

ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS
NOVA SERIES TOM. XX.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

REDIGIT -- SZERKESZTI
VAJON IMRE, V. RAISZ RÓZSA

SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A
PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL

REDIGIT -- SZERKESZTI
NAGY ANDOR

EGER
1991

HU ISSN 2039-1422

**Felelős kiadó: Orbán Sándor
főiskolai főigazgató**

Készült: az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola házi nyomdájában

VILÁGUNKBAN zajló forradalmi változások következményének tudható be, hogy sokéves szerkesztői tevékenységem során soha nem volt példa arra, hogy a dolgozatok megírásától azok megjelenéséig ilyen sok idő telt volna el.

A szerzők egy része eleve olyan lektori véleményt kapott, ami lehetetlenné tette munkájának megjelentetését. Mások arra kényszerültek, hogy módosítsák egy-egy megállapításukat, véleményüket, alakítsák át a változásoknak megfelelően írásukat.

E füzet terjedelmét is magyarázzák részben a fenti mondatok, de tényként kell azt is megfogalmazni, hogy mire végre e kötetnek tervezett füzet megjelenik, az újabb változások további értelmezési gondokat vetnek fel.

A neveléstudomány, a pszichológia és az oktatástechnológia rendkívül gyors fejlődésének nyomon követését tükrözik az itt közölt dolgozatok, amelyeket abban a reményben adunk közre, hogy számot adunk kutatásunk egy-egy eredményéről, illetve szerény munkáink megismertetésével is segítsük tanárképzésünk korszerűsítését.

A szerkesztő

Let us begin by considering the first part of the problem. We are given a function $f(x)$ and a point a . We want to find the value of $f(a)$. This is a straightforward task, as we simply substitute a into the function. However, the second part of the problem is more challenging. We are given a function $f(x)$ and a point a , and we want to find the value of $f'(a)$. This requires us to use the definition of the derivative, which is the limit of the difference quotient as h approaches 0. We can write this as $f'(a) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{f(a+h) - f(a)}{h}$. To evaluate this limit, we need to know the function $f(x)$ and the point a . In this case, we are given $f(x) = x^2$ and $a = 1$. Substituting these values into the definition, we get $f'(1) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{(1+h)^2 - 1^2}{h}$. Expanding the numerator, we get $f'(1) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{1 + 2h + h^2 - 1}{h}$. Simplifying, we get $f'(1) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{2h + h^2}{h}$. Canceling the h terms, we get $f'(1) = \lim_{h \rightarrow 0} (2 + h)$. Finally, taking the limit as h approaches 0, we get $f'(1) = 2$.

Q.E.D.

A MEGÚJULÓ KOLLÉGIUMI MOZGALOM TÖRTÉNETI ÖRÖKSÉGE

RESÜME: Das ungarische "Kollegiumserziehungswesen" steht vor einer Umwandlung. Bei der Gestaltung der neuen "Kollegiumspädagogik" sollte auf die Erfahrungen der Volkskollegiumsbeziehung, die zwischen 1946 und 1949 beachtliche Erfolge erzielte, zurückgegriffen werden. Den in dieser von der Macht noch nicht entstellten Anfangsphase wurden in der Erziehungsarbeit, die auf demokratischer Autonomie beruhte, bedeutende Erfolge erzielt.

Die Untersuchungen wurden von dem Verfasser in den Komitaten Heves, Borsod und Nógrád durchgeführt. Der Verfasser versuchte mit der Erschließung der hiesigen Eigenheiten das Bild über die Erziehungsarbeit zu vervollständigen.

A magyar kollégiumi nevelésügy átalakulás előtt áll. Ez az átalakulás szorosan összefügg a társadalmi, politikai, gazdasági szférában megkezdődött demokratikus fejlődéssel, iskolakultúránk, egész nevelésügyünk változásával.

E változást igyekszik támogatni a DEMISZ és ÉFISZ (Élelmiszergazdasági és Falusi Ifjúsági Szövetsége) az 1989 novemberében létrehozott tízmillió forintos alapítványával, amelyet az "Új népi kollégiumokért" hozott létre. (1)

Az alapítvány létrehozóit az a felismerés motiválta, hogy a vidéken, a falvakban élő értelmiség helyzete majdhogynem tarthatatlanná vált, elveszítette közösségépítő erejének jelentős részét. A jelenlegi helyzetünkben való kibontakozás megvalósulásának egyik kulcsmotívuma a magyar vidék, az ott lerombolt értékeink újraépítése, fejlesztése minden téren. "Ehhez nélkülözhetetlen a fiatal magyar értelmiség felkészülésének, életvitelének segítése." (2) A segítség formája lehet olyan felsőoktatási népi kollégium létrehozása, amelyben a hallgatók felkészülnek a pedagógiai szaktevékenységre, a társadalmi-közéleti szerepre. E gondolatokat, terveket támogatja főiskolánk vezetése is.

A megvalósításhoz akar segítséget adni jelen írásunk, amely nem az egész magyar népi kollégiumi mozgalommal foglalkozik, hanem annak néhány elméleti és gyakorlati kérdését mutatja be, amelyek megítéléséhez az alapot a régiókban végzett kutatásaink is adják.

Úgy gondoljuk, hogy a mi témánk szempontjából is aktuális Randolph L. Braham 1989 februárjában a Kossuth Klubban "A magyar Holocaust" c. műve bemutatásakor elhangzott szava: "Ha nem dolgozzuk fel a múltat, akkor a jelent ferdítjük el." (3)

Az új kollégiumi pedagógia kialakítása során építenünk kell az 1946--1949 között szép eredményeket elért népi kollégiumi mozgalom tapasztalataira, szellemiségére.

Olyan időket élünk, amikor a demokratizálódás folyamata egyre jelentősebb, újat mutató, ugyanakkor bizonyos vonatkozásban a közelmúltunk egy-egy korszakára is emlékeztető. Bizonyos szempontból hasonló ahhoz az időszakhoz, amelyben a NÉKOSZ is született, ahhoz a szellemhez, amelynek jellemzője volt, hogy mindenki őszintén mondhatott véleményt, a jobbért tenni akarók, a jövőért munkálkodók csoportokba tömörültek, pártokat alakítottak, és egy szebb, minden eddiginél boldogabb, demokratikus Magyarország kontúrját igyekeztek megrajzolni.

A népi kollégiumok kezdeti, hatalom által még el nem torzított fejlődési szakaszában jelentős eredményeket értek el a demokratikus, önkormányzaton alapuló nevelőmunkában.

Napjainkig szóló üzenet: a népi kollégiumokban gyakorlatban megvalósított közösségi nevelés életképes volt, lehetőséget biztosított a tanulók közéleti, politikai tevékenységére, a társadalmilag hasznos cselekvésre. (4)

A népi kollégiumok belső szervezeti tagolódása

A népi kollégiumok szervezeti tagolódásának, pedagógiai tevékenységének középpontjában a közösségi életre nevelés állt. E szerveződés lehetővé tette a közösségben, a közösség által és a közösség számára való nevelés kiteljesedését, annak az elvnek a megvalósítását, amelyet Kardos László így fogalmazott meg: "neveletlenek neveltek neveletleneket". (5)

A közösségi tevékenységük kiteljesedéséhez különböző szinteken *szervezeteket, bizottságokat, tanácsokat* hoztak létre, működtettek. Ez a belső tagolódás adta meg a közösségi nevelés keretét, amely -- kutatásaink igazolják -- országosan többnyire azonos módon alakult ki a népi kollégiumokban. Működésbeli eltérést csupán néhány esetben találtunk, melyek nem lényegiek, és az életkori sajátosságokkal vannak összefüggésben. (6) A kollégiumba bekerült gyermekek közösségi, mozgalmi nevelésében elsőrendű feladat volt a *primér közösségek* létrehozása, amelyeknek szervezeti keretét a *szobaszövetkezetek* alkották. (7)

E szövetkezetek lehetőséget teremtettek arra, hogy a tanulók különböző áttételek nélkül részesei legyenek életük megszervezésének, irányításának, feltételeik mindenirányú fejlesztésének. A tanulók demokratikus módon maguk választották meg szövetkezetük vezetőit, a *tiszti kart*, amelyben a következő funkciókat találtuk: szövetkezeti elnök, ifjúságpolitikai, honismereti, kulturális, gazdasági és sportmegbízottak. Minden szobaszövetkezet tisztikara féléves időtartamra kapta meg megbízatását, mindezt olyan meggondolásból, hogy ennyi idő alatt eldől a vezetői alkalmatlanság, illetve alkalmasság. Tapasztalataink szerint a szobaszövetkezetek tagsága több esetben élt a vezetők visszahívásának jogával.

Ez a szervezeti tagolódás kialakította bennük az egymásért és egymás előtti felelősség érzetét, megízlelték a kollektív életforma előnyeit. Egy-egy népi kollégiumon belül a szobaszövetkezetek sok szállal kapcsolódtak egymáshoz, olyan feladataik is voltak, amelyek az egész közösség érdekét is szolgálták, amelyek kifejeztették az egymásért érzett felelősséget. Az egymáshoz való kötődésnek szervezeti keretét jelentették a különböző *bizottságok*, *szövetkezeti tanács*, amelyekben a tanulók figyelme a kollégiumi élet szinte minden területére kiterjedt, mozgósították a kollégium takarítására, körzetének parkosítására, honismereti munkára, közéleti tevékenységre, a tanulásra. (8)

A kollégium belső szerkezeti tagolásában sajátos *funkcionális szerkezetként jelentkeztek a korábban is említett bizottságok*. A bizottságok tagjai a szobaszövetkezeti megbízottakból kerültek ki. Legfontosabb tevékenységként jelentkezett a tanulás, a közéleti és politikai munka. (9) A kollégiumokon belül felmerülő fegyelmi kérdésekkel elsősorban a tanulók köréből választott *népbíróság* foglalkozott. Működésükre nem a rendszeresség, hanem a feladatok aktualitása volt jellemző. Ezt a munkájukat nagyfokú felelősséggel, elkötelezettséggel végezték a tanulók. Kiváló pedagógiai fogékonyságukat jelzi ítéleteik súlyossága. Céljuk nem a tanulók megbélyegzése, nem a kiközösítése volt, hanem ítéleteikkel a közösség értékeit igyekeztek megőrizni. A népbíróságok működésében már jól felismerhető a közösségek önszabályozó képessége. (10)

A népi kollégiumokban legmagasabb közösségi fórum a *népgyűlés* volt, itt vitatták meg a közösség egészét érintő kérdéseket, itt alakították ki közös álláspontjukat is. (11)

A kollégiumokban működő társadalmi szervek -- szobaszövetkezet, szövetkezeti tanács, bizottságok, népgyűlés -- jó lehetőséget biztosítottak a *kritika-önkritika* konkrét és nyílt gyakorlására. Életük tanulmányozása során találkoztunk olyan gyakorlattal is, ahol a tanulók sajátos módon, naponta "Egyéni napló"-ban

rögzítették észrevételeiket magukról, másokról, s tervezték meg másnapi feladataikat. (12)

Nevelőmunkájuk néhány jellemzője

Nevelőmunkájuk minden vonatkozásban *közösségi orientáltságú* volt. Már a közösség szervezeti tagolódásánál is tapasztalható volt a makarenkói rendszerhez való hasonlóság, nevelőmunkájukban pedig egyértelműen kimutatható a makarenkói pedagógiával való kapcsolatuk. Jól jelzi ezt a kapcsolatot a közösségfejlesztés logikájának gyakorlati végigvitele, melynek főbb elemei a következők:

- *A közös cél* mint legfontosabb motiváló erő jelentkezett életükben, összekapcsolta az egyéneket a közösséggel. Céljaik vizsgálata a makarenkói perspektivikus vonalak kialakítását jelzi, amelyben a célok *közeli, közbülső és távlati* tagolódásában jelennek meg. A közeli célok egy-egy szobaszövetkezethez kapcsolódtak, gyors eredményt, sikerélményt alakítottak ki a tanulóknál (szobarend, dekorálás, rohammunka, tanulás segítése). Az így kialakított erő lendítette a tanulókat a közbülső és távoli célok megvalósítására, a felemelkedéshez, a kultúra értékeihez való közelebb kerüléshez.
- A közösségfejlesztésük másik tényezője a *társadalmilag hasznos tevékenység* volt. Azt a fontos pedagógiai elvet valószínűsítették meg, hogy a személyiség fejlődésében döntő a tevékenység, a tevékenykedtetés. Felismerték, hogy azáltal lesznek igazán hasznos tagjai a közösségnek, ha egyéni képességüknek megfelelően dolgoznak érte. Tevékenységük nagyon széles skálán mozgott: javították élet- és munkafeltételeiket, megszervezték az üzemlátogatást, a falujárást, a honismereti munkát, a szociológiai vizsgálatokat, a társadalom demokratizálódásáért folyó közdelemben való bekapcsolódásukat. A kollégiumban folyó tevékenységük közül indokoltnak tartjuk a *tanulási tevékenység* kiemelését. Nem igaz az az állítás -- Révai József 1948. szeptember 21-én a budapesti pártaktíva-értekezleten mondta --, hogy a népi kollégiumok tanulói elhanyagolják a tanulást. (13) A kollégisták megismerték a természet- és társadalomtudomány legújabb eredményeit a szemináriumi foglalkozásokon, társadalompolitikai kérdéseket dolgoztak fel, rendszeresen megvitatták és tájékoztak a bel- és külpolitikai kérdésekben. A kollégiumi tanulás jól egészítette ki az iskolai tanulást. Szükség is volt erre, mert a kollégiumok tanulói hátrányos helyzetből startoltak a városi iskolákban végzettekhez képest. A tanulók

tudták, hogy az új társadalom értelmiségi feladataira készülnek, ez pedig több munkát, több tanulást igényel tőlük. (14)

- Gyakorlatban alkalmazták a közösségszervezés olyan makarenkói elemeit is mint a *hagyományt* (jelképek, jelvények, közös éneklés, sport, falujárás, közéleti aktivitás) és a *fórum* (szövetkezeti tanács, bizottság, népgyűlés, népbíróóság). (15)

A népi kollégiumok nevelőmunkáját nagyfokú *pedagógiai optimizmus* jellemezte, hitték, hirdették a nevelhetőséget. Szerintük azáltal, hogy az ember alakítja a környezetet, természetet, társadalmat, saját maga is alakul, változik a személyisége. Jól jelzi ezt a mindent megváltoztató hitüket indulójuk alábbi gondolata: "... Holnapra megforgatjuk az egész világot.". (16)

A népi kollégiumokban kialakított nevelőmunka jellemzői között megemlíjtük még *harcos humanizmusukat*, amely az ember szeretetét tartalmazta, annak tiszteletét és védelmét igényelte. Ez a humanizmus azonban nem azonosítható a minden megbocsátó humanizmussal. E humanizmusban helye volt a gyűlöletnek, a megvetésnek is. Azokat gyűlölték, megvetették, elítélték, akik a közösség értékeit nem becsülték, akik szándékosan igyekeztek lerombolni elért eredményeiket. (17)

A nevelőmunka rövid jellemzésénél végezetül megemlíjtük a kollégiumban, a kollégisták között létrehozott *bizalmat*. A népi kollégiumi nevelés bizalmat, nagykorúságot szavazott a tanulóknak, életkori sajátosságaiknak megfelelően és mértelen rájuk bízta a kollégium anyagi, szervezeti, politikai, pedagógiai vezetését. Ez a bizalom érezhető volt a tanuló-tanuló viszonyban és a tanuló-nevelő viszonyban egyaránt.

A kollégisták életútjának alakulása

Kutatásaink során úgy ítéltük meg, hogy a volt népi kollégisták -- nevelők, tanulók -- életútjának nyomkövetése, visszaemlékezéseik feldolgozása még teljesebbé teszi a népi kollégiumok nevelőmunkájáról kialakított képet. Vizsgálódásunk Heves, Borsod, Nógrád megyére terjed ki részletesen, más megyékből csupán szórvány információnk van. Az életutakról hang- és képanyag rögzítést végeztünk. Az egykori népi kollégisták több mint 40 év távlatából emlékeztek a kollégiumi életükre, a "fényes szellők" időszakára úgy, hogy a mához és a jövőhöz egyaránt szóltak.

Jelentősnek tartjuk e "leletmentést", hiszen megítélésünk szerint az utolsó órában került erre sor. Sajnos már nem kereshettünk fel minden népi kollégistát.

Az életutak feldolgozásából az alábbi tanulságokat fogalmaztuk meg:

- Megerősítették azt a korábban is megfogalmazott ismeretünket, hogy a *közösség jelentette számukra az életet, az életteret*. Kialakították ehhez a közösségi élet, az önkormányzat szervezeti kereteti. Az önkormányzati szervek alulról-felfelé irányuló szervezésével cselekvő demokratizmus alakult ki a kollégiumban, amelyben a közéleti tevékenység gyakorlására kaptak lehetőséget.
- A kollégiumokban közösségi orientáltságú magatartást *preferáltak* (elismerés, dicséret, jutalom), az azzal ellentétes magatartást *szankcionálták* (kritika, népbíróság, kizárás). (18)
- Az interjúk során kapott információk alapján az a véleményünk, hogy *személyiségüknek alapvető determinánsai erősödtek meg, és ezek jelentősen befolyásolták életük további alakulását.*

Melyek ezek a determinánsok?

Ilyen a *szokás*, mely sok gyakorlás eredményeként kialakult szükségletet jelent. Szükségletként jelent meg életükben a napirend, amelyben helye volt a tanulásnak, pihenésnek, szórakozásnak, vagy ugyancsak szükségletként jelent meg a népi kollégistáknál a közös éneklés, a napi sajtó feldolgozása, a bel- és külpolitikai kérdésekről való informálódás igénye.

Alapvető determinánsa lett személyiségüknek a *példakép, eszménykép*, amelyek belső szükségletté vált magatartási modellt jelentenek. *Mintaforrások* voltak nevelőik, vezetőik, a demokratikus pártok aktivistái, akik vállalták ezt a példakép-szerepet. Mindezek modellekké váltak elkötelezettségükkel, egységes küzdelmükkel, empátia készségükkel. Modellformáló hatása volt kiváló és érdeklődő tudásuk, emberségük.

A személyiség-determinánsok közül végül a *meggyőződést* emeljük ki, amely belső szükségletté vált normát jelent. A népi kollégiumokban a meggyőződés kialakítására az *értelmi és érzelmi tevékenységek egységében kerül: sor.* (19)

Meggyőződésükké vált:

- aktívan be kell kapcsolódnia a társadalom demokratikus átalakításáért vívott küzdelembe
- tartalmaz közösségi életre van szükség, amelyben mindenkinek van társadalmilag hasznos tevékenysége
- az a közösség adhat örömet, amely nem fedi el az egyént, amely az egyén számára is biztosít sikereket

- olyan igazságérzetet, igazságkeresési kényszert alakított ki a kollégiumi nevelés, melyet életük folyamán nem tudtak és nem is akartak feladni.

A személyiség alapvető determinánsainak kialakításában *módszereik komplexitását* figyelhetjük meg. Nem favorizáltak egy-egy módszert, hanem szükségszerűen, feladathoz illően alkalmazták azokat.

A módszerek között elsődleges szerepe volt a meggyőződésnek, amelynek gyakorlásában eszközként szerepelt a tudományos ismeretek elsajátítása, a napi aktuális bel- és külpolitikai kérdések megismerése, eseményeken, rendezvényeken, találkozókön való aktív részvétel. A meggyőzés felsorolt eszközei mellett rendszeresen alkalmazták a *példakép és eszménykép* állítását. Nagyszerű példák voltak kollégiumi nevelők és a velük kapcsolatot tartó demokratikus pártok vezetői. A meggyőződés módszerével alkalmazták a *követelés* módszerét.

A különböző településekről kollégiumba került tanulók a magatartás és cselekvés más és más normáit hozták magukkal, akikből aktív közéleti embert kellett nevelni. Követelményként jelentkezett, hogy a tanulók ismerjék meg a közösségi élet szervezeti, tartalmi kérdéseit, rendszeresen tájékozódjanak a politikai kérdésekben. A különböző összejöveteleken -- szövetkezeti ülés, bizottsági és tanácsai ülés -- elérték, hogy a tanulók megértették és belátták a követelmények szükségességét. Követelésükben az egymás iránti tisztelet és felelősség tükröződött. Végrehajtását az önkormányzati szervek ellenőrizték, időszakonként értékelték. Mindezek eredményeként alakult ki, hogy a kezdeti vezetőségi követelmények helyett egyre inkább a kollégium közösségének követelménye jött létre. A *gyakorlás módszere* is adott volt a népi kollégiumi nevelésben. Felismerték, hogy mindenfajta szokás és készség kialakításának legfontosabb feltétele a megszerzett ismeretek különböző helyzetekben való gyakorlása. A gyakorlás tette lehetővé viszonyuk megfelelő alakulását a munkához, tanuláshoz, közülethez. Nem volt frázis a közösségért végzett munka, a munka és a munkás becsülése, a hazaszeretet, más népek iránti segítségadás.

A közösségi nevelés szempontjából jelentős szerepe volt még az *ellenőrzés, értékelés módszerének*. Értékes formája volt ennek az egymás előtt elszámolás különböző formája. Szükség szerint alkalmazták az elismerést, a büntetést, amelyek alkalmazásában összhangra törekedtek. (20)

Az életutakból megismertük, hogy a népi kollégiumok tanulói nagyon *"mélyről"* indultak. Legszegényebb paraszt és munkás sokgyermekes családból, rossz művelődési feltételekből kerültek a népi kollégiumokba.

Az életutak bizonyítják, hogy pályájuk *nagyon magasra ívelt*, igazolva ezzel a kollégiumi tehetségnevelés sikerét.

Mi adta ennek a hihetetlen méretű tehetségfejlesztésnek a feltételeit?

A legjelentősebbeket a következőkben látjuk:

- a tanulás elemi feltételeinek biztosításában;
- a nevelőközösség felelősségében, féltésében, bizalmában;
- a kiemelkedésre, elhivatottságra utaló kollégiumi miliőben;
- az adottságok, érdeklődések felismerésében, az ennek megfelelő tevékenység, aktivitás biztosításában. (21)

Az életutak feldolgozása kapcsán megfogalmazható konzekvencia, hogy az *egészséges életre nevelés* feladatában is kiváló eredményeket értek el. E munkának a gyakorlata sem országos, sem régiónk vonatkozásában nincs feltárva jelentőségének megfelelően. Néhány fontosabb megállapításunk:

- Az egészséges életre nevelésnek egyik nélkülözhetetlen feltételét a *nevelők* alkotják azáltal, hogy figyelemmel kísérik a tanulók egészségi állapotát, az egészséges tanulási és munkafeltételeket, megfelelő miliőt, vezetési stílust alakítanak ki. A népi kollégiumok nevelői megfeleltek ezen elvárásoknak, nemcsak óraadók voltak, hanem elkötelezettséggel, hittel dolgoztak, együtt éltek a tanulókkal, együtt örültek sikereknek, bánkódtak a kudarcok miatt.
- A *tárgyi* feltételek megteremtése, azok megőrzése fontos volt egészséges életre nevelésükben. A kollégiumok tanulói a háborús romok eltakarításával kezdték intézeti életüket, később a rend és tisztaság fenntartása, a környezet ápolása lett a feladatuk. Feltételeik nem hasonlíthatóak a mai komfortos feltételekhez. Mégis -- úgy tűnik -- jobban érezték magukat, mint a mai kollégisták. Sajátjuknak tudták a kollégiumot, ezért óvták és gyarapították feltételeiket. Ez jó közérzetet adott életükhöz.

A kollégiumokban megtanulták az idejükkel való hasznos gazdálkodást. Napirendjük szerint időt biztosítottak a tanulásnak, a munkának, a mozgásnak, a szórakozásnak és a pihenésnek. Olyan *életritmust* alakítottak ki, amely felnőttkorban is meghatározta időbeosztásukat, tevékenységüket és ez az örömmel végzett munka, az egészséges élet egyik feltételét jelentette számukra.

Nem hanyagolták el a *testi képességek*, az erő fejlesztését sem. Megtanulták, hogy a testi képességek fejlesztése kedvező hatást gyakorol a szellemi teljesítményre. A kollégiumokban rendszeres volt a reggeli torna, a kollégiumon belüli és kollégiumok közötti sportverseny, a túrázás, a testi erejüknek megfelelő fizikai munkavégzés; ezek a formák jól segítették egészségük megőrzését, az

egyéni képességüknek megfelelő teljesítmény elérését, a jó közérzetük kialakulását, a közösségi kapcsolatok erősödését. (22)

A népi kollégiumok szervezetének, nevelőmunkájának és az életutak főbb tapasztalatainak ily vázlatos bemutatásánál sem hallgathatjuk el, hogy korántsem voltak a kollégiumok háborítatlan pedagógiai idill színterei. Életüket nem csupán külsődleges tárgyi akadályok, nehézségek gátolták, hanem komoly, időnként éles belső feszültségek, konfliktusok is kísérték. Nyilván itt is voltak vadhajtások. A közösségekben időnként -- nem is oly ritkán -- egymásnak feszült a régi nevelődés öröksége és az új kibontakozás iránti igény. Egyes diákvezetők túlértékelték felkészültségüket, szerepüket a mozgalomban. Igyekeztek diktatórikus elemeket is bevinni a vezetésbe. A tanár-diák viszony időnként problémássá vált. A tanárok egy része nem nézte jó szemmel, hogy a pedagógiai folyamatokban is irányító szerepet akartak betölteni a diákok. E feszültségek váltakozó dinamizmussal jelentkeztek életükben, de a feloldásukra irányuló tevékenységek erősítették a közösségeket, növelték a cselekvési egységet.

Megújuló kollégiumi gyakorlatot, pedagógiát

A népi kollégiumi mozgalommal foglalkozó tanulmányok, kötetek, az általunk feltárt vizsgálati eredmények, az életutak elemzése azt sugallja, hogy jelenünk és jövőnk pedagógiája szempontjából hasznosítani kell eredményeinket, hiszen aktualizálásra mindig van mód.

Az új népi kollégiumi pedagógia vezérelvei lehetnek:

1. Demokratikus, közösségi, baráti léggör és szervezet

A kollégiumi élet alapsejtjeit a *primér-, a kisközösségek, szobaszövetkezetek* alkossák. Optimálisnak a 10--15 fős szövetkezeteket tartjuk, melynek tagjai lehetőleg azonos tájkeretből kerüljenek ki. Szerencsés, ha a hallgatók különböző évfolyamra járnak, mert ezáltal lehetőség adódik az egymásnak nyújtott közvetlen segítségre, amely erősíti a humanitást, a kollektivitás élményét, kialakítja a kölcsönös felelősségérzetet, segítséget. Olyan hagyományok jöhetnek létre e primér közösségekben, amelyeket a "mi" tudat erősít. A közösségek tagjai kapjanak kezdeményezési lehetőséget saját közösségükben, kapcsolódjanak sok szállal a nagyobb kollégiumi közösséghez. A szervezeti tagolódásban az alulrói építkező gyakorlatot kell kialakítani. Olyan milió, vezetési gyakorlat, tevékenységi rendszer kialakítását látjuk szükségesnek, amely minden hallgatónak adottságához mért tevékenységet biztosít, ezáltal lehetővé teszi az általunk kívánt pedagógiai

képességek fejlesztését. Lehetővé kell tenni a *tanulási feltételek* maximális kialakítását, melyet erősítsen a kollégiumi könyvtár, egy-egy tudományág kiválóságának előadása.

A kollégiumokban folyó minőségi képzés előfeltételét jelenti az *igényes felvételi rendszer* kialakítása, *amelyhez bizonyos időszakonként -- félévenként, évenként -- az értékelés és eredménymérés új rendszerét kell kapcsolni.* A közösségben való megmértetésnek legyen eszköze az egészséges *kritika-önkritika kialakítása* is. Valószínű, hogy mindezek kialakítása időigényes, és egy hosszabb megismerési folyamatban, a korrekciók sorozatán át alakulhat ki a helyes gyakorlat.

2. A humán műveltség fejlesztése

Az egykori népi kollégisták szorgalmazták a történelem, az irodalom ismeretét, a nyelvtanulást. Európáigunknak ma is feltételét látjuk ezekben. Különösen indokoltnak tartjuk a *nyelvtanulás* kollégiumi feltételeinek megteremtését, ezáltal más népek kulturális értékeinek megismerését, az emberi kapcsolatok bővítését. Az egykori népi kollégiumokban szorgalmazták egy nyugat-európai és egy dunatíji nyelv ismeretét. Kívánatos lenne e hagyomány folytatása.

3. Egészséges életmódra nevelés

Az új kollégiumi pedagógiából nem hiányozhat e feladat sem. Napjaink tapasztalata szerint nagyon nagy szükség van a testi erő fejlesztésére, a sportolás rendszerességére, a környezet védelmére, az egészség megóvására, de ide soroljuk a viselkedés kulturáltságának fejlesztését, a mások iránti felelősség, bizalom, tisztelet kialakítását. Át kell gondolni mindehhez kapcsolódó tárgyi és személyi feltételek biztosítását.

4. Közéletiség, küldetés

Ma is aktuális a közösségi és társadalmi érdekek összehangolásának megtanulása, a helyi progresszív társadalmi csoportokhoz való kapcsolódás. Meg kell ragadni minden alkalmat a terület vezetőivel való találkozásra, beszélgetésre, az ott jelentkező gazdasági, társadalmi, politikai feladatok megismerésére. Legyen erősebb a szülőfaluhoz, szülőföldhöz fűződő kapcsolat, amelyet segíthet a falu- és üzemplátogatás, az ottani életmód tanulmányozása, szociográfiai vizsgálatok végzése.

Alkalmassá kell tenni a hallgatókat a népfőiskolai kurzusok elvégzésére, vezetésére.

5. Menedzseri, vállalkozási szemlélet kialakítása

A magyar társadalom, a gazdaság gyökeres változások előtt áll, melyhez új ismeretekre, új szemléletre van szükség. Megnövekedett a vállalkozás, a menedzselés szerepe, új rendszerek kezdik el működésüket (helyi nevelési rendszerek, tőzsde- és bankrendszer). Úgy tűnik, hogy a Gáspár László-féle tevékenységi rendszerből a *termelés- gazdálkodás* felelősségére nevelést kiemelten kell kezelnünk a kollégiumban is. A lépésváltáshoz elengedhetetlen, hogy a nevelők is rendelkezzenek mindezekkel a szükséges ismeretekkel, mert csak ekkor lesznek képesek tanítványaik szemléletét megfelelően irányítani. Úgy látjuk -- az előttünk járó országok ezt már felismerték, megtették --, hogy az iskola szerepe kulcsfontosságú e kérdésben.

Ugyanakkor továbbra is építenünk kell nevelőmunkánk jól bevált gyakorlati kezdeményezésére a *szövetkezeti, iskolaszövetkezeti mozgalom* eredményeire is. Meg kell teremteni ezek működésének kollégiumi feltételeit.

6. Több kapcsolat a gyermekekkel

Sajnos, a képzési rendszerünk éppen ott biztosít legkevesebb tevékenységi lehetőséget, ahol hallgatóinknak erre leginkább szüksége lenne. Ez pedig nem más, mint a nevelési feladatok gyakorlati végrehajtása, a gyermekek személyiségfejlődésének megfigyelése és irányítása. Jó szakembereket képzünk, de a nevelési feladatokra az előzőek hiányában nem készíthetjük fel jól hallgatóinkat. Nem végzünk pedagógiai képességfejlesztést. Nagy mulasztása ez tanárképzésünknek, és sok nevelő kudarcforrása rejlik ebben. A népi kollégiumi nevelőmunkában *meg kell teremteni a pedagógiai képességfejlesztés lehetőségét*, be kell kapcsolni a legkorszerűbb videotechnika alkalmazását e fontos feladatba. Úgy látjuk azonban, ez nem csupán technika kérdése, hanem több találkozási lehetőségre van szükség a gyerekekkel, a leendő gyakorlattal. A kollégium az együttműködés sokszínűségét alakíthatja ki, hallgatók vállalhatnak korrepetálásokat, bukott tanulók javítóvizsgára való felkészítését és lassúbb előmenetelű tanulók felzárkóztatását. További találkozási lehetőséget jelenthetnek, ha a népi kollégiumok hallgatói bekapcsolódnak az iskolák által szervezett nyári táborok nevelőmunkájába, esetleg a kollégium önállóan is szervezhet gyermekeknek tábort.

Bevezető gondolatainkban említettük, hogy nem törekszünk teljességre a kollégiumi nevelőmunka rendszerének bemutatásában, hanem bizonyos jellegzetességeket igyekszünk kiemelni és a tapasztalatok hasznosíthatóságára

rámutatni. Bízunk abban, hogy kutatási eredményeink, a felvázolt pedagógiai koncepciók segíthetik az új népi kollégiumok kialakítását, nevelőmunkájuk megszervezését és ezáltal hallgatóink jobb felkészítését pedagógiai szaktevékenységekre, a társadalmi-közéleti szerepre.

J E G Y Z E T E K

1. ÉFISZ Alapítvány, Bp., 1989. november
2. Uo.
3. Népszabadság, 1989. február 2.
4. A valóság pedagógiája. Szerkesztette: Pataki Ferenc. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 13.
5. Fényes szelek nemzedéke II. Akadémiai K. Bp., 1977. 144.
6. Uo.
7. A valóság pedagógiája. Szerkesztette: Pataki Ferenc. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 104.
8. Uo. 105.
9. Uo. 107.
10. Balázs Sándor: A népi kollégiumok nevelőmunkája Heves megyében. Hevesi Szemle, 1987. szeptember
11. A valóság pedagógiája. Szerkesztette: Pataki Ferenc. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 105.
12. Egyéni napló. Jedlicska Gyula iratai
13. Révai József: Élni tudtunk a szabadsággal. Szikra, Bp., 1949. 644--668.
14. Tóth János visszaemlékezése. Magnós interjú.
15. Bernáth József: Fényes szellők. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 47.
16. Népi kollégiumok 1939--1949. Akadémiai K. Bp., 1977. 5.
17. Tóth János visszaemlékezése. Magnós interjú.
18. Jedlicska Gyula visszaemlékezése. Magnós interjú.
19. Darvas Andorné visszaemlékezése. Magnós interjú.
20. Jedlicska Gyula visszaemlékezése. Magnós interjú.
21. Kukolya József visszaemlékezése. Magnós interjú.
22. Balázs Sándor: Egészséges életmódra nevelés Heves megye népi kollégiumaiban. Heves Szemle, 1988. okt. 41--45.

BODOSI BÉLA

A ROUSSEAU-I PEDAGÓGIA KORSZERŰSÉGE NAPJAINKBAN

(Részlet egy nagyobb tanulmányból)

RESÜME: Die Studie versucht, das Fortwirken einiger struktureller Elemente der Rousseau, schon Pädagogik bis zur Entstehung der unterschiedlichsten pädagogischen Strömungen der Gegenwart zu verfolgen.

Zum Bereich der Untersuchungen des Verfassers gehören in erster Linie die sich vermehrenden positiven Tendenzen, die sich sowohl in inländischen als auch ausländischen -- vorwiegend aber westeuropäischen -- Innovationsbestrebungen zeigen.

"A pedagógus nem lesz, hanem születik, költőkre sem érvényes, mert a költészet világában is beszélnek poetus doctusról." Túlzás nélkül elmondható Rousseau-ról, hogy a pedagógia nagyjai között is a legnagyobbak közé való. Bár az újkori neveléstörténet sem vele kezdődik, forradalmian haladó pedagógiai nézetei révén akár a legújabbkori neveléstörténet nagyjai sorában emlegethetnénk.

Meghökkenítő az az ösztönös pedagógiai érzék és nagy ismeretanyag, mellyel széleskörű általános műveltsége mellett e téren rendelkezett. Művei, s különösen az Emil, ezeknek a korszerű pedagógiai nézeteknek gazdag tárháza. Stílusa könnyed, magával ragadó, közvetlen, s ugyanakkor nagy figyelmet követel, a mély pedagógiai tartalom miatt. Mondatait, s egyes szavait is, valósággal "meg kell rágni", hogy az olvasáson túl el is gondolkodjunk rajta, mert ellenkező esetben átsiklik figyelmünk sok olyan nevelési vonatkozáson, mely ma is megszívlelendő. Annál is inkább bekövetkezhet ez, mert az ilyen jellegű sorok sűrűn váltják egymást, és nem mindig gondolunk egy-egy természetesnek tűnő mondat alaposabb értelmezésére, melyek sokszor elvont filozófiai szintű általánosítások. Ez tulajdonképpen természetes, ha meggondoljuk, hogy filozófus volt. Filozófiájának kiterjesztése a nevelési kérdésekre, avatja őt a nevelésfilozófia megteremtőinek egyikévé. A nevelés olyan átfo-gó, lényegi kérdéseinek filozófiai síkú tárgyalása, általánosítása, mint a módszer kérdése, a nevelés szükségessége, a nevelhetőség problematikája stb. tesz azzá. Csodálatos az a veleszületett hozzáértés és intuitív praktikum, ahogyan a legtermé-

szetesebben látja, s főként ahogyan megoldja (ha nem is mindig a legjobban), az egyes nevelési helyzeteket.

Figyelemre méltó az a következetesség, ahogyan a nevelés természetességének elvét adja. Ez az az elv, mely rendszerré formálja életművét. Mindez annál is inkább értékelendő, mert a pedagógia történetének nagyságai, valamennyien, szinte kivétel nélkül működő, gyakorlati pedagógusok voltak. Ezzel szemben ő, leszámítva a Mably-házban csóddal járó nevelői próbálkozását, s figyelembe véve azt is, hogy saját gyermekeinek nevelésében sem szerezhett ezirányú tapasztalatot, mégis kevesekéhez mérhető rendszert alkotott. Talán őstehetsége mellett ebben saját gyermekkorának keserű élményei, rossz tapasztalatai lehettek segítségére, ráébresztve a negatív hatásokkal szemben arra, amit utólag felnőttként, az adott helyzetben saját pozitív irányú fejlődése érdekében legjobbnak vélt, s amit annak idején leginkább hiányolhatott.

Művének korlátai nemcsak korából adódnak, a kor gazdasági és társadalmi struktúrájából, amely az alkotó gondolkodást bizonyos keretek közé szorítja; nemcsak a kor tudományos felfogásából, melyeken egy lángész túlléphet, de teljesen elszakadni nem tud, hanem Rousseau egyéniségéből is, mely változások után sóvárgott, és rettegett is tőlük, harcra vágyott és visszariadt, ha vívnia kellett; abból az ellentétből, amely büszkesége és érzékenysége, áldozatkészsége és gyengesége, szabadságvágya és kiszolgáltatottsága között feszült, és éleslátásából is, amely csillogó fényt adott addig fel nem ismert igazságoknak, de éppen vakító világánál fogva homályban hagyott más igazságokat; meg kérlelhetetlen logikájából, mely sűrű hálóként fogja át az olvasót, de részleteiben nemegyszer elszakad a valóságtól, és már csak e logika belső törvényszerűségeit követi.

Rousseau "Emil"-je forradalom a pedagógia történetében, de csak a pedagógia történetében és fejlődésében. Aki az ember felszabadításáért vívott harc lényegét a nevelésben látja: "az megcseréli az okot és a következményt, s itt van Rousseau tévedése".

Összegzőképpen nézzük, melyek is Rousseau korszerű pedagógiai nézetei! A dolgok ellentétében és egységében történő vizsgálata miatt itt kell hibáit és téves elképzeléseit is említenünk.

Kezdjük azzal, hogy a nevelési módszerének nem lehet általános érvénye. Oka ennek Emil neveltetésének megvalósíthatatlan módja. Elképzelhetetlen, hogy a nevelő mindig neveltjével legyen, hiszen ő is a társadalom embere, és van magánélete. Másik utópisztikus vonás a magányos, a közösség nélküli nevelés kérdése, melyet ráadásul Rousseau a szegények kirekesztésével old meg, mondván, hogy

azoknak nincs szükségük nevelésre. Ebből adódóan hiányoznak a nevelőhatások közül az anyai gondoskodás, a család, a kortárs csoportok és az egyre szélesedő egyéb közösségek, köztük az iskolai csoportok, bár mint a gyermek természetes környezetének elemei nem mondanának ellent a természetes nevelés elvének. Így a közösségi nevelés hiányában a munkára nevelés is csorbát szenved nála. Az értelmi nevelés terén a tananyag elrendezésére irányuló pozitív elképzelései mellett (reáliák, természettudományos tárgyak túlsúlya) az alaki, vagy formális képzés oldaláról elveti a rendszeres ismeretszerzés fontosságát, nem is beszélve arról, hogy az értelmi nevelés kezdetét a tizenkettedik életévre teszi. Lebecsüli a szokások szerepét, holott azok a motiváció szerepét hangsúlyozó Rousseau-nak is segítségére lehetnek volna, ha a végrehajtásuk akadályoztatása következtében támadt belső vágyat kihasználta volna.

Ezzel szemben nézzük meg, mi az, amit a pedagógia elméletének és gyakorlatának adott!

Alapvetően az ún. "kopernikuszi fordulat", hogy a nevelést és az oktatást a gyermeki lélek megfigyelésének alapjaira helyezte. Felismerte, hogy a gyermeknek sajátos természete van, és ez szakaszokra oszlik. Érzékszerveinek és azok funkcióinak gyakorlása közötti összefüggése is helytálló a gyermek megítélését illetően. Henri Wallon szerint a Rousseau-féle gyermeki életszakaszok lényegében ma is elfogadhatók, ami pedig az érzelmek és szenvedélyek rousseau-i módszerére vonatkozik, azok igen hasonlítanak a pavlovi kondicionálás során alkalmazott asszociációs kapcsolatokra. Szorosan vett módon ő hangsúlyozza először a pedagógia terén, hogy a nevelés a születéssel kezdődik, elsőnek szólt az aktivitás, a megfigyelőképesség, a kutatószellem fejlesztésének fontosságáról, hangsúlyozta a tanulás motiválásának jelentőségét, a tárgyak és a kísérletezések elsődlegességét a szavakkal szemben. Megfogalmazta az öntevékenységre való nevelés alapelveit, ma is érvényes útmutatásokat adott az erkölcsi nevelés számára. Mégis mondhatjuk, hogy egy ember, aki gyermekkorában csait, lopott, hazudott, eltévelyedett, hazátlan csavargóként kóborolt, cserbenhagyta a halállal küzdő barátját, megfélemezett egyetlen igaz jótevőjéről, ez a vívódó ember, rossz apa és tehetetlen nevelő minden korok pedagógiájának egyik legeredetibb és legnagyobb teoretikusa.

Sírkövén, melyet Girardin állított, egyszerű de jellemző felirat áll: "Itt nyugszik a természet és igazság embere".

A következőkben tekintsük át röviden hatását az utókorra, mely igen jelentős volt. Mindenekelőtt korára és a francia forradalom nevelésügyére. Gondolatai nyomán készült el Marie-Jean Antonie de Condorcet reformterve, mely az iskolarend-

szert a képességeken alapuló kiválasztódásra építi. Még átfogóbb Louis-Mechel de Lepellier tervezete, s ebben (Roberpierre terjesztette elő) már szerepel a gyermek fizikai és munkára nevelése, még a földműves is gondot fordít a gyermek erejének és ügyességének fejlesztésére. Egy újabb tervezet, mely a kor híres vegyésze, Antoine Laurent de Lavoisier nevéhez fűződik, már szerves kapcsolatot épít ki az egyes tárgyak és a megfelelő termelési ágak között. Jelentkezik hatása Babeuf pedagógiai nézeteiben, aki a tehetség fejlesztésére fordít nagy gondot. Ugyancsak Rousseau nyomán a filantropisták, és mindenekelőtt Basedow harcoltak a reakciós ortodoxia ellen, náluk is a gyakorlati és hasznossági szempontok érvényesültek a testi és a munkára nevelés figyelembevételkor.

A gyakorlatban próbálták ki Philantropiumaikban az új pedagógiát (Comenius, Locke és Rousseau eszméit).

Basedow még írt is egy közvetlenül Rousseau hatását tükröző módszertant, amely bővelkedik rousseau-i idézetekben.

Salzmannra is nagy hatást gyakorolt, ami jelentkezik már a nevelési célban: a mindenoldalú fejlesztésben, a fizikai munka és a kézimunka szerepének hangsúlyozásában. A természetet közvetlen szemlélet útján kívánja ismertetni, a büntetést, különösen a testi fenyítést elítéli, s ő is magas követelményeket támaszt a nevelővel szemben. Azt mondja, hogy a nevelő önmagában keresse növendéke minden fogya-tékosságának és hibáinak gyökerét.

Spencerre gyakorolt hatása a nevelés céljának a természeti és társadalmi környezethez történő alkalmazkodás elvében és az ismeretanyagának az élet teljessége szempontjából hasznossága szerinti kiválogatásában jelentkezett. Az altruizmus és a testi nevelés kérdéseit ugyancsak hangsúlyozottan kezelte. Pestalozzinál az erkölcsi nevelés fontos eszköze lett a munka, és ő is messzemenően figyelembe vette a gyermek életkorának és aktivitásának, valamint a szemléletesség, rendszeresség és fokozatosság didaktikai alapelvét. Az orosz forradalmi demokraták közül főként Belinszkij és Herzen került hatása alá. Herzen a cári feudális rendszer Rousseau-hoz hasonló kíméletlen ostromozója. Új nevelési rendszert követel, amely ésszerű elveken formálná a személyiséget. Egyaránt fejleszteni kell a gyermek fizikai és szellemi, erkölcsi erőit, hangsúlyozza az öntevékenységet, az önálló gondolkodást, annak kialakítását és a természettudományok, valamint a történelem oktatásának fontosságát. Belinszkij a gyermek természetes hajlamainak kifejlesztését hirdeti, és fellép az emberi méltóságot megalázó büntetések ellen. Az oktatást szemléletessé kívánja tenni, és messzemenően figyelembe veszi a gyermeki természet sajátosságait, és pozitív tulajdonságaira támaszkodik. Sokat foglalkozott az esztétikai neveléssel és a

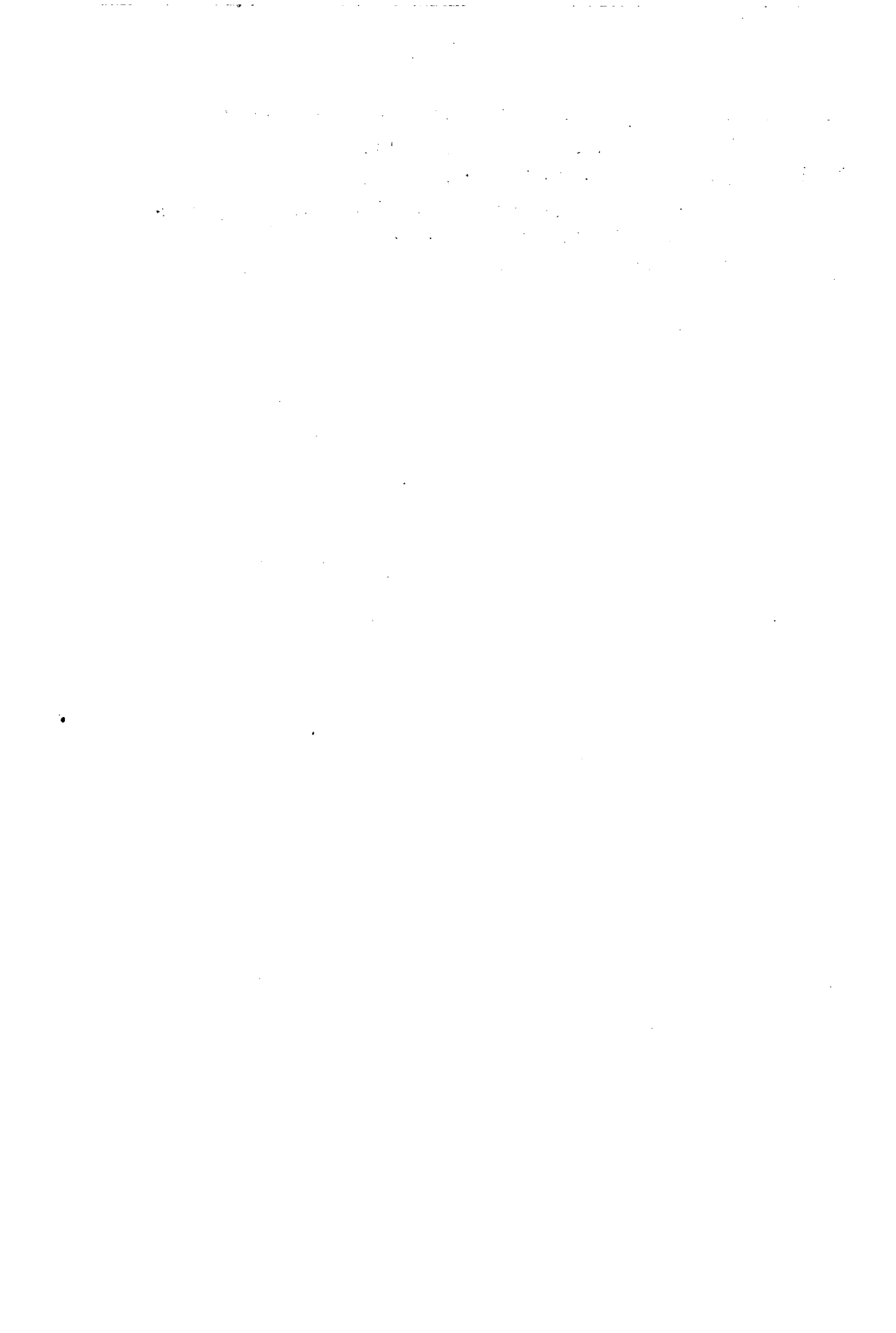
gyermekirodalommal. Tolsztoj elvetve az egyházi dogmákat szintén meggyőzéssel akarja a társadalmat megváltoztatni. Átvette a gyermeki személyiség tiszteletének, aktivitásának elvét. A gyermeket természeténél fogva tökéletesnek tartotta, s mondván, hogy helyes fejlődése ösztönösen végbemegy, a pedagógus húzódjon meg a háttérben. Több kérdésben a szabadnevelés anarchisztikus nézeteit hirdette. Ő is buzdít a személyiség megismerésére, és fontosnak tartja a motiválást. A pragmatista pedagógiai gondolkodás állította ismét Rousseau-t a XIX. század végén középpontba. Képviselői a régi nevelés elveit elvetve a nevelőmunkát a gyermekkor élményeinek és aktív érdeklődésének az alapjaira helyezik. Az iskolát a gyermek számára az öröm és a közvetlen élettapasztalat forrásává kívánták tenni. Fő képviselője és megteremtője Dewey volt. Hirdeti a gyermek nagyfokú plaszticitását. Hangsúlyozza a motivációt és az életkori sajátosságokat. A nevelési célnak a gyermekhez kell igazodni, és nem csupán a jövőben szükséges tudás elsajátítása a cél. Claparède-re volt talán leginkább hatással, aki a "funkcionális koncepciója" címmel egész fejezetet szentel a rousseau-i pedagógia megőrizve, meghaladva történő kifejtésre. Őt törvény köré csoportosítja gondolatait, állítva, hogy ezek mindegyike már Rousseau-nál megtalálható. Ezek: I. a genetikai folytonosság törvénye; II. a genetikai funkcionális gyakorlás törvénye; III. a funkcionális alkalmazkodás (vagy hasznosság) törvénye; IV. a funkcionális önállóság törvénye; V. az individualitás törvénye. Magánintézetét is Rousseau-ról nevezte el Genfben. Tanításának lényege, hogy a gyermek valamennyi spontán tevékenységét a fejlődéssel összefüggő szükségletek és az ezekhez igazodó érdeklődés szabják meg. Rousseau hatása jelentkezett még Usinszkijnél, aki "A nevelés kérdései" c. művében többnyire csak vitatkozik vele, helyesen bírálja meg a szokással kapcsolatos nézetéért, és kitér a gyermeknek a sötétben való félelmére, utalva az "Emil"-ben az érzékszervek fejlesztésére. Az érzelmei nevelésében sem osztja véleményét, nevezetesen, hogy a gyermeknek csak két állapota van, a sírás és a nevetés. Szerinte a gyermek nem akkor boldog, mikor nevet, hanem akkor, amikor halálos komolyan foglalkozik az őt érdeklő dolgokkal. Nevelési célok vonatkozásában egyetért továbbá a motiváció kapcsán a versengéssel és vetélkedéssel kapcsolatban. Legújabb hatások vonatkozásában említhető meg Antonio Gramsci, aki szinte teljes életművét a gyermeki aktivitás és a konformizmus viszonyának tisztázására fordítja. Végül is nem fogadja el sem a velük született hajlamot, "azt a hajlamot" és feltételezést, hogy mindenkiben természetétől fogva hajlandóság van valamilyen aktivitásra, sem a spontaneitást, amely "tiszteletben tartja" ezeknek a hajlandóságoknak maguktól való

Visszatérve az "Emil"-re (melyet Goethe a nevelés természetes evangéliumának nevezett) és Rousseau-ra, megállapíthatjuk, hogy életműve és a benne kifejtett nézeteit összevetve egy mai pedagógiai tankönyvvel, pl. a Szántó Károly szerkesztésében megjelenttel (Tankönyvkiadó, 1979), szembeszökő, hogy mindannak anyagából Rousseau érintette és foglalkozott a nevelési folyamat jellegével, ellentmondásos voltával, társadalmi meghatározottságával. A nevelésben a tervszerű személyiségfejlesztést látta, érintette a nevelési területek közül az értelmi, erkölcsi, esztétikai és testi nevelést. Foglalkozott a szexuál-erkölcsi és állampolgári neveléssel. A nevelés módszerei közül fellelhető nála a követelés, gyakorlás, meggyőzés. Didaktikai vonatkozásban állást foglal az anyagi, illetve alaki képzés vonatkozásában, taglalja a pedagógushivatás kérdéseit, szerepét és a vele szemben támasztott követelményeket, a nevelési cél és eszmény soha el nem érhető aszimptotikus jellegét, hogy csak a szigorúan a tartalomjegyzékben írott címekhez viszonyítsunk. Ebből látszik, hogy szinte alig van kérdés a mai pedagógiában, amivel ne foglalkozott volna.

IRODALOMJEGYZÉK

- A marxista pedagógia története dokumentumokban I--II. kötet. Bp., Tk. 1976.
Az alakuló ember c. kötet. Gondolat K. Bp. 1977.
Ágh Attila: Töprengések a nevelésfilozófiáról. Pedagógiai Szemle, 1975. 2. sz.
Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai K. Bp., 1976.
Barkóczy I.--Putnoky J.: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, 1967.
Egy magányos sétáló álmodozásai. Budapest, 1924.
Emil, vagy a nevelésről. Budapest, 1875. Bp., 1986.
Rousseau J. J. kisebb műveiből. Budapest, 1909.
Karl Kotlowki: Embereszmények a pedagógiában. Bp., 1974.
Kemény Gábor Rousseau-tanulmányok. Budapest, 1916.
Kemény Gábor: Az "emberré" nevelés elve Rousseau pedagógiájában. Budapest, 1917.
Ludwik Chmaj: Utak és tévutak a XX. sz. pedagógiájában. Gondolat, 1969.
Mészáros István: A középkori nevelés. Tankönyvkiadó, 1964.
Mihály Ottó: A nevelés célelmélete mint nevelésfilozófiai probléma. TNK. 1971.

- Nagy Sándor: A pedagógia tárgyának jelenlegi problematikája TNK. 1971.
- Gal, Roger: Hol tart a pedagógia? Gondolat, Bp., 1967.
- Nánási: Pedagógia. Tanárképző főiskolai jegyzet
- Szarka József: A polgári pedagógia főbb ártalmai a XX. sz-ban. Budapest, 1973.
- Vincze László: Rousseautól Meillig. Budapest, 1981.
- Rousseau, J. J.: Vallomásaim. Bp., 1908.



A TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE A CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉSRE

RESÜME: (Die Vorbereitung der Studenten der Pädagogischen Hochschule auf die Erziehung zum Familienleben) Der Verfasser der Artikels untersucht die relevanten Faktoren der Vorbereitung auf die Erziehung zum Familienleben.

Unter diesen analysiert er den Lehrstoff der Hochschullehrpläne und — lehrbücher im Zusammenhang mit der Erziehung zum Familienleben sowie Vorlesungen und Seminare, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen.

Er stellt fest, daß die untersuchten Materialien nicht ausreichende Grundlagen bzw. Hinweise für die zukünftigen Lehrer enthalten.

Den größten Teil der Studie nahmen die Meinungen der Studierenden des 4. Studienjahres hinsichtlich dieser Problematikein.

Es geht hervor, daß eine stattliche Anzahl der Studierenden unzureichend auf diesen Aspekt der Erziehung vorbereitet sind.

A nevelés — s így a családi életre nevelés is — az egész társadalom ügye, mégis kiemelkedő szerepe van benne a pedagógusnak.

A családi életre nevelés iskolai bevezetése nyomán gyorsított tanfolyami felkészítésben részesültek egyes nevelők, általában az osztályfőnöki munkaközösségek vezetői. Az elgondolás az volt, hogy ilyen továbbképzésre csupán néhány évig lesz szükség, mert az újonnan végzett tanárok már kellő szakmai kompetenciával rendelkeznek e téren is. Vajon reális volt-e ez az elképzelés?

A következőkben a tanárjelöltek családi életre nevelésre való felkészítését vizsgáljuk meg, a dokumentumok adta lehetőségek, másrészt a negyedéves hallgatók véleményeinek és ismereteinek tükrében. Az utóbbiakra 158 tanárjelölt (az összes végzős hallgatók 76,3 %-a az 1985—86-os tanévben) kérdőíves felmérésből, valamint 10 negyedéves hallgatóval készített interjúból következtettem. (1)

TANTERVEK:

A tanterv hivatalos dokumentum, amely az elsajátítandó művelődési anyagot tartalmazza. A népesedéspolitikai határozat megjelenése óta három tanterv jelent meg, illetve van forgalomban a tanárképző főiskolákon. Ezekben a családi életre neveléssel kapcsolatban utalásokat, vonatkozásokat kerestünk.

Az 1973-as tanterv (2) pedagógiai pszichológiai és nevelésméleti tananyagának részletezésében *nem kapott helyet a családi életre nevelés*. Csak a pedagógia szakos képzésben (a nevelésméletben) szerepel a studium; valamint még két mondat: "A nemi nevelés problémái az általános iskolában. Bevezetés a szexuálpszichológiába." (3) A kötelezően választott kollégiumok között megtaláljuk a szexuálpedagógiát is.

Az 1976-os tanterv (4) hasonlóan kezeli témánkat, mint az előző. A pedagógia szak tananyagában ismét helyet kapott a szexuálpedagógia, de *már nincs említés a családi életre nevelésről*, vagy a nemi nevelés iskolai problémáiról. Az előbbi téma csak a kötelezően választható kollégiumok között szerepel.

Az 1984/85-ös tanévtől kezdve új tanterv (5) van használatban, mely a korábbiak átdolgozott kiadása. Egyik tantárgy részletezésekor sem találunk azonban utalást a családi életre nevelésre. Érdekes, hogy a családi nevelés sem szerepel már tételesen megemlítve a "Nevelésmélet, didaktika és nevelésszociológia" tantárgy anyagában. Változatlanul helyet kapott a téma a pszichológia tantárgyban.

Ha újból áttekintjük az említett tanterveket, furcsa kép tárul elénk: dacára a családi életre nevelés fontosságának, *az egymás után következő tantervek egyre mostohábban bánnak e témával; tételesen, a minden hallgatóra vonatkozó közös tantárgyak anyagában nem is kapnak helyet*.

TANKÖNYVEK:

A tárgyalt időszak elején, az 1971-ben megjelent pedagógiai tankönyv (6) volt forgalomban. Ezt a népesedéspolitikai határozat érvénybe lépése előtt írták, viszont tükrözte a Művelődési Minisztérium, az Egészségügyi Minisztérium és a KISZ közös állásfoglalását az ifjúság szexuális nevelésére vonatkozóan.

A szocialista humanizmusra nevelés alpontjaként 4 oldal jut erre a fontos témára. Szó van benne a családi életre nevelésről általában, s mindössze *három kis bekezdés (összesen 29 sor) jut a nevelés módjára*. Ez igazán nem sok, különösen akkor, ha arra is gondolunk, hogy a következő – ezt felváltó – tankönyv csak 1980-ban jelent meg, vagyis a családi életre nevelés iskolai bevezetése után 4-5 ta-

nárnemzedék hagyta el a főiskolát (köztük a levelezők, akik előadásokat sem hallgathattak) úgy, hogy nevelőmunkájában csak erre az információra támaszkodhatott.

Időrendben itt kell említést tennünk az egyetlen, csak a családi életre neveléssel foglalkozó jegyzetről. A dr. Komlósi Sándor által szerkesztett "Családi életre nevelés" c. kiadvány (7) sajnos elég későn, csak 1979-ben jelent meg, de használata sosem volt általánossá téve. Csak a pedagógia szakosok tankönyve volt. Speciálkollégiumok hallgatói, érdeklődő diákok, a gyakorló pedagógusok azóta is keresik, de mindhiába, mert nem adták ki újra.

Ez az írás mindmáig a legátfogóbb, legteljesebb, a pedagógus számára igen sok hasznos ismeretet nyújtó kiadvány. Foglalkozik többek között a családi életre nevelés bevezetésének szükségességével, hazai és külföldi előzményeivel, családpszichológiával és családjoggal. Széleskörű ismereteket ad a családról, annak funkciójáról, fejlődési tendenciáiról. Végül megfelelő részletességgel tárgyalja a családi életre nevelés jellemzőit az egyes életkori szakaszokban, majd az *iskola feladatait és teendőit e téren. Ez utóbbit azonban sajnos csak 16 oldalon.*

Az 1981-ban kiadott Pedagógia II. tankönyvben (8) egy egész fejezet foglalkozik a családdal, s ezen belül *2,5 oldal a családi életre neveléssel.* Tárgyalja az iskolai bevezetés okait, jelentőségét, elhelyezi a témát az egész nevelés rendszerében, és ismerteti a sajátos nevelési feladatokat. Kitér arra, hogy a családi életre nevelésben preferált szerepe van az osztályfőnöknek. Az iskolai teendők további részletezése helyett hivatkozik az OM által kiadott segédanyagokra, valamint a már említett "Családi életre nevelés" c. jegyzetre. Ide két megjegyzés kívánkozik:

Heves megyei iskolák egész sorában tapasztaltuk, hogy az említett OM dokumentumok (több mint 10 éve jelentek meg) jelentős része elkallódott, elhasználdott, s ha van belőlük, közel sem olyan példányszámban, ahány osztályfőnök dolgozik egy-egy iskolában.

A "Családi életre nevelés" c. jegyzetet nem adták ki újra, hozzájutni szinte lehetetlen, tehát tulajdonképpen nem jöhet szóba információforrásként a megoldatlan problémák előtt álló tanárjelölt, illetve gyakorló pedagógus számára.

A másik tantárgy, amely a hallgatók közvetlen felkészítését szolgálhatja témánkban, nyilvánvalóan a pszichológia.

A tanárképző főiskolákon 1973-tól két pszichológia tankönyv volt használatban. A korábbiiban (9) *nincs szó a családi életre nevelésről.* Természetesen közvetve több ismeret, illetve anyagrész felhasználható a témához, elsősorban az, amely a családi nevelés pszichológiai hatásairól szól. Ez a tankönyvben 4 oldalt foglal el.

A pszichológia tankönyv megreformált, bővített kiadása 1976-ban jelent meg (10). Az új koncepcióknak megfelelően *már tartalmazza a családi életre nevelést* a pedagógiai pszichológia részben. *10 oldalon* tárgyalja a megfelelő felkészültséghez szükséges alapkövetelményeket, a pszichoszexuális nevelési szint vizsgálatát, s majd konkrétan néhány nevelési probléma (maszturbáció, pornográfia, trágár beszéd, nemikapcsolatok) pszichikus hátterét és megoldását, valamint a nemi szerepmagatartás alakíthatóságát.

Sok tekintetben felkészít a nevelés hogyanjára is, s véleményünk szerint *a tanári munkához az egyik legtöbb segítséget nyújtó tankönyvrész*. Ugyanakkor meg kell említeni hibáját, hiányosságát is: családi életre nevelés címszó alatt tkp. csak a *nemi nevelésről* szól. A tanárképző főiskolák jelentős részében ma is ezt a pszichológia tankönyvet használják a hallgatók.

Összefoglalva a tankönyvekről elmondottakat megállapítható, hogy nem nyújtanak biztos és elegendő alapot, útbaigazítást a gyakorló pedagógus családi életre neveléséhez. Bár egy tankönyvrészlet értékét nem lehet oldalakban mérni, mégis figyelmet érdemlő tény, hogy a bonyolult, összetett és nehéz problémakörrel a pedagógia tankönyvek csak néhány oldalon foglalkoznak.

ELŐADÁSOK, SZEMINÁRIUMOK

Azzal vigasztalhatnánk magunkat, hogy nem minden a tankönyv, hisz információforrásként ott van mellette (legalábbis a nappali tagozaton) az előadás és a szeminárium. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tanterv által meghatározott tananyagon belül a *családi életre nevelésre* szerencsés esetben is *csak 1-2 óra jut*. Ez nagyon kevés, még akkor is, ha tudatában vagyunk annak, hogy más anyagrész tárgyalásánál is utalás történik a családi életre nevelésre, lévén az az egész személyiségfejlesztés része.

A tanterv gyakorlatra, szemináriumra ajánlja a kiscsoportos foglalkozásokat, vitákat, melynek keretében a családi életre nevelés is megtárgyalásra kerülhetne. A probléma az, hogy valódi kiscsoportos foglalkozásra a magas hallgatói létszám miatt csak ritkán van lehetőség.

A felkészítés nehézségeit ecsetelve megemlítjük még, hogy e téma hatékony és eredményes tanításához nincsenek megfelelő szemléltető anyagok (korszerű filmek, videofelvételek, diafilmek stb.).

A VÉGZŐS HALLGATÓK SZAKMAI FELKÉSZÜLTSEGE:

A kérdőív első kérdése azt vizsgálta, mennyire tartják szükségesnek a hallgatók a családi életre nevelést az általános iskola felső tagozatában. Differenciált véleményüket kértük az említett feladat négy összetevőjével kapcsolatban. (11)

TÉMAKÖRÖK

	I.		II.		III.		IV.	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	94,3	100,0	96,2	100,0	98,7	100,0	99,4	100,0
Igen	80,4	85,2	86,7	90,1	97,5	98,7	96,8	97,5
Nem	13,9	14,8	9,5	9,9	1,2	1,3	2,5	2,6

Többségük úgy véli, hogy mind a négy témakörrel foglalkozni kell az általános iskolákban. Különösen így gondolkoznak a nemi nevelésről (III. és IV. témakör). *Kevésbé elfogadott és szükségesnek vélt az I. és II. témakör.* Vajon mi erre a magyarázat?

Gondolhatunk arra is, hogy a közfelfogás különösen a nemi nevelésben lát hiányosságokat, e területen élt (él) sokáig számos tabu, s ezért fokozott szükségességét látja a tanárjelöltek a nemi nevelésnek. A hallgatókkal készített interjúk (valamint a kérdőívekre tett megjegyzések) arra hívták fel a figyelmünket, hogy több hallgató feleslegesnek találja a családmódel és a családi nevelés szavak előtt a megkülönböztető "szocialista" jelzöt.

Az első és második témakört illetően a megkérdezetteknek közel 10–15 %-a elutasítólag felelt. Külön bizonyítást nem igényel, hogy aki szükségtelennek tartja a családi életre nevelést (vagy annak egy részét), nem fogja munkáját hittel, lelkesedéssel, lelkiismeretesen végezni.

A felkészültség komplex fogalmát a családi életre neveléssel kapcsolatos ismeretekre, módszertani kultúrára, pszichoszexuális érettségre, kapcsolatteremtő készségre, érzelmi hozzáállásra (motiváltságra) bontottuk. A következőkben az ezekkel kapcsolatos vélemények vizsgálatára került sor.

"Véleménye szerint megfelelő felkészítést nyújtott-e a főiskola arra, hogy Ön majd eredményes családi életre nevelést folytasson?" - kérdeztük.

	Ismeretek		Módszertani kultúra		Pszichoszexuális érettség	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	96,8	100,0	96,2	100,0	93,0	100,0
Igen	49,2	50,9	13,3	13,8	55,7	59,9
Kevéssé	35,4	36,6	51,3	53,3	29,7	32,0
Nem	12,0	12,5	31,6	32,9	7,6	8,1

Az ismeretek rendszere, a módszertani felkészültség a tanár magasszintű nevelő munkájának, ezzel együtt magabiztosságának, szuggesztivitásának alapfeltételét képezi.

Nos, e téren igen sok hiányosságot jeleznek a válaszok. Határozott igennel csak a hallgatók 50,9 %-a, illetve csak a 13,8 %-a felelt a feltett kérdésekre. Különösen az utóbbi adat a megdöbbentő. Ez, s a "kevéssé" és "nem"-mel felelők széles tábora nagy ismeretbeli és módszertani tájékozatlanságról, tanácsstalanságról árulkodik.

Szilágyi szerint: "alapvető személyiségkövetelmény ..., hogy a nevelő pszichoszexuális fejlettsége érje el a felnőtt kornak megfelelő, egészséges átlagszínvonalat." (12)

A pszichoszexuális fejlettség többek között érzelmi-indulati érettséget, megfelelő nemi identitást, helyes nemi-szerep magatartás, szimmetrikus partnerkapcsolatok létesítésére való képességet, kongruens viselkedést jelent. Kialakításában jelentős része lehet a főiskolai képzésnek és életnek is.

A hallgatók közel 60 %-a tartotta megfelelőnek, s több mint 40 %-a kevéssé, vagy nem tartja elfogadhatónak a saját pszichoszexuális érettségét.

A családi életre nevelés egyik kulcsfigurája a pedagógus. Nevelő munkájának hatékonysága jelentős részben azon is múlik, milyen tanár-diák viszonyt tud kialakítani, milyen a kapcsolatteremtő képessége. Különösen igaz ez a nemi nevelésre, amely a tanulók intimszféráját érinti, s ahol pozitív interperszonális kapcsolat nélkül lehetetlen jó eredményeket elérni.

	Kapcsolatteremtő képesség		Érzelmi hozzáállás	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	95,6	100,0	96,8	100,0
Igen	43,7	45,7	60,1	62,1
Kevésbé	38,6	40,4	28,5	29,4
Nem	13,3	13,9	8,2	8,5

A válaszolók 45,7 %-a elégedett kapcsolatteremtő képességének mértékével, s a maradék — több mint 50 % — kevésbé, vagy nem tartja megfelelőnek e képességét. Megdöbbentő tények ezek, amelyek káros hatással vannak a tanárjelöltek, később a tanárok szakmai identitástudatára.

Érdekelt bennünket, hogy szívesen vállalkoznak-e majd hallgatóink a családi életre nevelésre, hiszen az érzelmi hozzáállás motiválja a tevékenységet. E kérdésre kedvezőbb válaszokat kaptunk, mint az előbbiekre.

A hallgatók 62,1 %-os pozitív érzelmekkel készült a nevelő munkára, de közel 40 %-ukkal nem tudtuk megszerettetni a tevékenységet.

Összefoglalva az előbbieket, megállapítható, hogy a hallgatók meglehetősen elégedetlenek a főiskola felkészítő munkájával.

A felmérésben résztvevő negyedévesek már több-kevesebb gyakorlattal rendelkeznek a nevelésben-oktatásban. Feltételezzük, hogy a tapasztalatok minősége hat véleményükre és későbbi munkájukra is.

A látottak alapján a tanárjelöltek *biológiai szemléletűeknek*, (44,9 %) s csak *a puszta tényeket közlő, racionális jellegűnek* (42,5 %) ítélik az általános iskolai családi életre nevelést általában.

Nincsenek jó véleménnyel a nevelés minőségéről sem, hisz *azt legtöbben* (45,5 %) *gyengének*, *kevésbének* (38,3 %) *közepesnek és nagyon gyengének* (1,49 %) *tartják*. Csak két jó minősítés szerepel a válaszokban, és senki nincs, aki kiválónak értékeli a családi életre nevelést. Értelmezésünk szerint ez azt jelenti, hogy tanárjelöltjeink eddigi gyakorlatuk során alig találkoztak olyan modellel, mellyel azonosulni tudnának, s következőképpen azt felhasználni tudnák saját nevelőmunkájuk során.

Megvizsgáltuk azt is, hogy hallgatóink véleménye szerint kinek (vagy minek) a hatása a legerősebb a tanulókra a családi életre nevelésben? A válaszok összesítése szerint a hatékonysági sorrend a következő:

- I. helyen a szülők,
- II. helyen a pedagógusok,
- III. helyen a tömegkommunikáció,
- IV. helyen az orvosok szerepelnek.

A pedagógusok tehát a szülők után, az előkelő második helyre kerültek. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy egészséges önbizalma van a tanárjelölteknek, bíznak saját hatékonyságukban.

Összefoglalva a három utolsó kérdésre adott feleleteket, megállapítható, hogy a hallgatók — tapasztalataik alapján — kedvezőtlen véleményt alakítottak ki a jelenlegi iskolai családi életre nevelés jellegéről és minőségéről. Megítélésük nyilván befolyásolja majd munkájukat. Elégedetlenségük pozitív változtatásokra is sarkallhatja őket, de bizonyos passzivitásra, belenyugváásra is készíthet. Látva, hogy hatékonyságukat magasra értékelik, abban bízunk, hogy készek lesznek a jelenlegi állapot jobbítására. Megítélésünk szerint azonban erre többé-kevésbé felkészületlennek érzik magukat. E konfliktushelyzetben a tanárképzők segíthetnek oly módon, hogy alaposabb képzésben részesítik a hallgatókat.

A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a családi életre nevelés komplexumának leggyengébb láncszeme a nemi nevelés. A továbbiakban — ha nem is a teljesség igényével — azt tanulmányozzuk, hogy a sokak által "kényesnek" tartott feladatra hogyan készültek fel hallgatóink.

A szexuális neveléshez speciális biológiai, pszichológiai ismeretekre van szükség. Vajon kaptak-e a hallgatók elegendő információt a nemiséggel kapcsolatban? Feleleteiket a következő táblázatban összesítettük:

	N(%)	N'(%)
Válaszolt	98,1	100,0
Igen	75,3	76,8
Nem	22,8	23,2

Növendékeink közül negyedrésze (23,2 %) nem tartja elegendőnek a nemiséggel kapcsolatos ismereteit. Kétségtelen, hogy ezért nemcsak a főiskola felelős, bár sokat tehetne ennek enyhítése érdekében. Elgondolkodtató: ha eddig nem kaptak elegendő információt ezek a fiatalok, ki és hol fogja ezt nekik megadni ahhoz, hogy a családi életre nevelést magas szinten művelhessék majd az iskolában?

Megvizsgáltuk azt is, hogy a tanárjelöltek szülei hogyan "kezelték" a szexuális kérdéseket.

	Összesen		Nő		Férfi	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Igyekezett távolytartani	17,7	17,7	18,2	18,2	16,7	16,7
Segítettek, magyaráztak	26,6	26,6	29,1	29,1	20,8	20,8
Semleges viselkedtek	55,7	55,7	52,7	52,7	62,5	62,5

A szülő magatartásával a gyerek azonosul, s azokat mintaként kezeli. A tanárjelöltek 17,7 %-át represszív, 26,6 %-át progresszív, míg a legnagyobb részét (55,7 %) közömbös nevelésben részesítették. A lányokat több represszív (különbség 1,5 %), több progresszív (8,3 %) és kevesebb közömbös (9,8 %) hatás érte a családban.

Megállapítható, hogy a tanárjelölteink otthon nagyrészt (73,4 %) korszerűtlen nemi nevelésben részesültek. A progresszív viselkedést kivéve egyik szülői magatartás sem kedvező a fiatalok pszichoszexuális fejlődése, — különösen nem a pedagóguspályára való előkészítése szempontjából.

A következő kérdés a nemi erkölcs fő követelményeire vonatkozott. A tanárjelöltek szerint ezek a következők:

	Összesen		Nő		Férfi	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	82,3	100,0	83,6	100,0	79,2	100,0
Nem tudja	3,8	4,6	3,6	4,3	4,2	5,3
Monogámia, hűség	25,3	30,8	26,4	31,5	22,9	28,9
A másik fél tisztele- te, megbecsülése	26,6	32,3	26,4	31,5	27,1	34,2
Kölcsönös szerelem	31,6	38,5	35,5	42,4	22,9	28,9
Kölcsönös diszkréción	11,4	13,8	11,8	14,1	10,4	13,2
Őszinteség a felek között	5,1	6,2	2,7	3,2	10,4	13,2
Felelősségvállalás	14,6	17,7	17,3	20,7	8,3	10,5
Kölcsönös örömszerzés	10,1	12,3	10,9	13,0	8,3	10,5
Egyéb válaszok	48,7	59,2	50,9	60,9	43,8	55,3

(Megjegyzés: ugyanaz a hallgató több választ is adhatott.)

Ami az értékelésnél azonnal szembetűnik az, hogy viszonylag sokan nem válaszoltak, egyesek bevallották, hogy nem tudnak válaszolni. Érdekes, tartalmas válaszokat a férfiak 3/4 részétől, a nők 4/5 részétől kaptunk.

A másik feltűnő tény: igen magas az ún. "egyéb" válaszok aránya, amelyeknek statisztikai részletezése és feldolgozása — tekintettel sokféleségükre (pl. "gyengédség", "természetesség", "empátia", "minden lehet, ami a másoknak jó", "higiénia" stb.) — szinte megoldhatatlan.

Megállapítható, hogy hiányos a nemi erkölcs jellemzőinek felsorolása, kevésbé fontos követelményeknek nagyobb hangsúlyt adnak a válaszok, s végül, hogy egyes felsorolt követelmények, melyek kétségtávol kis arányban elfogadottak. Valószínűleg a hagyományos kettős erkölcs következménye, hogy a nők sokkal nagyobb arányban tulajdonítanak szerepet a kölcsönös szerelemnek és felelősségvállalásnak.

Az eredmények nagy vonalakban megegyező képet mutatnak Szilágyi Vilmos kutatásainak eredményeivel (13). Egyetértünk Szilágyi azon véleményével is, hogy: *"A családi életre nevelés kötelező iskolai bevezetésének sikere jelentős részben azon múlik, mennyire tudjuk a pedagógusjelölteket és természetesen a gyakorló pedagógusokat is felkészíteni a magánélet korszerű normáinak továbbadására."* (14)

A kérdőív tartalmazott négy olyan konfliktusszituációt is (amely az iskolai életben potenciálisan előfordulhat), mellyel kapcsolatban megoldást kértünk, felszólítva a válaszolót, írja le mit tenne majd tanárként hasonló helyzetben.

A válaszokat a következő táblázatban összesítettük:

	A.		B.		C.		D.	
	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)	N(%)	N'(%)
Válaszolt	97,5	100,0	100,0	100,0	93,0	100,0	96,2	100,0
Nem tud	7,0	7,1	0,6	0,6	1,3	1,4	1,3	1,3
Represszív	11,4	11,7	32,3	32,3	-	-	1,9	2,0
Progresszív	25,9	26,7	25,3	25,3	91,7	98,6	89,2	92,8
Közömbös	46,2	47,4	26,0	26,0	-	-	8,6	0,6
Nem minősíthető	7,0	7,1	15,8	15,8	-	-	3,2	3,2

A szituációmegoldás azt vizsgálta, hogy milyen megoldást alkalmazna a jelölt.

Kívánatos lenne a szexualitást elfogadó, fejlesztő, segítő, progresszív magatartás, amely a családi életre nevelés céljainak is megfelel. A represszív nevelés ezzel szemben késlelteti a pszichoszexuális fejlődést, fékezi vagy megakadályozza a nemek közeledését, szorongást kelt, büntudatot ébreszt, s fenyegeti, bünteti az előbb említett megnyilvánulásokat. Harmadik kategóriaként a közömbös magatartást alkalmaztuk.

Sajnos nem sikerült minden megoldást megnyugtatóan besorolni a három kategória valamelyikébe. Előfordult, hogy valaki túl rövid válaszával nem adott a besoroláshoz elegendő információt, ellentmondásos volt a reagálása, vagy kitérően reagált. (Pl.: az "A" szituációnál: a válaszában csak kifogásolta, hogy a maszturbálás iskolai WC-ben történik; vagy: "ilyen, hogy a gyerekekre nyitok, nem fordulhat elő". A "B" szituációnál: "az ilyen újságot én is megnézném" stb.). Az ilyen és hasonló válaszokat a "Nem minősíthető megoldás" kategóriába soroltuk.

Elemelve az egyes szituációk megoldásmódjait megállapítható, hogy a kívánatos – progresszív – reagálások aránya esetenként változott, és legjobb a C. és D. esetben volt. Ismét kitűnik, hogy nincs ún. progresszív vagy represszív tanár a nem-nevelésben: míg az egyik szituációban korszerűen, megfelelően reagál a tanárjelölt, addig a másikban hagyományos vagy idejétmúlt módon próbálja megoldani a

nevelési problémákat. A magyarázatnál a felmérés összes eredményét figyelembe kell venni. A leendő nevelők felkészültségében sok fehér folt van, kívánt attitűdjeik sok esetben nem alakultak ki, s ennek következtében *reakálásuk, konfliktusmegoldásuk nem mindig tudatos, sokszor bizonytalan és következtelen.*

ÖSSZEFOGLALÁS:

A negyedéves tanárjelöltek tekintélyes része kevésbé felkészült a tanulók magas színvonalú családi életre nevelésére. A hiányosságok okát elsősorban a jelenlegi főiskolai képzés – ezen belül a családi életre nevelés mostoha feltétel – és lehetőségrendszerében kell keresnünk.

A főiskolai tanterv nem tartalmazza a családi életre nevelés követelményét, jelenleg nincs forgalomban e részfeladathoz megfelelő tankönyv (vagy tankönyvi fejezet); a célhoz képest kevés idő jut előadásokon és szemináriumokon e témával való foglalkozásra; nincsenek meg a szükséges tárgyi feltételek (könyvek, diáorok, filmek, videofelvételek stb.).

A főiskolai oktatók lelkesedése, igyekezete nem pótolhatja e hiányosságokat. A levelezők felkészítése még gyengébb, hisz előadásokon, szemináriumokon sem vesznek részt.

Ahhoz, hogy az általános iskolai tanulók családi életre nevelésében jelentős eredményeket érjünk el, többek között a jövő pedagógusait kell alkalmassá tenni e komplex és nehéz feladatra úgy, hogy a pedagógusképzés során *jelentőségének megfelelő arányban, megfelelő módon és a célnak megfelelő feltételrendszer között* foglalkozzunk a hallgatók ilyen irányú felkészítésével.

MEGJEGYZÉSEK, FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A legújabb főiskolai tanterv bevezetése napjainkban történik. A tanulmány megállapításai a megelőző időszakra vonatkoznak.
2. Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei az 1973–74. tanévtől. Művelődési Minisztérium 1973.
3. Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei az 1973–74. tanévtől. Művelődési Minisztérium 1973.
4. Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976–77. tanévtől. Művelődési Minisztérium 1976.
5. A tanárképző főiskolák tanterve, Művelődési Minisztérium 1984.
6. Pedagógia. Tankönyvkiadó 1971.
7. Családi életre nevelés. Egységes jegyzet. Szerk.: dr. Komlósi Sándor. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
8. Pedagógia II. Szerk.: dr. Szántó Károly. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
9. Pszichológia. Szerk.: dr. Geréb György. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
10. Pszichológia. Szerk.: dr. Geréb György. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
11. Az iskolában bevezetett családi életre nevelés négy témaköréről van szó:
 1. A család fogalma, helye a szocialista társadalomban, a szocialista családmódel, családtervezés.
 2. A gyermek helye a családban; a szülőkkel és családdal kapcsolatos magatartás követelményei, a szülők nevelési feladatai, a nevelés alapvető ismeretei.
 3. Fiúk-lányok kapcsolatának erkölcsi alapjai, esztétikai és magatartásbeli követelményei.
 4. A nemek sajátosságai, fejlődése; a fogamzás és a születés anatómiai és élettani alapjai; a nemi higiénia, és az egészséges nemi magatartás szabályai.
12. Szilágyi Vilmos: Bevezetés a szexuálpedagógiába. (Főiskolai jegyzet) Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 87.
13. Szilágyi Vilmos: Pszichoszexuális fejlődés – párválasztási szocializáció. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
14. Szilágyi Vilmos: I. m. 97.

ÚJ OKTATÁSPOLITIKAI KONCEPCIÓ ÉS AZ OKTATÓTELEVÍZIÓ

RESÜME: (Die neuen bildungspolitischen Konzeptionen und das Schulfernsehen) In seinem Vorwort analysiert der Verfasser die gegenwärtige bildungspolitische Lage und stellt die neuen Konzepte des Ministeriums vor. Er weist auf die Rolle des ungarischen Schulfernsehens im Rahmen der Reformen hin bzw. auf die damit verbundene Funktionsänderung (die auch durch eine Änderung des Namens angedeutet wurde).

Danach erörtert er die Konsequenzen, die sich aus den neuen Unterrichtskonzeptionen hinsichtlich der Lehrerausbildung ergeben.

Abschließend stellt der Verfasser, der über eine beinahe 30 jährige Forschungserfahrung verfügt, die Möglichkeiten des ungarischen Schulfernsehens bei der Durchführung dieser Konzepte dar.

Világunkról, amelyben élünk

Válságtól terhes korunkban, a kibontakozás lehetőségeit keresve, egyre több szó esik a közoktatásunk megújulásának szükségességéről. Az Országos Oktatáskutató Intézettől a Művelődési és Közoktatási Minisztériumig, az Országos Közoktatási Intézettől a tanszéki kutató helyekig keresik a társadalmunk egészére ható, jövőnket formáló, modellértékű oktatáspolitikai megoldások hazai átültetésének lehetőségeit. Számos összevetést tesznek kutatóink, amelyek sajnálatosan a mi viszonyainkat, feltételrendszerünket a legfejlettebb állapotú országok közoktatásához mérik. Így a differencia még jelentősebbnek, a válsághelyzet még problematikusabbnak tűnik.

A Nyugat-Európához történő felzárkózás, avagy a még hangzatosabb Európához felépítése a mi esetünkben csupán retorikai fordulatnak, hangzatos frázisnak tűnik, aminek tartalmát már most is elkoptatottnak érezzük. Demokratikus átalakulásunk se mentes sajnos a jelszavaktól. Tetszetős megállapítások, vezényszavak, jelmondatok fogalmazódnak meg főleg a magyar gazdaság átalakulásával kapcsolatban, de sajnálatos módon lényegesen kevesebb szó illeti a kultúrát, annak hiányosságait. Meggyőződésünk pedig, hogy társadalmunk kulturális szintjének emelése, a

kultúra értékteremtő erejének elismerése, az értelmiségi státusz jelentőségének visszaállítása nélkül jelentős pozitív változás nem képzelhető el.

Egyet kell érteni *dr. Kelemen Elemér* kandidátussal, aki szerint "A rendszer-váltás szakítást követel a nem termelő szféra eddig követett szűk markú megítélésével és a maradékelv alapján történt fokozatos elsorvasztásának gyakorlatával, de az oktatás állami monopóliumával, az intézményes nevelés cél- és eszközrendszerének ideologikus tartalmú etatista kisajátításával is.

A magyar közoktatás kritikus helyzete, felhalmozódott hiányai már-már működőképességét veszélyeztetik, a belső - szakmai és morális - tartalékok kimerüléssel vannak. A válság felszámolásához átfogó és valóságos reformra van szükség."

Közoktatásunk válsághelyzete egyértelmű. Lemaradásunk nem csupán a fejlett nyugati országokhoz képest érzékelhető. Gondokat okoz az általános iskola rendszere, amely sokak szerint betöltötte történelmi küldetését. Szakmunkásképzésünk évek óta halmozza a problémákat, főleg az általános műveltség fejlesztő szerepének szerény volta miatt.

A középfokú szakmunkásképzés zsákutcás jellege szintén közismert. Az sem vitatható, hogy a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők aránya sürgős változtatást kíván. Az idegen nyelv tanításunk, ill. - tudásunk gondjai jelenünkben izzottak fel igazán, amikor az orosz nyelv oktatásának kötelező jellege megszűnt. Személyi feltételek nélkül hiába a kapott lehetőség!

Az új vizsgarendszer megvalósulása nélkül nem várható jelentős változás az általános képzésben. Az érettségirendszer reformja nélkül lehetetlen a felvételi nélküli felsőoktatási beiskolázás....

Az oktatásunkban kimutatható eredménytelenség arra ösztönözte a kutatók egy részét, hogy mondjunk búcsút a nevelőiskola koncepcióinak. Törekedjünk inkább arra, hogy az iskola az ún. alapfunkcióinak tegyen eleget: Tanítsa meg a legalapvetőbb ismereteket, fejlesszen készségeket, képességeket, alapozza meg a permanens művelődést megfelelő motivációs bázis kiépítésével, a tanuláshoz, művelődéshez szükséges feltételrendszer megismertetésével.

Az iskola - vallják számosan - nem vállalhat többet magára! A nevelés feladatait alapvetően a családnak kell megoldania. Nem tűrhető tovább a szülők nélküli felnövő nemzedékek egyszerű tudomásulvétele.

A 80-as évek végén e témában zajló vita a hazánkban kialakult új helyzettel is magyarázható. A korábbi munkaerőhiánnyal szemben reális munkanélküliség joggal adja meg annak lehetőségét, hogy a gyermekes édesanyák rész munkaidőt vállal-

va több időt tudjanak fordítani a nevelésre. Ez esetben természetesen az apáknak annyit kell keresni, hogy eltarthassák családjukat.

Oktatótelevízió a reformfolyamatokban

Az 1961-es iskolareform által létrejött a Magyar Iskolatelevízió közel negyedszázadon át segítette a közoktatás fejlődését, szolgálta az esélyegyenlőség megvalósulását, az iskolai demokratizálódás folyamatát, a megújuló reformokat.

Előbb mintául szolgált az "üvegtanító" a pedagógusok számára, majd az iskolatelevíziós órák szolgáltak modell-értékkel akkor is, amikor az oktatóknak mindez szándékában sem állt. A 60-as évek közepén valóságos csodaként hatott a tantermekben képernyőkre figyelő tanulócsoporthoz, amely igen hamar szokott hozzá az újhoz, fogadta be az iskolatelevízió népszerűvé vált tanítóit, tanárait. Ki hitte volna, bármilyen kiváló fantáziával rendelkezve is, hogy a budapesti stúdiókban szereplő televíziós pedagógus kérdéseire felelnek az egri, nyíregyházi, a soproni, a pécsi ... gyerekek.

A művelődési tárca akkori irányítói is örömmel nyugtázták, hogy az iskolatelevízió műsorainak rendszeres felhasználói nagyon sokat tesznek az oktató-nevelő munka megújításáért, erjesztői iskoláikban az újnak, ők lettek később a pedagógiai kísérletek elindítói. Pozitív hatása volt az iskolatelevízió vezetői által kezdeményezett (alkotók és felhasználók számára létrehozott) tanácskozássoknak, tapasztalatcseréknek is. A műsorok szerkesztői, rendezői sokat tanulhattak a gyakorló pedagógusoktól, az iskolatelevízióval tudományosan is foglalkozó kutatóktól, értékes javaslatokat a következő műsorok készítésekor máris hasznosíthatták. Jó szolgálatot tettek az iskolatelevíziós bázisiskolák, melyekben szintén sok-sok értékes tapasztalat halmozódott fel. Ezekben az intézményekben az iskolatelevíziós alkotók maguk próbálhatták ki az általuk készített műsorok beépítését a nevelő-oktató munka folyamatába. Kamatozott a tanítóknak, tanároknak is a sok-sok egymásnak átadott javaslat, kritikai észrevétel az iskolatelevíziós műsorok tudatos felhasználásával kapcsolatban.

1966-tól hazánkban már nemzetközi tanácskozásokat rendezett az iskolatelevízió az egri tanárképző főiskola neveléstudományi tanszékének közreműködésével, amelyek lehetővé tették a világra való kitekintést éppen úgy, mint a műsoraink külföldi megmértetését. Ezek a rendszeressé vált, jól szervezett konferenciák – amelyek mind máig két évenként Egerben kerülnek megrendezésre – erősítették hitünket az új médiákban, hozzájárultak oktatásunk tartalmának, metodikájának megújításához.

Az iskolatelevízió kezdeményezte azt is, hogy országos mozgalom támogassa a magyar oktatásügyet azzal, hogy "Televíziót minden iskolának!" jelszóval mozgósítottak intézményeket, üzemeket, termelészövetkezeteket, hogy vásároljanak készülékeket azoknak az iskoláknak, amelyeknek erre nem volt anyagi lehetőségük.

A 70-es évekre nyilvánvalóvá vált az is, hogy az iskolatelevízióknak azon településeken van a legnagyobb sikere, amelyek szerényebb körülmények között élnek, dolgoznak. Saját tapasztalataink is azt igazolták, hogy amíg a budapesti pedagógusok jelentős része csak bírálhatta – olykor kellő ismerettel se rendelkezve – az iskolatelevíziós adásokat, vidéki városainkban, falvainkban, de főleg tanyáinkon valószínű ünnepet jelentett a képernyőkön megjelenő sajátos embléma, a hamar közkedveltté vált a kiválóan motiváló szignál. Gyermekeink a legkorszerűbb módszerekkel, eszközökkel rendelkező televíziós tanártól élményszerűen nyerhettek ismereteket, amelyek tartósnak bizonyultak.

A pedagógiai folyamatba jól beépültek az iskolatelevízió által megrendezett országos tanulmányi versenyek, a kamerák előtt folyó tantárgyi vetélkedők. Hasonló sikere volt az egyetemi felvételi előkészítőnek, az eredményes írásbeli feladatok közvetítésének is.

A 80-as években a tantárgyi műsorok tartalmi átalakításának lehettünk tanúi. A tantervi csomópontok helyett egyre inkább olyan műsorokkal találkozhattunk, amelyek az iskolai ismeretszerzés folyamatát igyekeztek szélesíteni, újabb tartalmak közvetítésével. A jelenünkben is népszerű ún. Hármás csatorna jó példája annak, hogyan lehet egy-egy képernyőre termelt izgalmas, érdekes témát közérhetően gyermekközelségbe hozni a televíziós technika segítségével.

Az idegen nyelvi adások rendszeres felhasználói szintén elégedetten nyilatkoztak a Magyar Televízió által nyert lehetőségekről. Az amerikai angol nyelvet tanulni vágyók számára a Sesame Street, illetve a németül tanulóknak a Spielt mit! című sorozat nemcsak az iskolákban tanulóknak jelent jól hasznosítható televíziós műsort, de az angol, ill. német nyelvet tanul, ill. tudó felnőtteknek is, sőt jelenünkben jó szolgálatot tesz az orosz szakosok átképzésében résztvevő tanároknak.

Az iskolatelevízió az említett tantárgyakhoz kapcsolódó oktatótevékenysége mellett sok segítséget adott a múltban az osztályfőnöki nevelőmunkához is. Színesítette, élményszerűbbé tette az órákat, ötleteket adott egy-egy kényesebb, igényesebb téma szakszerű feldolgozásához.

Jól szolgálta az iskolatelevízió a szülők pedagógiai, pszichológiai, nevelésszociológiai kulturáltságának fejlesztését is. Előbb hosszú éveken át jelentette meg a

képernyőkön a szülőket a nevelőkkel együtt, közvetítve közös gondjaikat, azok megoldását.

A "Szülők – nevelők egymásközt" című sorozatot a ma egyik legnépszerűbb, fő műsoridőben vetített "Családi kör" c. sorozat váltotta fel. A Családi kör pedagógiai hasznát a SZOT Központi Iskolán tanuló pedagógia szakos hallgatók körében végzett vizsgálatok alapján tudtuk pontosan regisztrálni. Tapasztalataink azt is igazolják, hogy azok az osztályfőnökök, akik rendszeresen tartják kapcsolataikat a szülőkkel, igen hálásak a televíziónak ezért a sorozatért. Megkülönböztetett érdeklődéssel fordulnak a szülők a mindig aktuális témát feldolgozó műsorok iránt. Ez az érdeklődés az évek során csak erősödött. Ennek felismerése vezetett bennünket akkor, amikor 1980-ban elindítottuk útjára a Heves megyei kezdeményezésből országos mozgalommá szélesedett Családi kör Klubok szervezését. A Hazafias Népfront Országos Tanácsa által felkarolt mozgalom jól biztosította a szülők nevelését célzó televíziós műsorok utóéletét. Egy-egy klubfoglalkozáson a szülők szívesen mondták el véleményüket az adott témával kapcsolatban. Vitatkoztak, érveltek, ha kell, elmondták saját tapasztalataikat, és konkrét konklúziókat fogalmaztak meg a látottakkal, hallottakkal kapcsolatban.

A klubvezetők jól hasznosítható segítséget kaptak az iskolatelevíziótól. Minden műsorral kapcsolatban megkapták a szinopszist és a forgatókönyvet az adás időpontjával együtt. Ezen túl, éveken át tapasztalatcserejellegű megbeszélésre hívták meg a klubvezetőket, melyekről nyomtatott jegyzőkönyv is készült. Előbb a televízió volt a tapasztalatcsere házigazdája, később ezt a szerepet a Hazafias Népfront Országos Tanácsa vette át.

A Családi kör műsorsorozat mellett nagy népszerűségnek örvendett az iskolatelevízió Családi vasárnap c. sorozata is. Az indirekt pedagógiai hatás ez esetben kézzelfogható. Utánzásra érdemes családmodelleket láthattunk a képernyőn vasárnaponként. Olyan pozitív példák jelentek meg a nézők előtt, amelyek a családokat, közösségeket bomlasztó világunkban iránytűk lehetnének. A családi miliók bemutatása eleve hatott. Az új és újabb arcok megjelenése, a szakértők véleményének meghallgatása ... élményszerű ismeretszerzést jelentett.

A Magyar Iskolatelevízió a pedagógusok továbbképzését direkt úton is szolgálni kívánta kezdettől fogva. Előbb "Hogyan tanítok televízióval?" c. sorozattal jelentkezve segítette a módszeres alkalmazás eredményesebbé tételét, majd egyéb, pedagógusokat foglalkoztató témákat dolgoztak fel. Jelenleg a "Csengetés" c. sorozat kelt megérdemelt érdeklődést pedagógusaink körében.

Megszoktuk már azt is, hogy az iskolai munka országos tanévnyitója a képernyőkön jelenik meg. Miniszterünk a televízió segítségével indítja útjára az új tanévet, szólva lehetőségeinkről, feladatainkról, gondjainkról, tette serkenteni akarva a pedagógusok, a tanulók, a szülők nagy-nagy seregét.

A Magyar Iskolatelevízió tevékenységének vázlatos bemutatása nem lenne teljességre törekvő, ha legalább utalásszerű megállapítást nem tennénk a jelen belső változásaira.

Tényként kell megállapítani, hogy ma már lényegesen szerényebb műsoridő szolgálja az iskolatelevízió lehetőségeit. Az intézmény átalakult funkcióban és nevében egyaránt. Az ITV-Stúdium keretei között tulajdonképpen televíziós ismeretterjesztés folyik célzott közönség számára. A műsorsorozatok azonban továbbra is a nevelő-oktató munka hatékonyabbá válását kívánják szolgálni. Ezért szólnak nevelőhöz, neveltekhez, szülőkhöz.

Az új közoktatási koncepció és a tanárképzés

Valljuk, hogy minden jelentősebb koncepcióváltás, ill. iskolareform a pedagógusképzésbeli változással kell járjon. A korábbi kudarcainkat is részben azzal magyarázzuk, hogy e fenti elvet nem vették figyelembe az arra leginkább illetékesek.

A Művelődési Minisztérium koncepciójában megfogalmazott alapvető változtatás a korábbi 8+4-es struktúráról a 4+8-asra való áttérés, ami a 40-es évek első felében még jellemző volt hazánk közoktatásában. A négy elemi iskolai alapozó szakasz funkciója tulajdonképpen változatlan marad az új koncepcióban is, de a jelenlegi felső tagozat a jövőben a középiskola alsó 4 osztályának felelne meg. Ennek alapján a tanítóképzők feladata nem változik, de a tanárképző főiskolák képzése egyetemi szintű kell legyen. A 4-ről 8 osztályos középfokú képzésre való áttérés jelentős fordulatot hoz magával. Lényegesen módosul a tantervi anyag mennyisége és minősége is.

Az ún. országos alaptanterv (core curriculum) szabályozza az oktatás tartalmát, amely a legfontosabb ismereteket sűríti magában, módot adva a pedagógusok önállóságának a helyi igények, lehetőségek figyelembevételével. Az új tantervben alapvető célkitűzésként megfogalmazott gondolatokkal messzemenőig egyet kell érteni, miszerint "a társadalmi, a természeti és a technikai környezetben, valamint a művészetek világában való eligazodás és a környezet alakításában való aktív, cselekvő részvétel igényének és képességeinek fejlesztése, a kreatív és kooperatív beállítódás és magatartás alakítása".

Olvasható az is az új koncepciót tartalmazó tervezetben, hogy az ismeretközvetítő iskolát az értékközvetítő, képességfejlesztő iskola kell, hogy felváltsa.

Az új típusú tanterv megvalósítását ún. alternatív programok, ill. tankönyvek szolgálják majd. Mindezeket meg kell ismerni mind a tanárjelölteknek, mind a gyakorló pedagógusoknak ahhoz, hogy élni tudjanak a kapott lehetőségekkel.

Megnyugtató változtatási elgondolás az is, hogy az országos alaptanterv követelményeire egységes értékelési és vizsgarendszer épül, amely a tanulói teljesítmény objektívebb értékelését teszi lehetővé (ún. kompetenciavizsga, konvertálható érettségi, amely már felsőoktatási felvételt is jogosít).

A korábbi, meglehetősen merev tantervi követelményeket, amelyek állandó sietségre, tanításra és nem megtanításra ösztönözték a pedagógusokat, az eddiginél lényegesebb objektívebb mércével mérő vizsgarendszer váltja fel a jövőben, amely már nem az adott szaktárgyak tanárait tételezi fel, hanem külső vizsgázatókkal, vizsgabizottságokkal számol. Az új koncepció a teljesítményképes tudás, a képességfejlesztés mellett voksol, abból az alapállásból táplálkozik, miszerint nem a "bemenet" a lényeges, de sokkal inkább a "kimenet".

A koncepcióban jelentős szerepet kap a tanulói teljes személyiségfejlesztés programja. Örvendetes számukra, hogy az értelmi neveléssel egyenragúnak tekinti az erkölcsit és az érzelmi nevelést, valamint a manualitás fejlesztését.

A korábbiakkal ellentétben hirdeti meg az iskolai nevelőmunka vonatkozásában a világnézeti és politikai pluralizmust (tűrőképesség, együttérzés stb.). Utasításként fogalmazódott meg a koncepcióban, hogy "az iskolai oktatást óvjuk a direkt és egyoldalú ideológiai és politikai hatásoktól, a közvetítendő értékek rendje a nemzeti és a helyi társadalmi konszenzushoz igazodjék. Ebben az összefüggésben kell kezelni a különböző gyermek- és ifjúsági mozgalmak és más iskolai és iskolán kívüli nevelési tényezők hatását, befolyását a nyitottabb, demokratikusabb nevelési gyakorlat érdekében. Ennek alapja ... a pedagógiaileg átgonított és a kölcsönös felelősségen alapuló munkamegosztás lehet".

Az ún. alternatív világnézeti nevelés — a több mint 4 évtizedes múltunkat vizsgálva — tőlünk teljesen idegen volt. A Nevelési-oktatási tervünk mindmáig érvényes alapdokumentumunk, egyetlen világnézetet ismer el tudományosnak, amely az ateizmus szellemében fogant. Miután a jövőben a hitoktatók is helyet kérnek az órarendben, ill. a tanári szobákban, iskolai jelenlétük természetessé válik, a létező tantervtől teljesen idegen helyzet alakul ki. Mindez sürgős változtatást tesz szükségesé a pedagógusképzésben is. Az elmúlt évi nevelésméleti előadás az idén már nem ismételtető meg!

Az új koncepció természetesen már számol az állami iskolák mellett az egyházi és magánintézményekkel is, amelyek sajátos versenyhelyzetet is eredményeznek, számos változásnak válnak forrásaivá.

Tekintettel arra, hogy a reform központi alakjának a pedagógust tekinti a koncepció, kulcskérdésként foglalkozik az eddig jószerével csak deklarált társadalmi és anyagi megbecsüléssel. A közoktatási reform előfeltételének tekinti a pedagógusok szakértelmének állandó növelését, a képzés, továbbképzés, a szakmai tanácsadás és a szolgáltatások fejlesztését.

A pedagógusok önállósága, a sokat hangoztatott tanszabadság, a módszertani sokszínűség ... bevezetése csak jól képzett pedagógusoknak jelentenek valamit is. Éppen ezért kellene sürgősen visszaállítani a pedagóguspálya becsületét. Jó lenne a pedagógusképzésben csupa olyan jelölttel találkozni, aki messze kimagaslott teljes személyiséggel, képességeivel középiskolai osztálytársai közül. Jó lenne mielőbb emelni a képzés színvonalát, időtartamát a főiskolai tanárképzésben. Szívből reméljük, hogy a jövőben tanári diplomát csak az kaphat, aki érdemes e hivatás gyakorlására.

A koncepció magától értetődőnek tartja a közoktatás reformja érdekében a pedagógusképzés átfogó tartalmi és szervezeti megújítását, a képző intézményekhez kapcsolódó permanens továbbképzés megvalósulását. A koncepció kialakítója, dr. Kelemen Elemér úgy véli, hogy "a pedagógusképzés tartalmi és szervezeti reformjával összekapcsoltan kialakítható a képzési- továbbképzési, a kutatási-fejlesztési, a szakmai felügyeleti-ellenőrző, a tanácsadói-szolgáltató és az információs feladatokat egységes elvek alapján ellátó regionális pedagógiai intézetek differenciált és rugalmas rendszere és szervezete — a megyei pedagógiai intézetek fokozatos integrációja révén."

Az oktatótelevízió lehetőségei, feladatai és az új koncepció

Az 1992-re meghirdetett felzárkózás programja új szemléletet követel. Arra sarkall, hogy kitekintsünk Európába, átvegyünk értékes tapasztalatokat. Az összehasonlító pedagógia virágkorát éli, kell, hogy élje. A japán csoda kezdete az volt, hogy a legértékesebb fiaikat szétküldték a nagyvilágba magnóval és fényképezőgéppel, hogy gyűjtsenek össze mindent, ami majdan otthon is felhasználható. Mondják, hogy az ún. Kodály-módszert is úgy honosították meg, hogy lassan Japánba kell mennünk további tanulmányozására! Nekünk legalább szomszédainkra, a nyugat-európai országok iskoláira kellene rálátunk. .

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a Magyar Iskolatelevízió az 1960-as évek reformjának volt szülőtte, amely végigélte a reformokat, és folyamatosan alakult át Iskolatelevízió-Stúdiummá. Az eltelt 26 év alatt nagykorúvá lett média új dimenziókkal gazdagodva nagy népszerűségnek örvend. Ott található ma már minden intézményben, sok-sok teremben, számos helyen a videomagnó társaságában. Felhasználhatósága szempontjából jelentős a változás. Nem kell a video jóvoltából az iskolai órarendhez alkalmazkodni. Ott és akkor építi be a pedagógus a műsort vagy annak egy részét a nevelő-oktató munka folyamatába, ahol és amikor szükségesnek ítéli meg. Egy-egy képet megállíthat, egy-egy részletet megismételhet. Minden olyan lehetőség, amelyről korábban csak vágyakozhatott a fantáziával megáldott pedagógus, sokkal inkább adott, mint eddig bármikor. S e folyamat remélhetőleg tovább növeli a feltételrendszert, hisz a megtorpanás végzetes lehet.

Magától értetődő lehetőség, hogy az oktatótelevízió felhasználásával olyan távoktatást valósítsunk meg nemzeti programként, mint számos fejlett országban. A nálunk kudarcot vallott "Mindenkori Iskolája" tanulságai alapján, lényegesen jobb feltételek között, újraéleszthető lenne. Jól szolgálná az idegen nyelvet tanulni akarók elgondolását éppen úgy, mint a számítástechnika elterjesztését, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának lényeges módosítását ... A távoktatás módot adna a felnőttoktatásra, az átképzésre is.

A tantermekben már megszokottá vált média képernyőjén az alternatív programok is megjelenhetnének. Változatosságot, élményt nyújtana a televízióhoz szokott, audio-vizuális kultúrával együtt nevelkedett gyerekeknek a nevelés-oktatás folyamatába beépített, az oktatótelevízió magnótárát tudatosan felhasználó pedagógus.

A televízió, ill. a video elsősorban a megtanítást szolgálhatná az iskolákban. Segítené a motiválást, a szemléletes ismeretátadást, a megerősítést, a gyakorlást, sőt az ellenőrzést-értékelést is. Ugyanakkor mint lehetőséggel élni lehetne, hogy túl a tantervi anyagon olyan ismereteket kaphassanak a televízió segítségével a tanulók, amelyek jól egészítenék ki tudásukat, fejlesztenék képességeiket.

Az oktatótelevízió jól szolgálta eddig is a hátrányos helyzetből adódó problémák megoldását, azonos szinten adva az ismereteket, a legeldugottabb tanyavilágba is eljutnak a műsorai. Ezt a lehetőséget a továbbiakban is ki kell használni, hiszen semmi mással nem érhető a hatása.

A tehetségfejlesztésnek is megvannak az oktatótelevíziós hagyományai. A játékos szellemi vetélkedőtől a sportversenyekig, az öntevékeny művészeti csoportok

bemutatóitól kiváló művészeink produkcióival való megismertetésükig igen-igen széles a skála.

A pedagógusok továbbképzésének is rendkívül jól alkalmazható eszköze lehetne az oktatótelevízió. A hazai, sőt a legjobb külföldi szakemberek kaphatnának továbbképző szerepet a képernyőkön. A pedagógusokat nem kellene utaztatni, helyettesíteni, nem járna anyagi áldozattal, ha az oktatótelevízió felvállalná e funkciót. Sokat tehetne a tévé annak érdekében is, hogy a világban megjelenő, itthon is jól alkalmazható oktatási, nevelési módszerek, eszközök ismertek legyenek számunkra. Jelenünk például a Gordon-teszt felfedezésétől hangos nálunk. A pszichológusok azt az Amerikában megjelent kötetet tekintik legfőbb forrásnak, amelynek eredetije több mint 15 évet várt, hogy magyar nyelvre átültessék. Az oktatótelevízió segítségével lehetőség nyílna a hasonló adaptálható újdonságok megismerésére.

A szülők nevelésének továbbra is egyik legjobb eszközét látjuk az oktatótelevízióban. A képernyőn megjelenő nevelési helyzetek és azok megoldása, a szakértők véleményének ismertetése, a nézők véleményének kikérése, figyelembe vétele stb. jelentősen járulnak hozzá a szülők képzettségének, pedagógiai kulturáltságának emeléséhez.

A továbbiakban szerencsésnek tartanánk e vállalkozások korában, hogy az oktatótelevízió irányítója a választék szélesítéséhez olyan szakértői csoportot, tanácsadó testületet hozzon létre, amelynek tagjai között szponzorok is lennének.

* * *

Az új oktatási koncepció értelmében az iskola olyan művelődési intézmény, amelyben a főszerepet a pedagógus játssza, de fontos feltétel a korszerű felszereltség is. A pedagógusképzés és -továbbképzés éppen ezért központi helyet kell, hogy betöltsön a jövőben, mint ahogy nem tűrhető a maradék-elvre való hivatkozásból adódó szemlélet, ami számos iskolában az eszközpark elöregedését, visszafejlődését eredményezte.

A közel három évtizedes oktatótelevíziós kutatással kapcsolatos tapasztalataink igazolják, hogy a világon mindenütt, így hazánkban is szinte nélkülözhetetlen eszközzé vált a televízió iskoláinkban, bár a tudatos, rendszeres felhasználással számos helyen még adósak.

Glatz Ferenc volt miniszter a sokat idézett 1989-es országos tanévnyitón többek között a következőket mondta: "a kultúrpolitika tengelyébe az oktatást kell

állítani ... mert a modern társadalmak legnagyobb közösségalkító és mozgósító ereje az oktatás, a szervezett képzés és műveltségátadás fóruma, a társadalmat összetartó eszmények kiformalója ... Az új kultúrpolitika ezért kívánta felülvizsgálni művelődési, oktatási rendszerünk egészét, és ezért kívánt az oktatásnak és általában a kultúrának anyagilag, erkölcsileg is kiemelt helyet kivívni a magyar politikai gondolkodásban."

E koncepciót, annak helyességét alig vitatja bárki. Most már a megvalósuláson a sor, amely valamennyiünk közös ügye kell legyen. Így a legnagyobb tömeghatású médiumnak, az oktatótelevízióknak is.

IRODALOM

- Balogh Lászlóné: Az érettségi vizsga korszerűsítése. Köznevelés 1990. 2. 10.
- Báthory Zoltán: Nemzeti alaptanterv készül. Köznevelés 1989. 41. 9.
- Bókay Antal: Egyetem és közoktatás. Köznevelés 1989. 42. 3.
- Erős Ilona: Egy amerikai iskolában. Köznevelés. 1989. 42. 22.
- Fábián Zoltán (szerk.): Új modellek a pedagógusképzésben. Tankönyvkiadó Bp., 1989.
- Forray—Hegedűs: Többféle kultúrára támaszkodó nevelés. Köznevelés. 1992. 2. 4.
- Glatz Ferenc: Kultúrpolitika, oktatási rendszer. Magyar Hírlap, 1989. szeptember 16. 7.
- Germáné—Sörös Erzsébet: Megújul az úttörőszövetség. Köznevelés. 1989. 43. 11.
- Gáspár László: Milyen középiskolát akarunk? Köznevelés. 1989. 38. 18.
- Gyapai Gábor: A budapesti Evangélikus Gimnázium pedagógiai tervei. Köznevelés. 1989. 43. 8.
- Hódi Gyuláné: A pedagógus hitele. Köznevelés. 1990. 2. 7.
- Hoffmann Rózsa: Szakközépiskoláról és gimnáziumról — az érettségi kapcsán — Köznevelés. 1990. 1. 6.
- Hoffmann Rózsa: Egy új iskolatípus: az általános középiskola. Köznevelés. 1989. 38. 3.
- Horváth Gabriella: A pedagógus személyisége. Köznevelés. 1989. 41. 10.
- Horváth Sz. István: Hit, hagyomány, szolgálat. Köznevelés. 1989. 44. 3.

- Horváth Pál: Tanszabadság Magyarországon. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
- Kalapács János: A pedagógiai kutatások és a közvélemény. Köznevelés. 1989. 44. 6.
- Kelemen Elemér: Az oktatáspolitikai koncepció tézisei (kézirat) MM. Bp., 1989.
- Kovács János: Stratégiák a nevelési rendszerünk kiépítésében. Hevesi Szemle. 1989. 5. 58.
- Kozéki Béla: Az iskolai eredményesség képzelt és valós okai. Köznevelés. 1990. 2. 6.
- Kozéki Béla: Eszményterror és személyiségfejlesztés az iskolákban. Köznevelés. 1989. 41. 6.
- Kozéki Béla: Hogy hű lehessen önmagamhoz. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
- Ladányi Andor: A pedagógusképzés megújításáról. Köznevelés. 1989. 38. 10.
- Magassy László: Az iskolarendszer átalakításáról. Köznevelés. 1989. 36. 6.
- Miksa Lajos: Milyen vizsgarendszer legyen Magyarországon? Köznevelés. 1989. 43. 3.
- Miksa Lajos: Reform helyett fordulatot. Köznevelés. 1989. 34. 17.
- Miksa Lajos: Nyelvtanítás és átképzés. Köznevelés. 1990. 1. 7.
- Mészáros István: Pedagógusok a világnézetileg semleges iskolákban. Köznevelés. 1989. 40. 9.
- Novák Gábor: A magyarság tudatot akarjuk építeni az iskolában. Köznevelés. 1989. 4. 7.
- Novák Gábor: Vélemények a magániskoláról. Köznevelés. 1990. 1. 3.
- Szebenyi Péter: A társadalomtudományi tantárgyak helyzete az európai szocialista országokban. Köznevelés. 1989. 34. 13.
- Szenes György: A közoktatásunk mostohagyermek a szakközépiskola. Köznevelés. 1989. 40. 10.
- Szikra János: Szülők nélkül felnőtt nemzedékek. Köznevelés. 1989. 36. 10.
- Tuza Tibor: Általános iskolai záróvizsga. Köznevelés. 1989. 43. 10.
- Vajó Péter: Fakultáció és pályaválasztás világszerte. Köznevelés. 1989. 34. 15.

METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN UND STRATEGIEN ZUR
ETAPPENSPEZIFISCHEN ANALYSE DES FRÜHEN SCHULALTERS

RESÜMEE: Entwicklungspsychologische Forschung, die im Dienste der Gestaltung von Bildung und Erziehung steht, bedarf einer besonderen methodologischen Strategie. Grundlage dafür ist die dialektische Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit. Ein System repräsentativer Analyseeinheiten umfasst 1. die Makrostruktur etappenspezifischer Haupttätigkeiten, 2. die Anforderungsstruktur dazu gehörender wesentlicher Unterklassen sowie 3. repräsentative Anforderungsprofile und Bewältigungsprozesse. Untersuchungsdimensionen bilden Handlungsverlauf bei erstmaligen Handlungen, bei Handlungswiederholung - variation und - kombination mit oder ohne definierter pädagogischer Intervention. Durch Verknüpfung von Quer - und Langsschnitt untersuchungen sowie von aktual - bzw. handlungsgenetischen Analysen lassen sich ontogenetische Entwicklungen als System von wesentlichen etappenspezifischen Merkmalen darstellen.

Einleitung

Betreibt man die entwicklungspsychologische Forschung insbesondere mit dem Ziel, Grundlagen für eine entwicklungsgerechte und entwicklungsfördernde Gestaltung von Bildung und Erziehung zu schaffen, dann kommt es bei der Analyse der psychischen Entwicklung von Kindern im frühen Schulalter darauf an, eine *methodologische Strategie* zu wählen, durch die ein System von wesentlichen etappenspezifischen Entwicklungserscheinungen aufgedeckt wird, das für die gesamte Etappe repräsentative Merkmale aufweist und damit Anhaltspunkte bietet, die für alle Unterstufenpädagogen generell von Belang sind. Darüber hinaus muss das Vorgehen zu repräsentativen Merkmalen für einzelne Schuljahrgänge sowie zu gruppen und individuellen Entwicklungsbesonderheiten führen, um der Vielfalt von Entwicklungsverläufen und der grossen Spannweite, die die psychische Entwicklung von Schulbeginn bis zum Übergang in das mittlere Schulalter

aufweist, im Interesse einer Differenzierung im pädagogischen Prozess gerechtfertigt zu werden.

Daraus ergeben sich Fragen danach, in welcher Weise ein gezieltes, schrittweises, systematisches Vorgehen in der Forschung anzustreben ist, das eine Synthese von Ergebnissen aus vielen einzelnen Untersuchungen ermöglicht, und zwar einer Synthese, die zu diesem System repräsentativer Merkmale führt. Auf einige damit zusammenhängende Fragen wollen wir näher eingehen, auf andere können wir nur hinweisen.

1. Tätigkeit und Persönlichkeit - gleichberechtigte methodologische Ausgangs- bzw. Endpunkte einer psychologischen Analyse

Eine wichtige theoretische Grundlage der modernen Psychologie bildet bekanntlich das Prinzip der dialektischen Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit.

Was bedeutet das für die Forschung?

Beschränkt man sich im wesentlichen darauf, psychologische Merkmale des Individuums zu untersuchen, dann können selbst die ausgeklügeltesten Methoden, z. B. der Beobachtung und Befragung nicht dazu führen, reale Einsichten in die Zusammenhänge von Tätigkeit und Persönlichkeit zu gewinnen.

Nicht weniger einseitig ist es jedoch, wenn man sich ausschliesslich der anderen Seite der Dialektik, nämlich der rein objektiven Tätigkeitsanalyse zuwendet, ohne dabei die Persönlichkeit als Tätigkeitssubjekt in die Untersuchung adäquat einzubeziehen. Die Tätigkeiten des Individuums, so formulierte Leontjew, stellen die "Ausgangs-Einheiten der psychologischen Analyse der Persönlichkeit" (1979, S. 176) dar, denn das Niveau der psychischen Regulation der Tätigkeit bildet, wie A. Kossakowski kürzlich ergänzte, nicht nur "einen ganz wesentlichen Indikator der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit", sondern "eigentlich ihren Hauptinhalt" (1987, S. 139).

Unabdingbare methodologische Forderung muss also sein, sowohl ein *persönlichkeitsisolierendes* als auch ein *tätigkeitsisolierendes* Vorgehen zu vermeiden, und zum Gegenstand der Untersuchung stets die *Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit* zu erheben, die wir im folgenden kurz mit "*Analyse-Einheit*" bezeichnen wollen. Dabei ist es u. E. prinzipiell gleichgültig, ob die wissenschaftliche Analyse ihren Ausgangspunkt von der *Tätigkeit* des Subjekts oder von *Subjekt* der Tätigkeit nimmt. Entscheidend ist jedoch, dass man sich der jeweils anderen Seite der Analyse-Einheit bewusst ist und die Untersuchung *dorthin unbedingt weiterführt*.

2. Zur Bedeutung und zur Strategie der Gewinnung repräsentativer Analyse-Einheiten.

Für eine etappenspezifische Forschungsstrategie ist es nun keineswegs unwichtig, *welche* Analyse-Einheiten für die konkrete Untersuchung gewählt werden - vor allem dann nicht, wenn man die betreffende Etappe möglichst differenziert und vollständig erfassen will.

Natürlich wird man die ganze unendliche etappenspezifische Vielfalt an Erscheinungen und Zusammenhängen nie *restlos* untersuchen können. Allerdings ist es auch wenig effektiv, diese oder jene Tätigkeits- bzw. Persönlichkeitsbesonderheiten mehr oder weniger isoliert zum Gegenstand der Untersuchung zu bestimmen.

Nach unserem methodologischen Verständnis ist es vielmehr notwendig, die entwicklungspsychologischen Forschungen auf der Grundlage eines *repräsentativen Systems* von Analyse-Einheiten vorzunehmen. Was ist damit gemeint, und wie kann ein solches System gewonnen werden?

Wir gehen davon aus, dass es innerhalb eines etappenspezifischen Tätigkeitssystems verschiedene Tätigkeitsklassen gibt, die an die Kinder bestimmte Anforderungen stellen und die von ihnen als Subjekt der Tätigkeit auf spezifische Weise bewältigt werden. Der *erste Schritt* in der Gewinnung repräsentativer Analyse-Einheiten besteht darin, die Makrostruktur einer definierten Tätigkeitsklasse (z. B. Spieltätigkeit, Lerntätigkeit, technische Tätigkeit, touristische Tätigkeit) unter dem Aspekt ihrer spezifischen objektiven (äußeren) Anforderungen an das Subjekt zu bestimmen. Einen Vorschlag für "anforderungsorientierte Analyse- oder Beschreibungskriterien" sowie für "regulationsorientierte (oder subjektive) Kriterien" wurde von Kossakowski (1987, S. 61) unterbreitet.

Auf der Basis des ersten Schrittes gilt es in einem *zweiten Schritt*, Unterklassen abzuleiten.

Jede Tätigkeitsklasse besteht nämlich aus einem bestimmten System immer speziellerer Tätigkeiten. So gehören zur Spieltätigkeit bekanntlich Rollenspiele, Regelspiele, Konstruktionsspiele usw.. Regelspiele wiederum lassen sich u. a. in Brett-, Karten-, Sportspiele usw. unterteilen (vgl. S. Riemann 1987). Technische Tätigkeiten können - um ein weiteres Beispiel zu nennen - in Unterklassen wie gebrauchswertnutzende, -schaffende, -erhaltende und -wiederherstellende technische Tätigkeiten untergliedert werden (vg. K. O. Steinmetz 1988): Alle diese Tätigkeiten enthalten jeweils sehr verschiedenartige Anforderungen und besitzen deshalb spezifische Potenzen für die psychische Entwicklung des Kindes.

Tätigkeitsklassen stellen also immer zugleich Klassen von Anforderungen an das Subjekt dar, das zu deren Bewältigung bereits die betreffenden Voraussetzungen besitzt oder sie erst in diesem Prozess erwirbt.

Das Ziel einer etappenerientierten Forschungsstrategie sollte u. a. darin bestehen, solche Klassen von Analyse-Einheiten in ihrem hierarchischen Zusammenhang aufzudecken und systematisch zu untersuchen. Natürlich können nicht sämtliche Tätigkeiten, die zu einer Tätigkeitsklasse gehören, im einzelnen untersucht werden. Es wäre aber auch falsch, die Auswahl - wie es oft noch geschieht - völlig dem subjektiven Ermessen zu überlassen. Wir halten es folglich für einen wichtigen *dritten Schritt* und damit kommen wir auf den Ausgangspunkt unserer Betrachtungen in diesem Abschnitt zurück - Analyse-Einheiten zu bestimmen, die für eine ganze Klasse von Tätigkeiten mit den ihnen entsprechenden objektiven Anforderungsprofilen und etappenspezifischen subjektiven Bewältigungsprozessen repräsentativ sind (Repräsentant).

Innerhalb der systematischen Erforschung z. B. der Regelspiele wäre es nötig, *solche* Spiele zu bestimmen, die für die Tätigkeitsklassen der Kartenspiele, der Brettspiele, der Geschicklichkeitsspiele, der ästhetischmotorischen Spiele usw. jeweils repräsentative Bedeutung *besitzen*.

Die Wechselbeziehungen zwischen Persönlichkeit und Tätigkeit, wie wir sie in unseren bisherigen Betrachtungen mit ihren Konsequenzen für den Forschungsprozess dargestellt haben, vollziehen sich in der Regel nicht statisch, nicht auf immer der gleichen Stufe; sie sind vielmehr dynamischer Natur, implizieren also Entwicklungsprozesse, d. h. sie widerspiegeln einerseits ein bestimmtes Niveau der Entwicklung und führen andererseits zu weiteren Entwicklungen.

Wie sind diese Entwicklungen im Forschungsprozess erfassbar und abbildbar?

3. Die Wechselbeziehung von Tätigkeit und Persönlichkeit in ihrer Entwicklung

Zunächst muss folgendes betont werden: Dreh- und Angelpunkt auch des im engeren Sinne entwicklungspsychologischen Teils unserer Untersuchungen ist und bleibt das *Handlungen antizipierende, ausführende und reflektierende Subjekt*. Deshalb nehmen wir stets als Ausgangspunkt, was uns das im vorausgehenden Abschnitt beschriebene schrittweise Vorgehen erbracht hat, nämlich die dort gekennzeichnete *repräsentative Analyse-Einheit (Repräsentant)*. Um differenzierten Einblick in den komplexen Prozess der Entwicklung erhalten zu

können, ist es nötig, die entwicklungspsychologische Analyse des Repräsentanten an entwicklungsrelevanten und methodologisch "zugänglichen Stellen" der Persönlichkeits-Tätigkeits-Dialektik vorzunehmen. Grundlage dafür sind adäquate Handlungen als "Grundeinheit der Tätigkeit" (vgl. Kossakowski/Lompscher 1988, S. 38).

Aus unseren Erfahrungen und theoretischen Einsichten ergeben sich folgende entwicklungspsychologische Untersuchungsdimensionen:

3.1. Handlungsverlauf

Die Vph. haben die Aufgabe, eine der repräsentativen Tätigkeitsklasse entsprechende Handlung zu realisieren. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, den Ablauf der Handlung, d. h. den prozessualen *Aufbau der Gesamthandlung aus Teilhandlungen*, so detailliert wie möglich zu registrieren und psychologische zu analysieren.

3.2. Handlungsvariation

Die Vpn. führen Handlungen gleichen Grundtyps (siehe 3. 1.) mit systematisch variierenden Anforderungen aus. Durch den Vergleich der subjektiven Bewältigung unterschiedlicher (kontrollierter) Anforderungen soll erkundet werden, inwiefern die Anforderungen *entwicklungsadäquat* sind oder Unter- bzw. Überforderungen darstellen.

3.3. Handlungswiederholung

Die Vpn. führen die Handlungen, wie wir sie unter 1. und 2. gekennzeichnet haben, jeweils ein weiteres Mal (oder mehrfach) aus, und zwar, ohne dass die Bedingungen und Anforderungen objektiv erneut verändert werden. Der Vergleich soll Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die wiederholten Handlungen auf *gleichem Niveau* (Stagnation), auf *niedrigerem Niveau* (Regression) oder auf *höherem Niveau* (Progression) ausgeführt werden, was Einblick darin gewährt, in welchem Masse und in welcher Richtung Erfahrungsverarbeitung vorgenommen wurde (im Sinne spontaner *Erfahrungsgenese*).

3.4. Handlungseintervention (im Sinne pädagogisch intendierter Erfahrungsgenese)

Der VL gibt genau "dosierte" (abgestufte, gestaffelte) Hilfen, bis die betreffende Vp. in der Lage ist, die Handlung (siehe 1 bis 3) selbständig weiterzuführen. Das geschieht z. B. beim Stagnieren, bei Hilflosigkeit oder

Ausweglosigkeit. Die Interventionsstrategien werden in Voruntersuchungen gewonnen bzw. theoretisch abgeleitet und soweit wie möglich "vorprogrammiert" sowie im Hauptversuch kontrolliert eingesetzt und genau protokolliert. Der Umfang und die Art an "Entwicklungshilfen", die eine Vp. benötigt, gibt genauere Auskunft über Probleme der subjektiven Bewältigung bestimmter objektiver Anforderungen. Das lässt Rückschlüsse auf *Entwicklungsbesonderheiten* zu. Zugleich gewährt die Aufgabenbewältigung Aufschluss über die etappenspezifische Effektivität der Intervention.

Kennt man jedoch bereits die Entwicklungsbesonderheiten und die entsprechenden Probleme, dann ist es möglich, subjektive Voraussetzungen für die zunehmend selbständige Anforderungsbewältigung zu bestimmen und in weiteren Handlungen pädagogisch gezielt experimentell auszubilden. Auf diese Weise können *etappen- und persönlichkeitspezifische Interventionstypen* ermittelt werden.

3.5. Handlungskombination

Die Vp. absolviert eine Handlungsfolge, wobei ebenfalls (wie bei 3.1. bis 3.4.) Variation, Wiederholung und Intervention möglich sind. Die Handlungen werden einerseite im Rahmen *einer* Tätigkeit (als Kombination von unterschiedlichen Lern- oder Spiel- oder Arbeitshandlungen) realisiert. Theoretischen Intentionen folgend, können Handlungen andererseits so durchgeführt werden, dass sie *wechselnd* Bestandteil mehrerer Tätigkeiten sind (z. B. Herstellen eines Gebrauchsgegenstandes als Lern-, Spiel- oder Arbeitshandlung). Zur Ausbildung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Wertorientierung oder Fähigkeit zur Selbsteinschätzung) kann es notwendig sein, Handlungen mit unterschiedlichem Inhalt in einer Folge zu kombinieren, weil erst im Ergebnis vieler verschiedener Handlungen die *Ausbildung* bzw. *Weiterentwicklung* einer Persönlichkeitseigenschaft zu erwarten ist (vgl. A. Kossakowuski; J. Lompscher 1988. S. 39), Das Ziel der Handlungskombination besteht also darin, Entwicklungsphänomene zu erfassen bzw. auszubilden, die erst in handlungsübergreifender Sicht erkenn- bzw. realisierbar sind. Eine zentrale Aufgabe besteht auch bei dieser Dimension der Untersuchungen darin, repräsentative Handlungskombinationen zu bestimmen, die für pädagogische Anliegen relevant sind.

4. Methodologische Potenzen einer systematischen etappenorientierten Untersuchungsstrategie

1. Führt man Untersuchungen auf der Grundlage *einer* systematisch gewonnenen und differenziert gekennzeichneten repräsentativen *Analyse-Einheit* durch, dann kann der Geltungsbereich der erhaltenen Ergebnisse, also ihre Verallgemeinerung auf *eine ganze Klasse* von genau definierten *Tätigkeiten* und auf deren subjektive Möglichkeiten der Anforderungsbewältigung erweitert und dadurch zugleich sicherer bestimmt werden.

2. Gehen wir danach des weiteren dazu über, ein System von repräsentativen Analyse-Einheiten zu entwickeln, dann lässt sich schrittweise und zielstrebig erreichen, einen ganzen bestimmten definierten *Gegenstandsbereich* der Forschung (z. B. Regelspiel, konstruktive Tätigkeiten, gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten,) umfassend zu analysieren, also nicht - wie das meist bisher geschah mehr oder weniger punktuell und das auch noch zufällig.

3. Geschieht dies gleichzeitig oder nacheinander in mehreren miteinander in repräsentativem Zusammenhang stehenden Gegenstandsbereichen (z. B. Regelspiel und Rollenspiel), dann wird es mehr und mehr möglich, und zwar auf systematische Weise möglich, die Entwicklungsspezifik einer ganzen Schuljahrgangsstufe bzw. einer ganzen Altersstufe zu erfassen.

4. Werden die an repräsentativen Analyseeinheiten orientierten entwicklungspsychologischen Untersuchungen nun des weiteren in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt (also gleichzeitig in den Klassen 1 bis 3 oder 4), erhalten wir durch diese *Querschnittsvergleiche* Einblick in den Zusammenhang zwischen handlungsgenetischen Prozessen und etappenspezifischen bzw. klassenstufenspezifischen Besonderheiten, nämlich als subjektiver Gesamtdetermination für die Bewältigung von spezifischen Anforderungen bestimmter Tätigkeitsklassen. Es lassen sich auf dieser Grundlage die entwicklungspsychologischen *Potenzen* und *Grenzen* einer Etappe (z. B. Unterstufe) bestimmen.

5. Für entwicklungspsychologische Fragestellungen ist es darüber hinaus wünschenswert, wenn nicht gar notwendig, die in den vorausgehenden Abschnitten beschriebenen Untersuchungen in prinzipiell gleicher Weise an denselben Vpn. in bestimmten Zeitabständen (möglicherweise über mehrere Jahre) wiederholt, also als *Längsschnittstudien* durchzuführen. Dadurch wird es möglich, direkte - also nicht nur interpolierte - Informationen zu gewinnen, und zwar über die Richtung und Form des Entwicklungsverlaufs, über die Beziehungen von Aufbau- und Abbauprozessen, über Stabilität von Merkmalen bzw. über intra- und interindividuelle Variationen sowie deren Abhängigkeit von bestimmten

Bedingungen. Diese Informationen bieten Einblick in die Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen ontogenetischen Ereignissen bestehen und schliesslich zu einem spezifischen Entwicklungsverlauf führen.

So wird die Beantwortung der entwicklungspsychologische entscheidenden Frage angebahnt, wie das Individuum über *handlungsenetische* bzw. *aktuaalgenetische* Erfahrungen und deren "Verknüpfung" zu *ontogenetischen* Entwicklungen gelangt.

Literatur:

Kislat, Günter; Otto, Karlheinz: Zum Tätigkeitssystem im jüngeren Schulalter. In: Wiss. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 20. Jahrgang 1983. Heft 3

Kislat, Günter: Grundlagen, Aspekte und Grenzen einer tätigkeitsorientierten Forschungsstrategie. In: Wiss.

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 22. Jahrgang 1985. Heft 1

Kossakowski, Adolg: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1980

Kossakowski, Adolf: Zur Theorie der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. In: Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter (Kap. 2). Autorenkollektiv unter Leitung von A. Kossakowski. Berlin 1987

Kossakowski, Adolf; Lompecher, Joachim: Zum Tätigkeitskonzept in der Psychologie. In: Pädagogische Forschung. Herausgegeben von der APW der DDR. 29. Jahrgang 1988. Nr. 1

Leontjew, Alexej: Tätigkeit - Bewusstsein - Persönlichkeit. Berlin 1979

Otto, Karlheinz: Zum System und zur Dialektik von Forschungsstrategien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Wiss. zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 22. Jahrgang 1985. Heft 1

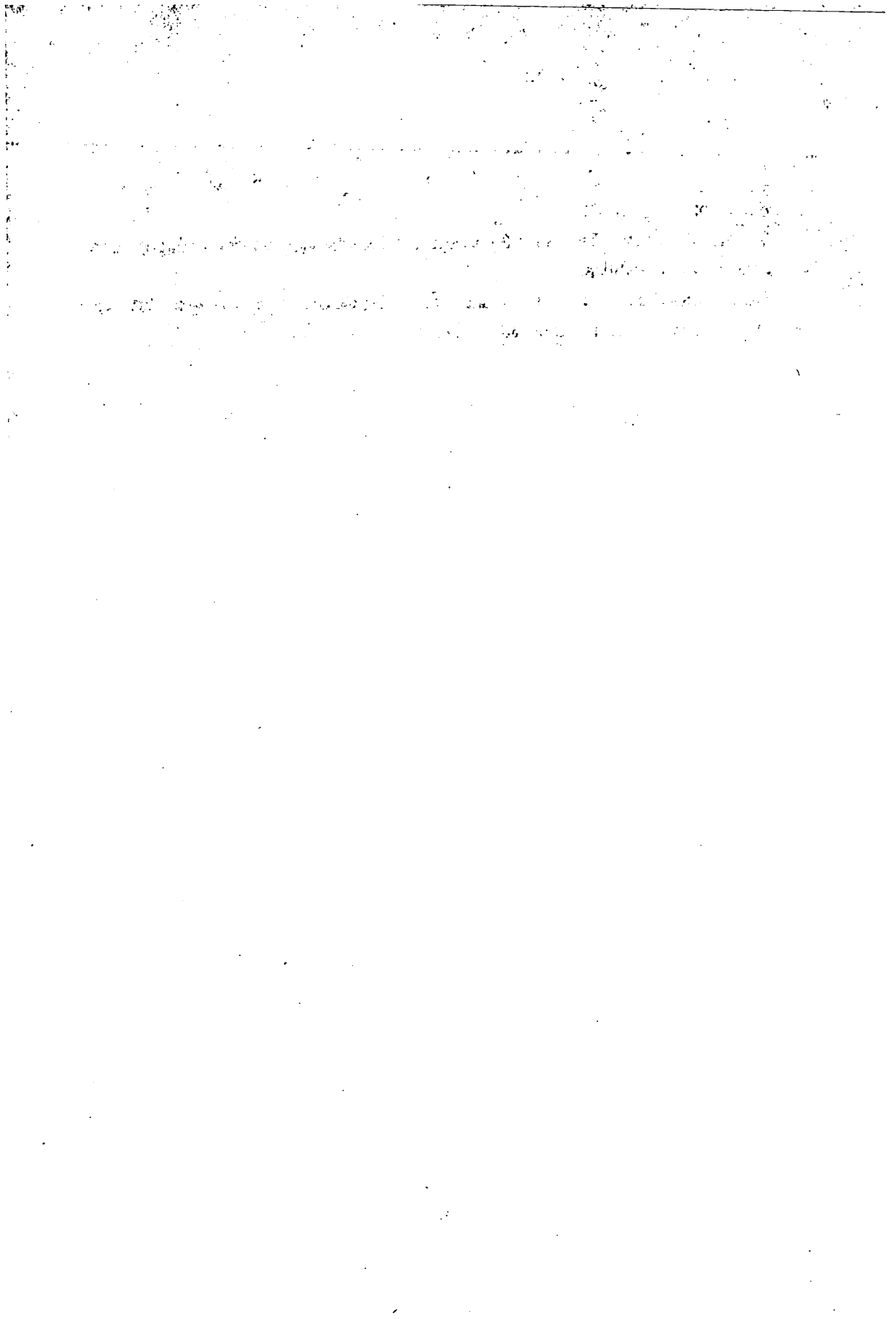
Riemann, Sabine: Entwicklungsbesonderheiten des Regelspiels im frühen Schulalter (unter besonderer Berücksichtigung von Brettund Legespielen). - 1988. - Erfurt; Mühlhausen, Päd. Hochschule, Päd. Fak., diss. A.

Steinmetz, Klaus-Dieter: Konstatierende Untersuchungen zur Entwicklung der Handlungsorientierung jüngerer Schulkinder bei technischen Tätigkeiten. - 1988. - Erfurt; Mühlhausen, Päd. Hochschule, Päd. Fak., Diss. A.

Autoren:

Kislat, Günter ord. Professor Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen

Otto, Karlheinz ord. Professor für Entwicklungspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen



KORASZÜLÖTTEK ÉRTELMI FEJLŐDÉSE ÉS ISKOLAI ELŐREHALADÁSA

ABSTRACT: 30 preterm children were followed up to school entry and throughout the first school year. Relationship between certain biological variables (gestational age, birth weight, pregnancy course) and environmental variables (SES, parental attitude, intellectual fostering materials and experiences) on the one hand, and the children's school adaptation and progress, on the other hand, were tested. The predictive value of some test performances (Budapest-Binet IQ "Draw-a-man" test, Bender-Gestalt Test) at 6 years was also examined. School adaptation and progress was measured by the teachers' ratings.

The prematurely born children were found to be at risk of encountering difficulties in coping with school requirements more often than their full-term peers. However, within the pre-term group environmental variables rather than biological factors discriminate children who succeed in the first school-year from those who fail.

Magyarországon – csakúgy, mint nemzetközi viszonylatban – komoly társadalmi problémát okoz a koraszülöttek magas aránya, az újszülött populációnak 10–11 %-át érinti. (1970: 10,7 %; 1975: 11,2 %; 1980: 10,8 %; 1983: 10,2 %; 1986: 9,8 %. Demográfiai Évkönyv 1986.)

A koraszülöttek fejlődésével kapcsolatos kutatások eredményei nem egységesek, egyes szerzők nem találtak lényeges eltérést a koraszülöttek és a terminusra születettek pszichés és értelmi fejlődésében, mások szerint pedig a koraszülöttség diszpozíciót jelent egy nehezített fejlődésmenetre, és nagyobb számban mutathatók ki a későbbi idegrendszeri maradványtünetek.

Boda szerint (1981) ez azzal magyarázható, hogy mindazok az ártalmak, amelyek koraszüléshez vezetnek, idegrendszeri ártalmakat is okozhatnak, ezért gyakrabban fordulnak elő perinatális ártalmak is.

A szövődmény nélküli koraszülés önmagában még nem vezet idegrendszeri károsodáshoz, vagyis intelligencia csökkenéséhez.

A korszerű terápiás lehetőségek nagy mértékben csökkentik a koraszülötteket fenyegető későbbi idegrendszeri bántalmakat.

Pikkler Emmi (1969) adatai szerint a koraszülöttek mozgásfejlődésében lemaradás mutatható ki.

Wohlmüt G és Fráter (1965) 193 koraszülött utóvizsgálatát végezte el 6-7 éves korban. Enyhe mentális vagy motoros retardációt 91 esetben, magatartási problémát 68 esetben találtak. Intelligenciaátlaguk 71 %-ban átlagos volt, de az alkalmazkodóképességük gyengesége, figyelemzavar, a jó intellektust is negatív irányba terelheti.

Több szerző egyetért abban, hogy a koraszülöttek nem csupán szomatikus fejlődésük és érzékszervi működésük, hanem neuromotoros funkciók, főként pedig a pszichoszociális magatartásuk szempontjából is hátrányban vannak.

É. Kovács Ilona (1966) közli, hogy a koraszülés a gyermek pszichés fejlődését főleg akkor befolyásolja, ha a koraszüléshez egyéb ante-, illetve postnatális ártalom is hozzátársul. Az organikus ártalom olykor csak átmeneti, amely a gyermek toleranciáját csökkenti a külvilággal szemben. Gyakran összefüggés mutatható ki az ártalom és környezeti hatás között. A környezetből eredő hibák pszichoreaktív ráépülésre vezethetnek, melyek a szomatikus ártalmaknál még súlyosabbak.

Kalmár és munkatársai (1984) a születési súly hatását vizsgálták a motoros és mentális fejlődésre 3 és fél éves korig. A 2000 g feletti koraszülöttek megközelítően olyan teljesítményt mutattak, mint a kontroll csoport. Az ennél kisebb súlyú koraszülötteknél néhány fejlődési területen elmaradást tapasztaltak. Vizsgálták a szülők iskolázottságának hatását a fejlődésre, amelyek a korai pszichomotoros fejlődésre nem, de a Binet IQ-ra megmutatkozott a hatása. Itt lényeges a magasabban iskolázott szülők támogató nevelése a biológiailag éretlen koraszülött gyermeknél.

Siegel (1985) 7 éves korú (1500 g-os) koraszülöttek teljesítményét vizsgálta. A kontroll csoportéhoz viszonyítottan gyengébben teljesítettek a szem-kéz koordinációt, vizuális téri emlékezetet igénylő feladatokban. A teszteredményeket illetően a pre- és perinatális komplikációk inkább a vizuális-téri funkciókkal és a figyelemmel korreláltak, a SES* és az anya iskolázottsága inkább a nyelvet érintő teljesítményekkel. A szerző szerint az IQ mint globális mutató nem különösebben informatív, fontos az egyes funkciókat specifikus feladatokkal vizsgálni. A legtöbb koraszülött IQ-ja a normál zónába esik, de időre született társaikhoz viszonyítva a tanulási nehézségekhez vezető funkciózavar sokkal gyakoribb náluk.

* Szocioökonómiai státus

Az új pszichológiai elképzelések szerint a gyermek szociobiológiai lény, aki megszületésétől kezdve rendelkezik bizonyos életfontosságú "protokompetenciákkal" a kognitív és szociális interakció terén. Ezek a protokompetenciák a csecsemőnek lehetőséget adnak arra, hogy a szociális és tárgyi környezetével aktív interakcióba lépjen. Ennek folyamán tanulva fejlessze képességeit és alkotó módon formálja környezetét. (Rauh 1979)

Az anya számára a szülés utáni időszak egy "szenzitív periódusa", melynek ingere a testi kontaktus. Ha az anya hosszabb ideig (3-4 hét) nem ölelheti meg gyermekét, akkor veszélybe kerül az anyaság "kompetencia élménye". Azok az anyák, akik gyermekükkel bizonyos időt együtt tölthettek, több szeretet megnyilvánulást mutatnak, mint társaik (Bagdi 1986). A születés utáni 24-36 órás időszak az a szenzitív periódus, amikor a domináns ingerek a szülő szinзитivitására hatnak: hasonlóság vagy vélt hasonlóság a szülőkhöz, szemkontaktus, szoptatás, bőringerek.

Megfelelő higiénias előírások betartása mellett, ugyanakkor ésszerű lazítással lehetővé kellene tenni az anya-gyermek korai kapcsolatának kialakítását. Feltehetően ez pozitív irányba befolyásolná a koraszülött gyermekek pszichoszociális fejlődését, későbbi interperszonális kapcsolatait, s elkerülhetővé válnának a sok esetben a későbbi adaptációs és magatartászavarok.

A koraszülöttek életük döntő időszakában hónapokra elszakadnak az anyától. Az anya 1-2 hónap után feszültséggel telve, gyakran idegenül veszi át gyermekét. A koraszülötteket nevelő anyák nevelési, gondozási eljárásaikban elbizonytalanodhatnak, gyakran elszigetelődnek környezetüktől. Gyakran "over protekt" nevelési környezetet biztosítanak, amely a későbbiekben túlzott vélelem, szorongás tüneteit okozhatja. Az anya, a család feszültségei átsugároznak a gyerekre.

A koraszülöttek nemcsak biológiailag veszélyeztetettek, figyelembe kell venni a környezeti hatásokat is, mindezek jelentősen befolyásolják a fejlődést.

A fejlődéslelektan egyik lényeges alaptétele, hogy az érés és tanulás dialektikus kölcsönhatásban van egymással. A tanulással lehet siettetni az érést, de a pszichés funkciók elsajátításának alapvető feltétele az idegrendszer bizonyos érettsége.

Salamon szerint (1983): Az egészséges gyermekek fejlettségének különbsége a társadalom és nevelés eltéréseiből ered. Tehát megfogalmazható az, hogy a gyermek adottságai vele születettek. Az adottságokat az öröklött és méhen belüli fejlődés sajátosságai, valamint a szülés lefolyásának körülményei határozzák meg. A valeszületett adottságokat a tanulás-nevelés hatásai módosíthatják. Az idegrendszer érettsége azonban feltétele annak, hogy a gyermek alkalmas legyen ismeretek elsajátítására.

A koraszülötteknél gyakran előfordul, hogy az érés és a tanulás, vagyis a környezeti ingerekhez való alkalmazkodás között nincs természetes egyensúly. Az éretlen idegrendszer sok erős inger éri, amely gyakran kellemetlen is, ezek erőszokolják és siettetik az érést. Feltételezhető, hogy ennek sajátos pszichés következményei alakulnak ki (Csiky 1981).

A koraszülötteknél a pszichoszociális rizikófaktorok jelentősége nő. A szülők, elsősorban az anya szociokonómiai státusza, intelligencia szintje lényeges a gyermek kognitív fejlődése érdekében. A biológiai faktorok csak a neurológiailag egyértelműen károsodott gyermeknél állnak az első helyen. A biológiai rizikók előnyös környezeti feltételek mellett nagymértékben elháríthatók. Az előnytelen környezeti feltételek a "biológiailag veszélyeztetett" gyermekre különösen súlyosan hatnak.

Lényeges kérdés, hogy a koraszülöttség hogyan befolyásolja az iskolaérettségi vizsgálaton nyújtott teljesítményt. Csiky és munkatársai (1981) utóvizsgálatot végeztek kissúlyú koraszülöttek iskolaérettsége szempontjából. Eredményeik szerint testméretekben való elmaradás nem mutatkozott. Pszichés funkcióikra diszharmónia, dezintegrált fejlődésmenet jellemző. A vizsgált csoportra jellemző volt a dekoncentráltóság, hipermotilitás, pszichés fáradékonyság, érzelmi kiegyensúlyozatlanság nagyobb előfordulása. Vargáné-Febez-Őry-Szabó (1979) vizsgálták az iskolaéretlenségre, illetve érettségre ható tényezőket budapesti gyermekeknél. Vizsgálatukban foglalkoztak a koraszülöttek iskolaérettségi problémáival is. A szerzők szerint a születési súly és a gyermek fejlődése között összefüggés van. Az iskolaéretlenek 22 %-a született 2500 g-nál kisebb súllyal, az iskolaéretteknek pedig csak 8 %-a. A biológiai tényezők szerepe mellett fontosak a fejlődésben a környezeti kulturális tényezők és a családi nevelési hatások. Az iskolaéretlenség multikauzális jellegűnek tekinthető. Az iskolaérettség és éretlenség faktorainak elemzése koraszülötteknél körültekintőbb minőségi elemzést kíván, csak így lesz elérhető a problémamentes iskolakezdés.

Vizsgálatom tárgyát 30 "valódi koraszülött" gyermek pszichológiai vizsgálata és iskolai sorsának követése képezi. Vizsgálatomban arra keresek választ, hogy a koraszülöttség mint biológiai "rizikó tényező" beolvasolja-e a gyermekek szomatikus, pszichés, mentális fejlődését és szociális beilleszkedését abban az esetben, ha a perinatális anamnézis, a koraszülöttségen és a veszélyeztetett terhességen kívül negatív. Vizsgáltam, hogy tanköteles kort elérve milyen az iskolaérettségük szintje, beiskolázásuk alakulása, és intelligenciájuk szintje. Elemeztem, hogy a szociális, társadalmi körülmények, fejlődésüket milyen mértékben határozták meg. A vizsgálati mintát 30 koraszülött gyermek képezi, (14 fiú és 16 lány, gesztációs idő 37

hét alatt, átlag: 33,9 hét, születési súly 2500 g, átlag: 1885/g) az Egri Nevelési Tanácsadó ellátási területéről.

Alkalmazott módszerek, eljárások és mutatók

- Kérdőív és interjú: (Sears, Mecooby és Levin, valamint Caldwell és Bradley HOME kérdéssorából használtunk fel.)

Biológiai adatokból kiemeltük a gesztációs időt, születési súlyt, a terhesség lefolyását és a mozgás- és beszédfejlődést. *Környezeti* változóknál figyelembe vettük a SES-t (szocioökonómiai státuszt) a szülők nevelési attitűdjét és a családi környezet intellektuális serkentő hatását.

- Pszichológiai vizsgálatok teljesítménytesztekkel: *Binet*; *Simon* általános intelligencia teszt (IQ: meghatározás), *Goodenough-rajzteszt* (rajzkvóciens meghatározás) *Bender "B"* teszténél Santucci és Galifret-Grajnon féle változatot és értékelési módot alkalmaztuk a vizuomotoros készségek vizsgálatára, iskolai érettség szintjét pedig az *Iskolaérettségi pszichológiai kiegészítő* teszt battériával mértük.

- A beiskolázott gyermekek fejlődését a pedagógustól felvett kérdőívvel regisztráltuk az első tanév végén.

A szülők kikérdezése a pszichológiai vizsgálatok végzése a gyermekek 6 éves korában iskolaérettségi vizsgálat kapcsán történt. (Az adatok statisztikai feldolgozását Morián Béla végezte. A gépi analízis az ELTE Számítóközpontban történt. Az alkalmazott programok: BMDP 2V, BMDP, BMDP 7 M) A téma kapcsolódik az ELTE BTK Pszichológiai Intézetnek Társadalmi és Neveléspanpszichológiai Tanszék kutatómunkájához.

Vizsgálati eredmények

Az anyától felvett anamnesztikus adatok szerint a vizsgált gyermek 33,4 %-a "normál" terhességből, 66,6 %-a veszélyeztetett terhességből született.

A szülés lefolyása szerint: sima szülés 73,3 %, császármetszés 13,3 %, elhúzó szülés 10 %, rohamos szülés 3,4 %.

A gesztációs idő átlaga 33,9 hét; születési súlyátlag 1885 gram.

A pszichomotoros (járás és beszéd) fejlődése elemzése alapján a mozgásfejlődésben elmaradt gyermekeknél a beszédfejlődés is később indult meg, ez a gyermekek 13-14 %-át érinti.

A környezeti hatásokat a SES, a családi nevelési attitűd és a gyermekekre ható intellektuális hatások alapján elemeztem, mivel a gyermekek fejlődésében fontos

közvetítő faktorok az apa és az anya szociális helyzete, iskolai végzettsége, az anya nevelési stílusa, beállítódása.

Környezeti hatások:

csoporthatás	-SES %	Nevelési attitűd %	Intellektuális hatások %
alacsony	10,0	6,6	13,5
átlagos	23,4	60,0	50,0
jó	66,6	33,4	36,5
	100,0	100,0	100,0

Fontosak a családon belüli szociális kapcsolatok. A biológiai rizikók előnyös környezeti feltételek mellett elháríthatók, illetve kompenzálhatók.

A környezeti adatokat szükséges összevetni az egyéni intellektuális fejlődéssel, iskolaérettséggel és a beiskolázott gyermekeknél az iskolai teljesítménnyel.

A pszichológiai vizsgálatok elemzése szerint:

A Binet intelligencia teszt alapján a vizsgált koraszülöttek 86,6 %-a a "normál IQ övezetbe" tartozó intelligencia szintet mutatott.

Binet IQ-átlaga 98,5. A vizsgálatok alapján a születési súly nem meghatározó az intelligencia szint alakulásában. A 2000 g alatti Binet IQ átlag 98,3, a 2000 g-nál nagyobb súllyal született gyermekek Binet IQ átlaga 99,0 szintje gyakorlatilag megegyezik.

A Bender-tesztben a helyzet, irány és a relatív pozíció területén mutatható ki legnagyobb elmaradás. A 6 évesek átlagát az összpontszám tekintetében a vizsgálati személyek 13,4 %-a érte el:

helyzet-irány	20,0%
relatív pozíció	23,4 %
szögek kivitelezését	43,3 %-a

oldotta meg helyesen

Az általános intelligenciaszinthez viszonyítottan a koraszülöttek vizuomotoros koordinációja gyenge, a 6-7 éves korú koraszülötteknél lényeges elmaradás mutatható ki.

A Goodenough-rajztesztben a vizsgált gyermekek 50 %-ának rajzteljesítménye nem éri el a "normál" RQ övezetét, Rajz Q átlag 80,3, lényegesen gyengébb a Binet tesztben nyújtott teljesítménynél. A fenti adat a koraszülöttek vizuomotoros érzésének elmaradását mutatja.

A születési súly a tesztek egyikében nyújtott teljesítménnyel sem korrelál, noha a korai fejlődés (mozgás és beszéd) tempójában még meghatározó szerepe volt.

A születési súly alapján alkotott csoportok között a pszichológiai tesztekben (2000 g alatti és 2000 g feletti) csak a Rajz Q-nál van $p < 0,1$ szinten tendenciaszerű különbség.

A Bp-i Binet-, a Rajzteszt és a Bender-teszt eredményeinek összehasonlítását a születési súly 2000 g és 2000 g feletti kategóriával az 1. sz. táblázat mutatja.

1. sz. táblázat

Pszichológiai tesztek	születési súly		\bar{X} összes vsz.
	2000 g-nál kisebb	2000 g-nál nagyobb	
BIQ	98,3	99,0	98,5
RQ	92,3	84,0	89,3
BENDER			
össz.	33,2	28,5	31,5
szög	31,9	26,6	30,0
irány	34,3	34,5	34,4
pozíció	31,7	33,6	32,4
Súly X	1684,2	2233,0	1885,6
N = 30	n = 19	n = 11	n = 30

A veszélyeztetett terhesként nyilvántartott anyák gyerekei minimális (statisztikailag csak egy mutatóban érvényesülő) fölényt mutattak a nem veszélyeztetett terheségből született koraszülöttekhez képest. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a terhesség lefolyásából nem lehet a késői következményeket előrejelezni. A "veszélyeztetett" csoport minimális fölényére vonatkozóan csak óvatos feltételezéseket lehet megkövetelni. Ebben a csoportban magasabbak a környezeti-pontszámok is, ami együtt járhat egy bizonyos nagyobb gondossággal, így a problémák korábbi észrevételezé-

sével, de lehet, hogy a teszteredményeket itt közvetlenül a kedvezőbb környezeti hatások befolyásolták, a biológiai tényezők kimutatható hatása nélkül.

Mindenesetre a terhesség lefolyásánál lényeges a korai prevenció.

A terhesség lefolyása szerint két csoportot képeztük: "veszélyeztetett" terhes és "problémamentes" terhes csoportot. A két csoport teljesítményének összehasonlítását a 2. sz. táblázat tartalmazza:

2. sz. táblázat

Pszichológiai tesztek	T e r h e s s é g l e f o l y á s a		\bar{X}
	veszélyeztetett \bar{X}	nem veszélyeztetett \bar{X}	összes vsz.
BIQ	100,8	94,0	98,5
RQ	93,0	81,8	89,2
BENDER			
összpont	32,0	29,3	31,5
szög	31,0	27,5	30,0
irány	36,0	30,7	34,0
pozíció	33,0	31,0	32,0
Szül.súly	1827,5	2002,0	1855,6
Gesztációs idő	33,65	34,5	34,3
Körny. hatás	72,15	67,2	70,6
N = 30	n = 20	n = 10	n = 30

A pszichomotoros fejlődés adatai mutatják, hogy a megkésett mozgás és beszédfejlődés előrejelzi az intelligenciatesztek gyengébb eredményét. Az értelmi, intellektuális fejlődést a környezeti szocio-kulturális miliő hatásai is befolyásolják. Korreláció van a Binet IQ, környezeti hatások között a fejlődés (mozgás és beszéd) adatai között.

3. sz. táblázat

Vizsgált területek	Fejlődési területek				
	járás \bar{X}		beszéd \bar{X}		járás és beszéd \bar{X}
	időben \bar{X}	megkésett \bar{X}	időben \bar{X}	megkésett \bar{X}	megkésett \bar{X}
BIQ	100,7	84,5	101,7	88,57	86,6
RQ	90,7	79,8	87,4	82,4	83,0
BENDER					
összpont % környezeti hatások össz- pontszáma	34,4	13,0	35,6	18,1	13,3
születési súly	1973,0	1967,5	1924,8	1957,1	1683,3
N = 30	n = 26	n = 4	n = 23	n = 7	n = 3

A 3. sz. táblázat adatai mutatják, hogy a mozgás és beszédfejlődésben megkésett koraszülött gyermekek, minden pszichológiai tesztben gyengébb teljesítményt nyújtanak, de leggyengébb a mindkét területen (beszéd + mozgás) megkésett fejlődést mutató gyermekek teljesítménye.

A környezeti hatások is meghatározóak a fejlődésre, a megkésett beszéd és mozgásfejlődést mutató gyerekekre kevesebb stimuláló környezeti hatás hatott.

A vizsgált 30 koraszülött gyermek 65,6 %-a felelt meg az iskolaérettségi követelményeknek.

Az iskolaéretlenséget a Bender-teszt gyenge teljesítménye jelzi előre legbiztosabban (legérzékenyebben az irány pontszáma), valamint a beszédfejlődés késése.

Az iskolaérettek csoportjának születési súlya magasabb, de a szignifikancia szintet nem érte el.

Az intelligencia tesztekben az iskolaérettség szintjét elért gyermekek lényegesen jobb eredményt mutatnak, a háttérrel illetően lényegesnek látszik a SES szerepe.

A koraszülött és a normál súlyú kontroll csoport iskolaérettségi vizsgálaton elért teljesítménye alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a koraszülöttek gyengébben teljesítenek a performációs gondolkodási, a vizuális emlékezeti feladatokban a munkaérettség, munkatempó, figyelem és koncentrációs készség területén, és az ábrázoló-készség területén.

4. sz. táblázat

Vizsgálat	Iskolaérettségi vizsgálat eredménye		Összes gyermek \bar{X}
	isk. éretlen \bar{X}	iskolaérett \bar{X}	
születési súly	1970,0	1820,5	1885,6
gesztációs idő	34,3	33,6	33,9
környezeti hatások			
SES	23,2	27,1	25,4
Int. hat.	20,6	23,0	22,8
Nev. hat.	21,3	24,0	22,8
BIQ	94,1	102,0	98,5
RQ	83,2	93,9	89,2
BENDER			
összpont	23,0	38,0	31,5
szög	21,1	36,7	30,0
irány	25,0	41,5	34,0
pozíció	26,4	37,0	32,0
összefüggő beszéd kialakulása időben történt	46,1	100,0	76,6
	n = 13	n = 17	N = 30

Az iskolai "beválást" a Bender teszt irány mutatója önmagában (73,3 %) biztonsággal előrejelzi. Ezen kívül a Bender többi részpontoszáma, a Binet IQ és az RQ is határozottan elkülöníti a "beváló" és a "nem beváló" gyermekek csoportját. A "beváló" csoport átlagos születési súlya kissé magasabb, de a különbség nem szignifikáns.

Ezzel szemben mind a SES, mind a környezeti intellektuális ösztönző hatások terén a szignifikánsan előnyben van a "beváló" csoport.

5. sz. táblázat

Vizsgált terület	Iskolai beválás		Összes \bar{X}
	bevált \bar{X}	nem vált be \bar{X}	
születési súly	1930,95	1780,00	1885,66
gesztációs idő	34,00	33,77	33,93
környezeti összpont	75,42	59,00	70,50
SES	27,47	20,65	25,43
Int. hat.	24,28	17,88	22,36
Nev. attitűd	23,76	20,66	22,83
Binet IQ	102,42	89,66	98,59
Rajz Q	93,09	80,44	89,29
Bender összpont	35,85	21,44	31,53
B szög	34,09	20,44	30,00
B irány	40,00	21,44	34,43
B pozíció	36,47	22,33	32,23
	n = 20	n = 10	N = 30

Adataink szerint az iskolai beválást segítik a támogató környezeti hatások.

A közösségi beilleszkedés vizsgálata során láthattuk, hogy a beilleszkedés sikerét a gyerekre ható környezeti hatások nagymértékben befolyásolják, s egyben segítik a jobb intellektuális teljesítmények elérését is.

A "jól" és "gyengén" beilleszkedő csoport között szignifikáns különbség van az intelligencia tesztekben elért eredmények, a környezeti hatások összpontszáma, intellektuális és nevelési hatások között.

6. sz. táblázat

Vizsgált terület	közösségi beilleszkedés		Összes tanuló \bar{X}
	jó \bar{X}	gyenge \bar{X}	
születési súly	1926,6	1882,0	1908,8
gesztációs idő	33,8	34,3	37,0
SES	28,2	24,7	26,8
intellek.hatások	25,1	20,7	23,3
nevelési hatások	25,1	20,4	23,2
környezet	78,3	65,79	73,3
Binet IQ	104,0	96,89	101,2
Rajz IQ	97,3	83,2	91,6
Bender összpont	40,2	24,29	33,8
B szög	36,9	24,5	31,9
B irány	44,3	26,0	37,0
B pozíció	39,5	26,39	34,3
Vsz.:	n = 14	n = 10	N = 24

A $p < 0.001$ szinten szignifikáns különbség van a két csoport között Rajz IQ és BENDER-irány területén, $P < 0.05$ szinten az intellektuális hatások, nevelési hatások, a környezeti összpontszám, Binet IQ, Bender-összpont és Bender-pozíció között.

A pedagógusok által jelzett iskolai problémák bármelyikét egyetlen tesztmutató 70--80 % biztonsággal előre jelzi. A legjobb prediktornak bizonyuló tesztmutató a különböző problémáknál változhat (6 esetben a Bender-pozíció, 4-szer az RQ, 3-szor a Bender-irány és egyszer a matematikai nehézségei esetén — a Binet IQ).

A háttérben az esetekben is a kedvezőtlenebb SES, kevesebb intellektuális ösztönző hatás és kevésbé elfogadó, illetve korlátozóbb nevelői attitűd húzódik meg.

A koraszülött csoport tantárgyi teljesítmények területén olvasásból mutatott legnagyobb nehézséget, ennek okát a gyengébb vizuális emlékezet, helyzet és irány felfogásának éretlenségében látjuk. A minta kis száma miatt a fenti adatot figyelemfelhívónak tekintjük, de nem általánosíthatunk.

A Bender-tesztben mutatott gyenge teljesítmény a koraszülötteknél fontos dyslexia-előrejelző lehet, mivel a téri precepció analízis- és szintézis-zavarával is lehet számolni.

A pszichológiai vizsgálat eredményei, a pedagógiai kontroll vizsgálat eredményeinek értékelése megerősíti azt a feltételezést, amelyet a szakirodalom is több helyen kiemel (Csiky 1981, Falusné 1979), hogy a koraszülöttek értelmi fejlődésére egyenetlen, dezintegrált fejlődésmenet jellemző, amely nemcsak a pszichés és mentális funkciókat érinti, de hatást gyakorol az iskolai beválásra és a szociális beilleszkedésre is.

Megbeszélés

Vizsgálatunk igazolta, hogy a koraszülött gyermekek – az időre született társaikhoz viszonyítottan – 6-7 éves korukban nagyobb százalékban nem felelnek meg a beiskolázhatósági követelményeknek. Az iskolába kerülés után pedig nehezebben birkóznak meg a feladatokkal.

A pszichológiai vizsgálatok eredménye alapján a "problémásan" fejlődő gyermekeknél a pszichomotoros koordináció lassúbb fejlődését tapasztaltuk. Az őket tanító pedagógusok, a gyermekek gyengébb vizuális emlékezetét jelezték, amely a figyelem zavarával társulva az olvasástanulásnál okoz nehézséget.

Az általunk vizsgált koraszülött gyermekeknél nem a biológiai "rizikók" határozták meg elsősorban az egyéni fejlődést, hanem az otthoni, tárgyi és személyi környezet. Eredményeink megerősítik azt a számos szerző által hangsúlyozott összefüggést, amely szerint a koraszülöttség akkor jelent veszélyeztetettséget a későbbi pszichés, szomatikus és mentális fejlődésre, ha a biológiai veszélyeztetettség kedvezőtlen környezeti hatásokkal párosul. Ha a koraszülöttségen kívül egyéb tényező nem hatott a gyermekekre (pre-peri-postnatális károsodás), a kedvező családi háttér enyhíti, illetve ki is küszöböli a káros következményeket.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó 1986.
- Boda Domonkos: Gyermekgyógyászat. Medicina 1981. 556.
- Csiky Erzsébet–Rajk András–Simon Mária–Donner Márta: Igen kissúlyú újszülöttek utóvizsgálata az iskolaérettség szempontjából. M. P. Sz. 1981/4. 359–373.
- Demográfiai évkönyv. KSH Budapest, 1986. 109.
- Éderváriné Kovács Ilona: Terhességi és szülési ártalmak a nevelési nehézségek hátterében. Gyermekgyógyászat, 1966. 11. 326–335.
- Falusné Székely Ágnes: Koraszülöttek fejlődési sajátosságai katanamnesztikus vizsgálataik tükrében. Bölcsészdoktori disszertáció, 1979.
- Hellgard Rauh: Frügeborene Kiuder Institut für Psychologie Freie Universiti Borlin
Muniskript, rorgesehen für: Steinhousen, H-ch/HG/ Risikokiuder: Ergebnisse der Kiuder psychiátrie und psychologie. Stuttgart: Kohlhammer (1984)
- Kalmár Magda–Bartha Mária–Rácz Judit: The effecte often birth weight on the motorand mental development in pretern children: In S. Jakson (e), Individual development and human welfare, Groningen, 1984.
- Salamon Jenő: Az értelmi fejlődés pszichológiája. Gondolat, 1983.
- Schott, K. G. 1978. idézi Sigel, L. S.
Infent lests os predictors of cognitive and language development at two yeers. Child Development 1981, 52. 545–557.
- Vargáné–Tegze–Gesber Zs.–Dr. Szabó P.: Az iskolára való érettséggel kapcsolatos vizsgálatok eredménye, az alkalmasságot befolyásoló tényezők budapesti gyermekeknél. Demográfia Bp., 1979. 1. 19–60.
- Wohlmüt, Gertrud dr.–Frater Rózsa dr.: A koraszülöttség késői következményeinek vizsgálata. Gyermekgyógyászat 1965/9. 265–273.

ALSÓ TAGOZATOS GYEREKEK TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYKUDARCÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA

(Különös tekintettel a gyermek—felnőtt interperszonális kapcsolatára)

ABSTRACT: Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsorgan. Zwischen der Mutter und den Kindern sind emotionelle Verbindungen. Wenn diese Verbindung nicht gut ist, kann das Kind in der Schule nicht gut lernen.

In diesem Aufsatz kann man davon lesen wie das Schulmisserfolgerlebnis ist. In drei Schulen sind Forschungen geschehen, mit 54 Schülern. Von diesen 17 Schüler hatten Erfolgerlebnisse, 17 Schüler hatten Misserfolgerlebnisse. Die Methoden der Untersuchung sind: Schaefer-Fragebogen und mathematische Methoden. In dem Schaefer-Fragebogen sind viele Behauptungen von den: Emotion, Kontrolle, Liebe, Vertrauen, Strafe usw. Zwischen den zwei Gruppen gibt es Unterschiede der Wahlen des Vaters und der Mutter. Die Väter strafen nicht viel aber ernst.

Die Mütter entziehen oft von den Kindern die Liebe. Diese Kinder können nicht selbstsicher sein, sie machen viele Fehler und sie haben Persönlichkeitsstörungen und auch haben sie oft Angst.

Napjaink iskolája teljesítményorientált. A különböző adottságú, képességű más és más családi háttérrel rendelkező, ennek következtében heterogének a magatartásvizsgálatait tekintve, személyiségtulajdonságaiban eltérő gyermekeknek az iskolai követelményekhez való viszonyulásai.

A szociológiai vizsgálatok bizonyították, hogy a gyermekek iskolai teljesítményeinek színvonalát a szülők iskolázottsági foka és a családok művelődési viszonyai befolyásolják. Ezenkívül érdemes azt is megvizsgálni, hogy a gyermekek felnőttekkel, szülőkkel kialakított emocionális kapcsolataik mennyiben hatnak az elért iskolai eredményekre.

Az egyéni fejlődést meghatározó tényezők közül központi helyet a családi környezet foglalja el. A családszociológiai kutatások foglalkoztak a szocializációnak ama hatásával, amely egyértelműen bizonyítja, hogy a gyermekkorban szerzett benyomásoknak, a szerzett ismereteknek jelentős hatásuk van a későbbi családi élet

alakulásában. A családi struktúra és szerepek alapján a fiatalok a gyermekkorban tanulják meg a felnőtt korban betöltendő szerepeket, és ez a későbbi párkapcsolatokban, házasságban, gyermekeihez való viszonyulásukban meghatározó lesz. Bizonyos, hogy a szülő gyermekivel kapcsolatos attitűdjét, nevelési módszerét, gyermeke teljesítményorientáltágának alakítását "szülei házából" hozza magával.

A család elsődleges szocializációs tényező. A családban kora gyermekkortól kezdve alakulnak az emberi kapcsolatok mintái, szokásrendszere. A gyermekek azoktól veszik át a valóság dolgaihoz való viszonyulás értékét, a véleményeket, viselkedési és magatartási módokat, szociális értékeket, akikkel a legtöbbet érintkeznek, akikhez szeretetkapcsolat fűzi őket.

A szeretetkapcsolat szabályozza a legtöbb alapérzelmet, a félelmet és az agressziót. Döntő tényező a szülő-gyermek közötti érzelmi kapcsolat. Az anya-gyermek viszony esetleges megromlását Bowlby "rejtett érzelmi deprivációnak" nevezte és a gyermek-szülő közötti emocionális félreértésre, érzelmi elhanyagolásra vezette vissza.

A gyermek érzelmi fejlődését, kiegyensúlyozottságát, biztonságérzetét, a szülők érzelmi, hangulati állapota, a gyermekkel való interperszonális kapcsolata, magatartási, nevelési stílusa alakítja. A kisiskoláskor első éveiben jellemző a függőségi kapcsolatból eredő tekintélytisztelet. A gyermek mindenekelőtt arra törekszik, hogy elnyerje a körülötte élő, számára fontos, szeretett személyek bizalmát, szimpátiáját. Ennek sikere függ a kontaktusteremtés számos a kisgyermekkorban kialakuló készségétől, a mások elvárásai iránti fogékonyságtól, az érzelmi kapcsolat jellegétől.

Mindezek döntő szerepet játszanak bármilyen tevékenység vállalásában, végzésében. A feladatvállalások sikeres vagy sikertelen feladatvégrehajtásának szülői elismerése vagy elmarasztalása befolyásolja a gyermeknek a szülő házában és házon kívüli tevékenységattitűdjét, eredményét. A szülő pozitív és negatív emocionális minősítőreakciója nagyban befolyásolja a gyermeket saját viselkedésszabályozásában és a feladathelyzetében.

A szülő teljesítménymotivációja a gyermek teljesítménykésztetését legfőbb alakító tényező. Amennyiben a család önállóságra neveli a gyermeket az magas teljesítménykésztetést eredményez, a túlvédés viszont az önállóság korlátozását, a teljesítményorientáltágának bizonyítéka a gyermekekkel kapcsolatos státusz aspirációja. A társadalmi hierarchián lefelé haladva a tanulással kapcsolatos követelményrendszer csökken. A különböző iskolai végzettségű szülők különbözőképpen vélekednek a gyermeki vétséggel, ill. a tanulmányi eredményt kevésbé büntetik. Az alacsonyabb végzettségű szülők főleg a felnőtt tekintélyének megsértésére reagálnak

érzékenyen. A gyenge tanulmányi eredmény mögött pedig tőlük független kívülálló adottságot látnak, aminek feloldását elsősorban a pedagógustól várják.

Némely szülő nemcsak a tanulmányi teljesítménnyel szembeni megfelelést tartja fontosnak, hanem az otthoni feladatok ellátását is. Ez családonként különböző, s a családi szerepdifferenciálódástól függ. A kialakult differenciált szerepek előnye, hogy mindenkinek pontosan meghatározott a helye, a család tagjainak pontosan kell tudni, hogy ki miért felelős.

A gyermek és a szülő között fennálló függőségi viszony kizárja, hogy a szülő odafigyelésre, részvétel és együttműködése nélkül a tevékenységben elért siker, eredmény valódi élmény legyen a gyermek számára.

A pszichoanalízis az elsők között figyelmeztetett arra, hogy a szülők személyiségzavarai, kapcsolatzavari vagy hibás, korszerűtlen nevelési módszerei veszélyeztetik a gyermek egészséges lelki fejlődését. A környezeti ártalmak a gyermek személyiségfejlődésében különböző tünetekben kifejeződő rendellenességeket okozhatnak. Ezek az érzelmi, értelmi élet, erkölcsi fejlődés különböző területein nyilvánulhatnak meg. Megoldásuk csak a kiváltó okok és a személyiség sokoldalú tanulmányozásával lehetséges.

A szülő—gyermek interperszonális kapcsolatának vizsgálata

A témával kapcsolatos szakirodalom áttekintésekor fogalmazódott meg a következő feltevésem:

- a tanulók tanulmányi teljesítménykudarcát a gyermek—felnőtt interperszonális kapcsolata, nevelési módszerek és attitűdök befolyásolják.

A hipotézis igazolására Debrecen 3 iskolájának alsó tagozatában kezdtem el vizsgálataimat. A pedagógusok segítségével az alsótagozat IV. osztályaiból 2 csoport (27-27 gyermek) kiválasztására került sor az alábbi szempontok alapján:

- olyan gyermekekre, akik tanulmányi eredményeiket tekintve sikeresek, kitűnő tanulók;
- és olyanokra, akik a pedagógus megítélése szerint nem a képességüknek megfelelően produkálnak és ebben az otthoni környezet hatása a domináns (ezeknek a gyermekeknek a csoportja főleg nem a bukottakat, hanem a közepesek csoportját jelentette).

A vizsgálatban a Fejlődéslélektani vizsgálatok c. kötet (szerk.: Kósáné Ormai Vera—Járó Vera—Kalmár Magda) Shaefer által összeállított kérdőívét alkalmaztam.

A kérdőívben szereplő állításokat a következő módon csoportosíthatjuk:

- A/1. Részvétel a gyermek terveiben, tevékenységében és az irántuk megnyilvánuló érdeklődés
- B/2. Érzelmi támasz
- C/3. Ellenőrzés
- D/4. Szeretet és hála várása
- E/5. A gyermek agresszív megnyilvánuláshoz való viszony
- F/6. Szigor
- G/7. Büntetés
- H/8. Negatív értékelés
- I/9. Elutasítás
- J/10. Elhanyagolás
- K/11. Fokozott elhanyagolás
- L/12. Egyenlőség

Egy-egy csoporton belül 5 állítás szerepel, amelyet a gyermek anyára és apára vonatkoztathatott (jellemző — nem jellemző).

Az állítássorozat matematikai értékelése Khi-négyzet, korrekciós khi-négyzet, valamint Fischer féle egzakt próba számításával történt. A meglévő 9720 adat összesítését 2x2-es (ún. négymezős) kontingenciátáblázatban foglaltam össze. A számítások alapján több esetben érdekes eredményre jutottam.

Néhány példa az állítások közül, amelyek leginkább érzékeltetik a különbséget a kudarcos és sikeres gyermekek csoportja között. (A továbbiakban kudarcos = KU, sikeres = SI jelzéssel van ellátva.)

A csoport

1. "Érdeklődik terveim és kívánságaim iránt."
3. "Szívesen beszél meg velem problémáit."
4. "Sok időt tölt velem, együtt játszunk, sétálunk, kirándulunk."

Az 1. állításnál nincs különbség a KU és SI csoportok között, mert az apa és anya érdeklődését egyformán hiányolják mind a két csoportban. A 3. számú esetben szignifikáns a különbség a két csoport között, a KU csoport gyermekeivel kevesebbet beszélgetnek, kevesebb időt töltenek el aktívan. Általában differenciálódott az apa és az anya gyermekkel való foglalkozásának, törődésének mértéke. A 4. esetben a KU anyákra jellemző, nem jellemző értékei korrelálnak a SI anyák viszonyulásával.

F csoport

3. "Nagyon szigorú velem."
4. "Elvárja, hogy engedelmeskedjem neki."

Ambivalencia érvényesül a két csoport (KU és SI), ezen belül az anyai viselkedésben a két állítás esetében. A 3. esetben kevésbé korrelál a számítások eredményeként kapott érték. A 4. esetében szignifikáns a különbség a két csoport anyára vonatkoztatott viszonyulásában. Feltételezésem szerint az eredményeket a következtelen nevelés produkálta.

G csoport

3. "Szinte mindig megbüntet, ha rossz vagyok."
5. "Szigorúan büntet."

A büntetést mind a KU, mind a SI csoport gyermekeinél az apák alkalmazzák kevésbé. Az anyák ezen a téren változatosabban foglalnak állást és ez elsősorban a gyakoriságra vonatkozik. A kudarcos gyermekek anyái nem mindig, de szigorúan büntetnek, a sikeres gyermekek anyái mindig, de nem szigorúan büntetnek.

I. csoport

1. "Gyakran mondja, hogy terhére vagyok."
3. "Azt mondja, jobban szeretné, ha nem az ő gyereke lennék."
4. "Úgy érzem, nem szeret."

A két csoport KU és SI gyermekei az idézett állításokat jellemzőnek érzik az anyákra vonatkozóan, a számított értékek egyértelműen korrelálnak. Az édesapákra ezt nem érzik jellemzőnek. A 4. esetében meglepő eredmények születtek. A két csoport ö. 54 gyermekéből 52/47 arányban vallották, hogy sem anyuk, sem apjuk nem szereti őket.

K csoport

2. "Úgy látom, nem érdeklődik irántam."
4. "Kevés időt van velem."

Nem szignifikáns a különbség a KU és SI anyák viszonyulási értékei között. Jellemzőnek találjuk az állításokat anyjukra vonatkozóan, de az apákra már megoszlik a véleményük. A gyermekek fokozott elhanyagolásról vallanak, illetve a problémák azt jelentik, hogy igényeik és elvárásai szüleik felé nagyobbak, mint amit nyújtani tudnának számukra. Az anyák háztartási munkája nyilván kevesebb időt hagy a gyermekekkel való foglalkozásokra, mint az apáé.

L. csoport

1. "Olyan, mint a barátom."
2. "Érti a tréfát."
3. "Egyenlő társnak tekint."

Ezek az állítások szorosan összefüggnek az értékelés, elutasítás, elhanyagolás, fokozott elhanyagolásra vonatkozó állításokkal.

Az anyától való függőségi viszony, és igény a szorosabb érzelmi kapcsolatra, nem jelenti a "baráti kapcsolatot" is szülő és gyermek között. A három állítás inkább jelentkezik az apák jellemzésében.

A vizsgálati adatok összegzése, következtetések levonása

A vizsgálati adatokból levont megállapítások azt igazolják, hogy lényeges, markáns különbség nem mutatható ki a KI és SI csoportok szülőkhöz fűződő érzelmi viszonyulásában.

A szülői magatartásforma számértéke elsősorban a két szülő (apa—anya) közötti eltéréseket mutatja. Általánosságban az fogalmazható meg, hogy a sikeres és kudarcos gyermekek anyához fűződő érzelmi kapcsolatát és nevelési stílusának sajátosságait kedvezőtlenül ítélik meg. Ettől eltérő: a bizalom, a hála és a gyermek tevékenységében való aktív részvétel — amely kevésbé jellemző a KU csoport szüleiére, mint a SI gyerekek szüleiére. A KU és SI csoport gyermekei hiányolják a velük való foglalkozást, gondoskodást, úgy érzik, hogy nem értékelik kellőképpen őket. Az anyák gyakrabban alkalmazzák a szeretet megvonással történő nevelést, mint az apák, s ez a gyermeket nagy érzékenyen érinti.

A vizsgálatból kitűnik, hogy a családi nevelésben viszonylag az ellenőrzés a legerősebb, de annál kevésbé jellemző a gyermek érzelmi biztonságának támogatása. A gyermek az általa leginkább szeretett személynek bizonyítani szeretné, hogy türelmesen kivárják azt a pillanatot, amikor bárhol, bármilyen sikerélménye lehet A helytelenítés, a szeretetmegvonás, ez érzelmi zsarolás nemcsak a gyermek tevékenységére, hanem az egész személyiségére kiterjed, súlyosan megsérti a gyermeki magabiztosságot, önbizalmat, autonómiája fejlődését.

Az iskolai teljesítménykudarc alapvetően társadalmi problémává nőtt. Megoldása, bizonyos fokú rendezése csak mindazon szociológiai, pedagógiai, szociálpszichológiai tények ismeretében lehetséges, amelyek szerepet játszanak a kudarcélmény kialakulásában. Fokozottabban oda kell figyelni a 6—10 évesek iskolai kudarcára. Az idejében észrevett és valamilyen formában kompenzálódott teljesít-

ményzavar elejét veheti a később erősebben jelentkező személyiségzavarnak, magatartásrendellenességnek és egy instabil hitét veszített személyiség kialakulásának.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tk. Bp., 1977. 139.

Cseh-Szombathy László: Családszociológiai problémák és módszerek. Gondolat, Bp., 1979. 10—34., 200—213.

Gazsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth K. Bp., 1976. 137.

Kósáné Ormai Vera—Jár. K.—Kalmár M.: Fejlődéslélektani vizsgálatok. Tk. Bp., 1975. 177—191., 199—275.

Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tk. Bp., 1982. 263.

Vargha András: Pszichológiai statisztika gyakorlatok I—II. Tk. Bp., 1981. 225., 355—378.

PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS SZEREPTISZTÁZÁS HALLGATÓI
CSOPORTMUNKÁVAL A TANÁRKÉPZÉSBEN
(TERVTANULMÁNY)

ABSTRACT: Teacher training should lay down the foundations of what we call "traing students to become intellectuals" and also the professional competence of would-be teachers. In this process it is very important to form abilities that the teaching profession requires to generate interest in self-knowledge. At present teacher training preserves the attitudes prevalent in childhood and adolescence.

The would-be teachers' viets concerning their profession are based, on the one hand, on traditional stereotypes that live in society, and on the other hand on social roles they played daring their schooling and on social situations they were in volved in.

These hide dangers in themselves which make it impossible to adopt child-centred attitudes in teaching. If dealing with children, poying attention to children becomes of secondary importance, the teacher will not be able to spot talent, to develop talent.

In the 1988/89 academic year the Department of Psychology of the Teachers' Training College in Eger worked aout a research project. Whe deal with the student's career adaptation and their coming to terms with their role as teachers.

We are trying to develop their pedagogical abilities with group-work. 179 students participated in the project, out of them 114, in the experimental group 75 of them made the control group. The methods we used were the following in interview was conducted with 30 randomly shosen students, then we applied the attitude scale (Bogardus-Park, Thurston, Likert, Super, CPI, Leary). The above mentioned are under mathematical and statistical analyses. The results of this port of the programme is now under mathematical and statistical analyses. In the first half of the programme we worked out programmes aimed to develop emotional life and self-knowledge.

Tanulmányunkban vázolni kívánjuk azt a pszichológiai kutatómunkát, amely a belső szelekció kidolgozására irányuló kutatásba illeszkedik. Fejlesztő programunkkal a hallgatók pályával való azonosulását, a jobb beválást szeretnénk biztosítani. Ugyanakkor a program eredményeként remélhetőleg láthatóvá válnak már a képzés első felében azok a hallgatók, akik a pályához inadekvát személyiségjellemzőkkel bírnak.

A kutatás elméleti alapjai

A pedagógusképző intézményektől jól körvonalazott, kidolgozott elvárásrendszer kéri számon, hogy magas színvonalon képzett, oktató-nevelőmunkára alkalmas pedagógusok kerüljenek a pályára. Azt is leírja, hogy hogyan működjenek mint értelmiségiek, sőt bizonyos személyiségjellemzőket is előír. Ilyenek például: önfegyelem, alturizmus, kreativitás, döntési képesség stb. Mindezek mint szocializáló hatóerőt festik meg az ideális pedagógus képét, aki hatékony és jól funkcionál a pályán.

A felsőoktatásban végzett kutatások szerint a képzésben erre irányuló törekvéseket nem sikerült letapogatni.

Milyen képzési forma tesz például értő, jól kommunikáló, autonóm, kreatív pedagógussá egy hallgatót? Valójában a pálya egyetlen részterülete, az oktatómunkára való felkészítés jelenik meg a négyéves képzési rendben. Erről ír S. Faragó Magdolna, amikor megállapítja, hogy "ha a képzési célok ismereti és képességszinten többé-kevésbé megvalósulnak is, ez nem jelenti azt, hogy egyben automatikusan motivációs erőként hatnak."¹ Indokolt tehát annak ismerete, hogy milyen pályaspirációval indulnak hallgatóink a tanárképző főiskolánkon. Ha ezeket ismerjük, akkor lehetővé válik attitűdjeik alakítása, esetleg korrigálása a képzés folyamán. Továbbá abból kell kiindulnunk, hogy a pályaképük egyrészt azokon a konvencionális sztereotípiákon alapulnak, melyek a társadalomban élnek, másrészt saját megélt szereptalálkozásaikon, melyekkel iskoláztatásuk folyamán szembesültek. A saját aspiráció viselkedési szándékként fogható fel, mely szervezi a választásukat, döntéseiket.

Elővizsgálataink szerint sok esetben sem a pályakép, sem a saját elvárás — mint a pályaspiráció két komponense — nem kedvez a képzési célok megvalósításának. Abban az esetben sem, amikor a hallgató saját döntése alapján kerül a főiskolára.

A pályaspiráció hierarchikus kognitív-motivációs struktúrájában a szereppel való azonosulás első kezdeményei nem, vagy alig mutatkoznak meg. Gyakran saját

elvárásaik sincsenek, hiszen az átirányítás más felsőoktatási intézményből csak a tanulás lehetőségét adja meg, de nem a saját választás megvalósulását.

Bár a képzés a pályaszocializációban csak egy közbülső állomás, mégis magára kell vennie az előző és a következő szakaszok szocializációs terheit. Pályaválasztási és pályaszocializációs szempontból a más intézményekből átirányított hallgatók éretlennek minősíthetők, számukra nem elégséges az a képzési forma, amit a pályára készülők kapnak. Mivel kétféle képzési mód megvalósíthatatlan és irreális is, így olyan megoldási lehetőség keresése a cél, amelyben "mindkét" tábor személyiségéhez adekvát fejlesztési programot kap.

A címben megfogalmazott szereptisztázás és pályaszocializáció külön választása csak didaktikus, valójában bármelyikén van a hangsúly a kutatás folyamán, egyben a másik is változik, elmozdul.

A szereptisztázás meghatározásakor Goffman szerep-definíciójából indulunk ki, miszerint a "szerep az a tevékenység, amikor az egyén bizonyos pozícióban, helyzetben a normatíváknak megfelelően és ezek alapján cselekszik".² Ezért tehát, ha elemezzük a hallgatók képzésben elfoglalt pozícióját és helyzetét, amelyben működnek, tevékenykednek (órák, feladatok, oktatótól függő helyzetek), akkor az előző iskolai évek sémáit fedezhetjük fel. Nincs a főiskolán sem másfajta helyzetrendszer, elvárásrendszer, amely a hagyományos diákszerepet és annak összes tevékenységformáját átstrukturálná. Ily módon a képzésben előírt helyzetük nem jelent átmenetet, tájékozódási pontok megismerését egy gyermek-felnőtt mezőváltáshoz.

Az átstrukturálás alapelve a passzivitásból az aktivitásra váltás, aktivitásra készítés. Jelenlegi képzési rendszerünk azonban nem kedvez ennek az elvnek, pedig az az oktatói "átadás, amiben a befogadó passzív marad, deformálja az ismeretet".³

Ha azt is elfogadjuk, hogy a szocializáció olyan egyensúlyteremtés, ahol az idősebbektől átvett ismeret ötvöződik a *saját* felfedezéssel, akkor ezt is indokolt beépíteni a képzésbe. Ebben az egységteremtésben a konformitás és kreativitás van jelen. Véleményünk szerint a jelenlegi passzív befogadó hallgatói szerep inkább a konformitásra predesztinál, mintsem a kreativitásra. Munkába álláskor pedig mégis az utóbbit kéri számon a pedagógustól.

A spontánnak érzett mindennapi viselkedés szociálisan előírt, meghatározott normák szerint zajlik. Ezeket a személyiségfejlődés során kell tanulni és begyakorolni. Ennek megfelelően a pedagógus szerepviselkedés normái is tanulhatók, gyakorolhatók csak úgy kell felépíteni a hallgatók kapcsolatrendszerét — amelyben élnek —, hogy az *együttműködés* keretében tanuljanak meg kontaktus-árnyalatokat.

Ebben a szocializációs munkában az oktató feladata, hogy az együttműködés keretét megteremtse, és ott támogatója legyen az aktív másiknak. Megfigyeléseink szerint tehát a jelenlegi képzés konzerválja a gyermeki (általános iskolai) és a serdülőkori (középiskolai) szerepmagatartás. Hasonló működési sémák dolgoznak és szabályozzák az oktató-hallgató viszonyt is. (Függés, órarend, befogadás, szankciók, véleménynyilvánítás joga, jutalmazó rendszer stb.) A tanáré itt is a kezdeményezés, a döntés, a véleménynyilvánítás joga. Körvonalazott az ismeretszerzés, a teljesítmény szintje. Ugyanakkor a hallgató személyiségének más dimenziója legtöbbször érintetlen marad. Természetes, hogy az átmenet nélküli váltás után a pályára kerülve olyan pedagógus-szerepmagatartást hívnak elő, amit a szocializációjuk folyamán megéltek. Vagyis: oktatnak, döntenek a gyerek helyett is, ők a kezdeményezők, véleménynyilvánítók stb. A pályával kapcsolatban soha ki nem próbált viselkedés nem működőképes, csak a látott minta mentődik át. Nem valósul meg a szerepkészlet kidolgozása, megpróbálása. Így az sem lesz tanult, hogy *önmagában és társas környezetében* tudjon változásokat kezdeményezni. Pedig a pályaszocializációnak és a beválásnak is az igazi kritériuma éppen a saját személyiség és környezet eredményes kezelése.

Ha az identitás szociális interakciókon keresztül alakul, és azok teszik lehetővé fenntartását, akkor a gyermekszerepből ismert interakciókat ismételve a szakmai identitásnak még az alapját sem teremthetjük meg. "Sem a kutatás, sem a tételes pedagógiai pszichológia nem fordított elég figyelmet arra, hogy milyen a pedagógus a reális, mindennapos pedagógus-tanuló interakcióban. Hogyan nevel, hogyan hat tanítványaira, vagy hogy torzul el a pedagógusszerepről alkotott felfogása különböző munkahelyi ártalmak hatására".⁴

Munkánk valójában ezeket a területeket célozza azzal a megjegyzéssel, hogy szerintünk nem torzul a szerepfelfogás egyetlen munkahely hatására sem, mivel azt céltudatosan nem is alakítottak.

A pedagógusképzésnek célja kell, hogy legyen az én-azonosság dimenzióinak együttes tisztázása. A társadalmi csoportban elfoglalt hely és szerep nem más, mint a szociális identitás, ezért rendkívül fontosnak tartjuk a szűkebb és tágabb értelemben vett csoporttagság átélését, az élmény tudatosítását, megfogalmazását. A dimenzió másik eleme – a személyes identitás – pedig a legegényibb adottságok (érzelem értelem stb.) együttese, ezért megismerésük mind az oktató, mind a hallgató számára elengedhetetlen a pályára készüléskor, illetve készítés szempontjából.

Alaphipotézisünk szerint ha olyan keretet adunk a fejlesztő programokkal, amikben a hallgatók megtanulhatják saját személyiségüket és a környezetet (ebben a

gyerek) alakításának módjait, akkor a pályakövetelményeknek sikeresebben tehetnek eleget.

Vagyis ha interakciós lehetőségeket kapnak, amelyek biztosítják az átkapcsolásokat, először a "gyermek"-szerepből "diák"-szerepbe, majd a "diák"-szerepből "felnőtt" szerepbe, akkor ezzel együtt a szakmára is alkalmassá tehető. Természetesen mindvégig hangsúlyozott a felnőtt-szerep elvárás, mert csak abban jelenhet meg a pedagógus, mint egyik lehetséges felnőtt-működési forma.

A fejlesztő program

1. Érzelemfejlesztő tréning

Célja az érzékenyséfejlesztés, ami olvashatóvá teszi a másik felet, verbális jelzések nélküli, vagy azokon túli információk felismerését tanítja. Ezeken a foglalkozásokon mód nyílik a saját érzelmek felfedezésére, azok kezelésére. A társ jelenlétében megfigyelhető viselkedés expresszív egységeinek szerepe az interakcióban rendkívül fontos. Ha szűk ez a reflexrepertoár, akkor az interakcióban a másikban komplementer magatartást vált ki. Ha ez a repertoár bővül, akkor bővül a szociális környezet is. Ezzel tehát szintén a pályalkalmasságot célozhatjuk.

Az érzelemfejlesztő program során várhatóan megjelenik a Piaget-féle szocializációs elmélet alapján az érzelem-hangsúlyos korszak élménymaradványa. Szerinte ugyanis a szocializációt érzelmi, értelmi és szociális hangsúlyú szakaszok adják. Nála a szocializáció kritériuma a Másik. A másiktól kell eljutnia egy hatásnak az egyénhez, és az egyénnek kell valamilyen hatást gyakorolnia a másikra. A fejlesztő program ezért indul ki az érzelmeket centrumba helyező foglalkozások indításával. Egy modellált helyzetben újra felelevenítjük a decentrálnak megtanulásának, beépítésének módját és esetleges korlátait.

A felnőtt élet és a pályaszocializáció eredménye és feltétele a másik észrevétele, a másik szempontjának érvényesülése. Véleményünk szerint az egocentrizmus nem egy adott életkor sajátja csak, sok esetben a felnőtt korral is "átmentődik" maradványa. Az érzelemfejlesztés ennek lerombolására irányul, illetve új szintézis megteremtésén dolgozik.

2. Értékfeltáró csoport-munka

Ez a Piaget szerinti kognitív hangsúlyos szakasz modellálása.

Célja az értéktisztázás, az autonómia-kompetencia-élmény elérése.

A foglalkozásokon elérendő, hogy a hallgatók felfedezzék saját értékeiket, melyek mentén döntenek, illetve olyan értékeket dolgozzanak ki, amelyek rutinszerűvé teszik a hasonló szituációkban való eligazodást. A foglalkozást vezetőik számára kibontakozhat egy kognitív-motivációs struktúra, illetve annak változásai. Az önálló állásfoglalás, a konfrontációk színvonala autonómiát, kompetencia-élményt ad.

Feltételezésünk, hogy az előző félévi érzelmefejlesztés hatása ebben a szakaszban megjelenik, és az értékfeltárás-képesítés munkájában a csoporttagok referencia-pontként szerepelnek egymás számára, - megvalósítja ezzel az autonómia-homonómia egységet.

3. A Gordon-féle Tanári Eredményesség Tréning (TET)

A Piaget-féle szocializációs elmélet társas-társadalmi hangsúlyú szakasza ez.

A félév feladata, hogy a hallgatók előző két félévi érzelm- és értékfeltáró foglalkozások intrapszichés jelenségeit ötvözve, társas helyzetben érvényesíthesse azokat. Cél, hogy a társas hatékonyság növelése mellett, fejlődjön a kapcsolatteremtési-kezelési készség. Rombolja le a Gordon elmélete alapján megfogalmazott tanári szereppel kapcsolatos mítoszokat, és tegye láthatóvá a személyes emberi arculatot.

Ez a szakasz szintetizáló jellegű, mert ha a fejlesztő programok jól működtek, akkor ennek eredményeképpen a pályán dolgozva a tanári-gyerek együttműködés jó lesz, mindkét fél sérülés nélkül éli meg ezt a kapcsolatot. Stabil és többé-kevésbé automatizálódott megoldási stratégiák biztosítják majd az eredményes interakciókat a gyermekkel, s nem fog bekövetkezni a reakció minőségi formálása. A "mítoszok" lényege ugyanis Gordon szerint, hogy a "Jó Tanárnak jobbnak, értelmebbnek, tökéletesebbnek kell lennie az átlag embernél. Felül kell kerekednie nap mint nap emberi esendőségén, egyszóval tökéletesnek kell lennie."⁵

A pedagógusok a mítoszok által előírt idealizált képpel vetik össze folyamatosan önmagukat. Ezt a mintát cseréli fel a program egyik elérhetőbbel, valóságosabbal, ami lehetővé teszi, hogy a korábbi szerepektől megfosztva képesek legyenek egy hatékonyabb pedagógusszerepnek megfelelni hallgatóink.

A kutatás eredményeinek felhasználása

Amennyiben a fejlesztő programok hatása egybe esik a céllal, a hipotézissel, akkor a pedagógusképzésbe való beillesztés indokolttá válik.

Elképzeléseink szerint a program elvégzése után három csoportba sorolhatók a hallgatók:

1. A csoportvezető által *alkalmasak* csoportjába kerülnének azok a hallgatók, akik folytathatják a "hagyományos" képzési rendben a tanulmányaikat, de hasonló szemléletű módszertanosok és gyakorlóiskolai szakvezetők mellett. Ez azt jelenti, hogy a Gordon módszer lényegét ezek az oktatók is átéljék továbbképzés formájában. (Nem szükséges instruktorrá válniuk, de saját-élmény csoportba való részvételüket fontosnak tartjuk, mert hasonló kommunikációs színvonaluk, szemléletük stb. eredményesebb együttműködést biztosít.)

2. A második csoportot képezik azok a hallgatók, akik további fejlesztő programot nem igényelnek, pályára való alkalmasságuk valószínűsíthető, de valamilyen aktuális krízishelyzet, még tisztázatlan belső történet akadály lehet az *alkalmas* csoportba kerülésre.

3. A harmadik csoportba kerülnének az *alkalmatlannak* minősített hallgatók. Ők változatlanul olyan személyiségjellemzőkkel bírnak, amelyek a gyermekkel való együttműködést lehetetlenné teszik, illetve a gyerek sérülésének lehetőségét vetítik előre. Számukra egyelőre abban látjuk a megoldást, hogy vissztérnek a fejlesztő program elejére és újra végig járják azt rövidebb idő alatt. A diploma megszerzésének feltétele náluk is a programban való eredményes részvétel lenne.

A hipotézis alapján elhanyagolható lesz azoknak a száma, akik kifejezetten alkalmatlanok a pályára, illetve a képzésre. Várhatóan rájuk már a program indításakor, korán felfigyelhetünk. Ők nem csinálják végig a programot, hanem szakrendelésekre, háttérmentálhigiénés gondozókhoz kerülnek. Erre a városban működő két mentálhigiénés intézmény, illetve csoport a fedezet.

A kutatócsoport munkája a három féléven keresztül vezetett tréningekből, az első- és utótesztelésekből áll, valamint vállaljuk azt is, hogy folyamatosan biztosítjuk a gyakorló iskolai tanárok és főiskolai oktatók továbbképzését Gordon módszerre alapján.

A három féléves fejlesztő program anyagát a főiskolai hallgatók mellett kevesebb óraszámú párhuzamosan kipróbáljuk működő pedagógusokkal és középiskolai tanulókkal is. Az ott végzett munkára vonatkozóan kidolgozott hipotéziseink nincsenek, ezek a csoportok csak kontrollként működnek.

Távolabbi célunk pedig az, hogy a kutatásban résztvevő hallgatók beválását is nyomon kívánjuk követni.

JEGYZET

1. S. Faragó Magdolna: Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata az értelmiségivé válás folyamatának megismerésében. Felsőoktatási Kutatás. 1981—85.
2. Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. Bp. 1985.
3. Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. Bp. 1985.
4. Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai K. Bp. 1978.
5. Gordon, Thomas: A tanári eredményesség tanítása. In.: A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szem. Gyűjt. II. köt. Bp. 1988.

BIBLIOGRÁFIA

- Cohen, A. K.: A szubkultura általános elmélete. In.: Ifjúságszociológia. Közgazd. és Jogi Kiadó Bp. 1969.
- Gábor Anna: Képmagnetofonos tréningcsoportok a pedagógusképzésben és továbbképzésben. In.: A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Szerk.: Poór Ferenc TK. Bp. 1986.
- Gordon, T.: A tanári eredményesség tanítása. In.: A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szem. Gyűjt. II. köt. Bp. 1988.
- Hegedűs T. András: A nevelővé válás. Tankönyvkiadó 1988.
- J. Szilágyi Klára: A pályaszocializáció folyamatának elemzése a felsőoktatásban végzett vizsgálatok eredményei alapján. In.: Felsőoktatási Kutatás 1981—85.
- Kulcsár Zsuzsa: Személyiség — Pszichológia. Tk. Bp. 1981.
- Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. 1985.
- Oláh Attila: Californiai Pszichológiai Kérdőív hazai alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok. In.: Pszichológiai Tanulmányok XVI. Akadémia K. Bp. 1986.

- Ungárné Komoly Judit: A pedagógiai képességek és az önismeret fejlesztése a csoportos pedagógiai gyakorlatokon a tanítóképző főiskolán. A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Szerk.: Poór Ferenc Tk. Bp. 1986.
- Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai K. Bp. 1978.
- S. Faragó Magdolna: Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata az értelmiségivé válás folyamatának megismerésében. Felsőoktatási Kutatás. 1981—85.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember a világ és az értékek világa. Gondolat, 1987.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Azonos foglalkozáson belüli pályaaattitűdök vélemény szintű vizsgálata. In.: Pszich. Tanulmányok XVI. Akadémia K. 1986.
- Völgyes Pál: A felsőoktatásban tanuló hallgatók személyiségstruktúrájának változása a választott pálya követelményei függvényében. In.: Pszich. Tanulmányok XVI. Akadémia K. 1986.
- Zakar András: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó Bp. 1988.

FORGÓ SÁNDOR

PEDAGÓGUSJELÖLTEK AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA TANTÁRGYRÓL

ABSTRACT: In meiner Untersuchung wollte ich eine vergleichende Analyse über die Ergebnisse einer Vermessung mit Fragebogen, die im Kreis der Studenten der Pädagogischen Hochschule von Nyíregyháza gemacht wurde.

Ich suchte die Antwort darauf, wie die Studenten sich zum Fach Unterrichtstechnologie, zum Fachlehrer und zu den in der Stunde gebrauchten Methoden verhalten, wie sehr sie die einzelnen Themenkreise des Faches bevorzugen.

Ausser der Facheinstellung ermesste ich das Verhältnis der Studenten zu den Unterrichtszielen. Die Bearbeitung und die Auswertung geschahen mit empirischen und statistischen Methoden.

Vizsgálatomban a pedagógusképző intézmények egyik általános jellegű tárgyával, az oktatástechnológiával kívánok foglalkozni. A tantárgy körül a közelmúltban széleskörű vita bontakozott ki, amikor az órakeretet össze kívánták vonni a szakmódszertani órákkal (a tervezett összevonás a hallgatói terheltséget kívánta csökkenteni).

Úgy vélem – mint a szaktárgyat tanító tanár –, kötelességem megismerni pontosan a hallgatók véleményét a tantárgyról.

Arra is kíváncsi voltam, hogy a tantárgyi beállítódáson kívül, szélesebb körben hogyan viszonyulnak hallgatóink az oktatási célokhoz. Összességében választ kerestem arra, hogy a hallgatók hogyan viszonyulnak az oktatástechnológia tantárgyhoz, a tantárgyat tanító tanárhoz, az alkalmazott módszerekhez, milyen az önértékelésük, mennyire képesek saját megítélésük szerint elsajátítani az egyes témaköröket, az oktatástechnikai eszközök kezelését.

Tágabb értelemben az volt a célom, hogy összehasonlítsam két pedagógusképző intézmény hallgatóinak a beállítódását.

A felmérés helyszínei az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Oktatástechnológiai Csoportja, valamint a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Oktatástechnológiai Csoportja.

1. A vizsgálatban szereplő minták nemek és intézményenkénti elosztása

Helyszín Nemek	Eger	Nyíregyháza	Összesen
Fiúk	66	20	86
Lányok	214	34	248
ÖSSZESEN	280	54	334

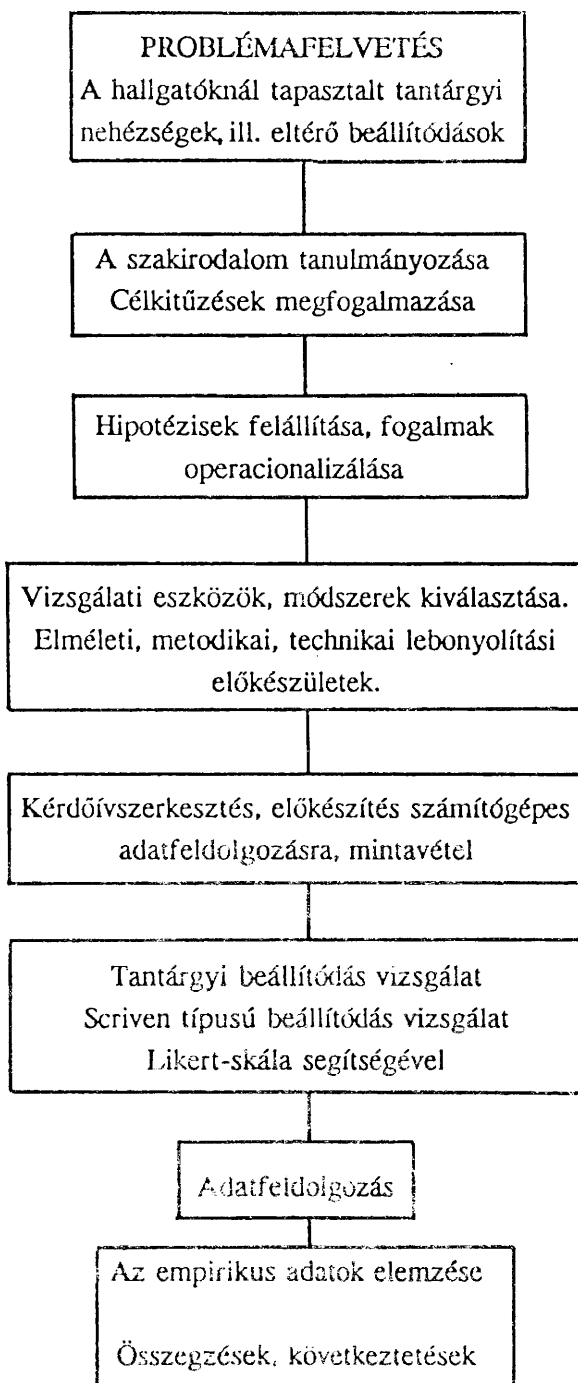
A minta kiválasztása és jellemzői:

Elképzelésem szerint olyan mintával kívántam dolgozni, mely a következő változókat veszi figyelembe:

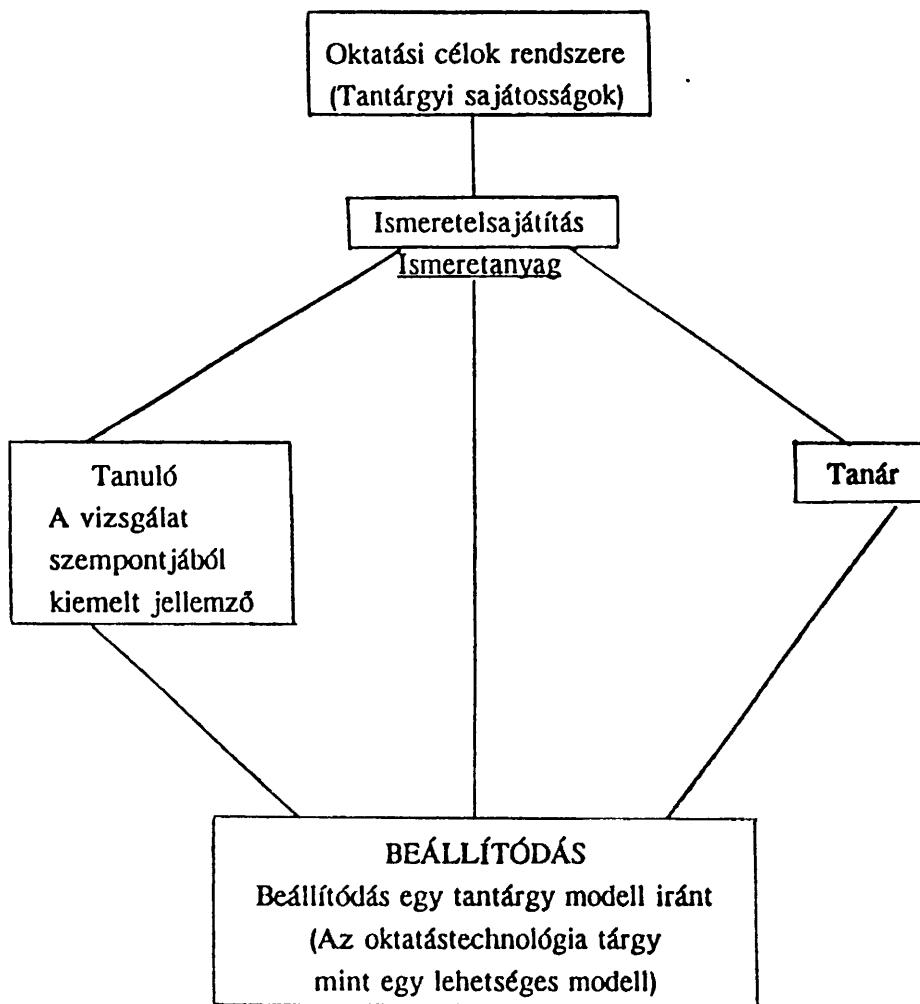
- a hallgatók neme
- a hallgatók szakiránya (természettudományi, társadalomtudományi).

A tárgyévben a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 550 másodéves hallgató vett részt — két féléven keresztül — heti két órában az oktatástechnológiai alapképzésben. Egerben 380 másodéves hallgató vett részt az alapképzésben, Nyíregyházán a felmérés elvégzésekor rétegzett mintavétel történt, melynek során a hallgatók 10 %-a, 55 fő válaszolt (szakonkénti bontásnak megfelelően) a felmérő lap kérdéseire. (A felmérés lebonyolítását Nyíregyházán Fedor Mihály végezte.) Az egri felmérésnél a megkérdezettek száma 280 fő volt.

1.1. A VIZSGÁLAT CIKLUSAI



1.2.A VIZSGÁLAT MODELLE



2. Az oktatástechnológia mint tantárgy modell

Az oktatástechnológia tantárgyon keresztüli vizsgálódás érdekesnek tűnt, mert a tantárgy sajátosságainál fogva olyan beállítódás komponenseket igényel, amelyekhez szükséges a személyiség sokoldalúsága, flexibilitása, progresszivitása.

E tulajdonságok nélkül ma már a korszerű pedagógus nem dolgozhat eredményesen. A felmérés azért is nyújtott izgalmas lehetőséget, mert jelenleg igen ellentmondásos vélemények csapnak össze az oktatástechnológia szükségességét és fontosságát illetően.

A tantárgy helyzetéről és helyéről a tudományágak rendszerében is széleskörű vita bontakozott ki a szakemberek között. Ugyancsak a viták keretében állt a tantárgy intézményünkben is, hogy a csökkentett órakeretből — a szakmódszertannal megosztva — mennyivel részesedjék. A tantárgy ugyanakkor nemcsak a szakemberek nézetütközésének a területe volt, hanem a hallgatók — elsősorban az egyetemi bölcsészettudományi karon tanulók — szaktárgyi reformtörekvéseinek az egyik sarkalatos pontja is. A bölcsész hallgatók — akik közül igen sokan nem tanári pályára készülnek — kérdőjelezték meg a tantárgy óraszámának szükségességét, ami mozgató rúgója volt a későbbi vitáknak. A vélemények részletes ismertetése nélkül mindenképpen figyelemreméltó Nagy Sándor (1983) kijelentése, mely szerint "... az oktatástechnológia önálló tudományággá lépjen elő."(1)

Más szakemberek a technikai eszközök használatának elidegenítőnek vélt voltáról így írnak: "Vajon törvényszerű-e és mint alaphelyzet elfogadható-e az a vélemény, mely szerint minél jobban tökéletesedik a pedagógia eszköztrendszere, minél differenciáltabbak módszereik, és minél több tényleges eszköz áll a pedagógia rendelkezésére, annál áttételesebben érvényesülhet a pedagógus személyisége, hogy miközben az egyes nevelőhatások közelebb kerülnek a tanulókhöz és ezáltal hatékonyabbá válnak, ugyanakkor a nevelő eltávolodik a tanulótól?" (2)

A fentebb említett nézetek ellenpólusaként érdemes idézni Pressey (1920) nézetét az audio-vizuális eszközöket illetően. Véleménye szerint az oktatás eszközeinek alkalmazása nem vezethet az oktatás elgépiesedésére, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a technikai eszközök felszabadítják a tanárt a rutinmunka alól, annak érdekében, hogy többet foglalkozhasson tanítványaival.

Az eltérő nézetek alapján vizsgálatomban várható volt, hogy különböző mértékű beállítódási szinten jelentkeznek a hallgatóknál. A beállítódás-szintek várható eltérésének bemutatása előtt érdemes idézni az érvényben levő dokumentumokat. Az idevonatkozó írásos anyagokban, köztük a "Nevelési és Oktatási Terv"-ben az oktatástechnológia tantárgy követelményeinél az audio-vizuális eszközök kezelésén

túl, a hatékony eszköze gyűttes és információhordozó kiválasztását és kivitelezését írja elő.

"Adjon az általános iskolában használt technikai eszközök kezeléséhez és információhordozó anyagok alkalmazásához technikai és manuális ismereteket. Erősítse és szélesítse az audio-vizuális eszközök alkalmazásával történő oktatás szemléletét, járuljon hozzá a természettudományos műveltség bővítéséhez." (3)

A technikai nevelés vonatkozó fejezeteinek háromnegyed része utal a korszerű audio-vizuális eszközök ismeretére, felhasználásuk szükségességére.

Összességében a tantárgy a műszaki és pedagógiai tudományok határán elhelyezkedő voltából adódik, hogy mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati területen nagyfokú kreativitást igényelnek a pedagógusjelöltektől. (Eszközkezelés, médiakiválasztás, médiakivitelezés, hatékonyságvizsgálatok.)

A tantárgy jellege eltér más tantárgyakétól, éppen ezért várható volt, hogy a tantárgy iránti nézetek és beállítódások polarizálódnak, segítve ezáltal a mennyiségi és minőségi értékelések pontosságát.

2.1. A tantárgyi beállítódás vizsgálati lehetőségeiről

A szociálpszichológiai szakirodalomban az attitűdnek ezidáig három komponensét különítették el; a kognitív, az affektív és a viselkedéses komponensek együttesét.

A kutatás elsősorban az érzelmi területre irányult. Az attitűdszerkezet tanulmányozása a szaktárgyi beállítódás megismerésére irányult. Feltételeztem, hogy az attitűd-szerkezet a fenti komponenseken keresztül az érzelmi dimenzióban feltárható. Az egyes témák iránti beállítódást Likert-skála segítségével mértem fel az előbbieken szerint (hallgatók minden egyes tételre az egyetértés vagy az egyet nem értés különböző fokozataival válaszoltak, 5 fokú skálán):

1. egyáltalán nem ért egyet - egyáltalán nem kedveli
2. nem ért egyet - nem kedveli
3. semleges - határozatlan - közömbös
4. egyetért - kedveli - szereti
5. nagyon helyesli - kedveli - szereti

A tantárgyi beállítódást a Soriven-típusú érzelmi beállítódás modell motivációs szintjeivel mértem. (4)

- a) beállítottság a tanfolyammal (pl. akusztikával) szemben

- b) beállítottság a tantárggyal szemben (pl. fizikával)
- c) beállítottság a szakterülettel (pl. természettudománnyal) szemben
- d) beállítottság a szakterülettel kapcsolatban álló témákkal szemben
- e) beállítottság a tanulással, olvasással, eszmecsereikkel szemben az általános érdeklődést illetően
- f) beállítottság az iskolával szemben
- g) beállítottság a tanárral mint személlyel szemben (a tanár iránti érzelmek stb.)
- h) beállítottság a tanítással mint hivatással, a tanári pályával szemben stb.
- i) beállítottság az osztálytársakkal a társadalommal (nyilvánvalóan ennek további alkategóriáival) szemben
- j) beállítottság önmagával szemben pl. reális önértékelés.

3.1. Beállítódások az egyes területek iránt

Rangsor	Likert érték
1. Olvasás	4,59
2. Művelődés	4,48
3. Egyik szakpár	4,33
4. Önművelés	4,15
5. Hivatásszeretet	4,13
6. Másik szakpár	4,01
7. A tanár kedveltsége	3,98
8. A tanult eszközök működtetésének elsajátítási szintje	3,90
9. Önértékelés az eszközök működtetésére vonatkozóan	3,86
10. A megismert eszközök és módszerek alkalmazhatósága	3,80
11. Az oktatástechnológia tantárgy egyes témáinak kedveltségi foka	3,72
12. Az oktatástechnológia órán alkalmazott módszerek kedveltségi foka	3,62
13. Az oktatástechnológia tantárgy szeretete	3,61
14. Az AV-eszközök jövőbeni elérhetősége	3,47
15. Önmegvalósítás és az oktatástechnológia tantárgy	3,45
16. A tanulás	3,39

Az adatcsoportból kitűnik, hogy a hallgatók értékorientációja az olvasáshoz, a művelődéshez, illetve az egyik szakpár iránti legkedvezőbb. A másik szak kedveltsége azt mutatja, hogy a jelenleg érvényben levő szakpárok nem felelnek meg leg-

jobban a hallgatók érdeklődésének. Mivel a hallgatók a kötetlenebb jellegű oktatási formákat kedvelik, ezért ajánlatos alkalmazni olyan tanulási formákat, amelyek révén a hallgatók könnyebben képesek elsajátítani a tananyagot; az oktatástechnológia tantárgy iránti beállítódás a rangsor közepén található, amely nem kedvezőtlen helyzet. Kedvezőtlen viszont, hogy a hallgatók fő tevékenységformája a tanulás — e csoportosítás szerint — az utolsó helyen szerepel.

A tantárgyi beállítódás témaköreit vizsgálva szembevetendő a gyakorlati témák kedveltsége. Ezek közül is első helyen a hangtechnikai magnólemezjátszó gyakorlatok szerepeltek (4,29) majd ezeket követte a mozgófilm vetítési gyakorlat (4,09).

A tantárgyelméleti témaköröket a hallgatók kevésbé kedvelték, mint a hangtechnikai (3,78) és képttechnikai (3,93) témákat.

Az oktatástechnológiai gyakorlati elméleti témaköröket vizsgálva megállapítható, hogy a hallgatók a gyakorlatokat jobban kedvelték, mint az eszközöket leíró elméleti témákat.

Intézményenként vizsgálva a beállítódást (lásd: 1. sz. ábra) a tantárgy egyes témakörei iránt megállapítható, hogy az egeri hallgatók összességében kedvezőbben viszonyultak, mint a nyíregyháziak. Témakörök szerint csoportosítva az egeri hallgatók a tanórán alkalmazott módszerekhez, a szaktanárhoz kedvezőbben viszonyultak, mint a nyíregyháziak. Az utóbbiak viszont a technikai jellegű témakörökhöz pozitívabb beállítódást tanúsítottak (diavetítés, hangosított diasorozat). Ezek a témák viszont azért kaptak magasabb értéket, mert az illetékes tanszéknek a diafilm és a hangosított diasorozatgyártás a fő profilja. A szaktanszék kutatási, gyártási profiljának meghatározó volta tehát a beállítódásban tükröződik.

Tehát a beállítódásra nemcsak a tanórai — elsősorban oktató — munka színvonala van hatással, hanem a tanórán kívüli tevékenységek, a tanszéki légkör és a kutató, gyártó munka jellege is.

3.2. Beállítódások a tantárgy egyes témái iránt

Témakörök	Likert érték
KÉPTECHNIKÁN	
1. Diavetítés (gyakorlat)	4,2
2. Mozgófilmvetítés (gyakorlat)	4,09
3. Hőmásolás (gyakorlat)	4,07
4. Az írásvetítő működési elve	4,04
5. A transzparenskészítés elve	4,0
6. Az írásvetítő pedagógiai alkalm.	4,0
7. A transzparenskészítés gyak.	4,0
8. Reprodukciós fényképezés (gyakorlat)	3,99
9. A fényképezés elmélete	3,89
10. A hőmásolás elve	3,89
11. A mozgófilm pedagógiai alkalmazása	3,88
12. A diavetítő oktatási alkalmazása	3,86
13. A mozgófilmvetítők működési elve	3,75
14. A diavetítők szerkezeti felépítése	3,56
15. A fényképezőgép pedagógiai alkalm.	3,56
ÖSSZESEN	3,93
HANGTECHNIKA	
1. Magnetofonyakorlat	4,29
2. Lemezjátszók (gyakorlat)	4,29
3. Rádiók (gyakorlat)	4,04
4. Magnók oktatási alkalmazhatósága	3,99
5. Szinkronizátorok (gyakorlat)	3,88
6. Hangosított diasor készítése	3,87
7. A lemezjátszó pedagógiai alkalm.	3,83
8. Az erősítők, mikrofonok műk. elve	3,74
9. A szinkronizátor pedagógiai alkalm.	3,62
10. Erősítők, mikrofonok alk.	3,59
11. Erősítők (gyakorlat)	3,57
12. A rádiózás elve	3,55

13. A lemezjátszó működési elve	3,51
14. A szinkronizátorok működése	3,47
15. A magnók szerkezeti felépítése	3,39
ÖSSZESEN	3,78

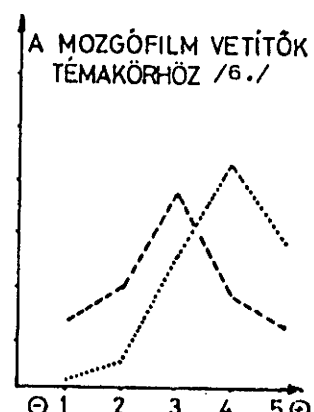
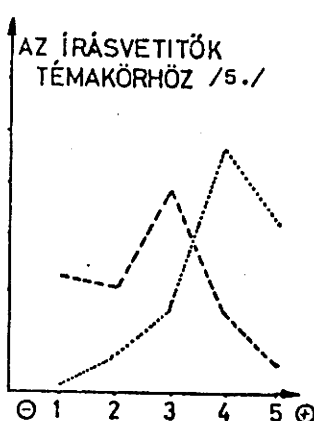
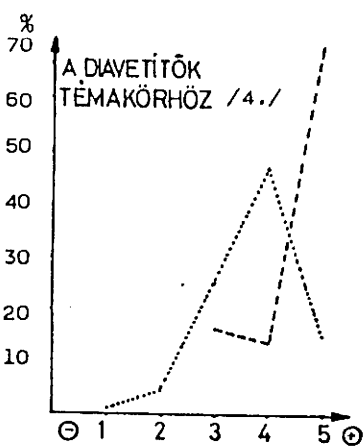
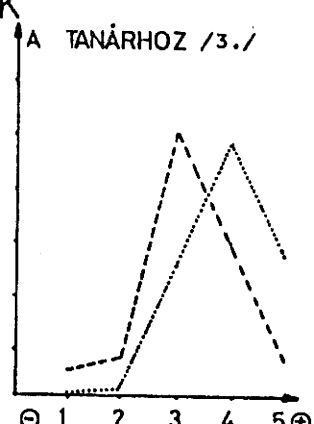
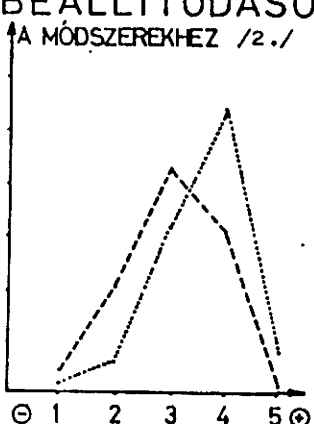
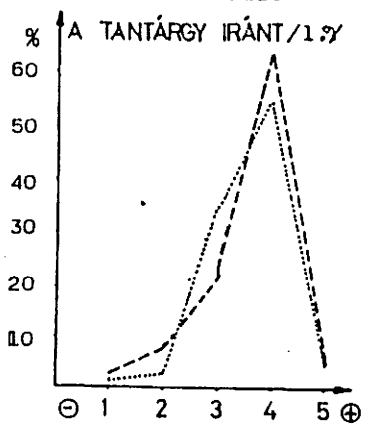
TANTÁRGYELMÉLET

1. Médiumkiválasztás	3,29
2. A célkitűzések meghatározása	3,08
3. Az oktatástechnológia fogalma	2,84
ÖSSZESEN	

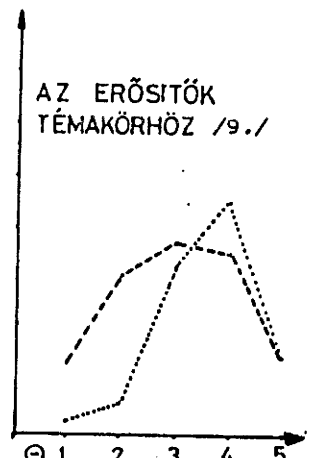
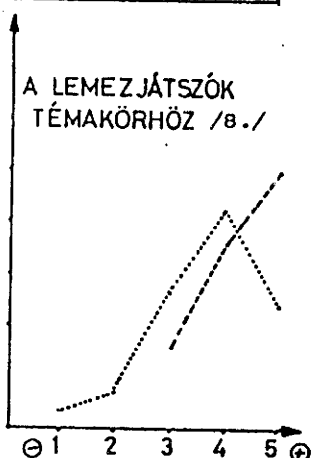
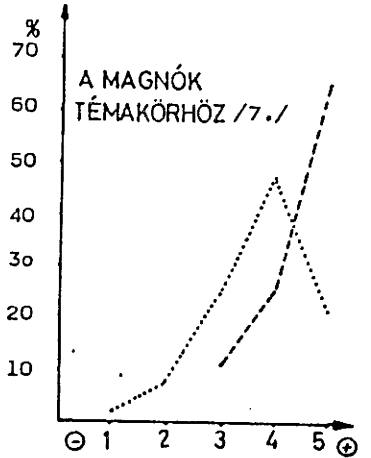
1. KÉPTECHNIKA	3,93
2. HANGTECHNIKA	3,78
3. Tantárgyelmelet	3,07

I.sz. táblázat

BEÁLLÍTÓDÁSOK



..... EGER - - - - - NYIREGYHÁZA



3.3. A tantárgyi beállítódás vizsgálat eredményeinek elemzése

(lásd: 1.sz. ábra)

(A zárójelbe írt számok az Egerben és a Nyíregyházán kapott válaszok százalékos értékeit mutatják)

- Az oktatástechnológia tantárgy iránt a hallgatók 1,1-1,8 %-a érez ellenszenvet, 2,9-7,4 %-a nem kedveli; 35,7-22,2 %-a közömbös; 54,0-63,0 %-a szereti, míg 5,7-5,6 %-a különösen kedveli.

A fenti adatok alapján az oktatástechnológia tantárgynál a hallgatók beállítódásának mértéke mindkét intézményben az ötfokú skála alapján jónak felel meg (lásd: I/1.sz. ábra).

- Az oktatástechnológia órán alkalmazott módszereket a hallgatók 8,2-1,9 %-a nagyon érdekesnek, változatosnak tartotta, 53,9-31,5 %-a érdekesnek tartotta, 31,4-42,6 %-a közömbös volt iránta, 5,4-20,3 %-a nem tartotta érdekesnek, míg 1,1-3,6 %-a kifejezetten unalmasnak tartotta (lásd: I/2.sz. ábra)

A fenti adatok alapján az oktatástechnológia órán alkalmazott módszerek változatosságát, érdekességét illetően a hallgatók átlagosan az ötfokú Likert skála alapján közömbösnek ítélték Nyíregyházán, míg az egriek kedvezőnek.

- Az oktatástechnológia tantárgyat tanító tanár személyét 0,5-5,6 %-a kifejezetten nem kedveli, 1,0-7,4 %-a nem kedveli, 24,5-50,0 %-a közömbös iránta, 47,8-29,6 %-a kedveli, 26,1-7,4 %-a különösen kedveli.

A fenti adatok alapján az oktatástechnológia tantárgyat tanító tanárok személyéhez a hallgatók beállítódása az ötfokozatú skála alapján Nyíregyházán közömbösnek tartotta, míg Egerben kedvelték a hallgatók a tanárokat. (lásd: I/3.sz. ábra)

- A diavetítő szerkezeti felépítése, az elméleti témakör és a diavetítési gyakorlat tetszésének a mértéke a hallgatók megítélése szerint a következő: nem kedvelte 0,5-0,0 %, illetve 4,5-0,0 %, közömbösnek tartotta 24,0-16,0 %, kedvelte 46,0-14,0 %, különösen kedvelte 25,0-70,0 %-a a hallgatóknak. (lásd:I/4.sz. ábra)

E témakör összességben az egri tanulóknál kedveltséget, míg a nyíregyháziaknál nagy kedveltséget mutatott.

- Az írásvetítők működési elve, az írásvetítőtranszparensok készítése, az elméleti és gyakorlati témakör tetszési fokának a mértéke a következő: 0,7-22,0 % egyáltalán nem kedveli, 5,3-20,0 %-a nem kedveli, 16,0-38,0 %-a közömbös iránta, 46,0-15,0 %-a kedveli, míg különösen kedveli 32,0-5,0 %-a.

A fenti adatok alapján az egri hallgatók viszonyulása jónak mondható, míg a nyíregyháziaké közömbösnek nevezhető.

(lásd: I/5.sz. ábra)

- A mozgófilmvetítők működési elve, az elméleti témakör és a vetítési gyakorlat tetszési foka a következő:

0,7-13,0 %-ának egyáltalán nem tetszett, 4,3-20,0 %-át nem érdekelte, 25,0-30,0 %-a közömbös, 42,0-18,0 %-a kedveli és 28,0-12,0 %-a különösen kedvelte.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a hallgatók viszonyulása a kedvező irányba hajlik. Az egri hallgatók valamivel jobban kedvelték a fenti témaköröket, mint a nyíregyháziak.

- A magnetofon szerkezeti felépítése, az elméleti témakör és a magnetofon kedveltségének a mértéke a hallgatók megítélése szerint a következő: nem kedvelték 1,0-0,0 %, illetve 7,0-0,0 %. 24,0-10,0 %-uk közömbös volt, 47,0-25,0 %-uk kedvelte, 21,065,0 %-uk különösen kedvelte ezeket a témaköröket.

A fenti adatok alapján az egyes témák tetszésátlaga az ötfokozatú skála alapján az egri hallgatóknál a kedveltségi szintet mutatta, míg a nyíregyháziaknál a különösen kedvelt szintet.

(lásd: I/7.sz. ábra)

- A lemezjátszó szerkezeti felépítése elméleti témakör és a lemezjátszó gyakorlati kedveltségének a mértéke a hallgatók megítélése szerint a következő: egyáltalán nem kedvelte 2,0-0,0 %, nem kedvelte 7,0-0,0 %, közömbös volt iránta 26,0-15,0 %, kedvelte 42,0-35,0 %, még különösen kedvelte 23,0-50,0 %.

A fenti adatok alapján a beállítódás mértéke az egri hallgatóknál közömbös szinten található, míg a nyíregyháziaknál e témakör különös kedveltségnek örvend.

(lásd: I/8. sz. ábra)

- A közvetlen hangátviteli lánc (mikrofon, erősítő, hangszóró) elméleti témakör és a gyakorlat tetszésének a mértéke a következő: 1,5-13,0 % egyáltalán nem kedvelte, 6,5-20,0 % nem kedvelte, 32,126,0 %-a közömbös iránta, 45,0-25,0 %-a kedvelte, 14,0-15,0 %-uk különösen kedvelte.

Összegezve megállapítható, hogy az egri hallgatók a módszerekhez a tanárokhöz, írás- és mozgóképvetítő témakörökhöz kedvezőbben viszonyultak,

mint a nyíregyháziak. Az utóbbi viszont a diavetítők, magnók, lemezjátszók témaköréhez viszonyultak kedvezőbben.

A tantárgyi beállítódás mértéke megegyezik.

3.4. A tantárgyi beállítódás indexek nemek és intézményekénti elosztása

HELY- SZÍN	Beállító- dások	TANTÁRGYI BEÁLLÍTÓDÁS INDEXEK				ÖSSZ.
		Társadalomtudományi	Természettudományi	ÖSSZ.	ÖSSZ.	
	Nemek	képtechn.	hangtechn.	képtechn.	hangtechn.	
EGER	FIÚK	152	156	160	167	159
	LÁNYOK	147	156	156	156	154
	ÖSSZ.	149	156	157	157	156
NYÍR- EGYHÁ- ZA	FIÚK	-	151	-	151	151
	LÁNYOK	143	151	-	146	146
	ÖSSZ.	143	151	-	148	150

Megjegyzés: A beállítódás index intervalluma 45-225-ig terjedt.

Az értéktáblázat alapján az alábbi megállapítások tehetők a tantárgyi beállítódást illetően. A fiúk tantárgyi beállítódása az oktatástechnológiából átlagosan 5 értékkel magasabb, mint a lányoké. Kiemelkedően magas a beállítódásérték a természettudományi szakos fiúk körében hangtechnikai témákban.

Az adatok igazolni látszanak azt a nézetet, miszerint az oktatástechnológia tantárgy iránti beállítódás – műszaki-technikai sajátosságai miatt – szakok és nemek szerint specifikus.

A hangtechnikai témakörök iránti magas beállítódás érték a Hi-Fi, technika divatba jövésével magyarázható. Igazolja ezt a megállapítást az, hogy a nyíregyházi hallgatók körében is ezeknek a témáknak a legnagyobb a kedveltsége (151).

A nyíregyházi pedagógusjelöltek közül szintén a természettudományi szakos hallgatóknál volt a legmagasabb a tantárgyi beállítódási index.

A legalacsonyabb beállítódás-értéket mind Egerben, mind pedig Nyíregyházán a társadalomtudományi szakos leány hallgatók produkálták. A két intézmény hallgatói a képtechnikai témaköröket kevésbé kedvelték, mint a hangtechnikai témákat.

A továbbiakban érdemes volt megvizsgálni az alábbi beállítódás területek közötti korrelációs értékeket, ahhoz hogy meg lehessen állapítani, hogy a beállítódás mely tényezőkkel van szoros kapcsolatban.

Korrelációk	
Beállítódás viszonyok	r
A tanár és a témakörök kedveltsége	0,52
A tanár és a tantárgyi beállítódás	0,61
Tantárgyszeretet és egyes témakörök kedveltsége	0,54
Tantárgyszeretet és a tanár kedveltsége	0,64

A beállítódásértéket vizsgálva megállapítható, hogy a tanár és módszerei iránti beállítódás és a témák kedveltsége; a tantárgy kedveltsége és a témák kedveltsége; valamint a tantárgy és a tanár kedveltsége szorosan korrelál.

A korrelációs értékek összességében $p < 0,01$ szignifikancia fokúak. Az adatok összességében arra utalnak, hogy a tanár iránti beállítódás mértéke szorosan korrelál a tantárgyi beállítódással. Igen fontos szerepe van tehát a szaktanároknak, hogy hallgatóikban felébresszék az érdeklődést szaktárgyuk iránt.

4. Összegzés

Munkámmal a pedagógusképző intézményekben tanuló hallgatók tantárgyi beállítódására ható tényezőket kívántam feltárni. Olyan adalékot kívántam hozzátenni a tantárgyi beállítódást befolyásoló tényezők vizsgálatához, amellyel számszerűen is igazolni lehet egyes komponensek befolyásoló szerepét.

Mivel az oktatástechnológia tárgy iránti nézetek polarizálódása több szinten is — a szakemberek és a hallgatók között — tapasztalható volt, a várható nézeteltéréseket kérdőív segítségével kívántam regisztrálni. Az alkalmazott vizsgálati techni-

ka kellően prezentálta a hallgatói véleménykülönbségeket. A vizsgálati eredmények arról vallanak, hogy nemcsak az oktató munka színvonala fontos, hanem a tanulók véleményének alapos megismerése is.

A számszerű adatok szignifikancia-értékei igazolták a kutatásban alkalmazott módszerek és kérdőívek felhasználását.

Az empirikus adatok — amelyekre elsősorban támaszkodtam — számszerűen igazolták, hogy a tantárgyi beállítódással szorosan együtt változik a tanár kedveltségi szintje. Ezen túlmenően igen szoros korrelációt mutatott a tanár és a témák kedveltségi szintje ($p < 0,05$).

Fontos szerep hárul tehát a szaktanárra a hallgatók érdeklődésének felkeltésében.

A hallgatók tantárgyi beállítódását intézményenként vizsgálva megállapítható, hogy az egi hallgatók tantárgyi viszonyulása kedvezőbb, mint a nyíregyháziaké. A beállítódás eltéréseinek okát ezzel a kérdőíves módszerrel nem lehetett kellően feltárni. Mindenképpen figyelemre méltó azonban, hogy a hallgatók azokat a témaköröket kedvelték jobban, amely témákban az illetékes tanszékek eredményes gyártó, fejlesztő, kutatómunkát végeznek. A beállítódásra a tényezők indirekten hatottak. A témakörök kedveltségét összességében vizsgálva szembevetendő, hogy a hallgatók értékrendjében a gyakorlati foglalkozások népszerűbbek, mint az elméleti témakörök. A gyakorlati témákon belül elsősorban a hangtechnikai foglalkozások mutattak nagy kedveltséget. Ennek okaként a Hi-Fi technika előretörését lehet megemlíteni. Várható, hogy a videotechnika elterjedésével az akusztikai gyakorlatokon kívül a képttechnikai témakörök iránt is fokozott érdeklődést tanúsítanak majd hallgatóink. Időben kell tehát felkészülni a szaktanároknak, hogy tanítványaik érdeklődését e témákban is maradéktalanul kielégítsék. A gyakorlati témák iránti fokozott érdeklődés azt a feladatot rója a szakemberekre, hogy úgy kell megállapítani a követelményrendszert, hogy az gyakorlatra orientált legyen, segítve ezzel a hallgatók kreativitásának kibontakoztatását. Nemenként vizsgálva a beállítódás-indexeket az adatcsoportokból kivehető, hogy a lányok lényegesen alacsonyabb pontértéket produkáltak mint a fiúk. Igazolódott az a társadalmi tapasztalat, hogy a fiúknak nagyobb az érdeklődése a tárgy iránt. Szakonként elkülönítve a beállítódást értékeket megállapítható, hogy a természettudományi szakosak viszonyultak kedvezőbben a tárgyhöz. A későbbiekben olyan tevékenységformát kell tehát kidolgozni, amely növeli a társadalomtudományi szakos — elsősorban lány hallgatók — érdeklődését a tárgy iránt.

Tágabb értelemben — az oktatási célok rendszerében — vizsgálva az oktatástechnológia tantárgy helyzetét megállapítható, hogy a tárggyal való foglalkozás az

átlagosnál valamivel jobb értékű, a hallgatók értékrendjében. Tehát tanárképző főiskolák viszonylatában a hallgatók nem értékelik le a tantárgyat (nem úgy mint az egyetemi bölcsészettudományi szakon tanulók). Ennek az eltérésnek az okát a vizsgálat nem volt hivatott feltárni, de valószínű, hogy a képzési célokhoz és a hallgatók elvárásaihoz jobban igazodott a követelményrendszer a főiskolákon, mint az egyetemeken.

Végső összegzésként leszögezhető, hogy a szaktanárokon kívül a tantárgyi beállítódásra — indirekt módon — hatással van a cél- és követelményrendszer is, melynek megfogalmazásakor tekintettel kell lennünk a hallgatók szakpárjára vonatkozólag is. Mindezt pedig gyakorlatra orientáltan a hallgatók szakpárjának megfelelően kell kialakítani.

Hivatkozott irodalom

1. Nagy Sándor: Az oktatástechnológia helye a neveléstudományban. OOk Veszprém, 1982. 54.
2. Balogh László (szerk.): Az. MPT ünnepi kibővített ülésére összeállított anyaga MP 1978/2. 167.
3. Füle Sándor (szerk.): Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei 1976-tól. 25—26.
4. Eraut, Mackenzie, Jones: Tanítás és tanulás FPK 1974.

TARTALOM

Balázs Sándor: A megújuló kollégiumi mozgalom történeti öröksége	5.
Bodosi Béla: A Rousseau-i pedagógia korszerűsége napjainkban (Részlet egy nagyobb tanulmányból)	17.
Lachata István: A tanárjelöltek felkészítése a családi életre nevelésre	25.
Nagy Andor: Új oktatáspolitikai koncepció és az oktatótelevízió	39.
G. Kislát – Kh. Otto: Methodologische Grundlagen und Strategien zur etappenspezifischen Analyse des frühen Schulalters	51.
Estefánné Varga Magdolna: Koraszülöttek értelmi fejlődése és iskolai előrehaladása	61.
Bodnár Gabriella: Alsó tagozatos gyerekek tanulmányi teljesítménykudarcát befolyásoló tényezők vizsgálata	75.
Kiripolszky Mária-Nahóckyné Ludányi Ágnes: Pályaszocializáció és szereptisztázás hallgatói csoportmunkával a tanárképzésben.	83.
Forgó Sándor: Pedagógusjelöltek az oktatástechnológia tantárgyról	93.

INHALT

Balázs, Sándor: Geschichtliche Erbschaft der sich erneuerten Kollegiumsbevægung	5.
Bodosi, Béla: Die Zeitgemäßheit der Pädagogik von Rousseau in unseren Tagen	17.
Lachata, István: Die Vorbereitung der künftigen Lehrer zu der Familienerziehung	25.
Nagy, Andor: Die neue bildungspolitische Konzeption und das Lehrversehen	39.
Kislat, G. – Otto Kh.: Methodologische Grundlagen und Strategien zur etappenspezifischen Analyse des frühen Schulalters	51.
Estefánné Varga, Magdolna: Die geistige Entwicklung und der Schulsfortschritt der Frühgebusten	61.
Bodnár, Gabriella: Die Untersuchung der beeinflussenden Faktoren bei den Kindern, die in der Untersufe lernen (Mit besonderer Rücksicht auf den interpersonalen Kontakt der Kinder und der Erwachsenen)	75.
Kiripolszky, Mária-Ludányi, Ágnes: Berufsozialisierung und Rollenerklärung mit der Gruppenarbeit von den Hören in der Lehrerbildung	83.
Forgó, Sándor: Lehrerkandidaten von der Lehrtechnologie	93.

