ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS
NOVA SERIES TOM. XXI. /12

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA

TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

REDIGIT – SZERKESZTI
PÓCS TAMÁS, V. RAISZ RÓZSA

SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL

REDIGIT – SZERKESZTI
NAGY ANDOR

EGER
1993

ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS
NOVA SERIES TOM. XXI.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA

TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

REDIGIT – SZERKESZTI
PÓCS TAMÁS, V. RAISZ RÓZSA

SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL

REDIGIT – SZERKESZTI
NAGY ANDOR

EGER
1993

ISSN 1216-4224

Felelős kiadó: dr. Orbán Sándor
főiskolai főigazgató

Készült az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
nyomdaüzemében

TARTALOM

CONTENTS

Előszó

Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének idei kötete újszerű vállalkozás. A két tanszék munkatársainak dolgozatai mellett helyet nyertek partnerintézményeinket, társtanszékeinket képviselő kollégáink tanulmányai is. Szándékunk volt ezzel kiadványunk tudományos értékének növelésén túl, hogy elindítsunk a kölcsönösség reményében olyan folyamatot, amelynek eredménye a publikálási lehetőségeink gazdagítása.

Örömmel tapasztaltuk felhívásunk sikerét, azt a tényt, hogy szlovák partnerintézményünk mellett szinte valamennyi magyar tanárképző intézmény képviselője helyet kért magának e kötetben.

Örülünk annak is, hogy a dolgozatok lektorai értékesnek, kiadásra alkalmasnak minősítették munkáinkat.

Itt szeretnénk köszönetet mondai az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Főigazgatóságának a kiadási feltételek biztosításáért, illetve a szerzőknek, a lektoroknak és mindazoknak a munkatársaknak, akik nélkül e kötet nem jelenhetett volna meg.

Bízunk abban, hogy az itt közölt pszichológiai és pedagógiai dolgozatok is hozzájárulnak közös ügyünk, tanárképzésünk fejlesztéséhez.

PETRIKÁS ÁRPÁD
(Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem
Neveléstudományi Tanszék)

MEGÚJULÓ NEVELŐTESTÜLET – ÖNKORMÁNYZÓ ISKOLA

ABSTRACT: *(Innovative board-stuffs-self-governing schools)* The renewal of board-stuffs is basic for the development of schools. The innovative pedagogue and stuff is a means of that practice of self-developing, self-directing and self-governing schools. The reshaping and democratizing of central organization makes the enfolding of school autonomy possible.

This paper offers a summary and direct analysis of our home experiences. Relying on serveral yers' reserch work we try to prove that self-governing schools serve the enfolding of a new educational strategy. The self-government of teachers and pulils respectively ensures the renewal of education.

For self-conscions teachers and staffs self-government is a natural pedagogical behaviour and it inspieres new ways concerning content and methods, which also enfolds new scoial and pedagogical trend.

Beszélhetünk-e a nevelőtestület megújulásáról a 90-es évek elején? Szükséges-e egyáltalán akár megújítani a pedagógus tömegeket, akár bízni a megújulás belső ösztönzőiben s kibontakozó folyamataiban?

A kérdések már a politikai rendszerváltás előtt is megfogalmazódtak. Az utóbbi években viszont összekapcsolódtak s ma még inkább összekapcsolandók az egész oktatásügy kritikus állapotával, illetve ennek az állapotnak a meghaladását sürgető szándékokkal.

A megújulás folyamatai megindultak már a 80-as évek közepén, de áttörés nem következett be. Részben az innovatív magatartás motiválása igen egyenetlen maradt. Részben pedig az innováció elszigetelt jelenség-

ként található meg jelen időben, s így a nevelőtestületek hol nekilendülnek, hol apályba kerülnek.

A rendszerváltás felszínre hozta az oktatásügyben lappangó ellentmondásokat, s egyidejűleg újakat is teremtett. Így az innovációs gyakorlat még nem hatja át a nevelőtestületek zömét, s ma is inkább az átlagtól eltérés eseteiként beszélhetünk egész nevelőtestületeknek az innovatív központ (helyi, regionális -- területi bázisok) szerepét vállaló hatásairól.

Komplikálja az innovatív gyakorlat és magatartás kialakítását az intézmények elszegényedése, a létezés egyre nyomasztóbb objektív és szubjektív gondja, a pedagógusok s testületek presztizsének csökkenése s az oktatásügy fejlesztése helyett a krízisállapot kiterjeszkedése. Ma már nem csak a "zsákutcás" iskolatípusok tartoznak a krízis lényegéhez, hanem alig van oktatási terület, amely a krízis megszüntetését szolgálná. Ezen az új közoktatási törvény kapcsán kialakult állapot sem segített, s a krízis kiterjeszkedése mellett a minőségi romlás megakadályozása egyaránt leköti a testületek és egyes pedagógusok erejét.

És az iskolai önkormányzás segítheti-e ennek a folyamatnak a megfordítását? Önmagában aligha. Csak az egész iskola átalakulásának koncepcionális elemeként alakítható ki az irányítás mellett az önirányítás, a központi szabályozás eszközeként az iskola önkormányzó gyakorlata és szervezete.

Az iskolai önkormányzat megteremtése a hazai iskolázás legszebb hagyományainak a folytatása. A hagyományok a diákság önképzőköreit, a hazai kollégiumi önkormányzati törekvéseket ugyanúgy jelentik, mint az elmúlt évtizedek progresszív tapasztalatainak az érvényesítését. Kibontakozó demokratikus társadalmunk, az önkormányzati jogok kiterjesztése a helyi közigazgatás szféráira, s különböző iskolafokok keretei közt élő diákifjúság önkormányzati jogainak megerősödése egyre biztosabb alapot jelenthet az önkormányzó iskola megteremtéséhez.

A közoktatás irányításának decentralizálása különösen felgyorsíthatja a helyi társadalom és nevelési rendszerének (intézményes nevelés) önkormányzati gyakorlatát, kibontakozását s fejlődését.

Jó esélyekről szólva kell megfontolni az alábbiakat: "Az iskolahasználók és az iskolák között együttműködésen, illetve partnerségen alapuló kapcsolat csak decentralizált rendszerben alakulhat ki. Ennek a kapcsolatnak vagy az lehet a formája, hogy az iskolahasználók, így a helyi közösségek rendelkeznek az intézmények felett, vagy az, hogy az iskolák

és használóik szerződéses jellegű kapcsolatba lépnek egymással" (Halász Gábor, 1990. 10.)

A helyi önkormányzatok és az iskolai autonómiát kifejező önkormányzat szervei jó alapot nyújtanak egy ilyen "szerződés" és állandó kölcsönhatás megteremtéséhez.

A legjobb hazai hagyományok és autonómia kifejeződésének, s eszközének tartották a diákönkormányzatokat (v. ö. Ősi diákvárosok... 1984.).A tanulóifjúság törekvése, önszervező, önfejlesztő tevékenysége minden korszakban az önkormányzati formák feléledésével járt. A politikai depresszió, a konzervatív pedagógia hatása éppen az iskolai önkormányzat megbénításával jellemezhető. Az újrakezdés, a sajátos önállóság és önkifejezés pedig megteremtette például azokat az intézményeket, amelyek képessé teszik az ifjúságot az önkormányzattal élni tudásra. Jó példa erre a kollégiumi mozgalmak története, amelyek sokszínű önkormányzati formák segítésével alakították az ifjúság politikai, művelődési, szabadidős-önnevelő gyakorlatát.

Ilyen volt a népi kollégiumok szerteágazó tapasztalata is. "Népi kollégiumaink alapvető szervezeti és működési formája az autonómia vagy önkormányzat" -- írja egyik kiváló munkása és teoretikusa a korszaknak (A valóság pedagógiája, Kardos László, 1974, 352.). Saját életük megszervezését, önálló közösségi programokat, személyre szóló feladatokat jelent ez az autonómia, s az önkormányzás áthatja a kollégiumok minden megnyilvánulását.

Az iskolai élet megszervezése s az önkormányzás elveinek érvényesítése vissza-visszatérő probléma a gyakorlatban és az elméleti törekvésekben egyaránt. (L.: Közösségi tevékenység -- iskolai önkormányzat c. kötetet, 1969., A tanulói önkormányzat fejlesztése c. tanulmánygyűjteményt, 1978 és más írásokat)[1]

Kettős feladat megoldását sürgeti az iskolai (intézményi) gyakorlat. Az első: biztosítani kell a pedagógusoknak és a tanulóknak olyan sajátos program kialakítását, amelynek megvalósítása rövidebb vagy hosszabb távon szükségessé teszi az önkormányzatot, s lehetővé teszi az önkormányzati formák gazdagságát. Röviden: át kell alakítani az iskola belső életét olyan módon, hogy a tevékenységek, az életvitel önmaga követelje az önkormányzást. *A második*: folyamatosan szükséges megteremteni az

1 A bibliográfiai adalékok csupán válogatást nyújtanak a hazai szakirodalomból.

iskolai, diákotthoni, kollégiumi, napközis, iskola szövetkezeti, sport- és kulturális tevékenységek önkormányzatának, működési feltételeit, pedagógiai gondozását. Egyidejűleg az iskola életének olyan átalakítására van szükség, hogy az önkormányzat rendszert alkosson, a nevelők, növendékek, illetve iskola, szülők, felnőttek együttesen törekedjenek az önkormányzás hatékonyabb módszereinek, emberformáló szerepének érvényesülésére.

Mindkét gyakorlati feladat a nevelési folyamatok, a képzés, tanítás és termelés, irányítás és önirányítás évtizedek (egyes esetekben évszázadok) alatt létrejött beidegződésének az átalakítását tételezi. Nem szubjektív döntés, nem is csak egyszeri nekibuzdulás vezethet kellő eredményekre. Az általunk ismert tapasztalatok szerint ez a vezetés és irányítás átalakítását (Szabó Endre, 1988), az önkormányzat jogának kiterjesztését (Verebélyi Imre, 1988), a folyamatirányítás és rendszerfejlesztés egységének megteremtését (Ferenczi István, 1986, Gazsó Ferenc, 1988, Gáspár László, 1988) teszi szükségessé. Erre hívja fel a figyelmet a szentlőrinci iskola tanulóinak önkormányzati tapasztalatait összefoglaló elemzés (Marton Győző, 1988., In: Az intézményes nevelés, 97. lap) Ferenczi István, (1986), Sass Attila (1986) és e sorok írójának a tárgyban végzett összegzése. Ösztönző lehet a közösségek rendszerének, a diákbizottságok működésének differenciált értelmezése is (Ágoston György 1988), illetve a rendszerelv következetes alkalmazása (v. ö. A tanulói önkormányzat fejlesztése, 1978, több tanulmány gondolatvezetését).

Egy patinás debreceni iskola 30. születési évfordulóján számos hagyományról emlékezik. Diákklub, iskolarádió, diákszínjátszás, TÁG-napok, kirándulások, külföldi utazások, kiváló tanulmányi eredmények, rangos tanári és tanulói törekvések -- együttesen mozgalmas diákéletről tanúskodnak. Önkormányzó diákok erőfeszítéséről ad hírt mindez. Ahogy a visszaemlékezés egyik szerzője írja: "Mindezeknek a hagyományoknak a továbbéléséhez szükség van egy olyan csoportjára az iskolának, amely számon tartja, hogy mit, hogyan csináltunk korábban, s azt vagy átalakítja, vagy ... hagyománnyá érleli. De kell egy közösség is, amely igényelje, hogy nekik közös múltjuk, hagyományuk legyen... Ezek alakításáért mindig az akkor iskolába járó diákok és ... tanárok a felelősek. A diákokat írtam először, mert arra büszkék vagyunk, hogy igen sok ma is élő hagyományunknak diákjaink voltak a kieszelői, megtartói." (Tóth Árpád Gimnázium Évkönyve, 1986., 107.)

Elméleti számvetésünk az önkormányzó iskola megteremtését, eddigi tapasztalataink szerint, hosszabb folyamat eredményeként tartja lehetségesnek. A megújuló társadalmi feltételek önmagukban aligha oldják meg azokat a feladatokat, amelyek a nagyon is különböző feltételek közt élő intézmények előtt állnak. Minden bizonnyal jelentős lépés lesz a következőkben is az iskola, kollégium önfejlődő és önfejlesztő törekvéseinek áttekintése, s az autonómia lehetséges fokán lesz szükséges meghatározni az önkormányzás mikéntjét, fejlesztésének főbb tartalmát, eszközeit.

...a nevelőtestületben...

A nevelőtestület önkormányzatának szerves részét alkotja a hagyományos vezetői gyakorlat (vezetői háromszög-négyszög, alapvetően ügyviteli-adminisztratív iskolavezetés) átalakítása, s annak biztosítása, hogy az iskola középvezetői (munkaközösségvezetők, feladatcsoportok irányítói, részlegvezetők) közvetlenül bekapcsolódhassanak az iskolai folyamatok irányításába. Jó formának tűnik az *iskola pedagógiai tanácsának* életrekeltése és működtetése. Tapasztalataink szerint funkciójához tartozik a döntések előkészítése, az operatív feladatok önálló megoldása, valamint az egész folyamat szervezésében, ellenőrzésében és értékelésében való aktív részvétel. Az önkormányzás sajátos formája számos önfejlesztő iskolában a **fejlesztő-kutató-elemző munkacsoport** működése. Egy ilyen csoport elemzéseket készít az iskolai tevékenységek állapotáról, a nevelőmunka (nevelés és oktatás) helyzetéről, a pedagógusközösség életéről, teljesítményéről és a tanulók közösségi, egyéni fejlődéséről. Azaz az iskola legfontosabb tartalmi tapasztalatait rendszeresen értékelve segíti a csoportos vagy egyéni kutatások elvégzését, a fejlesztés sajátos programjának körvonalazását. Ilyen módon önálló és öntevékeny szerepével közvéleményt formál, helyzetképet rajzol meg. Közreműködik például pályamunkák készítésében, a belső önképzés megszervezésében, a tudományos ismeretek s a kutatási eljárások gyakorlati alkalmazásában.

Természetesnek tarthatjuk azt is, hogy a nevelőtestület direkt módon is gondoskodik a tanulói önkormányzat kibontakozásáról, fejlesztéséről. Számos iskolában működik *önkormányzatot patronáló munkacsoport* is. Ez igen hasznos az iskolavezetés számára, s megkönnyíti a tanulói önkormányzat bekapcsolását, illetve folyamatos részvételét az iskolai élet

különböző területeinek áttekintésében, szervezésében és öntevékeny igazgatásában.

A nevelők s az egész pedagógusközösség önkormányzatának értékét legjobban az iskolai hagyományok, közösségi tapasztalatok s a fejlődő közösségi élet tartalmának állandó szemmel tartása, felhasználása és biztosítása fejez ki. Az önkormányzás gyakorlása az iskolai élet megújításának egyik eszközévé válhat éppen az önkormányzás módszereinek széles körű próbája útján. Ebből fakadhat természetes módon a munkamegosztás új szintje, azaz a vezetői felelősség kiterjesztése, az önálló döntés készségének napi próbája, a vitázó, véleményt cserélő gondolkodásmód, s az indirekt nevelői módszerek elterjedése is. Számos ponton a vezetés technikája is átalakul az iskolai önkormányzat gyakorlása közben, s az adminisztratív-bürokratikus gyakorlat helyét fokozatosan átveszi a pedagógiai-tartalmi irányítási eljárások és módszerek érvényesítése.

Hozzá kell tennünk, hogy az iskolai önkormányzat fejlesztését az iskola és annak nevelőtestülete csak olyan irányítási rendszer segítségével képes hatékonyan biztosítani (felsőbb és középső szinten egyaránt), amely tiszteletben tartja az iskolák önállóságát, önigazgató magatartását. Csak olyan mértékben válhatnak az iskolák önkormányzó és önigazgató közösségekké, amilyen mértékben átalakul az egész irányítási rendszer, s az motiválja, igényli az iskolai önkormányzás rendszerének fokozatos kialakulását, hatékony működését.

Egy vidéki általános iskola saját erejéből, az érvényben lévő 1985-ös oktatási törvény értelmében elkészített -- a többi szabályzathoz hasonlóan -- a "Tanári önkormányzat Működési Szabályzatát" (Ibránz, 1991. január) Ennek lényege: "Az önkormányzati csoport (nevelők) az intézményi demokrácia érvényesítése érdekében összegyűjti a dolgozók véleményét, javaslatát. Az iskolát az igazgató mellett az önkormányzati csoport is képviselheti a helyi önkormányzat előtt (!) Kapcsolatot tart minden szervvel, dönt a működési rend s program meghatározásában, megválasztja a képviseletében eljáró személyeket, egyetértési és javaslattevő jogokkal rendelkezik." (I. m. 1. lap)

A nevelőtestület önkormányzati csoportjának egyik döntő feladata több intézményben (óvodák, általános és középfokú intézmények, kollégiumok) *a tanulói önkormányzat gondozása* s alkalmassá tétele az összískolai önkormányzás egyre színvonalasabb megoldására.

A tanulói önkormányzás szerves fejleménye az iskola közösségi gyakorlatának. Mechanikus "bevezetése" vagy mesterséges és formális működtetése csak árthat. Leegyszerűsítést jelent az önkormányzás értelmezésében az apparátusok, szervezési formák, bizottságok és szervek valamilyen elképzelt rendjének megszerkesztése. Felfogásunk szerint ugyanis csak a tartalmi tevékenység szükségleteiből táplálkozó önkormányzati szerv életképes. A tanulói önkormányzat megteremtése, éppen ennek alapján, igen változatos formákat hozhat létre.

A döntő fordulatot az iskola tanulóinak közösségi gyakorlatában bekövetkező minőségi változás eredményezheti, melynek hatására a közvetlen és közvetett részvétel eszközeivel valamennyi tanuló bekapcsolódik saját dolgainak s gondjainak megoldásába. Szükséges lehet például az iskolán belüli információk rendszeres összefoglalása és a tanulók közreműködése azok terjesztésében. A leghasznosabb az iskolarádió, az iskolaújság vagy más hírközlő eszközök gondozását az önkormányzati csoportokra (brigád, tanács vagy bizottság elnevezéssel)l bízni, s igényelni az önkormányzás gyakorlásához szükséges magatartás egyéni és közösségi vonásainak gyarapítását. Az egész iskolát érintő versenymozgalom elterjesztése és ösztönzése szinte elképzelhetetlen az osztályok részvétele, s az egész iskolát áttekinteni képes önkormányzati szerv nélkül. A tanulmányi ügyek, a sport, kulturális (közművelődési), termelési (iskolaszövetekezeti), önképzőköri, egészségvédelmi tevékenység önkormányzati szervei hasonló szerepet töltenek be egy ilyen rendszerben.

Az önkormányzás *tartalma* elválaszthatatlan az iskola nevelési, átfogó pedagógiai koncepciójától. Megfordítva még igazabb: ott bontakozik ki valóságos iskolai, ezen belül *nevelői* és *tanulói* önkormányzás, ahol az iskola pedagógiai törekvései s alapvető pedagógiai gondolkodásmódja a közösségek fejlesztésének logikájából indul ki. Ezért *mechanikusnak* tűnik az önkormányzás fogalmát kizárólagosan a vezetői tevékenység újszerű munkamegosztásában látni, mivel a vezető státuszának s funkcióinak bármilyen látványos átalakítása sem vezet el az önigazgatás-önkormányzás lényegéig. Másfelől *formalizmust* eredményez az is, ha az önkormányzást ellátó *szervek* csupán a *képviselet* szerepét vállalják magukra (a pedagógusok vagy a tanulók valós vagy vélt sérelmeinek szószólói!), mivel az *önkormányzás* a teljes vagy kiteljesedő iskolai demokratizmus kifejezője, s *ez nem* csupán képviseletet jelent.

Az önkormányzás gyakorlása programalkotás (a), javaslatok kidolgozása a cselekvéshez (b), a tevékenység megszervezése és irányítása sajátos közvéleményformáló hatásokkal (c), az egyes résztvevők közösségi szerepének gyakorlása (d) és végül a felelős döntés következményeinek, eredményeinek, s kudarcainak felelős vállalása is.

A tanulói önkormányzás összískolai közösségek, formációk, mikroközösségek s részközösségek önirányítását látja el, vagy pontosabban, *hivatott gondozni az iskola életének minden* fontos területén.

Így a tanulói önkormányzás tartalma a különböző *közösségi tevékenységek* szervezése, s *öntevékeny* törekvések összefogása. Kiterjed ilyen módon az iskolai rend, fegyelem (pl. ügyeletesrendszer) megteremtésére (1); az iskolai élet közösségi akcióinak tervezésére, szervezésére s lebonyolítására (pl. önképzőkör, öntevékeny csoportok, vetélkedők, összískolai versenyek, szakköri, diákköri munka) (2); a tanulói közvélemény befolyásolásának sajátos eszközeire s módozataira (iskolaújság, iskolarádió, ifjúsági fórumok, visszaestek, a klubélet fejlesztése) (3); a szövetkezeti munka, termelési formák, gazdasági folyamatok iskolai kibontakoztatására (5); s végül a társadalmi kapcsolatok (iskolai, iskolaközi, közművelődési, termelési, sport és más szabadidős formák) sokrétű gondozására, állandó működtetésére és így a társadalmi impulzusok dinamikus alakítására -- *sajátos eljárások*, s *szervezeti-formai* eszközök alkalmazásával (6).

Az önkormányzás legfontosabb *fogalmi összetevőinek* feltárása még alapos kutatásokat igényel. Jelenleg úgy tűnik, hogy az önkormányzás alapfogalma a *közösségi programkészítés és annak megvalósítása*. Aligha szabad alkalmi akciókra szűkíteni az önkormányzást, hiszen a közösségek változó szintű tevékenysége megfelelő programok öntevékeny kialakítását teszi meg az önkormányzás alapjává. Az akciók megrendezése is döntő, mivel a tanulók egyik-másik rétegét mozgásba hozza (például termelési akció, évközi tanulási "kampányok"), s dinamikájával elindítja a tanulóifjúságot saját arculatának kibontakoztatásának az útján. Mégis óvakodnunk kell attól, hogy az önkormányzást, s az önkormányzati szerveket csupán alkalmi, rövid távú akciók lebonyolítására alkalmas formalitásnak tartsuk.

Ennél *teljesebb feladatai vannak* a normálisan fejlődő általános és középfokú intézményekben. Így a közösségek belső életvitelét (osztály, klub, napközi) szabályozza a tanulók jogainak érvényesítésével. Kidol-

gozza a különböző iskolai és iskolán kívüli közösségek kapcsolatának tartalmát, eljárásait és módszereit. Önálló szerepeket biztosít a közösség tagjainak, s módot ad arra is, hogy vezetői feladatok megoldását gyakorolhassák az önkormányzati szervekben közreműködők (pl. iskolaszövetkezet, nyolcadikosok klubja vagy patronáló mozgalom).

Így az egyedi akciótól, az önkiszolgálás és önszervezés alkalmaitól *eljuthat a tanulók csaknem minden kisközössége az önkormányzás gyakorlásáig.* A fogalom szerves része, éppen a jelzettek nyomán, az *önkormányzás mértéke* (szélesség, intenzitás), *s az önkormányzati szervek hatásköre.*

Az önkormányzás mértéke szoros kapcsolatban áll az iskola fejlettségi szintjével, közösségi kohéziós állapotával, erőforrásaival.Így legalább az *érdeklődés kielégítése* (pl. klub, önképzőkör, sport- és más diákkör esetében), vagy a *közösség képviselete,* vagy *éppen a szervezési feladatok* megoldása lehet az önkormányzás minősítésének, teljesítményeinek fokmérője. Elemi közösségekben csupán az együttérzés, szolidaritás elemi fokán jöhet létre önkormányzás (már az általános iskola *alsó tagozatán* is!). A szervezés, kooperáció, koordináció pedig az önkormányzás kiteljesedő gyakorlatából táplálkozik.

A többi fogalmi elemet fel kellene tárni a *különböző életkori* jellegzetességek beszámolásával.

Az önkormányzati szervek működése -- közismerten -- az önkormányzás szintjén valósulhat meg. Akkor beszélhetünk ilyen magas szintről, ha a megbízatások rendszere kiépült az iskolában (1); sajátos érdekkifejeződés eredményeként ifjúsági fórumok (egyes iskolákban) "munkabizottságok" másokban "tanácsok" néven működnek (2); van áttekintése a tanulói önkormányzatnak az alapvető iskolai folyamatokról (3); s kiépültek a közvetlen képviselet mechanizmusai az iskola (intézmény) minden életszférájában.

Felfogásunk szerint az *önkormányzati apparátus* kiépítése *követi* a fejlődés terén kibontakozó folyamatokat, s egyben fejleszti a tanulók önkormányzati gyakorlatát. Elindulva az *osztályból* (ahol egyszerűbb apparátusok is hordozhatják az önkormányzás tartalmát, s kifejezhetik a meglévő fejlesztési funkciókat!), el kell jutni az *iskolát átfogó* önkormányzati szervek működésének folyamatos megtermeléséig s fejlesztéséig. A szervek és apparátusok kiépítését lehet "fentről" (összískolai)

"lefelé", s fordítva is megindítani. A fő, hogy *az önkormányzás egész rendszere* áthassa az iskolai nevelés irányítási rendszerét (pedagógusok, felnőttek), s alkalmat teremtsen a tanulók önkormányzási tapasztalataink szüntelen gyarapítására (*az iskolavezetéssel* szorosan összefonódva!). Komoly veszélyt jelenthet az önkormányzati apparátusok és szervezeti megoldások fetisizálása és egyoldalú megmerevítése. Ezt elkerülendő, figyelni kell *az önfejlődés és önfejlesztés* jelenségeire, s dinamikusan kell átalakítani magukat a szervezeti-formai elemeket is.

Az iskolákkal szervezett konferenciák (IX., X. és XII.) visszatérő témája volt az iskolai szintű önkormányzat megteremtése. Mindhárom iskola azt fogalmazta meg, hogy saját erőfeszítéseik a rendszerfejlesztésben éppen a *tanulói* és *nevelői* önkormányzatok együttműködésével váltak eredményessé.

A *szentlőrinci* általános iskola *termelői tevékenysége*, s annak önkormányzati visszatükröződése (brigádvezetők tanácsa) újabb terület meghódítására is jó példa (v. ö. Marton Győző tanulmányával, Pécs 1988.) A brigádvezetők a tanácsülésen termelési programokat *terveznek*, munkafolyamatokat *szerveznek*, együttműködést hoznak létre, majd a termékek forgalmazását, a keletkezett új értékekkel gazdálkodást, s az egyéni részesedést is *szabályozzák*. Ez a műveletsor igen fontos a *gazdatudat* fejlődése szempontjából. Az önkormányzati tevékenység ilyen jellegű gazdagítása nem csak kísérleti feltételek között reális.

Iskoláinkban működő *iskolaszövetkezetek* is hasonló műveleteket bonyolítanak le. Közgyűléseiken (Debrecen, Tócóskert, 1. sz. Általános Iskola; Mátészalka, Esze Tamás Gimnázium és Szakközépiskola) számba veszik a szövetkezet eredményeit, elismerik a hasznos munka végzését, s ösztönzik a "tagokat" a hatékonyabb gazdálkodásra. A produktum egy része az iskola előtt álló feladatok megoldását segíti. A többit a tagság hasznosítja.

Valószínűsíthető a legközelebbi időben az *öntevékeny* ifjúsági mozgalmak részvétele is az iskolai önkormányzatban. Fontosnak tűnik ezért is az iskolai önkormányzat olyan szervezése, amely *nyitott fórumot* jelent a felnőttek (nevelők, szülők, patronálók) és gyermekek öntevékenysége számára.

Néhány iskola eddigi tapasztalata és törekvése ezt a nyitottságot és dinamikát igazolja. Így távlatilag ezen iskolák tapasztalatai nyújtják a leginkább követhető"mintát".

Kisvárosi általános iskola (Mező Ferenc Általános Iskola Mezőkövesd, a XII. Iskolakonferencia házigazdája 1990. március) kiépítette sajátos önkormányzati rendszerét, s az igen eredményesen működik az iskola minden szférájában. Az önkormányzat fejlesztése a vezetői és pedagógiai közgondolkodás szerves részévé vált.

A Tanulói Önkormányzati Tanács (TÖT) szinte minden lényeges iskolai tevékenységgel önállóan foglalkozik. Az iskolagyűlés a nyilvános értékelés fóruma. Megindult a vezetők képzése is, és így a folyamatos munka biztosítva van. Működik alsós és felsős önkormányzati szervezet is. A XII. iskolakonferencián fogalmazták meg: "Az ismerkedés, tanulás kipróbálás, gyakorlás évein keresztül jutottunk el a rendszer stabilizálásának évéhez. Minden évben újabb ismeretekkel gyarapszunk, újabb tapasztalatokra teszünk szert, amelyek saját továbblépésünket is szolgálják" (saját dok., 67. lap).

Megyei innovációs bázisiskola (Budapest térsége, Bolyai János Általános Iskola, Érd) csaknem évtizedes erőfeszítéseinek eredményeként teremtette meg önkormányzati szerveit. igen jó a *tantestületi önkormányzat,* ez vetette meg az alapját ennek a munkának. Öntevékeny, önfejlesztő alkotócsoport, pedagógiai tanács és integrált feladatokra épülő munkaközösségek jelzik a fejlődés főbb lépéseit. Az iskola pedagógiai programja a *feladatcsoportok* közreműködésével válik hatásos eszközzé. Ezt a magatartást a *tanulók közösségi* gyakorlata, s a megfelelő tanulói önkormányzati tanácsok működése teszi reálissá.

A Bolyai János Diáktanács (kezdetben az úttörőtanácsokkal együtt szervezve) vált az önálló és hatékony diákszervezet életének irányítójává. (v. ö. a IX. iskolakonferencia vitaanyagaival, saját dok., 1988)

Új fejleményként tekinthetünk azokra a törekvésekre, amelyek az iskolai munka *értékelésének* önkormányzati formáiban jut kifejezésre. Távlatokat jelenthet az iskolai és mikrokörnyezeti (frissen épült lakótelep) hatások együttes elemzése a szülőkkel, felnőttekkel. Az önfejlesztés új formái minden bizonnyal megteremtik az önkormányzás új variánsait is.

Nagyközségi általános iskola (Nyírmada, Általános Iskola) a X. iskolakonferencián (1989. április) már évtizedes önkormányzati tapasztalatokról adhatott számot. Az iskolai törekvéseket a közösségi formációk gazdagsága, sajátos tevékenységek rendszere jellemzi. A nevelőtestületet és a tanulókat a hagyományápolás és új iránti érzékenység, direkt és

indirekt nevelői hatások rendszerbe illesztése, öntevékeny pedagógus magatartás és közösen vállalt feladatok magas szintű megoldása jellemzi.

Az évtizedes gyakorlatot az iskola igazgatója *elméletileg* általánosította (lásd Ferenczi István: A tanulói önkormányzat kialakításának gyakorlat és működésének néhány elméleti következtetése. Nyíregyháza, 1990. 1--62.) Ebből az összegzésből emelünk ki néhány, a *távlatokat is mutató* tételt:

-- A megfelelő önkormányzati variáns -- írja a szerző -- szerintünk az, ahol a tórumszerű iskolagyűlések mellett jelen vannak az egyes tevékenységi területek irányítását ellátó önkormányzati szervek is. Így a *közvetlen demokrácia* és a közvetett képviselet arányosan kapcsolódik össze.

-- Az önkormányzati struktúra csak a tartalomból vonható le, s kiépítése az iskola által felvállalta funkciókon alapulhat.

-- Egyaránt gondolni kell az iskolaközösség és az osztályközösségek összehangolt fejlesztésére, mivel elválasztásuk árthat az egyes tanulók szerepeit és magatartását szabályozó tevékenységeknek.

-- Az önkormányzat hatékonyságát és szerepét csak a *rendszerelv* érvényesítésével értelmezhetjük helyesen.

-- Működési rendjét úgy kell megszervezni, hogy az váljon alkalmassá az *önreprodukcióra*. Működési mechanizmusa tegye lehetővé, hogy a nevelőtestületi, igazgatósági vagy nevelői direkt beavatkozás nélkül legyen képes vezetőit és szerveit újjáválasztani vagy újjászervezni.

-- Ezzel együtt növekvő jelentősége van az állandóan fejlesztendő *indirekt* pedagógiai módszertannak.

-- Autonóm személyiségek autonóm viszonyrendszerét képes biztosítani az önkormányzat, ha megfelelő önirányítási gyakorlatra tesznek szert a nevelők és növendékek egyaránt (v. ö. l. m. 50--55.).

Városi középfokú intézmény (Esze Tamás Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola, Mátészalka) szintén évtizedes tapasztalattal rendelkezik az önkormányzat hatásainak és határainak kimunkálásában.

Az iskola legfrissebb *pedagógiai programja* (1984--1994) leszögezi, hogy a diákügyelet szervezése, társadalmi munkaakciók, kulturális rendezvények előkészítése és lebonyolítása, diákújság kiadása, diákőrjárat, diákkonferenciák rendezése, iskolaszövetkezeti mozgalom felkarolása mind az önkormányzat hatósugarába tartozik. Nem kevés ez. Inkább tagolt program szervezésére, önirányításra utal mindez. Olyan átfogó

koncepciót fejez ki, amely természetesnek tartja a diákság öntevékeny közreműködését az iskolai életben.

A nevelőtestület és a tanulók közösségei az *önkormányzati rendszer természetes* részeként fogja fel a) az információs rendszert, b) a fórumok rendszerét (benne a kollégiumi, sport, városközi kapcsolatokat ápoló fórumokat is), c) a hagyományok rendszerét, d) az iskolai szintű értékelési rendszerét, s e) az állandóan megújuló követelményrendszert s a nevelők-növendékek közt fejlődő emberi, pedagógiai viszonyok rendszerét.

A tantestület önkormányzata csak részben alakult ki. A vezetés demokratizmusa biztosítja az alkotóerők kibontakozását, s ösztönzi a hétköznapi, demokratikus folyamatok felerősödését.

Időzavar, fásultság, akadozó közéleti gyakorlat, s a pedagógiai rizikó vállalásának hiánya nem csupán átmeneti gond.

Az önmagát megvalósító nevelő, nevelőtestületek jutnak el az önirányítás gyakorlásáig. Az önkormányzat megteremtésének optimalizálása sem teszi feleslegessé az *autonóm pedagógiai magatartás* megteremtését.

Az önkormányzó iskolák megteremtik ennek az autonómiának a feltételeit.

Miközben összískolai törekvéseket karol fel vagy motivál a testület vagy annak meghatalmazottja, *magát is átalakítja, s nyitottá teszi a demokratikus életmód gyakorlására.*

Így és ilyen értelemben az önkormányzó és önmegújító gyakorlat a legjobb eszköze az iskola átalakításának is. Az önmegújuló iskola új viszonyai fejeződnek ki az önkormányzásban s annak hatásai új forrást jelentenek a változó feladatok megoldásához is. Állandó, új orientációt, döntési készséget, a folyamatok áttekintését teszi kötelezővé ez az életmód és magatartás.

A gazdagodó tapasztalatok, a variánsok hatása önmagában is ígéretes. Kutat jelent az iskola belső válságából, s erősíti mindez a nevelői öntevékenységet, innovatív vonásokat, távlatokat vállaló tevékenységet és gondolkodásmódot.

JEGYZETEK, FELHASZNÁLT IRODALOM

A szocialista személyiség nevelés és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest, 1970.

A tanulói önkormányzat fejlesztése. Szerkesztette: Dr. Petrikás Árpád. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

A valóság pedagógiája. Szerkesztette: Dr. Pataki Ferenc. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

Az intézményes nevelés elméleti alapjai. Szerkesztette: Szántó Károly. Pécs, 1988.

Ágoston György: Az iskolai közösségi nevelési tartalmi és szervezeti kérdései. Köznevelés, 1988. No 9.

Bödecs László--Csermely Zoltán: Töprengés a középiskolai kollégiumok szerepköréről. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

Bőhm Antal: Helyi hatalom -- lakossági részvétel. In: Helyi társadalom V. Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1987.

Brezsnyánszky László--Petrikás Árpád: Közösség, személyiség, alternativitás, döntés az iskolai nevelésben. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Ferenczi István: A tanulói önkormányzat szerepe és fejlesztése az általános iskolában. Fórum-közlemények No 5. Debrecen, 1986.

Ferenczi István: A pedagógusközösség belső fejlődésének sajátossága. Pedagógiai Műhely. 1986. No 2.

Gazsó Ferenc: Az iskolák önállóságának értelmezéséről. Pedagógiai Szemle. 1988. No 6.

Gáspár László: Diákönkormányzat és iskolai demokrácia. Köznevelés, 1988. No 3.

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

Horváth Lajos: A tanulói önkormányzat fejlesztésének útjai az általános iskola mozgalmi életében. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

Kontra György: Az iskolai nevelés szerepe. Magyar Tudomány, 1989. No 3.

Középiskolai kollégiumaink tíz éve. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest, 1971.

Közösségfejlesztés a felső tagozaton. Szerkesztette: Brezsnyánszky László. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Közösségi tevékenység -- iskolai önkormányzat. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest, 1969.
Lehet-e közélet a lakóhelyen? Szerkesztette: Bőhm Antal. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988.
Liskó Ilona: Az iskolai demokrácia első lépései. Pedagógiai Szemle, 1990. 6.szám, 499-506.
Loránd Ferenc: A helyi nevelési rendszer megújításának elméleti alapjai. Budapest, OPI, 1986.
Mihály Ottó: Innováció és permanens fejlesztés. In: Neveléstudomány és gyakorlat. DAB Pedagógiai Füzetek No 5. Debrecen, 1984.
Ősi diákvárosok találkozója. Debrecen, 1984.
Petrikás Árpád: Gondolatok a nevelés rendszerének megalapozásáról és irányításának fejlesztéséről. Pedagógiai Szemle, 1988. No 4., 301-311. p.
Petrikás Árpád: A tanulói önkormányzat értelmezése, helye az iskola nevelési rendszerében. Fórum-közlemények No 4. Debrecen, 1986.
Petrikás Árpád: Elméleti és gyakorlati törekvések az iskola megújítására. Pedagógiai Szemle, 1988. No 5., 431-435. p.
Petrikás Árpád--Sass Attila: A pedagógus-testület és az iskolavezetés a nevelés helyi rendszerének formálásában (142. lap, kézirat) Debrecen, 1989.
Dr. Petrikás Árpád: Beszámoló az OTKA-pályázat munkálatairól (23.) Debrecen, 1990.
Salamon Zoltán--Széphalmi Ágnes: Pedagógus életmód és tevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
Sass Attila: A tanulói önkormányzat formálásának néhány kérdése (középfokú intézmények). Fórum-közlemények No 6. Debrecen, 1986.
Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják... Főszerkesztő: Kardos László Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.
Szabó Endre: A nevelés helyi rendszerének sajátosságai a szakmunkásképző iskolában. Pedagógiai Szemle, 1986. No 4.
Szekeres János: Az iskolai demokrácia pedagógiai tartalma és a pedagógus irányító szerepe (Kandidátusi értekezés tézisei). Pécs, 1987.
Társadalom -- iskola -- szocializáció. Felelős szerkesztő: Dr. Petrikás Árpád. Acta Paedagogica Deberecina 87. sz. Debrecen, 1984.
Tóth Árpád Gimnázium Évkönyve (30. évforduló). Debrecen, 1986.

Trencsényi László: A pedagóguskollektíva informális szerepe az általános iskolában. Neveléselmélet és Iskolakutatás 1983. no 1. 5--43. p.
Dr. Verebély Imre: Önkormányzatbarát közoktatásügyi igazgatás. Államigazgatási Szervezési Intézet. Budapest, 1988.
Zalka György: Vezetői gyakorlatom. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

VIŠŇOVSKY, LUDOVIT
(Čsc Katedra Pedagogiky Univerzita Matveja Béla v Banskej Bystrici, SR.)

A HUMANIZMUS ÉS DEMOKRATIZMUS VISZONYA A NEVELÉSI ALAPELVEKHEZ ÉS ÉRVÉNYESÍTÉSE AZ ISKOLAI NEVELÉSBEN

RESUMÉ: *(Humanizácia a demokratizácia školy a výchovy a jej vztah k výchovnym principom)* Výchova je spoločenksy determinovana. Zmeny v spoločnosti sa odrazaju v zameranosti výchovy, jej projektovani i v kladeni požiadaviek na jej vlastnu realizáciu. Humanizácia a demokratizácia spoločnosti predpokladá zásadné zmeny aj v humanizácii a demokratizácii školy, výchovy a vzdelávania. V tomto procese, v jeho usmerňovani má osobitny význam aj koncipovanie nových výchovnych principov ako základnych, najvšeobechnejších požiadaviek, pravidiel, ktoré je potrebné pri výchove dodržiavat. Sú vychodiskom pri volbe vhodnych metód, foriem a prostriedkov výchovného posbenia.

Takymito sú princip názorového pluralizmu, princip demokracie a humanizmu, princip mravnosti a tolerancie, princip sociálneho koncenzu alebo vo výchove mimo vyucovania uplatnovany princip dobrovol'nosti (1:22–24).

Možno teda hovorit' o nasledovnych výchovnych principoch:

1. *Princip názorového pluralizmu*

Pod pluralizmom rozumieme existenciu i možnost uplatnenia viacerých politických strán, záujmových skupin i zoskupení i viacerych vychovnych činitelov podiel'ajdúcich sa na výchove a rozvoji osobnosti mladého človeka.

2. *Princíp mravnosti a tolerancie*

Vel'mi úzko súvisi s predchádzajúcim princípom. Jeho držiavanie predpokladá rešpektovat cudzie prešvedčenie, iný názor.

Vysoký stupeň mravnosti sa musí uplatňovať v práci každého učitela i výchovávatela.

Utváranie demokratickych inštitusií a zákonov je iba vonkajším rámcom pre toleranciu. Utvoriť však skutočnú toleranciu je ludský zápas, v ktorom májú doležitú úlohu učitelia, rodičia, náboženskí vodcovia, kňazi, ktorí môžu ucit novým spôsobom myslenia.

3. *Princip demokracie a humanizmu*

Patri k základnym princípom humánnej a demokratickej školy, výchovy a vzdelávania v nej.

Demokracia dáva priestor pre slobodu.

Demokracia a humanizácia školy sa musí prejaviť vo všetkych vzťahoch v škole i mimo nej.

4. *Princip cieľavedomosti a cieľavedomého činnostného zamerania a aktivity*

Cielavedomost je základnym rysom výchovy.

5. *Princip sociálneho konsenzu vo vychove*

Predpokladá vzájomnú dohodu, súhlas všetkych zúčastnených na výchove, na jej riadeni - učitelov, výchovávatelov, majstrov obdornej výchovy, ale aj rodičov i výchovávanych, žiakov, mládeže.

6. *Princip jednoty teórie a praxe, výchovy a vzdelávania*

Jeho dodržiavanie predpokladá jednotu preberanej teórie a praktickej činnosti mladých ľudí. Prejavoje sa v stratégii výberu obsahu výchovy a vzdelávania, v tvorbe učebnych osnov, učebníc.

Zásada jednoty výchovy a vzdelávania predpokladá, aby obsah, metódy a formy práce vo vyočovaní výrazne prispievali k utváraniu morálnych a citovych kvalít žiakov.

Bevezetés: A társadalmi humanisztikus és demokratikus átalakulása megköveteli az iskolai nevelés és oktatás demokratizálását és emberközpontúvá tételét. Ebből a szempontból fontos a nevelési alapelvek újra fogalmazása, mivel a nevelési alapelvek olyan általános követelmények, szabályok amelyeket a nevelésben be kell tartani.

A következő alapelvekről van szó: az eltérő nézetek elfogadásának elve, az emberiesség és demokrácia elve, az erkölcs és tolerancia elve, a

szociális konszenzus elve, az elmélet és gyakorlat, valamint a nevelés és oktatás egységének, a céltudatosság, a tevékenység és aktivitás elve.

A tanulmány elemzi a felsorolt elveket a téma szempontjából, és ezek figyelembe vételét ajánlja a nevelési módszerek, formák, eszközök kiválasztásában. A nevelés társadalmilag meghatározott, ezért a társadalmi változások visszatükröződnek a nevelési szándékokban, a nevelés tervezésében, alapkövetelményeiben. A társadalom emberiessége és demokratizmusa feltételezi az alapvető változásokat az iskolai nevelésben és képzésben is. Az emberiesség és demokratizmus érvényesülése az iskolában egy folyamat amelyben kiemelkedő jelentősége van a nevelési irányelvek újra fogalmazásának. Az új nevelési alapelvek legáltalánosabb követelményeket kell hogy tartalmazzák, amelyeket szükséges a nevelésben betartani. Az alapelvek kiinduló pontot jelentenek a módszerek és formák kiválasztásában.

Az eddigi pedagógiai tankönyvekben alapjában véve a nevelési alapelveket úgy mutatták be mint egyetlen követelményt a nevelési hatásokban, a tanulók tiszteletét emelni a tanulókkal szembeni követelményeket, közösségi nevelési irányelvei, közösségek közötti viszony stb. A korábbi nevelési alapelvekből az új társadalmi körülmények között több elvesztette jelentőségét és értelmét. Előtérbe kerülnek többségükben új irányelvek, amelyek jobban megfelelnek az új társadalmi viszonyoknak és a nevelési lehetőségeinek.

Ilyen alapelvek: eltérő nézetek elfogadásának elve, az emberiesség és demokrácia elve, az erkölcsi türelem elve a szociális konszenzus elve, valamint az önkéntesség elve a nevelésben és oktatásban és az óránkívüli nevelésben. Következésképpen szólnunk kell a nevelési alapelvekről:

1. A nézetek (vélemények különbségek elfogadásának elve

A pluralizmus alatt értjük a többpártrendszerből adódó nézetkülönbségek elfogadását, a különböző érdeklődési csoportok, részvételét (pl.: vallási felekezetek) a nevelési gyakorlatban, és a fiatalok személyiségének fejlesztésében.

A pedagógusnak el kell fogadnia az eltérő véleményeket, és hozzáállást a nevelési kérdésekhez. Az élettel kapcsolatos kultúrára, munkára vonatkozó nézeteket is. Ennek az alapelvnek az érvényesülése feltételezi

az objektivitást, nem jelentheti egyetlen politikai párt nézeteinek elfogadását, még ha a pedagógus tagja is ennek a pártnak.

2. Az erkölcsi (türelem) tolerancia elve

Ez az alapelv nagyon szorosan összefügg az előző elvvel. Az elv megtartása feltételezi a más meggyőződésének elfogadását. A magasfokú erkölcsiségnek érvényesülnie kell minden pedagógus és nevelő munkájában. A pedagógusnak a nevelés során irányítania kell a diákok erkölcsi fejlődését. Érdeklődést kellene tanúsítania a tanulók személyisége iránt, meg kell érteni és segíteni kell őket. E tolerancia megvalósítása figyelmeztet *Andrew Wilson*; ez nem könnyű feladat. "Aki a toleranciát kívánja, annak sokszor a népszerűtlen kisebbség szerepét is vállalnia kell a többség rohamával szemben." (2; 363)

A demokratikus intézmények és törvények csak a külső keretét adják a toleranciának. A tolerancia tényleges megvalósulása az egész nép küzdelmét jelenti, amelyben jelentős feladata van a pedagógusnak, a családnak, vallási vezetőknek, papoknak, akik taníthatják az új gondolkodási módot.

Természetesen ez előfeltételezi, hogy az általános és középiskolában megteremtődnek az feltételek a diákok számára, hogy véleményt nyilvánítsanak. A pedagógusok saját nézeteiket nem hirdethetik egyetlen igazságként. A saját nézetek mellett más érveket is be kell mutatni. A tolerancia alapját képezik, ahogy *Andrew Wilson* figyelmeztet, az erkölcsi értékek. A tolerancia nem eshet közömbösségbe, hogy a jó és rossz nézeteket egyformán értékeli. Erről vallanak az USA-ban saját tapasztalataik (2; 364--365). Sok türelmetlenségnek a forrása, hogy az emberek saját hibáikat másokba projektálják (belevetítik). "Az emberek gyakran takargatják saját féltékenységüket, és igyekeznek a figyelmet a sikertelen gyakorlatra irányítani, amely önmagukban is megvan." (2; 365)

A tolerancia kialakulását *Andrew Wilson* a morális (erkölcsi), lelki értékek kiépítésében látja, amelyet az egyénnek kell önmagában keresni. Ennek alapja a párbeszéd, amelyben az egyén keresi a jó és rossz közötti különbséget.

A párbeszéd levezetésének öt alapelvét fogalmazza meg

1. A dialógusban fontos az atmoszféra, amelyet a tartózkodás és a szeretet jellemez. Minden résztvevőnek tisztáznia kell belső vágyait, szeretni és elfogadni a másik résztvevőt.

2. Minden résztvevőnek becsületesnek kell lennie önmagával szemben. Egyik cél az lenne, hogy minden résztvevő őszintén fogalmazza meg saját véleményét és azt becsületesen mondja el.

3. Minden résztvevőnek tiszteletben kellene tartani mások egyéniségét.

4. Minden résztvevőnek felül kellene emelkednie az önzésen, és törekedni másokban a jót feltételezni.

5. Végül a párbeszédben résztvevőknek keresniük kellene a közös célt, amelynek megvalósításáért tudnának együtt dolgozni. (2; 366--367)

Az előbbi elvek érvényesítése lehetővé teszi a türelem (tolerancia) megvalósulását az emberek mindennapi kapcsolatában, a nevelésben, így érvényesülhet a gondolatok szabad áramlása. Elősegítheti az emberek közötti viszony javulását, és a morális lelki értékek elfogadását a nevelésben.

3. Az emberiesség és demokratizmus elve

A humanista és demokratikus iskolában a nevelés és képzés legalapvetőbb alapelve. Ez az alapelv nem teljesen új. Sok neves pedagógus saját elméleti és gyakorlati tevékenységében alkalmazta. Megemlíthetjük: J. J. Rousseaut, J. Lachot, J. A. Comenius, J. Deweyt, T. C. Masarikot stb.

A demokrácia ad teret a szabadságnak. biztosítja a szabadságot, de feltételezi a felelősséget saját szavainkért és tetteinkért. Demokratikus és humanista lehet az ember, ha elméletileg jól felkészült és a társadalom erejéhez mérten dolgozik. (1;22.)

Az egyén szabadsága megvalósul a saját egyéniségében. A személyiségnek tekintettel kell lennie önmagára és másokra is. Tiszteletben kell tartani mások egyéniségét, véleményét és személyiségét, szabadságát. Ilyen személyiség formálódhat konkrét környezetben, a családban, az iskolában és iskolán kívül.

Mondjuk, hogy a fiatalok formálásában a legfontosabb személyiség a pedagógus. Az ő aktivitása, megértése, felelőssége döntő. A tanuló

egyéniségét mint szabad személyiségét figyelembe kell vennie a mindennapi oktató-nevelőmunkában, e nélkül nem valósulhat meg a nevelésben a humanizmus és demokrácia.

A demokratizmus és humanizmus az iskolában minden viszonylatban kell hogy érvényesüljön. Érvényesülnie kell a pedagógus viselkedésében a tanulókkal, a szülőkkel és a társadalommal szemben. (3; 289) A demokrácia és humanizmus valósul meg az alternatív iskolák szervezésében is (4; 334-342)

4. A céltudatosság, a céltudatos gyakoroltatás, aktivitás elve

A céltudatosság a nevelés alapvető vonása.

A nevelő és pedagógus mindennapi nevelési gyakorlatában megnyilvánul, az ifjúság formálásában. A céltudatosság biztosítja a nevelés tartalmát. Minél konkrétabb a cél annál jobban valósítható meg. A céltudatosság a nevelésben meg kell nyilvánuljon a nevelő konkrét nevelési céljaiban, a nevelési feladatokban. Ez az alapelv követeli a pedagógustól, nevelőtől a nevelési feladatok megértését, társadalmi, szociális, pszichikai szempontból. a tanulók egyéni szükségleteinek, érdeklődésének, belső és külső aktivitásának ismeretét. Céltudatosság nyilvánuljon meg a nevelési folyamat szervezésében, és a személyiség harmonikus fejlesztésében.

5. A szociális konszenzus elve a nevelésben

Ez az alapelv mindenki számára fontos akik a nevelésben résztvesznek - pedagógusok, nevelők, szakoktatók, szülők, tanulók -.

Az alapelv megvalósításához mindenkinek kapcsolódnia kell akik a tanulók képzésében és nevelésében résztvesznek. A nevelés bonyolult folyamat, amelyet a követelmények megfogalmazása, a gyakorlat koordinálása nélkül nem tudunk megvalósítani.

6. Az elmélet és gyakorlat egysége a nevelésben és képzésben

Az alapelv betartása feltételezi az elmélet és gyakorlat megvalósulását a fiatalok nevelésében. Ennek kell érvényesülnie a stratégiában amikor a nevelés és képzés tartalmát meghatározzuk. Az alapelv megha-

tározza a nevelés és képzés folyamatának irányát, törvényszerűségeit a társadalmi szükségleteknek megfelelően. A nevelés és képzés folyamatában érvényesülnie kell a tudományosságnak.

Ez nagyon szorosan összefügg a neveléssel és képzéssel. A stratégia, a társadalmi szükséglet és a tudományosság az a három alapvető elem, amelyet a pedagógusnak figyelembe kell venni a nevelési folyamat szervezésénél.

A pedagógusnak a konkrét helyzetet kell elemeznie, a tanulók tapasztalatára kell építenie és naponta konfrontálódni a konkrét gyakorlattal.

Alapjában véve a nevelés és képzés egysége megköveteli, hogy a nevelés tartalma, módszerei és formái segítsék a tanulók erkölcsi, érzelmi minőségének javulását. Formálisan valamennyi tantárgy betöltheti a nevelés funkcióját. Minden tantárgy tartalma potenciálisan lehetőséget ad a nevelésre. A pedagógusok és a tanulók döntenek arról, hogy az adott tartalmat a nevelésben is kihasználják, és hogyan.

Fordította: Kohajda József

IRODALOM

1. Gratzerová, M.: Demokracie vo výchově a vzdělávní Pedagogická revue. 1991. c.5.
2. Grác. J. a Kol.: Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v Konfrontáciách: Minulosť, prítomnosť, budúcnosť. Bratislava 1991.
3. Rýdl, K. Prvky humanizace vzdělávaní v teorii a praxi alterantívnyich škol. Pedagogická revue, 1991. s. 334-342. (viď aj Rýdl. K.: Reformní praxe v současných školskych systemech. SPN Praha 1991.)
4. Wilson, A.: International Beligiouns Foundation, New York. Výchova k tolerancii. In Pedagogická revue, 1991. č. 5.

MIKES ZDENKÓNÉ
(Budapest, ELTE)

PÁLYAPEDAGÓGIA ÉS ÉLETPÁLYÁRA NEVELÉS

ABSTRACT: (*Career Pedagogy and education for profession)* The possibility opended up at Szeged University of Arts to create the branch on advising for future jobs.

The author gives an account on training specialized experts and comprehensive co-operation with children and parents.

She emphasizes the importance of experience availability basen on activity.

She also given an account on her interantional experiences and correlation of teaching, learning and private life.

A pályaválasztás (iskolaválasztás) pedagógiai-pszichológiai előkészítése a pályapedagógiai munka örökzöld, megoldatlan témája. E tevékenység elméleti, módszertani megalapozása napjainkig igencsak hézagos. Hozzájárul a sikertelenséghez a feladat helytelen értelmezése, leszűkítése aktuális kérdésekre, a pedagógiai folyamattól való külön kezelése, valamint a szakemberek hiánya.

E problémát próbálta megoldani a 60-as években országosan kiépített intézményrendszer. A szakemberek törekvése jószándékú volt, munkájuk kétségtelenül előbbrelépést jelentett, de mert "látványos" sikereket nem tudtak felmutatni -- nem épültek be megfelelően az iskolai életbe, munkájukat lebecsülték -- az intézményeket fokozatosan felszámolták, az ott dolgozó munkatársak közül néhányat alkalmaztak a pedagógiai intézetekben, ezzel a tanácsadói munkát gyakorlatilag megszüntették. A tanácsadó intézetek szakembereiben sok nemzetközi tapasztalat halmozódott fel, amelyeknek hazai viszonyokra történő adaptálására szükség volt, és ma is szükség lenne. Vonatkozik ez a tanárképzés tartalmi munkájának e kérdést is érintő megújításra; miszerint a pályaválasztás témáját be le-

hetne építeni a pedagógiába-pszichológiába, a nevelésszociológiába, a speciálkollégiumi tevékenységbe s a különböző szaktárgyak tartalmi körébe. Fontos ez azért, mert így bizonyos szintig minden hallgatót érintő képzés valósulhatna meg.

Az iskolaválasztás, a pályaválasztás, a pályakorrekció nehézsége, továbbá a napjainkban fenyegető munkanélküliség mindinkább indokolja a személyiségben kialakuló stabilitást.

Személyiségfejlesztő tréningekkel, ön- és társismeretre nevelő stúdiumokkal, konfliktuskezelő, helyzetelemző pedagógiai módszerekkel minden tanárjelölt leendő munkáját biztonságosabbá tehetnénk.

Ugyanakkor a tanárképző intézményekben módot nyújthatnánk tanácsadó szak felvételére második vagy harmadik szakként. Erre már vannak eredményes próbálkozások például Szegeden a József Attila Tudományegyetemen.

Egyrészt tehát a tanárok szakmai hozzáértésére, tájékozottságára, másrészt speciálisan képzett szakemberekre van szükség a szülőkkel és a gyermekekkel való folyamatos együttműködésben.

A kreatív, az innovatív személyiség sokféle lehetőséggel találkozhat pályaválasztásakor miközben ő maga is teremthet újabb lehetőségeket.

A történelem során e kérdésnek mindenkor jelentősége volt. Nagy László írta 1924-ben "Az iskola kötelessége, hogy vizsgálja az élet szükségleteit, s munkájával igyekezzék azok megoldását segíteni". (Nagy László: A tanulók pályaválasztása. In.: A pályaválasztás. Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Budapest, 1924. 84.)

E tevékenység napjainkban bonyolultabbá válik, előtérbe kerül a konvertálható tudás, s a munkára nevelés tartalma és módszerei is változóban vannak.

A munkára nevelés és a pályaválasztás pedagógiai módszereinek szoros összekapcsolódása hozhat jobb eredményeket. A személyiségfejlesztés, a magatartásformálás, a helyes munkamorál kialakítása saját motivációs bázison történhet, melynek feltétele az értelmes munkavégzés otthon és az iskolában egyaránt. Az órán és az órán kívül szerzett ismeretek alkalmazása, s eközben az önmegismerés hozzájárulhat a pályaválasztási döntés megalapozásához, a felnőtt életre felkészüléshez.

Ehhez azok a tanárjelöltek tudnak támpontot adni, akik maguk is stabil személyiségekké váltak képzésük idején. A Syracuse University tantervében célként fogalmazzák meg az "ismeretek, felelősség, részvétel"

szerepét a képzésben. Mindez az ismeretek feldolgozását tudássá, az önkifejezést, a felelős véleménynyilvánítást, döntést, a konfliktuskezelést, a másképp gondolkodó emberekkel való hasznos együttműködést jelenti. A felnőtté nevelés folyamatában ezek fontos kérdések a magánélet, a közélet, s a pályán való érvényesülés szempontjából.

Itt érkeztem el ahhoz a már közhelyként szereplő, de még mindig nem megvalósult elképelés kiemeléséhez, amely a képzés minden szintjén alsó, középső és felsőfokon egyaránt fontos: a tanulói-hallgatói **tevékenységen** alapuló **tapasztalatszerzés**, amelynek spontán és irányított változata egyaránt szükséges a pedagógiai elemzéshez, a perspektívák közös megkereséséhez.

A pályaelképzelés, a pályára készülés és a pályaválasztási döntés mindenkor szoros összefüggésben van az egyének családi életével, életmódjukkal, életvezetésükkel. Mindez sugallja, hogy a nevelésben együtt kezeljük az életvezetésre törtnő felkészítést a pályaválasztással.

Nemzetközi tapasztalatok már évtizedekkel ezelőtt mintaként szolgáltak e téma kidolgozásához. Így például Ausztriában az oktatási minisztérium és a szociális ügyek minisztériuma, valamint a tanácsadási igazgatás összehangolt munkája révén történik a gyakorlati munka elméleti megalapozása. A pályaválasztás szakszerű előkészítésében elsődlegesnek tartják a tanári munkát. Ezért a tanárképzésben stúdiumként szerepel a pályaválasztás. Sokféle propaganda-anyag áll az iskolák rendelkezésére, a vállalatok, üzemek toborzó plakátjai, ismertetői. A Tanácsadó Intézetek munkatársai együttműködnek az iskolákkal, segítenek a pályailletve iskolakorrekcióban is. Nagymértékű állami és társadalmi gondozómunka folyik az ifjúság pályaválasztása és pályaazonosulása érdekében. Ugyanez elmondható a németországi törekvésekre is. Ausztriában az iskolák a tanácsadók és a munkaügyi hivatalok szoros kapcsolatban vannak egymással. Egész Ausztriát átfogó hálózatuk működik, s áll a tanárok, szülők, tanulók rendelkezésére. Az általános információnyújtáson kívül fontosnak tartják az egyén érdeklődésének irányítását, a döntési képesség kialakítását, a pályastabilitás megalapozását. Mindebben fontos szerepet kap a tehetség felismerése és fejlesztése.

A gyermekek társadalmi helyzetén az iskola nem tud változtatni. képességekre, tehetségükre odafigyelve viszont a személyiségükre ható kedvező külső feltételek megteremtésével perspektívát adhat, irányíthatja őket a társadalomban elfoglalandó helyük felé.

E probléma nemzetközileg is figyelmet kelt: többek között érintették a kiemelkedő tehetséges gyermekek fejlesztése érdekében létrehozott nemzetközi világtanács 6. világkonferenciáján, Hamburgban.

Dorothee Wilms miniszterasszony, a világkonferencia védnöke összefüggésbe hozta a gazdasági érdek és a tehetséggondozás kérdését: "... a tudományban, a kutatásban a gazdaságban világszerte egyre inkább szükség van a kiemelkedő teljesítményekre. Az az állam, amely polgáraink a biztosítani akarja a jövőt, nem engedheti meg magának, hogy az intellektuális és az alkotó képességek nagy részét felfedezetlenül és kiaknázatlanul hagyja. A különleges tehetségek fejlesztése a jövőt formáló befektetések fontos kiegészítője és támogatója lehet." (Hortobágyi Katalin: Vita a tehetségről a kiemelkedően tehetséges gyermekek fejlesztése érdekében megrendezett 6. világkonferencián. Magyar Pedagógia, 1986. 1. 69.)

Grolle szenátor is bírálta a tehetséggondozás pusztán gazdasági megközelítését, hangsúlyozta a pedagógiai szempontok érvényesítésének szükségességét, s a kettő összekapcsolásának fontosságát.,

Úgy gondolom, hogy a pedagógiai és a gazdasági szempontokat nekünk is figyelembe kell vennünk, s a személyiségfejlesztés során a pályaválasztást segítő tevékenységnek helyes kiinduló pontja a gyermekek érdeklődésének felkeltése saját jövőjük alakíthatósága iránt.

Az iskolai munka sokszínűségének, a többféle tevékenységi irány megismertetésének és gyakorlási színhelyének biztosításával lehetővé válik a speciális érdeklődés megalapozása és (vagy) fejlesztése, s egyben az önismeret fejlesztése is.

Gyermekekre és tanárjelöltekre vonatkoztatva az igaz, hogy a környezetről, a munka világáról **hiteles kép** elsősorban a "megélt" élmények alapján alakul ki. Helyes, ha a képzés valamennyi szintjén tágabb lehetőség adódik a szokásostól eltérő helyzetekben a képesség feltárására, és az összehasonlításra korábbi önmagukkal, illetve társaikkal. A döntéskészség fejlesztéséhez gazdag választhatási kínálat alapján valóságon alapuló mérlegelési készségre van szükség.

Az ember a családi-, magánéletben is gyakran kerül döntési helyzet elé. Ahhoz, hogy helyesen cselekedjen, viselkedjék, a már jelzett személyiségstabilitásra szert kell tennie. Éppen ezért a jövőben már az emberi minőség ismérvei között fogják emlegetni az életpályára jellemző rugalmasságot és stabilitást, a nem mint egymásnak ellentmondó, hanem egy-

mást feltételező fogalompárokat. Éppen ezért méltányolandó és követendő kezdeményezésnek tartom a József Attila Tudományegyetem kezdeményezését a tanácsadó szak indításával.

A pályalélektani speciális képzés utolsó stúdiumában szerepel az életpályára nevelés című tantárgy. Bevezetésekor sokat gondolkodtunk az elnevezésen. A célból kiindulva a tartalom meghatározásában úgy döntöttünk, többet kell, hogy jelentsen ez a félév -- amely öt félévi pályalélektani tanulmányokra épül -- a pályaválasztás pedagógiai kérdéseinél. A hallgatóknak látniok kell, hogyan függ össze a pályaválasztás a felnőtt életre készüléssel, s azt is, hogy ebben milyen szerepe lehet önmagának a gyereknek, a családnak, az iskolának, a társadalomnak.

Az életvezetés több komponens függvénye. Éppen ezért az életpályára nevelés eredményén mindenképpen tükröződik, milyen igény él az emberben önmaga és mások iránt. Nem közömbös annak színvonala, minősége. Az emberi együttélés egészséges normáinak megtalálása, elérése elméleti ismereteket feltételezve nagyon sok gyakorlati feladat megvalósításán keresztül történhet.

E tantárgy kimunkálásában gondolunk arra, hogy az újonnan szerzett ismeretek birtokában miként segíthetnek hallgatóinknak az általános és középiskolás gyermekek életpályára kerülésében, valamint hogyan adhatnak tanácsot munkatársaiknak.

Egyet lehet érteni Ray Woole-val abban, hogy "az embereket képessé kell tenni saját életük nagyobb mértékű irányítására." (Ray Woole: Tanácsadás egy válságos világban: a tanácsadás szociológiája felé. OPI. Pályaválasztási Tájékoztató I. évf. 3. sz. 1989. ápr.) Ehhez azonban hozzátesszük, hogy gyermekkorban lehetőséget kell nyújtanunk a tanulóknak önmaguk kipróbálására s azon keresztül az önismeretre.

Ezt a tételt szinte már "elcsépelte" a pedagógia, azonban sem a család, sem az iskola nem tett eleget e kívánságnak.

A tanárképzés is felszínesen foglalkozik e fontos kérdéssel, a módszereket nem sajátítják el a tanárjelöltek.

Milyen okai lehetnek annak, hogy az elméleti felismerésnél szinte megáll a "tudomány"?

Az eddigi tapasztalatok mondatják velem, a Szegeden kipróbált félév gyakorlata is megerősíti bennem azt a felismerést, hogy képzés -- adott esetben a tanárképzés -- túlságosan szaktárgyi ismeretek átadására orientált. A hallgatóknak nem "iskolaközelben", hanem órán és órán kívül

a gyermekekkel együttműködve kellene több időt tölteniük, módot kapva pedagógiai gyakorlat útján a spontán és a tudatos tapasztalatszerzésre.

Ezt jól bizonyítja az új szak felvétele, amely minden elméleti tárgyhoz gyakorlatot kapcsol, így az életpályára történő felkészítéshez is. Például a hallgatók vizsgálják a tanulói teljesítmény és motiváció összefüggéseit: a tanítási, nevelési módszer és a tanulói aktivitás egymásra hatását. Adatgyűjtést végeznek a tanulók munkájához, tanuláshoz való viszonyának motivációiról. Feladatuk kérdőívek és interjúk készítése, valamint identifikációs modellek vizsgálata. Adatokat gyűjtenek és összegzést készítenek az osztályfőnöki nevelőmunka pályaorientációs tapasztalataiból. Ezúttal a hallgatók felismerik a gyermekekben meglévő tettvágyat, cselekvésvágyat, vagy azok hiányát, s igyekeznek megtalálni minden esetben a fentiek okát is.

Tényfeltárás és **okfeltárás** nélkül nem lehet **eredményesen fejlesztő-technikákat** alkalmazni, sem a szaktárgyi ismeretek elsajátíttatásánál, sem az órán kívüli munkában. Szükséges ez a magatartás, a jellem alakításában is.

Az életpályára való felkészülés permanens tanulást jelent, a fogalmat természetesen tágan értelmezve. A tanulás az emberek jelentős százalékában ma is ismeretek verbális elsajátítását jelenti. Tanárok körében ez nyilvánvalóan tágabb körű értelmezést kap, ámbár a gyakorlat időnként ennek ellentmond.

Így például a gyermekeknek nagyon kevés alkalmat a felfedezéses tanuláshoz, valamint az emberi magatartásban megnyilvánuló értékek felismeréséhez, az érzelmi kapcsolatok átéléséhez, minősítéséhez. Így kevéssé tudják érzékelni és felismerni az emberi együttéléshez tartozó legfontosabb kritériumokat. Különösképpen nem tudják ebben megtalálni saját szerepüket, felelősségüket. Nem segítenek ebben nekik a családok jelentős részében sem. Ahhoz, hogy a gyermekek felkészültek legyenek a pályaválasztásra, s elképzelésük legyen az életvezetésről, perspektívájukról sokszor kell döntéshelyzet elé kerülniük. Ez is hozzásegíti őket ahhoz, hogy felismerjék befolyásolni képesek saját helyzetüket, környezetüket is meg tudják változtatni, illetve hatni képesek rá.

A magánéletben s pályákon egyaránt előfordul, hogy nehézségekkel, válsággal kell megküzdeniük vagy bonyolult problémákat megoldunk, ehhez az embernek érzelmi stabilitásra, valóságos alapokon nyugvó mérlegelési készségre van szüksége. Mindehhez megbízható társak nyújt-

hatnak segítséget. De honnan a hitelesség biztonsága, ha hiányzik az "előtanulmány": az igazi emberi szó, amelyet együttes élmény alapján az egymásrautaltság szükségletét is érzékelve már tapasztalhattak.

Az életvezetést, amely kiegyensúlyozottnak látszik, művészetnek is szokták nevezni. De ki készít fel arra, hogy harmonikus, szinte "irigylésre méltó" életet éljen egy ember, egy család? Természetesen Szegeden ezen a szakon többet tudnak meg erről a hallgatók, mint bármelyik tanárképző intézményben.

Elméleti tanulmányukhoz kapcsolódó vizsgálataik bizonyítják, mennyire fontos, hogy a választott pályán elégedett legyen az ember. Megtanulják az emberi viszonyulások különbözőségének sokféle formáját, feltárják annak okait. Megértik, mit jelent ha az egyén azt "kap" tanulótársaitól, vagy munkatársaitól, környezetétől, amit elvár, illetve miért "csalódik" bennük. Mitől lehet sikeres valaki, s hogyan társulnak ahhoz az anyagiakban kifejeződő eredmények, illetve ez utóbbi dominanciája nélkül is érezheti sikeresnek magát az ember.

Elégedettsége tükrözheti az önmegvalósítását, az önérvényesülést, miközben másoknak használni lehet. Azonban emberismeretre szert tenni nélkülözhetetlen feltétele a gyermeki és a felnőtt együttlétnek.

A családtagokhoz való viszony, mondhatnám: helyünk a családban, az egymásért tenni akarás, az önzetlenség és felelősség tartalmi jellemzői meghatározóak szemléletünkben, tágabb környezetünkkel gyakorolt viselkedésünkben.

Ha egy kisgyermeket értelmesnek látunk, nyugodtnak és segítőkésznek, egyszerű példaként hadd említsem: megkínál a kapott csokoládéjából, odaadja játékát, igényli, hogy megbeszélje velünk új felismerését, kommunikációéhes -- azt szoktuk mondani: "látszik, hogy sokat foglalkoznak vele". Valóban így van, modell, illetve gyakoroltatás alapján teszi a felsoroltakat. Ám gyakran azt tapasztaljuk minél "idősebb" lesz, annál kevesebbszer nyílik alkalma életkorának, érdeklődésének, attitűdjének megfelelő magasszintű együttélési modellkövetésre. Egyszercsak megtorpan, magára marad. Otthon már nem foglalkoznak vele úgy, mint jó esetben ezt korábban tették, de elvárják tőle, hogy hasonlóképpen "teljesítsen". Sok esetben már otthon és az iskolában egyaránt csak a tanulmányi eredményre koncentrálnak. Ez pedig nem elegendő az életpályára készülés megalapozásához. Az embernek -- ezt nem is kötném életkorhoz --szüksége van önállóságra ismereteinek feldolgozásában, értéke-

lésében, de ugyanakkor társakra is, olyan őszinte véleménytmondó partnerekre, akik életútjának alakulásában is hatnak rá, akiket emberi értékeik alapján tisztelnek. Az egymásrautaltság és a kölcsönösség érzése az iskolai és az iskolán kívüli munkában egyaránt kialakítható.

Az életpályára nevelés féléves programjában arra a folyamat jellegre próbáltunk koncentrálni, amely a gyermeket érő tudatos és spontán nevelő hatások nyomán eredményhez vezethet az életútra való felkészülésben.

Jelentős szerepet szántunk ebben a tanulás-tanítás és a munka kölcsönhatásának. Ennek érdekében rámutattunk azokra a lehetőségekre, amelyek a tevékenységen alapuló tapasztalatszerzést biztosíthatják órán és órán kívül. a tanárjelöltek e rövid néhány óra alatt csupán bepillanthattak az e téren nyert kutatási eredményekbe, amelyek számukra ismeretlenek voltak.

Szemmel láthatóan újdonságot jelentett nekik, hogyan építhetők be az iskolán és a tanórán kívüli tevékenységek az egyéni életút megalapozásába. A tanári feladatokból értékelték, hogy a többirányú gyakorló szintén (klub, szakkör, érdeklődési körök stb.) milyen szerepet játszhatnak az egyéniségfejlődésben. Pályaorientációs modellen keresztül láthatták a pályára történő felkészítés összefüggéseit. A szakirodalom feldolgozása jól ötvözte az elméleti ismereteket és a gyakorlati tapasztalatokat. Az ehhez társuló pszichológiai alapozással a képzésben résztvevők szakemberekké válhattak.

Munkámmal egy hasznos törekvést bemutatva jelezni szeretném, hogy a társadalom kihívásaira, a gazdaság gyors változásaira, mely többek között munkanélküliséggel, pályamódosítással, átképzéssel jár, a képzésnek választ kell adnia. Természetesen tanulmányommal e választnak csak egy láncszemét érintettem.

IRODALOM

A pályaválasztási szakkör- Pályaválasztási módszertani dolgozatok; 5. Szerk.: Gál József

Ajánlás a gimnáziumi neveléshez az 1978-ban bevezetett nevelés terv korrekciója. Budapest, 1988. M. M. (31--65.)

Az általános iskolai tanterv (NAT-tervezet)

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

Dancs István: A pályamotivációt befolyásoló tényezők vizsgálata a szakoktatásban Akadémiai Kiadó, Bp.

Dávid László: Fakultáció és pályaorientáció az általános iskolában (Szöveggyűjtemény)

Dehelán Éva -- Polgár Zsuzsa: Pályaválasztásra készülünk. Kiscsoportos személyiségfejlesztő program (OPI. Bp. 1985)

Gajdátsy Kata: Pályaválasztásról szülőknek Hazafias Népfront, Tankönyvkiadó, Bp. 1985.

Gáspár László: Munka és iskola. Az iskola elméletben és gyakorlatban VII. Köznevelés 42. sz. 1987. dec. 18.

Gáspár Lászlóné: A pécsi Apáczai Nevelési Központ iskolafejlesztési programja és a pályaorientáció (Szöveggyűjtemény)

Gulyás Lóránt--Sarlós Katalin: Hogyan tovább? Pedagógiai Szemle 1989. jún.

Hortobágyi Katalin: Vita a tehetségről a kiemelkedően tehetséges gyerekek fejlesztése érdekében megrendezett 6. világkonferencián Magyar Pedagógia, 1988. 1. sz.

Hunyadi Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói Akadémiai K. Bp. 1977.

Képes Szakmaismertető ABC 1--4. kötet Közgazdasági és Jogi könyvkiadó OPI, Bp. 1979.

Kiss Ernő: Az általános iskolások továbbtanulási szándékának megvalósulása Pályaválasztás, Bp. 3. sz. 1984.

Mikes Zdenkóné: A pályaválasztás előkészítése. Második átdolgozott kiadás. Propaganda és Könyvszerkesztőség, Bp. 1983.

Mikes Zdenkóné: A pályaválasztás előkészítése a tanórán kívül. Pedagógiai Szemle, 1989. jún.

Mikes Zdenkóné: a tanárjelöltek aktivitásra nevelése. Felsőoktatási Szemle 1980/1.

Munkára és pályára nevelés. Szerk.: Ritoók Pálné, Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
Nagy László: A tanulók pályaválasztása. In: A pályaválasztás. Magyar Gyermektanulmányi Társaság Budapest, 1924.
Pályaválasztási ismeretek. Szöveggyűjtemény, Szerk.: Mikes Zdenkóné Tankönyvkiadó, Bp. 1989. (VII. fejezet)
Pethő Éva: A család pályaorientációs hatása. Pályaválasztás, Bp. 1983. 4. sz.
Ritoók Pálné: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
Woole Rau: Tanácsadás egy válságos világban. Pályaválasztási tájékoztató, I. évf. 3. sz. 1989. ápr.
Szilágyi Klára: Hivatásra nevelés a szakképző iskolában A Vas m-i PTI kiadványa, Szombathely, 1981.
Vastagh Zoltán: A tanulókat fejlesztő értékelés az iskolai nevelési rendszerben. Magyar Pedagógia Bp. 1986. 1. sz.

NAGY ANDOR

TÁVOKTATÁS – TELEVÍZIÓ – VIDEO

Tanuljunk meg összhangba kerülni
és összhangban élni az új,
fantasztikus, félig mesterséges
világgal, amely a mi művünk."

Aurolio Peccei

ABSTRACT: *(Fernunterricht -- Fernsehen -- Video)* Der Verfasser bringt die Entwicklung des Fernunterrichts in Zusammenhang mit Erweiterung des Multi mediensystems in der Welt und auch in Ungarn. Er untersucht den Begrift die Wesentlichen Eigenschaften, und die Mittel des Fernunterrichts, Nach der Interpretation der Vorgeschichte des Fernunterrichts berichtet der Autor über einige Experimente. Es werden auch die "Pecser" Versuche und auch die Experimente in der Schule "für alle" interpretiert. Im Aufsatz handelt es sich um neuen Video-Fernunterricht, clessen Mitwirker selbst der Verfasser ist. Die Erfolge der Experimente veranalassen die Fachleute weitere Versuche zu führen.

Néhány évvel ezelőtt még a tudományos-fantasztikus irodalom témája volt a világűrből közvetített tévéadás, ami mára már megszokott valóság lett. A másfél-két csatornás magyar televíziózás mellett készülékeink 10--15 csatornássá váltak. A műsoridő egésznapos lett. A parabolarendszerek segítségével bekapcsolódhattunk a nagyvilág életébe, egyidejű részesei lehetünk a nemzetközi életnek, politikai, kulturális és sportesményeknek. Egyenes közvetítésben játszódott le előttünk legutóbb például az 1992-es téli olimpia káprázatos megnyitója, és legin-

kább a CNN televízió jóvoltából minden jelentősebb világeseményen ott lehetünk.

A képernyőkön akár váltakoztathatjuk is a műsorokat érdeklődésünknek megfelelően. Amíg ezt tesszük, közben a videón rögzíthetjük azt az adást, amit később is ráérünk megnézni.

A technika világméretű fejlődése tömegkommunikációs robbanást eredményezett. A televízió, a video, a számítástechnika, az informatika számunkra technikai csodát jelent, gyermekeinkre már viszont a mindennapok egyszerűségével hat. A kedvelt szórakozás, időtöltés eszközei.

A médiarendszer egyre sokrétűbb felhasználása világszerte terjed. A videóval kombinált televíziózás új lehetőségeket tár fel, segítve pedagógiánk megújulását is.

A legszebb álmaink váltak valóra a video hozzáférhetőségével, széleskörű elterjedésével. Rendkívül sok problémát jelentett ugyanis a televízió adásaihoz való alkalmazkodás. Az iskolatelevíziós órák alkalmazásának nehézségét, felhasználhatóságának gondjait elsősorban az adta, hogy nehéz volt egyeztetni a műsorrendet a tanrendhez. A pedagógus maga is először látta tanulóival együtt az adást, tehát csak elgondolásai lehettek a tartalomról, annak az oktatási-nevelési folyamatba való beépíthetőségéről, felhasználhatóságáról.

Világszerte tettek és tesznek különböző kísérleteket a média-rendszer segítségével a távoktatásra is. Örvendetes, hogy a kísérletezők között ott lehetünk mi, magyarok is.

E dolgozat az eddigi nemzetközi távoktatási próbálkozásokat kívánja vázlatosan bemutatni, illetve az első hazai átfogó kísérletről szól, majd a legutóbbi országos video-távoktatás eredményeit elemzi, amelynek a szerző maga is oktatója volt.

A távoktatásról

A felnőttnevelés részeként jött létre a távoktatás, mint a munka melletti oktatás továbbfejlesztett, eszközöket koncentráltan alkalmazó módszere, amely nem azonos sem az esti, sem a levelező képzéssel, viszont szervesen épül be a permanens művelődés rendszerébe.

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban igen gazdag ma már a távoktatás fogalmának értelmezése. A lényeget illetően azonban nincs eltérés a meghatározásokban. A távoktatás irányított önálló tanulás,

amelynek lényegi elemei a közvetett kapcsolat, a nem személyes médiák, valamint a távoktatási központok tudatos, rendszeres alkalmazása.

Hazánkban először 1974-ben szervezett Tihanyban ún. távoktatási konferenciát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ távoktatási csoportja és az OPI Felnőttnevelési Tanszéke. Innen datálható az a meghatározás, amely mindmáig az egyik legteljesebb, a nemzetközi szakirodalomban fellelhető elemeket beépítő, korszerűnek mondható annak ellenére, hogy időközben -- a médiák gyors elterjedése következtében -- rendkívül jelentős fejlődés tapasztalható.

A tihanyi konferencia által elfogadott fogalom lényege, hogy "a távoktatás kötött, zártrendszerű, feszesen irányított olyan tanulási folyamat, amely meghatározott, előírt és pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat megvalósulásának minden mozzanatát kézben tartsa, ideértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás, értékelés rendszerében megteremtse az önellenőrzés -- ezzel pedig a tervszerű eredményes továbbtanulás feltételeit."[1]

A *Csoma Gyulától* származó megfogalmazás jól foglalja össze a távoktatás didaktikai jellemzőit. Említésre érdemes viszont, hogy az ismeretek közvetítésében megkülönböztetett szerepet kapnak az audiovizuális eszközök (rádió, magnetofon, televízió, video, számítógép).

A távoktatás legfontosabb sajátosságait a fentiek alapján a következőkben sommázhatjuk:

-- a távoktatás tömeges

-- az oktató és a hallgató leginkább közvetett kapcsolatban van egymással

-- a hallgató önállósága igen nagy az irányított, szabályozott folyamatban

-- az ún. személyes médiák helyett az audiovizuális eszközök továbbítják az ismereteket

-- a tananyag módszeresen válogatott, a célnak megfelelő

-- a tartalom korszerű

---

[1] Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási Konferencia Tihanyban Pedagógiai Szemle 1975. 2. 8.

-- az adott tudomány legkiválóbb művelői közvetítik az eszközök segítségével a célnak leginkább megfelelő, legkorszerűbb ismereteket.

A távoktatásban rendkívül nagy szerepe van az előkészítésnek, a tudatos tervezésnek, a folyamat szervezésének az oktatók részéről, ill. fontos feladatként jelentkezik a tanulási technikák kifejlesztése, az önálló tanulás megtanítása. Az oktatási anyagokat általában teamok állítják össze oktatócsomagok formájában a múlti-média rendszer lehetőségeinek felhasználásával.

A 70-es évek elején ún. Európai Intézet jött létre a multi-media rendszerű távoktatással kapcsolatos kutatások koordinálására. *A. R. Kaye* készítette el az Intézet létesítésének dokumentumát, amely többek között a következőket tartalmazza a távoktatás fogalmával kapcsolatban: "Olyan tanulási rendszerekről van szó, amelyek feleslegessé teszik a tanuló állandó jelenlétét, de azért nem zárják ki a direkt oktatás elemeit sem. Így éppen úgy különböznek a hagyományos levelező oktatástól, amely alapvetően a tömegkommunikációs eszközök alkalmazására támaszkodik. Összegezve tehát, ezek a rendszerek nem kizárólag vagy főleg egyetlen közlési eszköz felhasználásán alapulnak, hanem a megfelelő eszközöket és oktatási módszereket kombinálják."[1]

A távoktatás esetében is bipoláris a folyamat. Az egyik pólus a tanulást szervező, programozó, ismerethordozókat készítő és továbbító, ill. konzultációs és vizsgalehetőségeket biztosító irányító központ, ill. a másik pólus maga a hallgató.

Rendkívül nagy a távoktatásban is a visszacsatolások szerepe, ezek a hallgató előmeneteléről, a feladat megértéséről, a megoldás mikéntjéről adnak számot.

A távoktatásban lehetőség van a hallgatók egyéni adottságainak és képességeinek figyelembevételére is. A tanulás ütemezése, a tananyag elsajátításának tempója igen sok tényező függvénye.

---

[1] A. R. Kaye: Európai Intézet létesítése, a multiómedia távoktatási rendszerek fejlesztése a felsőoktatásban. Az Európai Tanács CCC/ERS/72/81.sz. dokumentuma. (Ford.: F. K. P. 1972.)

A távoktatás eszközei

A távoktatásban jelentős szerepet kapnak az információkat, ismeretanyagokat, ill. utasításokat tartalmazó eszközök, amelyek az egyéni tanulást szolgálják, az oktatási intézményekben viszont a "direkt" oktatást.

Az egyéni tanulás eszközei lehetnek írott szövegek (útmutatók, oktatólevelek, programozott tankönyvek, jegyzetek, munkafüzetek), amelyek biztosítják az ismeretszerzést, a gyakorlást, az önellenőrzést is. Az útmutatók alapvető didaktikai eszközök, melyeknek az a funkciója, hogy megtanítsa önállóan tanulni a hallgatót, tájékoztassa a tananyag feldolgozási tervéről, megnevezze a forrásokat, ismertesse a követelményrendszert és tanulás-módszertani tanácsokat adjon.

A képi eszközök szerepe szintén fontos a távoktatásban, hiszen a ma embere az információk jelentős részét köztudottan képi úton nyeri. A vizualitás, a képi látásmód fejlődése összefügg a televízió, a video tömeges terjedésével.

A távoktatásban általánossá vált ún. illusztrációs ábrák, a mikrofotoalbumok, a diapozitívek, a nyomtatott képektől kezdve az elektronikus képrögzítés eszközéig igen széles skálán mozog a képi eszközök csoportja.

Az auditív eszközök (telefon, rádió, lemezjátszó, magnó) szintén kiemelt funkciót tölthetnek be a távoktatásban.

Mind az auditív, mind a vizuális eszközöknél jelentősebbnek tűnnek azonban az audiovizuális eszközök, amelyek egyszerre hatnak két érzékszervre a távoktatás folyamatában is. A film, a televízió és a video szerepe elvitathatatlan általában és konkrétan, hiszen a mindennapok élményévé vált, hozzátartozik életünkhöz, szokásainkhoz, befolyásolja programunkat, napirendünket, kiváló szolgálatot tesznek a tanulni vágyó, több tudásra éhes ember számára is.

Az eszközök a távoktatásban általában multi-media rendszerben jelennek meg.

A távoktatás történeti előzményeiről

A londoni egyetemen találkozhatunk először 1836-ban a távoktatás legősibb formájával, ahol akkor az egyetem csak a vizsgáztatást végezte, az oktatás a colleg-okban folyt.

A későbbiekben számos magánintézményben indítottak felsőfokú levelező képzést, de a diplomát ez esetben is csak a nyilvános egyetemek adhattak.

Az USA-ban a múlt század végén kezdődött el a távoktatás, amelynek lényege a feladatok levelezés útján történő továbbítása volt.

A technika a századforduló körül kér először szerepet a távoktatásban. Edison fonográfját is kezdik alkalmazni ekkortól a nyelvoktatásban.

A kérdésekre adott válaszokat a hallgatók fonográfra mondták, a felvételeket eljuttatták az értékelő központba, ahol minősítették őket.

Az auditív, a vizuális, ill. audiovizuális eszközök gyors elterjedésének következménye hamar érzékeltette hatását a távoktatásban is.

Az Open University mint a felsőfokú távoktatás sajátos modellje

Az 1960-as években a világ számos fejlett országában indítottak távoktatást. A kísérletek között kiemelkedő szerepet kapott a modellt képező brit nyílt egyetem, amely Anglia legnagyobb felsőoktatási intézményeként működik jelenleg is több tízezer hallgatóval.

A nyitott jelző jelentéstartalma igen gazdag. Egyrészt jelenti azt, hogy minden felvételi korlátozás nélkül lehet tanulni a nyílt egyetemen, másrészt azt, hogy a képzésben bárki részt vehet, aki betöltötte a 21. életévét, bárhol lakik is az országban, bármilyen iskolai végzettsége van. A nyitott egyetem a bölcsészettudományi, a matematikai, a műszaki tudományi, a pedagógiai és a természettudományi fakultásokon oktatott. A több mint 100 tanfolyami keret részben egyetemi kurzust, másrészt posztgraduális képzést, illetve ún. kiegészítő tanfolyami formát jelentett.

Valamennyi tanfolyam jellemzője a levelező módszer alkalmazása. A hallgatók postán kapják nyomtatott szövegben a feladatokat. A BBC televíziós és rádiós adásai, valamint a különböző segédletek (számítógép, könyv, stb.) közlik az ismereteket.

Egyetemi oktató (tutor) foglalkozik rendszeresen levelezés és telefon segítségével kezdettől fogva a 15--20 hallgatójával. Segíti a módszeres tanulást, értékeli az írásbeli feladatukat, válaszol az esetleges kérdésekre. A felső évfolyamok hallgatói nyáron egy hetes bentlakásos intenzív képzésben részesülnek, majd a kurzus végén írásbeli vizsgát tesznek, amit külső oktatók bírálnak el. Az így nyert diploma általánosan elfogadott, nemzetközi presztizse is jelentős.

Jellemző a brit nyílt egyetem modell-értékére, hogy az ott szerzett tapasztalatok alapján indított távoktatást Izrael, Irán, Pakisztán, Venezuela, de tanulmányozta a brit példát Japán, sőt Ausztrália is.

Franciaországban a Conservetoire National des Arts et Matiers programmal 1963-tól találkozhatunk. A távoktatásban a Párizs külvárosában felállított zártláncú tv-rendszerrel felszerelt oktatóközpont nyert főszerepet. A cél ez esetben az volt, hogy a már dolgozó felnőtteknek adjon lehetőséget a felsőfokú végzettség megszerzésére.

Új színfoltot jelent a távoktatásban a TELECNAM-rendszer szintén Franciaországban, amelynek lényege a számítógéppel kombinált telefonos ismerettovábbítás, ill. kommunikálás. Ismeretes, hogy Európában Franciaország a telefonnal legjobban ellátott ország. A legkézenfekvőbb megoldás éppen ezért az volt, hogy az adattárolásra is alkalmas számítógépes kombinációt használják a telefonnal együtt.

Németországban a rádió játszott korábban meghatározó szerepet a távoktatásban. A Quadriga-Funkkollegs alapja olyan rádióadás-sorozat volt, amelyhez oktatólevelek és gyakorló feladatok készültek azzal a céllal, hogy a tübingeni egyetemen folyó pedagógusképzési és továbbképzési tevékenységet kiegészítsék a távoktatás adta lehetőségekkel. Az angol példát követve Hagenben 1975-ben indult az ún. nyílt tv-egyetem több mint 10.000 hallgatóval. Ettől kezdve a német távoktatásban is a televízió kapta a legjelentősebb szerepet.

Az osztrák távoktatás 1980 nyarától a teletex rendszer segítségével a hageni példa nyomán többek között latin pótvizsga-előkészítő tanfolyamot sugárzott, amely igen hamar vált népszerűvé. Az osztrákok a televízió segítségével olyan megoldást is kidolgoztak, amelynek lényege a visszajelzés lehetősége. A tv-készülékek távirányítóján megnyomott megfelelő gomb tette lehetővé a helyes megoldás megjelenését a képernyőn.

A pécsi tanárképző főiskolán Magyarországon a 70-es évek végén zárult le egy távoktatási módszertani kísérlet, amely figyelembe véve a nemzetközi tapasztalatokat is, számos következtetés megfogalmazását tette lehetővé. Rámutatott pl. arra, hogy fontos szerepe van a tantárgyi útmutatóknak, azok személyes jellegének is. A jól megfogalmazott útmutató, a közvetlen, hallgatókhoz szóló hangvétel kedvező fogadtatásra talál. Inspirál, motivál, kedvet ébreszt a tanuláshoz, a vizsgákra való felkészüléshez.

Magyarországi távoktatási kísérletek

A 70-es évek elején a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási munkacsoportot hozott létre, amely 1974 és 1980 között Pécsett a tanárképző főiskolán kísérletet végzett. A cél ez esetben az egyetemi, ill. főiskolai levelező tagozaton folyó oktatás hatékonyabbá tétele volt.

A cél elérése érdekében először készültek Magyarországon oktatólevelek, oktatócsomagok, útmutatók, jegyzetek az önálló tanulás segítésére.

A programozott oktatási folyamat tanulási rendje a következőképpen alakult: egyéni tanulás -- konzultáció, egyéni tanulás -- konzultáció, egyéni tanulás -- vizsga.

A távoktatási munkacsoport vizsgálata az otthoni egyéni tanulásra, a konzultációkra és a vizsgákra terjedt ki.

A kísérletet megelőző vizsgálatok rámutattak Pécsett azokra a problémákra, amelyek a levelező oktatással kapcsolatban a pedagógusképzés területén általánosnak mondhatók. A nappali és a levelező tagozaton bár azonos érdemjegyű diplomát lehetett szerezni, de az értékük messze nem volt azonos. Problémát jelentett a jegyzetekkel, tankönyvekkel való ellátás, a konzultációkon való megjelenés esetleges volta (nem volt kötelező se a konzultáció megszervezése, sem az azokon történő megjelenés). Ebből adódott, hogy számos hallgató meg sem értette, meg sem ismerte a tananyagot. A vizsga rendkívüli feszültséggel járt, hiszen az oktató (vizsgáztató) és a hallgató sokszor a vizsgaszituációban találkozott először egymással. A munka és a család melletti tanulás problémái egyébként is közismertek voltak és maradtak.

A kísérletben jelentősen változott a konzultációk szerepe, könnyebbé vált módszeresebb lett az otthoni tanulás, útmutatókkal, segédletekkel rendszeressé vált a számonkérés, módosult a vizsgaszituáció is.

A 7 évig tartó kísérlet eredményesnek mondható, maguk a hallgatók vélekedtek róla elismerően. Tőlük idézzük, hogy megtanultak tanulni, megismerkedtek a felsőoktatási módszerekkel, gazdaságosabbá vált tanulásuk, kevesebb idő alatt több eredményt sikerült elérni, értékesebbé váltak a vizsgán kapott jegyek stb.

A kísérlet sikeres volt, a folytatás mégis elmaradt. Csodálkozott ezen a dolgozat szerzője is, aki a tanárképzésben több mint 3 évtizede foglalkozik a levelezők tömegének oktatásával is. Anyagiak híján alig változott a helyzet az eltelt időszakban. Szinte félelmetes differencia támadt a nappali és a levelező tagozaton nyert diplomák között. Szerencsére ma

már csak jószerével másoddiplomás képzés folyik hazánkban a levelező tagozaton, de minden bizonnyal itt is lehet kamatoztatni a pécsi kísérlet eredményeit.

A pécsihez hasonló kísérletek folytak a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán, valamint az esztergomi Ipari Vezetőképző Intézetben is, melyekről a szakirodalom hitelesen tájékoztatott.

Mindenki Iskolája

Az első országos távoktatási kísérlet 1976 szeptemberében indult, s csupán néhány évig élt, jóllehet jelentős eredménnyel biztatott. Ez esetben pedig kiváló volt a koncepció, az anyagi támogatás sem maradt el, a televízió is viszonylag nagy műsoridőt biztosított.

A Mindenki Iskolája az Oktatási Minisztérium és a legjelentősebb médiák összefogásával azzal a céllal született, hogy segítse befejezni az általános iskolai tanulmányokat az érdeklődő felnőtteknek. Az előkészítő munka már két évvel korábban elkezdődött. Az általános iskolai 7--8. osztályos tantervi anyag felnőttoktatást segítő műsorait nagy szakértelemmel készítették el a rádióban és a televízióban. Ízléses olvasókönyvek jelentek meg a Minerva Kiadó gondozásában, gazdag tartalommal. A művelődési központok konzultációs centrumokká is váltak. Ez volt az első olyan szélesebb körű alkalmazása hazánkban a multi-media rendszernek, amelynek eredményeként művelődési mozgalom bontakozhatott ki.

A médiák között szerencsés munkamegosztás valósult meg. Az adások készítői a következő felnőttoktatási alapelveket igyekeztek szem előtt tartani:

1. a felnőttek élettapasztalatai, életkörülményei
2. motiválás, élménykeltés
3. az értelmi képességek -- főleg a kreatív gondolkodás -- fejlesztése.

A rádiós anyagokat magnószalagokon sokszorosították. Készültek diaképek és egyéb információhordozók is. Sajnos videókazetták még nem álltak rendelkezésre a televízió speciális műsoraival, az itv műsoraihoz viszont nagyon nehezen tudtak alkalmazkodni a hallgatók.

E távoktatási kísérlet sajnálatos módon sikertelennek bizonyult.

Okait vizsgálva a következő megállapításokat fogalmazhattuk meg:

-- a műsorok nem voltak eléggé didaktikusak, dominált az ismeretterjesztő jelleg

-- gyors volt helyenként az adások ritmusa (főleg a matematika esetében)

-- nem volt kedvező a televíziós sugárzási idő

-- magas volt a műsorok színvonala, gyakran meghaladta a célzott réteg felkészültségét

-- a konzultációs központok gyengén működtek.

Ma már hivatkozhatunk arra is, hogy sajnos akkor még nem állt rendelkezésünkre a video, ami lényegesen alkalmazhatóbb, alkalmazkodóbb, mint bármely más média. A hiányosságok ellenére is nyilvántartjuk a Mindenki Iskoláját mint olyan távoktatási kísérletet, amely a mi viszonyaink között jelentős vállalkozás volt, és újabb próbálkozásokra ösztönzött.

Újabb országos kísérlet

Alig tíz évre rá 1988-ban egy lényegesen szerényebb kísérletet tett a médiával történő távoktatásra a Művelődési Minisztérium Családi és Társadalmi Események Országos Koordinációs Bizottság titkársága. A minisztérium Közművelődési Főosztályával olyan programot dolgoztak ki a középfokú közművelődési képzésre, amelytől elvárható volt, hogy ismeretében, a megszerzett tudás alkalmazásával eredményesebbé válik a családi és társadalmi eseményeket rendező irodák munkatársainak tevékenysége. A félévenként letett eredményes vizsgákat, a záródolgozatot és a záróvizsgát végül is bizonyítvánnyal ismerték el.

Tudomásunk szerint ez volt az első olyan kísérlet hazánkban, amely a távoktatási folyamatban a legfőbb hangsúlyt a videóra helyezte.

Az oktatók feladata volt a rájuk bízott tárgy programjának összeállítása, szerepelt benne előadás és konzultáció tartása, videós anyagok és feladatlapok készítése, amit minden hallgató megkapott.

A távoktatásban a hagyományos formát képező előadás és konzultáció szerény szerepet kapott. Az oktatónak csupán néhány óra állt rendelkezésre, hogy a tanulandó tárgy anyagának lényegét ismertesse, felkészítse a résztvevőket az önálló munkára, válaszoljon konzultációs kérdéseikre. A rendkívül szerény időkeret miatt lényegesen jobban kellett koncentrálnia, a lények kiemelésére törekednie, ill. a hangsúlyosabb videós anyagokat megválasztania és a szakirodalmat kijelölnie.

A tantervben a kultúraelmélet, az esztétika, a humán szolgáltatások mellett a neveléselmélet is helyet kapott, amelynek oktatása e kísérletben igaz élményt jelentett.

A felnőtt hallgatóságra mindig is jellemző a pedagógiai kérdések iránti érdeklődés, s ez szinte megduplázódott abban a körben. Az előadásokról részletes jegyzetek születtek, a résztvevők tele voltak konzultációs kérdésekkel, az oktatót az előadások után is körülvették, hogy válaszaival állást foglaljon, helyreigazítson.

Különös sikerélményt eredményezett az oktatóban a feladatlapok értékelése is. Az alapos tudást, a precíz válaszokat örömmel ismerte el a legjobb osztályzattal. A vizsgán is azt kellett tapasztalnia, hogy a hallgatók nem csupán memorizálták a tanulandó anyagot, de törekedtek annak alkalmazására is. Közismert a felnőttember praktikus természete. Olyan ismeretekre vágyik, amelyeket alkalmazni képes.

E videós távoktatás koncepciója eleve azt célozta meg, hogy az irodák vezetői és munkatársai olyan szakismeretet kapjanak, amelyek birtokában eredményesebben végezhetik rendkívül nagy körültekintést igénylő mindennapi munkájukat. Rendelkezzenek megfelelő empátiával, tárgyaljanak kulturáltan, igényes programokat készítsenek elő és bonyolítsanak le.

A záró dolgozatok témajavaslata is eleve úgy született, hogy jól alkalmazható legyen a megszerzett tudás és a gazdag tapasztalat.

A videós távoktatás eredményességét mindennél jobban bizonyította a záróvizsga, ill. az a rendezvény, amelyen a hallgatók átvehették jól végzett munkájuk elismerését, bizonyítványukat, és elmondhatták hogy számukra mit jelentett a kurzus.

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy pedagógus annál nagyobb elismerést nem kaphat az élettől, a társadalomtól, mint amikor azt tapaszthatja, hogy becsületes munkája eredményeképpen hallgatói rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amikkel törekedett felvértezni őket.

A távoktatás szervezői sem vonhattak le más következtetést, mint azt, hogy e kísérletet folytatni kell, mert érdemes.

Következtetések -- tanulságok

Sajnálatos, hogy kellő publicitást nem kapott e videós távoktatás. Jóllehet a pozitív tapasztalat újabb kísérletek elindítására adhatna ösztönzést. Jó lenne hasznosítani az itt szerzett tapasztalatokat pl. a pedagógus-

továbbképzésben, illetve a felsőoktatásban dolgozók továbbképzésében, ez utóbbi jelenünkben teljesen el van hanyagolva.

A korábbinál jobban előkészített, a tapasztalatokra építő átfogó országos programot kellene kidolgozni és megvalósítani a felnőttoktatással kapcsolatban azzal a céllal, hogy legalább a 8 általános iskolának megfelelő ismerettel rendelkezzen mindenki hazánkban.

Újabb kihívást jelent jelenünkben a munkanélküliség, a szakmai átképzés, amely a televízió, ill. a videós távoktatás segítségével eredménnyel biztatna.

Az egyre gazdagodó médiarendszer rendelkezésünkre áll. Hasznosítása rajtunk múlik, tőlünk függ!

A múlti-media rendszer szinte teljesen kiépült hazánkban. Az eszközök rendelkezésünkre állnak. Technikai problémát egyre kevesebb eszköz okoz. Ma már nem csoda számunkra a technika, hanem sokkal inkább segítőtárs, velünk együtt élő, együtt fejlődő lehetőség.

A média-törvény elkészülte után minden bizonnyal újabb lehetőségekkel válunk gazdagabbá. Örömmel nyugtázzuk a nyugat-európai adaptációkat, a különböző kísérleteket, próbálkozásokat a távoktatás területén is.

Legutóbb arról értesülhettünk, hogy *dr. Gáspár László* professzor, a neveléstudomány doktora egyetemet alapít, amelynek jellemzője lesz a távoktatás eszközeinek széleskörű alkalmazása. Tudunk azonban olyan kezdeményezésekről is, amelyek a televíziót és a videót állítva középpontba, kísérletet tesznek a menedzser-képzésre és -továbbképzésre, a vezetőképzésre stb.

A hazai és a külföldi példák elemzése, a megfelelő következtetések levonása számos új elemmel gazdagítaná a magyar távoktatást is. Feladataink bőségesek, a lehetőségeink egyre gazdagabbak, eszközparkunk fejlett. A távoktatás előtt hatalmas a perspektíva.

IRODALOM

A számítógépes értekezőrendszer a távoktatásban. AV Kommunikáció 1990. 3--4. 124.

A felnőttnevelés problémái. Szerk.: Lux Árpád Tankönyvkiadó Bp. 1980.

A. L. Kaye: Európai Intézet létesítése, a multi-media távoktatási rendszerek fejlődése a felsőoktatásban. Az Európai Tanács dokumentuma CCC/ERS/72/81. sz. Ford.: FKP 1972.

Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási konferencia Tihanyban. Pedagógiai Szemle 1975. 2.8.

Csiby Sándor: A távoktatás eszközrendszere. AV Kommunikáció 1988. 3--4. 146.

Csiby Sándor: A távoktatás perspektívái. AV Kommunikáció 1988. 5. 215.

Csiby Sándor: Motiváció a távoktatásban. AV Kommunikáció 1988. 6. 248.

Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. Tankönyvkiadó Bp. 1975.

Csoma Gyula: Levelező oktatás -- távoktatás? Népművelés 1987. 8.

Csoma Gyula: A munka melletti tanulás zavarai. Tankönyvkiadó Bp. 1985.

Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Tankönyvkiadó Bp. 1986.

Földes Csaba: A felsőfokú távoktatás és posztgraduális képzés sajátos modellje: a Brit Nyílt Egyetem. Felsőoktatási Szemle 1984. 9. 573.

Garami Károly--Váry Péter: Új módszerek a távoktatásban. Felsőoktatási Szemle 1980. 4. 220.

Góhér Gyula: Távoktatás a Német Szövetségi Köztársaságban. AV Kommunikáció 1990. 2. 68.

Jáki László: Oktatástechnikai eszközök és módszerek a pedagógusok levelező oktatásában. AV Kommunikáció 1980. 2. 105.

Jáki L.--Rohony A.: A távoktatás fogalma és lényeges jegyei. Pedagógiai Technológia 1984. 1. 22.

Jáki L.--Rohony A.: Távoktatás kérdőjelekkel. Köznevelés 1984. 16. 13.

Jáki L.--Rohony A.: A távoktatás módszerei. Pedagógiai Technológia 1984. 2. 5.

Kovács Ilona: Levelező oktatás -- távoktatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Felsőoktatási Kutató Központ Bp. 1979.

Kovács Imre: Távoktatás négy országban. Köznevelés 1991. 15.
Kulcskérdések az európai távoktatásban. AV Kommunikáció 1990. 2. 64.
Maróti Andor: Távoktatás Norvégiában. AV Kommunikáció 1988. 2. 85.
Műholdak a távoktatásban. AV Kommunikáció 1988. 3--4. 148.
Nagy Andor: Zöld jelzést a távoktatásnak. Hevesi Szemle 1985. 1. 53.
Nagy Andor: Felnőttnevelés -- Finnország -- televízió. Hevesi Szemle 1989. 2. 55.
Nagy Andor: Tudomány a képernyőn. AV Kommunikáció 1990. 6. 214.
Nagy Andor: A felnőttoktatás és a televízió. Helsinki, 1992. (Megj. alatt)
Neveléselmélet (videós távoktatás). Szerk.: Nagy Andor Budapest 1989. Országos Távoktatási Tanácskozás III. OPI. 1979. Bp.
Palotay Ferencné: Video a tanítóképzésben. AV Kommunikáció 1988. 3--4. 124.
Pető Zsigmond: Távoktatás a levelező hallgatók szemszögéből. Felsőoktatási Szemle 1977. 10. 613.
Pokol Béla: Videós egyetem. Kritika 1987. 2. 10.
Rohonyi András: Oktatástechnikai eszközök a felsőfokú távoktatásban. F. K. P. Bp. 1979.
Szabó Ernő: A Bécsi Nevelési Központ: A kábeltévé. Népművelés 1984. 9. 6.
Számítógépes értekezési rendszer a távoktatásban. AV Kommunikáció 1990. 3--4. 124.
Tananyag elrendezése, oktatásszervezés. Szerk.: dr. Jáki László. Bp. 1982.
Telekonferencia a távoktatásban. AV Kommunikáció 1988. 6. 249.
Zukovits Imre: A pécsi távoktatási kísérlet... Baranyai Művelődés 1978. 2.
Zukovits Imre: A tanulási folyamat távirányítása, vezérlése a levelező tagozatos továbbképzésben. Felsőoktatási Szemle 1980. 4. 220.
Zukovits Imre: A folyamatos irányítás és kapcsolattartás módjai a felsőfokú távoktatásban. Pedagógiai Szemle 1985. 2. 1065.

BALÁZS SÁNDOR

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS VIDEÓS GYAKORLATTAL

ABSTRACT: (*Kommunikative Fähigkeitsentwicklung durch Video-Praktikus*) Seit sechs Jahren werden Traininge zur Förderung pädagogischer Fähigkeiten mit Hilfe der Videotechnik am pädagogischen Lehrstuhl der Eszterházy Károly Hochschule für Lehrerbildung durchgefürt. Unsere gegenwärtige Schrift berichtet von den Übungen zur Entwicklung eines Elements der pädagogischen Fähigkeit - von den der Fähigkeit der Kommunikation.

Sie demonstriert kurz den Begriff und die Typen der Kommunikation, dann handelt sie von den praktischen Phasen der Entwicklung der verbalen und unverbalen Kommunikationsfähigkeit. Die, am Lerhrstuhl durchgeführte Untersuchungen bzw. die, in West-Europa gesammelte Erfahrungen bestätigen, dass die Elemente der Kommunikationsfähigkeit gelehrt werden können und ihre richtige Anwendung die Wirksamkeit vom Belehrung - Lernen - Prozess und den Erfolg der erzieherischen Arbeit bessert.

Az újjászülető iskolarendszerünk egyik legfontosabb tényezője a *pedagógus.* Döntően az ő munkájától függ, hogy mennyire sikerül a társadalmilag elvárt értékeket átadni, kialakítani; a pedagógustól függ elsősorban, hogy milyen eredménnyel sikerül a tanítás-tanulás folyamatát irányítani, az iskola iránt támasztott makro- és mikrokörnyezeti elvárásoknak megfelelni.

Felkészítjük-e erre a fontos szerepre a hallgatóinkat? A pedagógusképzés jelenlegi helyzetét ismerve és értékelve nem lehetünk egészen nyugodtak. A végzett hallgatóinkról szóló információk a munkájukat

érintő sikerekről és kudarcokról szólnak. Sajnos ezek között elég sok a kudarc.

A konfliktusok sora éri őket:

-- tanár-tanuló, tanár-szülő, tanár-tanár relációkban;

-- a tanítás-tanulás folyamatának irányításában;

-- a nevelési szituációk értelmezéseiben, megoldásában;

-- érzéketlenek a köröttük levő eseményekre;

-- alacsony az empátiaérzékük, nem tudnak megfelelő miliőt kialakítani.

Mindezek okait keresve az alábbi megállapításokra jutottunk:

-- a felvételikor a válogatás nem terjed ki a pedagógiai alkalmasság vizsgálatára;

-- a tanárképzésbe bekerült hallgatók egy része kényszerpályán mozog, nem akar pedagógus lenni és nem azonosul a rá váró feladatokkal;

-- képzésük ideje alatt kevés megoldandó pedagógiai feladattal találkoznak, kevés lehetőségük van konkrét pedagógiai szituációk, problémák megoldására;

-- későn és kevés alkalommal kerülnek igazán közeli kapcsolatba a gyerekkel, a tanítással;

-- nem alakul ki a helyes "énkép" ismeretük;

-- nem rendelkeznek azokkal az *alapvető pedagógiai képességekkel* amelyek elengedhetetlen feltételei az eredményes nevelőmunkának.

E felismerés alapján több mint hat éve -- az OOK támogatásával, Poór Ferenc segítségével kezdve -- végeztünk vizsgálatokat és hozzá kapcsolódó videós gyakorlatokat a pedagógiai képesség fejlesztésére, különös tekintettel a *kommunikációs képesség* fejlesztésére. Kötelezően választható speciálkollégiumként hirdettük meg a pedagógiai képességfejlesztést a képzés ötödik-hatodik szemeszterében.

A videós képességfejlesztő gyakorlatunk kezdetén hallgatóink megismerkednek a kommunikáció elméleti alapjaival. Nem célja a jelen írásunknak a témánkhoz kapcsolódó elméleti kérdések teljes körű feltárása és bemutatása, ezért csak utalunk ezek némelyikére.

A *kommunikáció fogalma* nem tartozik a legpontosabban definiáltak körébe. A pedagógiai közgondolkodásban is meglehetősen sokféle értel-

mezésével találkozunk. Segítik a meghatározását a pszichológiai, szociológiai és nyelvészeti kutatások is. Álláspontunk rögzítése előtt tekintsünk át ezek közül néhányat. A század eleji amerikai szociológia a kommunikációról, mint *társadalmi* jórészt interperszonális viszonyról beszél. "Kommunikáción azokat a mechanizmusokat értjük, amelyeken keresztül az emberi viszonyok léteznek és fejlődnek..."[1] írja Cooley.

A nyelvészeti kutatások révén került a kommunikáció értelmezésébe a "szimbólum" fogalma. Ilyen típusú megfogalmazás: "A kommunikációt úgy határozhatjuk meg, mint jelentések átvitelét szimbólumok segítségével. Amikor az emberek szimbólumokkal hatnak egymásra, kommunikációt folytatnak."[2]

Az idegen szavak szótárában a kommunikáció értelmezése: "közlés, közlemény, híradás, összeköttetés, tapasztalatszerzés."[3]

Véleményünk szerint a fogalom leírásához akkor jutunk legközelebb, ha a gyökérig megyünk vissza, ha a szó eredetét vizsgáljuk meg. A kommunikáció szó latin eredetű, a *"communicare"* szóból származik, melynek jelentése *közössé tenni.* Mindezek alapján nézetünk szerint a *kommunikáció a különböző információk közössé tételét, kicserélését jelenti az emberek között, valamilyen jelrendszer segítségével.* Jelenti: az emberi gondolatok, érzelmek cseréjét írásban, szóban, jelekben; és szabályozott üzenetcsere. A kommunikáció általában négy lépésben zajlik le: információ átadás, -felvétel, -visszajelzés, -szabályozás.

A kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti alapozásánál középpontba helyeztük a *verbális és nem verbális kommunikáció* tanulmányozását. A kommunikációs tevékenységben, a *szóbeli közléshez,* annak erősítéséhez ill. tagadásához *mindig társul* valamilyen *nem verbális információ,* például: tekintet, hangszín, mozgás, arcjáték formájában. Felméréseink, tapasztalataink azt mutatják, hogy a verbális kommunikáció alkalmazásának metodikai kérdéseit jobban ismerik a hallgatók, mint a nem verbális elemekét, azok információerősítő és közvetítő szerepét. Mindezek okait kutatva az derült ki, hogy a képzésük folyamatában -- középiskolai tanulmányaik során, logikai, didaktikai, neveléselméleti kurzusaikon -- bizonyos alapismereteket elsajátítottak a verbális kommunikációról. Nem kaptak viszont ismereteket a nem verbális kommunikáció fontosságáról, annak a tanítás-tanulás folyamatában betöltött szerepéről, az eredményességet és hatékonyságot javító funkciójáról. A témánk szakirodalmi feldolgozása során már ráirányítottuk a hallgatóink

figyelmét arra, hogy "...a nem verbális kommunikáció elemei egyrészt érzelmeket fejeznek ki, az ilyen jellegűek egy része *nem tudatos* (spontán) - -, másrészt a beszéd mondanivalójához kapcsolódóan kapnak szerepet, a kiemelést segítik elő, a hangsúlyozást nyomatékosítják, a mondanivalót tagadják, tehát a megértést szolgálják; továbbá szabályozó és jelzéseket tartalmazó üzeneteket hordoznak -- ez utóbbiak a *tudatos,* szándékolt jelzések körébe tartoznak."[4]

A képzések e kezdeti szakaszában már a videotechnika közelébe vittük és technika barátta tettük a hallgatókat; megtanulták a felvételkészítés, lejátszás elméleti és gyakorlati ismereteit.

A képzés második szakaszában indítjuk a konkrét képességfejlesztő gyakorlatokat, amelyekkel az *önismeret* elérését, *önfejlesztés* elősegítését céloztuk meg. A kezdeti, nagyon egyszerű feladatok elvégzésének sorozatával -- bemutatkozás, sztori elmondása -- igyekeztünk *önkonfrontációt* kialakítani a video által eléjük tárt kép -- videotükör -- és a magukról kialakított kép összevetésével. A kezdeti ütköztetések erősítettek meg bennünket azon feltételezésünkben, hogy az önmagukról kialakított kép többségüknél jócskán eltér a kamera által rögzített képtől. Sok pótcselekvésre mutatott rá a nagy leleplező videókamera. Egy pár tipikus "rádöbbentést" kiemelünk, amelyről a hallgatók nem tudtak, pl.:

-- A kézzel való állandó matatás, amely lehet, hogy csak az ujjak mozgatásában jelenik meg, de valamilyen tárgy is lehetséges. Legtöbben tollal manipuláltak, vagy a hajukat turkálták.

-- Milyen lehetetlen testhelyzeteket vesznek fel, szinte esetlenül állnak, közben megdőlve támaszkodnak az asztalra, a legkülönbözőbb pózokat veszik fel, a lábaik szinte összeakadnak.

-- Milyen sok grimasz figyelhető meg az arcukon.

-- Mennyi töltelékszót használnak beszédjük közben, mennyire zártan formálják a szavakat.

A jellegzetes pótcselekvések egy részének tudatosítását jól segítette a gyorsítási technika alkalmazása a visszajátszásoknál, mert a jellegzetes mozdulatok, gesztusok, itt gyorsabb ismétlődésükkel jobban kiemelésre kerültek.

A gyakorlatok e szakaszában -- amikor már a technika bekapcsolódott a képzésbe -- fontosnak tartottuk, hogy a közös munkát minden eddiginél jobban segítő miliőt teremtsünk, olyan *közösséget* hozzunk létre, ahol feszültség-, szorongás-, megszégyenüléstől való félelem nélkül szól-

hatnak és mondhatnak véleményt. Megismerkednek egymással: megismerik -- az elmondásokból --, hogy ki honnan jött, hová tart és mit akar. A közös -- de az egyént is fejlesztő -- munkához fontos volt az egymás élményanyagába való bepillantás gyakorlata a sztorik, élmények elmondásán keresztül. Képet kaptunk arról, melyek azok az értékek amelyek egyeseknek örömet, sikert jelentenek, illetve bánatot, kurdarcot okoznak másoknak.

A kommunikációban nagyon fontos feladat az is, hogy bele tudjuk magunkat élni mások érzelmeibe, gondolataiba. Ezt gyakoroltuk a *szövegfelolvasásokkal,* amikor azt kértük, hogy az általunk adott szöveget igyekezzenek "kifejezően" felolvasni, próbálják magukat beleélni a közlésbe.

Minden egyes feladatmegoldást követően -- bemutatkozás, sztori-, élmény elmondás, szövegolvasás -- a hallgatók önjellemzést, önértékelést végeztek.

Kialakítottunk egy egyszerű szempontsort a szóbeli elemzésekhez (a visszajátszás előtt és után), amelyek segítettek a figyelem irányításában, a "lényeg" megragadásában.

Mi a véleményed?

-- a feladat megoldásáról,
-- a hangodról (hangsúly, hangerősség, beszéddinamizmus),
-- a gesztusodról,
-- a mozgásodról,
-- a tekintetedről,
-- a testtartásodról?

Ezt követően a csoport tagjai is elmondhatták véleményüket, kritikájukat. Tapasztalatunk azt bizonyítja, hogy ez eléggé érzékeny része a tréningeknek, mert voltak kellemetlen esetek: egyes hallgatók nem szívesen vették a minősítést, megsértődtek.

A videóval rögzített kép visszajátszására és elemzésére -- elsőként önjellemzés és értékelés majd a csoport tagjainak jellemzése, értékelése -- csak a következő foglalkozásokon kerülhetett sor. Ezt az időtényező és a csoportlétszám kényszere alakította így ki, holott a hallgatók azonnal szerették volna viszontlátni teljesítményüket.

A felvétel visszajátszást követő szóbeli elemzéseket kiegészítettük írásos értékelésekkel is. A hallgatók tulajdonságpárokat tartalmazó lapokon minősítették a teljesítményeket. Az értékelés alapjául a kommuniká-

ciós képesség részét képező verbális és nem verbális csatornákra vonatkozó pozitív és negatív megállapítások szolgáltak. Az értékeléseknél használt tíz fokozatú táblázaton jól követhettük a hallgatók fejlődését, a kommunikációs képesség csatornáinak módosulását, illetve támpontokat kaptunk a szükséges korrekciók elvégzéséhez.

Már e szakaszban tudatosult, hogy a képmagnetofon alkalmazása segíti az önmagunkról való differenciált tudást. A "videotükör" növeli az önismereti információkat, gazdagítja az énképet és a megélt sikerek révén erősíti az önbizalmat. Javítja a kommunikációt, egyre többet tudnak adni önmagukból, fogékonyabbak lesznek mások jelzéseinek felismerésére.

Újabb szakasza a kommunikációs képességek fejlesztésének a *szituációs feladatok* megoldása. A gyakorlatok lényege az, hogy a csoporttagok különféle helyzetekben, feladatokkal a kongruens és inkongruens kommunikáció megvalósítására törekszenek.

Egyszerűbb az a feladat, amikor kongruens viselkedést kellett bemutatni, amikor a szavakkal ugyanazt mondom, amit egyéb jelzéseim is közvetítenek. Sokkal nehezebb feladatot jelentett, több gyakorlást igényelt az inkongruens viselkedés bemutatása, amikor a nem verbális jelzésrendszer ellentétes a szavakban kifejezett tartalommal.

Talán hasznos ha néhány ilyen jellegű gyakorlatot bemutatunk:

Érzelmek kifejezése szavak nélkül

A csoporttagok mindegyike kap egy "érzelemkártyát", amelyben egy-egy érzelmet közlünk. Pl.: dühös, ideges, szomorú, rácsodálkozó, gondterhelt, rémült, unatkozó, örvendő, stb. A hallgatók azt a feladatot kapják, hogy szavak nélkül -- a kommunikációs jelrendszer segítségével -- mutassák be a kártyán szereplő érzelmet, a többiek feladata pedig a bemutatott érzelem kitalálása. E gyakorlatokkal az a célunk, hogy lehetőséget teremtsünk a szavak nélküli információközlésre illetve annak megértésére.

Érzelmek kifejezése szavakkal

Ezeknél a gyakorlatoknál is "érzelemkártyát" kapnak a hallgatók, de itt már összekapcsolódik a kifejezésben a verbális és nem verbális kommunikáció. Nehezítettük a feladatok megoldását azzal, hogy a megadott érzelemhez pl.: dühös, szomorú, rémült, stb., annak kifejezéséhez egy viszonylag "semleges" szót kellett kimondani. Ilyen szó lehet "cicuska", stb.

Miért nehéz e feladat? Azért mert sokkal könnyebb a feladat olyan megoldása, amikor az érzelemhez megfelelő tartalom is társul. Pl.: érzelemkártyán szereplő szó: dühös. Ennek az érzelemnek a kifejezése ilyen formában: "Dühös vagyok, mert nem értel meg!" Nehezebb viszont a dühösséget kifejezni -- hangszínnel, hangmagassággal, mozdulattal, gesztussal, tekintettel -- ha az érzelemhez viszonyítva az előbb említett semleges szót mondom, pl. "cicuska". Nagyon sok próbálkozás után sikerült csak ezeket az érzelmeket viszonylag elfogadhatóan, elhitethetően kifejezni.

Szituációs feladatok

Két, három hallgatónak kellett bemutatni szituációt és eljátszani azt a szerepet, érzelmet amelyet egy "Szereplapra" írva kaptak meg. Sajátossága e feladatoknak, hogy mindenki csak a saját szerepét ismeri, annak érvényesítésére törekszik. A sok szerepjáték közül -- elég nehéz ezeket összeállítani -- egyet bemutatunk.

Három szereplője van a szituációnak és az alábbi írásos instrukciókat kapják.

Ági szerepe

Úgy érzed, hogy téged ok nélkül hibáztatnak, Erzsi nagyon kellemetlen dolgokat terjeszt rólad. Te elmesélted a legjobb barátnődnek Erzsi esetét -- Erzsi szakított a fiújával, és részletesen elmondta, miként történt a dolog --, de nem gondoltad, hogy barátnőd ezt továbbadja másoknak is. Erzsi így kellemetlen helyzetbe került. Nagyon rosszul érzed magad a történtek miatt, de nem tetszik neked az, ahogyan Erzsi most mindenütt undok pletykafészeknek nevez téged. Változatlanul fontosnak tartod azonban Erzsi barátságát.

Erzsi szerepe

Nagyon bánt és zavar, hogy többen is tudnak a társaid közül olyasmiről, amely a te legszemélyesebb ügyed. Ágit hibáztatod ezért. Amikor az osztályfőnök felajánlja, hogy üljetek le Ágival együtt a közös tisztázásra, kicsit gyanakodva fogadod az ajánlatot, és először nem is fogadod el. Ennek oka az, hogy attól tartasz, Ági majd elmondja ezt is másoknak, elmondja, hogy mit történt az osztályfőnök jelenlétében lezajlott beszélgetésen.

Osztályfőnök

Helyzetleírás:

Kik a felek? Két nagyon jó, "volt" barátnő," . Erzsi és Ági.

Mi történt? Erzsi szakított a fiújával. A szakítás okát, körülményeit elmesélte Áginak. Amikor pár napos hiányzás után Erzsi bement az iskolába, azt tapasztalta, hogy több iskolatársa is tud szakításáról, és annak részleteiről. Erzsi ezért Ágit hibáztatja. Meg is mondta Áginak, hogy vége a barátságuknak.

Ki fordult az osztályfőnökhöz? Ági kérte meg, hogy segítsen a probléma megoldásában, mert nem érzi jól magát a kialakult helyzetben. Nagyon fontos neki Erzsi barátsága.

E gyakorlatok során tovább tudatosult a hallgatókban:

-- hogyan szabályozhatják le a szemkontaktusukat;

-- miként lehet a szemkapcsolatot felvenni és fenntartani, érzelmet kifejezni;

-- hogyan tudják modulálni hangjukat, változtatni hangszínüket és beszédtempójukat;

-- miként tudnak bánni a hangjukkal;

-- mozgásukkal, gesztusaikkal erősíthetik, esetleg ronthatják közlésük hitelességét.

A tréningek elemzése során megerősödött a hallgatókban, hogy a feladatok végrehajtásában a *tervezett* sok mozzanat mellett számos *nem tervezett, spontán* mozzanat is van. Ezeknek a spontán mozzanatoknak is nagyon sok üzenete van.

E periódus második részében megkezdtük a *tanítási gyakorlatokat* hallgatói csoport előtt. Minden hallgató egy-egy témát dolgozott fel az oktatási folyamat egy mozzanatára koncentrálva, pl.: célkitűzés, konkrét tény nyújtása, konkrét tény elemzése, stb. Az itt szerzett tanítási tapasztalatok felhasználásával -- a harmadik kísérleti csoportunktól -- építettük be

tréningünkbe azoknak a feladatoknak a sorát, amikor a megadott téma feldolgozásának sokféleségét keresték, illetve különböző variánsokat dolgoztak ki az oktatási folyamat előzőekben említett mikrostrukturális elemeinek megoldására.

Miért iktattuk be ezt a variánst a kezdeti képzési koncepcióba? Az okát a tanítási gyakorlatokon szerzett tapasztalataink adták, ugyanis azt láttuk, hogy tanulóink többsége "sémákban" gondolkodik. Nem keresik a feladatok megoldásának sokféleségét. Nem tudatosult bennük, hogy problémahelyzetekben fel kell tárni a lehetséges jó megoldásokat, és ezek közül kell kiválasztani a minden feltételnek megfelelő legjobb, legegyszerűbb megoldást.

Az ilyen jellegű tréningek eredményeként jelentősen fejlődött kreativitásuk, rögtönzési és reflektálási készségük.

A képzésnek e szakaszát zárta le az a foglalkozási sor, amelyben már általános iskolás tanulók hat-hét fős csoportjával kerültek kapcsolatba kezdetben játék és technikai foglalkozásokon, majd 20 perces tanítási-tanulási gyakorlatokon.

E feladatok elvégeztetésével helyzeteket teremtettünk az eredményes kommunikációra. Az alábbi lépeseket gyakoroltattuk:

Passzív figyelés

Ezen eljárással a másik felet arra akartuk késztetni, hogy *beszéljen,* s közben különböző jelzésekkel igyekeztünk kifejezni egyetértésünket illetve véleményünk különbözőségét.

Pl.: Nem verbális jelekkel: mosoly, bólintás, fejrázás,
odahajlás, intés, stb.
Verbális megerősítéssel: ühüm, nocsak, no, stb.

Aktív hallgatás

Ezzel a feladatok, problémák *tisztázására* törekedtünk a hallottak újra értelmezésével, más nézőpontból való megfogalmazásával és újabb információk adásával. Mindezek mellett fontosnak tartottuk, hogy a kapcsolódó nevelői *kérdések* fejezzék ki az élénk érdeklődést.

Parafrázis alkalmazása

Az elhangzott tények, gondolatok újramondásával igyekeztünk bemutatni és egyben ellenőriztetni, hogy jól értettük-e az elmondottakat. Tipikus kérdései e mozzanatnak: "Vagyis ezt mondtad?" "Jól értettelek?"

Érzelmek visszatükröztetése

Fontos feladat volt annak gyakorlása, kifejezése, hogy értem a velünk interakcióban lévő érzelmeit, melyet nem verbális jelekkel és szavakkal egyaránt igyekeztünk tudatosítani. Ilyen jellegű szóbeli közléseket tettünk: "Úgy látom örülsz." "Hangod azt jelzi sértődött vagy!"

Kísérleti munkánk *befejező* feladatait adták a gyakorlóiskolai tanítások. Teljes tanítási órákat rögzítettünk a képmagnóra, majd az előzőekben már leírtak szerint értékeltük: elsőként a tanító hallgató értékelt, ezt követően a csoporttársak mondták el véleményüket a látottakról.

A két szemeszter lezárásakor igyekeztünk választ adni arra is, hogy a tréningbe bekapcsolódott hallgatóink milyen fejlődést értek el pedagógiai és kommunikációs képességükben. Ebben ismételten a videotechnika -- videotükör -- volt segítségünkre. A két szemeszter alatti hallgatói tevékenységet rögzítő felvételeket időrendi sorrendben összevágtuk: a kezdeti megszólalástól, botladozástól az osztályban történt tanításig; de a tulajdonságpárokat tartalmazó értékelőlapokat is felhasználtuk a változások megállapítására.

Tapasztalatok, tanulságok

A videós tréninget elsősorban a kommunikációs képességek fejlesztésére szerveztük. Az elvégzett gyakorlati feladatok alkalmasak annak fejlesztésére. A kortárscsoport előtti szereplés, a tanulók foglalkozásaink szervezése, irányítása azonban nemcsak a kommunikációs képességeket fejlesztette, hanem a pedagógiai képességük minden eleme fejlődött.

A kommunikációs készség verbális és nem verbális csatornáinak helyes alkalmazása javította a tanítás-tanulás eredményességét.

A tevékenységek végrehajtásának képmagnón való rögzítése, a visszajátszás utáni elemzése nagy segítséget adott a hallgatók önismeretének kialakításához, tudatosításához.

Világossá vált, hogy nem kell, nem szabad erőszakkal megváltoztatni a hallgatók kommunikációs képességét, de a visszajátszással, elemzéssel együttjáró önkonfrontációs alkalmak kedvezően hatnak a képességfejlődésre.

A gyakorlóiskolai tanításokon szerzett tapasztalataink egyértelműen azt bizonyítják, hogy azok a hallgatók akik a pedagógiai képességfejlesztő speciálkollégiumon kommunikációs tréningen vettek részt, sokkal könnyebben elfogadtatták magukat, jobb együttműködő kapcsolatot alakítottak ki a tanulókkal, mint mások. Nevelő-oktató munkájukat ered-

ményesebben végezték, megízlelték a tanításban rejlő siker ízét, amely talán egy egész életútra meghatározó lesz számukra.

A pedagógiai képességfejlesztő tréningeket be kell építeni a tanárképzés tantervébe, ehhez a technikai feltételeket meg kell teremteni.

JEGYZETEK

1. Szecskő Tamás: Kommunikációs rendszer - köznapi kommunikáció. Akadémiai Kiadó, Bp. 1971. 54.
2. Szecskő Tamás: Kommunikációs rendszer - köznapi kommunikáció. Akadémiai Kiadó, Bp. 1971. 54..
3. Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984. 441.
4. Poór F. - Wacha I.: A pedagógiai kommunikációs kérdések... OOK, Veszprém, 1983.

IRODALOMJEGYZÉK

Arnheim, R.: A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája. Gondolat Kiadó, Bp. 1979.

Bábosik István: A személyiségformálás közvetett hatásokkal. TK. Bp. 1982.

Bagdy Emőke--Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. TK. Bp. 1988.

Balogh Jenő: A vizualitás alapjai. OOK. Jegyzet, Veszprém, 1976.

Bán András--Beke László (szerk.): A video világa. Népművelési Intézet, Bp. 1982.

Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái P.Sz. 1967. 925--941.

Buda Béla: Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1985.

Buda Béla--László János: Beszéd a szavak mögött. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1981.

Csáki László: A videotechnika tanórán kívüli hasznosítása a személyiség fejlesztésére. In.: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben (szerk.: Poór F.) V.OOK. Veszprém, 1985. 174--181.

Cserné Adermann Gizella--Dudás Margit--Vastagh Zoltán: A kommunikációs képesség fejlesztése a tanárképzésben. OOK. Veszprém, 1980. 23--46.

Falus Iván: Videofelvételek a pedagógusképzésben. AV Közlemények, 1977/2. 151--156.

Falus Iván: A video szerepe a fontosabb pedagógiai készségek, képességek kialakításában. In.: A képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben. II. (Szerk.: Poór F.) OOK Veszprém, 1981.

Farkas Júlia--Zsolnai József: A pedagógusok attitűdjének fejlesztése videóval. OOK. Veszprém, 1981.

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. TK. Bp. 1987.

Gádor Anna: A videomagnetofon szerepe a személyiségfejlesztésben. In.: A képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben II. (Szerk.: Poór F.) OOK. Veszprém, 1981. 195--206.

Gádor Anna: Képmagnetofonos tréningcsoportok a pedagógusképzésben és továbbképzésben. In.: a pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Tk. Bp. 1986. 21--228.

Halász László: A képernyő tekintete. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1976.

Heun, H. G.: A video használata az NDK egyetemein folyó tanárképzésben. OOK, Veszprém, 1985.

Hunyady György: A kommunikáció pszichológiája. In.: Alkalmazott pszichológia. (Szerk.: Lénárd F.) Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1984. 177--191.

Hűvös Éva: A képmagnetofon alkalmazásának tartalmi kérdései a pedagógusképzésben. In.: A képmagnetofon alkalmazás a képzésben és továbbképzésben. II. (Szerk.: Poór F.) OOK, Veszprém, 1981.

Kiss Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése. TK. Bp. 1978.

Klinzing, H.G.--Zifreund, W.: Tanárképzés videóval. AV Kommunikáció. 1988/5. 179--180.

Koncz István: Önismeret--énismeret. (Videós önismereti tréning) Módszertani Füzetek, 1986/2. 43--48.

Koncz István: A video szerepe a politikai képzésben. (Önismeret, problémamegoldási készség fejlesztése) In.: A politikai munka pedagógiájának oktatása és kutatása 27. 1989. 70.
Kopriva, J.: Videodidaktika. Brno, 1987.
Kruper, K.R.: Kommunikációs játékok. Népművelési Intézet, Bp. 1979.
Lewin, K.: Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 1975.
Linard M.--Prax, I.: Képzés közbeni önvizsgálat videóval vagy munkaközbeni önkép. Education Permanente, Mai 1980. 5--30. (Ford. OOK)
Lóth László: A videotechnika helyzete, alkalmazásának elméleti és gyakorlati problémái politikai képzésben. In.: A politikai munka pedagógiájának oktatása és kutatása 21. 1985. 102.
Mérei Ferenc--Ajkai Katalin--Dobos Enikő--Erdélyi Ildikó: A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987.
Miesch, Ch.: A videotechnika alkalmazása az NDK pedagógiai főiskoláin. OOK, Veszprém, 1985.
Mohos Sándor: Video ante portás. Köznevelés. 1988. IX. 26.
Nádasi András: A videotechnika a pedagógia szolgálatában. Módszertani Füzetek, 1982/4. 8--13.
Orosz Sándor: Bevezető a képmagnetofon alkalmazási konferencia anyagához. OOK, Veszprém, 1983.
Orosz Sándor--Horváth Rezső --Pehi László: A videófelvételek komplex felhasználási lehetőségei a pedagógusképzésben. OOK, Veszprém, 1981.
Palotai Ferencné: Video a továbbképzésben. AV Kommunikáció, 1988. 3--4. 124--125.
Peki László: Videózás a pedagógusképzésben. OOK. Veszprém 1987.
Poór Ferenc: A videós tréningek a továbbképzésben. Pedagógiai Technológia, 1988/1.
Poór Ferenc --Wacha Imre: A pedagógia kommunikációs készségek és fejlesztésük videotechnika segítségével. OOK, Veszprém, 1983.
Poór Ferenc: A videotechnika lehetőségei a képzésben. Tankönyvkiadó, 1990.
Rudas János (szerk.): Önismereti csoportok. Tömegkommunikációs Kutatócsoport Bp. 1984.

Rudas János: Strukturált gyakorlatok az önismereti csoportokban. Magyar Pszichológiai Szemle, 1986.
Sass Attila: A videotechnika lehetőségei a tanárjelöltek önmegismerésének segítésében. In.: A képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben V. (Szerk.: Poór F.) OOK, Veszprém, 1985. 105--112.
M. Simon István: Egy videós speciálkollégium pedagógiai hatásai. AV Kommunikáció, 1989/1. 19--20.
Stark Antal--Dornbach Mária: Képmagnetofonos visszajelzés jelentősége a pedagógusszerep elsajátításában. OOK, Veszprém, 1981. 133--148.
Szövényi Zsolt--Ungárné Komoly Judit: A videomagnó alkalmazása a nevelési gyakorlatokon. In.: A képmagnetofon alkalmazása a pedagógiai képzésben és továbbképzésben. (Szerk.: Poór F.) OOK, Veszprém, 1980. 7--22.
Szűcs Pál: Audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1982/1.
Szűcs Pál: Video kézikönyv. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár, Bp. 1985.
Szűcs Pál: Videós tréningek a továbbképzésben. Pedagógia Technológia, 1988/1.
Tóthné Dudás Margit: A pedagógusjelöltek kapcsolatteremtő képességének vizsgálata. In.: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben II. (Szerk.: Poór F.) OOK, Veszprém, 1981. 208--215.
Zrinszky László: A képek nyelvén. Módszertani Füzetek, 1982/4. 41--44.
Zsoldosné Obay Ágnes: A videofelvételek felhasználása a tanárképzésben. Történelemtanítás, 1987/6. 16--17.

LACHATA ISTVÁN

A PEDAGÓGIAI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉRŐL – A HALLGATÓK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN –

ABSTRACT: (*Über die Entwicklung der pädagogischen Fahigkeiten*) Die Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten ist noch nicht die natürliche Folge der Lehrerbildung.

An unserem Lehrstuhl versuchen wir in 10 Seminargruppen, unter alltäglichen, durchstnittlichen Umständen diese Fahigkeiten zu fordern.

Es wurden Videoaufnahmen von natürlichen, konkreten Schulsituationen gemacht, dann folgten gemeinsame Analysen und Debatten.

Diese neue Methode wird von den Hörern positiv bewertet: das Training hatte gute Einflüsse auf die Selbsterkenntnis, die Selbstbildung und die Entwicklung kommunikativer und zwischenmenschlicher Fähigkeiten.

A tanárképzés egyik célja, hogy a jelölteket felkészítse gyakorlati nevelési teendőikre. Ez a nagyon is természetes célkitűzés a valóságban alig teljesül. Erről tanúskodnak volt hallgatóink beszámolói első, önálló nevelési lépéseikről, de bizonyítják ezt egyes kutatók is.

A hallgatók ma elsősorban ismereteket szereznek a nevelésről, de a nevelési módszerek alkalmazása, jártassággá, készséggé alakítása a viszonylag rövid gyakorlóiskolai próbálkozások után a pályamegvalósítás első éveire marad.

Sajnos a szaktudományos (szakismereti) képzés aránya egyre inkább nő, s nem marad idő és lehetőség arra, hogy felkészítsük a leendő tanárokat a nevelés szép, de összetett és nehéz munkájára. "A neveléstudományi oktatás számára figyelmeztetés, hogy még az adott szűk keretek

között is meg kell kísérelnünk túllépni az oktatási-nevelési feladatokra való felkészítés jelenlegi ... nemritkán egyértelműen életidegen szemléletén[1] "Panaszok sora tanúsítja, milyen nagy szükség van az iskolában a pedagógiai képességek -- például a kapcsolatteremtő képesség -- fejlesztésére, a nevelőtestületek pedagógiai-pszichológiai kultúrájának emelésére, a megfelelő továbbképzési rendszer kiépítésére". [2] - írja Zibolen Endre.

Egy a közelmúltban publikált kutatás[3] a pályakezdő tanárok szakmai felkészültségét tanulmányozta. A megkérdezett 650 újonc pedagógus szerint a képzés nem felel meg a szükségleteknek. "A legtöbb képző intézményben a tanárszakos hallgatókban a gyerekekről egy idilli kép alakul ki. A pályakezdő nevelők nemcsak a mindennapos pedagógiai konfliktusok feloldására készületlenek, hanem már az is konfliktust okoz munkájuk megkezdésének hónapjaiban, hogy valóságos eleven gyerekekkel találkoznak, akik sokszor bizony nem úgy reagálnak a pedagógus megnyilvánulására, ahogyan az a didaktikai, neveléselméleti tankönyvekből, előadásokból, de még akár a gyakorlóiskolában eltöltött időből kirajzolódott képzeletükben."[4]

A tanárképző intézmények, s azokon belül a neveléstudományi tanszékek egyik elsőrendű feladata a gyakorlati nevelőmunkára való felkészítés, s az ennek megfelelő jártasságok, készségek, képességek kialakítása.

A pedagógiai képességekről sokat tud már a neveléstudomány, de még korántsem eleget. A feltárt képességek köre még nem teljes, és csak néhánynak a módszeres kialakítása jól kidolgozott. Elmondható, hogy még ezek sem természetes elemei minden intézményben a képzésnek.

Az új pedagógusgenerációk igényes felkészítése nem nélkülözheti e képességek kialakítását, fejlesztését. E meggondolásból kiindulva arra törekedtünk, hogy tapasztalataink és a szakirodalmi jelzések alapján a mindennapi átlagos körülmények között próbálkozzunk meg a pedagógus képességek fejlesztésével.

Az 1991/92-es tanév első félévét útkeresésre, további tapasztalatok gyűjtésére szántuk, hogy ezek felhasználásával a következő években jelentősebb lépéseket tegyünk a pedagógiai képességek fejlesztésének területén. A továbbiakban ezirányú munkásságunkról, ennek hallgatói fogadtatásáról, tapasztalatainkról számolunk be.

A képességfejlesztő tréningek megszervezésére a neveléselméleti szemináriumok keretében nyílt lehetőség. Ez elvileg 13-14 tanórát jelent, a gyakorlatban azonban csak 9-10 óra áll a rendelkezésünkre.

Hét másodéves csoporttal kezdtük el a munkát. Később egyes csoportok kettéosztása miatt már 10 csoportban folyt ez a tréning. A csoportok összeállítása során semmiféle előnyt nem élveztünk, azokkal a csoportokkal dolgoztunk, amelyeket előzetesen a tantárgyfelosztás során kijelöltek számunkra. A csoportok létszáma eltérő volt: 10 és 23 fő között mozgott. Az első képességfejlesztő gyakorlatok során kiderült, hogy a nagy létszámú csoportokkal az adott időkeretek között lehetetlen eredményesen dolgozni. Ezért három nagy csoportot menet közben kettéválasztottunk.

Egyetértve azzal a felfogással, hogy a kommunikációs képességek alapját képezik a többi pedagógiai képességnek is, célunk az volt, hogy szervezett és célszerű tevékenységi lehetőségeket biztosítsunk a kommunikációs, valamint a kapcsolatteremtő képesség fejlődésének.

Új -- vagy eddig kevésbé hangsúlyozott -- elemként néhány csoportban arra is törekedtünk, hogy az alkalmazott pedagógiai szituációkban minél több lehetőség nyíljon a nevelési módszerek helyes és ajánlott alkalmazására is.

A képességfejlesztés természetes iskolai helyzeteket szimuláló szituációkban folyt, ahol kezdetben a csoporttársak helyettesítették az általános iskolás tanulókat, később gyakorlóiskolás gyerekek voltak a szereplők.

A visszacsatolás és önkonfrontáció érdekében a gyakorlatokról videofelvételeket készítettünk, majd -- általában a következő órán -- visszajátszottuk, elemeztük, megbeszéltük őket.

A gyakorlatok tartalmának megválasztásában a szakirodalmi információkra, elsősorban a Tóthné Dudás Margit tanulmányában[5] leírtakra támaszkodtunk.

Végül is nagyon szoros időbeosztás mellett hallgatónként négy felvétel elkészítésére volt módunk. Egy improvizációs játékgyakorlatra, egy felolvasásra, egy bemutatkozás jellegű szerepre. E tevékenységekben a kortársak helyettesítették a gyerekeket, szülőket, kollégákat stb.

A hallgatók kitüntetett érdeklődése előzte meg a negyedik, s egyben utolsó felvételt, amelynél hatodikos és hetedikes gyakorlóiskolai ta-

nulók (16 fő) asszisztáltak. Minden felvételtípusnál több téma megfogalmazására törekedtünk. Itt nagy jelentőségűek voltak a hallgatók ötletei is.

Viszonylag sokféle választási lehetőségnek számos pozitívuma volt. Az alternatívák megjelölése hangsúlyozta a személyiségfejlesztő munka önkéntes jellegét és egyben azt is, hogy ez önnevelésnek tekinthető. Másrészt csökkentette egyes hallgatóknak a videofelvétel, a gyerekekkel való találkozás miatt érzett szorongását.

Az utolsó felvétel nagyon változatos tartalmú volt. Akadtak, akik a gyerekekkel való ismerkedést választották, mások előadásokat a legkülönfélébb témákkal kapcsolatban, nagyrészt azonban beszélgetést (meggyőzést), vitavezetést vagy játékszervezést választottak.

Általában a felvételt követő órán elemeztük és értékeltük a szerepjátékokat; az első felvételeket szóban és írásban (értékelőlappal) egyaránt. Később úgy láttuk, hogy az írásos értékelés nem hoz annyi hasznot számunkra, mint amennyi időt igénybe vesz, ezért az értékelési formát elhagytuk. Közös (hallgatói és gyakorlatvezetői) vélemény, hogy elsősorban az alapos szóbeli elemzések, értékelések és útmutatások segítették elő a hallgatók önismeretének gyarapodását, személyiségük fejlődését.

A csoportok többségében nehéz volt az idővel gazdálkodni, mivel a hallgatók nagyon aktívak voltak, s a szituációval közvetett kapcsolatban lévő problémák megtárgyalását is igényelték. Ha az idő megengedte, szívesen tettünk eleget az ilyen kívánalmaknak, hiszen ezek a beszélgetések és viták jelentős mértékben hozzájárulhatnak a hallgatók szakmai fejlődéséhez.

Az állandó időhiány következtében a félév végére tervezett mérlegkészítésre nem jutott idő. Helyette kérdőíves felmérés segítségével összegeztük a véleményeket, értékeltük közös munkánkat.

A következőkben a hallgatói véleményekből válogattunk. Igyekeztünk ezt úgy tenni, hogy reprezentálják a csoportok domináns nézeteit, állásfoglalásaikat, s ezek arányait is.

Az első szemináriumi órán részletesen beszélgettünk céljainkról, feladatainkról és (korlátozott) lehetőségeinkről. A terveket összehasonlítottuk a hagyományos, szokványos szemináriumi foglalkozásokkal. Az újszerű tanulási lehetőség, a másság felvillanyozta és kellőképpen motiválta a csoportok nagyrészét. Visszatekintve így írnak erről:

> "Úgy vélem, hogy nagyon pozitív visszhangja volt az újszerű munkaforma bevezetésének a szemináriumokon."

"A szemináriumok nem voltak unalmasak, sőt izgalmasak voltak. Az elején a szó szoros értelmében izgultunk. Kibontakoztattuk saját énünket."

"A elején nehéz volt ráhangolódni az órákra, mert ez egészen más stílusú, mint a többi, és korábban én szinte teljesen elszoktam a szerepléstől."

"A legjobban az tetszett, hogy ezek az órák valami egészen újat nyújtottak számunkra. Próbára tehettük képességeinket, melyekre majd nagy szükségünk lesz tanárként. Láthattuk, hogy mit tudunk produkálni mások előtt. S mindezt családias légkörben. Végre a gyakorlatok domináltak a munkában."

"Hasznosak és nagyon tanulságosak voltak ezek a szemináriumok. A legelső alkalommal ugyan többen idegenkedtünk ettől a módszertől, de fokozatosan beláttuk a célszerűségét. Az elemző megbeszélések jó hangulatban teltek el, úgy érzem, hogy őszinték és segítőkészek voltunk egymáshoz."

A tréning egyik eredménye, hogy gyarapítja az önismeretet. Módot ad a személyiség új helyzetekben való kipróbálására, és a meglévő képességcsírák manifesztálódásra:

"A szemináriumok segítségével jobban megismertem önmagam. Az önismeret pedig -- úgy érzem -- elengedhetetlenül fontos egy tanárnak."

"Azzal, hogy videoról láthattam, hallhattam magam, meg tudom állapítani, hogy a kívülállók számára milyen vagyok. Segített jobban megismerni önmagam."

"A gyakorlatok kihozták belőlem azokat a rejtett értékeket, amelyekről eddig magam sem tudtam."

Nemcsak önmagukat ismerték meg jobban a hallgatók, de a tanári pálya követelményeiből is egyre többet tudtak és éltek meg. Tisztábbá vált számukra a rendkívül összetett tanári szerepkör.

"Sok mindenről megváltozott a véleményem, és rájöttem, hogy nem is annyira könnyű tanárnak lenni."

"Az iskolai életben előforduló (majdnem) valóságos helyzetekben próbáltunk megoldásokat keresni. Kezdünk hozzászokni ahhoz, hogy a gyerekek mindenre figyelnek mikor, mit hogyan teszünk."

Általában ezek az ismeretek növelték a hivatástudatot és a pályamegvalósításra való céltudatos felkészülés igényét, akadt azonban olyan is, akit e tréning arra késztetett, hogy pályamódosításra gondoljon.

"Kicsit megijedtem a félév végére. Ennyi dolga van egy tanárnak? Ennyi felelősség terheli? Aztán rájöttem, hogy mégiscsak ez a nekem való pálya."

"A videofelvételekből meggyőződtem arról, hogy nem vagyok pedagógusnak való."

"A gyakorlatok után már van elképzelésem arról, hogy miben kellene változtatni magamon. Az már más kérdés, hogy mindezt meg tudom-e valósítani."

"Igényemmé vált, hogy figyeljek magamra, s tudatosan javítsak néhány tulajdonságomon, melyekre a felvételek döbbentettek rá."

"A szerepjáték rámutatott hibáimra. Mások tevékenységéből is sokat tanultam, és új ötleteket kaptam. Sok segítséget kaptam a tanulókkal való kapcsolatteremtéshez."

"A szemináriumi munka hozzájárul ahhoz, hogy majd eredményes tanár legyek. Kipróbálhattam magam a "képzelt" és a "valódi" gyerekek előtt is. A társaim és a tanár véleménye pedig segített abban, hogy a hibáimat megpróbáljam kijavítani. Jó volt hallani, amikor a társaim egyetértettek a munkámmal. De annak is örültem, amikor a hibáimra mutattak rá, és segítettek megtalálni a helyes utat."

"A szemináriumi tevékenység mindenképpen elindított egy úton, amelynek a végére érve jó tanár lehetek. Lehetőséget adott önmagam kipróbálására."

A kommunikációs képesség minden más tanári képesség alapjaként szolgál. Ezt a hallgatók is jól érzik, s értik:

"Kipróbálhattam és fejleszthettem a beszédkészségemet, a problémamegoldó képességemet és a kapcsolatteremtő képességemet. No és megtanultam egy sor olyan apró dolgot, ami nagyon fontos. Pl.: hogy hogyan álljak, üljek, jöjjek be, mit csináljak a kezemmel stb."

"Úgy gondolom, hogy nagyon jó lenne, ha ezek a szemináriumok megtanítanának arra, hogy hogyan kell beszélni (nemcsak az osztály előtt), beavatnának a fellépés titkaiba, esetleg

segítséget nyújtanának a nonverbális kommunikáció eszközeinek hatásos használatában. Ebben a formában nagyon hasznos lenne a szeminárium, bár így veszítene a tantárgy eredeti jellegéből, és nem lenne kifejezetten neveléselmélet. Addig hiába is gyakorolunk nevelést, amíg közülünk is sokan hadarnak, beszéd közben nem tudnak mit csinálni a kezükkel, stb."

Akadt -- különösen közös munkák elején -- olyan hallgató, aki pesszimista hangot ütött meg, s nem bízott a képességfejlődés lehetőségében.

"Véleményem szerint, akinek ösztönösen nincsenek ilyen készségei, annak számára mindez nem tanulható. Ahhoz, hogy valaki jó nevelő legyen, önmagát kell adnia. Ezek a készségek nem taníthatók."

Általános tetszést keltett a szerepjátékok alkalmazása. A szimulálás, a gyakorlatok megbeszélése, megvitatása csak oldott, meleg, biztató légkörben lehet eredményes. A tanár itt kevésbé irányító, inkább segítő munkatárs. E szerepnek megfelelt az is, hogy az elemzések, viták során körben ültünk, s a körben nincs kitüntetett hely. Ez a tanári hozzáállás megfelel a már egyre nagyobb önállósággal bíró tanárjelöltek életkori sajátosságainak is."

"Tetszett, hogy tanár úr végig segítő, a háttérből irányító szerepet vállalt, és nem akarta mindenképpen ránk kényszeríteni véleményét, elképzeléseit."

A hallgatók döntő többsége felszabadultan gyakorolt, kötetlenül beszélgetett, mondott véleményt, vitatkozott.

"Ezek a foglalkozások nem hasonlítottak a szokványos órákhoz, talán inkább egy igen jó szakkörhöz. Kötetlenül játszottunk, beszélgettünk, sok újat megtudtunk magunkról és a másikról. Jó volt, hogy őszinte légkör alakulhatott ki."

"A szemináriumok nagyon személyesek voltak. Nagy megértést tapasztaltam mindenki iránt."

"Az óra kötetlen volt. Olyan dolgokat csináltunk, amit munkánk során majd valóban hasznosítani tudunk."

"Kialakult egy ösztönző, kellemes légkör. Segítettünk egymásnak, s a kezdeti félelmem, szorongásom eltűnt a félév végére."

"Saját véleményét bárki elmondhatta. Kötetlen, zavartalan légkör uralkodott. A feladatok játékossága nagyon jó alaphangulatot adott."

"Nem kellett attól tartanom, hogy esetleg hibázom. Ha mégis ezt tettem, ezt senki sem tekintette bűnnek és elmarasztalandó dolognak."

A toleráns, ösztönző és meleg légkör felszabadította a hallgatók kreatív kezdeményezőkészségét is. Ez különösen a szabadon választható feladatok tartalmi és formai megoldásaiban látszott meg.

"Eddigi főiskolai tanulmányaim alatt nem találkoztam ennyi ötlettel, akarással, tanári együttműködéssel."

A tréning arra is lehetőséget adott, hogy a résztvevők jobban megismerjék egymást. A felvételek előkészítése, még inkább elemzése igazi közösségi kooperációt igényelt, több csoportban kohéziónövelő tényezővé vált. A közvetlen munkakapcsolat a szemináriumvezetőt és a hallgatókat is közelebb hozta egymáshoz.

"Tetszett még, hogy a szemináriumok bensőséges, meleg hangulatban teltek el. Így nemcsak a pedagógiában lettem jártasabb, hanem társaimhoz is közelebb kerültem."

"E tartom és munkamódszer közvetlenebb viszont eredményezett a szemináriumvezető és a csoport tagjai között."

Természetesen nem volt minden felhőtlen a munkánk során -- bár az eddigi vélemények talán erre engednek következtetni. A legnagyobb gondot az időhiány jelentette. Már említettük, hogy gyakorlatilag csak 9-10 órával gazdálkodhattunk. Az egy főre fordítható időt csökkentette néhány csoport magas létszáma is. A csoportosztás ezen a problémán némileg segített. Mindennek ellenére egy-egy felvételre maximum két, ritkán három percet fordíthattunk. Ezt több hallgató kevésnek találta. Sajnos arra sem volt mód, hogy valaki az elemző értékelésből okulva ugyanazt a szerepet "javított kiadásban" is eljátssza.

"Hogy nyugodtan a gyerekek elé merjünk állni, ahhoz sokkal több ilyen óra kellene."

"Magasabb óraszámban kellene tartani a szemináriumokat, hogy még több alkalom legyen önmagunk kipróbálására az elemzésekre és a beszélgetésekre."

"Ennyi idő alatt nem lehet életszerű helyzeteket produkálni, sem igazából tanulni belőle."

"Nagyon kevés volt az idő. Képtelenség ilyen rövid idő alatt feldolgozni ennyi anyagot."

"A csoportot kettéosztotta a tanár úr, s így csak a csoport felét ismerhettük meg közelebbről. Úgy vélem, hogy a csoport laza kötelékét ez tovább gyengítette. Természetesen tudom, hogy ez kényszermegoldás volt, hiszen még csoportbontás után is kevés idő állt rendelkezésünkre a gyakorláshoz."

"Véleményem szerint a kör (Úgy ültünk elemzéskor. L. I.) túl nagy volt ahhoz, hogy igazán bensőséges és oldott hangulat alakuljon ki. Talán ha kisebb teremben lettünk volna... de ez így nagyon zavart."

"A legkevésbé az tetszett, hogy a csoport másik felét nem láthattuk. (Hiába, nagyon sokan vagyunk!) és hogy nem tartott 2-3 órán át a 45 perc. Több időre lenne szükség, hogy több felvételt készíthessünk, következésképpen többet profitáljunk a gyakorlatokból."

"Nem kaptunk lehetőséget arra, hogy a szituációt újra játsszuk olyan változtatásokkal, amit az értékelő kritikából elsajátíthatónak tartottunk, s megvalósítottuk."

"Nagyon kevésnek éreztem azt az időt, amit egy emberre szántunk. Tudom hogy nem lehetett többet gyakorolni, de valahogy a lelkesedésem, a terveim nagy része mindig bennem maradt. Szóval erre az összetett, nehéz feladatra kevés volt ez a néhány óra... És a csoport másik fele is nagyon hiányzott."

"Erre a gyakorlatra sokkal több időt és energiát kellene fordítanunk. Nagyon hasznos, és ezért a főiskola profilját errefelé kellene alakítani. Tanárok, nevelők leszünk, ezért csökkenteni kellene a szaktárgyi anyag mennyiségét, és több hasonló jó szemináriumot tartani."

Az állandó időhiány sok esetben feszültséget okozott. Ennek leküzdését megkönnyítette az a jó munkatársi kapcsolat, ami a félév során kialakult a hallgatók és a gyakorlatvezető között. Jellemző erre a két utolsó idézet is, melyben a többes szám használata arra utal, hogy a hallgatók azonosultak a szemináriumvezető céljaival, gondjaival, s a gyakorlat és annak sikere közös ügy volt.

Volt, aki a kortársakkal végzett gyakorlatot nem találta (igazán) valódinak és fejlesztő hatásúnak.

"Mi nem tudtuk annyira visszaadni az 5.--8. osztályos tanulók magatartását, és ez egy kissé zavaró volt. Ezért volt jó "igazi gyerekekkel" foglalkozni."

"Az lenne a legjobb, ha egész félév során igazi gyerekekkel tudnánk gyakorolni, felvételeket készíteni. Azt hiszem ebből lehet a legjobban és a legtöbbet tanulni."

A hatékonyabb felkészítés érdekében a hallgatók a szakirodalomból gyűjtött nevelési konfliktushelyzetek elemzését, értékelését, megoldását kapták otthoni feladatként. Ezek leírását, a megoldásokat az egyik szemináriumi órán vitattuk meg. Sajnos erre a megbeszélésre nem jutott idő a félév folyamán, minden csoportban.

"Nem volt időnk elemezni a konfliktusszituációkat, pedig jó lett volna, ha már leírtuk. Az volt az érzésem ezzel kapcsolatban, hogy ezek csak amolyan házi feladatok voltak."

"Hiányoltam az írásban kért konfliktusszituációk megoldásának megvitatását, megbeszélését. Szerintem ezek is sokat segítettek volna."

A különböző csoportok hozzáállása a szemináriumi tevékenységhez, s ennek következtében aktivitásuk, munkájuk színvonala más és más volt. Bár alapjában véve mindegyik csoport jól dolgozott, többen elégedetlenek voltak a csoportjukkal.

"Nem voltunk elég aktívak. Talán, mert mi sem hittük el azt, hogy egy óra így is lefolyhat."

"Szerintem csak a hallgatók lelkesedésén kellene pozitív irányban változtatni."

Mint említettük, felvételek elemzése után szóban és írásban is értékeltünk. Az utóbbi előnyomtatott értékelőlapokkal történt. A hallgatók különböző okok miatt idegenkedtek ettől. A félév utolsó óráin el is hagytuk ezeket, hogy ezzel némi időt nyerjünk. Másrészt úgy találtuk, hogy ezek a dokumentumok -- az eddigi formában -- kevéssé szolgálják céljaink elérését.

"Az értékelőlap nem tetszett. Nem voltak pontosak a kérdések, úgy éreztem az értékelés sem lehet elég pontos. Ráadásul fölöslegesnek is tartottam."

Elég sok hallgatónak -- különösen a félév végén -- gondot jelentett a videofelvétel okozta félelem. Szorongásukat némiképp csökkentette az a tudat, hogy nem volt kötelező a szereplés. (Egyébként csak két hallgató

élt egy-egy alkalommal ezzel a lehetőséggel.) Segített a feszültség oldásában az első improvizációs játék felvétele is, valamint az, hogy az értékelésben nem a megítélés volt a jellemző, sokkal inkább a konstruktív, a fejlődést szolgáló megállapítások és javaslatok. Ennek ellenére egyeseket végig zavart a kamera jelenléte.

"A kamera jelenléte gondot okozott számomra. A felvételek során nagyon izgultam, pedig minden segítséget megkaptam. De talán még több bátorításra lenne szükségem."

"A kamera nagyon sok szorongást okozott. Később ugyan egészen megszoktam, ennek ellenére valahogy felborította azt az intim légkört, ami egyébként kialakulhatott volna."

"Néha gondot okozott az, hogy szerepelni kell. Mindig volt bennem egy félsz a kudarctól. Itt szintén azt tudom mondani, hogy nemcsak hetente egyszer kellett volna ilyen órát tartani, hátha akkor az önbizalmam is fokozódna."

Arra a kérdésre, hogy "Hozzájárult-e a szemináriumi munka ahhoz, hogy majd hatékony pedagógus legyen?, a hallgatók több mint 85 %-a pozitívan válaszolt. Negatív eredményt senki nem fogalmazott meg. Néhányan várakozó álláspontón voltak:

"Erre a kérdésere most nem tudok igazán válaszolni, azt hiszem ez az elkövetkező időszakban fog kiderülni."

"Úgy érzem ezt még nem tudom megítélni. Jó volt kipróbálni ténylegesen olyan helyzeteket, amelyekkel biztosan találkozni fogok munkám során."

"Ezt még nem tudom. Igazából akkor fog kiderülni, ha majd tanítani fogok."

S végül néhány globális válasz az előbb feltett kérdésre:

"Rendkívül tetszettek a tanári szerepjátékok. Nagyon sokat lehetett belőlük tanulni: sokkal többet, mintha csak "szárazon", elméletben kaptuk volna meg ezt az anyagot. Külön kiemelem a videofelvételek jelentőségét. Nagyon fontos, hogy az ember kívülről is láthassa magát, és megismerhesse szereplésével kapcsolatban mások véleményét is. Azt hiszem, hogy ennél hatékonyabban már csak az "élesben tanítás" segítheti a készségek kialakulását. Bár bizonyos szempontból ezek a gyakorlások még jobbak is, mert nyugodtabban hibázhat az ember,

sőt a hibák utólag elemezhetők, s ez által könnyebben javíthatók."

"Kellemes, mintegy családias légkörben zajlottak le ezek az órák. Alkalmasak voltak arra, hogy fejlesszék, átalakítsák szemléletünket. Lehetett tanulni magunktól (amikor visszajátszottuk a felvételeket), és másoktól is leshettünk el jó ötleteket. Jó volna, ha lenne még alkalom hasonló órák tartására, és nemcsak a gyakorlóiskolában kerülnének elénk hasonló jellegű megoldásra váró feladatok. Jó volt látni magamat, az izgalmat, a gondokat. A félév végén azt hiszem meg lehetett figyelni a csoporttagok arcán a megerősödött önbizalmat."

"Tetszett hogy olyan helyzeteket próbálhattunk ki, amelyekkel találkozni fogunk nevelő tevékenységünk során. Láthattuk saját viselkedésünket, reakcióinkat, "kívülről", külső szemlélőként a videofelvételek segítségével. Ez és a belső, megélt érzések segítenek a megfelelő viselkedés kialakításában, és ez az alapja annak, hogy olyannak lássanak, ismerjenek bennünket, amilyenek szeretnénk lenni. Úgy érzem, hogy a félév folyamán fejlődött az önbizalmam, javult a kapcsolatteremtő képességem. Bátrabban állok ki a csoport és a kamera elé. Ezek a pedagógiai szituációk részben felkészítettek a valódiak majdani megoldására is. Érdekes és hasznos, ha az ember kívülről is láthatja magát, el tud indulni az önfejlesztés útján."

"A szemináriumon kipróbálhattuk önmagunkat. Igazi életszerű feladatok voltak. Értékeléskor pedig mindenki szabadon elmondhatta őszinte véleményét magáról és másokról. Az órák hangulata semmilyen más óráéhoz nem hasonlított. Ez nagyrészt Tanár úron múlott: rengeteg segítséget, gondoskodást kaptunk. Nagyon jó volt! Játékos formában ébredhettünk rá erényeinkre és hibáinkra. Belekóstolhattunk egy kicsit az iskolai problémák megoldásmódjába. Nem volt könnyű, de sokkal közelebb kerültünk a tanári pályához."

Mindinkább világossá válik számunkra, hogy a tanárjelöltek hagyományos módon való felkészítése a nevelésre nem megfelelő. Nyilvánvaló tévedés annak hallgatólagos feltételezése, hogy a neveléshez szükséges képességek csupán az elméleti ismeretek alapján önmaguktól kialakulnak.

Tapasztalataink szerint -- némi nehézségek árán -- a pedagógiai képességek tréningszerű fejlesztése a neveléselmélet tanításának szerves részévé tehető. Most, amikor a képzés struktúrája változóban van, nagyon fontos lenne kedvezőbb körülményeket biztosítani a képességfejlesztés számára. Intézetünkben ehhez megvan a megfelelő technikai apparátus, ugyanakkor hátráltató elem a nagy csoportlétszám. Égetően szükség lenne arra nálunk is, hogy a képességfejlesztést lehetővé tevő, jól kezelhető, kis létszámú csoportokat alakítsunk ki. (Lásd a természettudományos tantárgyak laboratóriumait.) Nagyon szerencsés intézkedés lenne, ha a képességfejlesztő tréningre az eddigi óraszám kétszeresét használnánk fel, akár ugyanazon féléven belül is.

Az eddigi próbálkozások is bizonyítják a gyakorlatok hasznosságát, kedvező hatását az önismeretre, az önnevelésre, a pedagógiai képességek fejlődésére.

Cikkünk részletesen tárgyalja a főiskolai hallgatók véleményét a képességfejlesztő tréningről. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy igen kedvezően fogadták ezt a kezdeményezést, és azt jóval hatékonyabbnak látják a hagyományos képzésnél. Az egyértelmű siker miatt szeretnénk a jövőben folytatni eddigi kísérleteinket, ezzel is gyarapítva e téren meglévő tapasztalatainkat.

A kommunikációs és kapcsolatteremtő képesség fejlesztése közben arra is törekedtünk, hogy a választott szituáció tartalma nevelési módszerek alkalmazására (pl.: követelés, segítségadás, ösztönzés, stb.) is adjon lehetőséget. Visszatekintve úgy látjuk, hogy a nevelési módszerek alkalmazásának nem voltak eléggé szervezettek a körülményei. Gyarapodó tapasztalataink figyelemre méltóak. Ezek alapján úgy látjuk, érdemes lenne néhány nevelési módszer használatának készségét alaposan körülírni, s kidolgozni begyakorlásának lehetőségeit. Rendkívül fontos az eddiginél hatékonyabb mérési eszközök kidolgozása is, melyekkel pontosabban meghatározható lenne a képesség induló szintje, valamint fejlődésének mértéke.

JEGYZETEK

1. Zibolen Endre: Adalékok a pedagóguskutatáshoz. In.: Óvári Ágnes: Első ütközetek. Oktatáskutató Intézet. Bp. 1987. 16.
2. U. o. 17. oldal
3. Óvári Ágnes: Első ütközetek. Oktatáskutató Intézet Bp. 1987.
4. Óvári Ágnes: Első ütközetek. Oktatáskutató Intézet Bp. 1987. 26.
5. Komlósi Ákos--Tóthné Dudás Margit--Vastagh Zoltán: Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

IRODALOMJEGYZÉK

Ambrusné Szalai Katalin: Korszerű módszerek a pedagógus-továbbképzési foglalkozásokon PI. Bp. 1988.

Bábosik István: A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó Kft. Bp. 1991.

Komlósi Ákos--Tóthné Dudás Margit--Vastagh Zoltán: Pedagógiai szituációk a tanárképzésben Tankönyvkiadó. Bp. 1987.

Poór Ferenc--Wacha Imre: A pedagógiai kommunikációs képességek OOK. Veszprém. 1983.

Óvári Ágnes: Első ütközetek. Oktatáskutató Intézet Bp. 1987.

BÁRDOSSY ILDIKÓ
Janus Pannonius Tudományegyetem

ADALÉKOK A PEDAGÓGIAI KÉPESSÉGFEJLESZTÉSHEZ

A tantervi önállóság és a képességfejlesztés összefüggései, tapasztalatai a pécsi pedagógusképzésben

ABSTRACT: (*Additional material to pedagogical development of skills*) The reform of teh public education, instead of teh strongly centralized system of curriculum directives, recognizes and prefers the development on the level of the institutions. Having grown the autonomy of the school and the teachers, the resarching-developing activity will be a more and more natural concomitant of the internal life of a school.

It requires and demands that the local development, regional ambition could join forces with growing efficiency with the previously decisive central development. This raises higher and qualitatively different kind of demands on teachers and teacher training.

We can only prepare students for pedagogic activity in teacher training if we can successfully develop the essential internal conditions, ie.:

- if we make the students motivated and interested,
- if we provide as many kinds of possibilities, as wide room for practice as we can for developing and trying the abilites demanded to the pedagogic activity.

Gyakorta éri az a vád még manapság is az iskolákat Magyarországon, hogy működésük nem követeli meg minden egyes pedagógustól az elméleti (pedagógiai, pszichológiai, stb.) tudást, a valódi alkotó tevékenységet, az önállóságot. Egyértelműen bizonyítható -- kísérleti iskolák, önmagukat belülről fejleszteni kívánó iskolák kutató-fejlesztő tevékenységének tapasztalati alapján --, hogy a *helyi kezdeményezések, az önfej-*

lesztő, megújító intézményi légkör nemcsak a pedagógiai gyakorlat és elmélet fejlődéséhez, hanem a pedagógusok stabilabb -- felelősségüket, valamint munkájuk szükségességét, hasznosságát érző, és tudatosan értékelő -- *én-azonosságtudatának* kialakításához is nélkülözhetetlenek.

Ennek illusztrálásaként idézem olyan magyar és német pedagógusok vallomásait, akik önfejlesztő iskoláikban önállóan gondolkodó alkotó szakemberekként dolgozhatnak:

- "Sokfelé jártam, sokfelé tájékozódtam az országban, és arra jutottam, hogy amit csináltunk és csinálunk, az változatlanul helytálló és jó. A tanár-diák kapcsolat közvetlensége és az önállóság a két legfontosabb momentum. Óriási lehetőséget nyújtott az is, hogy a programot mi magunk hoztuk létre és ez fejlesztett is mindenkit, aki benne volt. Valószínűleg ez játszik közre abban is, hogy ez a tantestület jobb és emberibb, mint bármelyik, amelyikről tudok."

- "Én a kollégák jó viszonyát tartom a legfontosabbnak. Egyívásúak voltunk, értelmes, alkotó feladatot kaptunk. Számomra fontos volt az is, hogy nemcsak a szakomat taníthattam, hanem -- önképzéssel, mások segítségével -- módom nyílt más tárgyak megismerésére is. Igaz, az alkotás szabadságát sok küzdés, munka árán lehetett kivívni, de megvan az eredmény is."

- "Nekünk magunknak kellett kialakítani az egész tantárgyi rendszertől kezdve a tantárgyak tartalmán át a módszerekig mindent, így amit csináltunk, személyes ügyünkké vált."[1]

- "Az atmoszféra mindig valami újdonságot hoz felszínre, pl. a kollégáim és kolléganőim *személyiségének jobb megismerését.* Már kevésbé látom őket 'csak' 'szak'-embereknek."

- "A gyakorlati munka során *olyan képességei is megmutatkoznak* mind a tanároknak, mind a gyerekeknek, *amelyek eddig rejtve maradtak.*"

- "A tantervi flexibilis jellege szinte szükségszerűen kívánja meg a *szorosabb együttműködést,* hiszen mind az éves terv, mind a heti terv elkészítése és megvalósítása ezt igényli."

- "Másodlagossá vált számomra az a szempont, hogy 'csak' jó tanár legyek. Sokkal inkább azért küszködöm, hogy a *tanulóim között lehessek, őket* jobban megismerhessem s a problémák megoldásában segíthessek.[2]

Magyarországon a minőségi fejlesztést, az egyes nevelőintézmények belső tartalékainak ésszerűbb kihasználását célul tűző oktatáspoli-

tika a pedagógusok megújítást kezdeményező öntevékenységére épít elsősorban, amelynek -- természetszerűen -- együtt kell járnia a *pedagógusi és intézményi szakmai autonómia erősödésével.*

A közoktatás irányításának reformja az eddigi erősen centralizált tantervutasításos rendszer helyett az *intézményi szintű fejlesztést* ismeri el és szorgalmazza.

Az iskola és a pedagógusok *önállóságának* növekedésével a *kutató-fejlesztő tevékenység* az iskola belső életének egyre természetesebb velejárója lesz.

Az *oktatás* (a *tanítás-tanulás tevékenység*) területén a pedagógusok eddigi ún. módszertani szabadsága *tantervi önállósággá, szabadsággá* szélesedik. Ez feltételezi és igényli azt, hogy az eddig meghatározó központi fejlesztések mellé egyre nagyobb hatékonysággal tudjanak felzárkózni a helyi fejlesztések, a regionális törekvések. Mindez egyre *magasabb és minőségileg is másfajta követelményeket* támaszt a pedagógusokkal, a pedagógusképzéssel szemben s természetesen kihívást jelent a didaktika művelői és oktatói számára is.

Az *önállóság* fogalmának értelmezése a mai didaktikai törekvéseknek, s a hazai reformtörekvéseknek egyaránt egyik központi láncszeme. Ennek a fogalomnak az értelmezése (átértelmezése) jószerével még a neveléstudományban sem megoldott. Az egyetemeken helyenként, időnként még ma is oktatott ún. akadémikus didaktikák jó része például nem haladja meg az ún. módszertani szintet.[3] Ez a normatív didaktikai gondolkodás máig ható jelenségre vezethető vissza. Arra a gondolkodásra, amely szinte egyetlen szaktudományos feladatának a központilag meghatározott ideologikus célok iskolai megvalósítását tekintette, s a tanár "szabadságát" a módszertani "szabadságra" szűkítette, jócskán korlátozva a pedagógiai döntések lehetséges körét.

Korántsem véletlen tehát, hogy az 1985-ös oktatási törvényben megfogalmazott intézményi és pedagógusi szakma önállósággal az iskolák és a pedagógusok egyik napról a másikra nem tudnak élni.

A *képességfejlesztés* minden lehetőségénél ugyancsak kiemelt fontosságú elem, úgy is mondhatnánk, a képességfejlesztés lényegi feltétele: az önállóság.

I. Elvi kiindulópontok:

Az egyetemi *pedagógusképzésnek* -- s ezen belül a didaktikai gyakorlati és elméleti kurzusoknak -- *az önálló, az alkotó pedagógiai tevékenységre kész és képes* fiatalok képzését kell megoldania:

1. Nem elhanyagolható az a szempont, vajon a pedagógustól elvárt *tevékenységek tudatos, eredményes végzése* -- a nevelési folyamat sikere, a pedagógus és tanítvány számára egyaránt jó közérzet megteremtése -- *érdekében milyen belső feltételrendszert és hogyan* kell kiépíteni a *leendő pedagógus személyiségében* az egyetemi képzés időszakában.

2. Ez a *belső feltételrendszer* nem fogható fel a különböző személyiségjegyek gyűjtőfogalmaként. E feltételrendszer összetevői: a *motiváltság és a képességek.* Az egyes egyénben (a mi esetünkben a pedagógusjelöltekben) kialakítandó belső feltételrendszer ugyanis mindig az egyén és a társadalom (a mikro- és a makrokörnyezet) számára fontos és hasznos *tevékenységgel való összefüggésben* értelmezhető.

3. A sikeres *pedagógiai tevékenység belső* (azaz az egyénben rejlő) feltételeit képezik tehát véleményem szerint azok a pedagógusban és tanítványban rejlő *értékek,* azok a *motivációk* és *képességek,* amelyek meghatározzák a *nevelési* (az oktatási) *alaphelyzetnek* -- a tanár és a tanulók, a tanulók és a tanulók közötti *kommunikációnak és kooperációnak* -- induló szintjét, továbbfejlesztési esélyeit.[4]

II. Gyakorlati konzekvenciák

1. *A pedagógusképzésben a pedagógiai tevékenységre* természetesen csak akkor tudjuk *előkészíteni* a hallgatókat, ha e tevékenységhez szükséges *belső feltételrendszer fejlesztését* is sikerrel oldjuk meg, vagyis: -- ha *motiválttá: érdeklődővé* és *érdekeltté* tesszük a hallgatókat, - ha a pedagógiai tevékenységhez szükséges *képességek kialakításához, kipróbálásához* minél *szélesebb gyakorlóterepet,* minél *többféle lehetőséget* biztosítunk.

2. Egyetemünkön -- a *Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem* Tanárképző Karán -- a *tanítás-tanulás elmélete* (a didaktika) elméleti és gyakorlati *kurzusain az intézményi szintű fejlesztést előtérbe állító didaktikai műveltség* megalapozására, valamint a leendő pedagógusok *adaptív tanulásszervezői szerepre* történő előkészítésére törekszünk.

Ezt elsősorban:

- a pedagógiai tevékenységekhez (azok tervezési, interaktív és értékelési szakaszaihoz)[5] szükséges *képességek* fejlesztésével,
- a *gyermekközpontú szemlélet* kialakításával,
- a *gyakorlatra irányultság* erősítésével kívánjuk megvalósítani.
- Az 1989\90-es tanévtől a pécsi egyetemen is választhattak érdeklődésüknek megfelelő pedagógiai kurzusokat (és persze tanárokat is) a hallgatók.

A *tanítás-tanulás elmélete* (a didaktika) tárgykörén belül az alábbi kurzusok jelentettek választási lehetőséget:

- Az oktatás rendszertervezésének alapjai.
- Korszerű tanítási-tanulási módszerek.
- A tanítási-tanulási folyamat eredményeinek mérése.
- A differenciálás pedagógiai, vagy a pedagógiai differenciálás alapkérdései.

A pedagógus tantervi önállósága - a "központ" és a "tanár" tanterve.[6]

- A tanítási-tanulási folyamat megszervezése -- adaptív tanulásszervezés.

3. *A pedagógusok tantervi önállósága - a "központ" és a tanár tanterve* c. kurzuson a hallgatók -- a curriculum szemlélethez, mint átfogó elméleti háttérhez kapcsolódóan -- többek között:

- a *tantervkészítési, tantervfejlesztési tréningeken* vettek részt iskolai gyakorlóterepen is,
- *adaptív tanulásszervezési koncepciókat, programokat, segédanyagokat* dolgoztak és próbáltak ki,
- tanítási-tanulási szituációkhoz, konfliktushelyzetekhez kötődő *szociodramatikus játékokban* próbálták ki erőiket, fejlesztették *empátiás önismereti, kommunikációs* stb. *képességeiket.*

3.1. *A tantervkészítési stratégiák és taktikák* tanulmányozása, összehasonlítása, kritikai elemzése és értékelése után a hallgatók *tantervfejlesztési, tantervkészítési tréningeken* vettek részt.

Először az egyetemi foglalkozásokon, oktatói közreműködéssel. Ezután -- pedagógiai gyakorlat keretében -- saját választásuk szerint, egy-egy általuk szimpatikusnak tartott iskola felajánlott lehetőségei alapján vettek részt az iskolai pedagógiai munkában. Az iskola tantervkészítési,

tantervfejlesztési terveihez kapcsolódóan próbálhatták ki erőiket: *döntési, tervezési, interaktív, konfliktuskezelési stb. képességeiket valós iskolai szituációban, konkrét pedagógiai tevékenységekben.* (Mégpedig olyan pedagógiai tevékenységekben, amelyek csak a 80-as évek második felétől kezdődően kerülhettek a pedagógusi kompetencia hatáskörébe.) Ezek a hallgatók bekapcsolódhattak: *helyi tantervkészítési munkálatokba, tantervi adaptációk* kidolgozásába, *egy* tantervi egység tematikus tervének kidolgozásába, egy *tantervi egység követelményrendszerének* megalkotásába, feladatokká alakításába, különböző *tanulásszervezési koncepciók*, s a hozzájuk kapcsolódó *programok, segédanyagok* kidolgozásába (pl. a különböző képességű és érdeklődésű tanulók számára megfogalmazott követelmények, segítő feladatlapok, felzárkóztató, illetve "dúsító" azaz tehetséggondozó programok, az önálló tanulást, az önálló tanulásirányítását és az önértékelést segítő segédanyagok kimunkálásába stb.).

3.2. Az iskolai pedagógiai gyakorlatok természetesen nem csak a programalkotó tevékenységet, nemcsak a tanulásszervezés előkészületi munkálatait, hanem a *konkrét tanulási, tanulásszervezői szituációkban való közreműködést* is magukban foglalják.

A hallgatók változatos iskolai és iskolán kívüli szituációkban próbálták megvalósítani elképzeléseiket, próbáltak hozzájárulni az iskola programjainak sikeresebb megoldásához. Egyes hallgatók önállóan taníthattak tantárgyakat, illetve tantárgyi témaköröket. Mások felzárkóztató foglalkozásokat vezethettek vagy tehetséggondozó programokat irányítottak a legkülönfélébb nevelési intézményekben.

3.3. A kurzus folyamán a hallgatók természetesen folyamatosan *elemezték, értékelték, összefoglalták iskolai tapasztalataikat, munkájuk eredményét és kudarcait, örömeiket és gondjaikat, felvetették problémáikat.* A hallgatók egy csoportját például az a kérdés foglalkoztatta, hogyan lehet a tanárnak -- a tanulói részvétel és érdeklődés fokozására szolgáló célzattal -- kérdezési készségeit és képességeit fejleszteni? Mikor, kinél, milyen szituációkban, illetve milyen előzmények után lehet divergens gondolkodást elősegítő kérdezést alkalmazni. Mások azt a problémát kívánták körüljárni, vajon hogyan tudja a tanár illetve a tanárjelölt megtanulni azokat a *készségeket,* hogyan tudja alkalmazni és továbbfejleszteni azokat a *képességeket,* amelyek a felfedező tanulást, az önálló tanulást elősegítő *pedagógiai tevékenységekhez szükségesek a különböző* életkorú, képességű és érdeklődésű tanulók esetében.

A hallgatók -- ugyancsak a kurzus során -- az egyetemi foglalkozásokon (a szemináriumokon) kértek segítséget, ötleteket általuk tapasztalt (általuk megélt) *iskolai szituációk, illetve konfliktushelyzetek* megoldásához. Hallgatói igény esetén *szociodramatikus játékokban*[7] reprodukáltunk probléma- és konfliktushelyzeteket, próbáltunk ki különböző szerepfeszültségeket, szerepkonfliktusokat. (Ezeket soha nem vettük fel videóra, mert ezek mindig spontánok voltak, nem az oktató által előre megtervezettek, hanem a hallgatók által felvetettek.)

E játékok közvetlen jelezték számunkra (azaz oktató és hallgató számára) egyaránt:

- saját személyiségünk problémaérzékenységét,
- kapcsolatteremtő, kapcsolatalakító képességeink jellegzetességeit, s ezáltal kommunikációs viselkedésünk hatékony és hátrányos vonásait,
- önismereti érzékenységünket, felismerve és átélve, hogy az elsősorban nem az önmagunkkal való foglalkozásban jut kifejezésre, hanem a másokon keresztül ránk visszaható önreflexióban.

JEGYZETEK

1. Varga Dávid: Miért jöttek? Miért maradtak? (Amit csináltak személyes ügyükké vált.) In.: Baranyai Pedagógiai Körkép, 1989/1. 57--62.
2. Riegel Enja: Schule von innen verandern. Ein Gymnasium wird Integrierte Gesamtschule. = Pedagogik. Heft 7/8. Juli/August 1988. S. 53--58.
3. Báthory Zoltán: Egy alternatív didaktika létjogosultsága és belső tartalmi összetevői. = 1987. november 5-én, a Pécsi JPTE Neveléstudományi Tanszékén elhangzott előadás.
   Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás TK. Bp., 1985.
4. Bárdossy Ildikó: A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983) = Pedagógiai Szemle, 1986/10. 979--989.
5. Falus Iván: A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései TK., Bp., 1986.

6. Bárdossy Ildikó: Segédanyag a tantervelmélet és a tantervfejlesztés tanulmányozásához (Vázlatok, jegyzetek, tanulmányok) Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, 1990.
7. Babdy Emőke--Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában TK., Bp., 1988.

BODOSI BÉLA

COMENIUS ÉS APÁCZAI

ABSTRACT: (Comenius und Apáczai) Die Arbeit beschaftigt sich mit den Werken der beiden hervorragenden Pädagogen-Schriftsteller; und weist zugleich die gemeinsamen Züge ihres pädagogischen Systems auf. Besonders hervorgehoben sind 2. B. die Ernenerung in der Methodik (die beide für besonders vichtig hielten), ihre Schulkonzeption, die Modernisierung des Lehrstoffes und die Erzechung *durch* die Muttersprache.

Anlaßlich des 400. Geburtstags von Comenius Amos János stehen seine Gedanken in dem Vordergrund. Mit ihm werden dann die Bestrebungen seines ungarischen - genauer gesagt siebenbürgischen - Zeit genossen verglichen; deren Ahnlichkeit - wie gesagt - auffallend ist.

A témaválasztásom nem új keletű, de kifejtése s mindenekelőtt a cím megválasztása nem volt könnyű. A címmel többféle változatban is próbálkoztam. Pl.: Comenius Erdélyben, vagy Erdélyi Comenius, Kortárs Kartársak vagy akár Színekdoche Comenius. Mindközül nem a meghökkentő, hanem az eredeti cím mellett döntöttem, bár a "captatio benevolentia"-ról nem mondtam le. A címbeli két igen kiemelkedő pedagógus életművének összevetését azért választottam írásom tárgyául, mert az feltűnő s egyben érdekes hasonlóságot mutat.

A jóindulat megnyerését pedig attól remélem hogy a Comenius évforduló kapcsán alkalmam nyílik bebizonyítani, hogy Apáczait (igen rövid élete során) hasonló törekvések vezették, mint génius kortársát.

Annál is inkább indokoltnak érzem a comeniusi életmű ilyetén bemutatását, mert az oeuvre szinte minden részletét kutatók serege vizsgálta és tárta fel.

Épp ezért vele kapcsolatban nincs, vagy csak igen szűkös lehetőség van új vonatkozások bemutatására.

Kiválóan alkalmas viszont a választott téma a comeniusi életmű szelektív bemutatására, melyben a válogatás vezérelve az Apáczai-életművel rokon vagy egyező részletek bemutatása.

Így a kiemelt és középpontba állított comeniusi teoria és praxis mellett a magyar pedagógus Apáczai tevékenységének vizsgálata is lehetségessé válik, aki anélkül emelkedik comeniusi magasságba, hogy ezáltal csökkentené a születésének 400. évfordulójához érkezett zseniális magister kiválóságát.

Nem teszek tehát mást, mint hogy párhuzamot vonok pedagógiai törekvésük között. Természetesen szó sincs valamiféle korszakos jelentőségű felismerésről (hogy ti. voltaképpen, nagyjában-egészében mindketten ugyanazt vallották), hanem csupán arról, hogy magam, mint a neveléstörténetet oktató, s ezáltal annak tárgyában némileg elmélyülő, de nem igazán kutató, inkább csak vizsgálódó személy, heurisztikus élményként éltem át a két életmű sokszempontú kölcsönös megfelelésének felismerését.

Elsősorban tehát a comeniusi vonatkozásokat emelem ki, s ehhez rendelem hozzá Apáczai elgondolásait. Mindebből következtethetnénk ez utóbbi szerző epigonságára, ám ezt semmilyen bizonyítható közvetlen hatás nem argumentálja. Legfeljebb ha közvetett hatásokról beszélhetünk, s ezekről sem minden kétséget kizáró módon.

A továbbiakban gondolatmenetem kronológiai jellegű lesz, hiszen az életpályák ívét követjük tanulmányaik megkezdésétől iskolarendszerük megalkotásáig.

Teológus és tanári kettős mivoltukból indulva (ráadásul protestánsok) a kor társadalmi problémáinak azonos nézőpontú megítélésén, a társadalmi elmaradottság és műveltség (pontosabban épp a műveletlenség) összefüggésének felismerésén át, egészen az anyanyelvi nevelés meghatározó szerepének a felismeréséig; az átszármaztatandó művelődési anyag korszerűsítésének, s az ennek adekvát iskolarendszer megújításának (ill. a megújított rendszer keretei között, magának az átadás-átszármaztatás módszer általi megreformálásának) áttekintése után, jutunk el a teljes életművek karakterisztikus hasonlóságainak nyilvánvaló belátásáig.

A fentiek mellett járulékos elemnek tekinthető közös álláspontjuk; a verbalizmus megítélésében, a nevelés alapvető vallásos jellege mellett, a világi jegyek erősítése szükségességének szorgalmazásában. Illetve a természettudományos ismeretek arányának jelentős növelésében, bekö-

szöntő beszédeik gondolati tartalmában, ennek egyezésében, tankönyveik anyagának, s egyben az iskolai életnek az átalakításában, új oktatási-nevelési szemlélet kialakításában.

Röviden és pontokba szedve, s ezeket sorrendben vizsgálva az elemzés menete a következő.

1. Hatásuk egymásra
2. Enciklopedizmusuk (Alstedeus)
3. Tananyagkorszerűsítés
4. Anyanyelvi nevelés
5. Módszertani megújítás
6. Az iskolarendszer megreformálása
7. Beköszöntő beszédeik

1. Hatásuk egymásra

Először le kell szögeznem, hogy közvetlen hatásról nem beszélhetünk, csupán közvetettről. Kortársak voltak bár, de tulajdonképpen nem is találkozhattak egymással, hiszen ugyanabban az évben, amikor Comenius búcsúzott Sárospatakról, mondta bemutatkozó beszédét Apáczai a gyulafehérvári főiskolán. Egészen pontosan Comenius 1654. június havának második napján úgy távozott, hogy meg sem várta a tanév szokásos őszi befejezését, s Apáczai pedig 1654. január 11-én tartotta beköszöntő beszédét "De studio sapientiae" címmel (más források szerint 1653 november).

2. Encyklopedizmusuk (Alstedeus)

Ami a közvetett hatást illeti, első vitathatatlanul annak az Alstedeusnak a hatása, aki Comeniust a herborni egyetemen tanította, s később innen Gyulafehérvárra kerülvén hatással lehetett Apáczaira. (Aki ugyan Alsted halálát követően lett az intézmény hallgatója, később pedig tanára.) A hatás tehát közvetett, Alstedeus, mint a gyulafehérvári kollégium rektora 1638-ban halt meg. A pontosság kedvéért kiegészítve tehát Apáczai 1653-tól tanárként működött volt iskolájában. Tanárai pedig nyilvánvaló módon Alstedeus rektorsága idejéről annak "Encyklopaedia"-ját ismervén át is adhatták a benne foglaltakat tanítványaiknak. Tanárai közül külön ki kell emelnem Keresztúri Pált, (1589--1655), aki német egyetemen tanult, s angliai tanulmányúton járt. Széleskörű műveltsége alapján valószínűsíthető, hogy ezt a hatást közvetítette. Írott munkát nem

hagyott hátra, és Bethlen Miklós (Apáczai egyik életrajz írója) szerint Comenius műveit nem ismerte. Bethlen egyébként maga is 3 évig volt Keresztúri tanítványa. Fináczy szerint Bethlennek az az állítása, hogy Comenius munkái a latinításban "talán akkor 1652--55 voltak munkában" nyilvánvaló tévedésen alapszik. A Janua már rég megvolt. Hogy Keresztúri nem használta tankönyvül, annak más oka lehetett.

Comeniusnál az enciklopedizmus ún. pánszofia, egyetemes bölcsesség, mely mögött kettős tartalom van. Érti rajta egyfelől a dolgok kölcsönös, egyetemes összefüggéseit, másfelől a mindenkit mindenre megtanítás művészetét. Ez az elv didaktikájában úgy jelenik meg, hogy minden osztályban mindent kell tanítani, s egyre magasabb szinten. Tulajdonképpen a mai koncentrikus tanterv első megfogalmazása ez. Látható tehát hogy némileg eltér a comeniusi értelmezés a XVII. századtól, s így Apáczai értelmezésétől. A XVII. századi enciklopedizmus egységes áramlata, s az összes addigi enciklopédiák "- úgymond még a legrendszeresebbek is inkább díszesen összefűzött lánchoz, mint önmagát mozgató gépezethez, inkább fahasáboknak gondosan összeállított halmazához, mint saját gyökeréből kinőtt, saját életerejénél fogva ágakat és lombokat hajtó élő fához hasonlítanak." (Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. Bp. 1927. 20.) Meggyőződésünk szerint arra kell törekednünk, hogy összes emberi ismereteink anyagát legegyszerűbb, vagyis legáltalánosabb alapfogalmakra visszavezessük és ezeknek egymáshoz való viszonyát pontosan megállapítsuk. Ez a vállalkozás fogja egymáshoz közelebb hozni az embereket. A nagy ellentétek, amelyek a népeket egyéneket elválasztják, abban gyökereznek, hogy ismereteinkben nincsen összefüggés és szerves kapcsolat. Tudásunk széjjelforgácsolt, s rengeteg fölöslegeset tartalmaz. Leltárszerűen egybe kell gyűjteni összes ismereteinket, alaposan meg kell őket rostálnunk, a lényegeseket ki kell választanunk, s ezekre vonatkoztatnunk a többieket, vagyis egyetlen könyvbe kell foglalnunk minden képzelhető dolognak valamennyi genuszát és speciesét. Ez lesz a mesterségek mestersége, a tudományok tudománya, az egyetemes tudomány, a mindenség megértése, a pánszófia. (Fináczy idézett műve, uo.).

Már Descartes fölismerte e gondolat nagyszerűségét de megvalósításának mérhetetlen nehézségeit is. /Kvacala/ (Annalecta 14--15.) adta ki Descartesnak 1638-ból való idevágó levelét. A szándékot helyesli Descartes, de nem tartja gyakorlatban megvalósíthatónak. A mutatványok

(nyilván a Prodromusban közöltekre céloz) nem jogosítanak valami nagy reményekre.

Az enciklopedizmus tehát lényegét illetően tudományos rendszeralkotás, mely elsősorban az ábrázolásban, táblázatok készítésében nyilvánul meg, aminek célja az ismeretek összefüggéseinek szemléletes feltárása; az alá- és fölé-, ill. mellérendelt kapcsolatok érzékletes formában való megjelenítése. Számtalan enciklopédia jelent meg akkoriban, ezek egyike az Alstedeusé, mely nem utolsósorban az iskolai oktatás számára, főként tehát pedagógiai céllal jelent meg. Sajnálatos éppen ezért, hogy Apáczai eredeti szándéka ellenére (az időhiány és más objektív körülmények miatt) a Magyar Enciklopédiából éppen ezek a táblázatok maradtak ki, nem utolsósorban nyomdai okokból (köztudott, hogy Magyar Enciklopédia 1655-ben 1653-as dátummal jelent meg Utrechtben Waesberg János nyomdájában, sok hibával, szarkasztikus éllel kiadójának nem nagy dicsőségére).

2.1. Írott műveik eredetisége

Apáczai esetében bizonyos, hogy nincsen eredeti önálló alkotású műve hacsak ide nem számítjuk beköszöntő beszédeit illetve "Akadémiai-tervezete"-t.

A Magyar Enciklopédiának, mint fő művének, megírásakor épp az volt a célja, hogy az új tudományos eredményeket, lefordítva magyar nyelvre, mindenki számára hozzáférhetővé tegye. ("Mi legalább a mi Encyklopaediánkban arra törekedtünk, hogy ha Ramus halottaiból föltámadna, ezt a többiek felett magáénak ismerné el" -- mondja maga Apáczai)

A Magyar Logikátska (1654) Ramus logikájának magyar nyelvű adaptációja, sőt még e fordítás függelékeként megjelent, Tanács egy tanulásban elcsüggedt ifjúhoz c. sem önálló munka, mert Fortius Ringelberg flamand humanista 1529-es művének feldolgozása dialógus formájában.

Comeniussal kapcsolatban ismét Fináczyra hivatkoznék: "Comenius tankönyvei nagy hatással voltak ugyan a kortársakra, de nem szabad elfelejteni hogy megalkotásukban nagyobbára járt utakon haladt a szerző. A Janua csak javított és bővített kiadása a spanyol jezsuiták hasonló c. könyvének, amely angol, francia, német és más nyelvekre alkalmazva már 1615 óta számos európai iskolában tankönyvül szolgált. (Mindezt maga Comenius ismeri el műve előszavában.)

Egészében véve a Nagy Oktatástan sem dicsekedhetik eredetiséggel: megírására Elius Bodinus hasonló tárgyú munkája ösztönözte. (Vö. Comenius Összes Didaktikai Művei-nek előszavával) Ebben elmondja hogyan akadt reá Bodinus munkájára, amely arra ösztönözte, hogy hasonló könyvet írjon cseh nyelven " (Cuius lectió stimulos nobis addidit nostra in lingua simile scriptum adonnandi). A Didactica Magna első szövege ugyanis cseh nyelvű volt, és elvi szempontból leglényegesebb gondolatainak nagy része pedig kimutathatóan Ratichiustól való (Vö. Israelnek kéthasábos szembeállítását Comenius és Ratichius illető helyeiről a Monatsachfte der Comenius gesellschalt 1892. I. évfolyam 179--195.)

Hatással volt még Comeniusra Vives és Bacon is. Mint ismeretes, Kvacala tagadja, hogy Comenius realizmusa Bacon hatásának volna tulajdonítható. (Comenius und Bacon Paedagogium 1885.) Fináczy mondja vele kapcsolatban, hogy ha nem is közvetlenül és kizárólagosan, de részben bizonyára a Bacontól keltett egyetemes empirisztikus szellemi mozgalomtól függ Comenius is, mint kortársai közül sokan. "Erős realizmusa és természetes módszere másként alig volna megérthető." Ugyanerre a következtetésre jutott H. Leser is idézett művében.

Jelentékeny mértékben hatottak még Comeniusra Vives és Alstedeus is. (Vö. August Nebe: Vives, Alstedeus, Comenius in ihrem Verhaltnis zu einander. Progr. d. Gymn. zu Elberfeld 1891.) Magam teszem még hozzá Erasmust is, akitől fordított s kiadott művet: De ratione studii ae legendi interpretandique liber 1511. (lásd: alább)

Konkretizálva a hatásokat, Ratichiustól való az ismeretátadás folyamatában a természet menetének a követése; az ún. természetesség elve. Ám ezt úgy kell értenünk, mint az oktatás megrövidítésére, meggyorsítására szolgáló természetes szabályt (hézagtalanság, fokozatosság). Az érzéki megismerés, a tapasztalás nyilvánvalóan baconi hatás, melyet bizonyosan a ratichiusi és erasmusi kapocs közbeiktatásával ugyancsak beépít rendszerébe. Ezt a neveléstudomány máig is didaktikai alapelvként kezeli. Itt is szívesen hozom példaként Fináczyt:"A dolgok közvetlen megismerésének követelményével függ össze a nagy súly, melyet Comenius az érzéki észrevételre s ennél fogva a szemléltetésre vet. Ebben a részben tanításával utat tör. Mert habár a múlt századok írói közt is akadtak, kik hellyel-közzel ajánlják a tárgyaknak vagy utánzataiknak a bemutatását (Erasmus), s már Ratichius didaktikájában is van nyoma az

érzékeltetés megbecsülésének, mégis bizonyos, hogy Comenius ismerte föl elsőül a szemléltetést az oktatás alapelvének. " (Opera Didactica Omnia II. 113--4. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története)

Közösen felhasznált művek: Fortius Ringelberg 1529-ben megjelent De ratione studii c. műve (egy flamand humanista), mely munkát Comenius kiadta Sárospatakon, Apáczai pedig a Tanács egy tanulásban elcsüggedt ifjúhoz címen a Magyar Logikátska c. (Ramus logikája alapján készült magyarul 1654-ben Gyulafehérvárott) művének függelékeként párbeszédes formában írt meg, s a dialógusok két szereplője Fortius és maga Apáczai. Mindez azt mutatja, s főleg, ha ide vesszük a Comenius által ugyanekkor, szinte azonos címen Sárospatakon kinyomtatott erasmusi művet (De ratióne studii ae legendi interpretan-dique liber 1511.), hogy mindketten tanulásmódszertani segédanyagnak szánták a nem éppen korszerűnek számító munkát. Most is, mint más esetben, egymástól függetlenül tették, vagyis gondolkodásmódjuk és eljárásuk hasonlósága egyértelmű.

Mint a bevezetőben utaltam már rá, mindketten teológusok (ráadásul protestánsok), de gyakorlati pedagógiai tevékenységet folytatnak. A papi pálya megszerzéséhez vezető úton mintegy ugródeszkának tekintették akkortájt a tanári pályát.

Nyilvánvalóvá teszi ezt az alábbi kivonat a sárospataki iskola szubszkribciós (anyakönyvi) könyvéből, az 1615 és 1671 közötti időből, amikor összesen 1531 diák írta be magát a teológiai-filozófiai tagozatra.

Táblázat	szám	százalék
Iskolarektor lett	855	55,47
Rögtön pap lett	75	4,86
Külföldi akadémiára ment	46	2,98
Tanulmányi évei alatt meghalt	112	7,26
Jegyző, orvos joggyakornok városi polgár lett	21	1,75
Diákok száma, akikről nincs bejegyzés	422	7,68

Apáczainak Gyulafehérvárott a tanítástól való eltiltása után (1655 szeptember) két jövedelmező papi állást, előbb a kézdivásárhelyi, majd a

nagyenyedi parókiát ajánlották fel. Ő azonban, miután tanítani akart, mindenképpen Sárospatakra vagy Kolozsvárra pályázott. Patakra kerülését a fejedelmi vétó akadályozta, s ezek után fogadta el a kolozsvári kollégium rektori állását, melyre az iskola felkérte 1656 novemberében. (Újabb székfoglaló: De summa scholárium necessitate)

Közös vonás az is, hogy egyik szerzőnk sem választotta a papi pályát a tanítás helyett, amiből az elhivatottság nyilvánvalóvá válik.

Az egyház kiemelkedően fontos művelődéstörténeti szerepére is utalnunk kell, hiszen Comenius és Apáczai egyaránt pártfogoltjai voltak. Comeniusnak, mint korán árvaságra jutott gyermeknek, neveltetését a cseh-testvérek szektája vállalta s teljesítette is magas fokon. Apáczai szintén az egyházi mecenatúra jóvoltából kerül (mindketten szegény sorsú, kiemelkedő tehetségű ifjak voltak) Hollandiába tanulmányútra. Esetében konkrét jótevőként Gelei Katona István tudós erdélyi nyelvész, református püspököt tisztelhetjük (1645-ben jelent meg Magyar Grammatikácska c. munkája). A puritanizmus, melynek hívéül Apáczai vallja magát, igen közel áll a comeniusi cseh-testvérek szektájának vallási nézeteihez. Közös elemük a katolicizmus megtisztítása, s mindketten a kálvini reformáció irányzatához állnak legközelebb.

Nem lényegi, de feltétlen megemlítendő közös pont mindkettejük életében Lorántffy Zsuzsanna fejedelemasszony, aki patrónusuk vala (I. Rákóczi György erdélyi fejedelem felesége, II. Rákóczi György fejedelem anyja). Az ő révén további közös utat jelenthetett volna, ha sikerül neki Apáczait Patakra hozni, ha férje meg nem akadályozza (Sárospatak családi birtoka volt) ebben. Természetesen Comenius és Apáczai így sem találkozhattak volna, miután ez 1655 szeptemberében történt, Comenius pedig már az előző év juniusában elhagyta a "Bodrog-parti Athén"-t.

3. Tananyagkorszerűsítés

Itt kell elmondani, hogy a pedagógus pálya a papi pályával szorosan összekapcsolódott ez idő tájt. Az anyagi elismertsége azonban a papi pályának volt nagyobb. A vizsgált két teoretikus esetében igen figyelemre méltó az is, hogy a hit- és erkölcstani ismeretek rovására jelentősen emelték tankönyveikben a természettudományos ismeretek arányát. Ez azonban már átvezet bennünket egy másik gondolategységhez: szerzőink tananyagkorszerűsítési törekvéseihez. Érthető ez, ha a korabeli tudományos eredmények, s az iskolai tananyag inkongruenciáját tekintjük. A tan-

anyag, eltekintve néhány kivételtől, iskolafokozatonként, s azon belül még iskolánként is, jelentős eltérést mutatott. Az egykorú források tanúsága szerint pedig nemcsak a tananyag nem volt egységes, de még a tanév kezdete és vége sem (a szünetek rendje, a tanítandó tantárgyak köre stb.). Némiképpen vitatható az a vélemény, melyet a dr. Komlósi Sándor által szerkesztett tanárképző főiskolai tankönyvek sorában megjelent neveléstörténet jegyzet tolmácsol, hogy ti. az osztály-, tantárgy- tanórarendszer megalkotójának Comeniust tekinti. Annak ellenére hogy ezt kijelentenénk, el kell ismernünk, hogy ennek a szervezeti formának a leírása Comeniusnál valóban szerepel az oktatás egyéb kellékével (mint pl.: a tanterv, tanárok -- 7 tanár kell --, oktatási segédeszközök -tankönyv, tanszer, helyiségek -- tanterem, tanrend -- órarend --, gyakorlat, szünidő). Nyilvánvaló, hogy tanterve és rendtartása elkészítésében mintaként a jezsuiták tervét vette alapul (1599). Felismerte a protestáns iskolák szerkezetének legnagyobb hiányosságát, az éles tagolás hiányát, s általában a szabályozatlanságot (tehát a részlegesen megállapított tanulmányi és fegyelmi rendet). Megjegyzendő, hogy az első tantervként elfogadott Ratio Studiorum 1599-ben jelent meg, ez az ún. jezsuita iskolaszabályzat, de 1621-ben már a sárospataki református iskolának is van saját iskolaszabályzata, ezt pedig Comenius fejleszti tovább.

4—5.Anyanyelvi nevelés — Módszertani megújítás

A tananyag korszerűsítése szerzőink esetében implicite tartalmazza az anyanyelvi nevelés hangsúlyossá válását.

Nézzük konkrétan: a kor tudományos, közéleti, hivatalos és a vallás nyelve a latin volt. Ezt tanították ezért mindenütt, s bárha kezdett egyre anakronisztikusabbnak számítani, feltétlen szükség volt rá. Egyre inkább előtérbe került ezért tanításának eredményessége, hatékony oktatási módszerek keresése. Tarthatatlanná vált a már a reneszánsz óta fennálló merevsége a hagyományos görög-latin nyelvtanításnak. A verbalizmus az oktatással, a memoriterekkel együtt vert gyökeret. Egyre inkább előtérbe került az idegennyelv-tanítással összefüggésben is az anyanyelvi képzés szerepének növelése. Ez bár egyik szerzőnknek sem eredeti felismerése, az iskolai gyakorlatban való kiterjedtebb alkalmazása azonban mindkettőjük pedagógiai tevékenységében vezérmotívumként jelenik meg. A kor iskolarendszerétől, de Comenius és Apáczai iskolarendszeré-

től különösen elválaszthatatlan volt az anyanyelvi nevelés és a latin tanítás összekapcsolása. Nézzük ennek érdekében az iskolarendszereiket.

6. Az iskolarendszer megreformálása

Comenius kétfélével is kísérletezett, s a rendszerben történő gondolkodása a gyakorlatban hozta létre az ún. pánszófikus iskolarendszerét, mely nem is lehetne más mint csupán hétfokozatú. Osztályait a jól ismert VIA tankönyvek alapján a Vestibuláris, Ianuális és Attriális osztályok, melyre (mint a pataki évek során létrehozott torzóra) épült volna rá a későbbi logika, bölcselet, politika, s a teológia osztálya. A pánszófia templomába tehát az út (VIA) az előcsarnokon és az ajtón át a pitvaron keresztül vezet. Kidolgozta Comenius a részleteket is. Az első osztály képzési ideje fél év, mely a nyelv vázát (sceleton), a nyelvi alapokat adja, módszere pedig az elemző (analitikus). A második osztály egy év időtartam alatt a nyelv szerkezetével annak testét (corpus) tanítja meg, összetevő (szintetikus) módszer szerint. A harmadik osztály immáron másfél évnyi időkeretben az Attrium tankönyv alapján az ékes beszédet a forma, (color) színezet összehasonlító-módszer szerint (szinkretikus) tanítja meg. Mindhárom könyv materiális és alaki képzést is nyújt, továbbá a fokozatosság elvének érvényesülését is megfigyelhetjük. Az oktatás alapja a szöveg (textus), segítői a nyelvtan (grammatika) és a szógyűjtemény (lexicon). (Patakon a sorrendet felcseréli a Januárban a textus a harmadik helyre kerül.)

A fő dolog a tárgyi ismeret, melyet sem a nyelvtan, sem a szótár nem adhat meg, csakis a szöveg, az olvasmány. (A klasszikus szövegeket nehézségük miatt nem tartja a nyelv megtanulására megfelelőnek.) Nagy szerepe van az ismétléseknek (tízszeres például a Vestibulumban: 1. a könyv felolvasása és másolása, 2. az anyanyelvű és utána a latin szöveg olvasása, 3. az anyanyelvi fordítás elolvasása, 4. ennek a fordításnak a memorizálása, 5. a tanár szövegmagyarázata, névragozás, 6. a cselekvő igeragozás, 7. a szenvedő igeragozás, 8. a latin szöveg emlékezetbe vése, 9. vizsgálat - examen -, 10. versengés - Concentratio -).

A másik, talán épp a gyakorlati megvalósítás tapasztalatai alapján módosított iskolarendszere, melyet az Opera Didactica Omniában fejt ki 1657-ben, tehát a pataki tartózkodás után. E másik, tehát már a pataki tapasztalatok alapján serkent változat négyes tagolású. A 0--6. életév közötti korosztály számára az anyai (schola materna), a 6--12. korosztály-

nak anyanyelvi (schola vernocula), a 12--18. korosztály számára latin (schola latina), ez utóbbi azonban már tovább is tagolódik: grammatikai, fizikai, matematikai, ethikai, dialektikai és retorikai osztályokra. Végül pedig a 18--24. korosztály számára az akadémia a kívánatos iskolatípus, melyet a hagyományos kari tagolással értelmez.

Apáczai az új erdélyi fejedelemhez, Barcsai Ákoshoz nyújtott be 1658 őszén egy részletes, költségvetési számításokkal ellátott tervezetet, melyben egy egyetem megszervezését javasolja (Egy akadémia felállításának módja és formája). Nála az akkor szokásos módon a bölcseleti fakultás elvégzése után léphetnek a jogi, teológiai vagy az orvosi karra a hallgatók. Természetesen lehetőség nyílna az új intézményben a tudományos fokozatok megszerzésére is. Azt is ajánlja, hogy ne csak külföldi tudósok, hanem hazaiak is kaphassanak professzori katedrát, az itt végzetteknek pedig adjon a fejedelem nemességet. Bethlen Gábor fejedelem a gyulafehérvári akadémia tagozatának vezetésére német professzort hívott meg (Johann Heinrich Alstedeus), s ezt a szokását utódai is követték. A kollégium tanára volt még a külföldiek közül Martin Opitz és Heinrich Bisterfeld, illetve az a Basirius Izsák, aki I. Károly udvari papjaként akkor vezette a gyulafehérvári iskolát, mikor Apáczai is ott tanított. (Éppen az általa provokált vita következtében kellett Apáczainak puritán meggyőződése miatt elhagynia az intézményt.) Eredeti a különböző tudományok közötti összefüggés meglátása, melyet a Tanács c. műve harmadik fejezetében fejt ki. E szerint a különböző tudományok kiegészítik egymást, s ezért a jó theológusnak egyben jó ethikusnak és ökonómusnak is kell lenni. Ugyanígy a jó politikus jogász is, az aritmetikus logikus, a medikus pedig pszichikus és geometrikus is legyen. Emellett megtartja iskolarendszerében az öt felsőfokú szakpárosítást is: teológia--jog, fizika--orvos, matematika--asztrológia--zene, logika--metafizika, retorika--történelem.

Összevetésül álljon itt a gyulafehérvári kollégium másutt akadémiaként említett iskola struktúrája, melynek lényege a gimnáziumi és az akadémiai tagozat egymásra épülése.

Gimnázium	3--4 év	(latin nyelvtan) grammatikai oszt.
	1--2 év	(latin költők) poetikai oszt.
	1--2 év	(latin próza) retorikai oszt.
Akadémia	2--3 év	(filozófia) filozófiai oszt.
	2--3 év	(teológia) teológiai oszt.

7. Beköszöntő beszédeik

Azt, hogy milyennek látták a magyar nemzeti műveltségi állapotokat, beköszöntő beszédeik alapján ítélhetjük meg. A műfaj, mely Melanchton Fülöp 1518-as vittenbergi egyetemen mondott beszéde után terjedt el, Comenius és Apáczai korában különösképpen divatban volt. Comenius 1650 és 54 között egy rövid látogatás után költözött Sárospatakra. I. Rákóczi György 1645-ben hívta meg először, de csak 5 év múlva a Bisterfeld gyulafehérvári professzortól figyelmeztetett Rákóczi Zsigmond tanácsára Lorántffy Zsuzsanna megismételt meghívása elfogadása után a pataki kollégium ujjászervezésére érkezett meg. Jól ismerte őt Tolnai Dali János az akkori rektor-professzor, akinek szintén része volt a meghívásban. A tervezet az Illustris Patakinae volt, melynek részletezett változata Scholaé Phansophicae classibus septem adornandae delineatio. E két tervezetből és beköszöntő beszédből: a lelki tehetségek kiművelésére, (De cultura ingeniorum) úgyszintén a Rákóczi György fejedelemnek ajánlott Felicitas gentisből megtudhatjuk, milyennek látta Comenius az ottani állapotokat. Apáczai szinte ugyanezt fejti ki a Bölcsesség tanulásáról -- ill. Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról c. beköszöntő beszédeiben.

Gondolataik hasonlósága e tárgyban különösképp feltűnő. Kimutatják, hogy az elmaradottság legfőbb oka a műveltség hiányára vezethető vissza: nincsenek iskolák, vagy amelyek vannak, azok is csonkák, rossz hatásfokú a tanítás, mert nem anyanyelven folyik, nincsenek korszerű tankönyvek, s hiányosak az iskolai módszerek A tudatlanság pedig oka a rossz közállapotoknak is. Végső konkluzió tehát az iskolák elhanyagolt állapotának javítása szükséges.

Felhasznált irodalom

Alstedeus (Johann Heinrich): Cursus Philosophici Encyclopaedia, Herborn 1620.

Alsted (Alstedt): Encyclopaedia septem tomis distincta Herborn, 1630.

A magyar nevelés története I. Főszerkesztő: Horváth Márton. Tankönyvkiadó. Budapest, 1988.

Apáczai Csere János: Modus fundadae Transylvanicae 1658.
Apáczai Csere János: Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról és a magyaroknál való barbár állapotuk okairól. Gondolkodó magyarok. Magvető, 1986.
Die paedagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts Berlin.: Monumenta Germaniae Paedagogica XXVI--XXXII. kötete. - Annalecta Comeniana, Berlin 1910.
Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története (1600--1800) Tudománytár sorozat. Könyvértékesítő Vállalat. Bp. 1986. Reprint kiadás
Iványi Ede: Comenius Ámos János élete, pedagógiai és egyéb irodalmi munkássága. Budapest, 1906.
Kvacala: Johann Amos Comenius Sein Leben und seine Sehriften Berlin, Leipzig, Wien 1892.
Lippert Max: J. H. Alsteds paedagogisch-didaktische Reform - Bestrebungen und ihr Einfluss auf Johann Ámos Comenius (Lipcsei dokt. diss.) Meisen (évszám nélkül)
Szilágyi Benjamin István: Comenius nyelvtan könyvei 1643 Nagyvárad

PALOTAY FERENCNÉ
(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza)

NÉMETH LÁSZLÓ PEDAGÓGIAI GONDOLATAI KÖZT VÁLOGATVA...

ABSTRACT: (Pedagogical ideas of László Németh, their appreciation) László Németh was a decisive figure of intellectual life in the 20th century Hungary. He was not only a man of letters but one of the great polihistors of the era.

The author of the article is reviewing Németh's ideas about pedagogy. Introduces us the writer's human example (his father) and other members of his family. Lets us see him as the tutor of his daughters, tells us abouth his carer as a school doctor and as s school doctor and as a teacher in the town of Hódmezővásárhely. Then, based on all these things, he tires to summarize László Németh's ideas about pedagogy: during the transfer of knowledge (teaching) it is the integration of the subjects wihch guarantees the greatest efficiency; in the process of education the most essential requirement from the teacher is his concern for his students.

Németh László és a pedagógia szorosan kötődnek egymáshoz. "Az emberrel mintha nemcsak a természete születne vele, de foglalkozása is. Én például nyilván tanárnak születtem." -- írta, vélhetően túlzás nélkül a Sajkódi estékben. E kapcsolat feltárási kísérlete közben joggal tölthet el bennünket kétség és vívódás, hisz megmutatni az összefüggéseknek akár viszonylagos teljességét is -- Németh László kifejezését kölcsönvéve -- "herkulesi szerep" vállalását igényli. A Németh László-i életútból, életműből mindezért csupán beszédes mozaikok kiemelésével, rendezésével próbálkoztunk, elsősorban a nyilvánvalóan neveléssel, tanítással foglalkozó írásokra támaszkodva, az alábbi logikai rend szerint:

- Németh László a nevelt és nevelő a családban
- iskolaorvosi tevékenység
- Németh László a valóságos és képzeletbeli katedrán.

Szépírói alkotásaira csak utalásszerűen hivatkozik, s ugyanígy teszünk publicisztikájával, folyóiratszerkesztő és rádiós tevékenységével is. A kurta áttekintés nem módszeres kutatás összegzése, sokkal inkább egy Németh Lászlót szerető pedagógus-olvasó élményátadása. Ebből adódóan óhatatlan a szubjektív véleményalkotás, s ezzel együtt a bevallott cél: az író olvasására és újraolvasására való unszolás.

Portrévázlat Németh Józsefről

Németh József, az író édesapja, s gyermek- és ifjúkorának rajongásig szeretett ideálja földrajz--történelem szakos tanár volt. Ehhez még megszerezte a testnevelői képesítést is. Mindig törekedett önnön mentálhigiénés "karbantartására". Fia szerint ennek volt köszönhető, hogy az élet számtalan megpróbáltatását a körülményekhez mérten igen jól tűrte. Ezek egyikét az I. világháború miatt volt kénytelen elviselni. "... két évet töltött a cári Oroszországban és Szovjetunióban, s nemcsak az orosz nyelvet tanulta meg sokkal jobban, mint én, de számos szovjet nép nyelvével, néprajzával is foglalkozott." -- írja róla fia, nem minden elfogultság nélkül. Az író visszaemlékezéseiben egy kivételes kapacitású, hihetetlen tudású és mélységesen humánus szemléletű tanárember rajzolódik elénk. Olyan pedagóguselődünk, aki a bölcsesség és tudás mellett "... Fáradhatatlan volt a diákköröm kieszelésében."

S ezt az erényét aligha becsülhetjük túl. Önkritikusan talán bevallhatjuk, hogy sokféle ok miatt e téren nem ártana tanulnunk Németh József tanár úrtól. Csaknem hihetetlen, milyen tudás birtokában érte be az író édesapja a gimnáziumi katedrával. Amint írja: "Azok közé a ritka emberek közé tartozott, akiket a foglalkozásuk teljesen kielégít. Műveltségével ma senki sem adná alább egy egyetemi katedránál. Tökéletesen beszélt németül, olaszul; francia, spanyol, angol szakmunkákat szedett ki a könyvtárakból. Tudományos munkák tervei közt élt..." A pedagógiai tevékenységben ugyancsak járatos író-fiú kettejük összevetésekor apai-nevelői nagyszerűségét többek közt így summázza:

"Őbenne magvolt a pedagógus erénye: a mértéktartás... Nem eredményre tört, hanem harmóniára."

Egy ilyen személytől igazán volt, lehetett mit tanulni. Amennyiben nem a fiúi szeretet idealizálta az apát. Ám az eszményesítéssel kapcsolatos, jogosnak tűnő kételyünket eloszlatja egy hajdani Németh-tanítvány, s nem is akárki visszaemlékezése. Tersánszky Józsi Jenő így őrizte emléke-

zetében az író édesapját: "Német József tanárom ténykedését mindenképpen az oktatás utolérhetetlen remeklésének becsülöm magamban. Igenis meg merte törni a merev, bürokratikus tanítási módszert, és a célt nézve egyénileg merte kezelni tanítványait. Ha aztán forgattam még önművelőleg történelmi munkát, azt mindenesetre az ő útmutatásai szerint szűrtem át szemléletemen. És most, amikor áldom emlékét, nem szerénytelenség vezet, hanem az ő dicsérete..."

E néhány idézet ízlelgetése alapján is jogosnak tűnik az a felvetés, hogy Németh László gyermekkorától készült a pedagógus pályára. Kezdetben ösztönösen, elsősorban az apai példa hatására, később mind tudatosabban. S végeredményben egész életében gyakorolta is, hol csupán gyermekjátékként, hol iskolaorvosként, hol valóságos katedrán, hol lányai gyerekszobájában, unokája pesztrájaként, szülői értekezletek orvos előadójaként, íróként regény- és drámahősöket formázva, egyszóval szinte mindig, mindenféle körülmények közepette. De a kivételes és elsődleges inspiráló valószínűen Németh József tanár úr, az édesapa volt.

Németh László, az apa

Gyöngéd kézzel rajzolt, de tárgyilagosságot sem nélkülöző gyermekarcképpel indul a Lányaim című kötet, s a művet lapozva megismerhetjük, hogyan közeledett az író cseperedő, nagyon is különböző karakterű gyerekeihez. Legnagyobb örömét mindig is a lányok megfigyelésében, tanításában a kultúrkincsekkel való megismertetésében lelve. Íróemberként természetes, hogy igen nagy figyelmet szentelt a lányok irodalommal történő találkozásainak, melyet legjobban a "Költők a gyerekszobában" és a "Verselő gyerekek" c. fejezetek igazolnak. Ezekből kiderül, hogy milyen fontos az első élmények milyensége, az, hogy a gyerek lehetőleg ne találkozzék a talmi, a nem érdekes, az olcsó élménnyel. A máig érvényes figyelmeztetés felhívja figyelmünket arra, hogy az olykor alábecsült gyermek- és ifjúsági irodalom bizony nagyon is fontos, hisz jól vagy rosszul alapozhatja a későbbi olvasási szokásokat, elindíthatja az egyéni ízlésfejlődést, beláthatatlan következményeivel egyetemben. Ugyancsak a gyermek és az irodalom bensőséges kapcsolatáról szól az említett, verselő gyerekekről elmélkedő fejezet. Itt az író a gyermeket mint ösztönös alkotót mutatja be. Saját lányainak verstermése mellett hozzá forduló idegenként is szemügyre veszi. Végkövetkeztetés: rendkívül fontos, hogy a gyerek ne felnőtt minták alapján, azokat majmolva dolgozzon. A gyer-

meke önkifejező buzgalmára is figyelő szülőnek törekednie kell arra, hogy a kis alkotó saját élményeit öntse versbe. A spontán önkifejezés szépsége az apróbb fogyatékosságok (a szótagszám pontatlanságai például) semmiképp sem rútítja, sőt. Az apróbb szabálytalanságok többnyire az őszinteség, az élmény hevületének való engedelmesség bizonyítékai, s mint ilyenek feltétlenül becsesek, s nem korrigálandó "műhibák".

Gyermekei diáktársaként Németh László még igen behatóan taglalja a közös idegennyelv- és matematikatanulás örömeit, gondjait. Nagy kár, hogy a biológia- és a történelemtanulásra vonatkozó részek elvesztek.

Összegző gondolatai messze túlmutatnak a Németh lányok gyerekszobáján. Ebből idézünk: "1. Az ember csak azt tanulhatja meg, amire képességei rakéta-bomlásában a képesség megjelent. Az azonban sokkal gyorsabban tanulja meg, mint ahogy a napi egykanál iskola beosztja. Azaz idomítani csak hülyéket szabad, az ép szellemeket (jókor, helyesen) táplálni kell. 2. Egyszerre csak egy dolgot lehet igazán tanulni. A szellemi szenvedély sem tűr meg egyenrangú versenytársakat. Az érdeklődés szétaprózása a valódi szellemi munkát kizárja. 3. A tudás: képesség s nem teher. Azt rendezi s tartja áttekinthető állapotnak, amit a civilizáció az agyra úgyis rászemetel. Könnyebbséget érzünk tőle, s nem nyomást; a derűt gyarapítja, s nem a bűntudatot."

Évek múltán a kötet kiegészült újabb lányportrékkal, valamint az író nagyszülői élményeivel.

Az iskolaorvos

A húszas évek közepétől az író iskolaorvosi és egészségtanári állást vállal. Dolgozik a Toldi Ferenc Reálgimnáziumban, az Egressy úti polgáriban, az Áldás és a Ponty utcában. Iskolaorvosi teendői mellett folyamatosan figyelemmel kísérte az adott intézmények életét, a gyerekek és szüleik sorsának alakulását. Szívesen vállalt ismeretterjesztő előadásokat is.

Iskolaorvosi tevékenységének tudós összegzése a Medve utcai polgári c. kötet, melyben egykori iskoláját mutatja be szociográfusi pontossággal és a művészre jellemző érzékenységgel.

A könyv logikai építkezése, témakifejtésének módja máig példaszerű, épp ezért tanulságos vele kissé alaposabban is foglalkozni.

Iskolatörténetet tartalmaz a bevezetés. Ezt követi az épület körültekintő bemutatása, majd a polgáristák szülői társadalmának rövid, tömör ismertetése. Németh László kitűnő érzékkel mutat rá annak fontosságára is, hogy mennyire lényeges, honnan is jött a kisdiák, milyen a "hátországa", mik a segítő és gátló tényezők szellemének-jellemének kibontakozásában. Így érvel: "A társadalomkutatásban épp úgy megvan a jelentősége a mikroszkópiának, mint a bonctanban. A kis társadalmi egységek szerkezeti s áramlási jelenségei épp úgy fejtik, magyarázzák, színezik a nagy egységek statisztikai és társadalmi rajzát, mint egy szerv szöveti képe... az ilyenfajta kutatás akkor is jogunk és kötelességünk, ha nem Budapest szociográfiáját gazdagítjuk vele, csak a magunk -- s a példa hatalmával mások -- iskolaismeretét." Ezután a szorosabban vett családi és lakásviszonyok bemutatása következik. Igen megszívlelendő az a Németh László-i gondolat, amely az előbbihez, a családhoz kapcsolódik. "A tanárnak épp úgy tudnia kell, hogy tanítványa ép családban él-e, mint azt, hogy ép testben."

Természetesen behatóan foglalkozik a rá bízott, serdülésnek induló gyerekek testi gyarapodásával is, így a testméretek alakulásával, a hossznövekedéssel, s egyáltalán a pubertás jellemző változásaival. Fontosnak tartja a tanulói jellemrajzok készítését, de egyúttal figyelmeztet is: "A tervbevett jellemrajznak elsősorban rövidnek kell lennie, mert ami hosszú, az csak tisztelőket talál, olvasókat nem."

A könyv záró fejezeteiben az osztállyal, az egészségtannal s végezetül a távozókkal foglalkozik.

Németh László A Medve utcai polgári c. könyve A "Magyarország felfedezése" mozgalomhoz kapcsolódott. Ma már a hazai nevelésszociológia is alapműként becsüli és értékeli. Az író maga sajátos önmegméretésnek szánta. A "minőség forradalmának" volt problémája ez a munka: át tudok-e véremmel színezni egy unalmas bürokrata (iskolaorvos) foglalkozást. Igen, ez lehetséges. Nincs olyan munkakör, amelyből művészetet nem lehetne csinálni; nincs olyan műhely, amelyben ott nem lappangna egy laboratórium... Nincs fontosabb forradalom, mint amelyik a munka lelketlensége ellen tör."

E minőségeszme áthatotta Németh László egész munkásságát. Önnön erőfeszítéseit is biztató példának szánta. Ezek az erőfeszítések azonban nemcsak a szellemi teljesítményekre vonatkoznak.

Jól példázza ezt a népfőiskola eszméjének tervezett konkrét anyagi támogatása. Móricznak írt levelében a megálmodott intézmény számára felajánlja Törökvész úti házát s az ellátást biztosító 1500 pengőt. Később tantervi vázlatot is publikál a Kelet Népe hasábjain.

A tehetséges paraszt fiatalok "Eötvös kollégiumában" az alábbi stúdiumok tárgyalását tartja fontosnak: A falu kultúrélete, egészségtan, magyar önismeret, a hazai gazdaság és társadalom rajza, jogismeret, magyar tájak.

Németh László a legvalóságosabb katedrát 1945 őszén kapta, amikor óraadói tanárságot vállalt Hódmezővásárhelyt. Az akkor kultuszminiszter, Keresztúry Dezső jóváhagyásával pedagógiai kísérletbe fog, megbízzák a dolgozók gimnáziumának szakfelügyeletével, tantervvázlatokat készít. Három tanévet tölt lázas tanári munkában. 1948 nyarán fejezi be a vásárhelyi tanítást.

Hihetetlen jelentőségű és színvonalú munkát végez a kurta idő alatt. Mindenekelőtt a már meglévő struktúrát és tanítást veszi nagyító alá, figyelemreméltó kritikai észrevételeket megfogalmazva.

"A régi középiskola számos tantárgyával nemcsak az anyagot aprózza el, de a tanulás szenvedélyét is, közben mégsem éri el (legalábbis nem a kívánt mértékben) az elaprózás célját, hogy az élet megkívánta képességekből, tájékozottságból minél többet hozzon be falai közé."

A jogos kritikát követően nekilát egy, a korábbi magyar gyakorlattól elütő, hatékonyabb tantárgyi struktúra kísérleti, a gyakorlat szakadatlan próbájának alávetett kimunkálásához. Megoldási javaslata a "kiskanál-iskola" kiküszöböléseként nagy volumenű tárgykörök kimunkálása, amelyek a világ totalitását jobban közelítik, s így a világmegismerést megkönnyítik a diák számára. Rendező elvként, fogódzóként a történelmet, pontosabban a tudománytörténetet ajánlja. Így kerül például a humán-blokkba a világtörténelem, a világirodalom, magyar irodalom, és magyar történelem, valamint a művészettörténet. Később is visszavisszatér az integrált tárgykörök kérdésköréhez, újabb utakat is találva: "Ma már látom, hogy a tárgyak eltörténelmesítése, melyet én követtem,

csak egyik módja a vezető tárgyak kiépítésének. A másik a térben szinte az elemi részekből építené föl a világ épületét, s a fizikai, vegyi, biológiai emeletek fölött a szociológiain jutna az időhöz, a történelemhez. Az igazi humán- és reáliskola nem a tantárgyak más-más kombinációjából, óraszámából, hanem e két törzstárgy következetes kiépítéséből születhetne meg. "A két nagyvolumenű tárgy mellett Németh László nagy nyelvtudású apja nyomdokait követve rendkívül figyelmet szentel a nyelvtanításnak is. E tevékenysége folyamán is megfigyelhető a történeti szempont, megközelítés érvényesítése. Az említett tárgyköröket olykor tiszavirág életűbb studiumokkal is kiegészítette. "... egy efemer tárgyat, a kísérletként beiktatott lélektant tanítottam nekik -- híres életrajzokhoz (Szent Ágoston, Rousseau, Tolsztoj) magyarázataként. Nyolcadik osztályban a harmadik éve tanított filozófiát dolgoztam ki."

Az intenzív együttmunkálkodás során bensőséges kapcsolat formálódott a vásárhelyi diákok és az író között. Erre így emlékszik Németh László: "Annak a pedagógiai kísérletemnek, hogy kevés számú osztályban, de ott 5--10 órában az én nagy, összevont tárgyaim tanítottam, lett egy váratlan következménye; ezek az osztályok maguk sem vették észre: megszerettek." Tehát a szép kísérletnek nem csupán intellektuális eredménye született, de a munka szépségét megsokszorozó "érzelmi hozadéka" is keletkezett. Ehhez valószínűen az is szükséges volt, hogy a diákok beavatottak voltak, lehettek. "Tanítványaim például tudták, hogy nemcsak tanítom őket, hanem kísérlet is folyik, melynek ők nemcsak tárgyai -- kutatói -- s cinkosai is lehetnek."

Németh László kísérletének eredményét az is aláhúzza, hogy Vásárhelyt nem válogatott diáktársasággal dolgozott. A kísérlet semmiképpen sem volt manipulált. Ezt a feltételezést tán az is bizonyítja, ahogy az író "kuktáit", a vásárhelyi diákot jellemzi: "Hogy szorgalmas lett volna, azt nem lehet ráfogni, sőt néha, főleg dolgozatírásnál, bámulatba ejtett a sok álmunka, csalafintaság, amellyel a megkívánt igazi erőfeszítést megkerülte. De erőgazdálkodásukban volt valami lírikus; a fölhalmozott renyheség, ha valami beléjük kapott, nagy tanuló lázakban robbant ki. Jellemet, amely szigorú nevelésben, korán szerzett elveken alapult, nem sokat találtam köztük, de annak az illojális pimaszságnak sem volt nyoma, amelyből pesti iskolákban már kaptam ízelítőt. Fényes szemükben, cigányos modorukban mosolygó paktum ült a közös munkakerülésre, de a szép dolgokban való részvételre is."

A szép vásárhelyi évek, melyek a tényleges, valóságos pedagógiai praxist jelentették, a nagyszerű kísérletezés lehetőségét adták az írónak, s tegyük hozzá -- tanítványain kívül nekünk, az utókornak is -- kiegészültek. Nem módszeresen végiggondolt, az írótól megszokott alapossággal végigvitt gondolat, amire hivatkozni szeretnénk, de igen-igen fontos, hisz a felsőoktatást, napjaink egyik legneuralgikusabb pontját érintik. "A művelődés reformja" c. írásában int és figyelmeztet a legnagyobb hibalehetőségekre, melyeket elkövethetünk: "A művelődés reformja az egyetemek reformjával kezdődik. Ki tagadhatná, hogy az egyetemek ma az előbb említett önkéntelen helitropizmus ellen dolgoznak. Kivétel nélkül szakembereket nevelnek; nem úgy, hogy egy szakban otthonossá teszik, hanem úgy, hogy a műveltség általános kérdéseiben idegenné. Félszeg úszók nevelnek félszeg úszókat." E félszegség legyűrése együttes feladatunk. Hogyanjára a választ mielőbb meg kell keresnünk.

Az eddigiekben Németh Lászlónak legközvetlenebbül a pedagógiához kötődő gondolataiból válogattunk. A viszonylagos teljesség jegyében azonban úgy tetszik, ki kell egészítenünk áttekintésünket. Elsősorban a drámák gazdag világa kínálja a bőséges anyagot. Németh László legtöbb drámája a "homo eticus" küzdelmét tárja elénk. Hőseit sokféle körből választja. Számunkra talán az Apáczai és a Bolyaiakkal foglalkozó drámák a legtanulságosabbak. Az előbbi két szempontbál is. Egyfelől a magyar neveléstörténet korszakos jelentőségű személyisége mint hős miatt, másfelől azon ötletek révén, amiket a veszprémi premier kapcsán javasolt.

Az Apáczai-drámában a kitűnő tanítóról a darab egyszerű,. iskolázatlan szereplőjével mondatja ki a legfőbb igazságok egyikét: "Mert igaz, ami igaz, ő igen ért hozzá, hogy a keserű gyökeret mézzel csöpögtesse. Azért is van a diákság olyan bolondjában érte." Ezt a megállapítást aligha kell kommentálni.

A darab 1968-as veszprémi bemutatója kapcsán a sokszereplős dráma színrevitelének nehézségeit megértve, s egyúttal a város viszonyaira hivatkozva az író azt javasolja a jövőre nézvést...

Milyen üdvös és hasznos lenne az effajta művek színpadra állítása egy iskolavárosban oly módon, hogy a hivatásosok és diák-amatőrök együtt hozzák létre a produkciót. Mi tagadás, jó volt ezt olvasni, hisz városunkban, Nyíregyházán ez nemegyszer megtörtént már.

A két Bolyairól szóló mű, s a drámát kiegészítő a Bolyaiak matematikatörténeti jelentőségét taglaló tanulmány ugyancsak elmélyedésre sarkalló olvasmány, különösen a pedagógus olvasó számára. Az említett tanulmány azon passzusai lebilincselőek, amelyekben Németh László az apa, Bolyai Farkas nevelői intuícióját mutatják be. Németh László szerint Bolyai Farkas "mint tanár csak a kiválókat tudta tanítani, de mint elméleti pedagógus -- írásai bizonyítják -- egyike volt a legnagyobbaknak: már öt éves korában (ti. Bolyai Jánosnak) észrevette tehetségét. Az a néhány sor, amelyet erről Gaussnak ír, csodálatos prognózis." A Bolyaiak egyúttal arra is ürügyet szolgáltatnak az írónak, hogy a tehetség kettős és keresztkötéseiről is szóljon: "De a matematika tehetség, mint tudjuk, Bolyai Jánosnál sem elszigetelt. Mint diák ő is erős nyelvekben, de nála csak a zenei képesség ugrik ki mellette. Ha a motorikus övet nem választjuk el (amint botorság volna) az agy egyéb zónáitól -- félelmes vívóügyessége is beleszámítható ebbe az alap-kiválóságba."

A valóságos neveléstörténeti jelentőségű személyiségek mellett fiktív pedagógusalakok sokasága népesíti be Németh László színpadát. Olyan emberek, akiket néha az író alteregójának érzünk, s olyanok is, akik egy-egy kortárs személyiségvonásaiból építkeznek (Cseresnyés, Utazás, Mathiász panzió). Valamennyien, ha munkájukról, a tanárember tevékenységéről szólnak, Németh László egyik-másik kedvenc pedagógiai felismerését fejtik ki. Az író minőségelvének egyik aforisztikus rövidségű megnyilvánulása a Szörnyeteg c. dráma egyik szereplőjének megállapítása: "minden óra egy meg nem írt esszé. Úgy is készülhetek rá: milyen előny, nem kell leírnom. Közben szociális ösztönömet is kielégítem..." Az óra tartalmi gazdasága mellett az óravezetés fortélyairól is beszélteti hősét az író: "Énvelem megtörtént néhányszor, hogy éjjel dolgoztam, s a negyedik-ötödik órán azt gondoltam, fáradt vagyok, ellazsálom. S mi történt? Az osztály rendetlen volt, s én halálra fáradtam. Míg ha azt mondtam, ej, csináljuk még mulatságosabban mint máskor... az óra végére felfrissültem. S a gyerekek is." S hogy ez a felismerés mennyire az íróé, a megtapasztalt igazság kimondása, az igazolja Magda lányának írt egyik levelének részlete: "A fegyelmezés annál kisebb gond lesz, minél több lesz a tudásod, s minél több örömöd leled az anyag közlésiben."

Legismertebb, legnépszerűbb regényei is bővelkednek pedagógiai gondolatokban, szituációk rajzában és nem kevésbé az író neveléssel-oktatással kapcsolatos élményeinek bemutatásában. Az Égető Eszter vá-

sárhelyi éveiből elevenít föl sok epizódot, a Kocsik szeptemberben a faluélmény, a falusi kisdiák tudás utáni szomját mutatja be, talán az író apai rokonságának életére alapozva. S nem feledkezhetünk meg az Irgalomról sem. Itt a hadifogságból megtért apa figurájában nem nehéz felismerni Németh József tanár urat. Olyannyira, hogy a regény szövege és a magánvisszaemlékezések még nyelvileg is -- nemcsak gondolatilag, kísérteties hasonlóságot mutatnak. S ugyancsak az Irgalomban olvashatunk több egyetemi élményről. A professzorok különböző előadási stílusáról, a tudásátadás más és más metódusáról. E részekben minden bizonnyal a hajdani hallgató emlékszik az orvosegyetem világára.

Németh László sok publicisztikai írásában érinti a tanügyet, foglalkozik a nevelés elméleti-gyakorlati kérdéseivel érintőlegesen vagy teljes odafordulással. E gazdag termésből csupán egy igen jellegzetes írást emelünk ki. Olyat, amely nem csupán a pedagógiai jelenségek megítélésébe ad betekintést, de Németh László jellemébe is. A Makarenkóról írottakról szólnánk röviden, úgyis mint a hazai Makarenkó-recepció értékes dokumentumáról. A magyar pedagógiában a 30-as évektől tudnak Makarenkóról. Igazi népszerűsége természetesen a 40-es évek végétől számítható. Jellemző módon ekkor Németh László nem méltatja figyelemre a gyermektelepek szervezőjét. Ám akkor, amikor hazánkban Makarenko népszerűségéből veszteni látszik, "kevéssé van divatban", az író figyelmét mégiscsak felkelti, s rövid elemzéséből kiviláglik, szimpatizál elképzeléseivel, kettejük fölfogásában rokonvonásokat is felfedez. Elismerésének summája pedig így összegzi: "... a varázslatot azonban az adja meg, ami a pedagógizálást számomra is "költeménnyé tette": egy felnőtt ember a benne levő gyermekség jóvoltából egész mivoltával belefeledkezik s feloldódik a játékban, amellyé a rábízott fiatalok életét alakítja."

Egészen tágan értelmezve Németh László nevelői ambícióit, szólnunk illik arról a vágyról, amellyel a magyarság, de ezen túl a vonzáskörzetünk európai régióját is művelni szerette volna. Szándéka szerint ezt a célkitűzést szolgálta volna a Tanú. Erről így ír: "A Tanú-t, amikor megindult magnak tekintettem... Ennek a folyóiratnak elsősorban műveltségünk közös népi elemeit kellene nyilvántartania... A megismerés: megértés, a megértés: szeretet."

Összegzés helyett

Németh László műveit olvasva körvonalazódhat bennünk, melyek is azok a legfontosabb útbaigazító gondolatai, mellyel mai tudásunk kiegészülhet, gyakorlati tevékenységünk hatékonyabbá válhat.

Mindenekelőtt választ ad az író arra a jövendőt is meghatározó lényeges kérdésre, hogy mit tanítsunk. Válasza: nagy volumenű, integrált tárgyköröket, melyek nem szétaprózzák, ellenkezőleg megközelíteni igyekeznek a világ teljességét. Ennek a logikus és átgondolt integrálásának ki kell terjednie mind a humán mind a reál tárgyakra. E Németh László-i gondolat kétségtelenül magyar tantervelméleti forrás lett, elég, ha Gáspár László szentlőrinci iskolájára utalunk. Hozzá kell azonban tennünk, hogy még jócskán van mit tanulnunk, mit kölcsönöznünk, adaptálnunk e vonatkozásban, kiváltképp ha a helyi tantervek mind nagyobb mérvű felbukkanására gondolunk.

A helyi tantervek készítői jól teszik, ha többek között a Németh László-i ihletésre is hallgatnak. A tárgyak integrált tanításának praktikus haszna szinte beláthatatlan. Megvalósításának útja azonban nem akadálytalan, hisz a dolognak a pedagógusképzésben is vannak, volnának konzekvenciái.

Ezeket a nagy volumenű tárgyköröket egészítik ki a nyelvek, valamint filozófia, pszichológia.

A következő nagy kérdés: Hogyan tanítsunk? A legtömörebb választ a már idézett drámarészlet mondja ki: "... keserű gyökeret mézzel..." csöpögtetve, azaz érdekesen, érdeklődve, élvezve az anyagot. Így szítunk érdeklődést, így ráadunk és fárasztunk a legkevésbé.

S milyen legyen magatartásunk, kapcsolatunk növendékeinkkel? Törekedjünk harmóniára! S mindenekfelett legyünk bőkezűek! "... a tanári pályában épp ez a gyönyörű: ez a pazarlás. Ez a legönzetlenebb pálya a világon: Mert az, hogy egy tanár mit csinál, hány mikronnyival emelte meg nemzete műveltségét, ellenőrizni nem lehet. A tanár, ha igazán tanár, állandóan ajándékozza magát. Ez az ajándékozás a gyönyörű ebben a pályában!"

NÉMETH ANDRÁS
(ELTE)

A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉNEK VÁZLATA 1775-TŐL 1948-IG

RESÜME: (Der Grundriss der Geschichte der Volksschullehrerausbildung in Ungarn von 1775 bis 1948) Der Autor erforscht die Geschichte der Volksschullehrerausbildung in zwei Teilen, von der Gründung bis zu ihrem Verstaatlichungsjahr 1948. Die erste Epoche war mit königlichen Patenten reguliert, die mit der im Jahre 1775 in Pozsony gegründeten Normalschule beginnt. Die zweite Periode war die Epoche der durch Volksunterrichtsgesetz regulierten Lehrerausbildung, die im Jahre 1868 anfing.

Die Schrift untersucht die Umstände des Zustandekommens der wichtigsten Entwicklungsperioden der mittelstudigen Fachschule, die der charakteristische Schultyp der Volksschullehrerausbildung in Ungarn war. Die Abhandlung beschäftigt sich skizzenhaft auch mit den inhaltlichen Fragen der Ausbildung.

A magyar tanítóképzés intézményes kereteit az 1777-ben kiadott királyi rendelet, a Ratio Educationis teremti meg. Az ezt megelőző időszakban változatos képet mutat a magyar népiskolák tanítóinak iskolázottsága, előképzettsége. A tanítók egy jelentős része gyermekkorában valamely népiskola diákja volt, amelynek anyagát kellőképpen elsajátítva először segédtanító, majd tanító lett. A tanítók egy másik része magasabb szintű "latin" iskolát végzett (gimnázium poetikai, logikai, vagy retorikai osztálya, esetleg az erre épülő akadémia egy vagy több osztálya).

A pályára való alkalmasság legfőbb kritériuma ebben az időben az oktatandó tananyag alapos ismerete, valamint a korabeli közfelfogás által elfogadott erkölcsös magaviselet és életmód, ezért nem volt akadálya a

korábban más foglalkozást űzők (pl. hivatalnokok, katonák, mesteremberek) tanítóvá válásának.

A tanítók előképzettségéről, korábbi életpályájuk állomásaiból nem vonható le semmiféle minőségi értékelés. Ebben az időben ugyanis az elméleti pedagógiai vagy didaktikai módszertani előképzettséget az oktatás egyetlen szintjén, így a tanítóknál sem követelték meg. A korszak népiskoláinak tananyagát, az oktatás módját minden törvénynél erősebb hagyomány határozta meg. Az évszázadok alatt kialakult gyakorlati oktatási elveket kellett ismernie, alkalmaznia a népiskolai tanítónak. Ezt ellenőrizte felettese, a helyi lelkipásztor, vagy az egyházi központból érkező vizitátor.(1)

Az ezt követő több mint 200 éves múltra visszatekintő magyar intézményes tanítóképzésben két fő szakasz különíthető el: a királyi rendeletekkel szabályozott tanítóképzés korszaka, amelynek kezdete 1775, az első Pozsonyban megnyitott normaiskola létrejöttének éve. Ezt követte a törvényekkel szabályozott tanítóképzés időszaka, amely 1868-cal, az első magyar népoktatási törvény megszületésével vette kezdetét. Jelentős -- bár eléggé ellentmondásos -- fejezete a tanítóképzés fejlődésének az 1959-ben létrehozott felsőfokú, majd az 1970-es évek közepén kialakuló főiskolai tanítóképzés.

I. A királyi rendeletekkel szabályozott tanítóképzés fejlődése (1775-1867)

1. A normaiskolai tanítóképzés

A Habsburg-birodalom átfogó népoktatási reformjának eredményeként az 1770-es évektől kezdődően a Ratio Educationis és a budai Proiectum nyomán, a birodalom részét alkotó királyi Magyarország tankerületi székhelyein osztrák minta alapján egy új népoktatási intézményegyüttest, ún. **normaiskolákat** hoznak létre, ami több -- különböző célú -- iskolafajta összefoglaló elnevezésére szolgált. Az intézmény törzsét a városi normanépiskola alkotta, vele kapcsolatosan működött a tanítóképző tagozat. A tanítóképzés fogalma ebben az időben azt jelentette, hogy a képzés kizárólagos tartalma a normarendszer elsajátítása volt, az egyes általános elvek, valamint az egyes népiskolai tantárgyak oktatási módjának megismerése útján.

A módszer megtanulása -- attól függően, hogy hol tanít a leendő tanító -- lehetett hosszabb, vagy rövidebb ideig tartó: a falusi, mezővárosi népiskolában kevesebb volt a tantárgy, hamarább elsajátítható az új módszer, a városi iskolában és a normaiskolában tanítani szándékozók kilépése hosszabb, bonyolultabb feladat volt.

Az 1777. évi Ratio Educationist követően, a már korábban (1775-ben) alapított pozsonyi normaiskola mellé sorra nyíltak meg az újabb intézmények (1777: Buda, Nagyvárad, 1778: Kassa, Pécs, Besztercebánya, Győr, 1779: Nagykároly).

Ezek nem a mai értelemben vett tanítóképzők voltak -- nem kezdő fiatalemberek tanítói tevékenységre való kiképzését szolgálták -- hanem képzési központok szerepét töltötték be. Aránylag kevesekre terjedt ki a közvetlen képzés, azokra akiknek azt a szerepet szánták, hogy a normaiskolában szerzett képzettségüket majd továbbadják a már tevékenykedő tanítótársaiknak. (2)

Az 1806. évi Ratio Educationis Publicae összefoglalta és továbbfejlesztette az 1777. évi rendelkezés tanítóképzésre vonatkozó intézkedéseit, magába ötvözve az azt követő évtizedekben kiadott hivatalos rendelkezéseket (1778. Proiectum, 1789. Útmutató, az 1790-es évek rendeletei). Ezt követően az 1830-as évekig a népiskolai tanítók képzésével kapcsolatban újabb lényeges állami rendelkezés nem jelent meg. A normaiskolák egyre szélesebb körű elterjedése folytán -- a városok és nagyobb mezővárosok népiskolai tanítói mellett -- egyre emelkedett azoknak a falusi tanítóknak a száma, akik ezekben az intézményekben szerezték meg képesítésüket.

2. Az első önálló katolikus tanítóképzők megjelenése és fejlődése (1819-1844)

A normaiskolák tanítóképző tagozatán a jelentős mennyiségi növekedés ellenére egy-egy tankerület tanítóinak csupán egy kisebb hányada kapott kiképzést. A katolikus és protestáns iskolaügy számára egyre sürgetőbb feladatot jelentett az 1820-as évekre megnövekedő népiskolai hálózat jól felkészült tanítókkal való ellátása. Ez az igény először az Észak-Magyarországon lévő szepesi katolikus egyházmegye püspökét, Pyrker Lászlót késztette arra, hogy egyházmegyéje számára önálló tanítóképzőt alapítson. Az új intézmény a püspöki székhelyen Szepeskápta-

lanban nyílt meg 1819 őszén mint Magyarország **első önálló, más oktatási intézménnyel kapcsolatban nem álló tanítóképző intézete.**

Az első önálló tanítóképző létrejöttével egy új képzési forma indult fejlődésnek: az alapszintű, általános tanulmányokra épülő középfokú-középszintű tanítóképző. Ez az intézménytípus -- a középszintű tanítóképző szakiskola -- kisebb-nagyobb módosításokkal 1959-ig, a felsőfokú tanítóképzés létrejöttéig a magyar tanítóképzés egyedüli és legfőbb helye. A szepeskáptalani képző -- mivel az egyházmegye lakosságának nagy része német nyelvű volt -- az 1870-es évek közepéig német nyelvű képzést folytatott. Pyrker 1828-ban már egri püspökként alapítja Egerben az ország első új típusú magyar nyelvű képzőjét.

A két évig tartó tanítóképzés fő célja olyan tanítók képzése volt, akik képesek a gyermekből buzgó keresztényeket, öntudatos alattvalókat, iparkodó polgárokat, jó házastársakat és szülőket nevelni. E cél elérése érdekében olyan tanítókat igyekeztek képezni, akik nemcsak az ifjúság nevelésének-oktatásának kulcsemberei voltak, hanem a település egész lakosságának erkölcsi példát nyújtottak, akik egyaránt jártasak voltak a tanítás szabályaiban és a kántori mesterségben is.

Az egri tanítóképzőből kerültek ki a korszak első katolikus kántortanítói, akik az iskolai tanításon kívül egyházi feladatokat, sőt jegyzői teendőket is elláttak. Ez az önálló intézet a normaiskola tanítóképző tagozatánál jóval magasabb szintű oktatást nyújtott, a népiskola tananyagát rendszerezve tanította, a pedagógiai elméleti tárgyakkal párhuzamosan gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati és alapos zenei képzéséről. (3)

A reformátusok kollégiumaikban gondoskodtak a partikuláris iskolák rektorainak, praeceptorainak képzéséről, így a tanítóképzés náluk fő- és középiskolákhoz kapcsolódott (Debrecen, Nagykőrös, Nagyenyed). Az evangélikusok 1829-ben Sopronban vezettek be a tanítójelöltek számára pedagógiai előadásokat. A már meglévő régebbi alapítású medgyesi, negyszebeni, segesvári képzők mellé 1845--1847 között Felsőlövőn, Szarvason, Brassóban, Nyíregyházán nyílt kétéves tanítóképző.

3. Kezdeti törekvések a polgári igényeknek megfelelő középfokú képzők fejlesztésére (1844–1868)

Az 1830-as években a reformországgyűlések napirendjén egyre gyakrabban szerepelt a tanítóképzés ügye, az ebben az időben megjelenő

átfogó közoktatási reformtervezetek (1830 Opinio, Mednyánszky-, Bezerédy-féle tervezet) állami pénzből felállítandó, jól szervezett tanítóképzők létrehozását szorgalmazzák.

Az országgyűlési javaslatok hatására 1840-ben született az a királyi rendelet, amely a népoktatási reform első lépéseként öt katolikus tanítóképző felállítását rendeli el (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa). Az új intézmények és a kétéves egri képző mintáját követték, mindenütt a helybéli normaiskola tanítóképző tagozata helyére léptek.

A tanítóképzők reformját követte az 1845. évi első önálló magyar nyelvű népiskolai rendelkezés, a királyi rendeletként megjelenő "Magyarország elemi tanodáinak szabályzata". Jelentőségét az adja, hogy a két tagozatos, négyosztályos alsó és felső elemi népiskolatípus megteremtésével a polgárosodó magyar társadalom magasabb igényeit igyekszik a kor színvonalán kielégíteni.

Nagy jelentőségű a rendelkezés azon pontja, amely előírja 6--12 év között minden gyermek számára az alsó elemi iskola elvégzését.

Rendelkezik arról is, hogy tanítónak csak az nevezhető ki, aki tanítóképzőt végzett (4).

Az 1848. évi forradalom és az azt követő szabadságharc bukása után az osztrák közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe került a teljes magyar oktatásügy, így a tanítóképzés is. A minisztérium 1855-ben kiadott rendelete az 1845. évi szabályzat bizonyos elemeit erősíti meg, majd 1856-ban Thun Leo miniszter német nyelvű rendeletében, a "Bestimmungen für die katolischen Prararandenkurse (Lehrer-Bildungsastalten) in Ungarn" szabályozza a tanítóképzés ügyét. A rendelet megszűntette, illetve átalakította az 1842-ben felállított öt állami katolikus tanítóképzőt, helyettük Besztercebányán, Esztergomban, Győrben, Lakocsán, Kassán, Nagyszombatban, Pécsett, Pesten, Sopronban férfiképzőt, Pesten pedig tanítóképzőt alapít. Mellettük továbbra is működnek római katolikus tanítóképzők Szegeden, Egerben, Csíksomlyón, Szepesváralján, görögkatolikus intézmények Nagyváradon és Ungváron. Megmaradt a reformátusok 3, az evangélikusok 8, a görögkeletiek 3, valamint az izraeliták 1858-ban Pesten megújított tanítóképzője is. (5)

A rendelet az új kétéves katolikus képzőket főelemi iskolával kapcsolta össze. Tanulmányaik befejezése után a növendékek képesítő vizsgát tettek, amelynek során háromfajta képesítést szerezhettek: főelemi iskolai tanítói -- a városi elemi népiskola négy osztályában való tanításra

jogosított, elemi iskolai tanítói -- az első három osztályban taníthatott, altanítói -- csak az első két osztályban taníthatott.

A tanítóhiányra való tekintettel lehetőség nyílott a képesítés magánúton történő megszervezésére is azok számára, akik a rendelet kiadása előtt legalább három évig sikeres tanítói tevékenységet folytattak.

A tanítóképzők tannyelvei közül -- a korszak jellegének megfelelően -- a német került előtérbe. A színmagyar területeken egyenrangú a német és magyar, a nemzetiségi területeken pedig a német mellett az adott nemzetiség nyelve kapott helyet. (6)

A protestánsokat -- a korábbi gyakorlatokhoz hasonlóan -- az 1855. évi rendelet sem érintette kötelező jelleggel. A szabadságharcot követően elsőként a tiszamenti református egyházkerület adott ki tantervet népiskolái számára, majd 1857-ben Sárospatakon önálló három éves tanítóképzőt is alapítanak. Az evangélikusoknak két képzője működik önállóan (Sopron, Felsőlövő). A többi vallásfelekezet, az izraeliták, a görögkatolikusok és a görögkeletiek tanítóképző intézetei a katolikus intézetekhez hasonló módon szerveződtek át.

Az 1856. évi rendelet hatására meginduló fejlődés eredményeként az 1860-as évekre általánossá vált Magyarországon a felekezeti jellegű, általános kétéves, gyakran állami alapítású, önálló tanítóképző intézettípus, amely a tanítói hivatás elsajátításához egyaránt fontosnak tartotta a korszerű szakmai elméleti (lélektan, logika, nevelés- és módszertan, szervezettan stb.), valamint a gyakorlati (iskolalátogatás, rendszeres tanítási gyakorlat) felkészültség, illetve a tanítói mesterséggel összefüggő feladatok (kántor, jegyző) ellátásához szükséges ismeretek nyújtását.

II. A törvényi úton szabályozott középfokú tanítóképzés időszaka (1868–1948)

A Habsburg-ház és a magyar uralkodó osztály történelmi kompromisszumát jelentő 1867. évi kiegyezést követően 1868-ban született meg az Eötvös József miniszter nevéhez fűződő első magyar népoktatási törvény. A törvény több nyugat-európai országot megelőzve átfogóan rendezte a népoktatás ügyét, megfogalmazva a 6--12 éves korig tartó általános tankötelezettséget, megteremtette a polgári igényeknek megfelelő új, egységes iskolatípust a hatéves mindennapos elemi népiskolát. Európai színvonalon rendelkezett az iskolaállítás jogára és kötelezettsé-

gére vonatkozóan, kihangsúlyozva az állami elsődlegességét és ezzel összefüggő kötelezettségeit is.

A törvény meghatározta a népoktatással kapcsolatos azon alapvető követelményeket (iskolaépületek, felszerelések, taneszközök, osztálylétszám, iskolák felügyelete, tanítók képzése és fizetése stb.), amelyek a népiskolai oktatás korszerű -- a polgárosuló társadalom igényeinek teljesebb mértékben megfelelő -- színvonalra emelését eredményezték.

1. A hároméves állami tanítóképzés létrejötte és fejlődése (1868--1881)

Eötvös törekvéseinek megvalósításához kulcskérdésnek tekinti -- ezért a törvényben szabályozza -- a tanítóképzés ügyét. Hangsúlyozza, hogy az egységesen magas színvonal csak úgy érhető el, ha a tanítóképzés ügye is alapvető állami feladattá válik.

Ennek megfelelően a törvény által létrehozott állami tanítóképző sokoldalú célkitűzéseket megvalósító hároméves középfokú szakiskolaként jelenik meg, amely nem csupán megfelelő általános műveltség és a pedagógiai szakműveltség nyújtására, hanem az ahhoz kapcsolódó színvonalas gyakorlati képzés megvalósítását is megcélozza. Ezzel kapcsolatos elképzeléseinek megvalósítása érdekében Eötvös 20 állami tanítóképző felállítását határozta el, amelyekhez gyakorlóiskola és hét hold gyakorlókert is hozzátartozott.

A felvétel alapfeltétele a testi alkalmasság, valamint a gimnázium, illetve a polgári iskola 4. osztályának elvégzése, vagy ezzel egyenértékű műveltség.

A felvétel alsó korhatára a betöltött 15. életév.

Tanulmányaik során az alábbi szakmai és praktikus műveltséget nyújtó tárgyakat tanulhatták a növendékek: hit- és erkölcstan, neveléstan, módszertan, földrajz, történelem, anyanyelv, magyar nyelv, német nyelv, természettudományok és azok alkalmazása az iparra és a földművelésre, gazdaságtan kertészeti és mezőgazdasági gyakorlattal, hazai alkotmánytan,mennyiség- és mértan, ének és zene (elsősorban hegedű és zongora) szépírás, rajz, testgyakorlat, tanítás a gyakorlóiskolában.

A diákoknak a tanév végén a tankerületi felügyelő jelenlétében vizsgázniuk kellett. A kétéves oktatási idő befejeztével egy évet gyakorló tanítással kellett eltölteniük, majd 2 éven belül tehették le az elméleti és gyakorlati képesítő vizsgát, és nyerhették el a tanítói oklevelet. Tanító

csak az lehetett, aki oklevelet szerzett, ezért a már működő tanítók számára nyári tanfolyamok szervezésével biztosították a szükséges végzettség megszerzésének lehetőségét.(7)

A törvény életbelépését követően 1869-ben jelent meg az első tanítóképzős tanterv, amely az alábbiak szerint fogalmazza meg a képzés célját. "A tanítóképző intézetek célja hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra" (8).

A népoktatási törvény eredményeként 1869 őszén nyílt meg az első állami képző Budán, ezt követően Csurgón, Losoncon, Sárospatakon. 1970-ben kezdte el működését a bajai, dévai, lévai, máramarosszigeti, modori, székelykeresztúri, zilahi, zniováraljai intézet.

1871-ben Csongrádon, Iglón, Kolozsváron, 1873-ban Aradon, 1879-ben pedig Csáktornyán alapítottak tanítóképzőt. A tanítónők képzésére önálló intézet jött létre 1865-ben Budán, 1870-ben Kolozsvárott, majd Pozsonyban és Szabadkán, Győrben és az időközben egyesített Budapesten.

Az állami tanítóképző intézetek általában kisebb városokban találtak otthonra, melyek társadalmi viszonyai nem álltak túlságosan nagy ellentétben a falusi tanítók várható életkörülményeivel. Mindenütt létrehozták a törvény által előírt 6 osztályú osztatlan gyakorlóiskolákat is, amelyeknek tanulói 6--13 éves gyermekek voltak, osztályonként 10-10 fős létszámmal (9).

Az állami képzők mellett továbbra is működtek a korábban alapított felekezeti intézetek, amelyek három évfolyamúvá történő átszervezése csak jóval később valósult meg.

2. A négyéves tanítóképzés kialakulása és fejlődése (1881--1920)

Az állami tanítóképzés első tíz évében a törvény által előírt hároméves képzők felállítása, berendezése és működésük szabályozása volt a központi feladat. Az intézménytípus kiépülésének tapasztalatai azt bizonyítják, hogy számos előnye ellenére sem tudta maradéktalanul megvalósítani a népoktatási törvényben megfogalmazott elképzeléseket.

Egyrészt kevésnek bizonyult a három év a kellőképpen megalapozott alapműveltség és a színvonalas elméleti és gyakorlati szakképzés biztosításához. Másrészt nehézségeket okozott a képzési idő és a képesítés közé beilleszkedő egy-két éves gyakorlati idő, valamint a növendékek eltérő, gyakran alacsony előképzettsége. E hiányosságok pótlását a közoktatásügyi kormányzat a tanítóképzés négy évre történő felemelésével kívánta megoldani, amit 1881-ben minisztériumi rendeletekkel léptetett életbe.

Az új formára történő átállás az állami képzőkben rövid idő alatt, zökkenőmentesen megtörtént, ezzel megszabva a magyar tanítóképzés hosszú ideig -- az 1920-as évek elejéig -- érvényes szervezeti kereteit.

Ezzel egyidőben jelentek meg a megváltozott viszonyokhoz alkalmazkodó új tantervek és egyéb dokumentumok is. A nyolcvanas években elsősorban a tanítóképzés belső életét módosító reformokkal, majd később a képzés keretét bővítő javaslatokkal is találkozhatunk. Az egymás követő tantervi módosítások (1903, 1911) a tananyag struktúrájának korszerűsítésére, valamint a megjelenő új pedagógiai áramlatok -- a herbartiánus pedagógia eredményei, a századforduló után jelentkező reformpedagógiai, szociálpedagógiai és gyermektanulmányi törekvések-- beépítésére törekedtek. E viszonylag hosszú korszak alatt állandósult a tanítóképzés szervezete, belső élete, tisztázódtak a képzés elvei.

A közel negyven éves fejlődés megteremtette a magyar közoktatás kulcsfigurájának, a polgári igényeknek is megfelelő művelt néptanító ideálját, aki praktikus általános és szakmai műveltsége, gyermekszeretet, pozitív emberi tulajdonságai, gyakorlatias felkészültsége segítségével nemcsak a rábízott iskolásgyermekek lelkiismeretes nevelője, hanem a település alacsonyabb néprétegeiből származó felnőtt lakosságának is szellemi vezetője volt.

3. Az ötéves tanítóképző szakiskola megteremtése és fejlődése (1920–1948)

A századfordulót követően számos javaslat született a négyéves tanítóképzés szervezeti és tartalmi korszerűsítésre. Ezek megvalósítását azonban a világháború megakadályozta. A vesztes háborút követő forradalmak után bekövetkező nemzeti katasztrófa, a trianoni békekötés, a történelmi Magyarország szétesésének traumatikus élménye határozza meg a következő évtizedek magyar kultúrpolitikájának fő irányát, mely-

nek nagy formátumú ideológusa gróf Klebelsberg Kunó, az 1920-as évek vallás- és közoktatásügyi minisztere.

Az új körülmények közepette kiemelkedő szerepet tulajdonít a művelődésügynek, mert úgy véli, hogy a területe népessége nagy részétől, katonai erejétől megfosztott, gazdaságilag leromlott ország csak egy területen, kultúrájában őrizheti meg a magyarság kelet-európai vezető szerepét. Az ország jobb jövőjét a szilárd nemzeti egység, és az ezeréves államiságból fakadó szellemi többlet, a kultúrfölény adja. a sokat emlegetett kultúrfölény jelszó annak ideológiai tartalmain túl szükségképpen magában foglalja a kultúrpolitikai kérdések újragondolását és ennek szellemében a dualizmus korában kibontakozó művelődésügyi intézményrendszer modernizálását. Ennek jegyében a húszas évek elején a tudomány és a középfokú oktatás került előtérbe, majd a gazdasági konszolidáció első éveiben a népiskolai hálózat, tanyasi iskolák építésével, a felnőttnevelés, népművelés, könyvtári hálózat fejlesztésével egészült ki. Klebersberg széles körű, energikus tanügyi reformjainak hatására minisztersége idején ötezer tanterem és tanítói lakás épült, elsősorban az alföldi tanyavilágban. A trianoni határokon kívülre került pozsonyi és kolozsvári egyetemeket Pécsre és Szegedre telepíti át. Megreformálja a polgári és középiskolákat, a leánynevelést és a középiskolai tanárképzést is. Modernizálja a hazai közgyűlést és a középiskolai tanárképzést is. Modernizálja a hazai közgyűjtemények szervezetét, a tehetséges fiatalok külföldi továbbképzésére több külföldi fővárosban ún. Collegium hungaricumokat alapított (10).

A tanítóképzés további korszerűsítése egyrészt már a századforduló után meginduló reformmunkálatok, másrészt a klebelsbergi kultúrpolitika szellemében folytatódik. A számos reformelképzelés, a sorozatos viták eredményeként 1920-ban a miniszter a tanítóképzés időtartamát hat évre emelte fel. Az 1920/21-es tanévtől kezdődően az első osztályokban bevezették az új tantervet, egyidejűleg új szabályzat jelent meg a népiskolai tanítók képesítéséről és továbbképzéséről is.

A hatéves tanítóképzés sajnos nem bizonyult életképesnek, mivel az új szervezeti felépítés sem tananyagában, sem elrendezésében nem felelt meg annak az elképzelésnek, amit a tanítóképzés szakemberei a hosszú reformmunkálatok során a korábbi években kidolgoztak. A megnövekedett képzési idő ellenére az intézménytípus továbbra is egy tago-

zatú, középfokú szakiskola maradt, így annak korábbi hiányosságai a több évfolyam, nagyobb óraszám ellenére is megmaradtak.

Az éles kritikák és viták eredményeként a hatosztályos tanítóképző tervét elvették, mielőtt azt a gyakorlatban kipróbálták volna. Az 1923. évi miniszteri rendelet végül a képzési idő öt évben állapította meg. Az új képzési forma stabilizálódásának eredményeképpen az 1920-as évek közepétől észrevehetően emelkedett az oktatás minősége. A tanulmányi színvonal emelésében nem kis szerepe volt a tanítóképző intézeti tanároknak, akiknek képzése 1906-tól az egyetem mellé rendelt speciális képzőintézetben, az ún. Apponyi Kollégiumban folyt. Növekszik a növendékek előzetes iskolázottságának színvonala is. A növendékek többsége polgári iskolát végzett, de jelentős volt azok száma, akik a középiskola negyedik osztályának elvégzése után a képzőben folytatták tanulmányaikat, voltak érettségi bizonyítvánnyal, sőt magasabb képesítéssel rendelkező diákjaik is.

A következő évtized során a Klebersberg által elkezdett kultúrpolitika méltó folytatója, az új miniszter Hóman Bálint -- a Horthy-korszak másik kiemelkedő kultúrpolitikusa -- tesz kísérletet a tanítóképzés főiskolai szintre emelésére.

Elődjéhez hasonlóan az ő nevéhez is több jelentős közoktatási reform kapcsolódik. Egységessé tette a középiskolai oktatást, megreformálta a tanárképzést, az iskolafelügyeletet, a négyévfolyamos líceum megszervezésével középfokú szintre emelte a szakképzést, az 1940. évi 20. törvénnyel törvényi szinten megteremtette a 8. osztályos népiskolát. A négyéves középfokú líceumra alapozva 1938-ban törvény intézkedik a kétéves felsőfokú tanítóképző akadémia felállításáról, így érvényre jutott a két tagozatú tanítóképzés régóta élelődő gondolata.

A törvény kihirdetését követően már 1938 őszén megindult a líceumi képzés. Sajnos az 1938. évi líceumi és tanítóképző akadémia törvény ígéretes elképzelései sem valósulhattak meg, a tanítóképző akadémia megszervezésére nem került sor. Ennek okai között első helyen a háborús viszonyok romló anyagi körülményei, valamint a Magyarországhoz visszacsatolt területek megnövekedett tanítóigénye állt. Egy 1941-ben kiadott minisztériumi rendelet elállította a líceum negyedik osztályának megnyitását, így a tanítóképzés továbbra is középfokú intézetekben -- hároméves líceumban és kétéves tanítóképzőben -- történik (11).

A háború után, a megváltozott gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális viszonyok közepette -- a népi demokratikus átalakulás viszonylag rövid időszakában (1945--1948) fellépő progresszív szellemi áramlatok közoktatási elképzeléseinek koordinálását Sík Sándor és Kiss Árpád vezetésével újjászerveződő minisztériumi tanácsadó testület, az **Országos Köznevelési Tanács** végezte. A testület rövid fennállása alatt több fontos feladat megoldására vállalkozott. A testület rövid fennállása alatt több fontos feladat megoldására vállalkozott. Kidolgozta az új magyar iskolatípus, a nyolcosztályos általános iskola tartalmi és szervezeti alapelveit, megteremtette és továbbfejlesztette a négyosztályos középiskolát, jelentős lépéseket tett az egységes tanárképzés megteremtésére.

A reformmunkálatokon belül széles teret kapott a tanítóképzés korszerűsítésének kérdése is.

A pedagógusképzés fejlesztésére irányuló széleskörű viták eredményeként az Országos Köznevelési Tanács 1947 januárjában nyújtotta be erre irányuló javaslatát a minisztériumnak. Az előterjesztés szerint az általános iskolai és középiskolai tanárok képzését az egyetem bölcsészeti karai és a velük összekapcsolt hároméves pedagógiai akadémiák látnák el. Az első két évben az általános és középiskolai tanárok közös alapképzésben részesülnének, ezt követően az általános iskolai pedagógusok képzési ideje még egy év, a középiskolai tanároké pedig három év lenne.

Az 1947 novemberében Budapesten megnyíló első Pedagógiai Főiskola -- alaposabb előkészületeket mellőzve -- eléggé vitatható módon kísérli meg az egységes általános iskolai tanárképzést oly módon, hogy hallgatóknak képesítést kívánt nyújtani a nyolcosztályos iskola alsó és felső tagozatára egyaránt.

Az elképzelés némely pozitívuma ellenére (széleskörű komplex szakosítás, közös szakműveltségi alapozás, az iskolatípus egészében való gondolkodás) a tanítóképzés szempontjából nem járt sikerrel. Rendkívüli mértékű volt a hallgatók túlterhelése (gyakran három szakcsoport), ami óhatatlanul is csökkentette a képzés színvonalát (12).

A pedagógiai főiskolák elsietett létrehozása és irreális célkitűzései mögött a Magyar Kommunista Párt céltudatos taktikája húzódik, amellyel a hagyományos magyar oktatásügy meglévő, újból megerősödő intézményrendszerének, hagyományos értékeinek tudatos felszámolását készíti elő. A párt távlati céljaival éles ellentétben állt a koalíciós időszak polgári politikai áramlatai által kitűzött cél -- a demokratikus jogállam mo-

dellje. A kommunisták a szovjet modellt -- az egypártrendszerű sztálini proletárdiktatúrát -- akarták megteremteni, ahol az ateizmus a hivatalos világnézet, az iskolarendszer egységes és állami. Ebben az iskolarendszerben nincs helye az egyházi iskoláknak, a sokszínűségnek, a különböző szervezeteknek és mozgalmaknak, a spontán társadalmi közösségeknek. A kommunisták törekvései egyre élesebben fogalmazódik meg a következő: 1948-as év történéseiben; az iskolák államosításában, a vallásos vagy a hagyományos polgári értékekhez ragaszkodó tanítók, tanárok, egyéb magasan kvalifikált értelmiségiek kíméletlen üldözésében, a polgári pártok és az egyházak elleni egyre kíméletlenebb harcban.

A minisztérium 1948 tavaszán minden távlat, reális mérlegelés, az új általános iskola nevelőszükségletének felmérése nélkül -- az újonnan létrehozott pedagógiai főiskolákra hivatkozva -- elrendelte az ötéves tanítóképző szakiskolák azonnali megszüntetését, egy tollvonással megsemmisítve a közel kétszáz éves tradíciókkal rendelkező intézménytípus minden értékét és eredményét.

Jegyzetek

1. Mészáros István: Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777--1830 között. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. 203--204.
2. I. m: 205--208.
3. I. m:276--281.
4. Az 1845. évi Szabályzatot részletesen elemzi Mészáros István: Az első hazai népoktatási reform (1845)= Századok, 1980. 2. sz. 229--259.
5. Kiss József: A magyar tanítóképzés statisztikai adatai = Magyar Tanítóképző, 1929. 107.
6. Szakál János: A magyar tanítóképzés története, Bp., 1934. 54--57. 7. I. m.: 66--69.
8. Idézi Szakál i. m. : 70.
9. I. m.: 74.

10. Glatz Ferenc: Nemzeti kultúra -- kulturált nemzet.Kossuth, Bp., 1988. 179--181.
11. Németh András: A magyar tanítóképzés története.(1775--1975) = Főiskolai Füzetek 11. Zsámbék, 1990. 87--89.
12. I. m.: 89--97.

SZILVÁSI LÁSZLÓ

A KÖZÉRZET SZOCIOLÓGIÁJA

(Adalékok a közérzet objektivációs feltételeihez)

ABSTRACT: (*Sociologie de la morale*) En Europe l'Hongrie est le plus pessimist pays - disont l' experts étrangers.

·· Notre sensation publigue depend - t - eller des cadres sociaux subjectives ou sociaux objectives?

A cause du chanqement de la structur politique se crée une novelle forme, qui n' est pas convenable á la vie courente. Les valeurs de la liberté dépendent du functionnement de petites sociaux humains.

Par derrière rapide du nombre de chomeurs et de l' apathie politique la liberté personnelle est en train un augmentation lente.

La conversasion du capital humain régle l' existence d' action.

Le capital culturel se transforme en capital economique.

Le capital social grandit nos possibilités de vie en raison de la mesure des possiblités nous donnons aux voisins.

Az foglalkoztat bennünket, hogy az intellektuelek számára nemcsak szociálpszichológiai fogalomként megjelenő közérzet elméleti nézőpontból megragadható-e. Közérzetünknek vannak-e általános tartalmi, strukturális összetevői, alakulása "lágy" individuális, vagy "kemény" társadalmi korlátok között történik-e.

A konkrétumokra vágyó szociológia a fejlődés, a változás nyomonkövetésre alkalmas módszernek tartja a történeti megközelítését. Az életet akarja megérteni az objektív struktúrák történeti kialakulását vizsgálva. A kettő viszonya mindig történetileg meghatározott. Maga a struktúra csak akkor kifejező, ha megtartja önkéntelen eredetének vonásait. A társadalom, hogy az emberek együtt élhessenek bizonyos formákat, tényeket emel maga fölé, amelyekhez alkalmazkodik. Az alkalmazkodás sok esetben még akkor is elképzelhető, ha ez közvetlen életérdekeiben

akadályozza az egyént. Az eleven ember érdeke természetesen keresi jogait e generációkon át épülő struktúrákkal szemben.

Az egyéni érdekek azonban túlnyomó részben nem nyers érdekharcokban, hanem az igazgatásközvetítésével érintkeznek egymással. Tehát az eleven élet átmegy a szociális struktúrába, és ez a struktúra jelentkezik az élettel szemben.

Nagy kultúrákban az objektív képződmények egész szerkezete foglalja össze és igazgatja az embereket erkölcsi, szellemi, anyagi életükben egyaránt.

A hagyományos történetírás csak a magas szerkezeti folyamatokkal foglalkozik. A mindennapi normák, kapcsolatteremtési technikák pedig a mélyszerkezetekben formálódnak. Szociális alkotás ez, mert nem az egyén viszi át teljes objektivációba az aktust, hanem félgyártmányként megy kézről-kézre. Vannak nagyobb alkotóerejű pontok is: a közösségben, csoportokban intenzívebb az egyén szerepe. Az európai történelemben a struktúraépítés a középkorban kezdődik a paraszti és kézműves rétegeknél. A szabadság értékeit -- a jó közérzet legfontosabb alkotóelemeit -- a kisközösségek működésükkel biztosítják Ebből fejlődik ki a polgári életnek egy technikája. A közvetlen emberi célhoz kapcsolódó tevékenységekben funkcionálisan benne rejlik a fejlődés mint folytonos, apró mindent megújító tevékenységben.

Az új korban megjelenő racionalitás hatására leáll ez a szakadatlan mélyszerkezeti struktúraépítő mozgás, helyette az érdekszerű cselekvés válik általánossá. A forma nem közvetíti az aktuális élet ritmusát, így nem mindenki érthet, eleveníthet meg minden formát. A formákban mindig objektiválódik valamilyen világnézet is. A kultúrjavak legmélyebb pontjai e miatt is divergálnak. Ezt a divergálást a szekularizáció teszi irreverzibilissé.

Végeredményben az objektív struktúrák és a szubjektív lelkiségek a társadalmi mozgalomnak a szereplői. A kettő viszonya mindig történetileg meghatározott. A struktúra csak akkor működik, amennyiben a kifejezés formái társadalmiasan hozzáférhetők. Nincs látens módon működő struktúra hallgatólagosan elismerve. Az élő emberek organizációi soha sem csak hallgatólagos megegyezések. A konszenzus nem létezik, ha az nem válik kommunikáció tárgyává, és így nem töltődhet fel aktuális tartalmakkal.

Modernizáció -- legitimitáséhség

Az egyénnek folyamatosan magára kell vonatkoztatni és konkretizálni a társadalmilag felépült világot, hogy az csakugyan az ő világa legyen és maradjon. Társadalmától az egyén mértéket kap mindennapi tapasztalatairól és magatartására vonatkozóan. Noha az egyéni életrajzi különbségek -- az egyéni szocializáció legkorábbi szakaszai -- különbözővé teszik ezt az apparátust, azonban a társadalomban általános közmegegyezés áll fenn arra nézve, hogy mekkora eltérések tarthatók elviselhetőnek. Ez a rend tehát, amelyben az egyén észlelni kezdi a világot, korántsem saját választásából fakad. Ez a világ ezért hitelesítésre szorul, és a hitelesítést csak az egyén maga végezheti el folytonos interakciókban másokkal. Mindenki igényli világának, identitásának folytonos hitelesítését.

A létnek a privát szférája mindinkább külön válik a gazdasági és politikai intézmények közvetlen ellenőrző mechanizmusaitól. A nyilvános intézmények működése idegen, zömében érthetetlen, emberi jellegükben személytelen világként szegeződnek szembe az egyénnel. Hangsúlyozni kell, hogy mindez az emberek tömegeit nem ejti feltétlenül boldogtalanságba, de ennek következtében nyilvános ténykedéseiknek csekély szubjektív jelentőséget tulajdonítanak, a munkát mint szükségszerűséget kezelik, e politikát pedig nézőként űzik.

A lényeg ebben a helyzetben, hogy a mindenki számára fontos önmegvalósítási élményeket másutt keresik az emberek, elsősorban a privát szférában. A privát szférában többféle társadalmi kapcsolat fordulhat elő. Ezek között azonban a családi kapcsolatok állnak a középpontban. Ez olyan kapcsolat viszont, amely csak két egyénre szorítkozik, intenzitással kénytelen pótolni saját számbeli szegénységét. Ez fokozza a dolog kétséges és drámai voltát.

Közben a gazdasági struktúra valamelyik bugyrában végzett munkája miatt az egyénnek megélhetést kell találnia, ebben az idegen világban. Társadalmunkban a család már nem ágyazódik be a szélesebb közösségi kapcsolatokba, mint tette ezt az ipari forradalom előtt. Mikroszociálisan vizsgálva ezt a folyamatot igen ambivalens értékeket hordoz ez a hatalom aspektusából. A konjugális család szűk tartománya ártalmatlan játszótér az egyén számára. Hatásosan szív fel és eliminál sok olyan energiát, amely politikailag veszélyesen törhet elő. A mindenkori

hatalom számára viszont létérdek, hogy társadalmi célok megfogalmazásával integrálja a társadalmat. Ezen keresztül szabályozza és ellenőrzi a célok elérésének útjait-módjait. Ezek a célok erkölcsökben, intézményekben gyökereznek, és megszabják, hogy milyen eljárások engedhetők meg a célok elérésére.

Minél rosszabbul integrál egy társadalom, a hatalom annál lázasabban igyekszik bizonyítani legitimitását. Ha egy hatalom ad magára, fontosnak tartja elhitetni, hogy azok uralkodnak, akik fölött a tényleges és korlátlan hatalmat gyakorolja, a XX. században az erőszak már nem sikkes eljárás.

De ennek a helyzetnek ugyanilyen lényegesek a gazdasági összetevői. Ma a lakosság birtokában kb. hétszáz milliárd forint van. Készpénzben, takarékban, kötvényben. Becsülni sem lehet, a lakásban dugdosott és a falra akasztott értéktárgyakban mekkora vagyont halmoztak fel a családok. További értékeket halmoztak fel a gomba módra szaporodó hétvégi házakban, túlméretezett ingatlanokban. A főállásban megszerzett jövedelmek pedig a teljes családi jövedelmekből, becslések szerint, átlagban csak 60-65 %-ot magyaráznak.

Nehéz ettől irracionálisabb helyzetet elképzelni is, mert közben a magyar gazdaság már hosszú ideje krónikus és egyre elviselhetetlenebb tőkehiánnyal küzd. Az oly sokat emlegetett személyes érdekeltség korábban csak a második gazdaságban alakult ki. A magánpénzek az elmúlt 40 évben jogi és politikai garanciák nélkül nem vállalkoztak. Napjainkban pedig a gazdaság privatizációja idegen tőkével keresztezve dühödt vádaskodást von maga után, hogy a külföldi befektetők fillérekért vásárolják fel az állami vállalatokat. A magyar vállalkozók, befektetők egy része viszont a korábbi pártállamból adódó helyeit és anyagi előnyeiket felhasználván, ambivalenssé teszi a befektetők erkölcsi megítélését, a vagyonok eredetét illetően.

Az állami legitimációs rendszerek már hosszú ideje nem képesek a tömeges lojalitást a szükséges szinten tartani. A korábbi legitimációs eszközök kiüresedése fokozza a legitimáció szükségletét. A hatékonyan legitimáló nyilvánosság Magyarországon még nem tudott kialakulni. Erősen kilógott a lóláb az elmúlt 40 évben, amikor a sajtó úgy struktúrálta a figyelmet, hogy a kellemetlen témákat és problémákat, érveket eltörpítette. Ennek a manipulációnak a játéktere azonban erősen korlátozott volt, mert a kulturális rendszer ellenállt. Ugyanis átlátta a legitimáció

megszerzési módját. A rendszerváltás óta azonban a sajtó ennek ellentettjét követi. Csak a kellemetlen témákat és problémákat hangsúlyozza, a pozitív változásokat eltörpíti. Ezt a legitimációs deficitet ma is az adminisztrációs cselekvések növelésével igyekeznek eltüntetni, például a nemzeti médiák kormányfelügyeletére irányuló törekvésekkel. Végső soron ez azonban csak növeli a legitimációs deficitet, de nem generálja.

Kognitív disszonancia

Az egyén tevékenysége és teljesítménye az állampolgári és a családi privatizmus szféráiban a jelentős, mind az állam, mind az egyén szempontjából nézve. Ez egyszerre jelent státus konkurenciához igazodó karrierorientáltságot, másrészt fogyasztási és szabadidő értékekkel járó családra orientáltságot. Mindkét motivációs bázis fontos a politikai és gazdasági rendszer fennállása szempontjából, de az állam és a foglalkoztatási rendszer motívum bázisa és a pirvát szféra motivációs kínálata között diskrepancia feszül. Csak vázlatosan néhányat ezek közül:

- Az egyéni teljesítmények mérésének nehézségei (a szellemi munkánál a mérés lehetetlensége) és a bérezés teljesítményideológiája,
- esélyegyenlőség a továbbtanulást biztosító iskolákhoz, és az általános iskolákban már megkezdődő szelekció,
- az oktatási és gazdasági rendszer aszinkron fejlődése,
- formális iskolai végzettség, valamint a szakmai és gazdasági siker közötti diskrepancia.

A közérzet mint a kognitív disszonancia manifesztációja

A kulturális és polgári tradícióink eróziójuk miatt egyre alkalmatlanabbá válnak az állampolgári és a családi privatizmus közötti feszültség feloldására. Az eltérő motivációs kínálat miatt létrejött motivációs válság generálja legfőképpen a legitimációs válságot. Az emberekben egyre kevesebb az erő ahhoz, hogy kibírják a mindennapokat. Az pedig, hogy az egyén fokozódó szükségletét is érzi annak, hogy élményeinek hangot adjon, úgy is értékelhető, mint distancia, a méltóságérzés terén elszenvedett veszteség.

A fokozódó szegénység csak növeli az egyén feszültségét. Az egyre növekvő munkanélküliség pszichésen rombolja az egyén energiáit

és lehetőségeit ahhoz, hogy az állam és a foglakoztatási motívum bázisa érvényesüljön. Olyan értékek hangsúlyozódnak, amelyek fokozzák az egyén individualizációját, egoizmusát. Tömegessé válnak az egyéni útkeresések, amelyek keresztbe metszik a hivatalosan is preferált magatartásformákat, egy részük a deviáns magatartásformákba torkollik. a sikerorientált magatartások azonban csak a gazdagodás után legitimálják a felhasznált eszközöket, módszereket, a gazdagodás útját.

A közérzet politikai keretei: struktúraváltás, polgári engedetlenség

Azt gondolom, hogy a taxisblokád után eltelt évek felhevült indulatokra talán még orvosi szempontból is megnyugtatólag hatott, de politikailag mindenféleképpen gondolkodásra késztetett mindenkit. A pártok háza táján zajló változások is ezt tanúsítják. tisztábbá válnak a politikai frontok, elhatárolódások kezdődtek el. Magyarországon az elmúlt két évben forradalmi jellegű és méretű változások mentek végbe, de ne értsük félre a hangulatot, mert az maga forradalomellenes. A társadalom minden szintjén radikális változtatásokat akarnak, de nem forradalmat.

A blokád különböző oldalán állók egyértelműen tanúsították ezt magatartásukkal, fegyelmezettségükkel.

Közhelyszerű igazság, hogy sajnos nem rendelkezünk polgári demokratikus hagyományokkal, sem állampolgári, sem intézményi vonatkozásban. Mire gondolok? Kialakult már a válságtudatunk. gazdasági válság, politikai válság, bizalmi válság, túlterhelt demokrácia, értelmiségeink nyomora, az állam, mint a biztonság kockáztatója, peremcsoportok (hajléktalanok a pályaudvarokon), ökológiai válság. Hiányoznak ezzel szemben a válságot kezelő intézmények, a válságot kezelő gondolkodás. De nem hiszem, hogy felméréseket kellene végezni annak elismeréséhez, hogy helyzetmegítélő közvéleményünkben keveredik a morális-jogi-gazdasági vélekedés. A jelenlegi kormány az első szabad választás után, demokratikus körülmények között alakult. Elvileg semmi nem zárja ki, hogy a népakarat érvényesítésének eszköze legyen. A mai sokszorosan érdektagolt társadalomban joggal felvetődik a kérdés: ki itt ma a nép? mit akar, mit szeretne a nép? Az össznépi igényroham és a szabályozó kapacitás között azonban szakadék tátong. A pártok a saját maguk által életre hívott elvárásoknak, amellyel kormánytöbbséget szereztek, nem tudnak eleget tenni, ezért választóik kiábrándultak. Kellően tanúsították ezt a

"választásokon való részvételükkel". A csalódások halmozódnak, robbanóerejük is kiszámíthatatlan. Az ellenzék is újra fogalmazza magát, és közben egyre kevésbé képes a választói akaratot artikulálni, ill. ezek kialakulásába beavatkozni.

A kialakult pártrendszer és a nem pártszerűen szervezett társadalmi mozgalmak viszálya növeli a jogos követelések volumenét. A kormány zavarai és cselekvésképtelensége, a koalíción belül, az MDF-et erősítő pozíciók halmozásához vezetett. A cselekvésképtelenség láttán növekszik a szakadék az állampolgári igényszint és a kormány teljesítőképessége között. Várható e miatt egy nem távoli időpontban a szervezett központi államhatalom megbénulása, felbomlása, majd újra szerveződése. Ezt a folyamatot lassíthatná az önkormányzatok megerősödése, ha legalább helyi ügyek vonatkozásában az állampolgári érdekek teljesülhetnének. A társadalmi ellenőrzés intézményeinek kiépülése lassú. Ezzel szemben a megértés, a belátás, az állampolgári fegyelem igényét hangsúlyozzák a kormányszervek, az egyre rosszabbul élő emberekkel szemben. Gőzerővel folyik az igényeket hiteltelenítő propaganda, védi magát az állam az igénytúlterheléstől. Adósságteher, romló értékesítési lehetőségek külföldön és belföldön, hallhatjuk magyarázatként.

Mi lehet a gyógymód ebben a helyzetben az egyszerű állampolgár számára? Milyen cselekvési horizont nyílik számukra? A munkaadó és az egyre szaporodó szakszervezetek laza érdekegyeztető szervezete? A munkavállalói érdekek teljesülhetnek ebben a most kezdődő szerveződésben? Milyen eszközök felhasználására nyit ez lehetőséget? A "szervezetlen szerződésre" egyetlen járható út kínálkozik: a sztrájk, a spontán szerveződő lázadás.

Sajnálatos, hogy a magyarországi körülmények között a polgári demokráciák legszervezettebb érdekérvényesítési eszköze, a legmagasabb fokú, legöntudatosabb ellenállási forma egyúttal a legelemibb és legelső érdekérvényesítési csatornaként tételeződik. Az inflációt gerjesztő áremelések beindítják a bérköveteléseket. Az 1991-es esztendő a mozdonyvezetők figyelmeztető sztrájkjával kezdődik. Ez lesz az új korszellem? Az ideológiák alkonya után az alkony ideológiája a bérkövetelés? Postások, mozdonyvezetők, tanárok..., olyan foglalkozásúak következnek ezek után, akik sztrájkjukkal blokádot tudnak okozni anélkül, hogy eltorlaszolnák az útkereszteződéseket.

Az emberek egy része rokonszenvezik a sztrájkolókkal, mert legalább azok átküzdhetik magukat az akadályokon, amelyeken ők nem. Szándékaik szerint a sztrájkolók és nem sztrájkolók tehát egyformán megítélhetők (elítélhetők). A tettek következménye alapján, azonban már nem sorolhatók ugyanabba a kategóriába. A sztrájkolók és nem sztrájkolók , általában az emberek örömest békén hagynák egymást, ha a kormány, mint eszköz segítségével elkerülhetnék egymás szabadságának korlátozását.

A fokozódó individualizálódás következtében csak egyetlen kötelezettséget képesek az emberek magukra vállalni: mindig azt tenni, amit igazságosnak tartanak. Innen már csak egyetlen lépés hiányzik: lelkiismeretes emberek összefogása által létrehozott testület, amely az államot, a szó nemes értelmében véve szolgálja. Nemcsak fejével, de lelkiismeretével is.

Felvetődik a kérdés, itt és most Magyarországon, a kormánynak és ellenzékének nem majdnem ugyanazt kellene-e csinálnia? Szabad-e ebben a patthelyzetben a pártok valamelyikének győzelemre törekednie? A kormánypártok lépéskényszerre vannak ítélve, amelyek a korábbi programoktól, pártideológiáktól és ígéretektől független döntések. Az ellenzék valójában irtózik a hatalom átvállalásával járó teendőktől, boldog, ha nem kap többséget, örül, hogy ellenzékben maradhat.

Milyen állampolgári magatartást tanúsíthatunk a jelenlegi helyzetben? A mi szavazataink juttatták hatalomhoz a jelenlegi pártokat. Azért, hogy a szavazás ne váljék egyszerű játékká, hogy a szavazók személye szerepeljen a pártok, a kormány tétjei között, az állampolgárnak viselkedésével saját szabadságáról kell tanúbizonyságot tenni. Nem közösködhetünk azzal a kormánnyal, amely szegény rabszolgává silányít bennünket tehetetlenségével. A fuldokló társadalomtól elragadni a deszkaszálat azzal az indokkal, hogy a kormány is fuldoklik, ez elvezet bennünket ahhoz a logikai pradoxonhoz, amely úgy akar gazdaggá tenni egy országot, hogy állampolgárai közben szegények és még szegényebbé lesznek.

Elveken alapuló cselekvésre van tehát szükségünk, amely megváltoztatja a dolgokat és viszonyokat. Nem szabad elhinni, hogy az országot kizárólagosan a lakossági áldozatvállalás vezeti ki a kátyúból. Olyan logika ez, ahol a gyógykezelés ártalmasabb, mint a baj, melyet megszüntetni kíván. A 40 éve tartó áldozatvállalás nem vezetett sehová.

Milyen elveken alapuló cselekvésre lehet gondolni? Mai társadalmunk legnagyobb lehetőségét a kommunális elvek alapján történő cselekvésben látom. Ez megszünteti az indivdualizációt, mert konkrét kapcsolatokat teremt az egyes emberek között. Lehetetlenné válik ezáltal, hogy a központi hatalom saját profitja érdekében kisajátítsa. Mindenki kis közösségek, csoportok sorozatához tartozik. Életlehetőségeink ugyanolyan arányban gyarapodnak, amilyen arányban mi lehetőséget biztosítunk foglalkozni, vallási, stb. szomszédainknak. A kommunális cselekvések egyik már létező hazai formája a lakóközösség-kezdeményezése. A mozgalom politikai sikerei közé sorolható, hogy jogi lehetőségek nyíltak a tanácsi tulajdonú lakások megvásárlására, mielőtt a privatizáció ideológiává vált volna.

De nem célja ezen írásnak az elveken alapuló cselekvésformák kimunkálása. A polgári engedetlenség pszichés helyzetértelmezésétől el tudunk vonatkoztatni, mert el kell vonatkoztatni: olyan történeti eseménysorozatról van szó, ahol az egyén viselkedésének motivációit az anyagi létfeltételeiben kell keresni, és az ellenállás valóságos kimenetele szempontjából mélységesen közömbös, hogy az egyén mindezekről milyen pszichológiai kategóriában ad számot magának.

A közérzet: ideológia és politika

Meggyőződésem, hogy közérzetünket kell és lehet javítani. Ezek az igények lent és fent is megfogalmazódnak. A struktúraváltás következtében a túlsúlyos állami és politikai rendszer lassan lebomlik. A központi újraelosztás rendszere a saját maga által felkeltett modernizációs szükségletek miatt önkorlátozóvá válik annak ellenére, hogy ez nem jár együtt a politikai gondolkodásban a hatalmi önkorlátozási törekvésekkel. A piaci mechanizmusok lassú érvényesülése szükségképpen kikényszeríti azt a viselkedési szabadságot, amely alapfeltétel a közérzet javulásának. Az ideológiai-politikai értékváltás egyúttal az értékdimenziók bővülését eredményezi annak ellenére, hogy ma még nincs olyan rendező elv, amely a gazdasági, ideológiai nemzettudatot egységesen áthatná. A liberális és konzervatív eszmék érvényesülése nem mutat elvi szilárdságot. Ezek a kusza viszonyok kettős cselekvési irányultságait egyrészt a nemzeti ideológiákhoz vezetnek, másrészt az Európához való tartozás, felzárkózás ideológiájához csatlakoznak. A gazdasági alternatívák keresése a

polgári liberalizmus irányába mutatnak. A privatizáció felgyorsulása az egyéni szabadság növekedésével jár együtt.

Ma a vállalkozók csoportjába való bekerülés független a származástól, csak -- valamilyen értékben -- a birtokolt kulturális javak szintjétől függ. Az egzisztenciális viselkedésben a jövőben megvalósulni látszik a tőkék konvertálhatósága által szabályozott magatartás. A kulturális tőkejavak anyagi tőkévé változnak. A szociális tőke, a személyi kapcsolatok rendszere mint mélyszerkezetű mozgás az új struktúrák hitelesítését, legitimálását eredményezi.

A politikai cselekvésre vállalkozó és erre alkalmas elit rotációja napjainkban folyik. Az 1990-es választások során hatalomra jutott elit tevékenysége ma még ambivalens érzelmeket vált ki a társadalomban. Az esetek többségében ma még politikai apátiáról beszélhetünk. A társadalom mélyszerkezetében azonban erőteljes, de tudatosulatlan polarizációt indít meg. Ez a jelenlegi pártharcok következtében ideológiailag leképezhetetlen. A kisebb-nagyobb pártválságok azonban jelzik a mélyszerkezeti mozgást. Mind a kormánypárt, mind az ellenzék keresi azt a társadalmi réteget, csoportokat, amelynek képviseletében megerősödve, megújulva a következő választásokon sikeresen indulhat.

A törekvések tehát fent és lenn egy, az egyszerű emberek számára is alkalmas részvételre, bekapcsolódásra lehetőséget adó mozgástér -- politikai, kulturális, gazdasági -- kialakítására, kimunkálására utalnak.

Felhasznált irodalom

Jack Douglas: A mindennapi élet megértése In:.: A fenomenológia a társadalomtudományban. Válogatás Gondolat, Bp., 1984.

Peter L. Berger--Thomas Luckman: A valóság társadalmi felépítést (Részlet) In.: A fenomenológia a társadalomtudományban. Válogatás. Gondolat, Bp., 1984.

Peter L. Berger--Hansfried Kellner: Valóságfelépítés a házasságban In.: A fenomenológia a társadalomtudományban. Válogatás. Gondolat, Bp., 1984.

A. P. Simonds: Az ideológiai uralom és a politikai információk piaca In.: Szociológiai Figyelő 1990/4.

Nicole Laurin--Frenett: Az értelmiségiek és az állam In.: Szociológiai Figyelő 1986/1.
Jürgen Habermas: Mit nevezünk ma valóságnak. Legitimációs problémák a kései kapitalizmusban In.: Szociológiai Figyelő 1985/1.
Gerard Adam--Jean Daniel Reynaud: Szociális konfliktusok és társadalmi változások In.: Szociológiai Figyelő 1986/1.
Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember, a világ és az értékek világa Gondolat, Bp., 1987.
Szabó Ildikó: Politikai törésvonalak In.: Világosság 1989/1.
Tamás Gáspár Miklós: Búcsú a baloldaltól In.: Kritika 1989/12.
Kulcsár Kálmán: A történetiség jelentősége a társadalomépítésben In.: Szociológia 1975/2.
Kolosi Tamás: Strukturális reformok és reform In.: Valóság 1986/7.
Kolosi Tamás: Struktura és egyenlőtlenség Kossuth, Bp., 1983.

VARGA ATTILA

EGY ÚJ ELGONDOLÁS A KÉMIA TANÍTÁSÁRÓL 7–8. OSZTÁLYBAN

ABSTRACT: Nach den Erfahrungen der früheren Jahren lässt die Begeisterung des bedeutenden Teiles unserer Schüler der Chemie gegenüber schon im ersten Jahre ihres Studiums, in der siebenten Klasse nach. Wir sehen dessen grösste Ursache im Aufbau des Lehrstoffes.

In der algemeinen Chemie schreitet der Lehrstoff der 7--8-ten Klasse von den einfachsten Struktur-Einheiten, von den elementaren Teile zu den zusammengesetzten Materialen-Systemen. Man kann auch so abfassen, dass von den Teilen das Ganze aufgebaut wird. So kann ein Teil der Schüler die Rolle der Teile nicht vestehen im "Grossen und Ganzen". So wie das Sprichwort sagt: "Vor lauter Bäumen sieht man den Wald nicht". So halten wir im welchen die Schüler in der 7. Klasse die Chemie für besser einen verkehrten Aufbau, der Makroumwelt lernen, grösstenteils praktische kenntnisse und nur in der 8. Klasse werden sie die Struktur des Atom's kennenlernen. Von hier wäre es möglich, mit mehreren Stunden und mit wissenschaftlicheren Anspruch unterrichten mit den lineären Aufbau bis zur 10. Klasse.

Im Unterstehenden wollen wir eine verkürtze Thematik vorstellen bis zum Ende der 8. Klasse.

Dies ist aber nur eine Empfehlung; in der Schule wurde es noch nicht ausprobiert.

According to the previons experiences the majority of pupils feel no enthusiasm about chemistry even in the early year of their studies, in the 7 th form. The main reason for it can be found in the construction of the subject-matter. That of the 7 th and 8 th forms in the generaal Chemistry starting from the simpliest constructional units, the elementary particles,

mores on towards the compound material systems. In other words, it starts building up the whole from the particles. So a number of pupils is not able to understand the role of particles in the "larga whole". As the proverb says: "they carit see the wood for the trees". That's why we would prefer a reserved construction, to which the pupils in the 7 th form would study the Chemistry of their "macro environment", mainly pactical lenowledge. The would meet the atomic structure only in the 8 th form. From this class on it would be able to study Chemistry in a larger number of hours and more scientifically in linear construction up to the 10 th form.

We outline below a shortened programme to it, until the end of the 8 th form.

It's just a suggestion, it hasn't been tested at school yet.

A nagy változások időszaka beköszöntött a kémia tanításának területére is. Ezért az eddig csak egyféle rendszert ismerő *általános iskolai* kémiatanításnak tovább kell fejlődni, s a rokon természettudományokkal társulva így a természet még jobb megismerésének útjain vezetheti az újra mindig fogékony tanulóifjúságot.

Az általános iskolában folyó kémiatanítás hatékonyságán, eredményességén töprengve jöttünk rá arra, hogy két év alatt akarunk egy *egységes egész képet* adni a kémiai alapismeretekről, ezért bevezettük külön az ún. általános iskolai és a középiskolai kémiát. Ráadásul ebbe mindkét korosztálynak mindent bele akartunk sűríteni, így akaratlanul agyonterhelve, majd elkedvetlenítve ezzel tanulóink jelentős részét.

Sajnos az előző iskolarendszerben más lehetőségünk nem volt, mint az általános iskolai és középiskolai kémiát tanítani, hiszen a hat- és nyolcosztályos gimnázium nem létezett. Persze felvetődik a kérdés: van-e valójában általános iskolai és középiskolai kémia? Úgy gondoljuk nincs! Csak **KÉMIA** van, amit elkezdünk tanítani 7. osztályban és majd befejezzük a 10. vagy 11. osztályban.

A nyolcvanas évek közepétől a publikációkból már mind erőteljesebben kezd kicsengeni a *maximalizmus* ténye, de ezt egyértelműen és nyíltan még nem mertük bevallani. Heves megyében az 1988--89-es tan-

évben egységes feladatlapokkal végzett reprezentatív felmérés eredményei már nagyon konkrét formában és egyértelműen bizonyították az említett problémát. Erről a későbbiekben még szólunk.

Az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke az erfurti, az ostravai és a besztercebányai tanszékekkel 10 éve együttműködve az 1991--92-es tanévben és az ezt megelőzőkben is felmérést végzett azonos szerkesztésű kérdőívek segítségével, melyeket hatodikos, hetedikes és nyolcadikos tanulókkal töltettek ki. Hatodik osztályban azt kutattuk, van-e valamilyen elképzelése a kémiáról, örül-e a kémiának, érdeklik-e a kísérletek, vagyis: milyen *várakozás* előzi meg a kémia tanulását?

A hetedik és nyolcadik osztály kérdőívein azt kutattuk, kedvenc tárgya-e a kémia, szereti-e vagy éppen ellenkező a véleménye, vagy más véleménye van, vagy esetleg nincs is véleménye?

A feltett kérdésekre minden korosztály esetében csak egyetlen választ lehetett adni, egyben kérve a válaszok indoklását is. Mindez 1992. májusában történt. Ez a felmérés ebben a tanévben 38 osztályt, 910 tanulót érintett, falusi, városi iskolákból egyaránt.

A kémia számára kedvező és kedvezőtlen válaszok aránya osztályonként a következőképpen alakul:

	6.osztály	7.osztály	8.osztály
kedvező	86%	65%	36%
kedvezőtlen	12%	25%	42%

Az adatok magukért beszélnek. A 6. osztályban meglévő nagy várakozást 8. osztály végére egy *elkedvetlenedés* váltja fel.

Az alábbiakban a leggyakrabban előforduló válaszok eloszlását szeretnénk bemutatni, melyek szintén a fenti megállapítást támasztják alá:

6. osztály:

-- Különösen érdekelnek a kísérletek 58 %

-- Minden érdekel, ami a természettel összefügg 21 %

7. osztály:

-- Szeretem a kémiát	60 %
-- Nem kedvenc tantárgyam a kémia	18 %

8. osztály:

-- Szeretem a kémiát	32 %
-- Nem kedvenc tantárgyam a kémia	32 %

A válaszok megértése illetve megítélése érdekében továbbiakban rövid *helyzetelemzést* szeretnénk adni az általános iskolában folyó kémiatanítás eredményességéről, elsősorban a Heves megyei tanítási tapasztalatok és felmérések alapján. Ugyanis csak erre alapozva tudjuk reálisan meghatározni új stratégiánkat.

1. Az eddig érvényes tanterv *koncentrikus* felépítése ismert, mely erősen *időrabló*. Ráadásul a kémia 3 hatalmas területét: az általános, a szervetlen és a szerves kémiát 2 évbe, azaz 130 órába zsúfolja. Ez a probléma már magával hozza a következőt: az eddig tanított tanterv helyenként minőségi, általában mennyiségi *maximalizmusát*. Mindebből pedig következik az, amit egy 1988-a felmérés kapcsán az akkori Heves megyei szaktanácsadók így fogalmaztak meg: "Az órakerethez viszonyítva *túlméretezett* a tananyag. Ebből következően a tanév során *nem jut elegendő idő* a megértésre, az elmélyülésre, a gyakorlásra. A tanulók egy részének a tudása emiatt *felszínes* lesz, amelyre épülő új fogalmak nem jutnak el a megértés szintjére, így nem válhat biztos tudássá." Egy középiskolai tanár észrevétele: "Általános és középiskolában is tömény, megemészthetetlen anyagözönt próbálunk a gyerekekbe tölteni, közben *elvész a tárgy igazi szépsége...*".

Saját felméréseink alapján azért szolidabban fogalmazhatunk, hiszen a 7. osztályosok 2/3-a, a 8. osztályok 1/3-a egyértelműen amellett foglalt állást, hogy szereti ezt a tárgyat. Tény azonban, hogy ez a vonzódás a 8. osztály végére igen sokat csökken. Hetedik osztályban arra a kérdésre: "Miért nem kedvenc tárgya a kémia illetve miért nem érdekli?", az alábbi domináló válaszok születtek: "nehéz", "nem érti", "nem mindig érti" stb. Látható, hogy ezek szorosan összetartozó fogalmak. Ha a válaszok számarányát is összeadjuk, mintegy 18 %-ot kapunk, ami sajnos, nem elhanyagolandó!

2. A tanszék által szervezett felmérés alapján mondhatjuk, hogy a tanulók jelentős részénél a kémia egyenlő a *kísérletezéssel*. Életkori sajátosságaikat tekintve a kísérletekhez való vonzódás teljesen érthető és természetes. A tanulók egy részénél azonban a kémia jelentőségének, szerepének egyoldalú "leszűkítéséről" van szó. Számukra csak az a fontos, hogy érdekes legyen a kémia, vagyis egyfajta túlzott és egysíkú elvárással vannak e tárgy iránt, amiben később csalódniuk kell, mert kiderül, hogy itt nemcsak érdekes és izgalmas kísérletek vannak, hanem komoly -- helyenként eléggé elvont -- elmélettel is találkoznak, képletek, egyenletek szerkesztése, példák kiszámítása is szerepel a számonkérő ismeretanyagban. Nem véletlenül ragadtam ki pontosan e 4 területet, mert a tanulók összes "negatív" válaszainak 15 %-a egyértelműen és konkrétan ezekre utal. Így jutottunk oda, hogy 8. osztályban a "Miért nem kedveli a kémiát?" kérdésre a fő választerület: a "nehéz a tananyag" volt és új színfoltként megjelent a "sok a tananyag" megjegyzés.

3. Mindezt még tetézte az 1988--89-es megyei felmérés súlyos megállapítása is, miszerint az általános iskolai kémiatanítás legtöbb energiát igénylő, s eredményeket legkevésbé produkáló területe a *szerves kémia*. [11]

Eddig a negatív tapasztalatokat észrevételeztük, de a jövő tervezése szempontjából éppen ilyen fontosak a *pozitív* tapasztalatok is, melyeket az alábbiakban kívánunk érzékeltetni.

1. A már említett megyei felmérésre, valamint kollégák véleményére hivatkozva mondhatjuk, hogy az alábbi területeken a tanításuk eredményessége *megfelelő* volt, illetve tanulóink megbízható ismeretekkel rendelkeztek:

-- az anyagok összetétele, csoportosítása,
-- kémiai fogalmak, meghatározások,
-- az atomok szerkezetéhez kapcsolódó ismeretek.

Elsősorban a korábban ismertetett saját felmérésünk támasztja alá a továbbiakat.

2. A hatodik osztályos gyermekek egy jelentős részében -- 21 %-ában -- igen *komoly érdeklődés* él a természet megismerése iránt. Erre a kialakult érdeklődésre a kémia már igen jól tud alapozni.

3. Hetedik osztály év végén még a tanulók jelentős hányada -- 60 %-a -- *szereti* a kémiát, mintegy 6 %--nak pedig kimondottan *kedvenc* tantárgya. Ez összesen 2/3 részt jelent, ami nagyon jó arány! Az viszont már nagy kár, hogy ennek a jó tábornak közel 30 %--át elveszítjük egy év alatt.

4. A 7. osztályos gyerekeknek még jelentős része - 26 %-a -- *érdekesnek* tartja ezt a tárgyat, ennek ismeretanyagát. Erre a magra biztosan lehet támaszkodni, hiszen ők szándékaink szerint motiváltak. Ezek a gyerekek tehát nem, vagy nem csak az érdekes, "csillogó-villogó" részét értékelik a kémiának.

5. Ugyancsak figyelemre méltó, hogy a tanulók egy kisebb csoportja -- kb. 12 %-a -- a felmérés során tudomásunkra hozta, hogy azért kedveli, szereti a kémiát, mert vágyik az új ismeretek iránt. A 7. osztályosok úgy nyilatkoztak, hogy új anyagokat, új tulajdonságokat, új változásokat ismernek meg, ezáltal jobban megismerik környezetüket.

Egy új koncepciót magában foglaló stratégiánkat az eddig elmondottak, továbbá a Nemzeti Alaptanterv figyelembe vételével kellett összeállítani. Ezt az új elképzelést szeretnénk a továbbiakban ismertetni.

1. Abból indultunk ki, hogy az új közoktatási törvény tervezete lehetővé teszi olyan iskolatípusok kifejlesztését, ahol *egy intézményen belül törés nélkül folytatódhat* a kémia tanítása 8. osztály után. A 6+6-os, a 4+8-as és a 8+4-es iskolaszerkezetre gondolunk. Ezeknél az iskolatípusoknál a kémiai ismeretanyag nem 2, hanem 4 vagy 5 éves egységes keretbe építhető, tehát *lineárisan* épülhet fel az új kémia tanterv. Új koncepciónk a kémia alapvetően lineáris felépítésére számít, ahol először az általános kémiával ismerkednek meg a gyerekek 7. és 8. osztályban, majd a szervetlen és szerves kémiával 9-- 10. osztályban.

2. Tárgyalásmódja: *az egységes egészből* -- úgy is mondhatjuk: hogy a legösszetettebből -- indul ki, és annak *részekre bontásával* halad *a mindig kisebb részek* mint egységek *felé*, míg eljut a legkisebb elemi egységig. Éppen fordítva tenné ezt, mint az eddigi tanterv, mely a legkisebb részektől -- az elemi részektől -- halad a mind összetettebb anyagi rendszerek felé, a legvégén tárgyalja az anyagi halmazokat. Tesszük mindezt azért, mert környezetünk anyagai összetett anyagok, ebben élünk, a gyerekeknek is elsődlegesen erről vannak tapasztalataik, de tesszük ezt azért is, mert *"a természet egységes egész"* alapelvét csak úgy értheti meg iga-

zán a tanuló, ha az egészet először részekre bontjuk, majd a részeket alaposan megismerve az egészet újra felépítjük.

3. Az életkori sajátosságokat tekintve a *fokozatosságot* tartjuk szem előtt. Ezért *a 7. osztály bevezető jellegű év*, kevés óraszámmal, részben leíró jelleggel. A kémiai jelrendszer bevezetésére csak év végén kerülne sor, az atomszerkezet megismertetéséhez csak 8. osztály év elején jutnánk el. Viszont már hetedikben bevezetésre kerülnének a legfontosabb alapismeretek, alapfogalmak a definíció igénye nélkül. A tudományos nyelvezet kialakítása végett erre szükség van. Ugyanis az említett módon nem sokkszerűen, egyszerre zúdulnának a tudományos ismeretek a tanulókra.

4. Nagy hangsúlyt helyezünk az ismeretek, fogalmak *összefüggéseinek* megláttatására is, ezért gyakoriak hetedikben az összefoglalások, részösszefoglalások, az éves összóraszám 20 %-ában.

5. Kellő szerepet szánnánk a folyamatok, jelenségek megismerésében a *tanulókísérleteknek*, a két év során összesen 8 tanulókísérleti órát tervezünk.

6. Elképzelésünk szerint a tanulók gondolkodásában azt a szemléletet kell kialakítani, hogy *"a természet egységes egész"*, a kémia, mint tudomány csupán egy, bár igen fontos láncszem a világ megismerésében. A *kísérletezés* is e nagy célt szolgálja, egy fontos módszer e megismerési folyamatban, tehát nem öncélú "játszadozás", cirkuszi "hókuszpókusz". Egy olyan szemléletet igyekszünk tehát kialakítani, hogy a kémia *fontos, de nem az egyetlen* tantárgy, illetve tudományág világunk megismerése és életünk még szebbé tétele érdekében.

7. Továbbvihető, hasznos gondolatnak tartjuk azt az évszázados megállapítást is, hogy "*kevesebbet* tanítson az iskola, de azt *jobban!*".

E hosszas előzmények után kellene rátérni a konkrét tematika és tananyag ismertetésére, ami egy ilyen cikk keretén belül sajnos, megvalósíthatatlan. A jelenlegi lehetőségek csak azt engedik meg, hogy igen vázlatosan, csupán összefoglaló jelleggel ismertessük a tananyagot illetve annak tartalmát.

7. osztály:

-- Mintegy bevezetésképpen az Univerzum és Galaxisunk globális szerkezetével kezdünk. Ezen belül szűkebb lakóhelyünkről, a Földünkről

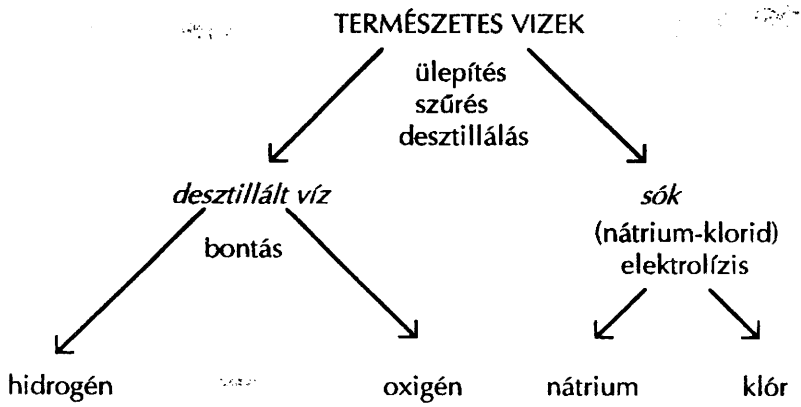
szólunk, és ezt, mint anyagi rendszert tekintjük át. Másképpen szólva: *az embert és környezetét* mutatjuk be.

-- A továbbiakban a kémiai ismeretek: a víz, a föld, a levegő, mint *összetett anyagi rendszerek* köré csoportosulnak, ezekből vezetjük le az egyre egyszerűbb anyagi rendszereket. Ezt mutatja be az 1. sz. táblázat.

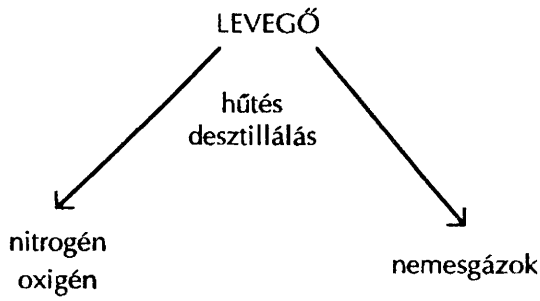
-- A 2. és 3. táblázat mutatja be azt a fogalomrendszert, amelyre a hetedikes anyag épül.

1. sz. táblázat

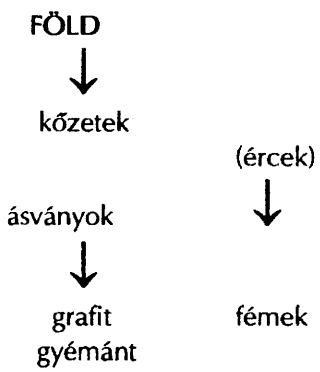
a)



b)



c/



2. sz. táblázat

ÖSSZEFÜGGÉSRENDSZER ÉS SORREND AZ ANYAGI VILÁG MEGISMERÉSÉBEN

Kozmikus anyagi rendszerek	Univerzum ↓ galaxisok (pl. Tejútrendszer) ↓ naprendszerek (pl. a mi Naprendszerünk) ↓ bolygók (pl. a Föld)	
Anyagi halmazok (rendszerek)	↓ többkomponensű anyagi rendszerek ↓ vegyületek ↓ elemek	
Anyagi részecskék	↓ kémiai részecskék (molekulák → atomok, ionok) ↓ elemi részecskék (p^+, e-, n^0) ↓ kvarkok	8. oszt.

3. sz. táblázat

AZ ANYAGI HALMAZOK (RENDSZEREK) CSOPORTOSÍTÁSA
különböző szempontok szerint

a/ Környezetünk anyagai: TERMÉSZETES -- MESTERSÉGES

KÖRNYEZETBARÁT -- KÖRNYEZETIDEGEN

b/ RENDEZETT
RÉSZBEN RENDEZETT } anyagi halmazok (rendszerek)
RENDEZETLEN

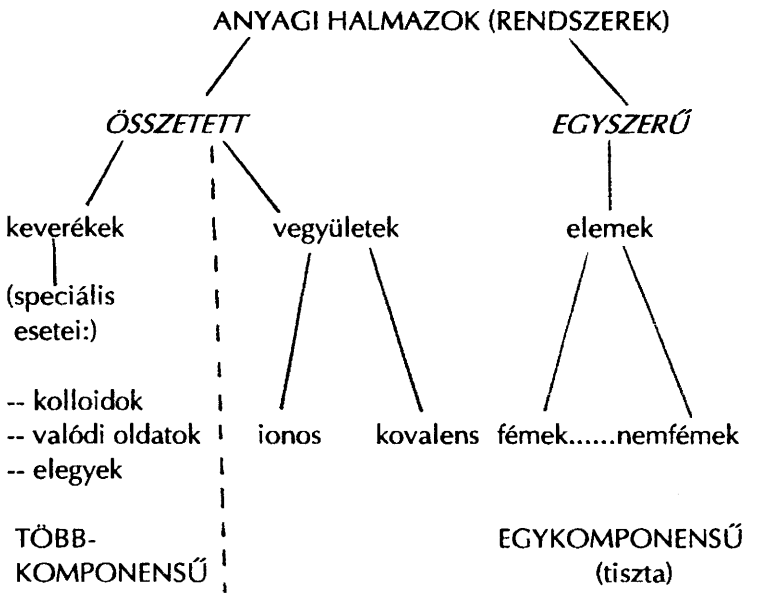
c/ HOMOGÉN
HETEROGÉN } anyagi halmazok (rendszerek)

d/ ÖSSZETETT
EGYSZERŰ } anyagi halmazok (rendszerek)

e/ TÖBBKOMPONENSŰ
EGYKOMPONENSŰ (tiszta) } anyagi halmazok (rendszerek)

AZ ANYAGI HALMAZOK (RENDSZEREK) CSOPORTOSÍTÁSA

a 3. sz. táblázat "d" és "e" pontja alapján



-- *Környezetünk összetett anyagai* következik 3 órában. (Ezt egy kicsit részletesebben szeretnénk bemutatni, hogy a feldolgozás módját is érzékeltethessük.)

Itt rávilágítunk arra, hogy keverékanyagok vesznek körül bennünket: a levegő, a föld, a víz, a vasérc, stb. A keverékeket egyszerűen definiáljuk: összetett anyagok, melyek különböző alkotórészekből állnak. Erre vonatkozó tapasztalataik korábbi tanulmányaikból már vannak, pl. környezetismeretből, de közvetlenül tanulányozhatnak kőzeteket, zavaros vizet, kötött habarcsot, stb. Példákat vehetünk az otthoni gyakorlatból: leves, virágföld, beton, ásványi szén, stb. *A keverékeket* halmazállapotuk szerint csoportosítjuk: szilárd-, cseppfolyós- és gáz halmazállapotú anyagok keverékeire. A keverékek 3 speciális eseteként kiemeljük a *kolloidokat, a valódi oldatokat és az elegyeket,* külön beszélünk folyadék- és

gázelegyekről. Megbeszéljük ezek jellemzőit, egymástól és a közönséges keverékektől (pl. talaj) való eltéréseket. Az itt említett anyagfajtákat a valóságban is tanulmányozzák. Ezeket az anyagcsoportokat egyszerűen definiáljuk. Pl. Gázelegyek a teljesen gáz halmazállapotú keverékek. Az oldatok olyan folyadékelegyek, amelyekben az egyik alkotórész (az oldószer) mennyisége nagyobb, mint a többi alkotórészé (az oldott anyagé). A keverékek, kolloidok, elegyek definiálásában egyértelműen a részecskék méreteinek adunk jelentőséget: ha a részecskeméret kisebb 10^{-6} mm-nél, elegyről, ha 10^{-6} és $5 \cdot 10^{-4}$ mm közé esik, kolloidról, ha nagyobb 5.10^{-4} mm-től, akkor keverékről beszélünk.

Tapasztalati úton is megállapítjuk, hogy a részecskék az elegyekben a mikroszkóppal sem, a kolloidokban speciális mikroszkóppal, a keverékekben legtöbbször szabad szemmel is megkülönböztethetők. A fényt az elegyek nagyrészt átengedik, ezért általában átlátszóak, a kolloidok szórják a fénysugarakat, tehát áttetszőek, a keverékek általában át sem engedik a fényt, ezért átlátszatlanok. Mindezeket kísérletileg is tanulmányozhatjuk. Ezen kívül ezekre az anyagcsoportokra sok példát hozunk a mindennapi életünkből is.

Az oldatokkal, elegyekkel, kolloidokkal kapcsolatban megtanítjuk a homogén- és heterogén anyagi rendszerek fogalmát. Homogénnek tekintjük akkor a rendszert, ha a tulajdonságok a rendszerben mindenütt megegyeznek és nincsenek benne látható határfelületek. Példaként hozzuk a tiszta vizet, levegőt, kávét, teát, stb. A fényáteresztő képességet kísérletileg is vizsgáljuk. Viszont, ha pl. a vízbe kálium-permanganátot szórunk, a teljes elkeveredés előtt különböző lesz a rendszer fényáteresztő képessége, de a színe is, tehát a rendszer már nem homogén, hanem heterogén. Jó gyakorlati példa erre, ha a narancsszörpöt nem keverjük el rendesen a vízzel, a pohár alján sokkal jobben érződik a narancsíz, a rendszer heterogén. Nagyrészt heterogén rendszerekkel találkozunk: ilyen az aludttej, a homokos víz, a szennyvíz a csatornában, de ilyen az egész földgolyó vagy az egész légkör a Föld körül, sőt még az Universum is, mint anyagi rendszer! Rávilágítunk arra, hogy ezekben a heterogén rendszerekben vannak homogén "szigetek", példáinkban: homokos vízben a teljesen tiszta homokszemek, a Föld "gyomrában" helyenként megtalálható karsztvizek, vagy a földből kibányászott színtelen gyémántkristály, vagy a magas hegy tetején még megtalálható kristálytiszta levegő.

Ezt követően szólunk bizonyos környezetvédelmi vonatkozásokról, mint pl. a légkör ózonrétegének ibolyántúli sugárzást kiszűrő hatása, szennyvizeink tisztítása, stb.

Az utolsó egységben *az oldatokat* emeljük ki. Beszélünk híg- és töményű oldatokról -- ilyeneket el is készítünk -- és sok példát hozunk ezekre a természetből, mindennapjainkból. Megtanítjuk a koncentráció, vagyis a töménység fogalmát, a tömeg- és térfogatszázalékot és az oldhatóságot is. Ezekre egy-egy egyszerű feladatot oldunk meg, de -- ha elegendő időnk van -- a hígításra és a töményítésre is megoldhatunk egy-egy egyszerűbb példát.

A 3 órán összesen az alábbi *új fogalmak* kerülnek tárgyalásra: összetett anyagok, keverékek, kolloidok, valódi oldatok, elegyek, homogén- és heterogén anyagi rendszerek, híg- és töményű, telített- és telítetlen oldatok, oldás, oldhatóság, töménység, koncentráció, hígítás, töményítés, tömeg- és térfogatszázalék.

Mivel ezt az óracsoportot egy *tanulókísérleti óra* követi a keverékekkel, oldatokkal, kolloidokkal kapcsolat

ban, egy-két új fogalom kialakítása oda is átvihető.

Helyszűke miatt a továbbiakban csak címszavakban sorolhatjuk a megtanításra szánt témákat.

-- *A víz*, mint összetett anyag következik 3 órában, ezt követi egy tanulókísérleti óra a vízzel.

-- Ezután *A konyhasó* is összetett anyag c. óra következik 2 órában, amit hasonlóan tanulókísérleti óra zár.

-- Az elektród anyaga: *a grafit* c. óra következik.

-- Ezt követi egy *részösszefoglalás* a kémiai részecskékről, kristályrácsokról, változásokról.

-- Ezt az eddig tanultakból egy nagyobb rész *összefoglalása* követi az anyagok csoportosításáról, ami után közvetlenül az *1. sz. témazáró* írása jön.

-- Januárban: *A levegő*, mint összetett anyag tárgyalása jöhet 3 órában. Ezt követően *a gáztörvényekkel* 2 órán át foglalkozhatunk és egyszerűbb feladatokat is megoldhatunk.

-- Ismét *részösszefoglalás* következik: az egyszerű anyagokról.

-- Legősibb mesterséges anyagaink, *a fémek* tárgyalása következik, majd ezt ismét egy *részösszefoglalás* és egy *tanulókísérleti* óra követik a fémekről.

-- Itt két *összefoglaló* órát tarthatunk:

Az anyagi halmazok csoportosítása és

Az anyagi halmazok felépítése címmel.

A fogalmak többségét *nem definiáljuk*, csak bevezetjük. Megtanulják, hogy a kötés az lényegében az anyagi rendszert összetartó energia. Az elsőrendű kötés jóval erősebb, mint a másodrendű. Megismerik a kémiai részecskéket is anélkül, hogy definiálnánk ezeket. Pl. a víz, mint anyagi halmaz ún. vízmolekulákból áll, melyeket gyenge másodrendű kötés tart össze. A vízmolekulák összetett részecskék, ezért csak nagy energiával bonthatók szét és ekkor semleges atomokat kapunk. Az ionok viszont töltéssel rendelkező anyagi (kémiai) részecskék, melyek pl. elektromos bontással állíthatók elő és ilyenkor az áramforrás ellentétes pólusai felé vándorolnak, stb. Tehát e nehezebbnek tűnő fogalmakat is könnyedén bevezethetjük, ha a részletekbe még nem megyünk bele. Ezt nem is tehetnénk, hiszen az atomszerkezet megismerése még hátra van, mert ez a 8. osztály feladata. Viszont *az egykomponensű anyagok jelölését* már 7. osztályban megismertetjük a tanulókkal, de csak év végén.

A 8. osztályos tematikát nem közölhetjük vázlatosan sem, csupán egy-két gondolatot ezzel összefüggésben.

Nyolcadikban év elején részletesen gimnáziumi szinten megismerik *az atomszerkezetet*, de tanulunk itt arról is, hogy *"Sugárözönben élünk"*, *"A világegyetem születése"*, stb. Negyven órában tárgyaljuk *"A kapcsolatok kialakulása és felbomlása az anyagi halmazokban. Kémiai kötések és reakciók" c.* ismeretanyag-halmazt. Nyolcadikban helyenként már középiskolás szinten nyúlunk bele a témába és komolyabb *tudományos igénnyel* tárgyaljuk azt. Év végén *a kémia jelentőségével, néhány természeti jelenség és folyamat magyarázatával*, a kémiai energiával, *az emberiség energia gondjaival* foglalkozunk és megpendítjük az új korszak új lehetőségeit, mint pl. a *bioenergia.*

Úgy gondoljuk, a *következő évek* szervetlen és szerves kémiája kellő alapozást kap az említett tematika szerint megtanított általános

kémiai ismeretek által, s lényegében a jelenlegi gimnáziumi tananyag szerint folyhat tanítása.

A röviden felvázolt tematika iskolai kipróbálás alatt még nem volt.

IRODALOMJEGYZÉK

1. A közoktatási törvény tervezete. 1991. november.
2. Nemzeti Alaptanterv. (A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei.) Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Budapest, 1992.
3. Dr. Szebenyi Péter főszerkesztő: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve -- KÉMIA, 7--8. osztály. Oktatási Minisztérium 1978.
4. Fürstné Dr. Kólyi Erzsébet szerkesztő: Kémiai Műhely, FPI, Csongrád megyei PI, MKE Kémia Tanári Szakosztály, 1988.
5. A jelenleg érvényes és használható kémiai tankönyvcsaládok az általános iskolában -- a munkatankönyvek is.
6. Dr. Balázs Lóránt alkotószerkesztő: Az általános iskolai kémiatanítás korszerűsítésének története. OPI, Budapest, 1978.
7. Nagy Zsuzsanna: A tanítási-tanulási folyamat tervezése. -- Oktatási segédanyag. A kémiatanítás időszerű kérdései. 1981. Nyíregyháza, Bessenyei Gy. Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke.
8. A Kémia Tanítása c. folyóirat alábbi cikkei:
   -- 198O. 5. XIX. évfolyam, 142. oldal: Farkas Lászlóné: A kémiaoktatás helyzete és tapasztalatai az új tanterv bevezetésének negyedik évében.
   -- 1982. 6. XXI. évfolyam, 167. oldal: Z. Orbán Erzsébet: Kémiatanításunk jelene és jövője.
   -- 1983. 1. XXII. évfolyam, 29. oldal: Dr. Várnai György: A kémiatanítás helyzete Győr-Sopron megyében.
   -- 1986. 2. XXV évfolyam, 45. oldal: Peterka Gabriella -- Bentzik Ferenc: A kémia helyzete egy felmérés tükrében.
   -- 1988. 4. XXVII. évfolyam, 97. oldal: Vári Péter--Kecskés Andrásné--Z. Orbán Erzsébet: Tanulóink természettudományi tudásának vizsgálata, különös tekintettel a kémiára.

9. Medve Imola: A tantervtől szükségszerűen el kell térni. Magyar Hírlap, 1987. október 27. 5. oldal.
10. Élet és Tudomány. 51. szám, 1991. XXII. 20., 1 604--1 608. oldal: Halász Gábor: Az oktatás jövője és az európai kihívás.
11. A Heves megyei Pedagógiai Intézet kiadványa: Metodika, Eger, 1989. 15. szám.

GAÁL ISTVÁN–PROKAI BÉLA

NÉHÁNY ÉRDEKESEBB SZERVES KEMIAI KISÉRLET AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 8. OSZTÁLYÁBAN ÉS A SZAKKÖRÖKÖN

ABSTRACT: Organic chemistry experiments in primary schools and study circles

The video tapes contain experiments that can be shown on several lessons and circles. They include organic chemistry of the entire primary school. Several times they give a lot more than that. That is why we advise them also for study circles. Apart of showing the material the teacher's explanation is also necessary.

Organische chemische Experimente in der Grundschule und im Fachzirkel

Die Video-Aufnahmen enthalten mehrere Experimente, die in den Stunden und im Zirkel vorgezeigt werden können. Sie (Aufnahmen) umfassen die ganze organische Chemie für die Grundschule. An mehreren Stellen zeigen viel mehr davon. Deswegen empfehlen wir sie auch in den chemischen Zirkeln zu verwenden. Ausser der fallweise Demonstration des Materials ist auch die lehrerische Erklärung zu haben.

Az általános iskolai kémia szakos tanárképzés során -- főként a III. éves hallgatóink mikrotanításainál -- gyakorta alkalmazzuk a képmagnót. Ezek az alkalmazási területek elsősorban tantárgypedagógiai vonatkozásúak. Kémiai tanszékünk egy ilyen jellegű, kb. ötven perces összeállítást mutatott be 1988-ban Sárospatakon a Kémiatanárok Országos Konferenciáján.

1988-ban az ország kémiai tanszékeinek metodikusai előtt ugyancsak a képmagnó alkalmazási területei közül mutattunk be néhányat Egerben. A legutóbbi 1990-es szombathelyi konferencián arra vállalkoztunk, hogy olyan szervetlen kémiai kísérleteket mutassunk be, amelyek komoly érdeklődésre tarthattak számot. Az akkori VIDEO-anyagunk iránti érdeklődést jelezte, hogy az ország különböző tájairól sok általános iskola adoptálta a rendelkezésükre bocsátott -- Különleges kémiai kísérletek c. -- felvételeket.

A szerves kémiai kísérletek összeállítására, azok bemutatására korábban még nem vállalkoztunk. Most ezt tesszük. Elsősorban olyan kísérletek felvételét, bemutatását és rövid magyarázatát igyekeztünk megadni, amelyek hosszadalmasak. Pl. a kőolaj lepárlása. Másrészt megpróbáltuk átfogni az egész szerves kémiai anyagot az általános iskola igényének megfelelően a szénhidrogénektől kezdve, a fehérjékkel bezárólag. Tudjuk, hogy ezeknek a kísérleteknek egy része eszközigényes. Ebből adódóan azok az általános iskolák, amelyek felszerelése hiányos, alkalmanként felhasználhatják ezt az anyagot. Kiemelten szeretnénk két dolgot hangsúlyozni: Semmiféle VIDEO felvétel nem pótolja az órán élőben bemutatott tanári kísérletezést. Nagyon sajnálnánk, ha segítő szándékunkkal egyes tanárok elkényelmesedését segítenénk.

Másrészt: Ez a szerves kémiai anyag több helyen messze túlhaladja az általános iskola jelenlegi tantervi követelményét, amely a jövőt illetően feltehetően csökkenni fog. Nagyon sok múlik majd azon, hogy a kémiatanár milyen mértékben vállalja fel a szerves kémia oktatását. Főként ez utóbbi gondolatainkat erősítve azt javasoljuk, hogy kémiai szakkörökön vagy a kémiával kapcsolatba hozható -- főként az élő világ -- szakköri foglalkozásain nyerjenek bemutatást az egyes anyagrészek.

Bízunk abban, hogy tanártársaink az egyes részletek feldolgozása során az általuk szükségesnek vélt magyarázattal segítik a megértést.

Az összeállítás anyagát -- a forgatókönyvet -- teljes terjedelmében közöljük azzal a céllal, hogy az itt leírtak esetenként óravázlatok alapját is szolgálhatják.

A videoanyag tanszékünkön megtalálható és megtekinthető.

A szövegben előforduló rövidítések magyarázata:

Idő = I
Narrátor = N
Kép + Hang = K
Inzert = In

In: Néhány érdekesebb szerves kémiai kísérlet az általános iskola 8. osztályában és a szakkörökben

K: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola képe a Bazilika felől, távlati kép, majd a nagykapu egyre közelebb. A felirat a közelítéssel együtt. A kép alatt Bach zene.
Leányka úti bejárati ajtó a szoborral az útról közelítve.
Zene: Vivaldi Négy évszak, Tavasz.

In: **A metán előállítása, kísérletek metánnal**

N: A legegyszerűbb szerves vegyület a metán. A molekulát egy szén- és négy hidrogénatom alkotja (K: narrátor). A természetben megtalálható a földgázban, annak fő alkotórésze. A szénbányák súlytólégrobbanásaiért is a metán a felelős. (K: földgázfogadó állomás.) Az iparban a metánt a földgázból, vagy más, egyszerű szénhidrogén keverékből állítják elő. A laboratóriumi előállítása nátrium-acetát és nátrium-hidroxid reakciójával történik. A reakcióegyenlet a következő:

In: $CH_3 - C\begin{matrix}//O\\ \backslash OH\end{matrix} \xrightarrow{NaOH} CH_4$

nátrium-acetát metán

K: Az egyenletet lépésenként, öt másodpercenként írjuk ki.

N: Az előállítást a következő berendezésben végezzük: (K: berendezés) frakcionáló lombikba bemérjük a kiindulási anyagokat, tehát a nátrium-acetátot és a nátrium-hidroxidot. A reakció érzékeny a levegő nedvességtartalmára is, ezért kalcium-oxidot adunk hozzá segédanyagként. A lombikot lezárjuk és melegítjük, az oldalcsövön távozó gázt üvegkádba vezetjük és a keletkezett metánt víz alatt felfogjuk, így kísérletezünk vele.

A keletkező gáz a levegővel robbanóelegyet alkot, így meggyújtása előtt durranógáz-próbát végzünk annak megállapítására, hogy a metán kiszorította-e az eredetileg bent lévő levegőt. A durranógáz-próba jelezte, hogy meggyújthatjuk a gázt. Vizsgáljuk meg a láng színét, majd tartsunk a lángba óraüveget! Írjuk fel az égés egyenletét!

K: Villogó kérdőjel -- 20 másodpercig.

In: $CH_4 + 2O_2 = CO_2 + 2H_2O$ exoterm folyamat

K: Az egyenlet lépésenként kiírva, utána rendezve. (60 sec.)

N: Az válaszolt helyesen, aki 1 mól metán és 2 mól oxigén reakciójakor 1 mól szén-dioxid és 2 mól víz terméket kapott. Az óraüvegen alig látható korom, az égés tökéletes volt. Vizsgáljuk meg a metán reakcióképességét! Vezessük a metánt megsavanyított kálium-permanganát oldaton át. (I = 15 sec) Látható, hogy nincs változás, a metán nem reakcióképes. Vezessük át most brómos vízen. I = 15 sec. Most sincs változás, tehát a metán nem lép reakcióba a brómmal.

In: **A kőolaj desztillációja**

K: Narrátor.

N: A kőolaj a mindennapi életben nélkülözhetetlen alapanyag, hiszen a mai vegyipar szinte kizárólagos nyersanyag ellátója. A kőolaj a föld mélyén található, fúrótornyok segítségével kerül a felszínre. A nyers kőolaj a lelőhelytől a feldolgozás helyére csővezetéken és tartályhajókon jut el. A feldolgozás célja, hogy a szénhidrogénekből álló bonyolult vegyületelegyet különböző, gyakorlati célra alkalmas szénhidrogénelegyekből álló párlatokra bontsuk. Az eljárás a kőolaj desztillálása. Hazánkban a kőolaj legnagyobb feldolgozója a Dunai Kőolajipari Vállalat, Százhalombattán.

A desztilláció során forráspont alapján különítjük el az általunk kiválasztott szénhidrogénelegyet. (K: készülék elemei)

Készülékünk gömblombikból, hűtőből, felfogóedényből és hőmérőből áll. A gömblombik tartalmazza a nyers kőolajat. Ne feledkezzünk el forrkövet beletenni, hogy a forrás egyenletes legyen. A párahőmérsékletet hőmérő méri. A hűtő az elpárolgó szénhidrogén-gőzök cseppfolyósítására szolgál. A felfogóedény cserélhető, hogy a megfelelő párlatokat külön foghassuk fel. A párlatokat forráshőmérséklet-tartomány alapján osztályozzuk. Így beszélhetünk benzinről, petróleumról, gázolajról és párlási maradékról.

Melegítsük a kőolajat! A 180°C-ig átdesztilláló párlat a benzin. (In: 180°C-ig benzin.) Figyeljük meg a színét! A benzinkutaknál kapható benzint mesterségesen színezik, hogy a minőséget a szín alapján fel lehessen ismerni. (K: a berendezés 120--130°C körül.) A második

párlat a petróleum, amely a 180°C-tól 260°C-ig elpárolgó szénhidrogének gyűjtő neve.

K: Vágás , berendezés 220--240°C körül .

In: 230--240°C petróleum.

N: A tovább finomított petróleum a kerozin, ami a sugárhajtású repülőgépek hajtóanyaga.

N: A harmadik párlat a gázolaj, ami a 260°C-tól 350°C-ig elpárolgó szénhidrogének gyűjtő neve.

K: Vágás, berendezés 300°C körül.

In: 260--350°C gázolaj.

N: A gázolajat a diesel üzemű motorok hajtóanyagaként használják, ezenkívül gyengébb minőségben tüzelőolajként. (K: kamion az országúton.) A párlás maradéka nagyobb szénatomszámú szénhidrogéneket tartalmaz. (K: a maradék a lombikban.) További feldolgozása csökkentett nyomáson végzett lepárlást igényel. Az ezzel a technológiával kapott termékek különböző kenőolajok, gépzsírok, paraffinok. A visszamaradó anyag az aszfalt, amit az utak burkolatának használunk fel. (K: kenőolaj pohárba kiöntése, In: kenőolaj

N: Napjaink élete nélkülözhetetlen a vegyipar ilyen termékei nélkül, amelyek előállítása a kőolaj feldolgozásával kapcsolatos. Vigyáznunk kell okosan, ésszerűen felhasználni kőolajkészletünket, hiszen természeti kincseink végesek, nem szabad pazarolni azokat.

In: **Az etilén előállítása, kísérletek etilénnel**

N: Az etilén a vegyipar egyik alapvető nyersanyaga. A kőolaj egyéb célra használhatatlan származékaiból állítják elő speciális úton, az ún. krakk üzemben. Az etilén felhasználása közül elsősorban a műanyagipart említjük, hiszen az etilénből készülő polietilén fólia, vagy az etilén kis változtatásából előállítható polivinil-klorid köznapian PVC, számunkra legismertebbek ezek közül. Laboratóriumban az etilént etil-alkohol és kénsav egymásra hatásával állítjuk elő. A kénsav a folyamatot katalizálja.

In: $CH_3CH_2OH = C_2H_4 + H_2O$

etil-alkohol etilén

K: Az egyenletet lépésenként írjuk ki.

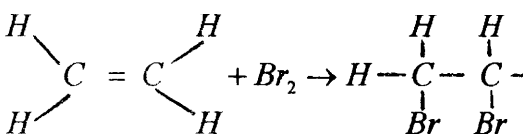
N: A reakció 160°C-on vezet etilénhez, alacsonyabb hőmérsékleten más termékek keletkeznek.
A kénsavat és az alkoholt rázogatás és hűtés közben elegyítjük. (K: berendezés.) A lehűtött elegyet csepegtető tölcsérbe tesszük, ami egy kétnyakú gömblombikra illeszkedik. A lombikba homokot tettünk, melynek a felületnövelés a szerepe. Kis adag elegyet a homokra engedünk. Melegítjük, majd a keletkező gázt víz alatt felfogjuk. Az elegy adagolását olyan ütemben végezzük, amilyen ütemű a gáz fejlődése. Az etilén a levegővel robbanóelegyet alkot, ezért el kell végezni a durranógáz-próbát, hogy meggyőződjünk: a keletkezett etilén kiszorította-e az eredetileg benn levő levegőt. (I = 15 sec.) A próba sikerült, a gáz így már meggyújtható. Vizsgáljuk meg a láng színét, valamint a lángba tartott üveget! Írjuk fel a folyamat egyenletét!

K: A képen kérdőjel villog -- 30 sec. Az egyenletet lépésenként kiírni, utána rendezni.

In: $C_2H_4 + 3O_2 = 2CO_2 + 2H_2O$ exoterm folyamat
etilén

N: A helyes egyenletben 1 mól etilén 3 mól oxigénnel reagálva szén-dioxiddá és vízzé égett el. Az óraüvegen látható korom a tökéletlen égésből származik. (K: narrátor.) Vezessük az etiléngázt megsavanyított kálium-permanganát oldaton keresztül! (I = 15 sec, K = készülék.) Látható, hogy az oldat a színét elveszti, tehát az etilén reakcióba lépett a kálium-permanganáttal, -- az etilén reakcióképes vegyület.
Vezessük a gázt brómos vízbe! (I = 15 sec, K = berendezés Azt tapasztaljuk, hogy reagált a brómmal, amit a bróm színének eltűnése jelzett. Tehát az etilén telítetlen vegyület, a brómmal addíciós reakcióba lépett. Írjuk fel az egyenletet!

K: A képen kérdőjel villog -- 20 sec. Az egyenletet lépésenként kiírni.

In: 

dibróm-etán

N: A helyes egyenletben 1 mól etilén 1 mól brómmal reagált dibróm-etán keletkezése közben.

meggyújthatók, tehát az acetilén kismértékben oldódik vízben. Gömblombikot töltsünk meg acetilénnel! (K: lombik) Kis mennyiségű acetont juttatunk a lombikba, lezárjuk egy dugóval, melynek végén kapilláris van. A kapillárist szorosan befogjuk és jól összerázzuk a lombikot, majd a kapillárissal felfelé, festett vizet tartalmazó kádba tesszük és elengedjük a kapillárist (I = 25 sec).

N: Látható, hogy a víz felszökött a kapillárisba, behatolt a lombikba. Mi lehet a magyarázata?

K: 10 sec-ig kérdőjel villog.

N: Azok válaszoltak helyesen, akik az acetilén acetonban való jól oldódásával magyarázták a kísérletet. Így a lombikban légritkulás keletkezett, aminek kiegyenlítésére a külső légnyomás beáramoltatja a vizet. Vizsgáljuk meg az acetilén kémiai tulajdonságait! Vezessünk acetiléngázt megsavanyított kálium-permanganát oldaton keresztül! (I = 15 sec) Látható, hogy az acetilén reagált, amit a színváltozás jelzett. Tehát az acetilén reakcióképes vegyület. Vezessünk acetiléngázt brómos vízbe (I = 15 sec). Látható, hogy a brómos víz elszíntelenedett, tehát az acetilén telítetlen vegyület, addícióra képes. Írjuk fel a folyamat egyenletét!

K: A képen kérdőjel villog -- 10 sec. Az egyenletet lépésenként kiírni, utána rendezni

In: $HC \equiv CH + 2Br_2 = Br-\underset{\underset{Br}{|}}{\overset{\overset{H}{|}}{C}}-\underset{\underset{Br}{|}}{\overset{\overset{H}{|}}{C}}-Br$ -- tetrabróm-etán

acetilén

N: A helyes válasz: 1 mól acetilén 2 mól brómmal reagál, tetrabróm-etán keletkezése közben.

In: **Az aldehidek képződése alkoholokból, gyenge oxidációval**

N: Az etil-alkohol gyenge oxidációjával előállítható anyag az acet-aldehid. Kísérletünkben etil-alkoholból indulunk: ki. A gyenge oxidálószer az enyhén megsavanyított kálium-dikromát. Készülékünk 2 db vastag kémcső, amelyeket összekapcsoltunk egy üvegcsővel. (K = készülék) Az oxidációban keletkező acet-aldehid gázalakú termékként távozik,

a második kémcső hideg vizében ez lecsapódik. Kezdjük el a kísérletet! Az első kémcsőbe bemérjük az alkoholt és a megsavanyított kálium-dikromátot. Melegítjük az elegyet. A sárga színű kálium-dikromát zöldülése jelzi a reakció haladását. A gépkocsivezetők ellenőrzésére szolgáló alkoholszonda is ugyanezen az elven működik. (K = vágás) Pár perc múlva befejezzük a melegítést. A keletkezett acet-aldehid vizes oldatát kaptuk.

Írjuk fel a folyamat egyszerűsített egyenletét (csak a szerves anyag feltüntetésével).

K: A képen kérdőjel villog -- 30 sec.

In: $CH_3CH_2OH \rightarrow CH_3CHO$

etil-alkohol acet-aldehid

N: Az acet-aldehid kimutatása két módszerrel történhet (K = narrátor). *Az ezüsttükör-próbát* a következőképpen végezzük:

Gondosan kitisztított kémcsőbe 5 cm^3 5 %-os ezüst-nitrát oldatot öntünk (K = kémcső), majd ehhez 5 %-os ammónium-hidroxid oldatot csepegtetünk míg a keletkező csapadék feloldódik. Tegyünk hozzá 1 cm^3-t az előbb kapott acet-aldehid oldatból. Óvatosan melegítsük és lassan forgassuk a kémcsövet! Aldehid tartalmú csoport esetén tükröző fémezüst válik ki a kémcső falára. Mi lehet a magyarázata?

K: A képen kérdőjel villog -- 30 sec.

In: $CH_3CHO \xrightarrow{ox.} CH_3COOH \qquad Ag^+ \rightarrow Ag$ (redukció)

acet-aldehid ecetsav

N: Az aldehid oxidációjával egyidőben az oldatban levő ezüstionok redukálódnak, fémezüst válik ki. (K = narrátor) *A másik kimutatási reakció a Fehling-próba.* Fehling I. és Fehling II. reagensekből 1-1 cm^3-t elegyítek (K = kémcső), majd ehhez 1 cm^3 aldehid tartalmú oldatot öntök. Melegítés hatására vörösbarna csapadék válik le. (I = 5 sec) Az oldat tartalmazott aldehidet.

In: **Ecetsav képződése etil-alkohol oxidálásával**

N: Etil-alkohol erélyesebb oxidálásával ecetsavat állíthatunk elő. (K = narrátor) Az oxidációhoz kálium-dikromátot és tömény kénsavat használunk. A berendezés gömblombikból, csepegtető tölcsérből, hűtőből és felfogóedényből áll. A gömblombikba mérjük a kálium-dikromátot és a kénsavat, majd lassan rázogatás közben adagoljuk az

etil-alkoholt. Melegítsük a lombikot! A képződő ecetsav gáz alakban távozik és a szedőedénybe gyűlik össze. Hogyan tudnánk kimutatni az ecetsav jelenlétét?

K: A képen kérdőjel villog -- 15 sec.

N: Azok válaszoltak helyesen, akik az ecetsav savasságát mutatják ki. Vizsgáljuk meg kék lakmusszal (I = 5 sec), megpirosodott, tehát az oldat savas.

In: **Kísérletek fehérjékkel**

N: A fehérjék az élet számára nélkülözhetetlen anyagok. (K = narrátor). Ezt kifejezi a protein görög szó is, mely "elsőnek" lennit jelent. A fehérjék felépítésében különféle aminosavak vesznek részt. Az aminosavak ún. peptid kötéssel kapcsolódnak egymáshoz. A fehérjék kémiailag nagyon érzékeny vegyületek, kémiai anyagok hatására átmeneti vagy maradandó, idegen szóval reverzibilis vagy irreverzibilis változáson mennek át.
(I:reverzibilis megfordítható, irreverzibilis megfordíthatatlan)
Készítsünk elöször fehérje oldatot, az egyik legismertebb fehérje forrásból, a tojásból. (K = berendezés) Válasszuk el a fehérjét a sárgájától, majd a fehérjét oldjuk fel térfogatának hatszoros mennyiségű vízben, rázogatás közben. (I = 25 sec) Szűrjük le szűrőpapíron! Az így előállt fehérje oldattal kísérletezzünk. Könnyű fémsót, pl. ammóniumszulfátot adva a fehérjéhez, zavarosodás lép fel, a fehérje kicsapódott. Öntsünk kevés vizet hozzá! Látható, hogy a fehérje oldódott, tehát a kicsapás átmeneti, reverzibilis. Öntsünk a fehérje oldathoz etil-alkoholt! Csapadék keletkezett, tehát a fehérje kicsapódott. Tegyünk hozzá vizet, a fehérje oldatba megy. A kicsapás átmeneti, reverzibilis. Öntsünk réz-szulfát oldatot a fehérjéhez! A keletkezett csapadék a fehérje kicsapódását jelzi. Próbáljuk oldani a csapadékot. Látható, hogy a keletkezett fehérje nem oldható, maradandó, irreverzibilis kicsapás történt. Ezért veszélyesek a vízben oldódó ezüst, réz, ólom, higany vegyületek.

N: Öntsünk a fehérje oldatra erős ásványi savat, pl. sósavat. A keletkezett csapadékot próbáljuk oldani. Nem sikerült. Az erős ásványi savak is irreverzibilisen csapják ki a fehérjét. Melegítsük a fehérje oldatot! Látható, hogy ebben az esetben is kicsapódott a fehérje. Lehűlve, desztillált vízzel próbáljuk oldani. Nem sikerült. A fehérje most is irrever-

zibilisen, maradandóan csapódott ki. Ez történik akkor is, amikor a tojást megfőzzük, vagy megsütjük.
A fehérjéknek jellemző színreakcióik vannak. Ezek közül kettőt mutatunk be. *A Biuret-próba* esetén 2 cm^3 fehérje oldathoz öntsünk 1 cm^3 10 %-os NaOH-oldatot, majd 1-2 csepp 1 %-os $CuSO_4$-oldatot. Egy másik kémcsőbe csak réz-szulfát oldatot és nátrium-hidroxid oldatot öntsünk, hogy össze tudjuk hasonlítani a fehérje hatására bekövetkező színváltozást! Látható, hogy fehérje esetében ibolya színeződés lesz az oldatban. A reakciót minden, legalább 2 peptidkötést tartalmazó vegyület adja, így minden fehérje is.
A *Xantoprotein-próbához* öntsünk a fehérje oldathoz tömény salétromsavat. Melegítsük az oldatot! (I -=15 sec) Az intenzív sárga szín a fehérje jelenlétére utal.

VAS MIKLÓS

A MUNKA OKTATÁSA A NEMZETI ALAPTANTERVBEN ÉS A TANÁRKÉPZÉS

ABSTRACT: *(Teaching labour in the National Basic Curriculum and teachers' training)* There is no general agreement about the role of the various fields of culture (education) as defined in the National Basic Curriculum even in professional circles. It would be necessary to settle the existing differences before schools prepare their own curricula. One of these fields in judging labour, which is taught with the greatest emphasis within the subject 'technics', but it plays an important part in the bloc of subject 'way of living - family - household' as well.

Looking for the possible framework of teaching labour it has been established through detailed analisis that the best solution is organising these two seperate subjects. This is justified by the fact that there are many sovereign topics, while in the common topics the methods of examining are different. Af far as the latter is concerned the subject-matter of the instruction can be co-ordinated. A common value of both subjects is that they integrate the knowledge about human labour acquired in other subjects in the most natural way.

The changes of the structure of subjects in the primary school should also be taken into consideration when training teachers for these subjects. The training of teachers of technics has been solved and the training of teachers of 'way of living - family - household' should be started. This essay contains a plan of lessons and exams serving this.

Napjainkban Magyarországon a teljes oktatási rendszer átalakításának előkészületei folynak. A tervezett változások olyan mértékűek, melyekre néhány évvel ezelőtt szinte gondolni sem lehetett, ugyanakkor olyan gyors üteműek, hogy megvan annak is a reális veszélye, hogy sok

területen hibás, nem kellően megalapozott nevelési-oktatási programok alapján indul meg az új szellemű pedagógiai munka. Szükség van tehát már menetközben is arra, hogy egyetértés szülessen a legfontosabb alapelvek meghatározásában, hogy azok a megváltozó iskolaszerkezetben is minden iskolai tantervbe beépülhessenek. A Nemzeti Alaptantervben (a továbbiakban NAT) meghatározott műveltségi területek és tömbök jelentős részénél nem tapasztalható jelentős véleménykülönbség azok súlyának, fontosságának megítélésében, vannak azonban olyan területek, amelyek megközelítése szakmai körökben koránt sem egységes. Ezek közé tartozik többek között az emberi munka általánosan képző intézményekben történő tanításának a kérdése is.

1. Az iskolarendszer átalakításának jelenlegi feladatai

Az átalakítás jogi kereteinek a biztosítása a közoktatási törvény és a NAT hatályba léptetésével megtörténik. Az előbbi az iskolák jogállását és működési feltételeit határozza meg, az utóbbi a szakmai tevékenység közös alapelveit fekteti le. Elismerve, hogy a két szabályozás nem függetleníthető teljesen egymástól, a továbbiakban irányítsuk a figyelmünket a NAT-ra.

1992 januárjára ennek harmadik olvasata jelent meg, ez képezi alapját a továbbiakban megfogalmazott gondolatoknak. Szükséges ugyanakkor, hogy ezt az anyagot fejlődésében is értelmezzük. Megfigyelhető ugyanis, hogy az első változatot követően egyre tömörebb (és ezért rövidebb) lett az általános célokat kifejtő rész, és éppen ez okozhat (ha csak ezt az olvasatot tanulmányozzuk) véleménykülönbségeket az egyes tömbök súlyának megítélésében.

Már az első mondat tartalmazza ugyan, hogy a NAT "a Magyar Köztársaság alkotmányában foglalt és az emberi jogok, valamint a gyermeki jogok kartáiban kihirdetett értékek alapján határozza meg a kötelező oktatás alapkövetelményeit", de ezen értékek részletezését csak az első olvasat tartalmazta. Egyetértve azzal, hogy a tömör, lényegre törő megfogalmazásokra kell törekedni, ezeket mellékletként célszerű lett volna átmenteni. Csak az általános részt olvasva ugyancsak nem emelkedik ki a szövegből az az alapvetően fontos koncepció, hogy az egyes tantárgyak konkrét kidolgozásánál elsődlegesen a képességekben és a készségekben kell gon-

dolkodni és ehhez kell megválasztani az értékekből származtatott szakmai tartalmakat. Ez az egyes, műveltségi tömbök ismertetésénél túlnyomórészt fellelhető, hiányolható azonban a második olvasatban közölt táblázat, amely az egyes tömbök időkeretét osztotta fel %-ban kifejezve. Ez jelezte azt is, hogy az egyes műveltségi területek egyenrangúak, el nem hagyhatók, maga a felosztás pedig egy elfogadható kompromisszum eredménye (azon ugyanis, hogy minden tantárgy nagyobb időkeretet szeretne, aligha lehet változtatni). Legalább ajánlás szintjén ezt is meg kellene őrizni, de mindenképpen célszerű a tovább gondolkodásban alapul venni.

A NAT nem tanterv az eddig megszokott értelemben, hanem közös tantervi alapja az iskolák által elkészítendő -- várhatóan igen sokféle -- helyi tantervnek. A helyi tanterv kerül olyan részletes kimunkálásra, amely során meghatározottak az egyes tömbökből alkotott tantárgyak, azok időkerete osztályokra lebontva, és a konkrét tananyag, amely természetszerűen jelentősen bővebb, mint ami a NAT-ban mindenki számára kötelezően előírt. Ez az a feladat, amelyeknek során rendkívüli felelősség terheli az egyes iskolákat. Ki lehet ugyan javítani néhány év tapasztalata után a nem kellő körültekintéssel készített tanterveket is, de azokat a tanulókat, akik ezen évek alatt hátrányt szenvedtek, visszamenőleg már aligha lehet "kárpótolni". Erre gondoltak a Nemzeti Alaptanterv készítői is, amikor annak bevezetését több éves folyamatként tartják kívánatosnak. Az iskoláknak ki kell dolgozniuk egy hosszú távra érvényes koncepciót és az ezt megjelenítő tantervet, majd megtervezni az átmenetet, az oda vezető utat. Ezen átmeneti időszak alatt már figyelembe kell venni a NAT bizonyos követelményeit, a túlzott mértékű változtatásokat kerülve meg kell őrizni az egyes műveltségi tömbök helyes arányát, harmóniáját és egymáshoz való szerves kapcsolatát. Ehhez a cseppet sem könnyű munkához kell elkezdeni a közös gondolkodást, az egyes műveltségi tömbök fontosságának "szakmai sovinizmuson" felülemelkedő tárgyilagos megítélését.

2/ A munkatanítás fontossága

Szakmai körökben sokan vallják azt a nézetet, hogy a munkával nevelünk, nem oktatunk, és így annak tantárgyasítása nem lehetséges, a munkára nevelés valamennyi tantárgy feladata.

Ezt azonban úgy kell továbbgondolnunk, hogy ez a nevelés valamennyi egyéb területére is igaz, hiszen elmondható, hogy minden tantárgynak van feladata pl. az esztétikai nevelésben is, de nem egyforma hangsúllyal. Egy matematika füzet is lehet esztétikus vagy csúnya és rendetlen és a tanulót e tantárgyban is lehet (és kell) nevelni, de aligha vitatható, hogy e területen az irodalom-, ének- vagy rajz tanításnak sokkal nagyobb lehetőségei és feladatai vannak.

Az emberi munkát -- többek között -- az is jellemzi, hogy szükség van konkrét műveletek (és ahhoz kapcsolódóan munkaeszközök használatának) ismeretére. Ezen túlmenően azt is elmondhatjuk, hogy szükség van olyan nevelési blokkra, ahol a tanulók tapasztalhatják, hogy az elméleti ismeretek elsajátítása nem öncél, hanem azok majdani életvitelüket és munkájukat alapozzák meg.

Azt sem lehet vitatni, hogy nem lehet az ismeretek integrálására életszerűbb, hasznosabb blokkot kialakítani, mint éppen az emberi munka.

Vélhetően nem szükséges a munkaoktatás történetének áttekintése annak az állításnak a bizonyítására, hogy az az iskolai oktatásban tantárgyként is már hosszú ideje jelen van. Ismert az a tény is, hogy a munka megítélésében a különböző korokban más és más vélemény alakult ki és még mind a mai napig élnek helytelen nézetek. Egyes korokban a fizikai munkát nézték le és tartották szinte alantas tevékenységnek, a közelmúltban pedig éppen ezt hangsúlyozták mint az értékek konkrét megteremtőjét, amely mellett a szellemi munka nem teljesen szükségtelen ugyan, de csak másodlagos, és az ezzel foglalkozók is csak "eltartottak". Ez egyik fő oka annak, hogy a magasabb kvalifikáltság hazánkban a mai napig nem kellően elismert.

Az emberi munka helyes értelmezése nélkül annak tanításáról sem lehet megalapozott döntést hozni. A munka mindenekelőtt alapvetően fontos emberi tevékenység. A tevékenység nem működés. A tudat közreműködésével megy végbe, vagyis az embertől függ. Van kezdete, lefolyása és befejezése. A cselekvés is tevékenység, de vannak olyan tevékenységek, amelyek nem cselekvések (pl. az emlékezés). A cselekvés két komponensre bontható: mozgás és motiváció (mint a cselekvés indítéka). Az emberi cselekvéseket átszövik a megismerési tevékenységek (végső soron minden elméleti tudás a gyakorlati tevékenység tapasztalatainak az általánosításából jött létre), tehát ezek merev elválasztása helytelen lenne. Az alkotó jellegű emberi munka magában foglalja a tervezéstől a megva-

lósításig terjedő utat, amely gyakran problémamegoldáson keresztül vezet célhoz. Fontos tehát munkaműveleteket tanítani, de önmagában nem elegendő, a munkatanulás nem azonos munkaműveletek megtanulásával. A munkatevékenység egységes rendszer, amelyben értelmi, érzelmi és mozgásos mozzanatok egységes egészet alkotnak.

Közismert és elfogadott tény a munkának a személyiség kialakulására gyakorolt hatása és a kiegyensúlyozott kulturált életvitelben betöltött szerepe is. Ezért fogalmazódtak meg az ezzel kapcsolatos értékek és ezért szerepel ma is oktatása valamennyi ország iskolai tanterveiben.

Jelenleg az általánosan képző iskolákban a munkaoktatást a technika tantárgy látja el. A technika tantárgy a gyakorlati foglalkozást váltotta fel, amelyhez az indokokat az előzőekben kifejtettek szolgáltatták. A gyakorlati foglalkozás a fizikai munka megszerettetését és néhány ilyen szakma alapjainak megtanítását tűzte ki célul. Ezek a célok napjainkban messze nem elegendőek. Egyrészt -- mint megállapítottuk -- a munkaművelet tanítás nem ad elég teret a munkagondolkodás megtanítására, másrészt nem határozható meg, hogy mely szakmák lennének azok, amelyek hosszú távon megmaradnak és megalapozásra érdemesek. Általános érvényű, transzferálható, alapvetően fontos ismereteket kell tanítani és a munkához szükséges kommunikációs, kognitív és cselekvési képességeket kell kialakítani.

A tantárgy tanításának speciális módszertana (melynek lényege a tanulásirányítás, a tanulók cselekvés közbeni önálló ismeretszerzése problémahelyzetben) kidolgozott és a tanárok számára hozzáférhető. Amint tudjuk a tantárgy bevezetésére az 1978-as tantervben került sor, és jelentős eredményként értékelhetjük, hogy ilyen rövid idő alatt a tantárgy koncepciója, tanításának módszertana külföldi szakmai körökben is érdeklődést és elismerést keltett. Megállapítható azonban, hogy a tantárgy hazai megítélésében már heterogén a kép, és ennek számos oka van. Egyrészt a szakmódszertan kidolgozása is a tanítással párhuzamosan történt, másrészt minden újjal szemben van bizonyos (szülői, tanulói, tanári) ellenállás és nem mindenhol tudták a tantárgyat megfelelő színvonalon tanítani. Természetesen az nem vigasztaló, hogy ilyen megállapítás tehető számos helyen, a már több száz éve tanított egyéb tantárgyakra is.

A munkatanítás problematikáját közelebbről vizsgálva abba az alapvető kérdésbe ütközünk, hogy az iskola konkrétan mennyire képes kielégíteni a napi társadalmi igényeket vagy mennyire "álljon ellen" ennek az el-

várásnak, és nagyobb távlatokra tervezzen. Ez a gond sokkal inkább szembetűnő a szakoktatásban, ahol a gazdaságnak az lenne a kívánatos, hogy a termelésben azonnal felhasználható szakembereket kapjon.

Nyilvánvaló, hogy ez nem valósítható meg, és hazánkban ezt az ellentmondást még az is növelte, hogy nem a képző intézmények kapták a korszerűbb technológiákat és eszközöket, hanem a termelőüzemek. A világszínvonalú képzést tehát egy attól jelentősen fejletlenebb termelési háttér mögött is elmaradva kellett volna biztosítani.

A technika tantárgyon is sokan számonkérték a korábban tanított praktikus ismeretek jelentős részét, különösen a háztartási ismereteket. Valóban bebizonyosodott, hogy hibás volt az a jövőkép, hogy az ilyen szolgáltatások elérhető áron megvásárolhatók lesznek. Ezt még a fejlett országokban sem tudták elérni, ezért ezen ismeretek tanítására még mindig szükség van. Ugyanakkor a fejlett országok túlléptek már azon, hogy a háztartás munkaműveleteit tanítsák. A háztartást alapvető, működő rendszernek tekintik, melynek humán, ökonómiai-gazdasági, technikai összetevői vannak.

A NAT-ban felsorolt műveltségi területek között ezért került külön tömbbe az "életvitel-család-háztartás". Ez a blokk, hasonlóan mint a "technika és környezetkultúra", főként az emberi munkát tanítja.

Meg kell említenünk, hogy más tantárgyak is tartalmaznak olyan ismereteket, amelyek az emberi munka tanítását szolgálják. Ha elfogadjuk azt a koncepciót, hogy a jövő iskolája a képességfejlesztő iskola (mert a megtanítandó ismeretek mennyiségének a további növelése egyszerűen nem lehetséges), ez nem is lehet másként. A képességek csak a nekik megfelelő tevékenységek gyakorlásával alakulnak ki, tehát minden tantárgynak elsőrendű feladata a tanulók cselekedtetése, hogy ne passzív befogadói legyenek az új ismereteknek, hanem saját erőfeszítéssel jussanak azok birtokába. Mindemellett el kell fogadnunk azt a tényt, hogy konkrét célként megfogalmazva a fenti két terület foglalkozik az emberi munkával. A NAT az iskolákra bízza, hogy a különböző blokkokból milyen tantárgyakat alakítanak ki, ezért szükség van arra, hogy e

két terület közös vonásait, valamint kölcsönösen szuverén területeit vizsgálat tárgyává tegyük.

3/ A munkatanítás lehetséges keretei

Az egyes műveltségi tömbök tanítására több variáció képzelhető el. Egyik lehetőség, hogy nincs önálló tantárgya, hanem a megfelelő módon, több tantárgyban kerül feldolgozásra más, speciális ismeretek mellett (ilyen lehet pl. az informatika). Másik esetben több tantárgy szerveződik egy terület lefedésére (pl. a természetismeret vagy ember és társadalom blokknál).

A harmadik esetben egy műveltségi tömb egyben egy tantárgy is. Konkrétan tehát azt kell mérlegelnünk, hogy tanítható-e a technika és az életvitel-háztartás egy tantárgyban vagy tekintsük külön tantárgynak, és a tanárok szempontjából külön szaknak.

Ennek eldöntésére vizsgáljuk meg (a teljesség igénye nélkül) a két tömb közös és szuverén területeit:

Elemi szint

1.sz.táblázat

	Eltérő témák	
Közös témák	Életvitel-családháztartás	Technika és környezetkultúra
- A közlekedés alapvető ismeretei	- alapvető viselkedési, öltözködési, étkezési szokások	- Tárgy, épület azonosítása rajzról, mérő-, rajzoló-, konstruáló alapvető képességek
- A közvetlen környezetre vonatkozó ismeretek	- az egészség értéke, megőrzése, higiénikus testápolás, életritmus kulturált szabadidő	
- A háztartás egyszerű gépeinek, eszközeinek használata	- a család fenntartását biztosító jövedelem családi költségvetés, gazdálkodás, takarékosság	- célnak megfelelő anyag, eljárás, eszköz tudatos használata
Környezetének rendje - Célszerű munkaszervezés	- az otthon használt legfontosabb élelmiszerek és háztartási cikkek	- modellezés - anyagok megmunkálása
- A lakás, a családi élettér		a megoldások bírálata
- Ésszerű fogyasztási magatartás		- kertek ápolása
- A lakás növényeinek,állatainak gondozása		

Az 1. sz. táblázatból is kitűnik, hogy a közös területek mellett számottevőek a csak egyik tervezett tantárgynál fellelhető eltérések. Figyelembe vehető azonban az is, hogy az egyes témák szakmailag nem olyan mélységűek, hogy erre egy tanár felkészítése gondot okozhatna. Ezért elemi szinten -- a megfelelő időkeret biztosításával -- elképzelhető, hogy ezeket az ismereteket egy tantárgy fogja össze.

Alapszinten már mindkét műveltségi terület komolyabb szakmai háttérismereteket igényel, ezért itt a mérlegelés, az összehasonlító elemzés, még inkább szükséges.

Alapszint

2.sz.táblázat

	Eltérő témák	
Közös témák	Életvitel-család-háztartás	Technika és környezet-kultúra
- A megfelelő közlekedési magatartás járművel és gyalogosan	- Viselkedés, beszédmodor, önuralom, önfegyelem	- A technikai környezet és technikai kultúra főbb területeinek áttekintése
- A környezetkárosítás bizonyos elemei	Alkalomhoz illő, ésszerű öltözködés, ünnepek, hagyományok ismerete	- Környezetgazdálkodás, környezetvédelem elve
- Takarékosság pénzzel, idővel energiával	- Kulturált étkezés - Egészséges életvitel egészséges szabadidőtöltés	- az élet különböző területén jelen lévő jellegzetes technikai rendszerek működése
- A lakás és környezete	- Más népek legjellemzőbb szokásai	
- A lakás karbantartása	- A családi költségvetés, pénzgazdálkodás	- Járművek részei, jellemzői, környezeti hatásai
- Háztartási gépek, eszközök kezelése	- A szükségletek fontosság szerinti rangsorolása	A műszaki ábrázolás alapszabályai
	- A család társadalmi szerepe	
	- A generációk együttélésének szabályai-	- Modellezés - Települések beépítési módjai, energia, víz (stb) ellátás rendszerei
	- Családi betegápolás	-
	- Ételek készítése	
	- A textiliák karbantartása, kézi és gépi mosás	
		- Kertek tervezése, kialakítása, növények termesztése, állatok gondozása-

Ez a vázlatos kigyűjtés egyáltalán nem tartalmazza a 14--16 éves korosztályra kötelező követelményeket, de a további mérlegeléshez szükséges erre is figyelni. Annak az illusztrálására, hogy a tanárok felkészítése milyen gondokat vethet fel, elegendő, ha példának a "Gazdálkodás" témakörből választjuk ki a 6. pontot: "Ismerje meg a családi kiegészítő jövedelemszerzés néhány módját: fizetővendéglátás, gazdasági kert művelése, haszonállat tartása, háziipari munkák".

A tanár felkészítése tehát nem szűkíthető le a mindenki számára kötelező szint tanításához szükséges mértékre még azon iskoláknál sem, amelyek ezzel a műveltségtömbbel nem kívánnak mélyebben foglalkozni. Egyrészt hiba lenne, ha pl. speciális szakkörök indításához nem rendelkezne az iskola megfelelően képzett pedagógussal, mert ilyen igény bármelyik iskolában jelen lehet, másrészt a 14--16 éves korra megfogalmazott követelményeket -- adott esetben -- az iskola köteles teljesíteni.

A kiválasztott példánál a "gazdasági kert művelése, haszonállat tartása" témakörben a szükséges ismereteket a technika tantárgy B változata eddig is tartalmazta. Eddig nem tanított ismeretkör a "fizetővendéglátás", és a "háziipar". Mit takar ez a két rövid címszó? Az előbbi egy lakás- és viselkedéskultúrával rendelkező vendéglátót, aki megfelelő színvonalon képes bel- és külföldi turistát, üdülővendéget fogadni. Ehhez szükség van a lakás ilyen célokra való ki(át)alakításához szükséges ismeretekre, a vendég által ma elvárható kényelem mellett a jellemző magyar sajátosságok megőrzésére (ami a külföldi számára érdekes élmény), tájékozottság a környék kulturális-, turisztikai-, sport- és egyéb lehetőségeiről, hogy tanácsokat tudjon adni a vendégnek a programszervezéshez, legyenek ismeretei a leggyakoribb vendégkör étkezési szokásairól, kívánságra képes legyen egészséges változatos, ízletes ételek készítésére stb. (Természetesen a tanuló csak a legalapvetőbb ilyen ismereteket sajátítja el, de a felkészítő tanárnak ezeket tudnia kell!)

A "háziipar" címszó ugyancsak igen sokrétű lehet. A szabás-varrás tanítása nemcsak ilyen szempontból hasznos, hanem az egyes háztartásokban az ilyen szakértelem jelentős költségmegtakarítást is jelenthet. Gondolhatunk itt azonban szövésre, kötésre, horgolásra, hímzésre is.

Adott esetben természetesen az iskola támaszkodhat külső óraadókra (kisiparosok, népművészek stb.) de arra nem lehet számítani, hogy minden iskola tud ilyeneket találni.

Annak eldöntésére, hogy egy- vagy két tantárgy szükséges-e az emberi munka iskolai megalapozásához, elsőként azzal a nézettel kell foglalkoznunk, hogy az életvitel tanításához kell-e külön tantárgy vagy ezen ismeretek tantárgyköziek. Elvileg csaknem mindenfajta ismeretkört lehet így tanítani (ad abszurdum akár a matematikát is meg lehetne szüntetni és minden tantárgy megtanítaná a konkrétan ott szükséges számításokat), de nem biztos, hogy ilyen módon az elég hatékony is lesz. Eddig iskolarendszerünk ezt nem kezelte külön tantárgyként, és a kialakult helyzet (főként dr. Kenéz Győzőné publikációi nyomán) tömören az alábbiak szerint jellemezhető:

a/ A rendezett életvitelre-, egészséges életmódra-, tudatos családvállalásra és családellátásra vonatkozó egységes elveken alapuló felkészítés hiánya ma már láthatóan közrejátszik a fiatalság magatartásában, a családi életek rendezetlenségében, a válások számának növekedésében, de a garázdaság, alkoholizmus, fiatalkorú bűnözés terjedésében is.

b/ A más tantárgyakban szórványként fennmaradt töredékes ismeretekből nem volt megszerezhető az a komplex tudás, ami a későbbi családellátáshoz és háztartásvezetéshez szükséges, annál is inkább mert a gyakorlati tevékenységek e területen szinte teljesen hiányoztak.

c/ Az időközben oktatott "családi ismeretek" tantárgy keretében egyoldalúan a szexuális neveléssel foglalkoztak, így ez a fentebbi problémák enyhítésére gyakorlatilag hatástalannak bizonyult.

d/ Az elmaradott életvitelű rétegek feltételesen spontán felzárkózása nem következett be, mert a szülők munkahelyi és otthoni túlterheltsége (vagy ingázóknál távolléte) miatt a gyermekek ellátása, nevelése hiányos, ideális családi modellt nem is ismernek. Iskolai lemaradásuk miatt lemorzsolódásuk folyamatos, ami későbbi munkahelyi magatartásukat, munkavégzési készségüket, munkakultúrájukat is hátrányosan érinti, igényesebb termelési technológiák mellett munkavállalásra is alkalmatlanok.

A cigányságnak szintén csak egy elenyésző hányada képes saját erőből való előbbrejutásra és életmódváltoztatásra, amire példa, hogy a komfortos városi lakásokhoz juttatottak -- elemi életviteli kultúra hiányában -- a lakásokat "lakták le" igen rövid idő alatt.

e/ A háztartási kultúra terén való elmaradottság visszahat az anyagi és szellemi fogyasztás szerkezetére, a kultúrálatlan kereslet nem képes elutasítani az alacsony színvonalú kínálatot. Ilyen módon késlelteti egy

európai színvonalú piac és az ehhez szükséges színvonalú termelési tevékenységek kialakulását.

f/ Az egészséges életmódra vonatkozó ismeretek hiánya minden bizonnyal közrejátszik abban is, hogy a magyar lakosság egészségi állapota összességében aggasztó és jelentősen csökkent az átlagos életkor.

Mindezekhez még hozzá kell fűzni azt, hogy a fejlett országokban folyamatosan és jelenleg is tanítanak mindkét nembeli tanulónak háztartásökonómiai ismereteket, és e területtel egyetemi tanszékek és kutatóintézetek foglalkoznak. Az ottani tapasztalatok alapján is megállapíthatjuk, hogy nem a régi háztartási ismereteket kell visszaállítani, amit főzési-, mosási-, takarítási ismeretekre lehet leszűkíteni. Az életvitel úgy foglalja magában a háztartás tennivalóit, hogy azok nem tekinthetők egyszerűen cselekvéshalmaznak. Az egymásért felelősséggel cselekvő emberek erkölcsi-etikai magatartására ad mintát és egyben konkrét területet annak megvalósítására. A háztartás saját tagjai részére nyújt szolgáltatásokat, melynek mai funkció- és munkaterületei lényegében: a táplálkozás, ruházkodás, lakás, egészségvédelem, gyermeknevelés, beteg- és idősgondozás, képzés és továbbképzés, szabadidő-, az együttélés kultúrája. A nők növekvő foglalkoztatottságával vált szükségessé a háztartás tagjai között a szerepek újradefiniálása, a működési és munkaterület feladatainak elvégzése pedig a háztartásban élő összes személyt érinti. Szükséges tehát, hogy a háztartásban előforduló döntési helyzetekkel és ezek-, valamint a különböző feladatok megoldásához, a szükséges és "megélt" cselekvési mintákhoz juttassuk mindkét nembeli tanulót. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a szociális gondjainkat is jelentősen növelte olyan generációk kilépése az életbe, amelyek önellátási funkciókra való felkészítését fokozatosan csökkentettük. A lakosság önellátó képességének kifejlesztésére és megtartására gazdasági és lélektani okokból egyaránt nagy szükség van.

Az eddigiekben kifejtettek alapján legalábbis megkérdőjelezhető, hogy ezek a tudnivalók célszerűen szétoszthatók-e, és milyen tantárgyakba. Ugyanis nem elég ismereteket nyújtani, a tanulóknak konkrét cselekvésre kell lehetőségeket teremteni.

E fontosabb területek: az emberi együttélés etikai normái és az egészséges életvitel (az élettani ismeretek által megalapozott helyes táplálkozás, mozgás, higiénia, kulturált szabadidőtöltés, csecsemő- és betegápolás, háztartásökonómia stb.) Közben persze arról sem szabad megfeled-

keznünk, hogy a más tantárgyakba szétosztott ismeretek tanítására az ott érintett szaktanárokat is fel kell valamilyen módon készíteni.

Ha feltételezzük, hogy az életvitel elemei több tantárgy között kerülnek felosztásra, akkor meg lehet vizsgálni annak a lehetőségét is, hogy a konkrét munkaműveletek tanítása egy tantárgy keretében megvalósulhat-e. (Ezt is csak azon az áron tehettük meg, hogy az Életvitel-háztartás teljesen szuverén területeit mesterségesen szétválasztottuk az azon belül jelentkező cselekvésektől).

A technikának is megvannak a maga szuverén területei, amelyet háztartástani ismeretek tanításával nem tudunk lefedni. Igaz ugyan, hogy a technika az élet minden területét átszövi, hiszen egyik megközelítésben az ember harmadik környezete, amelyet maga körül mesterségesen megteremtett. A műveltséget ma úgy értelmezzük, hogy az olyan társadalmilag szükséges ismeretek és célszerű magatartások összessége, amelyekkel az ember környezetéhez aktívan alkalmazkodni, azt megóvni és fejleszteni képes. Ennek része a technikai műveltség is, melynek kialakításához és a technikai tevékenységeket jellemző képességek és készségek kifejlesztéséhez az élet sok területéről választhatunk példaanyagot. Ilyen megközelítésben a háztartástan tárgyköréből vett ismeretek jelentős hányada is tanítható "technika szerűen".

A háztartás példaanyaga alapján azonban nem taníthatók azok a technikai rendszerek, amelyek a tágabb környezetet jellemzik. Pl. a távolsági közlekedés építményei (út, vasút, híd), járművei, az energia, vízellátás nagyobb rendszerei, távközlés, hírközlés és egyéb nagyobb léptékű információs rendszerek, a különböző alapvető termékek és nyersanyagok gyártástechnológiái, összetettebb gépek, géprendszerek működési elvei. Ez a felsorolás még igen hosszú lehetne, ugyanakkor még arról szót sem ejtettünk, hogy az alkotó munkához szükséges problémamegoldó gondolkodás, a modellezés útján megvalósítható ismeretszerzés, egyáltalán a munkához szükséges képességek kifejlesztéséhez szükség van bonyolultabb rendszerek vizsgálatára, mint amilyen egy háztartás lehet. A jelen helyzetben, amikor számottevő technikai lemaradottságot kell leküzdenünk, nem térhetünk vissza egy tartalmilag jelentősen leegyszerűsített és leszűkített munkaoktatáshoz. Kategorikusan elvethetjük tehát azt az elképzelést, hogy a technika tantárgyat váltsa fel a háztartástan.

Marad a másik, szakmai körökben is felvetődött lehetőség, hogy a technika tantárgy fogadja be a háztartástan társadalmilag mindig is hiányolt ismeretelemeit.

Ehhez viszont meg kell vizsgálnunk, hogy milyen felkészítést kapjon az a tanár, aki ezt tanítja. A technikát tanítani eddig sem volt könnyű feladat. Ha csak a legfontosabb szakmai tantárgyakat említjük (nem számítva az azokhoz szükséges alapozó tantárgyakat), akkor a tanárnak tanulnia kell műszaki ábrázolást, anyagtechnológiát, információtechnikát, géprendszertant, energetikát, rendszer- és modellt, agrotechnikát, a különböző alapanyagok konkrét kézi- és gépi megmunkálását, a növénytermesztés és állattartás alapvető munkaműveleteit, élelmiszertechnológiát, szakmódszertant. Ezt ki kellene még egészíteni táplálkozási ismeretekkel, főzési gyakorlatokkal, háztartásökonómiával, textiltechnológiával és annak gyakorlataival (varrás, szövés, kötés, horgolás, hímzés), lakás- és környezettervezéssel, egészségtannal stb. Ilyen polihisztort képezni, aki konkrét gyakorlati cselekvésre is képes, 4--5 év alatt lehetetlen.

A két ismeretkör összeolvasztása azt eredményezné, hogy a tantárgyon belül az egyes témák aránya, a megtanított ismeretek és tevékenységek mélysége attól függne, hogy a tanár mely területeken otthonosabb, vagyis elkerülhetetlen bizonyos belső torzulás.

Végülis, ha igazi és nem látszat megoldást akarunk, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy két tantárgyra és két tanári szakra lenne szükség. A tanulók számára ugyan nem okozna gondot egy megfelelő időkeret biztosításával kialakított közös blokk, a tanári oldalról vizsgálva azonban ez csak akkor képzelhető el, ha azt egy "technika-életvitel és háztartásökonómia" szakpárral rendelkező tanár tanítaná.

Tisztázni kell még azt, hogy mi legyen a két tantárgy viszonya egymáshoz.

A kölcsönösen szuverén területek ilyen szempontból nem szorulnak külön vizsgálatra. A közös területeken kell a szükségtelen átfedéseket kiküszöbölni. Ez nem nehéz feladat, ha arra gondolunk, hogy a két tantárgy ugyanazt a területet más szempontból vizsgálja. Nézzük ezt néhány konkrét példán keresztül:

-- Az anyagok megmunkálása témában a háztartástan foglalkozzon az élelmiszerek alapanyagainak fogyasztásra való alkalmassá tételével, a technika az alapanyagok előállításának technológiájával, továbbá a ház-

tartásban általában nem használt anyagokkal (pl. fémek, bútoripari alapanyagok).

-- A háztartástan a bútorok funkciójával, formatervezésével (használhatóság, esztétikum), a technika a fából készült szerkezetek készítésének, összeszerelésének módjaival.

-- A háztartástan lakáskultúrával, ízlésformálással a használaton túlmutató textil és egyéb díszítéssel, az életvitelhez, életkorhoz igazított berendezések megválasztásával, karbantartással, tisztítással, felújítással, cserével; a technika a lakásépítés és egyéb építkezések munkafolyamataival és anyagaival, az energiatakarékos megoldásokkal, a funkciókat figyelembevevő célszerű helyiség kapcsolással.

-- A háztartástan varrással, kötéssel, horgolással, hímzéssel, szövéssel, a technika az alapanyagok gyártástechnológiájával, a gépi berendezések működésével.

-- A géptani ismeretekből a háztartás gépeinek megválasztását és kezelését, a technika ezen gépek működését, továbbá a háztartásban nem használatos gépeket tanítsa.

-- Mindkét tantárgy foglalkozzon a maga területén az egyes tárgyak, eszközök összehasonlító elemzésével és a gazdaságossági kérdésekkel, ésszerű takarékossággal, a környezet megóvásával, a munkaszervezéssel, ergonómiával.

Ilyen módon létrehozható az egymást kiegészítő partner tantárgy pár, amely a munkaoktatást a pedagógiai szempontoknak megfelelő, ugyanakkor a jogos társadalmi elvárásokat is kielégítő módon fedi le.

Végezetül nem kerülhető meg a munkatanításra fordítandó időkeret kérdése. Nem eldöntött ugyan egyértelműen még az egyes osztályok kötelező heti óraterhelése, de néhány alapkérdés így is tisztázható. A munkacselekvések -- amelyek mindkét tantárgy tartalmának túlnyomó többségét alkotják -- időigényesek. Anyagokat, eszközöket kell előkészíteni, a munkák végrehajtásának, a technológiai folyamatok végbemenetelének, a modellek szerelésének megvan a minimális ideje. A helyes munkaszokások kialakítása, de az osztályok folyamatos foglalkoztatása, az eszközök további használata megköveteli a foglalkozások végén a rendrakást, a munkahely takarítását. Ebből következik, hogy e két tantárgyban feltétlenül két órás foglalkozások tartására van szükség. Ha a NAT második olvasatában meghatározott 10 % időkeretet a mai 8 osztályos iskola felső tagozatára vetítjük, ez 5--8 osztályig átlag heti 3 órának felel meg. Ebből

kialakítható az 5--8 osztályban heti 2 óra technika és a 7--8 osztályokban ugyancsak heti 2 óra életvitel-háztartás. Erre az időkeretre ki lehet dolgozni a megfelelő és teljesíthető tanterveket. Ez lehet viszonyítási alapja a különböző iskolaszerkezetekben is a tervezésnek. Ez a megoldás kiküszöböli azt a hátrányt is, hogy az életvitelre vonatkozó tudnivalók -- jelenlegi szétdarabolt és hiányos formájukban -- nem integrálódtak és nem épültek be a tanulók értékrendjébe. Az életvitel önálló tantárgyba szervezése ugyanakkor már túl is mutat a munka tanításán , beágyazza azt egy tágabb etikai környezetbe.

Természetesen a tanárképzésnek követnie kell a NAT bevezetését követő iskolaszerkezeti és tartalmi változásokat, ezért meg kell indítani az ehhez szükséges szaktanár képzést is. Ebben sokat nem szabad késlekedni, mert az új szak bevezetésétől az első tanárok kikerüléséig évek telnek el. Az új szaktanszékek azonban ezzel párhuzamosan már foglalkozhatnak a már korábban végzett tanárok kiegészítő képzésével is.

Az Életvitel és Háztartásökonómia tanári szak programját úgy célszerű kialakítani, hogy a tanár -- a családi élet legkedvezőbb színterének tartható -- kertes családiház tervezésével és működtetésével kapcsolatos ismereteket és tevékenységeket tanítani tudja. Ezt a színteret természetesen úgy kell értelmeznie, hogy az mindenkor beletartozik egy tágabb természeti-, gazdasági környezetbe, melyek befolyásolják annak mind a kialakítását, mind a működtetését. Mindezen tevékenységek ugyanakkor csak megjelenési formái egy szilárd erkölcsi alapon kialakított családi életvitelnek, mely adaptálható példa lehet a fiatalok számára.

Mindezek figyelembevételével készült az alábbi óra- és vizsgaterv.

A képzés tartalmának megismeréséhez szükséges az egyes tantárgyakban tanított konkrét tananyag részletezése is, de ennek terjedelme már külön tanulmányt igényel.

Életvitel és háztartásökonómia szak
Óra- és vizsgaterv

Sor-sz.	A tantárgyak megnevezése	Az órák száma hetenként								Az órák száma összesen
		Évfolyamok, félévek								
		I.		II.		III.		IV.		
		I. 15.	II. 15.	III. 15.	IV. 15	V. 15.	VI. 15.	VII. 15.	VIII. 11.	
1.	Életvitel- és családi élet	1 k								15
2.	Táplálkozási ismeretek	2 k	2 Sz							60
3.	Élelmiszerismeret és technológia	3 k	2 Sz							75
4.	Konyhai gyakorlat	0+4 gyj	0+4 gyj	0+4 gyj						180
5.	Háztartásökonómia és technológia			1 k	1+2 k,gyj					60
6.	Háztartásgépesítés		2 k	0+2 gyj						60
7.	Textiltechnológia				2+2 k,gyj	2+3 k,gyj	1+3 k,gyj	1+3 sz,gyj	0+2 gyj	277
8.	Lakás- és környezettervezés							2+2 k,gyj	2+2 k,gyj	104
9.	Agrotechnikai ismeretek			2+3 k,gyj	2+3 sz,gyj					150
10.	Egészségtan					2 k				30
11.	Gyermek- és betegápolás								2 k	22
12.	Fizetővendégfogadás								2 k	22
13.	Szakdidaktika					1+2 k	1+1 gyj			75
14.	Tanítási gyakorlat						3 a.i.	2 gyj		75
15.	Köt. váll. spec. koll.					2 gyj	2 gyj.	2 gyj.	2 gyj.	112
	Heti óraszám	10	10	12	12	12	11	12	12	12
	Szigorlat	-	2	-	1	-	-	1	- 4	
	Kollokvium	3	1	2	2	3	2	1	2 15	
	Gyakorlati jegy	1	1	3	3	2	2	4	3 19	
	Aláírás						1		1	

Szakirodalom

1/ Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó Budapest 1982.
2/ Bágyi--Fülöp--Mosoni--Vas: Technika tanári kézikönyv. B. változat 5-6. osztály Tankönyvkiadó Budapest 1988.
3/ Kelemen L.: Pedagógiai pszichológia.
4/ Nemzeti Alaptanterv (3. olvasat).

PSZICHOLÓGIA DOLGOZATOK

ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA–V. DÁVID MÁRIA

A TANULÁSI KÉPESSÉGET FEJLESZTŐ ÓVODAI KÍSÉRLET TAPASZTALATAI ÉS AZ ISKOLAI BEVÁLÁS EREDMÉNYEI

ABSTRACT: (Erfahrungen des die Lernfähigkeit entwickelnden Experimentes im Kindergarten und die Ergebnisse der schulischen Bewahrung)

Im Schuljahr 1986/87 haben ein Experiment fördert eingeleiter, welches sich auf die psychologische Funktion der Lernfähigkeit im Kindergartenaltern gegründet.

In Ostoros in einem Kindergarten wurde diese Untersuchung mit dem Experiment der P.dr. Katalin Balogh verbunden.

Unser Ziel ist es:

ein Entwicklungsmethode auszuarbeiten, die für das Vorbeugen der Lernstörung brauchbar sind.

Unsere Hipotese ist: daß motorischen und perzeptionellen Fächigkeiten bei der Prevention der Lehrstörung eine große Rolle spielen.

Deshalb ist im Aufbau des Entwicklungsprogramms, die Entwicklung der Perzeptionen und perzeptionell-motorischen Funkctionen wichtig.

Aus dem inhaltlicheu und methodischen Konzept ist es wichig, daß das Entwicklungsprogramm in der Kleinen Kindergartengruppe beginnt und bis in die große Kindergartengruppe reicht, nach dem Eryiehungsprogramm in Kindergarten, wird die Körpererziehung und Umweltskunde im Unterricht betont. Die Gebiete der Entwicklung im Kindergarten: Bewegungsentwicklung, Körperbauentwicklung, Verbalentwicklung, spezielle Perzeptionsentwicklung.

Im Ergebnis des Experiments möchten wir beweisen, daß man den Lernstörungen schon im frühen Alter am wirksamsten vorangehen kann. Wir untersuchen noch mit einer erfolgreichen Psychodiagnostigmessung,

welche ein Psychologietest ist, welcher seinerseits Prevention bei der Schulanpassung ist.

Die Nachuntersuchung hat bezeugt, daß den Kinder, die am Entwicklungsprogramm teilgenommen haben, die Schulanpassung erfolgreich ist, und das Entwicklungsprogramm Wirksamkeit hat.

I. Bevezetés

Korunk gyermekeinek életében egyre nagyobb szerepet tölt be a tanulás, az eljövendő életpályára való felkészülés. Az iskolába lépéstől kezdve hosszú időn keresztül a tanulás lesz fő tevékenységi formájuk. A tanulás minősége alapul szolgál a pedagógusoknak, szülőknek, kortársaknak a gyermekről alkotott értékítéletek kialakítására, az így kapott visszajelzések pedig az énkép alakításán keresztül az egész személyiségfejlődést befolyásolják. Nem mindegy tehát, hogy az iskolai tanulásban sikeres-e vagy sem.

A teljesítményzavarok gyakran már az 1. osztályban megjelennek -- ügyetlen mozgás, görcsös írásmód, betűtévesztések, nyugtalan hipermotilis viselkedés stb. formájában. A gyermek -- tapintatos pedagógusi hozzáállás mellett is -- naponta tapasztalhatja, hogy nem képes a feladatokat olyan szinten vagy annyi idő alatt megoldani, mint társai.

Sorozatos kudarcélményei alacsony önértékeléshez, önbizalomvesztéshez vezetnek. Osztálytársai körében romlik a gyermekek szociális pozíciója, és nem fejlődik harmonikusan a tanár-diák kapcsolat sem. A szociális kapcsolatok megromlása érzékenyen érinti ezeket a gyermekeket, és torz, kompenzáló viselkedés formájában próbálják magukra felhívni a figyelmet (pl. bohóckodás, agresszivitás, stb.). Így az eredetileg csak tanulási nehézségként induló problémához magatartási, személyiségfejlődési zavarok is kapcsolódhatnak.

Alapvető tehát az az igény, hogy azok a gyermekek kerüljenek beiskolázásra, akik már alkalmasak az iskolai követelmények teljesítésére, ill. a tanulási zavar fellépését potenciálisan magukban hordozó gyermekek lemaradásait még a beiskolázás előtt kompenzáljuk.

2. Problématörténeti áttekintés

Az 1960-as évek közepén Kanadában megalakították a Gyermekkori Emocionális és Tanulási Zavarral foglalkozó Bizottságot (rövidítése: CELDIC)

A több tudományág szakembereiből álló csoport összegyűjtötte a vonatkozó tanulmányokat a különböző országokban levő segítésre szoruló gyermekek előfordulásáról. Tapasztalataik szerint Angliában a gyermekek 14 %-a, Franciaországban 12--14 %-a, az USA-ban 10--15 %-a, Kanadában 10--16 %-a, igényelne iskolai tanulmányaihoz speciális segítségnyújtást. (CELDIC-jelentés, idézi Gaddes 1980.).

A tanulási zavar elnevezést 1963-ban S. A. Kirk használta először. Az azóta eltelt időben számos meghatározás született. A definíciók összehasonlítása alapján azok a gyermekek tartoznak ebbe a kategóriába;

-- akik tanköteles korúak
-- akik a normálhoz közeli, átlagos vagy átlag feletti intelligenciával rendelkeznek
-- akiknél a fő tantárgyak elsajátításához szükséges elsődleges pszichológiai folyamatok zavartak, pl. percepció, kognició, motoros válaszadás és/vagy szeriális viselkedés
-- akiknek nyelvi fejlettsége retardált és/vagy sérült
-- akiknél a tanulási zavar korrelál vagy nem korrelál orvosilag kimutatott agykárosodással és diszfunkcióval, vagy kapcsolatos lehet minimális cereblális diszfunkcióval és/vagy genetikai abnormalitással, illetve fejlődési anomáliával
-- akiknél a tanulási probléma nem származtatható elsődlegesen szenzoromotoros sérülésből, mentális retardációból, emocionális zavarból vagy környezeti deprivációból
-- akiknél a zavar mértéke változtatható, a tanulási elhanyagoltsággal fokozódik, ill. a sikeres terápiával csökken
-- akiknél a tanulási zavar miatt speciális terápiás programra és ellátásra van szükség a további fejlődéshez. (Gaddes 1980).

Amint az a definícióból is kitűnik, igen szerteágazó tünetcsoportot takar a tanulási zavar terminológia. A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek viselkedésében gyakran az aktivitás területén tapasztalhatók zavarok. Jellemzőjük az impulzivitás, hiperaktivitás. Nem képesek megfelelni a szociális követelményeknek, toleranciaszintjük alacsony. Figyelmük hullámzó, nehezen képesek tartós figyelem-koncentrációra, gyengébb intenzitású ingerek is hamar elvonják figyelmüket a feladatról. Zavarok mutatkoznak a percepció és a motórium területén is. Problémás lehet a "Gestalt"-látás (részt lát egész helyett), az alak és háttér fordított észlelése, nehezített a különböző modalitású ingerek átfordítása, elégtelen a nagy

és finom mozgások koordinációja. Téri orientációjuk problémáira utalnak a testkép, testséma zavarai, az iránytévesztések, a lateralizációs bizonytalanságok. Nyelvi fejlettségük is gyengébb lehet, amely artikulációs nehézségekben, szótalálási problémákban mutatkozhat meg. Szekunder módon az elsődleges problémákhoz különböző magatartási zavarok társulhatnak.

A problémakör etiológiájára vonatkozó kutatások közül a következő elméleti hipotézisek elemelhetők ki: (Porkolábné 1989. csoportosítása alapján).

-- A neuro-pszichológiai elméletek alapfeltevése, hogy a tanulási nehézségeket minimális agyi károsodás vagy diszfunkció idézi elő, amely szelektív hatásából adódóan igen eltérő dificiteket okoz.

-- Az érzékszervi-motoros elméletek képviselői (Frostig 1967, Kephart 1971) az érzékelő és motoros funkció összetettségének hiányával magyarázzák a tanulási nehézségeket. E funkciók elégtelen integrációja feltételezésük szerint a korai tanulási tapasztalatok elégtelenségére vezethető vissza. Ezeknél a gyermekeknél hiányos a testséma, tájékozódásuk bizonytalan, így észlelési ingereik pontatlanok, motoros válaszaik sikertelenek, nem ösztönöznek további aktivitásra, ami gátolja a finomabb koordináció kialakulását.

-- Bizonyos szerzők (Pl.: Jankowsky 1979) a korai szocializációs folyamat sérüléseivel, a szociokulturális környezet károsító hatásaival magyarázzák a tanulási nehézségek kialakulását.

-- A viselkedéslélektani alapon közelítők (Pl.: Bateman 1969, Ross 1976) a tanulási nehézséget elsősorban viselkedési problémaként fogják fel. Nem tekintik úgy, mint a háttérben rejlő idegrendszeri vagy pszichológiai rendellenesség tüneteit, így korrekcióját is viselkedésterápiával tartják eredményesnek.

-- A verbális-nyelvi készségeknek nagyobb jelentőséget tulajdonító kutatók (Johnson és Myklebust 1965) hangsúlyozzák, hogy az iskolai tanulásban elengedhetetlen a megfelelő nyelvi fejlettség. A nyelvi fejlettséget meghatározza: az auditív percepció fejlettsége, az auditív diszkrimináció és auditív memória minősége.

Az oki háttér feltárására irányuló kutatások -- eltérő indíttatásuk ellenére -- többnyire egyetértenek abban, hogy a tanulási nehézség nem jelent megfordíthatatlan hátrányt. Speciális, egyénre szabott eljárásokkal megszüntethető, ill. enyhíthető.

3. Az előzetes hazai kutatások eredményei

A prevenció szempontjából alapvető fontosságú a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek minél korábbi azonosítása. Hazánkban 1980-ban Porkolábné dr. Balogh Katalin vezetésével az országos 6-os főirány keretében indítottak ilyen jellegű kutatásokat. A követéses vizsgálat célja olyan szűrőeljárás kidolgozása volt, amely az iskoláskorban megnyilvánuló tanulási nehézségek korai -- óvodáskori -- azonosítását teszi lehetővé. A kísérleti eredmények szerint összefüggés mutatható ki a szűrőeljárásként alkalmazott tesztek és a későbbi tanulási teljesítmény között. (Porkolábné 1984). A tanulási zavarokat mutató gyermekek tipikus olvasási és írási hibái mögött a perceptuo-motoros rendszer olyan zavarait találták, amelyek a szűrőeljárásban alkalmazott tesztek segítségével már az iskolábalépés előtt azonosíthatók voltak.

A vizsgálatok alapján az iskoláskorban fellépő tanulási nehézségeket már óvodáskorban jó előre jelzik -- magas preduktív validitásúak:

-- A Bender-tesztben nyújtott alacsony teljesítmény, ezen belül is a szögek kivitelezésének alacsony színvonala.

-- A Frostig-teszt II. és V. szubtesztjében mutatott alacsony teljesítmény, az átlagtól eltérő téri irány-preferencia.

-- Prediktív értékű továbbá, ha a korai szűrés alkalmával a különböző tesztekben mutatkozó teljesítmény ingadozó. Bizonyos tanulási nehézségek tehát adódhatnak a fejlődés egyetlenségeiből, bizonyos fejlődési diszparitásból.

A négyéves nyomonkövetéses vizsgálat kísérleti eredményei lehetővé tették azoknak a pszichikus funkcióknak a pontos behatárolását, amelyek felelősek az alapkulturtechnikák (olvasás-írás-számolás) elsajátításáért.

Ezek a következők: (Porkolábné 1990.)

-- A vizuális észlelésen belül: a "Gestalt"-látás kialakulása, az alak, a forma, a méret felismerése, az alak-háttér megkülönböztetésének képessége. Az egységek behatárolásának, szekventálásának képessége.

-- A téri helyzet pontos megítélésének képessége. A sorbarendezés, szerialitás képessége.

-- Az auditív észlelés területén: az azonos, ill. a különböző hangok pontos megkülönböztetésének képessége, hangzók sorbarendezésének képessége, a szekventálás képessége.

-- A finommotoros koordináció területén: a szem és kézmozgások összerendezett működése, képesség a látott-hallott ingerek megfelelő finommozgásos cselekvésre való átvitelére.

A fejlődéslélektani kutatások azt igazolják, hogy normál fejlődésnél a fenti funkciók differenciálódása és integrálódása egyidejűleg megy végbe az óvodáskor idején. Marianne Frostig ezt az időszakot az "észlelés korának" nevezi, (4--7 éves életkor) a látás és a hallás maximális fejlődését említi. "Ebben az életszakaszban tanulja meg a gyermek egyre növekvő mértékben a távolabbi észlelés hasznosítását. Megtanulja a formákat differenciálni, az alakot a háttértől megkülönböztetni. Téri és idői sorrendet tanul, az anyagok textúráját, a téri kapcsolatokat. A fejlődés során nemcsak ezeket kell megtanulnia, hanem a külvilággal való aktív kapcsolatot is. Hogy környezetéhez jól alkalmazkodjék, ahhoz nemcsak az szükséges, hogy az észlelés során zavartalan legyen az ingerfelvétel, hanem az is, hogy lehetősége legyen az egymás utáni ingereket helyesen összekapcsolni, és ezekre cselekvéssel, beszéddel vagy elképzeléssel reagálni." (Detmold 1982. 160.) "Az embernél a magasabb adaptív képességek legjelentősebb forrását az interszenzoros integrációs képességek jelentik": "Gyermekeknél az interszenzoros integráció olyan fejlődési sorrendet követ, amely során a funkciók nagy részének érése még a 8. év előtt bekövetkezik." (Ayres 1979. 76.)

A lefolytatott követéses vizsgálat tapasztalatai szerint a nagycsoportos óvodásoknál diagnosztizált funkciózavarok a spontán életkori fejlődéssel nem rendeződnek. Ezért vált szükségessé olyan óvodáskori fejlesztő eljárás kimunkálása, amely hatékony eszköze lehet a potenciális tanulási zavarok megelőzésének.

4. A fejlesztő kísérlet leírása

A tanulási képességet alapozó pszichikus funkciók óvodáskori fejlesztésének kísérletét az 1985/86-os tanévben indították Budapesten, az Aradi utcai Napköziotthonos Óvoda kiscsoportjában. A kísérleti csoporthoz kontrollcsoportot is biztosítottak. A fejlesztő program kísérletében Heves megye az 1986/87-es nevelési évben kapcsolódott be. A munkatársakat a kísérlet irányítója Porkolábné dr. Balogh Katalin készítette fel a feladatra. A fejlesztő program az Ostorosi Napköziotthonos Óvodában indítottuk be, kiscsoportban. Az óvoda személyi és tárgyi ellátottsága átlagos. Kontroll óvodai csoport szerepére a Novaji Napköziotthonos Óvo-

dát kértük fel. Személyi és tárgyi ellátottsága hasonló az ostorosi óvodáéhoz. A kísérleti csoport létszáma 20, a kontrollcsoporté 16 fő volt. Mindkét óvodába megközelítően hasonló szociokulturális hátterű gyermekek jártak. A kísérletbe való bekapcsolódásunkat indokolta, hogy megyénkben is emelkedett a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek száma. Néhány területen mutatóink rosszabbak az országos átlagnál. Megyénkben évről-évre emelkedett az iskolaéretlenség miatt felmentett gyermekek száma: az 1981/82-es nevelési évben 3 %, az 1985/86-os nevelési évben pedig már 5 %. A beiskolázott első osztályosok 6--9 %-a nem felelt meg az év végi minimum követelményeknek. (Országos adat: 6--3 %) Az 1984/85-ös tanévben az általános iskolát 14 éves korig a tanulók 88 %-a fejezte be sikeresen. (Országos adat: 83 4 %), 16 éves korig pedig a tanulók 88,4 %-a végezte el eredményesen (Országos adat: 92,2 %). (A NEB beszámoló adatai)

Kísérletünk alapeszméje a prevenció és az, hogy óvodai kereteken belül keressük a korosztályra jellemző domináns képességek fejlesztésének módszertani lehetőségeit. A fejlesztő program kiemelten a motoros képességek és az észlelési funkciók egyre differenciáltabb működését segíti. Így teret kaphat a korai prevenció, mert lehetőség van arra, hogy az óvoda három- illetve négyéves tudatos fejlesztő foglalkozással képessé tegyen a felzárkóztatásra, és ezáltal megelőzhetővé válnak az iskolai kudarcok. A fejlesztés az óvodai nevelési program alapján történik, kiemelten a testnevelés és környezetismeret foglalkozásokon. A fejlesztés óvodai területei: mozgásfejlesztés, testsémafejlesztés, verbális fejlesztés, percepciófejlesztés.

A mozgásfejlesztő program fejleszti a fizikai állóképesség és aktivitás kialakítását, és ezzel elősegíti a szellemi tevékenységet is.

A mozgásprogram kiemelt területei: Nagymozgások fejlesztése (járás, futás, ugrás, kúszás-mászás), egyensúlygyakorlatok, a finommotorika fejlesztése (gyurmázás, építőjátékok összerakása, kirakása, papírhajtogatás stb.), szem-kéz, szem-láb koordináció fejlesztése (célbadobás babzsákkal, karikadobás, kuglijáték, labdajáték stb.), és a tér mozgásos explorálása.

A testséma fejlesztésekor a testrészek szóbeli megnevezése az ezekhez kapcsolódó mozgások szóbeli megfogalmazása segíti a test tudatos ismeretét, és elvezet a testfogalom kialakításához. Fejlesztési területek: a testrészek ismerete, önmaga felismerése tükörgyakorlatokkal, koncentrá-

lás meghatározott testrészekre, tevékenység a testrészek megismerésére. A test alapkoordinátáinak személyi zónájának kialakítása: oldaliság "tanítása" (pl.: színes szalaggal megjelölni a jobb-bal oldalt), a test elülső és hátulsó részeinek megismertetése játékos feladatokkal, a törzs függőleges zónájának kialakítása mozgásos feladatokkal, a testfogalom kialakítása a testrészeknek és a test funkcióinak ismertetésével.

Verbális fejlesztés: a mozgás és a testséma tudatosítását szóbeli megerősítését segíti. Főbb területei: a tárgyak megnevezése, térbeli viszonyok, irányok, helyzete, időfogalmak, osztályozás, alapformák, alapszínek, méret, hasonlóság, különbség megnevezése.

Percepciófejlesztés: 3--4 éves korban a percepciófejlesztés mozgás- és testsémafejlesztésen keresztül valósul meg. 5--6 éves korban már direktebb fejlesztés is lehetséges. Területei: a vizuális diszkrimináció fejlesztése, a szemmozgás tudatos kontrolljának kialakítása, erősítése, mozgó tárgyak követése, a szem fixációs működésének kialakítása, vizuális időrendiség és ritmus felismertetése. Gestalt-felfogás és konstanciák fejlesztése: többféle alak, forma, méret kialakítása, alapvető téri irányok, viszonyok megismerése, saját testrészek közvetítésével és tárgyak egymáshoz való viszonyának felismertetése, mozgásos feladatokkal; keresztcsatornák fejlesztése a különböző modalitású ingerek összekapcsolása és átfordítása mozgásos gyakorlatok segítségével, és ezzel az interszenzoros folyamatok célzott fejlesztése valósul meg. (Pl.: vizuális-tapintásos, vizuális-auditív, vizuális-kinesztetikus).

A testnevelés éves foglalkozási tematikájának elkészítésekor több szempontot vettünk figyelembe. Az alapvető követelmény az volt, hogy az óvodai nevelési program által meghatározott anyagot alkalmazzuk, hogy a gyermekeknek ne legyen felesleges megterhelés, és ne vegyen külön időt igénybe. Ezeket a tényezőket figyelembe véve építettük be az éves tervünkbe azokat a fejlesztési feladatokat, amelyeket a testnevelés foglalkozásokon alkalmazhatónak találtunk. Hasonló lehetőséget nyújtanak a környezetismereti foglalkozások is. A cél az, hogy a gyermekek minél több tapasztalatot, ismeretet szerezzenek a környezetükből, életkoruknak megfelelő szinten. Ez szükséges ahhoz, hogy teljes biztonsággal tájékozódjanak és eligazodjanak abban. A kísérleti fejlesztő program itt sem az óvodai nevelési programtól való eltávolodást jelenti, hanem annak meghatározott keretei között, arra építve kibővített feladatokat ad. A program célja, hogy a nagycsoport végére kialakuljon a teljes érzékelő-

rendszer, amely elengedhetetlen feltétele az iskolai tanuláshoz szükséges fogalmi szintű gondolkodásnak.

5. Eredménymérés

A fejlesztő program eredményességének regisztrálása céljából rendszeres hatásvizsgálatot végeztünk kis-, középső illetve nagycsoportban. A hatásmérés részben az óvónők által alkalmazott eljárások (pl.: fejlettségmérő lap kitöltése, személyiséglap vezetése) értékelésével, másrészt pszichodiagnosztikai mérések eredményeinek összehasonlításával történt.

Az alkalmazott pszichodiagnosztikai módszerek:

-- Binet intelligencia-teszt Bp. -- szelektáló funkciót töltött be, mert a kísérleti és kontroll csoportokba csak azok a gyermekek kerülhettek be, akiknek IQ értékei a normál vagy afeletti zónába tartozott.

-- Goodenough: emberrajz-vizsgálat, a finommotoros mozgások mérésére.

-- Oseretzky: mozgásteszt -- a mozgások összerendezettségének, illetve különböző mozgások egyidejűségének mérésére, a gyermekek mozgásfejlettségének megállapítására.

-- Testséma teszt -- a testrészek ismeretének, a test személyi zónáinak, alapkoordinátáinak ismeretére, a testfogalom fejlettségének mérésére.

-- Frostig-teszt -- a vizuális percepció fejlettségének mérésére -- (öt szubtesztje az alábbi funkciókat térképezi fel:

1. vizuomotoros koordináció,
2. alak-háttér diszkrimináció,
3. alakkonstancia,
4. a térbeli helyzet felismerése,
5. a térbeli összefüggések felismerése.)

-- Bender A) Bender B) teszt -- a vizuomotoros koordináció, az alakszerveződési "Gestalt" folyamat fejlettségének mérése.

A vizsgálati eredmények elemzése több megközelítésben történt:

-- Elvégeztük a kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítását.

-- A kísérleti csoport mikroanalízisével azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy:

a) Mely területeken a leghatékonyabb a fejlesztő program -- és mennyi időre van szükség a kívánt hatás eléréséhez.

b) A különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekeknél eltérő-e és milyen szintű a fejlesztő hatás.

c) A fejlesztés eredményeként várható-e jelentősebb fejlődés az MCD-s gyermekeknél.

-- Az első és második osztályban nyomon követtük a gyermekek iskolai beválását.

6. Kísérleti eredmények az óvodai fejlesztőmunka során

A hároméves fejlesztés kísérleti eredményei az alábbiak voltak az Aradi utcai, valamint az ostorosi óvodákban:

Az Aradi utcai kísérleti csoport és kontrollcsoportjának indulási szintje az első mérésnél megközelítően azonos volt az intellektust mérő Binet-tesztben, a testséma fejlettségében és a Bender A. eredményeiben. Szignifikáns lemaradás mutatkozott a kísérleti csoportban az Oseretzky és a Frostig Tesztben, illetve szubtesztjeikben.

A hároméves fejlesztés eredményeként a kísérleti csoport minden tekintetben behozta szignifikáns lemaradását, és a testséma tesztben jobb, a Bender tesztben pedig szignifikánsan jobb eredményt mutatott, mint a kontrollcsoport.

A kísérleti és a kontrollcsoportban lévő MCD-s gyermekek eredményeinek összehasonlítása mutatja, hogy a kísérleti csoportban fejlesztett MCD-s gyermek behozta indulási lemaradását a kontrollcsoportban levő társával szemben, sőt a Testséma és Bender B. tesztekben jobb eredményt ért el.

A kísérleti csoport önmagához viszonyított fejlődése minden mért területen pozitívabb irányú fejlődést mutatott, mint a kontrollcsoporté. Ehhez az eredményhez szükség van a hároméves óvodai fejlesztésre. Szembetűnő a csoportteljesítmény homogenizálódása, a maximális értékekhez közelítés a Testsémában, az Oseretzky és Bender tesztekben.

A 3 éves fejlesztő program hatására a hátrányos szociokulturális helyzetű csoport képes volt kiegyenlíteni teljesítménybeli hátrányát egy előnyös SES helyzetű mintával szemben (Porkolábné 1990.).

Az ostorosi vizsgálati eredmények hasonló képet mutatnak, mint a budapesti tapasztalatok. Az 1. és 2. mérés összehasonlító elemzését az 1. számú melléklet tartalmazza. A 3. mérés eredményeit pedig grafikus megjelenítésben a 2. számú melléklet.

A testsémamérésénél az indulási szintnél minimális eltérés volt a kísérleti és a kontroll csoport teljesítményének átlaga között.

A második mérésnél már a kísérleti csoport teljesítménye szignifikáns fejlődést mutat. E fejlődési előnyt a harmadik mérésnél a kísérleti csoport tovább növelte.

Az Oseretzky tesztben a két csoport hasonló indulási szintje után intenzívebb fejlődés mérhető a kísérleti csoportnál a kezek dinamikus koordinációja, a motoros gyorsaság területén és tendenciaszintű fejlődés a dinamikus koordinációban.

A Frostig-tesztben a kísérleti csoport az első méréshez viszonyítottan a vizuo-motoros koordináció, az alakkonstancia, térbeli helyzet és térbeli viszonylagosság területén mutat szignifikáns fejlődést. A kontroll csoport fejlődése gyengébb a kísérleti csoportéhoz viszonyítottan.

A Bender A és B tesztben az indulási szint mérésénél a kísérleti csoport átlaga lényegesen gyengébb volt a kontroll csoportéhoz képest.

A második mérésnél a kísérleti csoport már szignifikánsan jobb eredményt nyújtott, míg a kontrollcsoport csak tendenciaszintű fejlődést mutatott.

A Bender B tesztben a harmadik mérésnél kiemelt figyelmet érdemel, hogy minden faktorában erőteljes a kísérleti csoport jobb teljesítménye.

Összességében megállapítható, hogy a hároméves óvodai fejlesztés hatására a kísérleti csoport a tanulási képességet megalapozó perceptuomotoros funkciók területén intenzívebb fejlődést mutat. A 3. mérésnél teljesítményátlagaik szinte minden területen meghaladják a kontrollcsoportét, holott az indulási szintjük megközelítően azonos volt.

7. Az iskolai beválás kísérleti eredményei

A negyedik mérés keretében a tényleges iskolai beválás megállapításához szükséges pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok végzése az 1. osztály első félévének végén történt. A csoportosan alkalmazott pszichológiai tesztek: a Pieron-féle figyelemvizsgálat, az Edtfeldt absztrakt Gestaltok felismerése és a Dyslexia Prognosztikai Teszt két részfeladata (betűk azonosítása és a mértani formák másolása) voltak. A fejlesztett csoportok eredményeit az országos minta átlageredményeihez viszonyí-

tottuk. (1350 1. osztályos gyermek pszichés alkalmassága az iskolai tanulásra.) /Iskolapszichológia 17. szám 1990./

A kapott adatokat az *1. számú táblázat* tartalmazza:

Csoportok	Országos	Kísérleti csoportok		Kontroll csoport
Tesztek	minta	Aradi u.	Ostoros	Novaj
Figyelem	97,38	99,5	89,99	97,1
Edtfeldt	61,5	76,0	78,0	65,3
DPT betűk	78,3	92,5	91,1	77,3
DPT Mértani formák	57,5	95,5	91,7	59,9

A táblázatból kitűnik, hogy a fejlesztett csoportok teljesítményei a pszichológiai tesztekben (Edtfeldt- DPT) szignifikánsan jobbak, mint az országos átlag, illetve mint a kontrollcsoporté, melynek eredményei az országos átlaghoz közelítenek.

A pedagógiai teljesítményt az olvasás, nyelvtan, matematika tantárgyak felmérő feladatainak pontértékei szerint megadott iskolai minősítés alapján állapítottuk meg.

2. sz. táblázat

Csoportok	Aradi u.	Ostoros
Olvasás teljesítmény %	88,6	78,1
Nyelvtan T. %	95,0	80,9
Matematika T. %	90,2	79,6

A felmérések eredményei a teljesítmény maximumához közelítenek az Aradi utcai csoportnál, 88--95 % és 78--81 % közöttiek az ostorosi csoportnál is, amely eredmények jó iskolai beválást jeleznek.

Az iskolai beválást a 2. osztály félév végén két szempontból vizsgáltuk.:

1. Összehasonlítottuk a kísérleti és a kontrollcsoport vizuo-motoros koordinációjának fejlődését.

2. A pedagógiai teljesítményeknél a kísérleti csoport eredményeit egy reprezentatív minta teljesítményátlagaival vetettük egybe.

1. A vizuo-motoros koordináció fejlődését a Bender B) teszttel mértük.

3. számú táblázat

Bender B)

Csoport	Szögek		Irány	Pozíció	Kieg. pont	Össz pont	Telj. %
Kísérleti	$\overline{X}$	8,29	9,57	11,57	5,71	35,14	70,29
	S	1,03	1,18	1,76	1,3	2,8	5,6
Kontroll	$\overline{X}$	7,57	8,43	11,14	5,57	32,71	65,43
	S	1,99	0,9	1,12	1,29	4,71	9,42
"t" érték	$\overline{X}$	0,78	1,89	0,5	0,21	1,09	1,09
	S	0,50	0,10	0,7	0,9	0,3	0,3
Szignifikancia szint	n.s.	tendencia szint	n.s	n.s.	n.s.	n.s.	

A táblázat jól reprezentálja, hogy a Bender B) tesztben a kísérleti csoport teljesítménye minden pontozási aspektusban felülmúlja a kontrollcsoportét. A téri irányok tekintetében a különbség eléri a tendenciaszintet.

Kijelenthető tehát, hogy a fejlesztett funkciókban a kísérleti csoport megőrizte teljesítménybeli előnyét a kontrollcsoporttal szemben.

A Bender-teszt Santussi és Galifret--Granjon-féle pontozási rendszer szerint 60 %-os teljesítményarány 9 éves szinten tekinthető átlagosnak. A kísérleti csoport -- melynek átlagos életkora 8 év és 1 hónap 10 %-kal felülmúlja a 9 évesek átlagos szintjét, ami igen jó teljesítménynek minősíthető. Különösen nagy jelentőségű ez az adat, ha figyelembe vesszük, hogy a kutatási eredmények a Bender teszt magas prediktív validitását jelzik a tanulási zavar kialakulásánál. (Porkolábné 1984.)

A koraszülöttek értelmi fejlődésének és iskolai előrehaladásának vizsgálatában kapott kutatási eredmények a Bender-teszt hasonlóan magas előrejelző értékét mutatják. (Estefánné 1986.).

A pedagógiai teljesítmények összehasonlítását a két csoportnál a lényegesen eltérő iskolai körülmények nem tették lehetővé. A fejlesztő programban résztvevő gyermekek Ostoroson 24-es létszámú osztályban tanulnak. Novajon a kontrollcsoportban vizsgált gyermekek ugyanakkor 11 fős osztályban. Az osztálylétszám ilyen lényeges különbsége önmagában olyan jelentős változó, amely meghatározhatja a tanulás eredményességét. A tanítás-tanulás Caroll-féle modelljében (idézi Báthory 1987) a tanítási alkalom és a tanulási idő olyan külső tényező, amely befolyásolja a tanulás eredményességét. A kis osztálylétszám mellett lényegesen több idő jut egy gyermekre a tananyag elsajátíttatásában, ezenfelül sokkal több lehetőség nyílik a differenciált egyéni foglalkozásra, a gyakorlásra, amely főként az alapkultúrtechnikák elsajátításában igen nagy jelentőségű. Lényeges eltérés még a két osztály között, hogy az olvasástanítás más-más módszerrel történt. Ez is olyan változó, amely önmagában meghatározhatja az olvasás-írás teljesítmény alakulását. Ezen túlmenően az ostorosi iskolásoknál az 1. év végén pedagógusváltás volt, míg a novaji gyermekeket ugyanaz a pedagógus tanította az 1. és a 2. osztályban. Összességében megállapítható, hogy a kontrollcsoportba tartozó gyermekek iskolai tanulási körülményei lényegesen kedvezőbbek, mint a kísérleti csoporté. Ezért a Molnárné Dudás Katalin és munkacsoportja által vizsgált populáció 111 fő 2. osztályos kazincbarcikai tanuló képezi az összehasonlítás alapjául szolgáló reprezentatív mintát.

A kísérleti csoport iskolai előrehaladásának vizsgálatára -- a helyesírás és a számolás területén -- a Molnárné és munkacsoportja által kidolgozott feladatlapokat használtuk fel. (OPI kiadvány 1989.)

A teljesítményátlagokat matematikából és anyanyelvből összehasonlítva megfigyelhető, hogy a kísérleti csoport mindkét területen jobb eredményeket ért el.

	Reprezentatív minta	Kísérleti csoport
Anyanyelv $\overline{X}$	70 %	76,57 %
Matematika $\overline{X}$	68 %	76,29 %

A fejlesztő programban résztvevő gyermekek tehát 6--8 %-kal jobb teljesítményt nyújtanak az alapkultúrtechnikák elsajátítása terén, mint fejlesztésben nem részesült társaik.

8. Összegzés

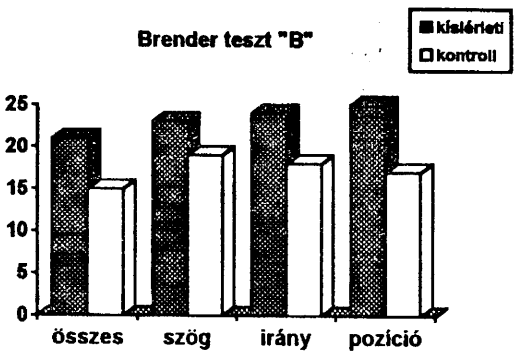
Kísérletünk során igazolódott az az alapvető elméleti feltevésünk, hogy a tanulási zavarok megelőzésének, valamint a tanulást alapozó pszichikus funkciók fejlődésének szenzitív időszaka az óvodáskor. Vizsgálati eredményeink alapján látható, hogy hároméves szakszerű fejlesztés szükséges ahhoz, hogy 6-7 éves korra kialakuljanak a tanuláshoz szükséges képességek, és létrejöjjön a jól működő "totális érzékelő apparátus". A nyomonkövető vizsgálatok eredményei jelzik a fejlesztő program hatékonyságát. A kísérletben résztvevők megőrizték fejlődési előnyüket a vizuo-motoros koordináció szintjén. Az iskolai beválás területén anyanyelvből és matematikából jobb teljesítményt mutatnak, mint a fejlesztésben nem részesült referenciacsoport.

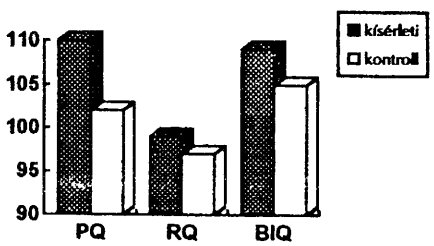
1. sz. melléklet

csoportok Pszich. tesztek	Kísérleti csoport n=14 1. mérés $\overline{X}$	 2. mérés $\overline{X}$	T érték	P érték	Kontroll csoport n=13 1. mérés $\overline{X}$	 2. mérés $\overline{X}$	T érték	P érték
Testséma összpont	31,00	42,42	-3,01	XXX	29,84	36,30	-2,08	XX
Bender teszt összpont	1,50	7,28	-5,63	XXX	2,30	7,15	-1,88	X
Oseretzky-teszt I.	1,07	1,21	0,49		0,92	1,38	-2,35	XX
II. jobb bal	1,50 1,21	2,10 2,00	-1,73 -2,62	X XX	1,00 1,00	1,69 1,38	-1,50 -1,10	
III6	1,42	1,92	-1,92	X	1,30	1,92	-2,25	X
IV.	1,21	1,92	-2,19	XX	0,76	1,69	-2,97	XX
VI.	1,50	1,92	-1,64		1,54	1,15	2,17	X
Frostig teszt I. szubteszt	7,85	10,78	-2,32	XX	7,30	8,92	-148	
II. ny. p.	2,50	3,50	-1,76	X	1,76	3,92	-3,62	XXX
III.	1,35	3,00	-3,310	XX	2,46	3,84	-2,93	XX
IV.	2,64	4,21	-2,95	XX	3,15	3,61	-0,98	
V.	0,28	1,14	-2,43	XX	0,15	1,15	-2,16	XX

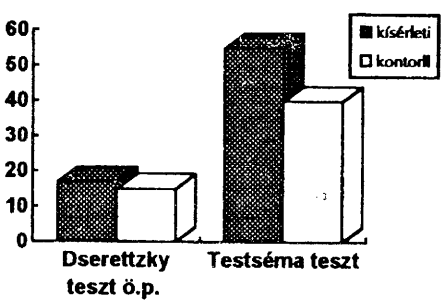
X= jelentése: P<0,1< XX jelentése: p<0,05; XXX jelentése: p< 0,001

A kísérleti és kontroll csoportok pszichológiai teljesítményének összehasonlítása(III. mérés)





Rajzteszt = RQ; Frostigteszt = PQ;
Binetteszt = BIQ



IRODALOMJEGYZÉK

Ayres A.J. Az integrációs folyamat (1979) in: Torda Ágnes szerk.: Szemelvények a tanulási zavarok köréből Tankönyvkiadó Bp. 1991.

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás Tankönyvkiadó Bp. 1987.

Detmold G. S. A vizuális percepció fejlesztésére szolgáló Marianne Frostig program tapasztalatai (1982.) in: Torda Ágnes szerk.: Szemelvények a tanulási zavarok köréből Tankönyvkiadó Bp. 1991.

Estefánné Varga Magdolna: Koraszülöttek értelmi fejlődése és iskolai előrehaladása Bölcsészdoktori disszertáció ELTE - BTK. Pszichológiai Intézet Társadalom és Neveléspszichológiai Tanszék Bp. 1986.

Estefánné Varga Magdolna--Porkolábné Balogh Katalin: Kísérleti eredmények a tanulási zavarok óvodáskori megelőzésében in.: A tanító 1990/2.

Estefánné Varga Magdolna: A képességfejlesztő óvodai kísérlet módszerek in.: Óvodai Nevelés 1991/1.

Gaddes W. A tanulási zavarok előfordulásának felmérése és etiológiája in.: Torda Ágnes szerk.: Szemelvények a tanulási zavarok köréből Tankönyvkiadó Bp. 1991.

Kalmár Magda (ford.) A Bender-teszt Scantucci és Galifret-Granjon-féle változatának pontozási rendszere Pszichológus T. D. K. Gyermekklinikai Szekció

Molnárné Dudás Katalin: A helyzetfeltáró vizsgálatok tapasztalatai a 2. osztályban. in.: Helyzetfelmérés, problémafeltárás I. (A kazincbarcikai szaktanácsadói kísérlet tapasztalataiból) 1--4. osztály összeállította: Dovala Márta OPI Kiadvány 1989.

Porkolábné Balogh Katalin: A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei in.: Pedagógiai Szemle 1984/6.

Porkolábné Balogh Katalin: Teljesítmény és magatartászavarok összefüggése óvodás és kisiskoláskorban Vas megyei Pedagógiai Intézet Kiadványa Szombathely, 1985.

Porkolábné Balogh Katalin: Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak Iskolapszichológia-sorozat 4. szám ELTE Kiadvány 1987.

Porkolábné Balogh Katalin: A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének

lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. in.: Iskolapszichológia. Szerk.: Porkolábné Balogh Katalin Tankönyvkiadó Bp. 1988.
Porkolábné Balogh Katalin: Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére Pedagógiai füzetek Heves megyei Pedagógiai Intézet Kiadványa Eger, 1989.
Porkolábné Balogh Katalin: Kísérleti eredmények a tanulási zavarok óvodáskori prevenciójában in.: Pedagógiai Szemle 1990.
Porkolábné Balogh Katalin: Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára Iskolapszichológia sorozat 17. szám ELTE Kiadvány 1990.
Vargha András: Pszichológiai statisztikai gyakorlat I. BTK Egységes jegyzet Tankönyvkiadó Budapest, 1982.
Vargáné Dávid Mária: Tanulási képességet fejlesztő óvodai kísérlet katamnesztikus hatásvizsgálata Szakdolgozat ELTE BTK Pszichológia Tanszék Budapest, 1991.

RÓKUSFALVY PÁL

A NEVELÉSI ESZMÉNY ALAPJAI ÉS TARTALMA

ABSTRACT: (*Die Grundhagen und Inhalt des Erziehungsideals)* Der Autor will das Nachdenken der Grundfragen der Pädagogik anregen mit der Formulierung des vermissten Erziehungsideals. Er bricht mit jahrhundertlangen Traditionen, als er das Problem des Erziehungsideals und der Ethik nicht aus philozophischen Ideen, sondern aus der Wirklichkeit des Lebens und des Menschen annahert.

Das Eziehungsideal ist ein Menschenbild. Er beschreibt dessen Wesen in dem Bild das wir vom Mensch und von dessen Entwicklung haben. Den Inhalt des Erziehungsideals stellt er in der Schilderung des sich vervollkommenden Menschen dar. Die Grundlagen seiner eigenen psychologischen und pädagogischen Betrachtungsweise sind die Ethik der Ehrfurcht vor Leben, die Theorie der substanziellen Einheit des Wesen des Menschen und die funkcionalle Interpretierung der Eziehung. In einem Satz zusammengefasst: die Entwicklung und die Erziehung des Menschen besteht in der vollen Entfaltung seiner Menschlichkeit, auf ihren höchsten Wert entwickelt.

Bevezetés

Emberpróbáló időket élünk. A magyar népet és nemzetet -- miként körülötte élő európai szomszédait -- a gyökeres történelmi változás súlyos válságtüneteivel és soha nem volt esélyeivel egyaránt váratlanul érte. Mi készítettük elő, de nem volt módunk felkészülni rá. Gondjainkhoz és lehetőségeinkhez most kell hozzánőnünk,-- emberségben, mert már nyilvánvaló, hogy a szükséges jogi, gazdasági, műszaki és közoktatási átalakulás, fejlődés kulcsa, létrehozója, megvalósítója az ember, az ember minősége. A nevelés tehát elébe kell menjen a jelennek, a jövőt kell munkálnia.

Népünk több mint ezeréves sorsa arra tanít -- s ez ad bizakodásra is alapot -- hogy kellő erkölcsi erővel, értelmes erőfeszítéssel súlyosabb helyzeteket is meg tudunk oldani. A nevelés aktuális feladatait is csak egyetemes gyökereibe kapaszkodva lehet végrehajtani.

A nevelési eszmény megtalálása és megvalósítása az emberismeret és a nevelés metszéspontjában áll. Egyszerre egyetemes és aktuális kulcsprobléma társadalmi életünk minden területén. Tudományos szempontból egyszerre pedagógiai, pszichológiai, biológiai, antropológiai, filozófiai és etikai probléma.

Napjainkra nevelési eszmény nélkül maradtunk, iránytű nélkül tévelygünk. Ez nemcsak közoktatásunkra, de általában emberi kapcsolatainkra, családi életünkre, népünk testi-lelki egészségére, munkájára, sőt -- naponta tapasztaljuk -- politikai életünkre is kihat.

A nevelési eszmény keresésében és megfogalmazásában -- évszázados hagyományokkal szakítva -- nemzetközileg is új úton járunk. A következő problémákat tárgyaljuk:

1. A nevelési eszmény alapjai
2. A nevelési eszmény lényege
3. A nevelési eszmény tartalma
4. A nevelési eszmény és a pedagógia alapkérdéseinek összefüggése

A nevelési eszmény alapjai

A nevelési eszmény alapja eddig mindig valamilyen filozófiai rendszer vagy ideológia volt, ebből vezették le. Elvont értékkategória volt, melyet külső követelményként törekedett a nevelés belsővé tenni, emberi személyiségben magatartásban megvalósítani. A valóság absztrakciója, az eszme, a másodlagos volt az alap.

Gyökeresen más megközelítés szükséges. Az eszmény valóban értékkategória, de értéktartalmát nem valamely filozófiai eszmerendszer adja, hanem az élet és az emberi természet valósága. A nevelési eszmény alapjának olyannak kell lennie, hogy az élet és az ember teljességét önmagából, belülről és legnagyobb értékére fejlesztve fogja át. Ilyen alap a pszichológiai antropológia, (Várkonyi H., 1944/46) amelyik az emberről alkotott kép tudományos megalapozásában egyaránt figyelembe veszi és

integrálja a filozófiai antropológiát és a természettudomány (a biológia) megállapításait is az emberről.

A kicsoda az ember? Mi az ember? kérdésre a filozófia "felülről-lefelé", abszolút és apriori elvekből jut el az ember lényéig. Platonnál pl. az abszolút megismerés, Kantnál az abszolút akarat az embermegismerés kezdőpontja. A természettudomány az ember lényegének keresésében fordított utat követ, s a tapasztalásból indul ki. Az embert egy hosszú fejlődési sor utolsó tagjának s legfejlettebb élőlénynek tartja. A pszichológiai antropológia az ember lényegének feltárásában az embert önmagából törekszik megérteni, s egyaránt felhasználja a filozófiának (nem az abszolút és apriori eszméit, hanem) értelmező gondolatait és a természettudomány igazolt megállapításait. A pszichológiai antropológia az emberkép megalkotásában nemcsak ezeket veti egybe, nemcsak az emberi viselkedés, élmény és alkotás törvényszerűségeit vizsgálja, hanem az emberi lét feladatait, az helyét a természetben és a társadalomban is elemzi. Az embert történelmi és erkölcsi lénynek fogja fel. Mindezekre, mint háttérre vetíti rá a tapasztalati pszichológia eredményeit.

Mindezeket együtt s ebben az összefüggésrendszerben tekintjük a nevelési eszmény alapjának, melybe erkölcsi értéktartalma is szervesen beletartozik. Azonban a nevelési eszmény erkölcsi értéktartalmának kifejezésében is szakítunk a hagyományos filozófiai megközelítéssel, mely szerint az etika -- filozófiai irányzatonként változó -- ideális eszmerendszer, amely külső követelményből belsővé válva igazítja el az embert, s erkölcsi kódexként lesz magatartásának vezérfonala. Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy a pedagógiai tevékenységet és tudományt is új alapra helyezzük.

Az etika, az erkölcs valósága -- s ebben Albert Schweitzert követjük -- maga az ember, annak belső önfejlődése. Az élet tiszteletének etikája a jó és a gonosz lényegét nem filozófiai eszmékből vezeti le, hanem az emberi élet legnagyobb értékére emeléséhez köti, abból eredezteti, s természetesen hajtóerejét az ember élni akarásából, a világhoz való viszonyának végiggondolt tudatosításában ismerte fel. Az etika objektív természeti erő, az ember belső fejlődéstörvénye. Tartalmi lényege: a belsőleg szabaddá vált ember határtalan felelőssége minden élettel szemben, amellyel kapcsolatba kerül.

A nevelési eszmény egységes, életteljes, tudományos alapja tehát a filozófiát és a természettudományt egyaránt integráló pszichológiai antropológiai és az élettisztelet etikája.

A nevelési eszmény lényege

A nevelési eszménykép emberkép, az az "emberkép, amelyet a nevelésen átesett emberről magunkban hordozunk" (Kiss A. 1945.). Olyan emberkép, amelyik az embert élete és embersége legnagyobb értékére fejlesztve teljességében és tökéletesedésében mutatja be. A nevelési eszmény tehát fejlődésre irányult, a nemzet sorsát és jövőképét is tükröző emberkép. A funkciója pedig az, hogy élettörvényeken alapuló természetes integráló erőként hat a nevelés minden területén és minden formájában.

A nevelési eszmény a mindenkori tudás szintjén tartalmazza az ember lényegének (természetének) teljességéről, fejlődéséről (fejlődőképességéről) és fejlesztéséről kialakított képet. Így töltheti be funkcióját.

Az ember lényegének teljességéről. A pedagógia gyakorlatában, de a társadalom életének minden területén az emberről alkotott képünk megdöbbentően silány, egyoldalú és hézagos, illetve mozaikszerű.

Az ember minden bonyolultsága ellenére egységes természetű élőlény. Nincsen külön teste és lelke. "Az emberben a tevékenységnek egyetlen alanya van, és ez a testtel egyetlen szubsztanciává egyesült lélek" (Várkonyi H. D., 1958). Hasonlóképpen minden ember egyszerre és szétválaszthatatlanul egyéniség és társas lény.

Az ember "lelki természete" sok milliós törzsfejlődés eredménye. Tudatos pszichológiai jelenségeink s ezeknek összefüggő egész egy számunkra nem tudatos állati állapotból indul ki (Jung, C. G., 1987), mélyén a legősibb, az egész emberiségben közös kollektív tudattalannal, illetve tudattalan erőkkel és folyamatokkal. Az ember személyisége, dinamikus működése, tevékenysége, cselekvései, magatartása ezekkel együtt teljes. Az embert, mint a nevelés alanyát és tárgyát is ebben a teljességében kell látni és bánni vele. Ez a tény világosan érzékelteti, hogy a napjainkra kialakult és történelmileg intézményesült nevelés mennyire felületi hatású, szűken értelmezett, de azt is, hogy még mennyi új feladata van s mennyi lehetősége. Különösen ha hozzávesszük azt a tényt, hogy az emberiség -- ha nem pusztítja el önmagát -- tudattalan erőivel való kölcsönhatására

épülő tudatosulási folyamatában embersége törzsfejlődésének még csak a hajnalán tart.

Az ember teljességét figyelembe vevő egészség-betegségértelmezésünk is ezzel gyökeresen átalakul, mérhetetlenül kibővül. Ma már nem az az ember tekinthető egészségesnek, aki -- a szó biológiai értelmében nem beteg. Az egészség az ember teljes és egységes értelemben vett egészségét, életkori lehetőségei adta fejlődőképességét jelenti. Az értelmezés -- az élet legmagasabb értékére fejlesztésének elve alapján megfordul: aki teljes embersége (tehát "testileg", "lelkileg", "erkölcsileg") szempontjából nem egészséges, az beteg, azaz "gyógyító" fejlesztésre szorul.

A fejlődésről. Az emberképhez hozzátartozik az ember természetes fejlődésének, embersége egyedi kiteljesedésének az ismerete is. A fejlődés fogalmunk is mozaikszerű, hiányos és mesterséges, művi.

A fejlődés egységes és helyes értelmezéséhez úgy jutunk el, ha "az 'élő' fogalmát egyenes vonalban továbbfejlesztve eljutunk a 'lelki' fogalomhoz." (Várkonyi H., 1943.). Korszerű fejlődésélettant és fejlődéslélektant csak akkor tudunk alkotni, ha megválaszoltuk a kérdést: mi a viszonya az emberi fejlődésben az 'élőnek' (a biológiainak) és a 'lelkinek' (a pszichológiainak)?

Hasonlóképpen szervesen és szétválszthatatlanul függ össze az ember egyéni és társas fejlődése: az egyéniséggé válás és szocializáció. Bármelyik túlhangsúlyozása a másik kárára történik. Az emberi fejlődés iránya: a társadalmilag is értékes önmegvalósítás.

Az emberi fejlődés mindig természetes, mert az minden (építő vagy romboló) beavatkozás hatására csak meglévő adottságaink kibontakozásának vagy torzulásának irányába és természetünk objektív törvényei szabta módon halad.

A fejlődés lehetősége -- adottságaink nagy száma, a képességek többértékűsége, a kombinációs lehetőségek és az életkorok változó lehetőségei következtében -- életünk végéig gyakorlatilag korlátlan. A legtökéletesebb ember is -- egész életútját tekintve -- válhatott volna még tökéletesebbé. Az örökletesség és a környezeti hatások viszonya a fejlődésben még alig feltárt. Ami eddig ismertté vált (intelligencia-vizsgálatok, mozgásos cselekvés képességei, jellemvonások) az egyre inkább a környezeti és miliőhatások jelentőségét bizonyítja.

Az embert fejlődése szempontjából egy lényeges tulajdonság különbözteti meg az összes többi élőlénytől: képes a saját fejlődésébe beavat-

kozni, egészen az életcsira minőségének a befolyásolásáig. Mérhetetlen felelősséget vett ezzel magára.

Az emberi élet lényegéhez tartozik a tevékenység. A fejlődés egyik alaptörvénye, hogy minden ember a neki megfelelő tevékenység értelmes gyakorlásában fejlődik. Az ember a fejlődés feltételeinek és törvényszerűségeinek megismerésével képes önmagát és másokat fejleszteni.

A fejlesztésről. Az ember (a személyiség) fejlesztése: teljes emberségének kibontakoztatása, kibontakozásának segítése. Ez a nevelés lényege. Nevelésünk napjainkban is hiányos, részjellegű és számos egyoldalúság miatt gyakran inkább romboló hatású.

A nevelés lényegének természetes teljességét funkcionális értelmezése nyújtja (Várkonyi H., 1947). A gyermek fejlődésének tényéből indul ki, felismerve annak öntörvényűségét, azaz autonómiáját. Az ember -- minden bonyolultsága ellenére is -- természeti lény, akinek életében objektív fejlődéstörvények érvényesülnek. A 'lelke' lelki természete "sem mesterséges jelenség, hanem természet, amely ugyan művészettel, tudománnyal és türelemmel egy bizonyos határig módosítható, azonban az emberi lényeg legmélyebb károsítása nélkül nem alakítható át mesterséges termékké (artefactummá). Az ember ugyan engedi magát egy beteg állattá idomítani, de nem egy ideális lénnyé". (Jung, C. G. 1985.) A teljes embert átfogó nevelés funkcionális értelmezése tudattalan erőinket folyamatainkat is figyelembe veszi. Így érthető meg az előző gondolat folytatása: "a legjobb nevelési vagy kezelési eredményt ott érjük el, ahol a tudattalan kooperál velünk, azaz beavatkozásunk célja a tudattalan fejlődési tendenciájával egybeesik, s megfordítva, módszereink ott mondanak csődöt, ahol a természet nem jön segítségünkre" (Jung C. G., 1985.).

A nevelés alapvetően és egyidejűleg kettőt jelent:

-- a fejlődést eredményező tevékenység ösztönzését és irányítását, valamint

-- a fejlesztő (természeti és társadalmi) környezet biztosítását.

Ily módon a nevelés egyszerre ösztönzés és kedvezőtlen hatás elhárítása, és megelőzés, valamint miliőteremtés a természetes fejlődés érdekében. Ebben az egész társadalom részt vesz s ez a tény az alapja annak, hogy a gyermekek és az ifjúság fejlődéséért az egész felnőtt társadalom (kivétel nélkül minden felnőtt) egyetemes nevelői felelősséget hordoz, az is, aki erre nem gondol, vagy nem akarja vállalni.

Nevelni csak az tud, aki maga is fejlődő ember. Ez a pedagógiai hitelesség feltétele.

Az élettisztelet etikája alapján csak egyféle nevelés van: nevelés: minden embert, gyermekeinket, tanítványainkat önmaga legmagasabb értékének elérésére segítő fejlesztés. Csak jó nevelés van, mivel az életben nincsen vákuum, nincsen semleges helyzet: a legkisebb mulasztás is romboló hatású. A nevelésben nincsenek minőségi fokozatok: a legtöbb egyszersmind a legkevesebb, amit meg lehet s meg kell tenni. Célként elérhetetlen, nevelési eszményként reális: nem az emberi tökéletesség állapota, hanem a tökéletesedés szüntelen, véget nem érő folyamata.

A nevelési eszmény: a tökéletesedő ember, az emberségét, saját nembeli és egyedi lényegét mind jobban kibontakoztató, azért cselekvő, küzdő ember.

Magzatként, gyermekként kerül hatókörünkbe, s az önnevelés fokára jutva lép ki e körből.

A nevelési eszmény megvalósításához induló feltétel, feladat:

-- a felnőtt társadalom élettisztelő emberi kulturáltsága,

-- saját otthonnal rendelkező ép (teljes) és erős család, melyben közös akarattal fogant és okos szeretettel várt a gyermek,

-- kiegyensúlyozott, viszonylag boldog és igazi gyermekkor, melyben a gyermek áthalad a népmese világán is.

A nevelési eszmény tartalma

A tökéletesedő ember -- teljes értékű életre és szüntelen fejlődésre képes ember; kibontakoztatott emberség jellemzi, továbbá erős és építő élni akarás, életvidámság és konstruktívan cselekvő optimizmus.

Integrált személyiség, aki úgy képes 'elhasználatlan' emberként végig menni az életen, önismeretre jutni, helyét megtalálni, hogy az élet isteni rejtélyének (a Neuminosum-nak) öntudatlan megtapasztalásától eljut -- tudatosan is munkált szerencsés esetben -- a kegyelem élményéig, a személyes Istenképig. Nemzeti azonosságtudatát, hazaszeretetét is a tudattalan hajszálgyökerek táplálják.

Tudatos személyisége adottságaihoz mérten arányosan fejlett, fejlődik. Értelmesen s egyre igényesebben aktív.

Minden megismerő funkcióját, csúcsán az alkotó gondolkodás képességével cselekvésben próbálja ki s fejleszti. Egyre nagyobb szeletet fog be és hódít meg a külső és saját belső világából. Tudásával együtt nő cselekvős felelősségérzete.

Cselekvő erejét és képességeit (szükségleteit, vágyait, törekvéseit, érdeklődését, beállítódásait, értékorientációt és akaratát) értelme szabályozza, saját meggyőződéssé, majd kerek életszemlélettté, világnézetté ötvözi.

Tevékenységét önmagához, az emberekhez, a természethez és a társadalomhoz fűződő kapcsolatait gazdag, pozitív és kiegyensúlyozott érzelmek szövik át. A tökéletesedő ember is csalódik (sokszor mélyebben, mint az igénytelenebb ember), érik kudarcok, de megtanulja feldolgozni azokat.

Autonóm személyiség, aki a szabadság és felelősség egyensúlyában képes az önérvényesítésre és az önkorlátozásra.

A tökéletesedő ember gyermekkori eszmélésétől a halálig fejlődő ember. Fejlődésének lényege: a tudattalan erőit és álmait szüntelenül tudatosító társadalmilag értékes önmegvalósítás és erre való törekvés. Az emberiség kibontakoztatásában a szocializáció, a másik ember, a nemzet, az emberiség is benne van (Madách Imre: "Az egyén szabad, érvényre hozni mind mi benne van, csak egy parancs kötvén le: szeretet").

Tudatos életvezetéssel törekszik teljes egészségre. Testi egészségének ép lelke ad ösztönzést és tartást. Lelki épségét testi erejével, ellenállóképességével, ügyességével támasztja meg. Ezért az egyéniségének s lehető-

ségeinek megfelelő és szokássá vált lelki és testi edzés életmódjának szerves része.

A tökéletesedő ember belülről fakadóan, az élet tiszteletéből eredően etikus. Értékrendszerének legfőbb értéke az élet, a természetben és a társadalomban őt körülvevő minden élet. Ezért cselekvően vállalja határtalan felelősségét. Természetszerető és természetvédő. Nemcsak tetteiért vagy azok elmulasztásáért, hanem az ezekkel kiváltott mentalitásért és társadalmi légkörért is érzi felelősségét. Számára a jó nem a gonosz hiánya, hanem a jó hiánya is már gonosz. Minden tettének mércéje az élet maximális értékére emelése. Ez teljesítménymotiváltságának végső erkölcsi alapja. Életének mindig van értelme, mert maga ad értelmet saját létének. Humanizmusa nem passzív szemlélet, hanem saját emberségéért szüntelenül folytatott kemény, belső küzdelem, amelyben az etika feladata a teljes személyiség integrálása. A gonosz és a jó benne is egyszerre és együtt van jelen. A megoldás nem a gonosz (az életvezetésünk számára ellenséges tulajdonságok) elfojtása, hanem az élet fejlődését szolgáló integrációja.

A tökéletesedő embernek van európai magyar jövőképe. Jól ismeri az európai s benne a magyar történelmet és kultúrát. Önkritikusan egyéni önbecsüléséből fakad erős családi érzése, s erre épül magától értetődő természetességgel nemzeti öntudata. Cselekvő hazaszeretetének lényege a "nemzet sorsához méltó magatartás". Egyéni, családi és nemzeti önbecsülésből fakad más népek, nemzetiségek, más vallású emberek iránti türelme, megértése. (Gr. Széchenyi István: "Csak a gyenge szereti önmagát, az erős egész nemzeteket hordoz szívében.") Mások megítélésében egyetlen mércéje: az igaz emberség. Emberségének, magyarságának, európaiságának ereje -- jól tudja -- a sokszínűség harmonikus egységében rejlik. Az új, egységes Európa számára feladat. Megvalósítása Magyarországon történik, a hozzá vezető út a nemzeti emelkedés útja. A tökéletesedő ember ebben is mindig korszerű, de sohasem a divat felszínességével. Az idő teljességében gondolkodik és cselekszik. Ez a jövő reális varázslata, amelyben a korábban volt és maradandónak bizonyult érték ötvöződik a hasonlóképpen értékes újjal. A jövő realitását számára gondolkodása és hite együtt biztosítja. Naponta megújuló hite ugyanis nem egyéb mint az élet alapvető értékeibe kapaszkodó és a jövő bizonytalanságát jól tűrő sziklaszilárd akarat.

"Európai feladatunk: embernek lenni magyarul!" (Makai S.)

Ezt szorgalmazta, ezért tett oly sokat már Széchenyi István, ki a maga eszményét a szintén teljes emberségében kibontakoztatott "kiművelt emberfőben" fogalmazta meg. Így ír: "Minden kifejlődés, erő, érték és szerencse legmélyebb sarkalata a kiművelt emberfő. Benne teljesedik ki az ember igazi személyiséggé". - Majd így szól: "A legmagasabb műveltség legközelebb jár a tiszta természethez. Mindkettőnek legszebb bája a nemes egyszerűség."

Záró gondolatébresztő:

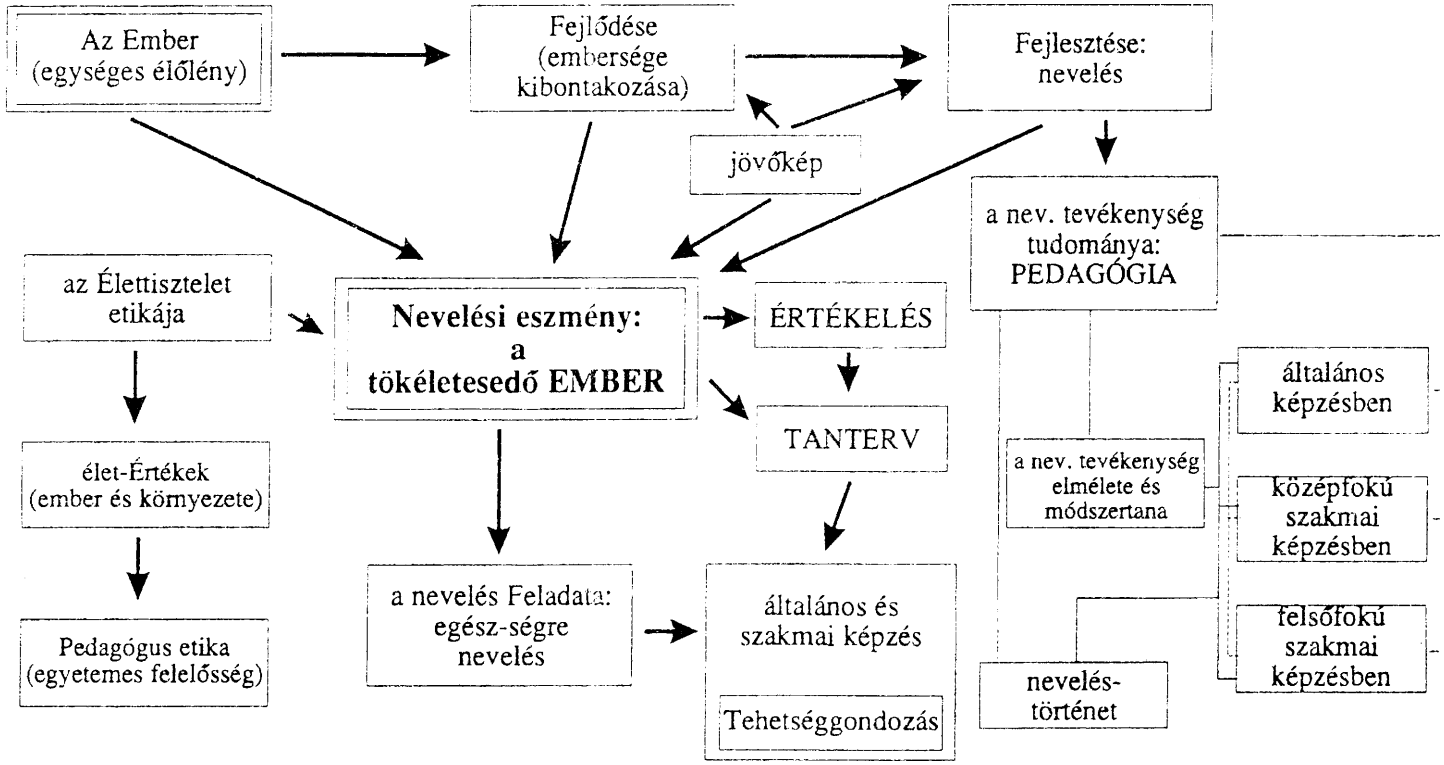
A nevelési eszmény és a pedagógia alapkérdéseinek összefüggése

Az egész emberiség s benne a maroknyi népünk emberpróbáló időket él. A tét ma már: emberhez méltó túlélésünk, fennmaradásunk. A nagy feladat -- s ez mindannyiunké --, hogy tökéletesedő emberként felnőljünk önmagunk okozta problémáinkhoz, megoldásuk feladataihoz.

A másik nagy feladat -- s ez az emberrel foglalkozó tudományok szakembereinek feladata -- hogy felnőljünk az élet és az ember bonyolultságához.

Növekedésünk alapvető feltétele, hogy emberszemléletünkben szakítsunk az évszázados elavult sablonokkal. A pedagógia fejlődéséhez -- többek között -- az szükséges, hogy térjen vissza az emberi élet valóságához és egy teljes emberkép alapján tárja fel az ember fejlesztésének teljeskörű feltételeit, sohasem feledve, hogy a nevelésben sohasem előírt, hanem helyesen felismerve követni kell a természet objektív élettörvényeit. A pedagógia mint tudomány objektivitása ebben áll. Ez egyszersmind a pedagógiai alapkérdéseinek újragondolására, újraértelmezésére is kényszerít. Ha ma zavar van a közoktatásban, az elsősorban abból fakad, hogy szétkorhadt alapokra -- új fundamentum nélkül -- akarnak sokan új épületet építeni.

Ehhez az újragondoláshoz kíván indítást nyújtani egy lehetséges összefüggési rendszer vázlatos ábrája, középpontban az iránytűvel, a nevelési eszménnyel. Az ábra igazi tartalmát nem a címszavai, hanem a teljes írás adja.



A nevelési eszmény iránytű szerepe

IRODALOM

Jung, C. G.:1985. Das Gewissen in psychologischer Sicht. In: Grundwerk, C.G.Jung. Bd.9. Walter Verlag AG, Olten.

Jung, C. G.,: 1987. Emlékek, álmok, gondolatok. Európa Könyvkiadó Budapest.

Kiss Á.: 1945. Az emberi felszabadulás útja, Budapest

Rókusfalvy P.: 1991. A közoktatás iránytűje. Új Pedagógiai Szemle 5.sz.

Schwitzer, A.: 1981. Kultur und Ethik. C.H.Beck Verlag, München.

Várkonyi H.: 1944/46. Lélektani antropológia és pedagógia. Magyar Pedagógia sz.n.

Várkonyi H.: 1947. A nevelés funkcionális fogalma. Embernevelés 11.sz.

Várkonyi H.: 1958. A pszichológia tárgya és feladata. Bp., (Kézirat)

ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA–NAHOCZKYNÉ LUDÁNYI ÁGNES

GONDOLATOK A T. E. T.-RŐL

ABSTRACT: (*Gedanken über den T. E. T.*) Seit können sich die ungarischen Padagogen mit der Methode T. E. T. von Thomas Gordon Bekannt machen. In unserer Arbeit fassen wir die Erfahrungen zusammen, die wir im Kreise der Kinder gärtnerinnen, der Studenten, und der Pädagogen von Grundschulen und von Oberschulen verschaffen haben. Im Kreise der Pädagogen, die die Methode von Thomas Gordon erlerut haben, wirkt diese Methode als eine gut anwendbare pädagogische - psychologische Methode.

A tanári hatékonyságfejlesztés módszerének kidolgozása Thomas Gordon nevéhez fűződik.

1966 óta több mint 50 ezer pedagógus ismerte meg világszerte munkáját Magyarországon az érdeklődők 1989 óta vehetnek részt Gordon T. E. T. tréningen.A hatékonyságfejlesztő tréning olyan eszközöket ad a tanárok kezébe, amelyek segítenek kezelni az emberi problémákat, megismerik a "nincs vesztes" filozófiát, valamint megtanítanak a konfliktusok kezelésére. /Thomas Gordon 1989/

Munkánkban egyrészt a módszer elméleti kiindulását jelentő humanisztikus pszichológia néhány elemét idézzük fel, másrészt pedig az 1989 óta működő tréningcsoportok tapasztalatait összegezzük.

A humanisztikus pszichológia irányzat Carl Rogers nevével fémjelzett világszerte és elsődlegesen az alkalmazott lélektan tartományában helyezhető el. Alkalmazása kiterjed a neveléslélektanra, pszichoterápiára, a vezetés és szervezés lélektanára.

Az irányzat valójában inkább stílus, szemlélet, egy pszichológiai viselkedés meghatározása. Tartalmaz ismeretanyagot, amit meg lehet ta-

nulni, el lehet sajátítani, de mögötte inkább azok a kulcsfogalmak tartalmai hatnak, amelyeket Rogers non-direktivitásnak, empátiának és bizalomnak jelöl.

Vagyis a pszichológus (pedagógus, szervező) nem irányítja bizonyos következtetés felé a másikat, nem hoz értékítéleteket róla, odafordul a másik kezdeményezéséhez és bátorítja azt. Facilitátor szerepet tölt be, és figyel a csoportok kommunikációinak tartalmára, érzéseire. Empátiával reagál, előtérbe állítja az érzelmi átélést, ugyanakkor problémamegoldásra biztat. Ezek a törekvések azért is fontosak, mert érzelmek, indulatok és kommunikáció vetületében mutatkozik meg a pszichikus fejlődés. Az ismereti (kognitív) és cselekvési szférában történő gyarapodás, fejlődés nem jár okvetlenül együtt az általános személyiségfejlődéssel. Ritka az egyenes vonalú és egyenletes fejlődés, rendszerint ugrások, stagnálások jellemzik. A csoportokban végzett személyiségfejlesztő tréningek célja, hogy tudatosítsa az emberben hogy ki ő, mennyiben egységes, önmaga kifejlesztésében milyen lehetőségei vannak. A csoportmunka segít a tagoknak gondolatok, érzelmek tudatossá válását, választásaikért való felelősségvállalást (Mérei 1989).

Thomas Gordon tanári hatékonyság tréningje hasonló alapelvekre épülő pszichológiai módszer.

Általánosságban a Gordon-tréning azt célozza, hogy az önmagával harmóniában élő, másokkal kölcsönhatásban lévő tanár úgy tudja az együttműködést szervezni, hogy azt mindkét fél sérülésmentesen, egymás, és önmaga gazdagításával élje át. Konkrét technikákat sajáttítat el, amelyek a felsorolt pszichés jellemzőket célozzák:

-- problémahelyzetben döntés, mérlegelés, megoldási stratégia megváltoztatása

-- valódi, elsődleges érzelmek definiálása önmagukban és a társ percepciójában, ami a kommunikáció kongruenciájának biztosítéka, hiszen az interakcióban a felek valódi intrapszichés történéseikkel vesznek részt.

-- szociális hatékonyság fejlesztése és annak megtapasztalása, hogy a történések, események nem objektív külső erőként működnek, hanem saját szükségleteik szerint azok alakíthatók, formálhatók. Íly módon autonómiát növel, énerőt fejleszt.

-- az értékekhez való viszony tisztázása, abban való eligazodás képessége kiemelt célként jelenik meg.

Tapasztalataink szerint azok a -- Gordon (1989 által mítoszoknak nevezett -- társadalom által felállított szerepelvárások, amelyek a pedagógusszerep fogalmához tapadtak, sokkal nehezen rombolhatók, fejthetők le a pályán működő tanárok esetében, mint a pedagógushallgatóknál. A "tökéletesség" képéhez való ragaszkodás (amelyben ilyen tartalmak vannak: "én tudom mi a jó és kívánatos, mindenkit egyformán kell szeretni, szakmailag végleges és letisztult ismereteim vannak, külön tudom választani a tanárt és az embert" stb.) egyfajta énvédelem, énképhez való ragaszkodás. Minél erősebb felettes énnel bír a személy, annál több feszültséggel jár az, hogy ezt a napi pedagógiai munkában megvalósítsa vagy ezt feladja. Annak megtanulása, hogy ki-ki önmagának építse fel saját pedagógusképét, kockázatosnak tűnik a pedagógusok számára.

Tapasztaltuk még, hogy az iskolatípusokat követve óvodától a gimnáziumig a gyerekek életkorának függvényében változik a velük foglalkozó pedagógusok attitűdje, így a Gordon-tréningen való tanulásuk minősége is. Ahogyan az életkor előrehaladásával egyre differenciáltabbá és egyre komplexebbé válnak az érzelmek, szükségletek, értékek a gyerekeknél, úgy bizonytalanodnak el a velük foglalkozó pedagógusok mindezek dekódolásában. Ezzel a bizonytalansággal nő a valószínűsége annak, hogy egyre merevebb, egyre nagyobb védelmet adó rigid pedagógusképet alakítanak ki magukról.

Ennek egyik megnyílvánulási formája az, hogy a gimnáziumi tanárok csoportjai "csak" oktatással kapcsolatos problémákat vállalnak. A neveléssel kapcsolatos problémákat negligálják. Oktatási feladatokban a vélt vagy valós kompetenciák biztonságot jelentenek. Nem hisszük azt, hogy a serdülő korúakkal foglalkozó pedagógus kevesebb jelzést kap a tanulóktól mint egy óvónő, de azt igen, hogy *más* jelzéseket, amelyekkel szemben bizonytalanok. Hasonló tapasztalat mondható el az általános iskolában oktató, és napköziben, vagy a nevelőotthonban dolgozó nevelőtanárok összevetésénél is. Az oktatást középpontba helyező, biztonságot igénylő pedagóguscsoportokban az ellenállások különböző formái nagyobb számban jelentek meg, mint az ún. nevelő-pedagógusoknál.

Volt módunk még arra is, hogy önismereti munka után dolgozzunk pedagógusokkal a Gordon-tréning programja szerint. Ezzel kapcsolatos észrevételeink további finomítást és elemzést kívánnak, hiszen ezen csoportok száma igen kevés. Valószínűsíthetjük, hogy valamely csoport-múlt vagy előzmény segít tisztázni kinek-kinek a státuszát az adott csoportban

és a csoporttá válás folyamatán túljutva, energiák szabadulnak fel T. E. T. javára amelyeket a törvényszerű dinamikai jelenségek egyébként megkötnek.

A Gordon-tréning a pedagógiában, a pedagógusok körében igénnyé vált, működőképes pedagógiai-pszichológiai technikává erősödött, elősegítve a szakmai újraszerveződést az öndefiníciós törekvések realizálódását.

Hallgatói csoportokban tanulságként állapíthattuk meg, hogy kognitív szinten nagyon jó "vevői" a Gordon-tréning technikai elemeinek, de élnek bennük azon tanári megoldások élmény-maradványai, amelyeket diákként éltek meg. Ugyanakkor gyorsabban következik be a váltás a saját pedagógus-cselekvéskörük definiálásában. Önismereti hozama a hallgatói csoportfoglalkozásoknak lényegesen nagyobb mint működő pedagógusoknál.

Nem hanyagolható el a Gordon-tréning hatása a csoporttá válás folyamatára sem, -- a foglalkozások, amelyek az összetartozás, szolidaritás, majd együttműködés élményét adják.

Feltételezzük, hogy ez az élmény a pályán működve egyik garanciája lesz a beválás- és elégedettségmutatók kedvező alakulásának.

Felhasznált irodalom:

1. A pszichológiai labirintus Szerk.: Mérei Ferenc: Pszichoteam, Budapest 1989
2. Már százszor megmondtam. Szerk.: F. Várkonyi Zsuzsa: Gondolat, Budapest 1988
3. P. E. T. A szülői eredmény tanulása. Szerk.: Thomas Gordon. Gondolat, Budapest 1990
4. Személyiségfejlesztés II. Szerk.: Dr. Fodor Katalin. Komárom Megyei Művelődésügyi Központ Tatabánya
5. T.E.T. Tanári hatékonyság fejlesztése. Szerk.: Thomas Gordon. Gondolat Budapest 1989.

HANÁK ZSUZSA

A KÜLÖNBÖZŐ SZOCIÁLIS HÁTTÉRREL RENDELKEZŐ GYERMEKEK ERKÖLCSI, MORÁLIS FEJLŐDÉSE

ABSTRACT: (*Die ethishe-moralische Entwicklung der Kinder, die über verschiedenen sozialen Hintergrund verfügen)* Ich mache einen Aufsatz. Die Frage: Ist das Moral ein Entwick-lungsprozess? Das Mittel ist ein Fragebogen.

Die Patiente sind Kinder (126 Kinder). Die sind 6-14 Jahre alt.
Die Kinder wohnen: im Erziehungsheim; bei Pflegeeltern und bei Eltern.

Die bisher erzielten Erfolge: (richtige Fragen)

Im Erziehungsheim wohnen Kinder	-- 78%
Bei Pflegeeltern wohnen Kinder	-- 83%
Bei Eltern wohnen Kinder	-- 84%.

Ahol az őskinyilatkoztatásnak valami halvány emléke fennmaradt, ott élt a lelkiismeret és volt erkölcsi törvény. Az erkölcsiség, moralitás fogalmát a következő módon lehet definiálni:

"Erkölcsiség, moralitás (latin eredetű "erkölcs" "szokás" szóból): általában azt jelöli, hogy magatartásunk, illetve cselekvésünk erkölcsi megítélés tárgya. Így minden ember az erkölcsiség, moralitás valamilyen állapotában van. Az erkölcsiség, moralitás fogalmát gyakran csak pozitív értelemben használjuk. Ilyenkor a kiváló erkölcs minőségeit értik rajta. Ebben az esetben az erkölcsiség, moralitás a személyiségnek azt a képességét és készségét jelzi, hogy a társadalom erkölcsi normáival összehangolja magatartását. Tehát az erkölcsiség, moralitás végső soron az ember

szubjektív viszonyát fejezi ki az erkölcsi normákhoz. Az erkölcsiség, moralitás mellett említik az etikát az erkölcsösség fogalmát is."

(Ped. lex. Akadémia Bp. 1976)

Vizsgálataimat különböző szociális háttérrel rendelkező gyermekeknél végeztem.

1. A vizsgálat célja:
   A vizsgálat célja: összehasonlító elemzéseket végezni nevelőotthonban, nevelőszülőnél és megfelelően funkcionáló vérszerinti családban élő gyermekek erkölcsi-morális fejlettsége témában.

2. Hipotézisek:
   2.1. Vizsgálataimmal kapcsolatban az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:
   A gyermekek a felnőttek elvárásaival és a közösség véleményével azonosulva építik be személyiségükbe az erkölcsi vonásokat. Ebben nemcsak direkt hatás van, mint pl.: a jutalmazás-büntetés, hanem indirekt is, pl.: a szeretett személy utánzása.

   2.2. Az erkölcsi fogalmak alakulása szoros kapcsolatban halad a gondolkodás fejlődésével és az érzelmi-társas megtartás differenciálódásával.

   2.3. Serdülő- és ifjúkorra kialakul az erkölcsi meggyőződés.

   2.4. A gyermekek erkölcsi-morális fejlődését nagymértékben befolyásolja szociális hátterük, melyben felnőnek.
   Valószínűleg nevelőotthonokban élő gyermekek eredményei lesznek a leggyengébbek. Ezt a nevelőszülőknél felnövő gyermekek eredményei fogják követni. Legjobb eredményt várhatóan a vérszerinti családban élő gyermekek fognak adni.

3. A konkrét vizsgálat tervezése:
   A vizsgálatot három populációban,
   - egy nevelőotthonban,

- harminckét nevelőszülőnél, valamint
- egy általános iskolában,

négy korcsoportban, a gyermekek megszokott környezetében kívántam lefolytatni, irányított egyéni beszélgetés és kérdőív módszerének alkalmazásával. Eszközként Piaget; történetek az objektív felelősségről szóló kérdőívét kívántam alkalmazni.

4. Az adatgyűjtés módszere:

A vizsgálatot - a terveknek megfelelően - három populációban és négy korcsoportban - folytattam le az alábbiak szerint:

A. Nevelőotthonban felnövő gyermekek
B. Nevelőszülőknél és gyermekek
C. Vérszerinti családban élők

I. korcsoport	6--8 év
II."	8--10 év
III."	10--12 év
IV."	12--14 év

A vizsgálatba egyszerű véletlen mintavétellel választottam ki a bevont gyerekeket. A választott minta nagyságát 20-20-20 főben terveztem, de az elsőfokú illetve másodfokú hiba csökkentése érdekében felemeltem 40-40-40 főre. (A vizsgálatnál pár fővel ezt túlléptem.) Az eredmények torzítatlansága érdekében olyan gyermekeket választottam, akik már hosszabb ideje jelenlegi elhelyezési helyén él 3--10 éve.

A vizsgált populációk életkori megoszlása a fentiek figyelembevételével az alábbiak szerint alakult:

(fő)

Korcsoportok	6–8	8–10	10–12	12–14
Populációk	év	év	év	év
Nevelőotthoni gyermekek	3	10	13	14
Nevelőszülői gyermekek	10	10	10	10
Vérszerinti gyermekek	10	14	12	10

5. A vizsgálat menete:

A teljes populációra vonatkozó vizsgálat megkezdése előtt elővizsgálatot végeztem, amelynek során korcsoportonként 1-1 gyermekkel töltettem ki a kérdőívet. Az elővizsgálat során derült ki, hogy a gyerekek körében problémát okozott a "vétség", valamint a "súlyos" szó értelmezése. Ezen fogalmakat a tényleges vizsgálat során előre definiáltam.

A vizsgálatot minden esetben a gyermek megszokott környezetében végeztem. A nevelőotthonos gyermekek a csoportszobájukban, a nevelőszülős gyermekek a szobájukban, az általános iskolások a saját tantermükben töltötték ki a kérdőívet. A kitöltéshez adott idő korcsoportonként változott, 15--25 perc volt.

A vizsgálatvezető elmondja (a 6--8 évesek számára), illetve odaadja az ügyetlenség és a lopás tartalmú történeteket történetpáronként. Miután a vizsgálati személy meghallgatja, illetve elolvassa a történetpárokat, a vv. megkérdezi: "Melyikük követte el a nagyobb vétséget?"

Az indokolások regisztrálására jegyzőkönyvet vettem fel.

A jegyzőkönyvezés időtartama gyermekenként 15--20 percet vett igénybe.

6. A vizsgálat eredményeinek elemzési szempontjai:

6.1. Számszaki értékelés:

A számszaki értékelés során az alábbi táblázat került elkészítésre:

1. sz. táblázat: A vizsgálat területenkénti és korcsoportonkénti eredményei.

A VIZSGÁLAT TERÜLETENKÉNTI ÉS KORCSOPORTONKÉNTI EREDMÉNYEI

1. sz. táblázat

Korcsoport / terület	történet	I. (6–8 év)							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	össz.
A populáció	Résztvevők száma				3. fő				
	Helyes választások	33	33	-	33	33	100	-	33
	Helyes indoklások	33	33	-	33	33	67	-	29
	Helytelen válaszok	67	67	100	67	67	-	100	67
B populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	40	60	60	80	70	90	60	66
	Helyes indoklások	30	40	60	60	70	70	50	54
	Helytelen válaszok	60	40	40	20	30	10	40	37
C populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	60	60	50	80	70	80	80	69
	Helyes indoklások	40	30	50	50	40	50	60	43
	Helytelen válaszok	40	40	20	20	30	20	20	31
Összesen	Résztvevők száma				23 fő				
	Helyes választások	48	57	48	74	65	87	61	63
	Helyes indoklások	35	35	39	52	52	61	48	46
	Helytelen válaszok	52	43	52	26	35	13	39	37

1/b. sz. táblázat

Korcsoport / terület	történet	II. (8–10év)							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	össz.
A populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	50	90	-	30	100	80	30	54
	Helyes indoklások	40	90	-	30	100	80	30	53
	Helytelen válaszok	50	10	100	70	-	20	70	70
B populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	100	70	60	60	100	80	80	79
	Helyes indoklások	90	60	60	60	100	70	70	73
	Helytelen válaszok	-	30	40	40	-	20	20	21
C populáció	Résztvevők száma				14 fő				
	Helyes választások	100	71	64	57	100	93	79	81
	Helyes indoklások	71	57	50	36	71	71	71	62
	Helytelen válaszok	-	29	36	43	-	7	21	19
Összesen	Résztvevők száma				34 fő				
	Helyes választások	85	76	44	50	100	85	65	72
	Helyes indoklások	68	68	38	41	88	74	59	62
	Helytelen válaszok	15	24	56	50	-	15	35	28

1/c. sz. táblázat

Korcsoport / terület		III. (10–12 év)							
	történet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	össz.
A populáció	Résztvevők száma				13 fő				
	Helyes választások	85	100	100	85	100	92	92	93
	Helyes indoklások	85	100	100	85	100	92	92	93
	Helytelen válaszok	15	-	15	15	-	8	8	7
B populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	100	100	100	50	100	100	93	100
	Helyes indoklások	100	90	100	50	100	90	90	100
	Helytelen válaszok	-	-	-	50	-	-	7	-
C populáció	Résztvevők száma				12 fő				
	Helyes választások	100	100	100	58	100	92	100	93
	Helyes indoklások	92	83	100	50	92	83	83	84
	Helytelen válaszok	-	-	-	42	-	-	-	7
Összesen	Résztvevők száma				35 fő				
	Helyes választások	94	100	100	66	100	94	97	93
	Helyes indoklások	91	91	100	63	97	89	91	89
	Helytelen válaszok	6	-	-	34	-	6	3	7

1/d. sz. táblázat

Korcsoport / történet / terület		IV. (12–14 év)							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	össz.
A populáció	Résztvevők száma				14 fő				
	Helyes választások	86	100	100	79	100	86	86	91
	Helyes indoklások	86	100	100	79	100	86	86	91
	Helytelen válaszok	14	-	-	21	-	14	14	9
B populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	100	100	100	60	100	100	100	100
	Helyes indoklások	100	100	100	60	100	100	100	100
	Helytelen válaszok	-	-	-	40	-	-	-	-
C populáció	Résztvevők száma				10 fő				
	Helyes választások	100	100	100	60	100	100	100	100
	Helyes indoklások	100	100	100	60	100	100	100	100
	Helytelen válaszok	-	-	-	40	-	-	-	-
Összesen	Résztvevők száma				34 fő				
	Helyes választások	94	100	100	68	100	94	94	93
	Helyes indoklások	94	100	100	68	100	94	94	93
	Helytelen válaszok	6	-	-	32	-	6	6	7

1/e. sz. táblázat

Korcsoport / terület		Összesen							
	történet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	össz.
A populáció	Résztvevők száma				40 fő				
	Helyes választások	73	93	68	65	95	88	68	78
	Helyes indoklások	70	93	68	65	95	85	68	78
	Helytelen válaszok	27	7	32	35	5	12	32	22
B populáció	Résztvevők száma				40 fő				
	Helyes választások	85	83	80	63	93	93	85	83
	Helyes indoklások	80	80	73	80	58	93	83	78
	Helytelen válaszok	80	17	20	37	7	7	15	17
C populáció	Résztvevők száma				46 fő				
	Helyes választások	91	83	78	63	93	91	89	84
	Helyes indoklások	76	67	70	48	76	76	78	71
	Helytelen válaszok	9	17	22	37	7	9	11	16
Összesen	Résztvevők száma				126 fő				
	Helyes választások	83	86	75	64	94	81	81	82
	Helyes indoklások	75	77	73	57	87	81	75	75
	Helytelen válaszok	17	14	25	36	6	9	19	18

6.2. Szöveges értékelés

6.2.1. A válaszok értékelése. Az indokolások minőségi elemzése főbb típusai.

A válaszok értékelésénél--utalva az 1. sz. táblázatra--az alábbi következtetéseket lehet levonni:

a) A helyes válaszok aránya mind korcsoportonként, mind pedig összességében a vérszerinti szülők gyermekeinek az esetében a legmagasabb (84 %). Ettől alig valamivel marad el a nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek válaszainak aránya (83 %). Míg a nevelőotthonban elhelyezett gyermekek helyes válaszainak aránya -- az átlagos 82 %-tól -- alacsonyabb (78 %).

b) A helyes válaszok aránya -- mindhárom populáció esetében tükrözi az életkori sajátosságokat. Az arányok az I. korcsoportban a legalacsonyabbak (33%, 66%, 69%), és a III--IV. korcsoportban a legmagasabbak (átlagosan 93%).

c) Mindhárom területen a 3. -- 4. kérdéscsoport megválaszolása jelentette a legnagyobb gondot, hiszen itt volt a legnagyobb a helytelen válaszok aránya (átlagosan 25%, ill. 36%).

d) A helyes válaszok indokolásánál eltérő kép mutatkozik, mind a populációk, mind pedig a korcsoportok vonatkozásában.

Természetesen a helyes válaszok indokolása szoros korrelációt mutat a helyes válaszok arányával. Az indokolások elemzésénél is megfigyelhető az életkori sajátosságok befolyásoló szerepe.

Az indokolások elemzésénél is meglepő volt a vérszerinti szülők gyermekei helyes indokolások arányának viszonylagos alacsony volta, amelyre az indokolások minőségi elemzésénél még kitérek.

Az indokolások minőségi elemzése kapcsán az alábbi megállapításokat lehet tenni:

a) Az indokolások az életkorral előrehaladva egyre érettebbek. Ezt támasztja alá a helyes válaszok aránya korcsoportonkénti átlagai (I. -- 46%, II. -- 62%, III. -- 89%, IV. --93%).

A kicsik a közvetlen következményt minősítik, csak ezt veszik figyelembe. Pl.: az 1. történetpárnál: "Azért követte el a második kisfiú a nagyobb vétséget, mert igaz, hogy a bácsi nem tévedt el,

az elsőnél még eltévedt, de a második kisfiú tudta melyik a helyes utca".

A három populáció indokolásai között különbségek figyelhetők meg.

b) A nevelőotthonban élő gyerekek indokolásai a nevelői elvárásokat tükrözik. Pl.: 5. történetpárnál: "Azért a második, mert mindig meg kell mutatni az üzenőfüzetet a nevelőnéninek, és nem szabad hazudni." 4. történetpárnál: "Ági követte el a súlyosabb vétséget, mert nem szabad megenni a társ csokoládéját, meg kell várni, amíg mindenki hazatér az iskolából, és ha nem kéri a másik, csak akkor szabad megenni uzsonnakor a túrórudiját."

c) A nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek indokolásainál változó képet kaptam. Az indokolások minősége a kihelyezés időtartamával arányos. Az 1-2 éve kihelyezett gyermekek szintén a nevelői elvárások szerint indokolnak. (A helyes indokolások aránya átlagosan 64%.) A hosszabb ideje, 5-10 éve kint lévő gyermekek indokolásai a megfelelően funkcionáló vérszerinti családban élő gyermekek indokolásaihoz hasonlít. Mindkét esetben átlagosan 94%.

d) A vérszerinti családban élő gyermekek jól tudják indokolni válaszaikat, helyenként rossz válaszaikat is logikusan indokolták. Pl.: 4. történetpárnál: "Éva követte el a nagyobb vétséget, mert a kismadarat nem lehet pótolni. Ha veszünk másikat, az már nem ugyanaz. Csokit lehet venni." "A csokit megenni nem vétség. Az anyukám örül, ha eszünk."

6.2.2. Az eredmények összevetése a hipotézissel

1. Hipotézis

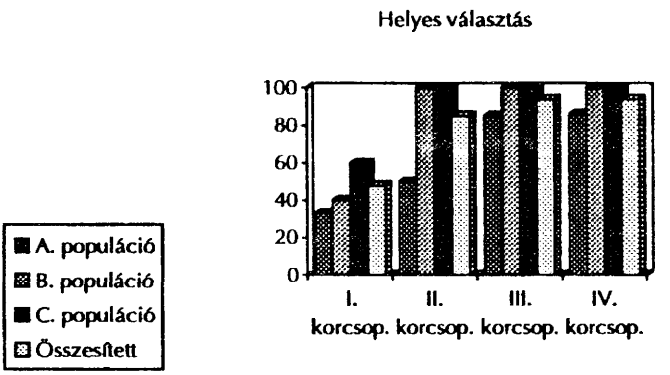
A gyermekek a felnőttek elvárásaival és a közösség véleményével azonosulva építik be személyiségükbe az erkölcsi normákat. Ebben nemcsak direkt hatás van, mint pl.: a jutalmazás--büntetés, hanem indirekt is, pl.: a szeretett személy utánzása.

A hipotézis elfogadására vagy elutasítására az indoklások minőségi elemzéséből következtettem. Az indoklások 83%-ánál előjött a felnőttre, társakra való hivatkozás. Pl.: "Az anyukám azt mondta, nem szabad hazudni." "A poharakra vigyázni kell, mert Marika néni megbüntet, ha összetörjük."

"Ha valaki lop a csoportból, azt a diáktanács megbünteti." "Ha megeszem a testvérem csokoládéját, akkor az anyukám vesz másikat."
Lényeges különbséget a három populáció között e téren nem találtam.
Tehát az első hipotézist alátámasztottnak tekintem.

2. Hipotézis
Az erkölcsi fogalmak alakulása szoros kapcsolatban halad a gondolkodás fejlődésével és az érzelmi - társas magatartás differenciálódásával.
E hipotézist eredményeim alátámasztják.
A korcsoportonkénti összehasonlító vizsgálat fejlődést mutat. Mindhárom populációban e fejlődés nyomonkövethető.

Az összesített eredmény szerint a helyes válaszok aránya:



I. korcsoport	63%	III.korcsoport	93%
II.korcsoport	72%	IV.korcsoport	95%

3. Hipotézis
Serdülő és ifjúkorban kialakul az erkölcsi meggyőződés. E hipotézist sem elfogadni, sem elutasítani nem tudom. Vizsgálataim ennek eldöntésére nem elégségesek. E témában további vizsgálatok szükségesek.

4. Hipotézis
A gyermekek erkölcsi-morális fejlődését nagymértékben befolyásolja korábbi hátterük, melyben felnőnek. Valószínűleg a nevelőotthonban élő gyermekek eredményei lesznek a leggyengébbek. Ezt a nevelőszülőknél felnövő gyermekek eredményei fogják követni. Legjobb eredményt várhatóan a vérszerinti családban élő gyermekek fognak adni.

E hipotézisemet eredményeim igazolták. Mint a számszaki, mint a szöveges elemzés alátámasztja, hogy a megfelelően funkcionáló családok adják a legjobb hátteret a gyermekek erkölcsi-morális fejlődéséhez. (lsd.: 1.sz. táblázat)

Az állami gondoskodás különböző formáiba részesülő gyermekeknél a nevelőszülői hálózat bizonyult jobb szociális háttérnek a nevelőotthonhoz viszonyítva.

Fontos azonban hangoztatni, hogy szükség lenne különböző nevelési problémák megoldására szakosodott nevelőotthonokra, melyek speciális tevékenységet látnának el, melyre a nevelőszülői hálózat alkalmatlan. (Pl.: narkós fiatalok, alkoholista fiatalok, bűnöző fiatalok részére.)

6.2.3. Az eredmények összevetése Piaget eredményeivel, következtetések

Piaget 1932-ben végzett e vizsgálattal azonos vizsgálatokat.

Szerinte az objektív erkölcsi orientációtól /mely csak az eredményt veszi tekintetbe/ a fejlődés a szubjektív erkölcsi orientáció felé halad, amely a tettek motívumainak mérlegelésére is kiterjed. Saját vizsgálataim ezt alátámasztották.

Piaget a morális fejlődés szakaszait szükségszerű állomásoknak tekintette, a szociális hatásokkal kevésbé foglalkozott. "Tizenegy szempontja közül - amelyet az erkölcsi fejlődés jellemzésére használ, több /szándékosság, relativizmus, függetle-

nedés a szankciótól, kölcsönösség, javító szándék, jóvátételszerű büntetés, a naturalizmus megszünése/ ma is megállja a helyét."

/Kohlberg, 1964./

Piaget módszerével világszerte számos vizsgálat folyik. Ezek egyrésze az eredeti elméleti alapok kontrollja, amit az általam elvégzett vizsgálatból levont következtetések is alátámasztanak.

A helytelen erkölcsi magatartás értékelésében tehát a gyermek 6-7 éves korig nem a szándékot, hanem a következményt minősíti. 8 éves korig a hazugság minden, ami nem felel meg a valóságnak. A tévedés és a tulzás is a hazugság kategóriájába tartozik. Felnőttnek ebben az életkorban nagyobb bűn hazudni. 8-9 éves gyermekeknél a hazugság kritériuma a megtévesztés szándéka.

Lopás megítélésében 7-8 éves korig az okozott kár nagysága, később belép a lopás indítékának mérlegelése is.

7. Következtetésekből adódó további feladatok

A vizsgálat egyértelműen alátámasztja, hogy különbségek vannak a három populáció erkölcsi-morális fejlettségében.

Ezért javaslatom kettős.

Egyrészt hasznos lenne a nevelőszülői hálózat további fejlesztése, másrészt a nevelőotthonban dolgozó pedagógusok számára jóval nagyobb szakmai segítséget kéne biztosítani.

A nevelőszülők kiválasztására és felkészítésére kidolgoztam egy komplex programot, megvalósítása folyamatban van.

Nevelőotthonban élő gyermekek számára most tervezem egy programcsomag összeállítását, amely

- önismeretfejlesztő
- kommunikációs készségfejlesztő
- szociális érzékenység fejlesztő

programokból állna. Ez azonban már egy másik dolgozat témáját jelenti.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok Tankönyvkiadó 1986

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája Tankönyvkiadó Bp. 1988.

Cseh-Szombaty: Családszociológiai problémák és módszere Gondolat, Bp.

Csepeli György: A szociálpszichológia vázlata Múzsák Könyvművelődési Kiadó Bp.

Forgas J. P.: A társas érintkezés pszichológiája Gondolat, Bp. 1989.

Kósáné Ormai Vera--Járó Katalin--Kalmár Magda: Fejlődéslélektani vizsgálatok Tankönyvkiadó Bp. 1985.

Piaget J.: Szimbólumképzés a gyermekkorban Gondolat, Bp. 1978.

Piaget J.: Válogatott tanulmányok Gondolat, Bp. 1970

Popper Péter: A kriminalitás személyiségzavar kialakulása Akadémia Bp.

H. Sas Judit: Életmód és család Akadémia Bp.

Vargáné Szilágyi Ibolya: Szemléleti korlátok és a moralitás Pszichológia Bp. 1989.

Wright D.: A morális viselkedés pszichológiája Ford.: Sallay Hedvig (Debrecen 1985) KLTE Pszichológiai Tanszéke és ELTE BTK Társadalom- és Munkalélektani Tanszéki Szakcsoport belső kiadványsorozata Szerk.: Hunyadi György.

MELLÉKLET

KÉRDŐÍV

Instrukció: Karikázd be, melyikük követte el a súlyosabb vétséget?

1. a) Jancsi a szobában ül. Az anyukája ebédelni hívja. Az ebédlő ajtaja mögött egy szék áll, rajta egy tálca hat csészével. Jancsi nem láthatta a tálcát, a hat csésze leesett és eltört.
   b) Pista az egyik nap, amikor az édesanyja nem volt otthon, el akart csenni a szekrényből egy magnószalagot. A szalag magasan volt. Addig nyújtózkodott, hogy elérje, míg lelökött egy csészét. A csésze leesett, és eltört.

2. a) Marika nagyon szeretett volna tanárainak örömet szerezni. Gondolta, kézimunkával lepi meg őket. Az ollóval azonban nem tudott elég ügyesen vágni, és varrás közben lyukat ejtett a ruháján.
   b) Margit, amikor a tanítóméni kiment az osztályból, elvette az ollót. Egy kicsit játszott vele, és mivel nem volt elég ügyes, kis lyukat ejtett a ruháján.

3. a) Andris találkozott egy barátjával, akinek a szülei szegények voltak. A kisfiú elmondta, hogy csak egy kis kenyeret evett reggelire. Bementek a boltba, Andris szeretett volna valamit venni, de nem volt pénze. Amikor nem látta senki, elvett egy kis darab sajtot. Gyorsan kiment, és a sajtot odaadta a barátjának.
   b) Erzsi az üzletben meglátott egy szép hajcsatot. ùgy gondolta, hogy éppen illik a hajába. Amikor az eladó elfordult, elvette a csatot és elszaladt.

4. a) Éva barátnőjének volt egy madara. Évi úgy gondolta, hogy a madár nagyon szomorú lehet, és kérte barátnőjét, hagyja elrepülni. De a barátnője nem engedte elrepülni. Erre Évi, amikor a barátnője kiment, ellopta a kalitkát, és kiengedte a madarat. A kalitkát jól eldugta, hogy ne tudjanak többet madarat tartani benne.
   b) Ági, amikor nem látta senki, ellopta a barátnője csokoládéját.

5. a) Egy kisfiú megijedt az utcán egy kutyától. Otthon elmesélte, hogy látott egy kutyát, olyan nagy volt, mint egy tehén.
   b) Egy gyerek otthon azt mondta, hogy ötöst kapott az iskolában. Ezért megjutalmazták. Hazudott, mert aznap nem is felelt.

6. a) Egy kislány játszott a szobában. Az anyukája szólt neki, hogy menjen vásárolni. Erre azt felelte, hogy fáj a lába. Ez nem volt igaz, mert csak nem volt kedve lemenni.
   b) Egy kisfiú szeretett volna autózni. Az egyik nap szép autót látott. Hazaérve azt mesélte, hogy a sofőr elvitte a szép autón autózni.

7. a) Egy kisfiú nem ismerte jól az utcaneveket, és nem tudta, melyik a Rákóczi út. Az utcán egy bácsi megállította, és megkérdezte tőle, merre van a Rákóczi út. A gyerek rámutatott egy utcára: "Azt hiszem ez", de nem az volt, a bácsi eltévedt. Nem találta meg a keresett házat.
   b) Egy kisfiú jól ismerte az utcaneveket. Az utcán egy bácsi megkérdezte tőle, merre van a Rákóczi út. A fiú azonban meg akarta tréfálni a bácsit, rossz utat mutatott neki. A bácsi mégsem tévedt el.

BALÁZSNÉ CSUHA MÁRIA

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ CSOPORTMUNKA TAPASZTALATAI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN A LEARY-FÉLE INTERPERSZONÁLIS LISTA ALAPJÁN

ABSTRACT: (*Erfahrungen der personentwickelnden Gruppenarbeit in der Lehrerausbildung aufgrund der Leary-Interantionalen Listen)* Der Psychologische Lehrstuhl unserer Hochshule hatte einen Forschungsauftrag von 1989 bis 1991 mit dem Titel "Die Berufssozialisierung in der Pädagogenbildung".

Die Aufgabe der Forschung war in drei Semestern mit der persönlichkeitsentwickelnden Gruppenarbeit - Gefühlentwicklung, Wertaufdecung, Gordons Training - die Studentent zur Berufssozialisierung zu verhelfen.

Es wurde erwartet, daß sich nach dem entwickelnden Programm der Anschpruch von der Selbsterkenntnis der Studenten und dessen Niveau erhöht, die Studenten ein naheres und elastischeres Antwortrepertiorie besitzen, sie zu den höheren Niveau der interaktionischen Formen fahig werden. Das erlebte Niveau und die Formen des interpersonalischen Werhaltens haben wir mit der Anwendung der Interpersonalischen Prüfenden Liste von Leary verfolgt.

Wir haben das zweite und das fünfte Niveau des diagnostischen Systems von Leary angewandt. Nach unseren Ergebnissen spielt das Experimentalprogramm eine wichtige, positive Rolle in dem Prozeß, der die Studenten von der selbstunderwrfenden Haltung, von der Fortbewegung zur Unsicherheit behüten kann.

Főiskolánk Pszichológia Tanszéke[1] "Pályaszocializáció a pedagógusképzésben" címmel folytatott kutatási programot 1989-től 1991-ig. A kutatás feladata 3 féléves személyiségfejlesztő csoportmunkával a hallgatók pályaszocializációjának segítése. Azt vártuk, hogy a fejlesztő program eredményeként a hallgatók önismereti igénye, ill. nívója magasabbá válik, magasabb szintű interakciós formákra lesznek képesek, bővül és rugalmasabbá válik a személyközi magatartást jellemző egyéni válaszmintakészletük. A viselkedésrepertoár bővülését, a pályaelvárásokkal adekvát személyiségjellemzők beépítését célzó fejlesztő program blokkjai -- érzelem-fejlesztő tréning, értékfeltárás, Gordon TET. Az elő- és eredményvizsgálatokban a Californiai Személyiség Tesztet (CPI), a Leary-féle Interperszonális Vizsgáló Listát, a Super-féle "Munka-érték" kérdőívet alkalmaztuk. A jelen tanulmány a Leary-teszt alkalmazásának tapasztalatait összegzi.

A Leary-féle Interperszonális Vizsgáló Lista alkalmazásával az interperszonális magatartás átélt szintjét és formáit követtük. Leary diagnosztikus rendszere a szociális interakciók törvényszerűségeinek elemzésével, a személyközi magatartásban megjelenő kapcsolódási minták ill. a kiváltott interperszonális reflexek rögzítésével jellemzi a személyiséget, s elkülöníti az interperszonális kapcsolatok típusos formáit. Diagnosztikus rendszerének öt szintje leírja a nyílt kommunikációban megfigyelhető interakciós mintákat (objektív self szintje); a tudatos kommunikáció énképben megjelenő átélt formáit (szubjektív self); az egyéni szimbólumalkotási folyamatokban (álom, fantázia) megjelenő interakciókat (tudatelőttes szintje); a tudattalan szintjének tendenciáit; s az interperszonális magatartásra vonatkozó, én-ideálban megfogalmazódó értékeket (ideális self szintje).

Leary szerint az interperszonális magatartásban 16 alaptéma ismerhető fel.:

A: vezető-irányító,
B: öntörvényű-nárcisztikus,
C: versengő, másokat kizsákmányoló,
D: büntető, ellenséges,
E: agresszív, szadisztikus,
F: lázadó, nonkonformis,

---

1 Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola és az Oktatáskutató Intézet kutatási programja.

G: bizalmatlan, kétkedő,
H: önbüntető, mazochisztikus,
I: gyenge, önalávető,
J: könnyen irányítható,
K: függő, ragaszkodó,
L: kooperatív,
M: szeretetteljes,
N: gondoskodó,
O: nagylelkű,
P: sikeres, csodálatot keltő magatartás,

E kategóriák mindegyike két tengely -- "dominancia-önalávetés" ill. a "szeretet-gyűlölet" tengely -- mentén helyezhető el, és négy főcsoportba sorolható:

domináns-jóindulatú
önalávető-jóindulatú
önalávető-gyűlölködő
domináns-gyűlölködő

Mindezek alapján az interperszonális magatartás nyolc osztályát, típusát különíti el, rögzítve azok adaptív-normál és patológiás-extrém megjelenési formáit.

Az interperszonális magatartás nyolc típusa az adaptív jellemzők kiemelésével:

AP: **vezető,** autokratikus személyiség
- az interperszonális magatartás erőteljes dominanciát sugároz, kompetens szervezettség jellemzi; fokozott önalávetést tulajdonít a társaknak
- engedelmességet hív elő a társakból (I és J)

BC: **versengő,** nárcisztikus személyiség
- önálló, független, versengő attitűd jellemzi, a szociális státusz fontos szerepet játszik az önértékelésben
- a szociális környezetből G, H, I, J reakciókat vált ki

DE: **agresszív,** szadisztikus személyiség
- a társakban szorongást keltő, bűntudatot provokáló attitűd, a társaknak több ellenségességet tulajdonít
- félelmet, vagy lázadást hív elő a társakból (F, G, H)

FG: **lázadó,** bizalmatlan személyiség

- a konvenciókat, a konformitást elutasítja, jellemzője a kritika-önkritika, a kooperáció, egyetértés, intimitás szorongáskeltő
- elutasítást, fölényt vált ki (BC, DE)

HI: **önmagát háttérbe szorító,** mazochisztikus személyiség
- szerénység, igénytelen tartózkodás, negatív önértékelés, szorongás jellemzi
- segítő, támogató (NO) vagy lekicsinylő, büntető reagálást (DE) vált ki

JK: docilis, **dependens** személyiség
- dependens konformitás, a negatív impulzusok hárítása jellemzi
- segítséget, irányítást vár és kap másoktól (NO)

LM: **kooperatív,** túlkonvencionális személyiség
- harmónikus, szívélyes kapcsolatok, barátságos affiliáció, represszíós típusú hárítás jellemzi
- interperszonális reflexe is LM

NO: **felelősségteljes,** hipernormális személyiség
- támogat, segít, együttérez, ugyanakkor magabiztos függetlenség, konvenciók jellemzik, a szociális környezet facilitáló hatása meghatározó a teljesítményében
- hatása függés és tisztelet (K, L) és JK attitűd.

EREDMÉNYEK

A kísérleti programban (első felvétel) **114 hallgató (78 fiú, 36 lány) vett részt. A második felvételben 83 fő (21 fiú, 62 lány) vizsgálati anyaga szerepel.** 36 fő tanulmányi ill. egyéb okok miatt eltávozott a főiskoláról vagy kilépett a programból. A kísérleti programban 10 szakpár hallgatói vettek részt humán és reál szakokról egyaránt. **A kontrollcsoport 76 fő (31 fiú, 45 lány) négy szakpárról. A második felvételre a kontrollcsoport létszáma 58 főre (24 fiú, 34 lány) csökkent.**

Leary diagnosztikus rendszere alapján a tudatos önjellemzés (szubjektív self) és az értékek (én-ideál) szintjével dolgoztunk, azaz a hallgatóktól önjellemzést, illetve az én-ideál jellemzését kértük a tulajdonságlistán.

Az 1.sz. táblázat tartalmazza a típusonkénti megoszlási értékeket.

1.sz. táblázat

LEARY ÉRTÉKEK GYAKORISÁGI SZÁZALÉKBAN

1. felvétel

kísérleti csoport

	AP	BC	DE	FG	HI	JK	LM	NO
II. szint	6 %	4 %	18 %	14 %	11 %	25 %	12 %	10 %
V. szint	37 %	20 %	9 %	1 %	0 %	1 %	1 %	31 %

kontrollcsoport

	AP	BC	DE	FG	HI	JK	LM	NO
II. szint	12 %	5 %	14 %	8 %	4 %	20 %	20 %	17 %
V. szint	31 %	24 %	6 %	3 %	0 %	3 %	4 %	29 %

Figyelemre méltó, hogy **önjellemzésnél a kísérleti csoportban** legnagyobb gyakorisággal az önalávető-jóindulatú főcsoportba tartozó JK kategória (25 %), és a domináns-gyűlölködő főcsoportba tartozó DE kategória (18 %) szerepel.

A **kontrollcsoportban** legnagyobb százalékban JK és az LM kategória szerepel.

Az **értékek szintjén** mindkét csoportban az AP és az NO kategória emelkedik ki (37 % és 31 % ill. 31 % és 29 %).

Értelmezésünk szerint a nyolc típus közül az AP, NO, LM kategóriák azok, amelyek problémamentesebb személyközi kapcsolatokat és alkalmazkodást biztosítanak, és a pályaelvárásoknak leginkább megfelelnek.

A kísérleti csoportnál a hallgatók 28 %-a, a kontrollcsoportból 49 % énképe tartozik e három kategória valamelyikébe. Az én-ideál megfogalmazásánál ez az arány a kísérleti csoportban 69 %, a kontrollcsoportnál 64 %.

Tehát az énkép tekintetében a kontrollcsoport által mutatott eredmény kedvezőbb.

A fejlesztő program utáni eredményeket a 2.sz. táblázat tartalmazza.

2.sz. táblázat

LEARY ÉRTÉKEK GYAKORISÁGI SZÁZALÉKBAN

2. felvétel

Kísérleti csoport

	AP	BC	DE	FG	HI	JK	LM	NO
II.szint	10 %	8 %	7 %	28 %	8 %	11 %	17 %	11 %
V.szint	58 %	10 %	12 %	0 %	1 %	0 %	2 %	17 %

Kontrollcsoport

	AP	BC	DE	FG	HI	JK	LM	NO
II.szint	16 %	3 %	17 %	7 %	12 %	21 %	9 %	16 %
V.szint	54 %	12 %	12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	22 %

A személyiségfejlesztő program utáni második felvétel eredményei lényeges változásokat mutatnak. Ezek szerint az általunk preferáltnak tekintett kategóriákba tartozó hallgatók aránya a **kísérleti csoportnál lényegesen megemelkedett** (az énkép tekintetében 10 %-kal, az én-ideál tekintetében 8 %-kal), míg a **kontrollcsoportba tartozó hallgatók önjellemzésében ez az arány 9 %-kal csökkent.**

Ha az értelmezésnél a kísérleti programban résztvevők ill. a kontrollcsoport összátlagát vesszük figyelembe, az eredmények a következők:

3. sz. táblázat

1. felvétel

KÍSÉRLETI CSOPORT				KONT-ROLLCSOPORT
D: 44.89				D: 48.97
	HI	REÁLIS ÉN	LM	
L: 48.09				L: 54.59
D: 69.52				D:69.85
	AP	ÉNIDEÁL	AP	
L: 54.36				L:55.19

A **kísérleti csoport** szubjektív selfje HI személyiséget ad, amiben alapvonás az önalávetés, önalárendelés, tartózkodás. Saját igények megfogalmazásában és képviseletében gyenge, interperszonális kapcsolataiban alárendelő. Interperszonális reflexként vagy segítő, támogató magatartást ill. büntető magatartást válthat ki.

A **kontrollcsoport** eredménye LM képet ad, amely szociábilis, jó kapcsolatra törekvő, együttműködő. Interperszonális reflexként is hasonló magatartást vált ki.

A felsőoktatásra való alkalmasság és pályaalkalmasság szempontjából egyaránt jobb prognózisú a kontrollcsoport mutatott képe, ugyanakkor a fejlesztő program eredményeként várt nagyobb érzelmi stabilitás, a kapcsolatteremtés biztonsága, önelfogadás és annak vállalása hipotézisünk szerint az önalávetés -- dominancia tengelye mentén (is) eredményezhet változást.

Az **értékek szintjén** mindkét csoport AP képet ad, ami előrevetíthető a szubjektív self-eredményekből, s dominancia-konfliktust jelez. Megjegyezzük azonban, hogy az AP személyiség Leary szerint ezen a szinten kulturális-sztereotíp jelleggel is megjelenik, ill. a pedagógus személyiségével szemben támasztott elvárások jelennek meg saját belső értékként (kompetenciára törekvés, irányítás).

4. sz. táblázat

1. felvétel

KÍSÉRLETI CSOPORT			KONTROLL CSOPORT	
FIÚK	LÁNYOK		FIÚK	LÁNYOK
D: 48.25	D:43.34		D:52.41	D:46.60
FG	JK	REÁLIS ÉN	DE	HI
L: 37.88	L:52.80		L:46.41	L:60.22
D: 68.08	D: 70.19		D:67.38	D:71.55
AP/BC	AP	ÉNIDEÁL	AP	AP
L: 47.16	L:57.72		L:51.41	L:57.80

A fiúk és a lányok eredményei közötti különbség mindkét csoportban a szeretet-gyűlölet tengely mentén értelmezhető. A lányok függő, ill. önalávető magatartása pozitívabb érzelmi színezetű kapcsolatokkal társul (interperszonális reflex), ugyannakor a fiúk által mutatott képek egyértelműen kapcsolódási nehézségre, kapcsolatteremtési, ill. kapcsolat fenntartási nehézségre utalnak (lázadó, kritikus, intimitás, érzelmeket fel nem vállaló és kerülő, ill. szorongást, bűntudatot provokáló attitűd). Az értékek szintjén nincs eltérés, a domináns, erőt, kompetenciát sugárzó viselkedésstruktura a preferált.

A fejlesztő program utáni 2. felvétel eredménye

5.sz. táblázat

2. felvétel

KÍSÉRLETI CSOPORT			KONTROLLCSOPORT	
D: 45.24				D: 47.79
	HI	REÁLIS ÉN	HI	
L: 46.79				L: 49.01
B: 70.68				D: 73.00
	AP	ÉNIDEÁL	AP	
L: 53.90				L: 53.72

A kísérleti csoport összességében mutatott szubjektív selfje ugyanabban a személyiségképben maradt, mint az első felvételnél, ugyanakkor a kontrollcsoport LM képből, a domináns-jóindulatú főcsoportba tartozó

viselkedésstrukturáról HI képre, viszonylag beszűkült, önalárendelésen alapuló, tartózkodó viselkedésstrukturára vált.

6.sz. táblázat

2. felvétel

KÍSÉRLETI CSOPORT			KONTROLLCSOPORT	
FIÚK	LÁNYOK		FIÚK	LÁNYOK
D: 45.42	D: 45.17		D: 55.66	D: 42.23
FG	HI	REÁLIS ÉN	BC/DE	HI/JK
L: 40.19	L: 49.02		L: 44.75	L: 52.01
D: 68.76	D: 71.32		D: 56.95	D: 84.32
AP	AP	ÉNIDEÁL	BC	AP
L: 53.04	L: 54.18		L: 38.87	L: 64.20

A fiúk-lányok eredményei közötti különbség tendenciája megmaradt az első felvétel eredményeihez hasonlóan. Az értékek szintjén mutatkozik a változás, a kontrollcsoportba tartozó fiúk esetében preferált személyiségképpé a versengő, független, önálló (BC) kép vált, amit a pedagóguspálya szempontjából előnytelennek tartunk domináns, helyzetmeghatározó, de érzelmileg kevésbé meleg, odaforduló volta miatt.

ÖSSZEGZÉS

A kutatási programunkban szereplő vizsgálati módszerek közül kiemeltük a Leary-tesztet, amellyel a hallgatóknál a személyiségfejlesztő program hatásaként a személyközi magatartásban átélt az énképben ill. én-ideálban megjelenő változásokat kívántunk követni.

Eredményeink azt mutatják **egyrészről**, hogy a kísérletben résztvevő hallgatók viselkedésstrukturájába nagyobb mértékben épültek be a pályaszocializációnak adekvát személyiségjellemzők, **másrészről** a személyiségfejlesztő program képes ellensúlyozni a jelenlegi képzési forma negatív hatásait, azaz pozitív szerepet játszik abban a folyamatban,

amely megóvhatja a hallgatókat az elbizonytalanodás, önalávető, tartózkodó magatartás felé haladástól.

Felhasznált irodalom

Kulcsár Zsuzsanna (1981): Leary-teszt Pályaválasztási Tanácsadó Módszertani Füzetek -- Budapest

HELEMBAI KORNÉLIA–ZAKAR ANDRÁS
JATE Szeged

PÁLYAFEJLŐDÉS ÉS SZEREPELSAJÁTÍTÁS

ABSTRACT: (*Berufliche Entwicklung Und Rollenerlernen)* Auf Grund der Theorien und empirischen Forschung der Berufswahl scheint die von einem neuen Standpunkt vorgenommene Annaherung der Berufsidentifizierung im Interesse der wirksameren Erziehung zum Beruf zweckmassig zu sein. Die Hauptzielsetzung der Studie ist, die Berufsidentifikation aus dem Aspekt der beruflichen Entwicklung und des Rollenerlernens zu analysieren. Diese Analyse kann zur Verfassung der auch für die Praxis "operationalisierbaren" Etappen und inhaltlichen Eigenheiten beitragen.

A modern pályalélektani elméletek az ember--munka kapcsolatában központi kérdésnek tekintik a munkában való önmegvalósítás lehetőségét. Kedvező feltételek esetén elvileg végül is adott a lehetőség arra, hogy a munkatevékenység és az egyéni önmegvalósulás az életpálya és az egyéni élet alakulását befolyásoló egyéb tényezőket integrálja /Csirszka, 1985/. Az integrálódás, az egyén fejlődése a szocializáció folyamatában zajlik, amelynek egyik célja a társadalmi személyiség kialakítása /Szilágyi, 1985/.

A szocializációs folyamat lényeges összetevője a pályaszocializáció, amelynek során az egyén bekapcsolódik a társadalmi munkamegosztásba, a munkavégző társadalmi környezetéhez alkalmazkodik, s annak elismert, együttműködő és hatékony tagjává válik /Ritoókné, 1986/. Ehhez azonban meghatározott értékeket, normákat, magatartásmódokat, elvárásokat hordozó pálya-, illetve foglalkozási szerepeket kell elsajátítania és ezeket alkotó módon felhasználnia és alkalmaznia.

Az ember-pálya megfelelés fontosságának felismerése a konkrét pálya választására irányította a kutatók figyelmét. A kezdeti alkalmasságpszichológiai felfogások meghaladása jelentős elméleti változást eredményezhet a pályaválasztás tartalmi kérdéseinek értelmezésében.

A pályaválasztás folyamatként való felfogása az életút, a szociális tanulás, a szocializáció fogalmának bevezetését eredményezte a pályalélektan rendszerébe. A pályaválasztási elméletek tartalma így kibővült, és az elnevezés magában foglalja ma már a pályafejlődésről szóló elméleteket is. A különböző tudományok ebben az értelemben használják a pályaválasztás fogalmát. Ezért a pályaválasztási elméleteket pályafejlődési elméleteknek tekinthetjük.

A pályafejlődés folyamatának feltárásához leginkább a szociológiai és szociálpszichológiai indíttatású, a szocializációt szem előtt tartó pályaválasztási elméletek járultak hozzá.

E megközelítési irány első kiemelkedő képviselője *Rosenberg* /1957/, aki a pszichológiai faktorok mellett az eseményspecifikus szociális státuszt, az iskolai képzést és a különböző szakmai információkat, továbbá a lehetséges választási alternatívákat emeli ki. Elképzelésében döntő jelentőségű az ún. szociális faktorok csoportja: a képességek, a rátermettség, valamint a munkahely-kínálat. A központi-belső individuális jellemzők tartalmazzák felfogásában az egyén szakmai kvalitásait, értékrendszerét és szükségleteit.

Rosenberg megállapítja továbbá, hogy a szociális és a szocioökonómiai befolyások nem csupán a relatásfaktorokon keresztül érvényesülnek, hanem az értékeken és a tevékenységtartalmakon keresztül is, sőt elsősorban ezek által determináltak.

Elméletéből jelentősnek ítéljük a közvetett érvényesülére utaló elképzeléseket, valamint az anticipált pályaszocializáció megkülönböztetését. Témánk szempontjából fontosnak tartjuk az "eseményspecifikus szociális státusz" fogalmát. Ugyanakkor a szerző csakis a foglalkozási szerep betöltője oldaláról vizsgálja mindezt, és így látens tartalom marad a "másik", és ezáltal természetesen annak a pályafejlődést befolyásoló hatása is.

A pályaválasztás társadalmi jelentőségére és szociális meghatározottságára mutat rá elméletében *Fürstenber* /1967/ is. A pályaválasztás során nem csupán a gazdasági-egzisztenciális lehetőség választása teljesül,

hanem a szociális környezet választása is megvalósul, mégpedig szociális tanulás formájában. Központi jelentőségűnek tekinti továbbá a szerző a környezet befolyását, a választás körülményeit /pl. a szülők elvárását, az iskolai képzési lehetőségeket, a munkaerőpiacot stb./

Fürstenberg ugyan más összefüggések alapján és különböző úton jut el a szociális környezet és a személyiségtulajdonságok egybeesésének megállapításához, azonban Hollandhoz hasonlóan, elképzelésében a "másik" felé nyit utat, de azt nem bontja ki részletesen.

A szociológiai indíttatású felfogások legösszefogottabb és igazán előremutató rendszerét *Musgrave* /1967/ alakította ki. Gondolatmenetében fontos helyet foglal el az anticipált szocializáció, amelynek során az individum kipróbálhatja az elővételezett szerepeket. Az előzetes kipróbálások folyamán ismereteket, tapasztalatokat szerez a magatartás követelményeiről és értékeiről, amelyek az előírt foglalkozási szerepeket meghatározzák, sőt a fejlődés következő stádiumát is befolyásolják.

Az előzetes /primer/ szocializáció látens módon magában foglalja a szekunder és a tercier szocializáció elemeit is. Az alapvető tapasztalatok közvetítői a szocializáció fő irányítói, így a család, az iskola és a kortárscsoport.

A szekunder szocializáció fogalmával a szakmai életbe való belépést jelöli, a preferált szakma melletti döntés eredményeként, amelyben a gazdasági szelekció folyamatához való hozzárendeződés érvényesül. A szerző itt nagy jelentőséget tulajdonít az eddigi szereptapasztalatoknak és -sztereotípiáknak.

A tercier szocializáció során az egyén elsajátítja a szakmai szerep /vagy pozíció/ magatartási formáit, amelynek során az énképét módosítja, hozzáigazítja az új szereppartner elvárásaihoz. Különösen a vezetők és a munkatársak elvárásait tartja jelentősnek e tekintetben.

Rendszerének negyedik fázisaként a szakma-, illetve a pozícióváltást említi, amely gyakran szakmai szocializációt is jelent, és többnyire a tercier fázis után válik szükségessé.

Musgrave modelljének fő érdeme a foglalkozási szerep kialakításának folyamataként történő értelmezése és főként a szereppartner fogalmának a bevonása. Emellett általános keretet is vázol, és egyben azt az értelmezési lehetőséget kínálja, amelyben a pályaidentifikációt befolyásoló szakmai szerep-elsajátítási folyamat elhelyezhető.

A pályaszocializáció ilyen jellegű szakaszolását megfelelőnek tartjuk, amely további, főként szociálpszichológiai szempontú elemzést igényelne. Nézőpontunkból viszont a pályával való azonosulást, mint a pályaszocializáció egyik lényeges tartalmi vonatkozását próbáljuk megközelíteni, elsősorban a kisebb szakaszok egymásra épülésével.

A pályafejlődés folyamatának, egyes fázisainak, azok tényleges tartalmi sajátosságainak kevésbé feltárt jellegére utal alapvető munkájában *Lüscher* /1968/. A pályaválasztás folyamatát jól elkülöníthető szakaszokra bontja. Az orientáció a bevezető fázis, amely az első szakmai kontaktustól az iskolai tanulmányok befejezéséig tart.

Az előkészület szakaszának tekinti azt az időt, amelyet az egyén egy meghatározott pályán a szakképzésben tölt el. A konkretizálás szakasza pedig az, amely a pálya tényleges gyakorlásával válik valóra.

A referenciális csoport elméletére alapozza *Daheim* /1970/ az elképzelését, aki a pályaválasztás fogalmának leírásához nem tartja elegendőnek a szakmai előmenetel elemzését. Felfogásában az ún. pályakényszer nem egyszeri aktus, hanem folyamat, amelyben egyre erősebben érvényesül a korlátozás. A pályapozíciók korlátozásának folyamata Daheim szerint az interakciókban megnyilvánuló orientációktól és tevékenységektől függ. A megfelelő foglalkozási szerep megválasztása egyúttal változtatja a pályaválasztási személyt, illetve a csoport/ok/ hatását a szakmai orientációkban.

Az első döntés /az iskolai képzés kiválasztása/ leginkább a család által determinált. A következő döntés a szakképzés, vagy a pályapozíció megvalósulásával kapcsolatban általános és speciális célokat különít el. Szociális vonatkozásban a szülők, tanárok, kortársak véleménye számottevő. Harmadik döntésként szerinte a pályapozíciók közötti választás kerül előtérbe. E fázisban a munkatársak és a saját maga által alapított család hatása dominál. Daheim megállapításai ugyancsak rendkívül hasznosak, ugyanakkor nem tartjuk szerencsésnek, hogy az orientáció fogalmát leszűkíti a cselekvési irányra, amelyet felfogása alapján a célok, normák, motívációk és ismeretek határoznak meg.

A pályaidentifikáció szerepelsajátítási megközelítését hazai viszonylatban *Xantus* /1975/ képviseli legpregnánsabban. Véleménye szerint az életútban a "szakmák, foglalkozások és azok munkatevékenységei olyan szociális képződmények, amelyek a társadalmi munkamegosztásból erednek". Funkciójukat tekintve pedig széles, de egymástól elkülöníthető

interakciós mintáknak fogja fel, amelyek az egyéntől speciális képességek működtetését és speciális személyközi viszonyulások érvényesülését igénylik. Ezáltal a társadalmi környezet bonyolult szerepstruktúrája határozza meg a személyiséget a külső környezet személyi közvetítésén keresztül a szocializálódás folyamatában. A személyiségfejlődés így olyan aktív elsajátítási folyamat eredménye, amely involválja a felnőtté válást, s vele együtt a foglalkozás választásán keresztül az önmegvalósítás lehetőségének célképzetét is.

Xantus a szocializációs folyamat szerves részének tekinti a szakmai szocializációt. A szakmai szocializációt pedig olyan szocializációnak tartja, amelyben a diffúz felkészülés szakaszát a pályaválasztási döntés tudatos célmegvalósulási kísérletté szervezi. Így új szakasz kezdődik, amelynek során lehetőség nyílik a választott pályával való anticipált azonosulásra és az affektív töltéssel rendelkező beállítódások kialakulására. Mindezek a képzés során megszilárdulhatnak, és ún. identifikált viselkedést eredményezhetnek. A szerző ebből a szempontból a markáns foglalkozási szereppel rendelkező szakmákat tekinti előnyösebbnek, ahol sajátos interperszonális kapcsolatok jöhetnek létre.

A különböző pályaválasztási elméletek eredményeik hozzáadásával más-más módon gazdagították a rendelkezésre álló ismeretek rendszerét. Az életútszemléletű megközelítések elsősorban a személyiség és a pálya fejlődésének kölcsönhatását hangsúlyozzák, viszont kevés figyelmet fordítanak a foglalkozási szerep tartalmi alakulására. A döntés köré szerveződő elméletek esetében is hasonló egyoldalúsággal találkozhatunk, miszerint az elképzelések többségének középpontjában csak a főbb döntési helyzetek állnak /pl. pályaválasztás, pozícióválasztás/. A mindennapok döntési helyzeteire ugyanakkor nem fordítanak kellő figyelmet.

A szerepelsajátítás oldaláról közelítő teóriák ugyan igyekeznek pótolni az előző két elméleti irány hiányosságait, de egyetlen képviselőjük sem integrálta még egységes rendszerbe a fejlődés, a döntés és a szerepelsajátítás alapkérdéseit az adott pálya /pályák/ tényleges tevékenységtartalmának megfelelően.

A szakmai szerepelsajátítás folyamata

Az egyes elméletek áttekintése alapján nyert tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a kutatási eredményeket sajátos módon kell integrálni. Az

elméleti rendszer továbbfejlesztéséhez hasznosnak tartjuk azt a megállapítást, miszerint "minden intézményesült foglalkozás képviselőjét /így orvost, építészt stb./ bizonyos stabil érzelmi, gondolkodásbeli és viselkedésbeli jegyek kell, hogy jellemezzenek abban a szövevényes személyközi kapcsolatrendszerben, amelyben dolgozik" /Váriné, 1981/. Hasonlóan fontosnak tartjuk a foglalkozásra jellemző tevékenységszféra jelentőségét, valamint a kialakult és a társadalmi gyakorlatban már megfogalmazott új szerepkövetelményeket és -elvárásokat.

Az egyes pályák vonatkozásában a társadalom változó szükségletei az interperszonális kapcsolatok minőségére helyezik a hangsúlyt. Ezért a továbbiakban a szakmai szerepelsajátításban kíséreljük meg feltárni a pályafejlődés tartalmi kérdéseit, azaz megfogalmazni a pályaidentifikáció szakaszait és fontosabb jellemzőit.

Abból indulunk ki, hogy a személyiség egyéni szocializációja során a társadalom hierarchikus rendszerében többféle pozíciót foglal el, és a társadalom egyúttal megadja a különféle sztátuszainak kereteit is. Az adott sztátuszt betöltő emberrel szemben a társadalom meghatározott követelményeket támaszt. A különböző követelményeket, elvárásokat, normákat, illetve az ezeknek megfelelő tipikus magatartást szerepnek nevezzük.

A dolgozat keretei között nem lehet célunk e tárgykör valamennyi aspektusának áttekintése, így csupán a foglalkozási szerep elsajátításának alakulására fordítjuk figyelmünket.

Általános jelleggel érvényes, hogy az egyén által betöltött pozíciók más-más ellenpozíciókkal kapcsolódnak össze. Valójában ez teremti meg a szereppartnerséget, amelyből az adott pozícióra vonatkozó szerepelvárások fakadnak. Ebben ugyanis arra a viselkedésre vonatkozó követelmények együttese fogalmazódik meg, amelyet az ellenpozíciót betöltő személyek az adott pozíció viselőjétől elvárnak.

Ennek megfelelően ellenpozíciók épülnek ki az adott pályakörökön belüli szerephierarchia alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonylatában /pl. orvos-nővér, üzletvezető-felszolgáló stb./, valamint a munka tartalmi oldaláról is /pl. nővér-beteg, felszolgáló-vendég/. Ezért a pálya hatékony gyakorlása érdekében a pályára készülőnek meg kell ismernie a választott pályával kapcsolatos környezeti elvárásokat, amely az eredményes megfelelés alapfeltételét jelenti. A különböző foglalkozási szerepek interiorizációja egyénileg történik, de a szakmai szereppel kapcsolatos

társadalmi elvárások nem függnek az egyéni tulajdonságoktól. Ugyanakkor a követelmények elsajátítása, viselkedésbeli megvalósítása már erősen az adott egyén személyiség-tulajdonságainak függvénye.

A pályára való felkészülés során korántsem tekintjük elegendőnek az elméleti ismeretek elsajátítását, amely a különféle gyakorlati feladatok eredményes megvalósítását alapozza meg. Még a saját viselkedéssel kapcsolatos követelmények elsajátítása sem elégséges önmagában az egyes pályakörök sikeres műveléséhez. Ugyanis meg kell ismerni a szereppartnerek viselkedését, elvárásait, továbbá a szerepek tartalmát és természetesen az ebből fakadó követelmények széles skálán elhelyezkedő együttesét is. Az elvárások összekapcsolódásának pontjai a munkatevékenységben gyökereznek, amelyek megvalósítója a mindenkori munkát végző személyiség.

A pályafejlődés alakulását számtalan külső tényező befolyásolja már az adott pálya választását megelőző időszakban is. Mindezeket a hatásokat /család, barátok, iskola stb./ a különböző elméletek más-más módon értelmezik. Abban viszont valamennyi szerző egyetért, hogy a pályafejlődést elsősorban az egyén életútjának, élethelyzeteinek minősége határozza meg. Ezért nagyon fontosnak tekintjük az adott foglalkozási szerep egyes összetevőinek előzetes kipróbálását, az egyes foglalkozásokkal kapcsolatos normák, elvárások és az ezekről kialakult nézetek előzetes egyéni interpretálását. A különböző forrásokból eredő tapasztalok az egyén aktivitásával párosulva fejlesztik személyiségét, segítik vagy gátolják pályafejlődésének alakulását.

A pálya elsajátításában lényeges kérdés továbbá az adott *foglalkozási szerep összetevőinek tisztázottsága.* Tartalmát tekintve ez érinti a pályán adódó feladatok főbb csoportjairól, az elsajátítandó ismeretek rendszeréről való informálódást és az ismeretek megfelelő szintjét, valamint a személyiséggel szemben támasztott követelmények együttesét a szereppartnerek szempontjai alapján.

A következő sarkalatos kérdés *az elvárások összeegyeztethetősége,* mivel a pályafejlődés során újabb és újabb feladatokkal találkozik a személy és azokat a környezettel való dinamikus változások kölcsönhatásának folyamatában kell megoldania a mindenkori elvárásoknak megfelelően.

A pályaidentifikáció szakaszai és tartalmi sajátosságai az életpálya fejlődésének folyamatában az alábbiakban foglalhatók össze /1. sz. ábra/.

Az életpálya első nagy szakaszát a pályaadaptáció jelenti, amelynek során az általános képzés eredményeként kialakítható a pályaválasztási érettség. A pályaalkalmasság felő közelítve itt a képzésre való alkalmasság válik jelentőssé, főként az előrejelzés érdekében. A szakmai szerepelsajátítás kontextusában ez a szakmai szerep tisztázottságában és a szerep elvárásaival való összeegyeztethetőségben ragadható meg.

Az identifikáció fogalmának pályalélektani értelmezésében és alkalmazásában ezt a szakaszt *sub-identifikációnak* nevezzük. E fejlődési stádium az azonosulás szempontjából olyan személyiség-diszpozíciókat jelent, amelyekről a későbbiekben dől el, hogy elégséges alapul szolgáltak-e a pályával való tényleges azonosulás kialakulásához a szakképzés folyamatában.

A szakmai képzés egyik fő tartalmi feladata a szakmai szerep összetevőinek elsajátíttatása, a szerep önálló gyakorlására való potenciális megfelelés kialakítása. E mellett a gyakorlatok során ki kell, hogy alakuljon a tanulók részéről a szereppartnerek elvárásainak tisztázottsága és egyben az összeegyeztethetőségre való potenciális megfelelés is.

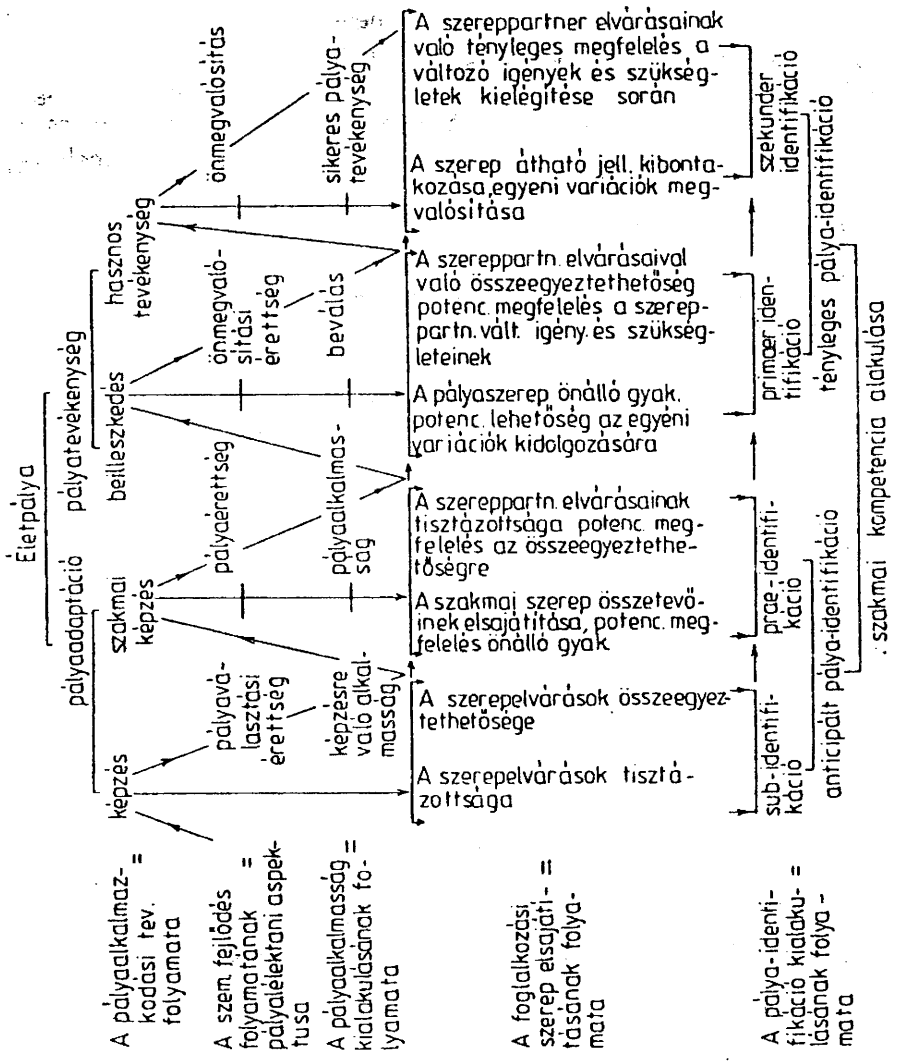
A szakképzés végére e folyamat állapotjelző fogalmai a pályaérettség és a pályaalkalmasság. A személyiség olyan fejlettségi állapotáról van szó végül is, amely valószínűvé teszi a meghatározott pályán az eredményes működést, míg a pályaalkalmasság az egyén és a pálya potenciális megfelelését jelenti /Rókusfalvy, 1969/.

A pályaidentifikáció fejlődési vonulatában e stádium *praeidentifikáció* szintjét jelzi. Kialakulásában központi helyet foglalnak el az elméleti tanulmányok és a szakmai gyakorlatok, amelyek a szerepparnerhez visznek közelebb az élmény megragadása szintjén is. E tekintetben egyébként erőteljesen érvényesül a képző intézmény irányító hatása, és emellett egyre növekszik a lehetséges munkahelyek vonzása a szerep kidolgozásának e periódusában.

A sub- és a prae-identifikáció fázisainak együttesen *anticipált pályaidentifikációnak* tekintjük, mivel a választott munkahelyen az önálló pályavitel során jelentkező hatások további pozitív vagy negatív irányú módosulást eredményezhetnek a pályával való azonosulásban.

A pályatevékenység beilleszkedési szakasza megkívánja a szakmai szerep önálló gyakorlását, valamint azokat a potenciális feltételeket, amelyek az egyéni variációk kidolgozásához, az egyéni munkastílus kialakításához szükségesek.

1. sz. ábra: A pályaidentifikáció szakaszai és tartalmi sajátosságai a szakmai szerepelsajátítás alapján a pályafejlődés folyamatában



A szereppartner tekintetében a pálya effektív gyakorlása érdekében teljesülnie kell az összeegyeztethetőségnek, amelynek a munkát végző személy és a szereppartnerek elvárásai között kell létrejönnie. A beilleszkedés szakaszában szükséges továbbá az is, hogy a szerep betöltője potenciálisan feleljen meg a szereppartnerek változó szükségleteinek, igényeinek kielégítése során az egyéni foglalkozás és bánásmód megvalósítására. Itt már az előbbiek értelmében az egyén és a pálya valóságos megfeleléséről /beválásáról/ van szó, amely feltételezi az önmegvalósítás érettségének szintjét is. Az önmegvalósítási érettség pedig a személyiség olyan állapota, amikor az egyén integrálódásának irányítója a szakmai munka /Szilágyi, 1982/.

Megítélésünk szerint e fejlődési stádiumot az azonosulás oldaláról a *primér-identifikáció* szakaszának tekinthetjük. Főként az önálló munkatevékenység eredményességének tapasztalása, a siker átélése, a szereppartnerek részéről történő elismerés stb. azok, amelyek együttesen járulnak hozzá a pályával való azonosulás kiteljesedéséhez és elmélyüléséhez a személyiségi jellemzőkkel összefüggésben. Erre egyébként a lehetőséget már a szakmatanulás évei is magukban hordozzák, a beilleszkedés szakaszával pedig méginkább bővül a lehetőség a teljes azonosulás létrejöttéhez. Mégis a hasznos tevékenység szakaszában nyílik igazán mód a pályakövetelményeket is egészében teljesítő önmegvalósításra, mivel a pályafejlődés e hosszú szakaszában várható leginkább a szakmai szerep pervazív, egyéni jellegének kikristályosodása. A pályaidentifikáció folyamatában ezt a *szekunder azonosulás* szakaszának nevezzük, amely a primer-pályaidentifikációval - és annak valamennyi előzményével - együttesen járul hozzá a *tényleges pályával való azonosulás kialakulásához.*

A *pályaadaptáció* pályalélektani szempontból tehát azt jelenti, hogy a személyiség mintegy alkalmazkodik az új helyzetekhez, szokásokhoz, normákhoz és igyekszik cselekedeteiben ezeknek érvényt szerezni és megjeleníteni, illetve teljesíteni. A minőségileg fejlettebb dimenzió az identifikált munkamagatartás, amely az elsajátított és interiorizált tartalmak eredményeként jön létre a környezet-munka és -személyiség kölcsönhatásában.

Pályalélektani értelemben tehát a *pályaidentifikációnak* a hordozója a személyiségtényezők azon együttese, amelynek megléte, a pályakövetelményeknek megfelelő szintű fejlettsége és komplex rendszerként való

funkcionálása alapul szolgál a társadalom által elvárt minőségű munkavégzéshez.

IRODALOM

BUSSHOFF, L.: Berufswahltheorien. Verlag Kohlhammer, Stuttgart-Köln-Mainz, 1989.

CSIRSZKA, J.: Személyiség és az életpálya dimenziója. Pályaválasztás, 1982.

CSIRSZKA, J.: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémia Kiadó, Budapest, 1985.

DAHEIM, H. J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln, 1970.

ERIKSON, E. M.: Identifikáció és identitás. In: Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1969.

FÖRSTENBERG, F.: Die Freiheit der Berufswahl und das Problem ihrer Verwirklichung. Hannover, 1967.

HELEMBAI, K.: Személyiségszabályozás a pályaidentifikáció folyamtában. Pedagógiai Szemle, 1990.

HELEMBAI, K.--ZAKAR, A.: A Theoretical Model of Career Identification. 2nd European Congress of Psychology. Budapest, 1991.

HOLLAND, J. L.: Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KOHLI, M.: Studium und berufliche Laufbahn. Verlag Enke, Stuttgart, 1973.

LÜSCHER, K.: Der Prozess der beruflichen Sozialisation. Verlag Enke, Stuttgart, 1968.

MUSGRAVE, P. W.: Towards a sociological theory of occupational choice. The Sociological Review, 1967.

RITOÓK, P.: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

RÓKUSFALVY, P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.

ROSENBERG, M.: Occupations and values. Glencoe: Free Press, 1957.

SEIFERT, K-H.: Handbuch der Berufspsychologie. Hogrefe Verlag, Göttingen-Toronto-Zörich, 1977.

SUPER, D. E.: Career and life development. San Fransisco: Jossey-Bass, 1984.
SZILÁGYI, K.: Kísérlet a szociális érettség vizsgálatára a felsőoktatásban. Pályaválasztás, 1985.
VÁRINÉ SZILÁGYI, I.: Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
VÖLGYESY, P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
ZAKAR, A.: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
XANTUS, L.: Szakmunkástanulók szakmai identifikációja. OPTI, Budapest, 1975.

SZILÁGYI KLÁRA
Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

A TANÁCSADÁS MINT HUMÁN SZOLGÁLTATÁS

ABSTRACT: (*Coordination office for Higher Education Consultation as a Human service*) One of the means of humanization of the school may be setting consultant teachers to work.

In Hungary there has not been any type of cosultant training so far, that is why the social-teacher subject started in Eger in 1991 is a pioneering interprise. The task of the consultant teacher is to heltp students to bring their decisions (e.g. in the following issues: change of school, learning difficulties, career of profession)

For the consultant teachers we have adapted systems aided by computers, called "compass". "The compass" can be used for development of the self-knowledge too, giving information about the aptitudes level and the interests structure.

The computer - aided advisory systems mean a new system of means in the Hungarian schools and make more effective transmission of information possible.

Az újrarendeződő magyar társadalom működőképessége és sikeressége nagymértékben függ azoktól a szocializációs folyamatoktól, amelyeket biztosít a jövendő generációk számára. A szocializációs folyamatok meghatározottak a társadalmi tradicióktól, amelyek az adott társadalom működőképességét meghatározzák és nagymértékben függ azoktól a megjelenő új lehetőségektől, amelyek a társadalom fejlődését, mozgását szabályozzák. A körülöttünk lévő európai országokban ezeket a folyamatokat figyelembevéve a fiatalok számára évtizedek óta működtetnek különböző tanácsadó rendszereket, amelyek segítenek a társadalmi mozgásokban való eligazodásban. Hazai viszonylatok között - különösen

az utolsó évtizedek negatív élményei miatt - a tanácsadással kapcsolatos ellenérzések kitapinthatóak. A magyar társadalom fejlődés során volt hagyománya a tanácsadás fogalmának. Elsősorban a jogi tanácsadás az, amelyet a polgárosodó Magyarország már a századforduló óta alkalmaz és hitelesít a hazai viszonyok között. Az emberi életútban mutatkozó nehézségek leküzdésére azonban életképes tanácsadó rendszerek alig alakultak a két világháború között és az elmúlt időszakban. Pontosabban megfogalmazva tanácsadási irányok meghatározott rétegek számára léteztek, azonban ezek egységes rendszerré nem alakultak. Igen jelentős eredmények születtek az iskolai szférában is ebben a században, a tanulók iskolaérettségét, pályaválasztását, tanulási nehézségeit leküzdő problémakörökben, azonban mind az intézményi hálózat, amely a tanácsadási munkát támogatná, mind a szakember képzése megoldatlan maradt 1991-ig. 1991-es tanévben szociálpedagógus képzés indult meg két képzőhelyen. Az Esztergomi Tanítóképzőben és az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán Egerben. A szociálpedagógus képzés beindítása lehetőséget ad egy olyan humán szolgáltató szakember képzésére, aki az iskolai élet belső viszonyai között, a tantestülethez tartozva speciális feladatokra felkészített tanárként épülhet be az iskola életébe. A tanácsadás olyan tevékenység, amely szociális kapcsolatrendszereken keresztül valósul meg.

A tanácsadás humán szolgáltatás, amelyben az egyén szempontjából fontos ismeretek és információk átadása történik meg. Ha a tanácsadást a fenti meghatározás szerint értelmezzük akkor meg kell fogalmaznunk azt, hogy az ifjúsági tanácsadás, tehát az iskolában folyó humán szolgáltatás és a társadalomban történő felnőtt tanácsadási rendszerek kiépítése nem választható el egymástól. Így a szakemberek, akik a tanácsadási rendszereken belül dolgoznak, közel azonos szemlélettel kell, hogy rendelkezzenek. A tanácsok kérésére és a tanácsok mérlegelésére szocializált nemzedékek számára a felnőtt világban is biztosítani kell a tanácskérés különböző lehetőségeit, amelyet hasonló módszerrel és hasonló szinten kell megkapniuk, mint ahogy ezt iskolai körülmények között megszokták. Tehát fontos megfogalmaznunk azt, hogy az ifjúsági és felnőtt tanács egy gyökérből, egy alapkoncepcióból, egy szemléletből építkezik, amely módszereiben, technikájában és a kockázatvállalás mértékében eltérhet egymástól, de célkitűzését tekintve nem. Ezen belül az ifjúsági tanácsadás önállóságát az biztosítja, hogy a társadalmi beilleszkedés és az

egyéni boldogulás útját az iskola és szakmaválasztás nagymértékben meghatározza, így az ifjúsággal foglalkozó tanácsadó tanár abban az útkeresésben nyújthat segítséget egy fiatal számára, hogy a legmegfelelőbb döntéseket hozza, ha választási helyzetbe kerül. A tanácsadó tanár a személyiség önismeretére és lehetőségeire építve meghatározott kompromisszumok kötésére, illetve önmaguk kipróbálására biztatja a fiatalokat. Egy kompromisszum megkötése egy jól működő társadalomban a személyiség érték- és érdekérvényesítésének útját nem zárja le, hanem a kockázatvállalás és újrakezdés szükségességét és lehetőségét is tudatosítja a fiatalokban. Sok esetben a személyiség önmagára vonatkozó kíváncsiságát is kielégíthetjük a tanácsadás folyamatában, mert igen differenciált személyiségkép alakulhat ki a tanácsot kérőről, s ezt a későbbiekben saját életének szervezésében is fel tudja majd használni. A potenciális esély a személyiség számára a meglévő képességek, energiák, érdeklődek mobilizálásának folyamatában rejlik s a környezet biztosítja azokat a szereplehetőségeket ahol ezeket megvalósíthatja egy ifjú ember. A kockázati arány ebben a folyamatban kicsi, mind a társadalom, mind a tanuló részére. Elég hosszú idő áll rendelkezésére ahhoz, hogy saját próbálkozásai, sikerei és kudarcai beférjenek ebbe a ún. alapozási időszakba.

Az iskolai körülmények között nem ismeretlen ennek a folyamatnak irányítása, hiszen a tudatos pedagógiai tevékenység részeként az iskola mindig vállalta a személyiségformálás feladatát is. Iskolai körülmények között azonban a személyiségformálásnak a legalapvetőbb eszköze az önismeret fejlesztése igen nehéz feladatnak bizonyult eddig. Az önismeret megfelelő minőségű kialakulása hosszú folyamat, amelyet sokféle pedagógiai ráhatással támogathatunk, erősíthetünk. A módszerek sokféleségében azonban van egy fontos jellemző, mégpedig az, hogy minden esetben a gyerekek saját magukról kialakított véleményét kell kiindulópontnak elfogadnunk. Tehát ahhoz kell segítséget nyújtanunk, hogy a tanuló önmagáról megfogalmazott képe differenciálódjon. Ha valaki önmagáról tapasztalati úton szerez információt "már csak" ahhoz kell támogatást kapnia a tanácsadótól, hogy az információt értékelő módon rendszerezze, önmagára vonatkoztathatóan is elemezze. Ehhez nagyon fontos szempont, hogy a rendszerezéshez támpontot, vagyis viszonyítási pontot adjunk. A megfelelő szintű önismeret természetesen az élet számos buktatóin átsegítheti a tanulókat, de az ilyen hosszú távú célkitű-

zések még a pedagógusok számára is nehezen követhetők nemhogy a 10-18 éves korosztály számára. Ezért fontos bizonyos kiemelt döntési pontokat is kiválasztanunk, ahol az önismeret minősége kézzelfoghatóan is meghatároz egy fontos döntést. Ilyen pontok lehetnek az iskolaváltoztatás, az iskolaválasztás, a pályaválasztás, a lakóhely-változtatás, munkahely-változtatás stb. kérdésköre. Az új iskola választása, illetve a pályaválasztás kérdésköre meghatározott, előrelátható időpontokban minden tanuló életében megjelenő döntési szituáció, így ehhez kapcsolódóan érdemes az önismeret kérdéskörét elemezni, hiszen az önismereti szint és a pályaválasztási döntés kapcsolata a pszichológiai szakirodalomban igen régen bizonyított ténynek tekinthető. /Pieron 1940, Csirszka 1966, Rókusfalvy 1969, Völgyesy 1974/ Ezen ismert pszichológiai összefüggésen túl aktualitása is van az iskolai humán szolgáltatás szféráján belül a pályaválasztásnak. Egy változó és táguló esélyeket is nyújtó világban jelentősebbé válik a meghatározó céllal körülírható értékrenddel választott munka szerepe. A munka eszköze lehet az emberi boldogulásnak, segítője lehet a társadalomba való beilleszkedésnek, eszköze lehet a személyiség önmegvalósítási törekvésének /Super 1957/ és hozzájárulhat az emberi boldogság, elégedettség élményének megszerzéséhez. A pályaválasztás megalapozottsága, a szakmai szocializáció sikere nagymértékben függ az érdeklődésnek megfelelő munka, feladat, tevékenység megtalálásától. Az érdeklődéssel végzett tevékenység minőségét befolyásolja azonban a munkát végző személy képességszintje. Ez természetesen lehet korlátozó jellegű, ha a feladathoz szükséges képességek szintje alacsony vagy gyenge, lehet megerősítő jellegű, ha a munkafeladathoz szükséges képességek színvonala megfelelő, vagy jó. Mindennapi tapasztalataink is megerősítik ezt az összefüggést, hiszen vannak igen jó kézügyességet igénylő szakmák, ahol a jobb képességgel rendelkezők szemmel láthatóan előnyre tesznek szert akár már a szakmatanulás folyamatában és később az életpálya alakulás során is, de ennek ellenkezőjére is vannak tapasztalataink, ahol a képességek hiánya lassítja vagy lehetetlenné teszi a pályatanulás folyamatát. A képességszintek megismerése tehát igen fontos önismereti tényező, mert a tevékenységből következő eredményesség szoros összefüggést mutat a képességek minőségével. Ezt az iskolai élet mindennapi gyakorlata minden pedagógus számára bizonyítja, viszont a pedagógiai munka lényegét éppen az adja, hogy a képességek fejleszthetők, alakíthatóak, így a tanári munkában igen fontos

szerep jut a képességszint felismertetésén és tudatosítását túl a fejlesztő tevékenységnek, az inspiráló tanári ráhatásnak.

Nem gondolhatjuk azonban azt, hogy a tanácsadó tanár mint szakember megjelenése az iskolákban egy csapásra megoldja a humán szolgáltatás egyénre szabott tanácsadási folyamatának kérdéskörét, ha ehhez megfelelő feltételeket nem biztosítunk. A megfelelő feltételeket kivételesen nem csupán a tárgyi feltételekben értjük, hanem abban a módszertani megújulásban, amelyet a technika fejlődése biztosít a tanári munka számára is. A tanácsadási munka során igen sokféle jól elsajátítható technika alkalmazható. Ezek az egyéni és csoportos foglalkozástól, a vizsgálatokon, próbákon keresztül a tanulók önkipróbálásának támogatásával valósíthatók meg. A módszerek sokféleségében azonban kb. 20--25 éve igen jelentős helyet foglal el már a számítógéppel támogatott tanácsadási szisztéma is. A különféle tanácsadási rendszerek, amelyek számítógépen találhatók, egy alapszempontban egyeznek meg, ez pedig az, hogy a tanácskérőnek önmagáról adott információját a számítógépes rendszer egyenrangú információnak fogadja el a számítógépben található iskolalehetőségek, iskolajegyzékek, pályajegyzékek, tevékenységjegyzékek minőségével. A számítógépes rendszerek bevezetése a tanácsadó munkába azzal az előnnyel jár, hogy a jelölt vagy a tanácskérő számára egyértelmű és világos kérdéseket fogalmaz meg, amelyre a számítógép korlátozott lehetőségeinél fogva egyértelmű és világos válaszokat kell adni. Ebből következően rákényszeríti a tanácskérőt önmaga helyzetének átgondolására és az önmagára vonatkozó információk megfogalmazására, így akarva--akaratlanul olyan önismereti tényezőkre irányítja a figyelmet, amelyek az iskolai élet során nem mindig kerülnek a napi gyakorlatban a középpontba. Második előnye a tanácsadó tanár szempontjából van, aki a számtalan felvilágosító beszélgetés és információadás helyett a számítógépeket veheti igénybe az információ kereséshez és az információ gyűjtéshez. Harmadik előnye a számítógépes rendszereknek természetesen az időtényezőkben rejlik. Míg a tanulókkal való egyéni foglalkozás igen időigényes, addig a tanulók a számítógéppel annyi időt töltenek, amennyit önmagukra szánnak, és csak a számítógépes értékelés eredményét beszélik meg a tanácsadó tanárral, illetve a környezetükkel. Így ennek a kontrolláló, felvilágosító, elemző beszélgetésnek már konkrét eredménye is lehet, és az időtényező mint sürgető tényező, mind a tanár, mind a tanuló munkájából részben kikapcsolható. A kutatások azt bizo-

nyítják, hogy a tanácsadó rendszerek bizonyos típusú tanulók számára igen kedvezőek, hiszen a befelé forduló kamaszkori válságaikat élő tanulók egy részének sokkal könnyebb a számítógéppel kommunikálnia, mint szubjektív ellenérzését leküzdeni a tanácsadó tanárral mint felnőttel szemben.

Természetesen tisztában kell lenni a számítógéppel támogatott tanácsadási folyamatok korlátaival is. Elsősorban az információáramlást könnyítik meg a tanácsadási rendszerek, és konkretizálják azokat a problémákat, amelyek a tanulót valójában foglalkoztatják Ezen túlmenően az önfejlesztési stratégiák kimunkálásában, a realitás és a konkrét társadalmi szituációkban való eligazodás nem képzelhető el tanári segítség nélkül. A tanácsadási munkában a tanár számára a számítógépes tanácsadási rendszer egy módszer együttes részeként alkalmazható, olyan segédeszköz, amelyben igen jelentős a tanuló önálló információ adása önmagáról és információgyűjtése lehetőségeiről, de a tanácsadó tevékenység lényegét adó verbális kommunikáció tanár és diák között nem helyettesíthető a tanácsadási rendszerekkel. Az elmúlt években hazánkban is bevezetésre került néhány tanácsadási rendszer, illetve ennek alapelemei. A 10--18 éves korosztály számára a "Tájoló" rendszer került kimunkálásra, amelyet a nünbergi Munkaügyi Hivatal pszichológusai dolgoztak ki, és amelyet Hermans úr ajánlott fel magyarországi bevezetésre. Ennek adaptálása 1989--90-ben megtörtént, és ma Csongrád megyében, Borsod megyében, Vas megyében működik iskolákban és a megye székhelyeken e tanácsadó rendszer már. E rendszer az Eszterházy Károly Főiskolán is oktatásra kerül és az innen kikerülő szociálpedagógusok e rendszer és egyéb angol-szász számítógépes tanácsadó rendszerek adaptált változatainak ismeretében kezdhetik meg majd munkájukat az iskolákban. E számítógépes tanácsadási rendszer lényege, hogy meghatározott képességterületek és érdeklődésterületek felmérésére ad lehetőséget a tanulóknak.

A "Tájoló" számítógépes tanácsadó rendszerben két fő részt különböztetünk meg.

a) a képességekre vonatkozó információs rendszert

b) az érdeklődésre vonatkozó információs rendszert.

Képességek

A számítógépes rendszerben a képességek hét fő területét vontuk be. Ezek a következőek:

a térbeli gondolkodás képessége,
a nyelvi kifejezőképesség,
a számolás képessége,
a fizikai terhelhetőség képessége,
a kéz és az ujj ügyessége,
az ötletgazdaság,
a kapcsolatteremtés képesség.

Minden egyes képességterülethez hat-hat ún. gyakorlati kérdés vagy feladat kapcsolódik, amelyet a gép a képernyőre kinyomtat, és erre kell válaszolni a tanulóknak. A dimenzió, amely mentén a válaszát meg kell adnia, eltér a szokvány kérdőíves kérdésektől, tehát nem azt kérdezi, hogy milyen mértékben képes egy adott feladatot megoldani, hanem azt kérdezi a gép a tanulótól, hogy könnyű vagy nehéz az a tevékenység, amelyet végeznie kell. A könnyű vagy a nehéz dimenziója természetesen magában hordja a siker vagy sikertelenség dimenzióját is, de úgy tűnik, a kutatási tapasztalatok alapján, hogy sokkal egyszerűbben eldönti valaki magáról egy feladat kapcsán, hogy könnyen oldja meg az ilyen típusú feladatokat vagy nehezen, semmint azt, hogy milyen mértékben sikeres egy feladat elvégzésében. Ez a pszichológiai megközelítés, amely a sikerre orientáltságot is magában hordja, önmagában erősíti a tanulók pozitív beállítottságát önmaguk megítélésében. Egy-egy képességterületre vonatkozóan hat feladat újragondolásával arra serkenti a tanulót a gép, hogy ismét átgondolja a válaszait, és véglegesen döntse el, hogy ez a képességterület számára könnyű vagy nehéz feladatot jelent. Majd a hét képességterületet rangsorolnia kell a tanulónak, a saját megítélése szerint melyek a jobb és melyek a kevésbé jobb képességei.

Miután végigfutott a programon a tanuló, gép visszajelzi, hogy saját válaszai alapján milyen rangsor alakult ki a képességek között, és összehasonlítja számára a tanulnak önmagáról adott rangsorával. Ha szükséges, akkor ezeket az adatokat a tanuló számára kinyomtatja, és így a tanuló elemezheti, hogy az önmegítélése és a gép értékelése között milyen eltérés van, és ha van eltérés, miért van eltérés. Erre a miértre általában a tanulók már nem tudnak választ adni, és itt jelenik meg a tanácsadó tanár szakértelme, akihez a tanulók e kérdéssel fordulhatnak, aki számtalan módszerrel vezetheti rá a tanulót az eltérésre, illetve kinyomozhatják közösen azt, hogy az eltérés mögött milyen okok szerepelhetnek. Így például a gép szintén a tanuló által bevitt adatokból

alakította ki a rangsort, amelyeken lehetne változtatni, vagy kell-e változtatni. Pl. a fizikai teherbírásra, ötletgazdagságra vonatkozóan ismét ugyanazt a választ adná-e a tanuló. Érdemes megnézni azt az összefüggést, hogy az iskolai életben is szereplő képességek, mint pl. a számolás képessége, nyelvi kifejezőképesség, fizikai teherbírás megítélése és az iskolai teljesítmények között vajon milyen összefüggés van. Így a számítógépes értékelés elindít egy olyan önismereti beszélgetéssorozatot, amelyekből a tanuló önmagára vonatkoztathatja azokat az adatokat, amelyeket ő megfogalmazott már, és módja van ezen változtatni, korrigálni, vagy kitartani önmegítélése mellett.

Az érdeklődés része a "Tájoló" programnak. 17 érdeklődési területet ölel fel, amelyek már átvezetik a tanulókat a munka világába. Ezek a következőek:

szabadban végzett munka,
növényekkel, állatokkal foglalkozni,
emberek között dolgozni,
testi erő kell hozzá,
formákkal, vonalakkal végzett munka,
kézi erővel, szerszámmal végzett munka,
technikai feladatokat ellátni,
irodában dolgozni,
embereken segíteni,
eladni, vásárolni,
tiszta környezetben dolgozni,
gépeket összeszerelni és javítani,
automatagépeken dolgozni,
fémekkel dolgozni,
elektromos készülékekkel dolgozni,
építőiparban dolgozni,
laboratóriumban dolgozni.

A számítógép minden érdeklődési területet szemléletesen és részletesen jellemez. El kell olvasni ezeket a leírásokat, és a kérdésekre saját magára vonatkozóan kell a tanulóknak válaszolni. Minden érdeklődési területről el kell dönteni, hogy mennyire felel meg a saját érdeklődési iránynak. Itt a válaszadás négy lehetőséget tartalmaz. A kérdés úgy szól, hogy milyen mértékben végezne a tanuló olyan tevékenységet, amelyek egy-egy érdeklődési területet jellemeznek. ismét egy szubjektív dimenzi-

óban kell válaszolni, nagyon szívesen teszem, szívesen teszem, kevésbé szívesen teszem, vagy egyáltalán nem szívesen teszem válaszlehetőségek közül. Ez a dimenzió az érzelmi megközelítést hangsúlyozza, hiszen nagyon fontosnak véljük, hogy az érdeklődést pozitív érzelmi beállítódás kísérje. A válaszok alapján a számítógép kirajzolja a tanuló érdeklődési profilját, és ennek a profilnak megfelelő pályákat is ajánl.

Iskolai munkában ez utóbbi elem sokszor elmarad, a konkrét pályaajánlatokat a számítógép nem adja, hanem esélyt ad arra, hogy az azonos érdeklődési profilú és meghatározott képességprofillal rendelkező tanulók csoportos foglalkozásokon vegyenek részt tanári vezetéssel, ahol a számítógépes információ alapján egyeztetik azokat a lehetőségeket, amelyek a képességszintek, érdeklődési irányok alapján pályakörökben, pályairányokban, vagy iskolatípusokban fogalmazhatók meg.

A "Tájoló" alkalmazását módszertani útmutatóval segíti a programot kidolgozó Világbanki Programiroda, ennek első kötete Ajánlás címmel 1991-ben megjelent a Munkaügyi Minisztérium Világbanki Program kiadásában. A "Tájoló" számítógéppel támogatott tanácsadási rendszer nemcsak számítógépen, hanem nyomtatott formában is rendelkezésére áll a tanároknak, ahol az önismeretre vonatkozó képesség, illetve érdeklődés füzetek kitöltésével kezdődhet meg a munka, és a kitöltött képesség és érdeklődés profilt lehet betáplálni a számítógépbe, és akkor ugyanazokat az információkat kapja meg a tanuló, mint hogyha az egész programot számítógépen csinálta volna végig. Így az iskolai lehetőségekhez és körülményekhez alkalmazkodva akár egyetlen számítógép segítségével is lehet ezt a módszert alkalmazni több száz tanuló esetében.

A tanácsadó tanári munka szemlélete nem idegen a magyar pedagógiai tevékenységtől, és nem idegen a személyiségcentrikus fejlesztést szem előtt tartó iskoláktól. Újdonságot és segítséget talán azok a technikák jelentenek, amelyeknek egy példáját a "Tájoló" számítógéppel támogatott tanácsadási rendszer is mutat. Azt reméljük, hogy ezzel és a hasonló módszerekkel lényegesen nagyobb hatékonysággal működhetnek a tanácsadó tanárok az iskolákban, és munkájuk révén kialakulhatnak a humán szolgáltatás alapelemei is az iskolai életben.

IRODALOM

Csirszka János: Pályalélektan. Bp. Gondolat Kiadó, 1966.

Rókusfalvy Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Bp. Tankönyvkiadó, 1969.

Szilágyi Klára: Kutatási zárójelentés. Kézirat. Szeged, 1990.

Szilágyi Klára: Tájoló. Vas megyei Szemle /megjelenés alatt/

Szilágyi Klára: Ajánlás. Bp. Világbanki Programiroda. 1991.

Super, D. E.: The Psychology of Carrier New York Harper and Brothers, 1957.

Völgyesy Pál: Az alkalmasság problémája a felsőoktatásban. Bp. FPK. 1974.

ROZGONYI TIBORNÉ–VÁRADI ÉVA

A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁSRÓL

ABSTRACT: (*On the way of thinking of solving problems*) Thinking - it is the highest level organized process of cognition. Specially, the way of thinking of solving problems is a revealing, analysing process. The problem itself is a situation of problem supposing the hint ad the aim, not knowing the way of the solution of the problem. The results of the research of Kelemen, Lénárd, Skemp and Kürti Support this.

Next, the author shows a concrete geometrical exercise, giring a chance to develop and to improve both the creative personal features and the way of looking at geometrical spaces.The analysis starts by a basic stock-list on the plane. The three dimensional composition can be discussed in a similar way. The exercise starts by the solution of the convergent basic situation, and completes by semi-divergent solutions which make the greater part. Taking some situations in the three dimensional space as a base the pupils can do some different geometrical transforms, helping the injections of notions in each other and the clear understanding of a notion system.The manuel actirity is an indispensable condition both of the convergent and the semi-convergent solutions. It is also a necessary condition of a production belonging to an original, flexible thinking.

The pupils get some sense for problems in three dimensional geometry and also a kind of divergent thinking which can help them in making schemes can be actualized for getting some knew knowledge.

Az emberi tevékenység nehezen képzelhető el gondolkodás nélkül. A gondolkodási tevékenység mindig bizonyos tartalomra, a megismerés, a feltárás tárgyát képező helyzetekre, jelenségekre, tényekre vonatkozik.

Talán ez a magyarázata annak, hogy nagyon sokan adtak egymástól eltérő értelmezést is.

A jelen cikkben -- a teljesség igénye és lehetősége nélkül -- kísérletet teszek egyfajta struktúra bemutatására, a gondolkodás, a probléma, a problémamegoldás egy rendszerezésére, s egy konkrét problémahelyzet bemutatására.

Induljunk el az alábbi definícióból: "Az emberi gondolkodás az a legmagasabb szintű megismerési folyamat, amely a valóság lényeges tulajdonságainak és törvényszerű összefüggéseinek elvont visszatükröződése alapján, a beszédre és a fogalomrendszerre támaszkodva, általánosítások és következtetések, analitikus és szintetikus műveletek útján új feladatokat old meg, vagy eddig ismeretlen körülményeket, összefüggéseket ért meg. (Kelemen, 1976. 26.)

Ezek után ejtsünk néhány szót a gondolkodás fajtáiról. Kelemen ezek közül a megértésnek és a problémamegoldó gondolkodásnak tulajdonít alapvető jelentőséget, s lényegében Lénárd is ugyanezt hangsúlyozza, amikor a gondolkodás két fő funkciójaként a megértést és a problémák megoldását említi. De mit is értünk a fenti fogalmakon? "A pszichológia megértésen általában a megismerő tevékenységnek, s ezen belül a gondolkodásnak azt a mozzanatát érti, amelyet a reális valóságnak és az ismeret kapcsolatának tudatosítása jellemez." (Lénárd, 1978. 18.) Skemp szerint valamit megérteni annyit jelent mint asszimilálni egy megfelelő szkémában. Ő a szellemi struktúrákat nevezi szkémáknak. Így a matematikában a komplex fogalmi struktúrákra és a szenzomotoros tevékenységet koordináló egyszerű struktúrákra vonatkoztatja a szkéma elnevezést. De nemcsak asszimilál az ember, hanem akkomodál is, azaz idomul, alkalmazkodik a szerzett ismeretekhez. Ezek eredményezik azt is, hogy a gondolkodás egyik "végtermékeként" az ember megváltoztat szkémákat, újakat alkot régiekből, sőt új szkémákat alakít ki új ismeretekből is.

Tehát a fentiek szerint a megértést úgy foghatjuk fel, mint a dolgok, a jelenségek, a fogalmak lényegének és alapvető összefüggéseinek a feltárását. Ebből az is következik, hogy a megértésben nagy szerepe van a már meglévő ismereteknek.

A problémamegoldó gondolkodásra jellemző, hogy számára eddig nem ismert, új feladatokat old meg az ember; hipotéziseket állít fel, ezeket igazolja vagy elveti; új megoldási módokat próbál ki; bizonyos

törvényszerűségeket fedez fel. Tehát -- a meghatározásokból legalábbis ez derül ki -- a megértés inkább "magyarázó" jellegű, az ismert dolgok, fogalmak közötti kapcsolatok feltárására hivatott; míg a problémamegoldás inkább kutató jellegű; újat, ismeretlent feltáró gondolkodás. Mindezek az elhatárolások azonban csak viszonylagosak. Ez a viszonylagosság abból is látszik, hogy a megértést igénylő feladat is jelenthet -- sőt gyakran jelent is -- problémát, míg a problémamegoldás is feltételezi a megértést.

Mivel a problémamegoldásról beszélünk, szükséges a probléma fogalmának tisztázása. Mi a probléma? Általában az egyén valamilyen kívánságából származik. Ha azonnal eléri célját, teljesül kívánsága, nincs az egyénnek problémája; ha nem tudja elérni, mert a megfelelő tevékenységi forma nem jut eszébe, vagy ha eszébe jut is, de nem tudja elvégezni a kívánt cselekvést, van problémája. Tehát probléma: a világosan megfogalmazott, de közvetlenül el nem érhető cél -- feltéve, ha ezt el akarja érni az ember. Kürti Jarmila szerint: "Az ember számára problémává válhat mindaz, amiben nem bizonyos, de amiről legalább annyi ismerettel rendelkezik, hogy felkelthesse érdeklődését." (Kürti, 1982. 43.) Hasonló értelemben fogalmaz Lénárd is, hisz azt a helyzetet tekinti problémának, amelyben valamely célt el akar érni, de a cél elérésének útja rejtve van. Vagyis probléma minden olyan kérdés, feladat, amelyre a választ, a megoldást nem tudjuk azonnal, pontosan megtalálni (Lénárd, im. 36--38.).

A problémát el kell határolnunk a feladattól. A feladat olyan helyzetet jelent, amelynek a célja és az ahhoz vezető út is ismert. problémáról akkor beszélünk, ha a célhoz vezető utat nem ismerjük. Ugyanakkor a problémamegoldáshoz bizonyos élettapasztalattal, tudással, gondolkodási szinttel, motivációval, akarattal kell rendelkeznie az embernek. Minden probléma tehát valamilyen kérdést vet fel, valamilyen feladat elé állítja az embert. Ugyanakkor ez a megállapítás nem megfordítható. nem lát mindenki a különböző kérdésekben és feladatokban problémát még oly esetben sem, amikor magától értetődő, hogy a gondolkodás segítségével el lehet jutni a megoldáshoz. Ebből az is kiderül, hogy a probléma nem azonos az ismeretlennel való találkozással. Ki kell, hogy váltsa az érdeklődést. Különösen áll ez a matematikai feladatokra. (Természetesen más tantárgyakra, témákra is.)

Mint ismert, a problémák mindig viszonylagosak. Ami az egyik tanulónak probléma, az a másiknak vagy még nem az, vagy már nem az. Egy adott feladat vagy azért nem jelent problémát a tanulónak, mert nincs meg a szükséges érdekeltsége, nem akarja megoldani, nincs ráutalva, azaz nem érdekli a dolog, vagy azért, mert ismeretei lényegesen magasabb szintűek, mint amit az adott feladattal elvárunk tőle. Elképzelhető harmadik eset is, amikor érdekelné az adott ismeret, feladat, fogalom a tanulót, de olyan magas szintű ismeretek szükségesek a megértéséhez, hogy a feladat elveszti problémajellegét, érdektelenné válik, kikerül a tanuló érdeklődési köréből. (Az elsőt a motivációval, a másodikat a fejlettségi szintnek megfelelő terheléssel, a harmadikat a tananyagstrukturálással hozhatjuk kapcsolatba.)

Piaget szerint: minden probléma olyan különleges műveletek rendszeréből áll, amelyeket az egész csoportosításon belül kell végrehajtani. A működésben levő gondolkodás felé kérdések szegeződnek: Mi ez? Hol? Miért? Mi célból? A problémák tehát nem egy adott korra jellemzőek, s nem az adott kérdés felmerülésekor kezdenek kialakulni. Alakulásuk végigkövethető az ember fejlődésén keresztül. Kisgyermekkorunktól osztályozunk, egybevetünk térben és időben, értékeljük céljainkat, eszközeinket.

A problémák ezekkel az együttes rendszerekkel kapcsolatban, ezekre vonatkoztatva merülnek fel akkor, amikor olyan tényekkel kerülünk szembe, amelyeket még nem osztályoztunk, nem rendeztük sorba. (Vö. Piaget, 1970.)

E megközelítésekből az alábbiakat szűrhetjük le: a problémák elsődleges forrásai bizonyos elérendő célok; fontos az érdeklődés megléte; bizonyos alapismeretek szükségesek.

Nemcsak a cél elérése lehet probléma, hanem magának a célnak a meglátása, a megfogalmazása is. Ez azt jelenti, hogy az egyén maga fogalmazza meg, hogy bizonyos adathalmazokból mire lehet következtetni, ő teszi fel önmagának a kérdést, majd megpróbálja megoldani a feladatot. Ez a megoldás a problémamegoldó gondolkodás különböző szintjein jelenik meg, mint:

1. **Észleleti szint**

2. **Analitikus szint**: Az információegység matematikai tartalmának meghatározása. (Képes felfogni a feladat valós matematikai tartalmát, pl. el tud vonatkoztatni a felesleges adattól.)

3. **Kifejező szint**: A meglevő ismeretek, ismeretrendszerek mozgósítása, alkalmazásának igénye. (Ezen a szinten a tanulót magas fokú feladattudat jellemzi. Nemcsak a célt tűzi maga elé, hanem annak elérését is. Jellemző a meglevő algoritmusok esetleg új, szokatlan formában való alkalmazása.)

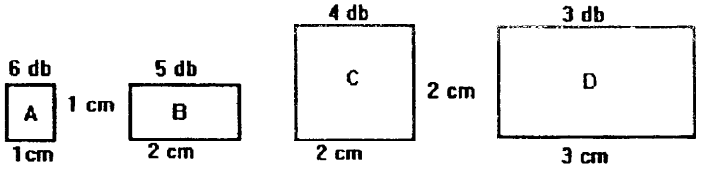
4. **Produktív szint**: Cselekvési terv kidolgozása. Az ismeretek alkalmazásának igénye és képessége. (A feladattudat mellett megjelenik az akarati cselekvés is. Egy vagy több terv, amely a cél elérését szolgálja. (Részletesen lásd: Kelemen, 1967.)

Mit jelent tehát a probléma megoldása? A problémát akkor tekintjük megoldottnak, ha rábukkanunk arra a tevékenységi formára, amellyel célunk elérhető. (Természetesen csak akkor, ha a tevékenységet magát is végre tudjuk hajtani. Különben ez újabb -- más jellegű -- problémát jelent. Tehát az új ismeretet be tudjuk illeszteni ismereteink rendszerébe, össze tudjuk hasonlítani egyes ismeretekkel.

Ezek után tekintsünk egy konkrét példát!

Induljunk ki az alábbi feladatból.

A következő lapjaink vannak:



Válogass össze lapokat úgy, hogy téglatestet rakhass belőlük össze! Rajzold le a hálózatukat! Írd be a hálózatba a lapok jeleit! Különböző téglatesteknél újra felhasználhatod a lapokat!

A geometriatanítás egyik sarkpontja a térszemlélet, a téri tájékozódás kialakítása.

A fenti feladat egyfajta relációanalízist feltételez, nemcsak összehasonlításokat mint kisebb, nagyobb, hanem olyan elrendezéseket is mint előtte, mellette, mögötte.

A feladat térgeometriai ismereteket kér a tanulóktól, ugyanis különbözős lapokból kell összeválogatnia bizonyos számút testhálók

kirakásához. (Nagyon összetett feladat, s a helyes megoldás lényegesen többet mutat szövegmegértő képességnél.)

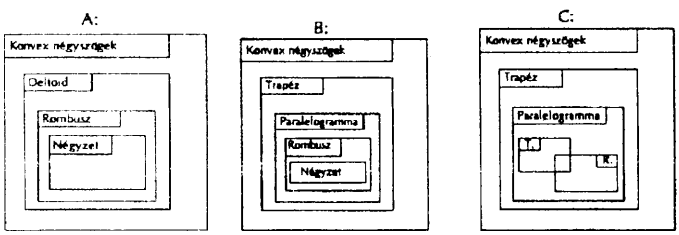
Itt meg kell látniuk a tanulóknak, hogy mindegyik lapból több van, ezekből kell a megfelelő számút kiválasztani, tehát új lapot nem rakhatnak be, de több lapból csinálhatnak egyet. Ezen túlmenően arra is figyelniük kell, hogy a megrajzolt hálózatból valóban lehessen zárt testet "építeni". A megoldás strukturálást és integrálást igényel, valamint mozgósítja az elaborációs készséget is.

A további elemzéshez itt engedtessék meg egy rövid síkgeometriai kitérő.

A síkgeometriában a különböző alakzatok felismerésén túl szükségeltetik a differencia specifikák megfogalmazása, sőt ezek értelmezése is.

Ha tekintjük a konvex négyszögek néhány lehetséges osztályozását, akkor látnunk kell, hogy az egyes fogalmak egymásba ágyazottan jelennek meg.

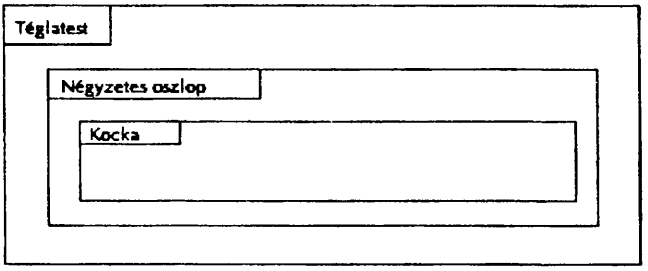
Néhány lehetséges osztályozás:



Tekintsük a "C" leltárt. Az erre vonatkozó információ azt jelenti, hogy milyen síkidomokat tartalmaz a "kép". Mit jelent "C" síkbeli lokalizációja? Megjelölik, hogy az adott síkidom hol helyezkedik el (differencia specifika), s megadja a "tárgy" relatív pozícióját (genus proximum). Mind a számbavétel, mind a pozíció-megadás a fogalomalkalmazás egy lehetséges esete.

Ezek után nézzük meg, hogy a térgeometriában hogyan jelenik meg a "leltár" és a "téri lokalizáció". Vegyük a legegyszerűbb, a leggyakrabban alkalmazott testeket: a kockát, a téglatestet és a négyzetes oszlopot.

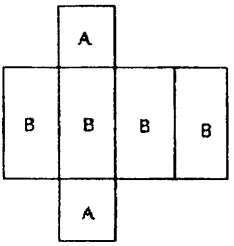
Ezek egy lehetséges leltárja:



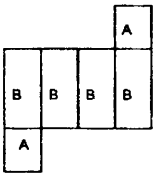
Mint látható, a fogalmak egymásba ágyazottsága a lapok térbeli reprezentációjánál ugyanúgy jelen vannak, mint a síkgeometriában. S most térjünk vissza kiinduló feladatunkhoz.

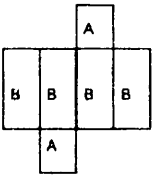
A feladatmegoldásban nagy szerepe van az előzetes manipulációnak. Feltételezhető -- sőt vizsgálatokkal igazolt tény --, hogy az, aki nem "épített", nem "terített" ki ilyen testet, annak eredményei a véletlenen alapuló, próba-szerencse típusú megoldásokból állnak.

A megoldásokban az alábbi formával találkozhatunk a leggyakrabban:



Ez egy lehetséges elrendezés, mely az alakzat relatív pozícióját tartalmazza. A matematikát "konstruktívan" tanulók emlékezeti működésében megjelenik az átrendezés, pl:

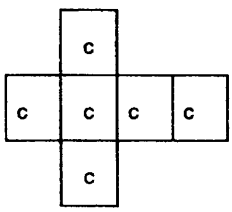


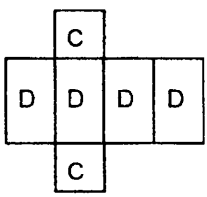


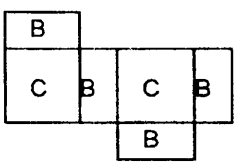
Ennél a transzformációnál két azonos méretű és alakú, tehát egybevágó síkidom pozícióját cserélik fel a tanulók. Ennél a módosításnál a változtatás csak a téri lokalizációban történik, de a téri összkompozícióban nem Ez tehát lényegében egy "elmozdításos transzformáció".

Bizton állíthatjuk, hogy a geometriai térszemlélet csak megfelelően sok próbálgatás, gyakorlás eredményeként alakul ki. Ugyanakkor azt is látnunk kell (a fenti feladat kapcsán), hogy kevés tanuló ad minőségileg más megoldást, hisz a probléma magas szintű absztrakciót követel, s a kategóriaváltások nagy száma a flexibilitás transzformációs faktorának felel meg. (Guilford szerint, -- aki a kreativitás atyjának tekinthető -- ez a legmagasabb szinten szerveződő faktor.)

Nézzünk néhány lehetséges megoldást:





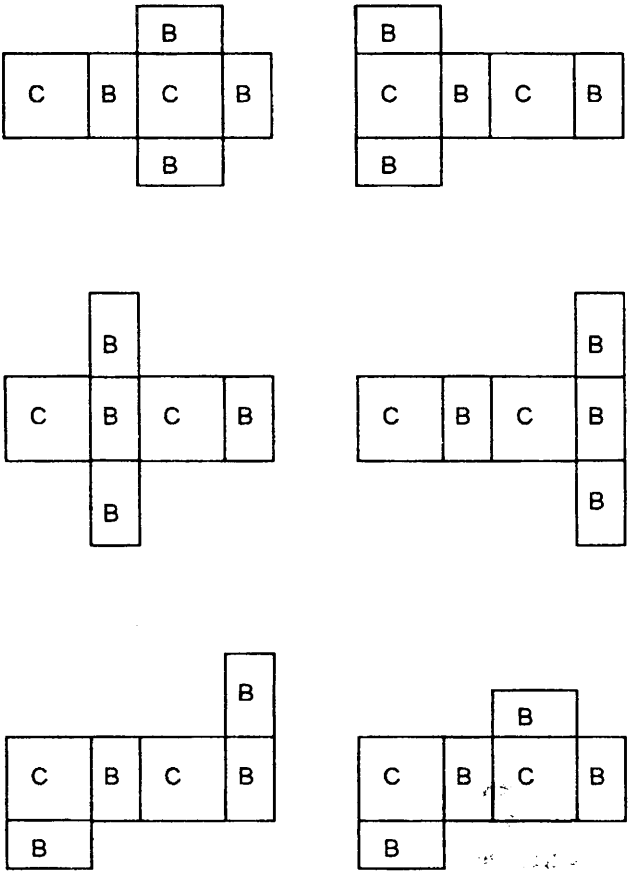


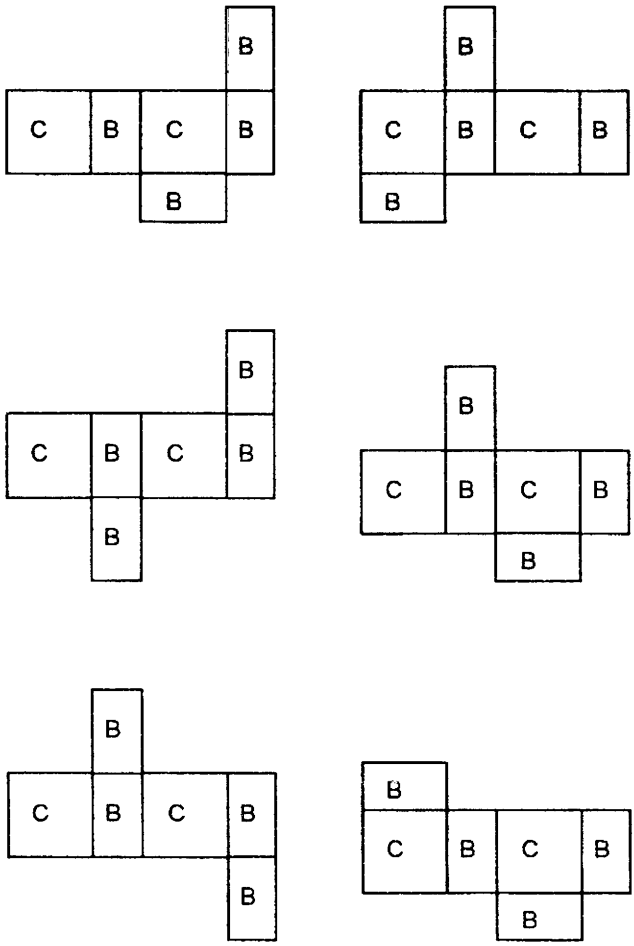
Mint az ábrákból is kitűnik, a konvergens alapfeladat helyes megoldása után kerülhet csak sor a -- feladat nagyobb részét kitevő -- féldivergens megoldásra.

A gondolkodás rugalmasságának szerepét a megoldási stratégiák alakulásában csak attól a pillanattól vizsgálhatjuk, amikor megjelennek a megoldási stratégiák. A tanulók az első néhány problémahelyzet megoldása után alakítják ki a tényleges megoldási stratégiákat. Pl. számbaveszik hányféle (különböző) testet lehet "építeni"; hogyan lehet variálni a lapokat, hogy "építhető" maradjon a test.

A 9-10 éves gyerekek kezdik a konkrét helyzetben kialakult tapasztalati modellt absztrakt szintre is átvinni, és akkor kezd formálódni az optimális stratégia, azaz a helyes absztrakció és az egyértelműen fölérendelő hipotézisek dominanciája.

A hajlékonyságot itt az azonos méretű, de különböző elrendezésű hálók kirakása jelzi, pl. ilyen megoldásokat kaphatunk:



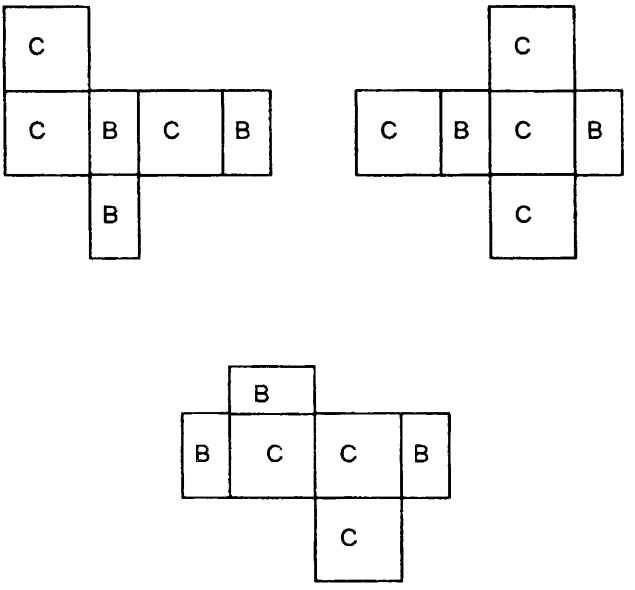


Tehát a megoldási stratégiák olyan esetben tesznek tanúságot a gondolkodás hatékonyságáról -- rugalmasságáról, amikor a tanuló a feltett hipotézisek igazolására újabb és újabb bizonyítékot keres, és ez a stratégiának egyes lépéseiben, illetve a stratégiák egymásutánjában érvényre jut.

A kidolgozási képesség jelenlétét azon tudjuk lemérni, hogy a hálókból minden esetben összehajtható-e téglatest. Ha ugyanis nem hajtható össze, akkor a megoldás trial and error típusú, de ha

összehajtható, akkor tudatos, tervszerű munkáról beszélhetünk. Ha figyelembe vesszük, hogy a feladat -- féldivergens jellegéből adódóan -- több "válaszlehetőséget" is kínál, úgy azt is látnunk kell, hogy a tanulóknak minden esetben meg kell vizsgálnia az "építhetőség" feltételét. Tehát egy hajlékony, rugalmas gondolkodású gyermeknek sokkal nagyobb a hibázási lehetősége is.

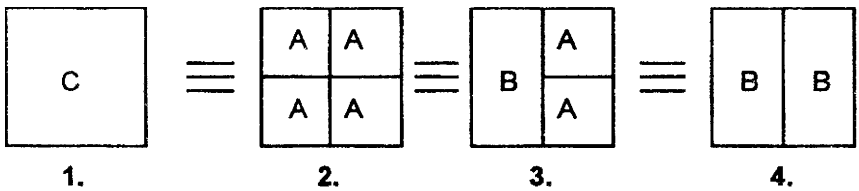
Néhány tipikus hiba:



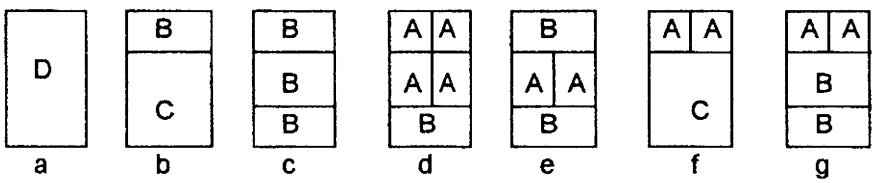
A feladatmegoldásban a fenti képességterületeken kívül az eredetiség is megnyilvánulhat például abban, hogy többféleképpen építi meg ugyanazt a testet, vagy eredeti megoldáshoz jut oly módon, hogy több kis lapból épít fel egy lapot. Ez utóbbi egy olyan elmozdításos transzformáció, melyet "kettős" transzformációval: egy "elvétel" és egy "helyettesítés" alkalmazásával kapunk.

Az "elvétel" önmagában téves téri reprezentációt eredményezne, ezért szükséges közvetlenül utána alkalmazni a "helyettesítést". Jelen

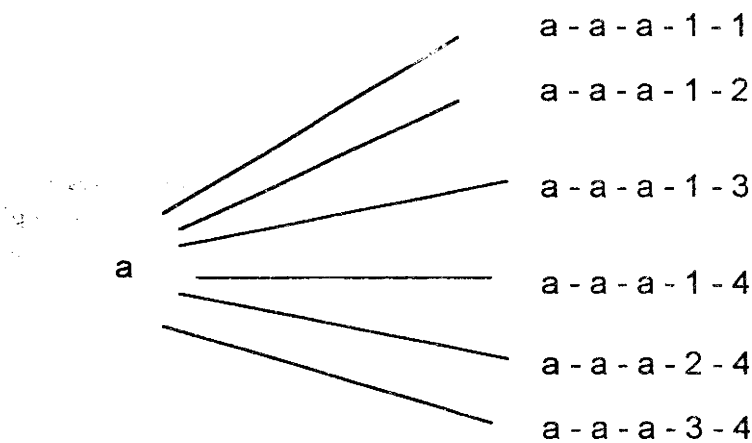
feladathelyzetben ha "C"-t kell elvennie és helyettesíteni mással, akkor ilyen megoldások születhetnek:



Vagy "D"-t elvéve,helyettesíteni mással, pl.:



láthatjuk tehát hogy a válaszvariációk száma igen nagy, pl. ilyen megoldássor is lehetséges:



Mint a fentiekből is kitűnik, "ugyanazt" a testet igen változatosan lehet megépíteni, vagyis ugyanaz a téri reprezentáció egészen más téri

lokalizációban jelenik meg, a változatok magas száma gazdag egyéni megoldásokat eredményezhet.

A közölt feladat tehát bőven tartalmaz információkat. A feladat -- kellő manipulációs előgyakorlat utáni -- megoldása nagy segítségünkre lehet az egyenes testek felszíne és térfogata anyagrészek tanításához.

IRODALOM

Kelemen László (1067): A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp.

Kürti Jarmila (1982). Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó, Bp.

Lénárd Ferenc (1978). A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Bp.

Piaget, J. (1970). Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Bp.

Pólya György (1967). A problémamegoldás iskolája I--II. Tankönyvkiadó, Bp.

Rozgonyi Tiborné (1989): A kreativitás és problémamegoldás jellemzői matematikai feladatmegoldásokban. (Doktori értekezés)

Skemp, R. P. (1975). A matematikatanulás pszichológiája. Gondolat Kiadó, Bp.

BODNÁR GABRIELLA

TEHETSÉGES EMBEREK ÉLETÚTJÁT BEFOLYÁSOLÓ SZOCIOKULTURÁLIS KÖRNYEZET VIZSGÁLATA

ABSTRACT: I have been teaching an elective course in high ability development at the Teachers Training College in Eger since 1986. Parallel to mastering a certain amount of theoretical and practical knowledge, my students were to conduct interviews with talented people about their corse of life.

The basis of the presented material consisted of 60 interviews, which I have analysed using the following approaches: textual analyses, attiude scale, mathematical-statistical methods. I also worked out a system of viewpoints and categories.

The main questions of the system of viewponts were as follows: genealogy, situations in childhood and in the family, schooling, dwelling places, occupations, further background information, and suggestions concerning talent development. I divided the participants into two groups according to age. I compared the (average 25 and the older) averaga age 50/ age-gropus in terms of social circumstances, ambitions, uobringing, and human relationships. I have looked for correlations in several categories. They are shown in the charts.

Bevezetés

Minden politikai rendszer vezető pozícióba nem a legtehetségesebbeket helyezi, hanem számára a legmegbízhatóbbakat. A legmegbízhatóbbak pedig nem feltétlenül a legtehetségesebbek. A legtehetségesebbek, a zsenik ugyanis túlságosan nyugtalanok, megszállott útkeresők, ezért nem szívesen fogadják őket a különböző iskolákban, munkahelyeken.

Ahhoz, hogy a tehetség kibontakozzék és alkotó személyiség legyen, több feltételt kell biztosítani számára: társadalmi, pszichológiai, pedagógiai feltételeket. Jelenleg a tehetséggondozás és fejlesztés koncepciója még nem elég határozott és még mindig tele van ambivalenciával. Magyarországon a tehetséggondozás ügye elsősorban a különböző alapítványok, társaságok (Magyar Tehetséggondozó Társaság, magánszemélyek) kezében vannak. Az oktatási kormányzat talán ugyanúgy, mint korábban, nem fordít rá megfelelő gondot.

Szakirodalmi áttekintés

A szakirodalomban a **tehetség** nagyon sokféle definíciójával találkozhatunk. Csoportosításuk, többféle szempont szerint történik. A tehetség definíciója attól függően változik, hogy azt az intellektuális képességekkel vagy a kreativitással azonosítják-e vagy sem. Feldhausen meghatározása szerint: "a gyermek- és serdülőkorban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokkal, prediszpozíciókat jelent, melyek lehetővé teszik a tanulóévekben a kiemelkedő ismeret elsajátítását és teljesítményt, felnőttkorban pedig magas szintű teljesítményt alkot."

Ranschburg Jenő, Marland által használt két fogalom magyar megfelelőjét hangsúlyozza: vagyis "gifted", "talented", ami az általános és specifikus tehetségfogalommal egyenértékű.

Gefferth Éva a tehetséget több összetevőre bontja:

-- a személyiségen belüli területek csoportjára
-- szociális mezőre (iskola, család, társak szerepe)

A személyiségen belüli tényezők:

-- képesség,
-- kreativitás,
-- motiváció.

Aszerint, hogy a képesség mely területeken nyilvánul meg, beszélhetünk:

-- intellektuális
-- művészi
-- pszichomotoros
-- szociális képességekről.

Intellektuális képességek

-- a figyelem, az emlékezet, az absztrakció és a logikus gondolkodás tartozik ide

-- ezeknek kiemelkedő szintje szükséges bármely tudományág területén.

Művészi képességek

-- rajzkészség, zenei képesség stb.

-- könnyen felismerhetők, látványosak, és környezet leginkább ezeket a képességeket értékeli

Pszichomotoros képességek

-- testi ügyesség (pl. sport, tánc) és a kézügyesség tartozik ebbe a témakörbe

Szociális képességek

- az ilyen irányú tehetségeseknél a társas kapcsolatok játszanak fontos szerepet pl. jó kapcsolatokat tudnak kialakítani, érzékenyek mások problémái iránt, jól tudnak irányítani, befolyásolni másokat.

Ranschburg Jenő szerint a tehetség személyiségének jellemzői közül hármat kell kiemelni

-- ingerekkel szembeni nyitottság

-- szociális viselkedésük, ítéleteik, attitűdjeik függetlenek

-- énképük határozott, identitásérzésük erős.

Gondolkodásuk jellemzői:

-- eredetiség, flexibilitás, fluencia.

Gefferth Éva a tehetséges gyermekek nevelésében jelentkező nehézségként említi meg a következőket:

-- sokoldalúság-szétszórtság,

-- unalom

-- társaktól való elszigetelődés

-- az egyenlőtlen fejlődés

-- türelmetlenség, az érdektelen feladatok elutasítása

A tehetséges emberek felsorolt tulajdonságai, személyiségjegyei -- Ranschurg Jenő megállapításai szerint -- nem kísérő jelenségei a tehetségnek, hanem megnyilvánulási formái.

A környezet szerepe a tehetség fejlődésében

A tehetség kibontakozását befolyásoló tényező, a szociális mező, amelyet a család, az iskola és a társak jelentenek. Bloom amerikai pszichológus tehetséges emberek életútjának vizsgálatával bizonyította, hogy a fentieknek jelentős szerepe van az egyedülálló teljesítmények elérésében.

A család

A család részéről legfontosabb a kiegyensúlyozott, támogató, és biztató légkör biztosítása. Az emocionális biztonság rendkívül nagy segítséget jelent a gyermek számára, a kudarcok elviselésére, problémamegoldásokban. A szülő törekvése, a jelentős emberi értékek felé történő orientálása mellett, a megfelelő tekintéllyel irányított önállóság kedvezően alakítja, formálja a személyiséget. A kreatív gondolkodású gyermek fejlődése szempontjából, ha a szülők nevelői attitűdje demokratikus, a gyermek számára biztosítja a személyi autonómiát és a hatékony azonosulási módokat.

Az iskola

A család mellett kiemelt szerepe van a tehetség kibontakozásában az iskolának, főleg korai felismerésében, annak tudatos célirányos fejlesztésében, szakmai segítségadásban.

Az iskola fontos teendői, az egyéni képességek felismerése, önismeretre nevelése.

A tehetséges tanulók fejlesztését segíti elő, ha képességeiket összemérhetik. Ez történhet versenylehetőségek biztosításával valamint szakkörökön való részvétellel is. Kiemelkedő képességű tanulócsoportokból szerveződhetnek homogén osztályok, ezáltal az iskola tehetségnevelési profilt alakíthat ki.

Igen sok szakember megemlíti, hogy a kizárólag tehetségesekkel foglalkozó iskolák hátránya az, ha a tanulókat ezáltal megkülönböztetik és ebből adódóan bekövetkezhet egy nem éppen egészséges elkülönülésük.

A tehetségesek elindításában fontos szerepe van a pedagógusoknak, mert egy elfogadó, támogató, elismerő viszonyulás előrelendítheti az esetleg kezdetben bizonytalan személyiséget. A jelenlegi oktatási koncepció nem foglalkozik a tehetséggondozás ügyével. Az oktatási kormányzat nem fordít rá megfelelő gondot, csak az egyedi keményezé-

sek figyelnek fel problémáikra. Dolgozatomban olyan tehetséges emberek életútjával foglalkozom, akik szellemi, emberi értékeik által váltak ismertté szűk környezetükben, az országhatáron innen és túl.

Hipotézis

Feltételezésem szerint a tehetséges emberek életútját különböző szociálpszichológiai tényezők befolyásolják.
Összefüggések mutathatók ki az egyes változók között, valamint a fiatalabb és idősebb tehetségesek életútját alakító tényezők között. A vizsgálat módszerei: mélyinterjú, kategória-rendszer összeállítása, attitűd skála, matematikai statisztikai eljárások. Az interjúalanyok száma: 60 fő az ország különböző részeiből. Az interjúalanyok életkor szerint megosztásra kerültek:

I. csoportba 18-34 évesek
II.csoportba 35-60 évesek tartoznak.

Az interjúalanyok kiválasztásánál a környezeti visszajelzések és a tömegkommunikációs információk segítettek.

Az interjúösszeállítás szempontjai

Egyéni jellemzők: nem, kor, származás, foglalkozás
Családi hatások: családi légkör, szülők szerepe a tehetséggondozásban stb.
Iskolai hatások: élmények, kapcsolatok, értékelés stb.

Az interjú szempontjai alapján kategóriarendszer került kidolgozásra.
A kategóriák a mellékletben találhatók:

A vizsgálati anyag összegzése:

Hipotéziseim a kapott eredmények alapján beigazolódtak:

-- Első esetben az összmintára vonatkozóan megállapítható, hogy a származás, kulturális háttér, foglalkozás, családi légkör, lakóhely, út, iskolai befolyás, tekintély, iskolai és munkahelyi közérzet és az elismertség-azok a szociálpszichológiai tényezők, amelyek hatással voltak a tehetség kibontakozására, alkotóképességére.

-- Második feltételezésem, miszerint az összmintára vonatkozóan az egyes változók között is kimutathatók az összefüggések, szintén igaz. Különösen szoros az összefüggés a kulturális háttér és az iskolai teljesítmény között. Hasonló korrelációs összefüggés fedezhető fel a kulturális háttér és az iskolai befolyás mértéke esetében is. A gyermekkori családi légkört meghatározza az apa tekintélye, valamint a családi légkör a kapcsolatok alakulását. Nincs korrelációs összefüggés a családi légkör és család tehetséggondozó szerepe között. A lakóhely útnak viszont fontos szerepe van a jelenlegi közérzet, teljesítmény esetében. Igen jelentősnek találják a jelenlegi teljesítmény, közérzet, népszerűség kapcsolatát az elismertséggel és a fontos kapcsolatok alakulásával.
-- Harmadik feltételezésemkor az életkor szerinti csoportosításból indultam ki. A két csoport I. (18--34 évesek), II. (35--60 évesek) életútjában sok a különböző és a közös vonás is egyszerre.

A legszorosabb összefüggést az I--II. csoportok között a következő kategóriákban találtam: kapcsolat a pedagógusokkal és segítségadás a tehetséggondozásban. A család szerepe a II. csoportban hangsúlyosabb, mint az I-ben. Valószínű ez a mai magyar családok alapvető problémáiból adódik.

Amikor a pedagógusokra kérdeztem, szerencsére mindegyik interjúalanyom hivatkozni tudott egy pedagógusra, aki meghatározó volt életében, segítette, irányította, foglalkozott vele.

Az I. csoportban szorosabb összefüggést fedeztem fel a jelenlegi elismertség között, mint a II. csoportban. A II. csoport korrelációs határ alatti értéke, mint az interjúkból kitűnik, a mellőzöttséggel magyarázható.

Az idősebb korosztály (vizsgálatomban) több sérelmet élt át, kapott környezetétől mint a fiatalabb. Ez a megélt életúttal, de a szocialista nevelési elvekkel is magyarázható. "A mindenoldalúan képzett személyiség" -- mint azt a korábbi évek pedagógiája vallotta, elfeledkezett a differenciált képességfejlesztésről.

Az interjúalanyok politikai és társadalmi attitűdje, ahogyan a megfogalmazásokból kiderül, igen kritikus. Véleményük szerint (a rendszerváltás előtt) a "társadalom tehetségtelen" volt, mert nem rendelkezett kellő toleranciával és intelligenciával a tehetségesek irányában. Nem tűrte, hogy a különbek kerüljenek megfelelő helyre, félt minden "másságtól". Így sokkal többen tűntek el (kerültek külföldre, vonultak vissza), mint

amennyien a felszínen tudtak maradni. Tisztázatlan értékviszonyok dominanciája jellemezte a magyar szocialista társadalmat.

A rendszerváltás utáni időszak pedig igen kevés ahhoz, hogy konkrét hatásokról lehetne beszélni. Jelenleg a lehetőségek színes skálája ad kiugrási esélyt a tehetség felszínre kerüléséhez. Ez azonban korántsem az oktatási kormányzat munkájának eredményeként következhet be.

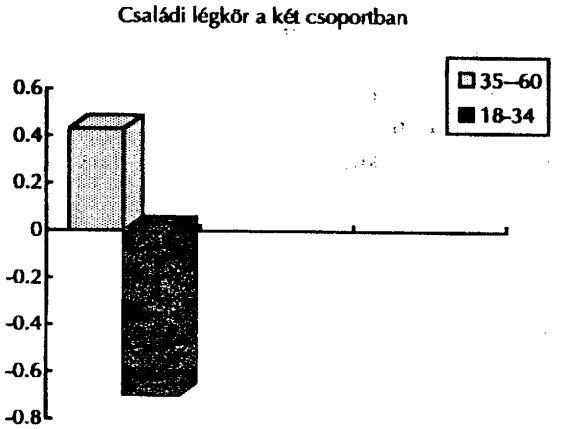
A tehetséges emberek javaslataként, elsősorban a különböző iskolatípusban kell gondolkodni, valamint gondot kell fordítani arra, hogy a felsőfokú intézményekben megfelelően és minél szélesebb körben történjen a tehetséggondozásra való felkészítés.-

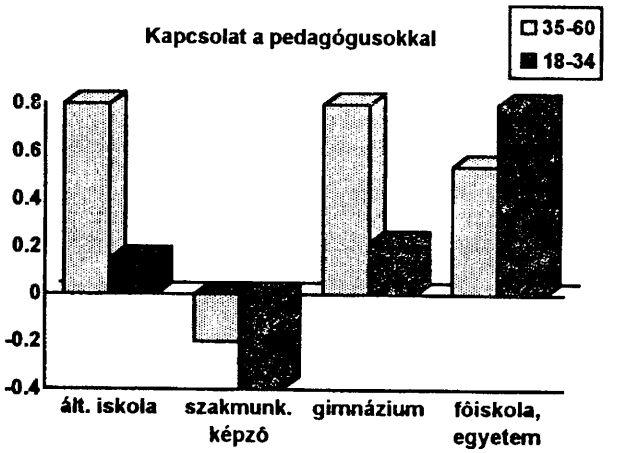
MELLÉKLET

KATEGÓRIA RENDSZER

1. Nem
2. Kor
3. Származás: értelmiségi
   munkás
   mezőgazd. munkás
   betanított munkás
   segédmunkás
   alkalmazott
4. Kulturális háttér, iskolázottsági szint:
   általános iskola
   szakmunkásképző középiskola
   felsőfokú intézmény
5. Foglalkozási út: pedagógus
   művész
   kutató, feltaláló.
   sportoló
   egyéb (rádióriporter, újságíró, polgármester, stb.)
6. Gyermekkori családi légkör
7. Szülői tekintély (apa, anya, nagyszülő)
8. Más személyek befolyása
9. Kedvelt tevékenységek gyermekkorban
10. Lakóhely út: falu, város, tanya, külföld
11. Iskolai teljesítmények értékelése
12. Iskolai tekintély mértéke
13. Népszerűség, kapcsolat az osztálytársakkal
14. Iskolai közérzet megítélése
15. Kapcsolat a pedagógusokkal
16. A tehetség elismerése
17. Segítségadás a tehetséggondozásban
18. A jelenlegi teljesítmény önértékelése
19. Munkahelyi, alkotói közérzet
20. Munkahelyi tekintély mértéke
21. Népszerűség, kapcsolat a munkatársakkal
22. Fontos kapcsolatok

23. Az elismerés mértéke





IRODALOM

1. Bloom, B.S.(Ed), 1985: Developing talent in young people [New York, Balentine Books 6--10.]
2. Wagner Harald, Begabtenförderung in der Schule K. H. Bock 1991. Bildung und Begabung, Bonn. 1991. 7--12.
3. Tehetséggondozás az iskolában tanulmány (Szerk. Ranschburg Jenő Tk. 1989. 7--9, 421--440.)

Megjegyzés: A fenti tanulmány az 1991-es hágai Tehetséggondozó Világkonferencián került bemutatásra. A világkonferencián való részvételemhez segítséget nyújtott a Soros Alapítvány és az OKHB egri fiókja.

BODNÁR GABRIELLA

FŐISKOLÁS HALLGATÓK SZÜLŐFÖLDFOGALMA

ABSTRACT: Das Forschungsziel
Ich habe geforscht:
Was verstehen die Studenten unter "Heimat"? Hängt es mit Identitat und Selbstbild zusammen?

Hypotese
Im Alter von 18-19 Jahren hat man ein konkretes Bild und einen Begriff über die Heimat. Ihr Heimatbegriff bedeutet National bewußtsein.
Die angewandten Forschungsmethoden
- attitüde Skala
- Inhaltsanalyse
- Mathematische Statistik

Das Ergebnis
Der Heimatsbegriff der Studenten ist kompliziert. Er enthalt auch politische Komponenten und Socialisationserkenntnisse aus der Schule und der Familie.

"Mit jelent számodra e két szó; haza, szülőföld"?

Az egri Tanárképző Főiskolán az 1988/89-es tanévben ezzel a kérdéssel indult útjára egy felmérés, amelynek célja az volt, hogy a főiskolás hallgatók haza-, szülőföldfogalmát elemezze, attitűdskála és tartalomelemzés segítségével.

Az 1600 nappali hallgató közül véletlenszerű kiválasztás alapján 120 fő dolgozatának feldolgozására került sor.

Mi a haza, szülőföld?

A kérdést megközelíthetjük racionálisan és irracionálisan. Racionális megközelítésben: "Az az ország, az a népközösség, amelyhez tartozunk." /MTA Értelmező Szótár/

Irracionális megközelítésben, azok a versek, versrészletek jutnak eszünkbe, amelyek nélkülözik az értelemszerű, szakszerű megfogalmazásokat, csupán érzésekre, hangulatokra utalnak.

A haza sok esetben más, mint a szülőföld, nem is más, hanem több. Beletartozik az emberek sokasága, történelme, kultúrája, hagyománya, kapcsolata, az anyanyelv, a nemzeti hovatartozás, politika, gazdaság. A magyarság és a magyar nemzet fogalma összefonódik a mai Magyarországgal, a haza fogalmával.

A nemzeti, hazai értékek percepciója az életkor függvényében változik. Az ifjúkorban, a korai felnőttkorban kimutathatók a gazdasági, társadalmi, kulturális különbségekkel szembeni intolerancia növekedése, a fokozottabb etnocentrizmus. A saját ország leírásában olyan pozitív és negatív attitűdök fordulnak elő, amelyek a belső differenciáció és a hierarchizáció növekvő fokát mutatják.

Az ifjú- és a korai felnőttkor az, amelyben az integritás és a társadalmi igazságosság értékei dominálnak a hazával kapcsolatban. Az értékrendszerek kialakulását, fejlődését a kulturális különbségek befolyásolják. Az én /ego/ fejlettségi szintje összeköthető az erkölcsi-politikai tudatosság szintjével, és ennek mértéke a szocializációtól függ.

A haza megítélésében a nemzeti hovatartozás négy különböző érzelmi állapotot ölthet: feltétlenül pozitívat, feltétlenül negatívat, a közömbösséget és az ellenérzést. A megítélések, vélemények társadalmi rétegenként eltérő módon jelentkeznek, úgy tűnik, egy-egy problémára nem egyforma mértékben fogékonyak az emberek. Ez tehát azt jelentheti, hogy a különböző társadalmi csoportok fokozottabban érzékenyek egy problémára, sőt akár érzéketlenek is. Az eltérő szociokulturális háttér, a család hatására különbözőképpen alakulhat az itt és most érzése, megélése, a hovatartozás erőssége.

A felmérésben résztvevők réteghelyzetükre vonatkozó legegyszerűbb csoportosítására vállalkoztam. A minta nagysága miatt csak kétféle differenciálásra került sor, így az értelmiségi és nem értelmiségi szülők gyermekeinek csoportjára. A visszaérkezett dolgozatokból 50-50 értékelhető, elemezhető, 20 elutasító volt.

Fogalmazásaikban minden mondat egy-egy állításként szerepelhet, amelyek érvelések, témák szerint csoportosíthatók. A következő értelmezési kereteket használtam:

- a hazához kapcsolódó élményekről irracionálisan, racionálisan, kollektíve vagy individuálisan vallanak
- témák szerinti felosztás esetében: földrajzi, kapcsolatok kommunikáció, kultúra, történelem, pszichológia, politika, gazdaság, morál, nemzetkarakter.

Az értelmezési keretek közül az individuális-racionális megfogalmazások vannak túlsúlyban /Értelmiségi:16, Nem értelmiségi:19/. A megfogalmazásokban főleg a kapcsolatok, a kommunikáció, a kultúra szerepét emelik ki, a hazához való viszony célszerűségét. A haza számukra a közvetlen környezet "a mindennapi életvilág", ami ismerőssége, közelisége miatt bizonyosságérzetet, biztonságot jelent számukra.

Az előzőektől feltűnően eltérő értelmezési megközelítés az individuális-irracionális hazafogalomban mutatkozik meg. /É: 8 megfogalmazás, NÉ: 7 megfogalmazás/. Ebben az értelmezésben az ösztönös vonzalomnak, a hovatartozás abszolutizálásának van meghatározó szerepe. Beállítottságukban a hazát elhagyókkal szembeni intolerancia, elutasítás, velük együttműködni nem tudó magatartás van jelen.

A kollektivista-irracionalista megközelítésben az együttműködésre való hajlam, csoportosulás, az összetartozási igény jelentkezik. A témák közül, főleg a történelmi, pszichológiai, kulturális motívumok dominánsak. A hovatartozást a kollektivitás iránti igény, az irracionalitást az érzelmi potenciál motivációs értéke adja. Az értelmiségi csoportban, 10, és a nem értelmiségiek körében 14 fogalmazást találtam a fenti jellemzőkkel.

A fiatalok többsége a kollektivista-racionális hazafogalomban a politikai, gazdasági élet reformjának szükségességét hangsúlyozták. A helyi problémák miatt szkepticizmus, rezignáltság jellemzi véleményüket. Az értelmiségi és nem értelmiségi réteghelyzetűek jelentős számban összefogásra, cselekvő magatartásra szólították fel környezetüket. /É: 16, NÉ: 10/

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a 18-22 éves főiskolai hallgatók esetében az önmeghatározás jelentős mértékben differenciált. A haza- szülőföldfogalom egyre összetettebbé válik és megítélésében a jelenlegi társadalmi, politikai rendszer döntő szerepet játszik. Kialakul egy konkrét, jól körülhatárolható kép a szülőföldről, amely leképezi a

kognitív struktúrát, attitűdöt, értékrendszert, politikai szocializációt. A főiskolások szívesen terelik a figyelmet a hazafogalom mellett a politikára, és nagy jelentőséget tulajdonítanak a pl. a szocializációs háttérnek. A kornak és a státusuknak köszönhető, hogy kulturális, pszichológiai és politikai ideálok is belekerültek a fogalmazásukba. A földrajzi környezet leírása mindenhol előfordul, ezt minden esetben felváltotta a haza kultúrájáról, kapcsolatáról, történelméről, politikájáról, gazdasági életéről írottak. A haza megegyező pszichológiai státusú a két réteghelyzetű /É, NÉ/ fiataloknál. A negatív attitűdű beállítódás, meghatározza az önbizalom hiányát, az én identitást. Véleményük szerint a jelenlegi helyzetet csak radikális politikai, gazdasági reformmal lehet megváltoztatni, mert csak ez szüntetheti meg a hibás újratermelődés anyagi és erkölcsi dimenzióit. Pontosan a helyzet hozza magával a rendszerrel való szembenállásukat, ugyanakkor a hazához kötődő hűségüket. A történelmet példaként felhozva, szívesen hivatkoznak forradalmárainkra és költőinkre, akikben még nem csalódtak.

Mindaz, ami dicsőséggel büszkeséggel tölti el főiskolai hallgatóságot, az, hogy magyar, valójában a történelmi tudatból táplálkozik. Véleményük szerint csak annak szabad kritizálni a jelenlegi körülményeket, aki itt él. Az emberi és a társadalmi értékek elveszettek, a magyar társadalom egyértelműen értékellenes -- olvasható ki a megfogalmazásokból. A megélhetés nehézségeit, az igazságtalanság, a nem becsületes munka jelenléte adja.

A politikai szocializáció hatása igen egyirányú és centrális irányítottságú volt a magyar fiatalságra nézve. Ez okozta, hogy az elhibázott koncepció miatt politikai személyiséggé igen kevesen váltak. A jelenlegi helyzet negatív attitűddel történő megítélése elsősorban nem az életkor pszichológiai jellemzőiből adódik, hanem a bürokratikus centralizáció és a szabályozottság által vált valósággá.

BIBLIOGRÁFIA

Egan O.--Nugent J K.: A serdülőkori szülőföld-fogalom kulturközi vizsgálata. Szociológiai Figyelő 1988/2. 50--75.

Csepeli György: Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon a 70-es években. Bp. Múzsák 1985. 110.

Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
Tudományos Közleményeinek kötetei

Amerikanisztikai tanulmányok
Angol filológiai tanulmányok
Francia filológiai tanulmányok
Germanistische Studien
Szláv filológiai és metodológiai tanulmányok
Tanulmányok a biológiai tudományok köréből
Tanulmányok a filozófia köréből
Tanulmányok a fizikai tudományok köréből
Tanulmányok a földrajztudomány köréből
Tanulmányok az irodalomtudomány köréből
Tanulmányok a kémia köréből
Tanulmányok a közgazdaságtudomány köréből
Tanulmányok a magyar nyelvről
Tanulmányok a matematikai tudományok köréből
Tanulmányok a neveléstudomány és pszichológia köréből
Tanulmányok az oktatástechnológia és informatika köréből
Tanulmányok a politikatudomány köréből
Tanulmányok a számítástechnika köréből
Tanulmányok a testnevelés- és sporttudományok köréből
Tanulmányok a történelemtudomány köréből