

## A TANULÁSHOZ VALÓ VISZONYULÁS VIZSGÁLATI TAPASZTALATAI

VARGA SÁNDORNÉ

Pszichológiai vizsgálatok igazolják, hogy a tanulói teljesítmények egyik fontos tényezője a tanuláshoz való viszonyulás. A pozitív viszonyulás növelheti, míg a közömbösség és a negatív viszonyulás csökkentheti a teljesítményeket. Gyakran előfordul, hogy nem az adottságok, képességek hiánya, hanem a tanuláshoz való negatív viszonyulás az oka egy-egy gyenge teljesítménynek.

A tanulók tanuláshoz való viszonyulását több tényező befolyásolja. Empirikus vizsgálatok tapasztalatai alapján — a tényezők körét leszűkítve —, a tanítás-tanulás folyamatában ható néhány tényező attitűdformáló hatását vizsgáljuk.

*A tanítás-tanulás tartalmának, a tantárgyak művelődési anyagának attitűdformáló hatását vizsgálták CSISZÁR A. (1964), MOLNÁRNÉ (1972), SZEKERESNÉ (1974), JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA (1974), DALY L.—ÚJHEGYI L. (1978), HAJTMAN B.—KLEIN S. (1978), — s többek között — BALLÉR E. (1979), aki az IEA-vizsgálat eredményeiről számol be [1]. MOLNÁRNÉ szerint: „A tananyag tartalma szélsőséges esetekben annyira fontos tényezője a tantárgyi beállítódásnak, hogy a legjobb tanár legjobb módszerei is keveset segítenek” [2]. SZEKERESNÉ arra hívja fel a figyelmet, hogy „...a tantárgyak szeretete... összefügg az adott tárgyban elért eredményekkel a tanulási nehézség fokával és a kapcsolódó élmények intenzitásával” [3]. JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA arról számol be, hogy amikor feltárták a felsősztályos tanulók pozitív viszonyát az egyes tantárgyakhoz, megállapították, hogy rendszerint az ismeretek jelentőségének egy bizonyos fajtája kerül előtérbe. A jelentőség lehet gnosztikus, gyakorlati, etikus, esztétikus és nevelési, fejlesztő. Az iskolai tárgyak jelentőségét a tantárgyak tartalma befolyásolja, s a szerep, melyet a megfelelő tudományok játszanak a társadalom életében [4]. BALLÉR E. IEA-vizsgálat eredményeit közlő tanulmányából megállapítható, hogy míg a tantárgyak szeretete — az iskola szeretetére vonatkozó megállapítások rangsorában — 10 éves korban az ötödik, addig 14 éves korban már a hatodik helyen található, tehát csökken a tantárgyak kedveltsége [5].*

A tanítás-tanulás tartalma elválaszthatatlan a tanulást irányító módszerektől és eszközöktől, így a módszerek és eszközök is jelentős attitűdformáló tényezők. GÁDORNÉ két éves longitudinális vizsgálat alapján két fő tendenciát figyelt meg. „Egyik az, hogy a „szeretem—értem”, ill. a „nem értem—nem szeretem” besorolások egymást erősítik, s így együttesen értékelhetők mint az adott óra vagy tantárgy iránt kialakult pozitív viszonyulás mutatói. A másik tendencia szerint magas abszolút számú negatív oldal esetén másképpen értelmezhető az érzelmi elutasítás, ott a tanár és az osztály kapcsolatának zavara valószínűsíthető” [6]. BLUMENFELDNÉ a tanítási módszerek hatását vizsgálva megállapítja, hogy „... a tantárgyak szeretetét az okta-

tási módszer nagymértékben determinálja” [7]. „Ha a tanítási módszer nem hat pozitívan a tanulóra, hanem esetleg még félelmet, szorongást kelt bennünk, tehát negatív érzelmeket vált ki, akkor nem motiválja eredményesen a tanulást. Amennyiben viszont pozitív érzelmeket vált ki: sikert, felfedezés örömét, elismerést stb., akkor nagymértékben hozzájárul az érdeklődés, tudásvágy, munkakedv felkeltéséhez, s így pozitívan motiválja a tanulást” [8]. MOLNÁRNÉ vizsgálati eredményei szerint „...a tanár jellegzetes óravezetési módja akkor hat pozitívan a tantárgyhoz való viszonyra, ha a tanulás irányítása a gyermekek aktivitását, önállóságát biztosítja cselekvésben és gondolkodásban, ha a tanulók sokféle eszközt használhatnak, ha a módszerek kombinációja érvényesül... ha a módszerek gyakran játékosak, ha a légkör alkotó, derűs, nyugodt” [9]. Hasonló gondolatot fogalmazott meg BÁBOSIK I.—NÁDASI M.—CH. WENGE—H. WENGE: „A módszerek tekintetében... mint általános elvárást fogalmazzák meg a tanulók az aktivitás lehetőségét, érdeklődésük figyelembevételét és az oktatás érthetőségének biztosítását” [10]. Az eszközöket illetően „...feltűnő, hogy a tanulók azokat az eszközöket preferálják, amelyek az oktatási folyamat keretében alkotó módon, a konkrét helyzethez alkalmazva használhatók fel, szemben az információkat „konzerv” jelleggel közvetítő eszközökkel, mint pl. a hanglemez, magnetofon, munkalap” [11]. FALUS I. az egyes módszerek alkalmazásának gyakoriságát vizsgáló IEA-vizsgálat hazai eredményeiből — többek között — a következőket emeli ki: „A nemzetközi átlagnál ritkábban kerül... sor a programozott anyagok, a kérdve- kifejtés és a vita módszerének alkalmazására, holott mindezek a tanulók nagyfokú aktivitására adnak lehetőséget” [12]. Ugyanakkor azt is megemlíti, hogy hazánkban alkalmazzák leggyakrabban a tankönyvet és a munkafüzetet.

A tanuláshoz való viszonyulást befolyásolja a tanulók munkájának megszervezése, a *tanítás-tanulás szervezeti és munkaformája*. BÁBOSIK I. és az előzőekben említett szerzőtársak szerint „... az oktatás szervezeti formái iránt egyáltalán nem különböznek tanulóink..., a tanulók a differenciálás különböző formáit egyaránt igénylik, vagyis elvárják, hogy a feladat minőségében, a házi feladatok rétegzésében, ill. a segítés módjában is kerüljön sor differenciálásra. Ez végső soron a reális, a teljesítő-képességhez igazodó — fejlesztő tanórai és házi feladatok beállítódásformáló hatékonyságára figyelmeztet” [13]. FALUS I. az említett vizsgálat nemzetközi adatait elemezve arra hívja fel a figyelmünket, hogy az életkor növekedésével egyre ritkábban fordul elő csoportmunka, egyéni foglalkozás, tanulmányi kirándulás. A módszerek, a munkaformák és a szervezeti formák gyakorisági sorrendjében — a 14 éves tanulók véleménye szerint — a hatodik helyen található a csoportmunka, a hetedik helyen az egyéni foglalkozás és a tizedik, egyben az utolsó helyen a tanulmányi kirándulás.

A pedagógus módszere, munkaszervezése csak abban az esetben vált ki pozitív érzelmeket, ha a *pedagógusnak tanítványaihoz való viszonya pozitív, ha demokratikus, indirekt magatartásával megteremti az alkotó tanulás légkörét*. „A tanító iránti szeretet aranyhidat épít a tananyaghoz és fordítva, hogy a megzavart *tanító-tanuló kapcsolat* megnehezíti a sikeres tanulást, sőt meg is gátolja” — vallja G. CLAUSS és H. HIEBSCH [14]. Hasonló gondolatot fogalmaz meg GÁDORNÉ DR. DONÁTH B., aki szerint a pedagógus általános, emberi magatartása az osztállyal és az egyesekkel szemben „...a tárgy megszeretésének csak egyik, ha ugyan nem alapvető feltétele” [15]. Neveléslélektani kísérletével igazolta például azt, hogy míg „... a kísérleti osztályban előző félévben senki sem szerette a számtanórát, a második felméréskor viszont tizenkét tanuló vallotta egyik legkedvesebb órájának, nagyon valószínűen összefügg a tudatos nevelői attitűdváltozással, a pedagógus és a tanulók interperszonális kap-

csolatával meginduló javulási folyamattal” [16]. RÉTHY<sup>NÉ</sup> vizsgálatai is arról győznek meg bennünket, hogy a tanár személyes magatartása, vezetési stílusa fontos attitűdformáló tényező. „Elmondható, hogy ahol a tanárok magatartása indirekt volt a tanórán, ott a tanulóknál pozitív beállítódás, attitűd mutatható ki a kérdéses tárgy irányában” [17], míg a direkt tanári magatartás elutasítást eredményezett. FALUS I. — egyik kiváló amerikai kutató, NATHANIEL GAGE kutatásai alapján — arra keres választ, hogy melyek a tanári tevékenységnek azok a mozzanatai, amelyek következtében az egyik tanár jó eredményeket, a másik pedig kevésbé jókat ér el. Véleménye szerint a jó tanári magatartás ismérvei: „melegség” (bizalom a gyermek iránt, hit a gyermek képességeiben); *a demokratikus*, indirekt, tanulóközpontú, a tanuló véleményét figyelembe vevő, nem kész ismereteket nyújtó tanári magatartás; *a tanítás kognitív szervezethez való kötődése*; s végül a *lelkis, dinamikus tanári magatartás* [18].

Összegezőként — a szakirodalom alapján — megállapítható, hogy a tanítás-tanulás folyamatában *a tanuláshoz való viszonyulást a pedagógus személye, emberi magatartása, órávezetési stílusa, módszertani kultúrája, korszerű szemléletet tükröző munkaszervezése, az adott tantárgyhoz és a tanulókhöz való viszonya döntően befolyásolja*. Hogyan lehet tehát pozitív érzelmeket kiváltani, megszerettetni egy-egy tantárgyat, a tanulást? Milyen legyen a pedagógus magatartása?

- A pedagógus ismerje tanulóit, a tanulók adottságait, képességeit, érdeklődését, irányultságát, beállítódását, erkölcsi és akarati tulajdonságait stb.;
- szeresse, becsülje tanulóit és bizzon a tanulók képességeiben;
- ő maga is pozitívan viszonyuljon saját tárgyához, a tanítását a „kognitív szervezethez” jellemezze;
- órávezetési stílusát a demokratikus, indirekt, tanulóközpontú magatartás határozza meg;
- olyan tanulást irányító módszereket alkalmazzon, amelyek öntevékenységre, igazi aktivitásra, alkotó ismeretszerzésre készítik a tanulókat, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését, pozitív érzelmeket — sikerélményt, az alkotás, a felfedezés örömeit, elismerést — váltanak ki, s így pozitívan motiválják a tanulást, s amelyek alkotó, derűs, nyugodt légkört biztosítanak;
- az önálló munkára készítők módszerek mellett alkalmazza a „hagyományos” módszereket is, a színes, érdekes elbeszélést, a leírást, a szemléletes magyarázatot, a beszélgetés olyan formáját, ahol a tanár és a tanulók közötti kommunikáció kiegészül a tanulók közötti kommunikációval, vitával;
- a sokoldalú tapasztalatszerzési lehetőség érdekében éljen a módszerek kombinációjának lehetőségével, valamint az eszközök alkotó módon, a konkrét tanulási szituációnak megfelelő alkalmazásával;
- a tanítási-tanulási folyamat szerves részének tekintse az ellenőrzést és értékelést, az értékelés a személyiség fejlődését szolgálja, tehát a minősítő funkció mellett domináljon a fejlesztő funkció is.

A kiemelt oktatási tényezők — a tanítás-tanulás tartalma, módszere, szervezeti- és munkaformája, a tanulást irányító pedagógus személyisége — nagymértékben befolyásolják a tanulók tanuláshoz való viszonyulását. Egyidejűleg azonban más tényezőkkel is számolnunk kell, így pl. a nevelési tényezők közül megemlíthető a nevelő hatású élmények-tapasztalatok, a tudatosító hatások és a beidegző hatások beállítódást formáló hatása [19]; a tanulók interperszonális kapcsolata; az osztályban kialakult értékrendszer, s ebben a tanulás helye, a tanulók attitűdje; a tanuló személyisége, önismerete, az elért teljesítménye; a család stb. E tényezők ismerete segít bennünket abban, hogy nevelő-oktató munkánkban tudatosan növeljük a pozitív érzelmeket kiváltó tényezők hatását.

## A vizsgálat célja és módszere

Vizsgálatunk célja a 8. osztályos tanulók tanuláshoz való viszonyulásának vizsgálata. A vizsgálat előkészítését, a módszerek kidolgozását a tanuláshoz való *pozitív* viszonyulást kifejező főbb jellemzők határozták meg, melyek a következők:

- a tanulás mint *érték* beépül a tanulók értékrendszerébe;
- a tanulás motiválásában az életkorral párhuzamosan meghatározó szerepet kapnak a *belső szükségletek* (a tanulói érdeklődés, tudásvágy stb.), s viszonylag csökken a külső ösztönzők szerepe;
- a tanulók a tanulást mint erkölcsi követelményt, *kötelességet* elfogadják, s ez kötelességteljesítésben tükröződik;
- kialakulnak a tanuláshoz való pozitív viszonyulást kifejező *erkölcsi tulajdonságok és akarati tulajdonságok*;
- a tanuláshoz való pozitív viszonyulás tanórai *aktivitásban és aképességeknek megfelelő teljesítményben* nyilvánul meg.

E jellemzők alapján a következő kérdésekre szeretnénk választ kapni: mi jellemzi a tanulók tanuláshoz való viszonyulását abban az esetben, ha a tantárgyak, ha a tanulást irányító módszerek, ha a szervezeti- és munkaformák felől közelítjük meg a tanulást. A viszonyulás hogyan tükröződik a tanulás motívumrendszerében, a tanulók erkölcsi tulajdonságaiban, a tanulók aktivitásában és teljesítményeiben. Végül a viszonyulás-motívum, viszonyulás-erkölcsi tulajdonságok, viszonyulás-aktivitás, viszonyulás-teljesítmény közötti összefüggések elemzésére szeretnénk kitérni.\*

### *A vizsgálat módszerei:*

1. *Tantárgyi attitűdvizsgálathoz* Likert-típusú ötfokozatú skálát alkalmaztunk. Attitűd tárgy valamennyi tantárgy. A lehetséges válaszvariánsok: egyike kedvenc tantárgyaimnak (2); általában szeretem (1); bizonytalan vagyok a megítélésében (0); nem túlzottan szeretem (-1); egyike azoknak a tárgyaknak, amelyet a legkevésbé szeretek (-2).

2. *A tanuláshoz való viszonyulás* vizsgálatához szintén ötfokozatú skálát állítottunk össze. A válaszvariánsok: nagyon kedvelem (2); általában kedvelem (1); nem tudom eldönteni (0); nem túlzottan kedvelem (-1); nem kedvelem (-2). A skála tartalmi körei: a tanulás-irányítás módszerei (a módszerek vizsgálata személyi dominancia szerint), valamint a tanítás-tanulás munkaformái (frontális-, csoport-, párban végzett- és egyéni munkaforma). A megállapítások:

1. Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk.
2. A tanár oktatási eszközök (írásvetítő, magnetofon stb.) alkalmazásával egészíti ki magyarázatát.
3. A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be.
4. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát (pl. matematikai feladatot), majd bemutatja, hogy hogyan kell megoldani.
5. A tanár érdekesen ismertet egy-egy történelmi eseményt.
6. A tananyagot a tanár irányításával, beszélgetés formájában dolgozzuk fel.
7. A tanár — a beszélgetés során — azokat a tanulókat is felszólítja, akik nem jelentkeznek.

\* Vizsgálatunkat 1983-ban — a módszerek kipróbálása érdekében — az orosházi József Attila Általános Iskola 8.a és 8.c osztályában, valamint a szegedi Dózsa György Általános Iskola 8.b osztályában végeztük. Jelen munkánkban a 8.c osztály vizsgálati anyagából mutatunk be részleteket, létszám: 41.

8. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást és közösen is oldjuk meg.
9. Gyakran vitatkozunk egy-egy történelmi eseményről.
10. A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai vagy fizikai kísérletet.
11. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást, majd önállóan oldjuk meg.
12. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot.
13. Mindenki önállóan elvégzi a fizikai kísérletet, a megfigyelés tapasztalatait beírja a tankönyvbe.
14. A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani.
15. Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi tananyagrészt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni.
16. A tanítási órán feldolgozott tananyag megtanulása otthon.
17. A tananyagot kiegészítő, nem kötelező tananyag elolvasása otthon.
18. Egy-egy érdekesebb tananyagrészhöz kiegészítő anyag gyűjtése lexikonból, könyvekből, folyóiratokból stb.
19. Írásbeli házi feladatok elkészítése.
20. Kötelező irodalmi olvasmányok feldolgozása otthon.
21. A tanítási órán csoportmunkában (4—5 tanuló közösen) végezzük el a fizikai vagy kémia kísérletet.
22. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát (pl. matematikai feladatot), s azt csoportmunkában oldjuk meg.
23. Az új anyag feldolgozását csoportmunkában végezzük.
24. A munkafüzet feladatait csoportmunkában oldjuk meg.
25. A padtársammal közösen oldunk meg egy feladatot.

A tanulás-irányítás módszereire vonatkozó megállapítások megoszlása személyi dominancia szerint: a tanár személye dominál (1—5.), az együttes tevékenység dominál (6—10.), a tanuló személye dominál (11—15.). A munkaformákra vonatkozó megállapítások megoszlása: frontális osztálymunka (1—10.), csoport-, párban végzett munka (21—25.), egyéni munka tanítási órán (11—15.), otthon (16—20.).

3. A különböző szervezeti formákhoz való viszonyulást tevékenységlista segítségével vizsgáltuk. Az ötfokozatú skála válaszvariánsai megegyeznek az előző skálával. A tevékenységlistán szereplő szervezeti formák: 1. tanórai tanulás; 2. szakköri munka; 3. tanulmányi séta, tanulmányi kirándulás; 4. üzemlátogatás; 5. szaktárgyi versenyek; 6. Tudományos-Technikai Úttörőszemle; 7. iskolai pályázatban való részvétel (pl. irodalmi, helytörténeti pályázatok); 8. művészeti szemlék (pl. énekkari, néptáncversenyek, rajzkiállítás); 9. közös mozilátogatás; 10. közös színházlátogatás; 11. közös könyvtár- és múzeumlátogatás; 12. sportolás, testedzés az iskolában.

4. A tanulási motívumok vizsgálatához is ötfokozatú skálát készítettünk. A válaszvariánsok: teljesen egyetértek (2); nagyjából egyetértek (1); bizonytalan vagyok (0); részben-nem értek egyet (-1); egyáltalán nem értek egyet (-2). A skála tartalmi körei: belső motívumok és külső ösztönzők. A megállapítások:

1. Azért tanulok, hogy jó érdemjegyet kapjak.
2. Azért tanulok, hogy tanárain elégedettek legyenek velem.
3. Azért tanulok, mert minden jó feleletért dicséretet kapok szüleimtől.
4. Azért tanulok, hogy az osztályban becsüljenek a tudásomért.
5. Azért tanulok, mert osztálytársaim a tanulmányi eredményem alapján értékelnek.
6. Azért tanulok, hogy az osztályban a jó tanulók közé tartozzak.
7. Azért tanulok, mert a barátom is jól tanul.
8. Azért tanulok, hogy én is segíthessek barátomnak a tanulásban.
9. Azért tanulok, mert így könnyebben találok barátot.
10. Azért tanulok, hogy elkerüljem szüleim büntetését, egy-egy kedvezmény megvonását.
11. Azért tanulok, hogy ne kapjak rossz osztályzatot.
12. Azért tanulok, hogy elkerüljem tanárain rosszalló megjegyzéseit.
13. Azért tanulok, mert szükséges az általános műveltséghez.

14. Azért tanulok, mert szeretnék továbbtanulni.
15. Azért tanulok, mert szeretném a jövőre vonatkozó terveimet megvalósítani.
16. Azért tanulok, mert a tanulás kötelességem.
17. Azért tanulok, mert engem a tantárgyak többsége érdekel.
18. Azért tanulok, mert engem minden érdekel.
19. Azért tanulok, mert engem néhány tantárgy különösen érdekel, viszont a továbbtanulás érdekében valamennyi tantárgyat meg kell tanulnom.
20. Azért tanulok, hogy örömet szerezzék szüleimnek.
21. Azért tanulok, hogy örömet szerezzek tanárainknak.
22. Azért tanulok, mert szeretek tanulni.
23. Azért tanulok, mert sokat tudni jó.
24. Azért tanulok, mert örömet jelent számomra a tanulás, egy-egy új feladat önálló, eredményes megoldása.

A skála első 12 megállapítása külső ösztönzőkre, míg a továbbiak belső motívumokra vonatkoznak. Ösztönzők, ill. motívumok részletesebben: pozitív megerősítés a tanárok és szülők részéről (1—3.); szociális környezet (osztály) véleménye, értékrendje, szociális pozíció elérése (3—6.); interperszonális kapcsolatok (7—9.); averzív ösztönzés [10—12.]; a tanulás jelentősége [13]; közeli és távoli célok (életcél) [14—15.]; erkölcsi motívum, kötelességtudat [16.]; érdeklődés: általános, speciális [17—19.]; érzelmi motívumok: szülőkhöz, tanárokhöz való viszonyulás [20—22.]; érzelmi motívum: a tudás öröme [23]; érzelmi motívum: az alkotómunka öröme [24.].

5. A tanuláshoz való viszonyulást kifejező *erkölcsi tulajdonságok vizsgálatához* tulajdonságlistát állítottunk össze, melynek segítségével az osztályfőnök jellemezte tanulóit. Ezek a következők: szorgalmas, kitartó, aktív (tevékeny), lelkiismeretes, kötelességtudó, munkaszerető, megbízható, rendszeres munkát végez, segítőkész, figyelmes, kezdeményező, önálló, gondos, fegyelmezett, pontos, igényes.

6. A tanulók tanórai *verbális és nonverbális aktivitását* — megfigyelés alapján — szintén az osztályfőnök értékelte egy ötfokozatú skálán. A fokozatok: nagyon aktív (5); aktív (4); közepesen aktív (3); kevésbé aktív (2); nem aktív (1).

7. *A tanulói teljesítmények értékeléséhez* az előző félévben kapott osztályzatokat vettük figyelembe.

A feltáró módszerekkel összegyűjtött adatokat több szempontból dolgoztuk fel. Az 1—3. módszereknél kiszámítottuk a skálák egyéni tanulói értékeit attitűd mérőszám és átlag segítségével; valamennyi megállapítás attitűd mérőszámát és átlagát; a skálaértékek átlagát, szórását, gyakorisági eloszlását, s ezekből az értékekből következtettünk a tanuláshoz való érzelmi viszonyulás jellemzőire. Az egyes megállapítások tartalmát item-analízissel ellenőriztük, így meg kellett változtatnunk a 2. kérdőív 7. és a 15. megállapítását. Ezeket a megállapításokat még a legpozitívabb beállítódású tanulók is elutasították. A további módszereknél átlagpontértékeket, aktivitás-értékeket számítottunk, megállapítottuk az erkölcsi tulajdonságok gyakoriságát, s végül különböző tényezők között korrelációt számítottunk.

### Vizsgálatunk főbb tapasztalatai

Jelen tanulmányunkban — a teljesség igénye nélkül — felvázoljuk a részvizsgálatok eredményeit, majd összegezzük tapasztalatainkat.

*A tantárgyi attitűdvizsgálat* szerint a tanulók 58,54%-a pozitívan viszonyul a tantárgyakhoz, 36,59%-a közömbös, és csupán a tanulók 4,88%-a viszonyul negatívan. *A legjobban szeretik* a testnevelés (1,71), a technika (1,29), a történelem (1,27) és az ének tantárgyakat. *Szeretik* a magyart (0,73), a biológiát (0,59), viszont kö-

zömbösek a földrajz (0,22), a kémia (0,17), a fizika (0,12), az orosz (-0,34), a rajz (-0,41) iránt, s *nem szeretik* a matematikát (-0,66).\*

Egy-egy tantárgy — mint már említettük — elválaszthatatlan a tárgyat oktató pedagógus személyétől, módszereitől. Amennyiben a módszerek felől közelítjük meg a tanuláshoz való viszonyulást — a tanulók egyéni attitűdértékeit tekintve —, még kedvezőbbek az eredmények. A tanulók 78%-a *pozitív attitűddel* rendelkezik, a tanulók 22%-a *közömbös*, negatív attitűddel nem találkoztunk. Más képet kapunk, ha egy-egy módszer átlagpontértékét vizsgáljuk. *Kifejezetten pozitívan viszonyulnak* a következő módszerekhez: „A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be” (1,8). „A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai és fizikai kísérletet”. [1,71]. „A tanár oktatási eszközök alkalmazásával egészíti ki a magyarázatát” (1,68). „A tanár érdekesen ismertet egy-egy történelmi eseményt” (1,67). *Pozitív viszonyulást* tükröző módszerek: „A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást és közösen is oldjuk meg” (1,17). „A tananyagot a tanár irányításával, beszélgetés formájában dolgozzuk fel” (1,02). „Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk” (0,96). A tanulók *közömbösséget* tanúsítottak pl. a következő módszerek iránt: „A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani” (-0,15). „A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot” (-0,24). „Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi részt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni” (-0,37).

Ha az egyes módszereket személyi dominancia alapján csoportosítjuk, hasonló eredményt kapunk. Azon módszerek esetében, melyek alkalmazása során a *pedagógus személye dominál magas az attitűdérték* (1,31), viszonylag *alacsonyabb az együttes tevékenységet feltételező módszerek értéke* (0,84), s *egészen alacsony a tanulói önálló munkára épülő módszerek attitűdértéke* (0,10).

A tanítás-tanulás alapvető szervezeti formája a tanítási óra, de az ismeretszerzés számtalan lehetőségét kínálja a tanítási órán kívüli szervezeti keretek. Az adott 8. osztály tanulói *szeretik a tanórát kiegészítő szervezeti formákat*, ugyanakkor *közömbösség jellemzi a tanórai tanulást*. A tanórai tanuláshoz való viszonyulást — mint vizsgálataink is igazolták — a munkaszervezés, a munkaforma is befolyásolja. A tanulók 2,44%-a kifejezetten pozitívan, 73,17%-a pozitívan viszonyul a különböző munkaformákhoz, 21,95%-a közömbös, és csupán a tanulók 2,44%-a viszonyul negatívan. Az egyes megállapítások átlagpontértékei alapján megállapítható, hogy a *tanulók legjobban a frontális osztálymunkát kedvelik* (1,08), *majd a csoport- és a párbán végzett munkát* (1,01). Nagyon alacsony a tanórai egyéni munka (0,1). valamint az otthoni tanulás attitűdértéke (0,14).

A tanuláshoz való pozitív viszonyulás egyik jellemzője, hogy a *tanulás motiválásában meghatározó szerepet kapnak a belső motívumok, s csökken a külső ösztönzők szerepe. E megállapítást vizsgálatunk is igazolta*. A belső motívumok átlagpontértéke 0,39, a külső motívumok, ösztönzők értéke -0,03. A motívumok rangsora: közeli és távoli célok (1,48); a tanulás jelentősége (1,0); speciális érdeklődés (0,83); kötelességtudat (0,68); a szülőkhöz való érzelmi viszonyulás (0,59); a tudás öröme (0,51); általános érdeklődés (0,17); az alkotómunka öröme (-0,1); a tanórákhoz való érzelmi viszonyulás (-0,19). Külső ösztönzők: pozitív megerősítés a tanárok részéről, osztályzat (1,68); averzív ösztönzés, osztályzat (1,16); a tanár elismerése (0,46); interperszonális kapcsolat (0,34); averzív ösztönzés a tanárok

\* A tantárgyak attitűdértékei, átlagpontoszámai (-2) és (+2) közötti értéket vehettek fel. Ezen értékhatáron belül — az attitűd mértéke szerint — öt kategóriát alkottunk.

részéről (-0,05); szociális pozíció elérése (-0,1); a szociális környezet értékrendje (-0,17; -0,37); averzív ösztönzés a szülők részéről (-0,37); a barátok elvárásai (-1,17); a társválasztás lehetősége (-1,46).

A tanuláshoz való viszonyulás kifejezői az *erkölcsi és akarati tulajdonságok*. Az osztályfőnök megítélése szerint a tanulók 39,02%-a szorgalmas, 36,59%-a aktív, 26,83%-a kitartó, 21,95%-a fegyelmezett, 14,63%-a lelkiismeretes, 9,76%-a munkaszerető, 7,32%-a kötelességtudó, megbízható, segítőkész, figyelmes, kezdeményező, gondos, pontos és igényes.

A tanulók ismeretszerző (verbális és nonverbális) aktivitását vizsgálva — az osztályfőnök megfigyelései alapján —, a tanulók 4,88%-a nagyon aktív, 39,02%-a aktív, 36,59%-a közepesen aktív, 17,07%-a kevésbé aktív és a tanulók 2,44%-a teljesen passzív. *Az osztályt jellemző aktivitás-érték átlaga 3,27*. Ez az érték azonos a tanulói teljesítmények, a tantárgyak átlagértékével.

A vizsgálatok részeredményeit összegezve megállapítható, hogy a *tanulók többsége pozitívan viszonyul a tantárgyakhoz*, a tanuláshoz, de elég magas a közömbös tanulók száma. A testnevelés és technika tárgyakon kívül főleg azokat a tantárgyakat kedvelik, amelyek tanítása-tanulása során elsősorban a pedagógus személye vagy az együttes tevékenység dominál. *Kevesébé szeretik azokat a tantárgyakat (kémia, fizika, orosz, matematika stb.), ahol az ismeretszerzés, a jártasságok, készségek, képességek fejlesztése elsősorban a tanuló aktivitására, önálló munkájára épül*; ahol a tankönyv, a munkafüzet az alapvető taneszköz, ahol gyakran kell megoldani egy-egy izgalmas, gondolkodásra készítő feladatot, problémát. A tanulók tehát *a frontális-, a csoport- és a páros munkát preferálják*, s nem kedvelik az egyéni munkafórmát. Ezt a megállapítást erősíti a tulajdonság-, illetve aktivitás-vizsgálat, ugyanis a tanulóknak csak közel 40%-a szorgalmas és aktív. A tanulás motívumait elemezve megállapítható, hogy mint minden életkorban, így 8. osztályban is első helyen található a pozitív megerősítést jelentő osztályzat, *de meghatározó szerepet kapnak a belső motívumok*: az életcél, a tanulás jelentőségének felismerése, a tanulói érdeklődés, a kötelességtudat. Sajnos — előző megállapításaikkal összhangban — a tényleges tanulói tevékenység, az alkotómunka öröme mint motívum negatív értéket kapott (-0,1).

Vizsgálatunk során különböző összefüggésekre is szerettünk volna választ kapni. Így pl. vizsgáltuk a tantárgyi attitűd és aktivitás, a tantárgyi attitűd és a teljesítmény, valamint az aktivitás és a teljesítmény közötti összefüggéseket. Korrelációs számítás segítségével megállapítható, hogy a tantárgyi attitűd és aktivitás között nincs szoros összefüggés ( $r=0,26$ ), ez vonatkozik a tantárgyi attitűd és teljesítmény közötti összefüggésre is ( $r=0,23$ ), ugyanakkor az aktivitás és a teljesítmény közötti korrelációs együttható értéke 0,75, ez az érték közepes összefüggést tükröz.

Tanulmányunkban röviden szóltunk a próbavizsgálat tapasztalatairól. Természetesen vizsgálati anyagunk feldolgozását, elemzését nem tekinthetjük befejezettnek, hiszen az attitűdvizsgálatnak túl kell mutatnia a kétváltozós kapcsolatok feltárásán. Többváltozós lépcsős regresszióanalízis segítségével szeretnénk választ kapni arra a kérdésre, hogy a felvázolt attitűdformáló tényezők milyen mértékben befolyásolják a tanulási attitűdöt. E tapasztalatok birtokában kívánjuk kialakítani a végleges struktúrát, s előkészíteni egy lényegesen nagyobb mintára vonatkozó vizsgálatainkat.



## IRODALOM

- [1] CSISZÁR ALBERT: A 6—14 éves gyerekek viszonyulása az iskolához. Különlenyomat a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeiből, Debrecen, 1964. 41—68. o.; MOLNÁR DEZSÓNÉ: Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai egy általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 22. évf. 1972. 9. 777—787. o.; SZEKERES JÓZSEFNÉ: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái. Bp. 1974. Akadémiai Kiadó, 104 o.; SAROV, JU. V.—KUZMINA, E. M.: Az ismeretek jelentőségének felismerése a tanulók megismerés iránti vágya kialakulásának feltétele. *Szovjetszkaja Pedagogika*, 1974. No. 6. 41—49. o.; DALY LENKE—ÚJHEGYI LAJOS: Tanulási indítékok és attitűdök vizsgálata a felnőttoktatásban. *Pedagógiai Szemle*, 28. évf. 1978. 1. 11—21. o.; HAJTMAN BÉLA—KLEIN SÁNDOR: Egy pedagógiai szituáció pszichológiai vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 28. évf. 1978. 7—8. 666—677. o.; BALLÉR ENDRE: Tanítványaink viszonya az iskolához. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1975—1976. Bp. 1979. 414—441. o.
- [2] MOLNÁR DEZSÓNÉ i. m. 785. o.
- [3] SZEKERES JÓZSEFNÉ i. m. 27. o.
- [4] V. ö. JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA i. m.
- [5] V. ö. BALLÉR ENDRE i. m.
- [6] GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA: A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felső tagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában. *Pszichológiai Tanulmányok IX.* Bp. 1966. Akadémiai Kiadó 107—108. o.
- [7] BLUMENFELD GYULÁNÉ: A tanítási-tanulási módszerek hatásának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 30. évf. 1973. 3. 394. o.
- [8] Uo. 396. o.
- [9] MOLNÁR DEZSÓNÉ i. m. 785. o.
- [10] BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE: A tanulással kapcsolatos beállítódás formálása az oktatási folyamatban. *Pedagógiai Szemle*, 30. évf. 1980. 10. 881. o.
- [11] Uo. 881—882. o.
- [12] FALUS IVÁN: A pedagógusok helyzete és szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1975—1976, Bp. 1979. Akadémiai Kiadó, 398. o.
- [13] BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE i. m. 880. o.
- [14] GÜNTER CLAUSS—HANS HIEBSCH: *Gyermekpszichológia*. Bp. 1965. Akadémiai Kiadó, 268. o.
- [15] GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA i. m. 104. o.
- [16] Uo. 114. o.
- [17] RÉTHY ENDRÉNÉ: Motiváció a tanítási órán. Bp. 1978. Tankönyvkiadó, 90. o.
- [18] V. ö. FALUS IVÁN i. m.
- [19] V. ö. BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE i. m.

## UNTERSUCHUNGSERFAHRUNGEN DES VERHÄLTNISSES ZUM LERNEN

JULIA VARGA

Auf Grund der Erfahrungen verschiedener empirischer Untersuchungen summiert die Studie die das Verhältnis der Schüler zum Lernen beeinflussenden und im Lehr- und Lernenprozess wirkenden „attitüdformenden“ Faktoren. Die Autorin untersucht mit Hilfe durch sie ausgearbeiteter Untersuchungsmethoden die charakteristischen Merkmale des Verhaltens der Schüler zum Lernen. Sie forscht die „attitüdformende“ Wirkung des Inhaltes, der Methoden, der Organisations- und Arbeitsformen im Lehr- und Lernenprozess. In der Charakteristik des Lernenverhaltens verwendet sie die Untersuchungserfahrungen der Lernmotive, der Sitten- und Willenseigenschaften der Schüler bzw. die Zeiger der Aktivität und Leistung bei den Schülern.

## **ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБЕ**

**ВАРГА ШАНДОРНЭ**

Данная статья на основе опыта проведения различных эмпирических исследований определяет главные факторы формирования поведения учащихся, которые в процессе обучения оказывают влияние на отношение учащихся к учебе.

Автор с помощью разработанных им методов исследований рассматривает особенности отношения учащихся к учебе. Он исследует влияние содержания методов и организационно-трудовых форм процесса обучения, которые формирует поведение учащегося. При характеристике его поведения в учебе автор использует опыт исследования мотивов учебы, этических и волевых качеств учащихся, показатели активности и «продуктивности» учащихся.