 1985/86. tanévben 120 első osztály indulhat a nyelvi–irodalmi–kommunikációs nevelési program szerint. Működtetésük költségkihatása ugyancsak a központi költségvetést terheli.

Mindkét tanévben az Országos Pedagógiai Intézet innovációs csoportja szervezi az iskolák, illetve a tanulócsoportok eszközellátását a program szükségletei szerint. A bekapcsolódó iskolák jelentkezését is az innovációs csoport szervezi majd. A kiválasztott 120 osztály egyben továbbképzési bázisként működik majd az Országos Pedagógiai Intézet innovációs csoportjának irányításával.”

Az 1985–86-os tanévben 182 osztály kapcsolódott be a programba.

Az 1986/87-es tanévben mintegy 600 osztály kezdte meg tanulmányait a program szerint.

Az 1986–87. tanévet követően a mai napig évente 80–100 osztállyal nő a NYIK-et választó 1. osztályok száma. Az osztályok a tanítók vezetésével a 4. osztályig majdnem minden iskolában a program szerint haladnak, a felső tagozaton azonban a folyamat akadozik, lelassul, s az induló 1. osztályoknak mintegy 60–70%-a halad tovább a felső tagozaton a NYIK program szerint.

3. Az OPI megszűnésével az innováció irányítását a Törökbálinti Kísérleti Iskola végzi a megyei pedagógiai intézeteknél az innovációs tevékenységet az adott megye területén szervező szakember közreműködésével. Törökbálintról történik a NYIK-program terjesztése. Szlovákia magyarlakta területein is, mintegy 30 osztály működik.

4. A tanítóképző főiskolák szinte mindegyikén foglalkoznak anyanyelvpedagógia keretében a NYIK program elemzésével és értékelésével. A program tanulását segíti *Baloghné Zsoldos Julianna A nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési program tantárgypedagógiája* című, 1987-ben megjelent jegyzete.

5. A NYIK program szakmai propagandáját segíti a televízió *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet* című 5 részes sorozata (szerkesztette *Ivanics Lilla*). A sorozatban – miközben megismerhetjük a program jellemző vonásait a gyakorlati munkában – egy veszprémi és egy berhidai osztály gyerekeinek fejlődését kísérhetjük figyelemmel 1–4-ig.

A rádió új sorozatot indított *Szépen szólj* címmel. Az adásban a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program szerint tanuló gyerekek szerepelnek, s a tanítók a kommunikáció tanításához kaphatnak ötleteket. (Szerkesztő *Mezei Károly*, műsorvezető *Máté Magdolna*, szakanyagíró *Csizmazia Sándor*.)

A *Tanító c.* folyóirat *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelés* címmel állandó sorozatot létesített. Ennek keretében 1984 decemberétől kezdve tantárgyi blokkonként ismertettük a programot.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő program illetve iskolamodell innovációja

1. Az ÉKP program innovációja a NYIK programéhoz viszonyítva jóval nehezebb, több buktatóval járó feladat. Az ÉKP ugyanis iskolai program: az iskola minden tantárgyára kiterjed, benne új tantárgyak jelennek meg, átalakul az iskolai munkaszervezés, a csoportok, az órák gyakran fejlődnek, új gyermekszemléletet, másféle bánásmódot, megújult, esztétikus iskolai környezetet

igényel. A programot – bevezetése előtt – a testületnek meg kell szavaznia, az igazgatónak és helyetteseinek jól kell ismernie a program pedagógiáját, az *Egy gyakorlatközeli pedagógiát*. A program átvétele abban az esetben sikeres, ha nincs szakadék az adott iskolán belül az alsó és felső tagozat között, ha az innovatív hajlandóságú tanárok mihamarabb a kezdő szakaszon is tanítanak.

2. Az ÉKP program innovációjának két szakasza van: az alternatív programmá válást megelőző kísérleti szakasz és az azt követő időszak. Az első szakaszban nyolc követő iskolája volt *Törökbálintnak*, a második időszakban ez 105-re emelkedett. Az ÉKP-s iskolák száma évente átlagosan 8–10 iskolával bővül.

A programot nem átgondoltan vállaló iskolákban – a NYIK-hez hasonlóan – a program vagy teljesen kimúlik, vagy megáll, mielőtt a felső tagozatra érne.

Az ÉKP program innovációjának központja a *Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Kísérleti Gimnázium és Szakközépiskola*. A program terjedésében kitüntetett szerepe van a bemutató foglalkozásoknak, valamint az intenzív nyári 80–100 órás tanfolyamoknak.

Az ilyen típusú innovációs foglalkozások szervezésében meghatározó szerepet játszanak az *Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület* regionális központjai (*Debrecen, Győr, Gyula, Hatvan, Pécs*), ahol az érdeklődő iskolák bemutató foglalkozást nézhetnek, ahol konferenciák szervezésére kerül sor, ahol az országos központ megbízásából a tanfolyamok jelentős hányada megrendezésre kerül.

Források

Balázs Éva (szerk.): A képességfejlesztő iskoláról. Bp. 1986. 104 p.

* Orosz Zsuzsa – Szebenyi Péter – Zsolnai József: A nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelés programja. A kutatástól az alternatív tantervig. Bp. 1987. 48 p.

Baloghné Zsoldos Julianna: A nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési program tantárgypedagógiája. Bp. 1987. 144 p.

* Kiss Éva (szerk.): A Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola évkönyve. Törökbálint, 1988. 138 p.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A pedagógusképzés – benne a tanítóképzés – megújítása szerves része volt és maradt pedagógiai tevékenységünknek. Ez két tényrel magyarázható:

a) a pedagógusképzésben (tanító- és tanárképzésben) való tényleges részvételünkkel;

b) annak a három pedagógiai kísérletnek a tanulságával, amely az utóbbi húsz évben nemcsak a pedagógiai kutatási pra*ist, az oktatáspolitikai döntéseket, és a mindennapi pedagógiai gyakorlatot is szemmel láthatóan befolyásolták.

1. A pedagógusképzés megújításának általunk kidolgozott programja mélyen összefügg azzal a pedagógusképpel, amelyet magunk számára kimunkáltunk az 1960-as évektől kezdődően. Ennek lényege a pedagógus szakmának olyan szemlélete, amely részben a *szakmai profizmussal*, részben az *alkotásra érettséggel* hozható kapcsolatba. A szakmai profizmuson azt értjük, hogy a pedagógus akkor igazán szakember, ha a mindennapi gyakorlatának végzéséhez fejlett kommunikációs, döntési és empátias képességekkel, kooperatív nevelési beállítódással és differenciált pedagógiai tudással rendelkezik a legkülönbélebb pedagógiai problémaosztályba sorolható jelenségek megértésében, diagnosztizálásában, megoldási módok kiválasztásában, s új eljárások megtalálásában.

Az alkotásra érettség – nézetünk szerint, amint azt már 1975-ben megfogalmaztuk – a következő. A pedagógusnak a tudomány, a neveléstudomány értőjévé (olvasójává, majd alkalmazójává) kell válnia, hogy annak jó segédmunkatársa lehessen. Ez az igény parancsolóan írja elő annak a technikának a megismerését, amely könyvtárhasználatot, szakirodalmi tájékozódást, műfajismeretet, szerkesztést, korrigálást s elemi szintű kutatómetodikai felkészültséget jelent.

Ennek az igénynek a kielégítésére írtuk meg még 1975-ben a *Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába* című könyvünket, amely a pedagógiai kutatás és a könyvtárhasználat viszonylag ismert témáinak leírásai mellett eligazítást ad a pedagógiai közlés huszonkétféle műfajáról, a pedagógiai tapasztalat leírásának módozatairól, a szövegalkotás elemi közléstechnikai tudnivalóiról.

2. Ezen szakmai előfeltevések alapján vállalkoztunk 1985-ben *A tanítóképzés kritikus pontjai* című tanulmánykötet összeállítására. E kötetben az ún. gyengepont-elemzés technikájával tártuk föl a tanítóképzés kritikus pontjait és megoldandó problémáit, és javaslatot tettünk olyan kutatási stratégiák kimunkálására, amelyek az akciókutatást vállalják föl metodológiai ideálként. Kísérletet tettünk a tanítóképzésben alkalmazható akciókutatások tipológiai leírására. Nyolcféle típust különítettünk el. Mindemellett harmincnégy olyan kritikus pontot fogalmaztunk meg, amelyeknek nagy része máig megoldatlan. Néhányat közülük itt is felidézünk.

a) A tanítóképző tantárgyi rendszere – a felsőoktatási tantárgyi rendszerhez hasonlóan – szétaprózottságot mutat, egyelőre megoldatlan az eredményes tantárgyi integráció, a képzés nem kellően gyakorlatorientált.

b) Valószínű, hogy a hároméves képzési idő rövid a tanítóktól megkövetelhető képesség- és ismeretrendszer kialakításához.

c) A tanítóképzős oktatók jelentős részének nem kielégítő a tudományelméleti, kutatómetodikai felkészültsége.

d) A hallgatók a legtöbb tanítóképző főiskolán nem kapnak megalapozott kutatómetodikai felkészítést.

e) A szakvezető oktatói szerepe sok esetben kimertül a praktikus megoldási munkák, helyzetmegoldások adásában.

3. 1986-ban a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet tanulságait foglaltuk össze a tanítóképzés szempontjából a Kaposvári Tanítóképző Főiskola *Neveléstudományi tanulmányok* című periodikájában.

4. 1987-ben pedig *A képességfejlesztő iskola és a tanítóképzés megújulása* címen tekintettük át a képességfejlesztő kutatás tanítóképzéssel szembeni kihívásait. Megfogalmaztuk a kísérleti tanítóképzés célját:

„A kísérleti tanítóképzés célja olyan pedagógusok képzése, akik reális énképpel, nagy énerővel rendelkező, nyitott személyiségek, szociálisak, kommunikációs képességrendszerük fejlett, szakmai kompetenciájuk magas szintű, paradigmátikus gondolkodásra képesek, pedagógiai programok egyéni és csoportos adaptálásához szükséges attitűdök és képességek birtokában vannak, nyitottak a tudományokra és a művészetekre, informáltságuk és szellemi nívójuk magas, önművelési képességekkel rendelkeznek, erkölcsi és jogérzékük fejlett, és eligazodnak az értékek világában.”

Ennek a célkitűzésnek a realizálására, kivitelezésére szerveztük meg a Jászberényi és Sárospataki Tanítóképző Főiskolán a képességfejlesztő akciókutatást *Kocsis Mihály* irányításával.

A kutatás első szakasza 1992-ben befejeződött. A kutatási eredmények és a fejlesztési produktumok *Kocsis Mihály* kandidátusi disszertációjában kerültek feldolgozásra és bemutatásra.

Források

- Zsolnai József: A beszéd mint pedagógiai eszköz. = *Pedagógiai Szemle*, 1968/7–8. 668–674. p.
- Zsolnai József: A tanítójelöltek és az alkotó tudományos gondolkodás. = *Felsőoktatási Szemle* 1974/4. 239–242. p.
- Zsolnai József: Az iskolai gyakorlatok felsőoktatás-didaktikai ellentmondásai. = *Magyar Pedagógia* 1975/1. 41–52. p.
- * Zsolnai József: *Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába*. Kaposvár, 1975. 112 p.
- * Zsolnai József: *A tanítóképzés kritikus pontjai és megoldásra váró problémái*. = *A tanítóképzés kritikus pontjai*, Bp., 1985. 5–30. p.
- Zsolnai József: *A képességfejlesztő iskola és a tanítóképzés megújítása*. = *Tanítóképzés* Békésben. Békéscsaba, 1987. 50–58. p.
- Zsolnai József: *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet tanulságai*. = *Neveléstudományi tanulmányok*. Kaposvár, 1988. 81–94. p.

Felelős kiadó: Tárogató Bt.
Készült a Zenemű Nyomda Kft-ben, Budapest 51037/94
Felelős vezető: Tóth Béláné ügyvezető igazgató