

írás használatára kényszerül, csupán két követelménynek kell eleget tennie: tudjon gyorsan és olvashatóan írni. És ezt a perspektívát fokozatos határozottsággal kellene érvényesítenünk – minden egyéb szempontot másodrendűre degredálva – alsó tagozatos írástanításunkban is!

## IRODALOM

- FARAGÓ LÁSZLÓ: Az egyéni írás alakulásáról. A Tanító Munkája, 1965. 4.  
DR. GÖNYEI ANTAL: Az egyéni írás kialakulásának kérdéséhez. A Tanító Munkája, 1967. 11.  
GÉCZY ETELKA: Egységes írástempó alakítása a 3. osztályban. A Tanító Munkája, 1968. 3.  
CSOMA VILMOS: Az íráskísérletről. A Tanító, 1969. 12.  
Alsó tagozatos munkaközösség, Szeged: A tanulók aktivizálása az írásórakon. A Tanító, 1970. 12.  
GLEDURA LAJOS: Konkrét feladatok az írásórakon. A Tanító, 1968. 9.  
CSOMA VILMOS: Javítsuk írásunkat! A Tanító, 1971. 3.  
CSOMA VILMOS: Egy tapasztalatcsere mérlege. A Tanító, 1971. 6/7.  
Az írás tanítása az ált. iskolák 1—4. osztályaiban. Módszertani Útmutató. Melléklet A Tanító 1970. 8. számához.



DELI ISTVÁN  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## A tanítási óra elemzéséről

Pedagógiai szakirodalmunk nem bővelkedik az óraelemzésről szóló tanulmányokban, cikkekben. A forgalomban levő didaktikai szakkönyvek közül is csak néhányban esik szó az óraelemzésről, illetve csak egyik-másik ad néhány szempontot ehhez az igen fontos művelethez. (Pl.: a Tanárképző Főiskolai Tankönyvek Pedagógia Tankönyvkiadó 1971 című könyvben.)

Pedagógiai irodalmunk e témában való szegénysége, valamint a pedagógusképzésben és továbbképzésben tapasztalható igény készített arra, hogy az óraelemzésről néhány gondolatot közzé tegyek. A témáról való gondolataim a pedagógusképzésből, az ezzel összefüggő óralátogatások és elemzések kapcsán összegyűlt *tapasztalataimból* származnak. Tehát empirikus jellegűknél fogva subjektívek is lehetnek.

Mély meggyőződésem, hogy a pedagógiai tevékenység semmiképpen nem nélkülözheti az igen igényesen végzett utólagos óraelemzést. Az utólagos óraelemzés – akár önelemzésről, akár a szakfelügyelet, az igazgatás által végzett elemzésről van szó – jelentősen elősegítheti a minden elemében tudatos és célratörő pedagógiai munkát. De csak akkor, ha a pedagógusokat erre ugyanúgy felkészítjük, jártasságukat, képességeiket e területen ugyanúgy fejlesztjük, mint általában pedagógiai, módszertani felkészültségüket. Sajnos a pedagógusképző intézményekben sem – ahol pedig jelentős óraszámot fordítunk erre – tudtuk megtalálni a hallgatók óraelemző jártassága és képességei fejlesztésének hatékony módjait. Kimondva vagy kimondatlanul a képző intézményekben is az a szemlélet él, hogy ha hallgatóinkat jól felkészítettük elméleti-szakmai ismeretekkel, akkor képessé tettük őket az óraelemzésre is. A jó elméleti felkészültség mintha implicite tartalmazná az óraelemzésre való felkészültséget is. Úgy vélem, hogy a dolog távolról sem ilyen egyszerű.

Az óraelemzést olyan műveletként foghatjuk fel, amellyel a tanítási órát szerkezeti összetevőire és az órán lezajlott tevékenység mozzanataira bontjuk abból a célból, hogy azt így elemeire bontva vizsgáljuk.

Ha az óraelemzést a fogalmi meghatározásból kiindulva közelítjük meg, akkor azonnal szembetűnik, hogy az egy *egységnek* a részekre bontását, taglalását, e ré-

szek több szempontból való vizsgálatát, összehasonlítását, osztályozását, csoportosítását jelenti. Ez minden más tevékenység elemzésében így van. Az óraelemzésnek azonban van egy speciális aspektusa: az *indoklás*.

Itt logikus feltenni a következő kérdést: mi a *célja* az óraelemzésnek? Rövid válaszunk az, hogy megállapítsuk az óra *értékét*. Miért van szükség erre az értékelésre? Azért, hogy megállapíthassuk: milyen „termelékenységgel” dolgoztunk az órán. Milyen volt az egész órai munkánk hatékonysága. És mi ennek az értékelésnek a *lényege*? Ismét csak röviden válaszolva: a *viszonyítás*.

További fő kérdés: *mit mibez viszonyítsunk?* Ez az óraelemzés legalapvetőbb problémája. Megfigyelhető, hogy az eddig fellelhető irodalomban (pedagógiai tankönyvekben is) a szerzők nem értékelési kritériumokat adnak, hanem „szempontokat”. Nem szabad lebecsülni ezt sem, mert a gyakorlati alkalmazás egy szintjét célozza meg ez a szándék is, leginkább az alkalmazás legalacsonyabb szintjét – a felismerést. Hiszen a „szempontok” nem viszonyításra készítetik az órát-elemzőket, hanem „leltározásra”. Vagyis arra ösztönzik az elemzőt, hogy adott órában ismerje fel az elméletben tanultakat. De ez kevés.

Ugyanis az óraelemzésben a leltározás önmagában semmit nem mond. Mondhatni ez az óraelemzésnek egy mennyiségi vonatkozása. Az óra *minőségi* jegyeit ilyen módon megközelítőleg tudjuk csak megállapítani. A viszonylag objektív minőségi megítélés az óra elemeinek valamihez való viszonyítását kívánja.

De, hogy többé-kevésbé objektív értéket kapjunk, objektív viszonyítási alapot kellene találni. A pedagógiai mérési módszerek tökéletlensége miatt (bár vannak már – szerencsére – igen ígéretes próbálkozások, lásd: Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában, Budapest 1971, Tankönyvkiadó) ma ez még nem teljesen reális követelmény, de mégis azt kell mondani, hogy ilyen objektív viszonyítási alapok vannak. A pedagógiai, lélektani, módszertani tudományok által megállapított törvényszerűségeket, elveket, szabályokat kell ilyen mércének tekinteni. Ezek viszonylagos objektivitással rendelkeznek ugyan (mert minden tudomány fejlődik, változik, és a tudományos törvényszerűségeket is emberek fogalmazzák meg), de az ilyen szubjektív ítéleteknél mint pl.: „nekem tetszett, vagy nem tetszett”, „én másképp csináltam volna, ha a kollégánő helyében lennék” stb. biztonságosabb értékelési alapot adnak.

Amire tehát mindenekelőtt szeretném ráirányítani a figyelmet az az, hogy az óraelemzésre sem a pedagógusképzésben, sem a pedagógiai gyakorlatban nem úgy „l'art pour l'art” van szükség. Ez így nem több, mint formális észtorna. Az óraelemzés az óra értékelésének igen fontos eszköze. Mint ilyen eszköz csak „hitelesített súlyokkal” alkalmazható. Ily módon az óraelemzés alapvető *funkcióját* az értékelésben jelölhetjük meg.

## II.

A pedagógus-etika is azt mondatja velünk, hogy az elemzőnek erkölcsi kötelessége a pedagógiai tudományok álláspontjáról elemezni. Mint ahogy a pedagógus általában nem járhat el saját nevében (hiszen mi mindig vagy a társadalmat, vagy a szűkebb kollektívánkat, vagy éppen a pedagógiai tudományos álláspontot képviseljük), úgy az elemző is csak akkor beszélhet saját nevében, ha a pedagógiai tudományos állásponttal az egyéni felfogása, nézete, véleménye teljesen megegyezik. Mindenképpen szükség lenne határozottabb lépéseket tenni a tudományok képviselése érdekében, mert hovatovább bántónak érezhetjük az ilyen vélekedéseket, hogy „az én igazgatóm így követeli”, „nálunk a szakfelügyelő úgy követeli”. Ugyanakkor

pedagógiai életünk fejlődési tendenciái még inkább kedveznek is az „egyéni kezdeményezéseknek”. Ha viszont ezek nem a pedagógiai tudományok talaján születnek, akkor sok kellemetlen és következményeiben káros módot kell majd fáradságos munkával megfékezni. Az óraelemzés tehát etikai szempontból is – amennyiben a pedagógus munkája értékelésének egyik fontos eszköze – feltételezi a tudományos felkészültséget.

Az óraelemzés csakis *dialektikus szemlélet* alapján történhet. E vonatkozásban azt kell kiemelni, hogy az órát egyrészt mint egy folyamat részét, másrészt mint önálló egységet kell szemlélni. Miközben a rész és egész semmiképpen nem választhatók el egymástól. Gondoljunk csak arra, hogy minden órának egy meghatározott *funkciót* kell betölteni. Ha ez az igen határozott funkciója az órának nem ismerhető fel, akkor akár ne is elemezzük tovább, mert egészen biztos, hogy céltalan munkálkodás folyt az órán. De az órának e funkcióját nem önmagából vezethetjük le, hanem a folyamatban elfoglalt helyéből következik. (Abból, hogy egy adott témakör feldolgozására fordítható órák közül az elemzésre váró óra hányadik.) Ugyanakkor az órán mindennek *logikusan kell következni* az óra funkciójából. Azaz egy tanítási órán minden eljárást, módszert, eszközt, fogást azért alkalmazunk, hogy minél teljesebben betöltsse az óra a szerepét. Ha tehát nem abból a szemléletről fakad az elemzés, hogy a téma, illetve a képzési feladatok, az óra funkciója és az órán alkalmazott eszköz- és tevékenységrendszer közötti összefüggéseket keresse, akkor az elemzés nem töltheti be igazi szerepét.

Az előbbiekből következően kell kitérni a szinte triviálisnak számító, rendszerint az elemzést kezdő kérdésre: „elérte-e az óra a célját?”. Egyesek még azt is hozzátéteszik: „ez a lényeg, a többi nem számít”. Nem lenne szabad ennyire fitogtatni tájékozatlanságunkat. Tudniillik arra a kérdésre, hogy elérte-e az óra a célját az elemzés kezdetén csakis szubjektív megérzéssel lehet válaszolni. Ezt az elemzésre épülő következtetésekből lehet megállapítani. És hogy valóban elérte-e az óra a célját az csak abból derül ki, hogy volt-e az órának világosan megfogalmazható funkciója, és mindent alá tudott-e rendelni a pedagógus e funkciónak. Vagyis: világosan és pontosan megfogalmazta-e a pedagógus, hogy mit akar az órán (mint ismeretet) elsajátíttatni és mit akar az órán fejleszteni (milyen képességeket, készségeket stb.). Ennek kell alárendelni a munkaformákat, a szervezeti kereteket, a módszereket, eszközöket. Tehát egy nagyon szoros és logikus összefüggésnek (adekvátságának) kell lenni az óra funkciója, a pedagógus és a tanuló tevékenysége és az órán alkalmazott eszközök között. Az óra minél több eleme között fennáll ez az összefüggés, annál valószínűbb, hogy eléri az óra a célját. Az viszont igaz, hogy: „ez a lényeg”. De itt a lényeg nem párologtatással szűrődik le, hanem az óra elemi részeinek logikus egymásba-kapcsolódásából tevődik össze. És még csak nem is azon múlik, hogy hány elem volt az órán. Valószínű mindannyian láttunk olyan órát, amelyen „minden” volt. Csak éppen nem tudtuk hova tenni az elemeket. Nem találtuk értelmét, célját egyiknek-másiknak. Tehát: az óra értékét kutató elemzésnek nélkülözhetetlen feltétele a *dialektikus, a kölcsönös összefüggéseket kereső elemzés*.

Különös figyelmet kell fordítani az óra *nevelési értékének* elemzés útján történő meghatározására. Mindenekelőtt egy eléggé elterjedt, de formális és hibás gyakorlatra kell felhívni a figyelmet. Nevezetesen az oktatás (a tanítás–tanulás) és a nevelés merev és egészségtelen szétválasztására. Ez a pedagógiai munkában lépten-nyomon tetten érhető, az óratervezésben még formailag is kifejezésre jut. Akkor, amikor az óra feladatait oktatási és nevelési feladatok (célok) címszó alatt foglaljuk össze. Ez a gyakorlat pedagógiai hibás szemléletet tükröz. Külön „mun-

kának” tekinti a tanítást és külön a nevelést. Több pedagógus e szemléletből fakadó véleményét gyakran kifejezésre is juttatja, amikor megfogalmazza, hogy „nem ér rá nevelni, mert kevés az órán idő”. De azért, hogy „dokumentálni tudja” nevelési szándékát, óravázlatában rögzíti az órán megvalósítható „nevelési lehetőségeket”. Persze vannak és lehetnek olyan nevelési feladatok, amelyek külön is megoldhatók, illetve csak külön oldhatók meg. De a nevelés legfontosabb eszköze az oktatás (helyesebben: a tanítási-tanulási folyamat). Tehát: nem az a jó nevelő, aki az órán még nevelési feladatokat is megold, hanem az, aki úgy irányítja a tanulók órai munkáját, hogy az *egyben* nevelés is. Vagyis az óra nevelési szempontból akkor értékes:

- ha az órán feldolgozott ismeretek igazak (ha a valóságnak pontosan megfelelnek), erkölcsi-eszmei, politikai, világnézeti tartalmukat tekintve egyértelműen és határozottan materialista töltetűek, és ugyanakkor felkellették a tanulók érzelmeit;
- ha mindaz a tevékenység, amit a tanulók az órán végeznek, valamilyen szempontból fejlesztette a tanulókat.

A legsürgősebben ki kellene üzni az iskolákból azt a nevelői felfogást, hogy nevelni elsősorban verbális eszközökkel lehet (ezért olyan időigényes!). Nem! *Nevelni elsősorban tevékenykedtetéssel kell; és verbális eszközökkel is lehet.*

A korszerű elemzésnek tehát fontos követelménye, hogy ne csak a pedagógus tevékenységének az oldaláról elemezze és értékelje az órát, hanem a tanulói tevékenység oldaláról is. Ma már nincs valamennyire is számottevő pedagógiai-pszichológiai munka, amely a fejlesztés-fejlődés alapvető törvényeként ne ismerné el a szerkezet és funkció kölcsönhatásának törvényét. (Vagyis nem lehet nem tudomásul vennünk, hogy a tanulók csak akkor fejlődnek, ha tevékenykedtetjük, ha az órán is tanulásra készítjük őket.) Következésképpen a tanítási óra értékét nyilván növeli, ha azon a tanulókat céltudatosan aktivizáljuk.

A hatékony és eredményes óraelemzés semmiképpen nem elhanyagolható követelménye, hogy maga az elemzési folyamat lehetőleg kifogástalan legyen. Az elemzést végzőnek valamit mindig bizonyítani kell, ezért tehát tisztában kell lennie az *elemzés főbb mozzanataival*. Azt kell szem előtt tartani, hogy az óraelemzés tulajdonképpen egy összevetés. Az óra tényezőinek összevetése e tényezők előfordulásának különféle tudományos követelményeivel. Ebben az összevetésben az első mozzanat az elemzés szempontjából szükséges tényezők *számbavétele*. Majd annak megvizsgálása, hogy a számba vett tényezők az órán milyen körülmények között, milyen situációban fordultak elő, és főleg miért úgy fordultak elő, ahogy előfordultak. A tényezők előfordulásának *indoklása* tehát a második mozzanat, amely azok szubjektív értékére vonatkozó következtetéssel zárul. Ebből kitűnik, hogy ezt a mozzanatot lehetőleg minden körülmények között az órát tartó pedagógusnak kell véggezni. Ennél fogva a rájuk vonatkozó következtetés szubjektív (a pedagógus saját szempontjából megfogalmazott) lesz. Ezt az indoklást ezután *össze kell hasonlítani* a tényezőkre és azok tanítási órán való alkalmazását szabályozó tudományos követelményekkel, mint e tényezők hatékony alkalmazásának normáival. Ezek a normák a pedagógia, logika, lélektan és a tantárgypedagógiai tudományok területéről gyűjtethetők össze. Ezek alapján *állapítható meg* – viszonylag objektív alapon –, hogy az órán előforduló tényezők jól, kevésbé jól, vagy rosszul funkcionáltak, netán feleslegesek voltak. Tehát: 1. a tényezők számbavétele, 2. a tényezők indoklása, 3. a tényezők összevetése a normákkal és 4. a tényezők normákhoz viszonyított értékének a megállapítása – ezek az elemzés legfőbb mozzanatai.

E mozzanatokból az is kitűnik, hogy minden óra kap egy szubjektív értékelést, és e szubjektív értékrend szerint válik valósággá. Hiszen nyilvánvaló ez az értékrend – ha nem is tudatosan – már a tervezés fázisában megjelenik az órát tartó pedagógusban. Ugyanakkor a tanítási órának van egy objektív értéke is. Mint erre korábban utaltunk, ennek normái a neveléstudomány különböző ágaiban megfogalmazott elvekben, törvényszerűségeiben, követelményekben találhatók meg. A felületei szerveknek minden esetben ezt az objektív értékrendet kell képviselni. A tanítási óra értékére vonatkozóan pedig az az általános szabály fogalmazható meg, hogy: *minél közelebb esik a szubjektív értékrend az objektívhoz, annál értékesebb az óra.*

### III.

Az óraelemzéshez feltétlenül szükség van az elemzendő óra minél több konkrét és hiteles tényének, mozzanatának a regisztrálására (feljegyzésére). Ezért az elemzés egyik elengedhetetlen feltétele, hogy az adott órát minél teljesebben meg tudjuk ragadni a *jelenség szintjén*. Ugyanakkor minden jelenséget pontosan értelmezhető *kategóriákkal* (pedagógiai szakkifejezésekkel) tudjuk jelölni. A tanulók és a pedagógus tevékenységét alapul véve, a tevékenységformákat jelenségnek tekintve a következő jelenségcsoportokat lehet elkülöníteni:

- a) a pedagógus és a tanulók *verbális* tevékenység-formái, mint pl.: a kérdés, utasítás, közlés, kérés, ill. felelet, bejelentés, közlés, kérés stb.;
- b) a pedagógus és a tanulók tevékenységének *cselekvéses* formái, mint pl.: írásos, manuális, motorikus mozgással járó tevékenységei;
- c) a pedagógus és a tanulók verbális és cselekvéses tevékenységformáit *kísérő jelenségek*, pl.: erkölcsi-akarati, jellembeli tulajdonságok, pszichikus jelenségek.

A jelenségek (tények) tartalmi értékelését elősegítendő ajánlatos a lejegyzés pillanatában valamilyen minősítő jelzést alkalmazni. (Pl. jó, rossz, közepes; helyes, nem helyes; igaz, nem igaz, részben igaz stb.) Ezeket a minősítő megjegyzéseket ugyan a pillanatnyi értékelés alapján tesszük, feltehetően az elemzés során az összefüggésektől determinálva – módosulnak is, de mindenképpen eligazításul, az értékelés alapjául szolgálnak.

### IRODALOM

1. Pedagógiai Tankönyvkiadó Budapest 1971. Tanárképző Főiskola Tankönyvek Szerk.: Dr. Nánási Miklós (487–494. lap.)
2. Pásztor Emil: A jó tanár holtig tanul — Az utólagos óraelemzésről — Köznevelés 1972/24. sz.

