

SERDÜLŐKORU TANULÓK TANTÁRGYKEDVELTSÉGÉNEK PEDAGÓGIAI
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Dr.Veczko József

A téma időszerűsége

Az ember szociális fejlődésében az egyes életkori szakaszoknak más és más a jelentősége. A serdülőkor fogalmához hozzákapcsolódott a biológiai érés, az érzelmi élet gyakori hullámozása, az erkölcsi értékek újra integrálódása, a fogalmi gondolkodás kialakulása, a társas kapcsolatok előtérbe kerülése és újraértékelése stb. Nem célunk az életkori sajátosságok felsorolása, témánk szempontjából inkább a serdülőkor ugynevezett "kritikus fejlődési periódus" jellegét kívánjuk érinteni.⁺

⁺ A kritikus fejlődési periódusok létezését először az állatvilágban mutatták ki /Scott, J., P., 1962/. Vizsgálatok alapján azt állítják, hogy a kritikus időszak valamennyi kedvező vagy káros tapasztalata olyan mély és kitörölhetetlen bevésődéseket hoz létre az állatvilágban, hogy az később a felnőtt állat viselkedésében is megmarad. E tanulmány szerzője az alábbiakat figyelhette meg: 10 "macskacsalád"-ból hat esetben a macskakölyköket 3 hetes koruktól kezdődően közvetlen emberi környezetben - a lakás konyhájában - gondozták. Az így felnőtt macskák viselkedése megfelelt az ilyen háziállatoktól elvárt viselkedésformáknak /szelíd, szobatiszta, a felnőttektől függő viselkedés, hizelkedés, dorombolás stb./. Ugyanezt figyelhette meg "kutyacsaládok" esetében is. A kölykök kutyákat 1-2 hónapos koruktól kezdődően kell közvetlen emberi környezetbe helyezni ahhoz, hogy könnyen igazolni tudjanak a szociális környezethez. Az említett 10 "macskacsalád"-ból 4 "család" esetében a macskakölykök csak 7-8 hónapos koruk után kerültek az emberek közvetlen közelébe. Az utóbbi esetben az előzőkhöz hasonló háziassodás nem jött létre, egy kissé mindig vadak, vagy vadabbak maradtak a másik csoportnál. Ugyanezt a vad viselkedést figyeltek meg azon kutyakölykök esetében is, akik 6-7 hónapos koruk után kerültek közvetlen emberi környezetbe. Más esetekben azt is tapasztalhatták, hogy minél idősebb állat háziassodását vagy munkába fogását végezték a gazdák, egyre nagyobb erőfeszítésre volt szükség, ugyanakkor a kívánt eredményt mégsem kapták meg. A továbbiakban még azt

Vigotszkij e problémát más összefüggésben "a fejlődés szociális szituációjának" nevezi.

A kritikus perióduson a szocializáció azon szakaszát vagy egy-egy emberi sajátosság kialakulásához kapcsolódó minőségi ugrást értjük, amikor a biológiai /anatómiai, izületi, fiziológiai, izomerő stb./ és a pszichikus /pl. a figyelem koncentráció képessége, átvinni tudása, a gondolkodás absztrakciós szintje, a feladattudat szintje stb./ fejlődés erővonalai különleges csomópontokat képeznek. Az említett pontokon, az egyes pszichés funkciókban és a személyiségtulajdonságok területén ebben az időszakban ugrásszerű minőségi változások, integrációk jönnek létre /a mennyiségi halmozódás új minőséget hoz létre/. A kritikus csomópontokra jellemző tehát a fejlődés gyorsasága /robbanásszerűsége/, továbbá a fogékonyság, az érzékenység, a hajlékonyság és az, hogy az egyén egy egész életre /"örökre"/ kiható előnyös vagy előnytelen tanult tevékenységformákat, tulajdonságokat, "benyomásokat" /Lorenz K., 1965, Bagdy Emőke, 1977/ alakít ki önmagában. A testi és pszichés változás említett egybeesése azt jelenti, hogy a gyermek életének egy meghatározott időszakában egy-egy adott funkciót /járás, beszéd, a tárgyak rendeltetészerű használatának megtanulása, a mesék elmondani tudása, a szobatisztaság, az iskolaérettség stb./ a legkedvezőbb módon képes megtanulni. Nem véletlen, hogy hazánkban a gyermekeket 6-7 éves korukban tanítják meg írni. Az említett iskolai gyakorlat háttérében is kritikus csomópont problémáját figyelhetjük meg; ugyanis a törzs izmai akkorra erősödnek meg annyira, hogy a tanuló tartósan mozdulatlan tud maradni, az ujjpercek izületei és izmai elég erősek a ceruza tartására, fogására és könnyed mozgatására. A figyelem koncentrációja már tartósabb marad, ugyanakkor az elemi feladattudat is kialakul. Tapasztalatból tudjuk, hogy az egyén minél később tanul meg írni, annál nagyobb energiára van szüksége ahhoz a tevékenységhez, ugyanakkor az eredménye mégis labilis marad. A kritikus fejlődési periódus problémája vonatkozhat akár egy egész életkori szakaszra is. Ilyen pl. a serdülőkor, amikor a

is észlelték, hogy az állatok egy-egy "feladat" elvégzésére való megtanításának megvan a kedvezőbb életkori szakasza. A gyermekkori kritikus fejlődési csomópontokat René Spitz /1967/ figyelte meg és írta le.

kritikus fejlődésre leginkább jellemző a felfokozottság, az érzelmi érzékenység, a tanulékonyosság, az integrációra való képesség, az új iránti érzékenység, az elmélyültség igénye, az erkölcsi kategóriák megértésére való törekvés, a felnőtt szerű életmód és az értelmes életcélra való ráatalálás igénye stb. Az utóbbi esetben a kritikus fejlődési jelleg tehát kiterjed az egész életkori szakasz legfontosabb sajátosságaira.

Más életkori szakaszok esetében a kritikus fejlődés csak egy-két lelki sajátosságra vonatkozik. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy felfogásunk szerint a "kritikus fejlődési periódus" fogalmába nem tartozik bele a betegségre, a krízises állapotra és a bűnözésre való hajlamról szóló elméleti feltevés.

Az elmondottakon túl joggal kereshetünk még további magyarázatokat a jelzett csomópontok kialakulásáról és belső működésük főbb hajtóerőiről. Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a jelzett periódusban az egyének élettevékenységében a többre, a tökéletesebbre való törekvés, az önmegvalósítási szükséglet⁺ különös módon felerősödik. Ezzel összefüggésben azt tapasztaltuk, hogy a fiatal egyének érzésében, fejlettebb korban pedig az éntudatában központi helyet foglal el önmagunk valamely területen történő megújítása, kibontakoztatása. Ezen állításunkat meglepő gyakorisággal igazolják a gyermekek által kitalált mesék, a maguk alkotta játékok, az interperszonális kapcsolatokban feltáruló gondolati információs tartalmak és az énészlelésükről készült interjúk. A megkérdezettek mindegyike valami módon kitért arra, amit mi úgy összegeztünk, hogy az egyének a belső kényszerhez közelálló késztetést éreznek a "valamivé" és "valakivé" válásra. A fejlődés magasabb fokán lévők azt is meg tudták fogalmazni, hogy ebben először magukat kell fejleszteni és alkalmassá tenni adott problémahelyzetek megoldására /önfejlesztés/.

⁺ Az önmegvalósítási szükségletet az életösztön keretében szokás emlegetni. Célszerűnek látszik önálló kategóriaként felfogni. A feltétlen reflexek sajátos szintéziseként van jelen, és az egyén számára lehetőséget hordoz és nélkülözhetetlen dinamikát rejt magában. Ugyanakkor az önkibontakoztatás, az önmegvalósítás lehetőségei, módja és szintjei az egyénre ható szociális környezettől függenek.

Megfigyeléseink azt is mutatják, hogy a kritikus csomópontok az egyének szociális fejlődési folyamatában egy-egy életkori szakaszon belül megközelítően azonos, meghatározott időszakban, periódusban jelennek meg. René Spitz módszere alapján megfigyeltünk 10 megközelítően azonos szociális körülmények között élő csecsemőt, és azt tapasztaltuk, hogy a szociális mosoly minden esetben 2-3 hónapos korban jelent meg. Az előzőkhöz hasonlóan megfigyeltük a beszéd, a járás, az első önálló cselekvés /"én csinálom"/, az első kortársi kapcsolat keresését, mint kritikus időszakot.

A kritikus csomópontok időszakában az egyénen belül nagyfokú koncentráció képesség bontakozik ki. Az említett folyamatok intenzitása néha eléri a katarsis szintjét is. Ezen időszakban az egyén belső énjének értékteremtő képességének kialakulása, továbbá az önmaguk és környezetük átalakításához szükséges eszközrendszerek megtanulása /ismeretek, készségek, szokások, viselkedésformák stb./ rendkívül gyorsan és könnyedén megy végbe. Mindez azt eredményezi, hogy az egyének a szociális beilleszkedéshez szükséges tevékenységformákat ebben az időszakban /tudást, viselkedésformákat/ gyorsan és eredményesen sajátítják el.

Amennyiben az egyének szociális fejlődését biztosító környezeti hatások valamelyike az elvárttól /a történelmi kultúrszinttől/ eltér vagy éppen hiányzik, abban az esetben az ugynevezett kritikus csomópontok nem jönnek létre.⁺ Ez utóbbi esetben az egyén fejlődése lelassul, szociális érettségbeli lemaradások, gyakran pótolhatatlan hiányok keletkezhetnek. Mivel a kritikus csomópontok átélése erős izgalmi állapottal, feszültséggel jár, érthető, hogy az egyének ilyenkor a legsérülékenyebbek. Az is igaz, hogy a kritikus periódussal járó természetes izgalmi állapot elmaradása is a fejlődés lelassulását eredményezi. Számos tapasztalat és kísérlet azt igazolta, hogy a nehezen nevelhető gyermekek magatartászavarainak egy része éppen a kritikus csomópontokkal kapcsolatos problémákra, konf-

⁺ Megfigyeltünk a környezetükben elhanyagolt 6 csecsemőt, és azt tapasztaltuk, hogy még 5-6 hónapos korukban sem lehetett kiváltani náluk a szociális mosolyt.

liktusokra, sőt traumákra vezethető vissza.

Azt már megállapítottuk, hogy serdülőkorban a kritikus csomópontok erős sűrűsödése figyelhető meg. Ezzel függ össze az a jelenség, hogy a serdülők soha nem látott aktivitással fordulnak a külső világ jelenségei felé, de legalább ugyanilyen energiával irányulnak önmaguk kiteljesedésére, kifejtésére is. Egyre gyötrőbbé válik számukra a megismerhető világ nagysága és a saját tudásuk alacsony szintje közötti különbség. Az említett folyamattal egyidőben az eddiginél gyorsabban fejlődik önértékelő és önszabályozó képességük is. E feszültség közepette "a serdülő mindig kész a nagyság, a tökéletesség csodálatára, s mihelyt felfedez ilyen, nemcsak csodálatba esik, hanem vágyat, ösztönzést is érez ilyené válni" /Kiss Tihamér, 1978/.

Ismerjük a serdülők azon intellektuális sajátosságát, hogy a felfedezők izgalmával kutatják pl. a természet törvényszerűségeit. A megismerés intellektuális örömet jelent számukra. A világra való feszült odafordulással egyidőben egyre világosabban megértik, hogy a társadalomba történő beilleszkedésnek, a felnőtté válásnak alapvető feltétele az iskola által felkínált tanulási lehetőségek kihasználása; ezt az állapotot nevezzük kognitív szükségletnek.

A serdülők tapasztalataik alapján fokozatosan rájönnek arra, hogy tekintélyük, szerepük a családban és kortársaik körében elsősorban tudásuktól és kulturáltságuk szintjétől függ. Azt is korán megsejtik, majd megértik, hogy felnőtté válásuknak az előbb említett tulajdonságok nélkülözhetetlen alkotórészei. A serdülők tehát személyiségük természetéből következően nyitottan⁺, érdeklődéssel fordulnak az iskolai tantárgyakhoz, mert azt remélik, hogy így elsajátíthatják azokat az ismereteket, amelyek segítségével megoldhatják intellektuális élethelyzeteiket, próbára tehetik képességeiket /erőpróba/ és egyéb emberi tulajdonságaikat. Azt tartjuk tehát általánosnak, hogy

⁺ Az ettől eltérő magatartás környezeti ártalom következménye. Az ilyen esetek a szocializációs zavar kategóriájába tartoznak /önmaguk ellen irányuló viselkedésformák/.

a serdülő tanulók érdeklődése és az egyes tantárgyi tevékenységek szintje között érdekezésszükséglet alakul ki. Az utóbbi érdekek tudatosulása a serdülőt nagyban motiválja a feladatok gyors fogadására, annak megtartására és javítására. A tantárgyakkal kapcsolatos tevékenységük egy sajátos tanári, kortársi és családi szociális szituációban zajlik, ami módot ad a tanulónak arra, hogy értékelje, majd újra meg újra számbavegye saját teljesítményét, továbbá az ezekkel kapcsolatos viselkedésformákat. A tantárgyakhoz kapcsolódó pozitív szociális szituációban megismétlődő tárgyilagos értékelések és önértékelések kialakítják a tanulóban azt az igényt, hogy meghatározott teljesítményszint elérésére törekedjen. Az utóbbi uton juthat el az egyén saját nívósztíkjének kialakításához; ez pedig sajátos kognitív magatartást, életformát és életmódot eredményez. A tanulóknak e természetes módon átélt megismerési szükséglete elsősorban az egyes tárgyak tanulmányozása közben elégülhet ki és valószínűleg meg.

A megismerésnek, a tanuláshoz életformává, napi szokássá, szükségletté válása /az ún. kognitív szükséglet/ az ember szocializációs folyamatában a serdülőkorra esik. A tantárgyakhoz pozitív módon viszonyuló serdülőre a teljesítmény tartani akarása /quasi-szükséglet/ jellemző. A serdülőkorban a tanulók fizikai, idegrendszeri és pszichés fejlődése /"a fejlődés szociális szituációja"/ következtében jön létre a kognitív szféra kialakulásának lehetősége mint kritikus csomópont. Az utóbbi megfigyelés azt jelenti, hogy serdülőkorban a legoptimálisabb a szociális szituáció ahhoz, hogy a tanulás megszokott életmóddá,⁺ az önművelés napi eszközévé váljon.

Vizsgálataink azt mutatták, hogy azok a felnőttek, akik számára a tanulás, az önművelés belső szükségletből, érdeklődésből, nyitottságból fakad /1.sz. ábra/ serdülőkorban alakították ki ezen életvitelüket. A nem olvasó és az önművelődé-

⁺ Életmódon az emberek azon belső értékrendjét, attitűdjeit, tevékenység és magatartásformáit értjük, amelyeket spontánul vagy tudatosan alkalmaznak szükségleteik kielégítésére, önmegújításuk érdekében és a köz szolgálatáért.

süket teljesen elhanyagoló felnőttek /2.sz. ábra/ serdülőkori frusztrációra, iskolai tanulmányi kudarcra, sikertelenségi élményre hivatkoztak.

A tantárgyakhoz való viszony jelentősége tehát túlnő magán az objektív adatszerúségen. Lényege az, hogy a kognitív kritikus csomópontot átélő serdülő ekkor egy életre szóló indítást alakíthat ki önmagában az önművelő életmódra, műveltségének és képességeinek állandó megújítására, vagy éppen egy ellenkező élmény taszítja el mindentől, ami a tanulással összefügg.

A vizsgálat célja és módszerei

A tanulók iskolához való viszonyával kapcsolatos vizsgálatok arra hívták fel a figyelmünket, hogy a tanulók tantárgykedveltsége pedagógiai tevékenységünk egyik kulcskérdését jelenti. A téma hipotézisének végleges megformálása időszakában úgy döntöttünk, hogy elővizsgálatként megkérdezzük 40 olyan felnőttet, akikről környezetük is és önmaguk is azt állították, hogy rendszeresen képzik és művelik magukat. Ugyanőcsak megkérdeztünk 40 olyan embert is, akik nem képezik magukat, és önművelődésükkel sem foglalkoznak. Az említett elővizsgálat még inkább megerősített bennünket abban, hogy a serdülőkori tantárgykedveltség az egyén egész életére, életmódjára, kognitív életvitelére kiható élményt jelent.

Miután meggyőződünk a téma különös fontosságáról, azt a célt tűztük magunk elé, hogy három megye /Csongrád, Békés és Bács/ felsőtagozatos tanulói körében vizsgálatot végzünk a tantárgyakhoz való viszonyokról. A méréseket 1969/72 években végeztük. A megkérdezett serdülőkorú tanulók számarányának /minta nagyságának/ meghatározását a reprezentatív mintavétel szabályai szerint határoztuk meg. Vizsgálatunk tehát az említett három megyére terjedt ki, a reprezentativitás és a megállapításaink is e területre vonatkoztathatók. Mérési adataink és értékeink - három megyére vonatkoztatva - 95 %-os biztonsággal és 0,06-0,125 pontossággal, illetve valószínűségi szinttel igazak. A minta kiválasztásánál figyelembe vettük az isko-

+ A Békés megyei vizsgálatot irányításunkkal Kincses László végezte.

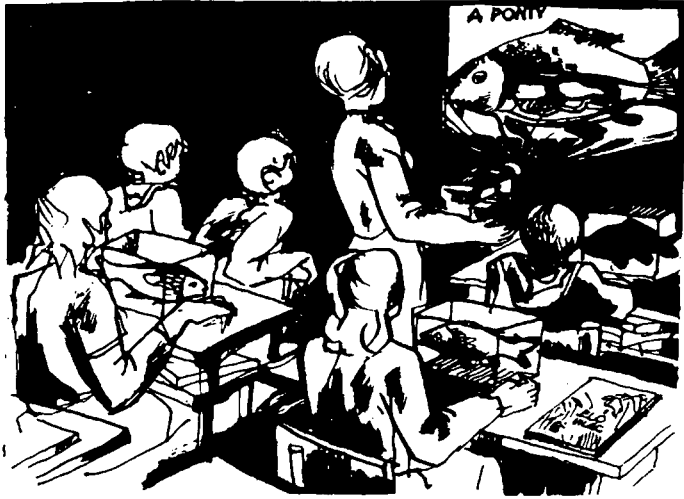
lák osztott és részben osztott jellegét is.

Az említett vizsgálatot kérdőíves módszerrel kezdtük, a szükséges számszerű adatokat így kaphattuk meg. A vizsgálati minta létszáma az alábbiak szerint alakult: 1 200 fő 5^o osztályos, 1 000 fő 6. osztályos, 900 fő 7. osztályos és 900 fő 8. osztályos tanuló.

A kérdőív kérdései: Mely tantárgyakat kedveled a legjobban? Annyi tantárgyat említhetsz meg, amennyit akarsz, de fontossági sorrendben számozd meg őket! Arra kérünk, hogy indokaidat is sorold fel! Mely tantárgyakat kedveled a legkevésbé? Indokaidat is meg szeretnénk ismerni.

A második kérdés-csoport pedig így hangzott: Mely tantárgyakat tanító tanárokat érzed magadhoz a legközelebb? A felsorolás egytől háromig történhet, de fontossági sorrendben számozd meg a válaszaidat! Kérjük, indokold is meg! Mely tantárgyakat tanító tanárokat érzed magadtól a legtávolabb? Indokaidra is kíváncsiak vagyunk. Felsorolás esetén válaszodat sorszámmal is lásd el!

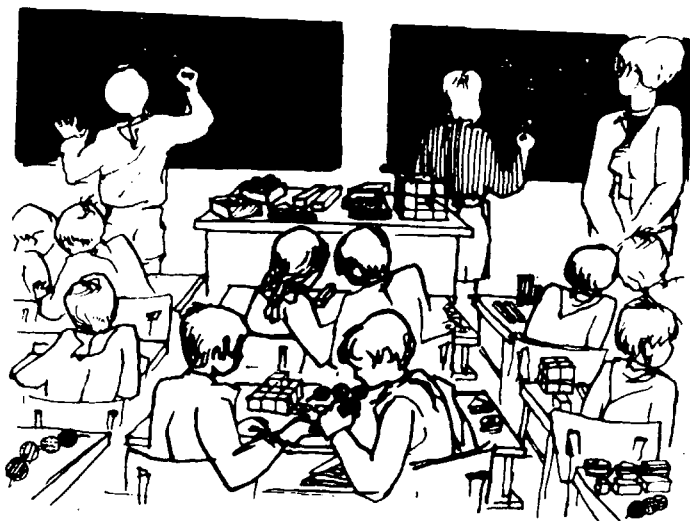
A kérdőíves vizsgálat befejezése és feldolgozása után évfolyamonként egy-egy osztályban /100 tanulóval/ a tantárgyra utaló projekciós kép bemutatásával személyenkénti kikérdezést folytattunk le. A kérdőív biztosította a tömeges adatokat, de szükségét éreztük az árnyaltabb, a pontosabb és a mélyebb megközelítésnek is. Az iskolában tanított összes tantárgyból készültek projekciós képek, hogy a tanulók emlékeinek felidézése /kivetítés/ a lehetőségekhez mérten a legpontosabb lehessen. Illusztrációként a képek közül néhányat bemutatunk:



1. számú kép
Biológiaóra az osztályban



2. számú kép
Földrajzórá az osztályban



3. számú kép
Matematikaóra az osztályban

A kérdőíves és a szóbeli vizsgálat után kiválasztottuk azon két 5. osztályt /50 fő/, két 6. osztályt /56 fő/, két 7. osztályt /52 fő/ és két 8. osztályt /50 fő/, ahol a tanulók tantárgykedveltsége a legalacsonyabb értéket mutatta. Az említett osztályokban elvégeztük az iskolához való viszonytal kapcsolatos vizsgálatainkat is. Kérdéseink: Szívesen jársz-e iskolába? Válasz: igen, nem, igen is, meg nem is. Természetesen indoklást is kértünk. Tekintettel arra, hogy a pedagógusokat is érdekelte a tantárgykedveltséggel összefüggő helyzetkép, ezért szívesen beleegyeztek egy pedagógiai pszichológiai kísérletbe. Az évfolyamokat "A" és "B" osztályoknak neveztük el. A pedagógusok egyetértettek velünk abban, hogy az "A" /5., 6., 7., 8./ osztályokban a tanítási órán alkalmazzák a "személyiség" elvét,⁺ az addig alkalmazott módszerek pedig változatla-

⁺ A személyiségelv a szocialista humanizmusra vonatkozó felfogásunkból indul ki, amely szerint a tanuló autonóm szemé-

nok maradnak. A "B" osztályokban /5., 6., 7., 8./ pedig együttesen alkalmazzák a személyesség elvét az ismeretek megértésének központba állításával. A kísérlet egy hónapig tartott és azzal zárult, hogy ismételten megvizsgáltuk a tanulók tantárgykedveltségének alakulását, majd a tanulók iskolához való viszonyának esetleges megváltozását.

Az eddigiek során a feltáró módszereket soroltuk fel vázlatosan. A vizsgálat munkálatai közben pedig az alábbi feldolgozó módszereket alkalmaztuk: százalékszámítás, középértékszámítás, szignifikancia számítás, a motívumok csoportosítása, szóródás-számítás, ábrák, grafikonok készítése stb.

Az elővizsgálat fontosabb adatai és tapasztalatai

A tanulók iskolához való viszonyának motívumvizsgálatai közben egyre világosabbá vált, hogy a tanulók iskolával kapcsolatos örömeik, szomorúságaik, aktivitásuk, passzivitásuk elsősorban az egyes tantárgyak területén elért sikerükkel vagy sikertelenségükkel függ össze. Az általunk felvetett probléma jobb és mélyebb megértése érdekében aztán olyan felnőtteket kerestünk, akik számára a kognitív önállóság, a rendszeres tanulás, az önképzés, életmódjuk, életrendjük belső rendszerévé /interiorizált/, értékrendjévé vált. Érthető, hogy olyan felnőttekkel is meg akartunk ismerkedni, akiknek életrendjéből,

lyiségnek fogadjuk el, akihez csak tisztelettel, az embert megillető méltósággal közelíthetünk. A személyiség elv jelentí továbbá azt, hogy a pedagógus érzékeltetni tudja - verbális és metakommunikációs módon kisugározza - tanítványaival, hogy értékeli, érdekesnek tartja, becsüli őket, egyéniségüket külön-külön is fontosnak tartja, folyamatosan érdeklődik személyiségük iránt, teljesítményüket örömmel megerősíti, élethelyzeteikben segítően közelít hozzájuk, élethelyzeteikbe bele tudja magát élni, hibáikat megértően javítja, oktatási és nevelési módszereit az egyénhez igazítja, óvodai foglalkozásokon vagy a tanítási órákon tekintetét találkozik a tanulóéval és személyes együttműködésre hívja. Mindezek eredményeként a pedagógus és a tanuló között személyes vonzódás, belső kapcsolat, interakció jön létre, s vele egyidőben a tanulóban azonosulási attitűdök erősödnek meg. Lényeges továbbá az is, hogy biznak benne és önmegvalósításában, a problémahelyzetek megoldásában több variációra van lehetősége. Teret engednek egyéni próbálkozásainak, elfogadják kreatív törekvéseit és segítséget kap, hogy minél előbb önmaga legyjen.

életmódjából hiányzik a tanulás, az önképzés igénye és gyakorlata. Intézmények és vállalatok segítségével kiválasztottuk azt a 40⁺ személyt, akikkel személyes interjút készítettünk. A vizsgálattal megkíséreltük feltárni azt, hogy az önmagukat képző, illetve nem képző felnőttek mivel magyarázzák a tevékenységüket, illetve annak hiányát. /1.sz. ábra /

Azok a felnőttek, akiknél a tanulás és a kognitív magatartás életformává vált, 80,60 %-ban /számítási középérték/ elsősorban a serdülőkorú /10-16 év/ tantárgykedveltségükhöz kapcsolják ezen tevékenységüket. A számítási értékek határai /70-91 % között/ egyértelműen azt látszanak igazolni, hogy a tanulók serdülőkorukban olyan kognitív jellegű kritikus időszakot élnek át, ami egész életükre kiható magatartássá, értékrenddé alakul bennük.

A megkérdezettek 18 %-a /számítási középérték/ nyilatkozott úgy, hogy a kognitív magatartást már felnőtt korban alakította ki önmagában. Érthető, hogy az értelmiségiek /21,5 % középérték/, az alkalmazottak /23,5 %/ és a szakmunkás rétegek /20,5 %/ életmódjának végleges kialakulásában a felnőttkori munkatevékenységnek van nagyobb szerepe. A segédmunkásoknak csak 12 %-ában alakult ki a tanulási életmód munkatevékenységük közben.

Arra a kérdésre, mivel magyarázzák azt, hogy önképzésük már serdülőkorban életformává vált az alábbi, már általunk összefoglalt és csoportosított válaszokat kaptunk: a/ A tanárok

⁺ A kiválasztást az alábbi kor- és foglalkozási csoportokra bontva végeztük. Az így bontott csoportokat még önmagukat művelőkre és nem művelőkre osztottuk. /A felosztási alap a tanulás mint életforma volt./

Korcsoport	Értelmiségi önmagát		Alkalmazott önmagát		Szakmunkás önmagát		S.munkás önmagát	
	képző	nem képző	képző	nem k.	képző	nem k.	képző	nem k.
25-40 év	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő
41-60 év	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő	5 fő

A vizsgálattal csak a probléma irányára kerestünk választ, állításainkat nem tekintjük a felnőttekre vonatkoztatva reprezentatívnak.

személyes vonzereje és aktivizáló képessége, b/ A serdülőkorban jelentkező mindent felfedezni akarás kényszerének kielégítése a tanítási órákon, c/ A tantárgyakkal való foglalkozás közben rádöbrentek arra, hogy önmaguk megvalósításának legfontosabb forrása - a tapasztalás mellett - a tanulás, d/ Az egyes tantárgyak tanulása és a tanítási órák élményt jelentettek a számukra, e/ A tanulás eredményeként megjelenő teljesítőképes tudás növelte önbecsülésüket, éntudatukat, és így jelentősnek érezhették magukat, f/ Az egyes tantárgyak tanulása közben világosodott meg bennük, hogy az óhajtott felnőtté váláshoz a tantárgyak lényegének megértése mindenképpen közelebb viszi őket, g/ A sikeres tanulás növelte az egyének énérejét, fejlesztette attitűdrendszerét, amely segítette legyőzni a személyiségük gátlásosságát, h/ Mind a tanítási órák, mind a tantárgyak tanulása jól motivált volt, i/ Az egyének megértették, hogy életcéljaik megvalósításában a tanulás az egyik legfontosabb eszköz, j/ A tanulás révén kialakult tudás, teljesítmény növelte tekintélyüket, elismertségüket a családban és társaik körében. Ugyanakkor az egyének önértékelése /kedvező önértékelés/ és öntudata is fejlődött a tantárgyakkal való eredményes foglalkozás közben. A serdülők számára a tanulmányi sikerek bátorítást adtak ahhoz is, hogy a családban és más mikro-csoportokban egyenrangú partnerként elfogadtassák magukat. Fontosnak tartották még megemlíteni azt is, hogy teljesítőképes tudásukkal tetszeni, imponálni akartak a másik neműeknek.

A megkérdezettek mindegyike azt vallotta, hogy eredményes serdülőkori tanulmányi tevékenységüket, életük alakulásában sorsdöntőnek tartották. A tanulmányi tevékenységet gyűjtőfogalomként használták, alatta leginkább az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó értékelő magatartást figyelhettük meg. A többség vallomásszerű közléséből az is világossá vált számunkra, hogy a felnőttkori kognitív magatartás alap-attitűdje az előbb már említett serdülőkori eredményes tantárgykedveltségi élményre vezethető vissza.

A megkérdezettek nyilatkozataiból levonható az a megállapítás is, amely így foglalható össze: felnőttkori kognitív életmódjuk alapja az, hogy a tanulás a serdülőkorokban alap-szükségletükké vált, amely ma már hozzátartozik jó közérzetükhöz. Sokan a kényszerhez közelálló késztetésről beszéltek, mások pe-

dig igény szintjük, nívó szintjük spontán biztosító eszközeinek tartották a folyamatos és intenzív tanulást. "Ez a magatartás annyira belém rögződött, hogy egy-egy probléma megoldásakor szinte spontánul tanulmányozom a jelenség elméleti összefüggéseit is, illetve állandó nyugtalansággal figyelem és olvasom a szűken vett szakirodalmat, ugyanakkor megmaradt a rálátási igényem a szakmánon kívüli jelenségekre is" /26/⁺. "Állandó tanulási kényszeremnek köszönhetem azt a magatartásomat, hogy a munkahelyemen folyó tevékenységemet elemzően látom, soha nem tartok egyetlen munkafolyamatot sem befejezettnek, csak pillanatnyi állapotnak. Ezzel függ össze folytonos új-keresésem, no meg az is, hogy munkahelyemen megbecsülnek, és legjobb szakemberek közé sorolnak" /2/.

Azok a felnőttek, akiknek életmódjából az önképzés, a permanens művelődés hiányzik, többségükben kedvezőtlen serdülőkori tanulmányaikra, az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó negatív élményeikre hivatkoznak. /2.sz. ábra/

A visszaemlékezések adatai azt mutatják, hogy a megkérdezetteknek több mint a fele /57 % a szántani közép/ a serdülőkori tárgyi kudarcélménnyel magyarázza jelenlegi, az önképzéstől való eltávolodását. A különböző társadalmi rétegek állásfoglalása és annak %-os megoszlása úgy alakul, hogy az értelmiségiek /40 %/ és az alkalmazottak /35 %/ az átlagtól eltérő mértékben, kevesebben indokolják a serdülőkori tanulmányi kudarcokkal jelenlegi életformájukat. Ugyanakkor a szakmunkások /73 %/ és a segédmunkások /80 %/ nagy többsége elsősorban a serdülőkori tantárgykedveltségi kudarcokkal magyarázza önképzési kedvének hiányát.

Az értelmiségiek /60 %/ és az alkalmazottak /65 %/ jelentős százaléka okolja az előnytelen munkahelyi körülményeket. Csak kisebb százalékban említik meg a családi élet konfliktusait és sajátos emberi gyengeségüket.

Az adatszerű bemutatáson túl, az indokokra vonatkozó válasszokat az előfordulási gyakoriságnak megfelelően csoportosítottuk.

⁺ A zárójelben a vizsgálati személyek kódszámát tüntetjük fel.

Azon felnőttek motivumait ismertetjük, akik negatív serdülőkori tanulmányi élményükkel indokolják azt, hogy önképzésük nem vált életformájukká. A motivumokat a válaszok előfordulási gyakorisága szerint közöljük.

a/ A legtöbben arra hivatkoznak, hogy a tantárgyakat azért nem tudták megkedvelni, mert a tanítási órákon nem jutottak el az ismeretek megértéséhez, illetve az egyes ismeret-elemeket nem voltak képesek egységes logikai rendszerbe /ismeretlánc/ összefoglalni és átlátni. A legtöbben úgy élték át a szituációt, mintha a tanárok gondolatmenetének üteme gyorsabb lett volna, mint amit ők fogadni, feldolgozni és megérteni képesek voltak. E megállapítások általában az előadásos közlő módszerekre vonatkoztak. A válaszok gondolatmenetében és az adott téma értékelésében a kognitív disszonancia jeleit lehetett megfigyelni; ugyanis egyszerre okolták volt tanáraikat és önmagukat, azaz lehetségesnek tartották azt is, hogy ők sem voltak eléggé alkalmasak az ismeretek fogadására.

b/ Az indokok közül valamennyien kiemelték a tantárgyakkal kapcsolatos kudarcélményüket. Ismerjük, hogy az élményben, mint különös csomópontban a külső és belső feltételek sokirányú hatásai kapcsolódnak össze, és benne visszatükröződik az egyén kielégültségi állapota. A vallomásokból az derült ki, hogy azok a volt tanulók, akik az előbb említett kudarcélményüket valami módon képesek voltak kompenzálni, azok egy része nem utasította el teljesen a tanulást, vagy valami módon vissza tudott térni hozzá. Azok pedig, akik nem találtak valamilyen megoldást és a teljes megaláztatást végig kellett élniök, belső agresszivitásukat a tantárgyak ellen, a tanulás ellen fordították. Különösen az értelmiségiek és az alkalmazottak hangsúlyozták diákori megaláztatásukat, ami e vonatkozásban a teljes frusztrációhoz juttatta őket.

c/ Sokan hivatkoznak a tanítási órákon kialakult személyi és kölcsönösségi kapcsolatok hiányára is. Az egyes szaktanárokat ridegnek, megközelíthetetlennek, merevnek, elutasítóknak ítélték. Többek véleményét az egyik megkérdezett így fogalmazta meg: "pedig élt bennem a megegyezésre, a megfelelésre, az együttműködésre való törekvés. Biztosan én sem tudtam ezt akkor kifejezni, sőt bizonyos elutasítási dac erősödött meg

bennem." /41/+

d/ A megkérdezettek közül többen elmondták, hogy az iskola nem tudta érdeklődésüket felkelteni az egyes tantárgyak iránt. Legtöbbször hozzátesszik azt is, hogy feltehetően ők maguk is éretlenek lehettek az ismeretek fogadására.

e/ Hibaként hozták fel azt is, hogy az iskolai módszerek passzivitásra kényszerítették a tanulókat, csak a memória aktivitását igényelték. Ugy ítélték meg, hogy szélesebb körű aktivizáló, tevékenykedtető módszerekkel feltehetően megkedvelték volna az egyes tantárgyakat.

f/ A megkérdezettek jelentős százaléka - mindenki a maga módján - megenyhítette, hogy az iskolai tanulmányi tevékenységgel kapcsolatos kudarcok halmozódása nagy mértékben csökkentette önértékelésüket, majd később önbecsülésüket. Az utóbbi élmény pedig sajátos védekező mechanizmust alakított ki bennük az egyes tantárgyakkal és magával a tanulással szemben. Az egyik megkérdezett pl. így vélekedett: "El kellett utasítanom a tanulást, a tantárgyakat, mert csak így tudtam magam belső egyensúlyát megvédeni. Lényegében védekeztem, hogy valamennyire is becsülhessem magamat." /12/ A közölt vallomás azt az ismert törvényszerűséget példázza, amely szerint az embernek minden körülmények között igazolnia kell azt a tényét, hogy értékelhesse, s valami módon egyensúlyban tarthassa önmagát. Megkérdezettünk természetesen csak látszat egyensúlyt tudott teremteni önmagában, és a kognitív disszonanciától nem tudott megszabadulni.

Adatok a serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének alakulásáról

A tantárgykedveltség értelmezése

Mind a kedveltség, mind az ellenőrzés a szubjektum, az én viszonyát fejezi ki az őt körülvevő tárgyakhoz, személyekhez, jelenségekhez és természetesen önmagához is. Ebben a vi-

+ Az idézett szöveget azért közöltük, mert ez a megfogalmazás közelítette meg leginkább az ilyen és hasonló jellegű válaszokat.

szonyban az egyén érzelmi, intellektuális, erkölcsi és célrendszerbeli értékelése fejeződik ki. Az ember értékelő magatartása személyiségének olyan minőségi képződménye, állásfoglalása, amely az őt körülvevő környezettel történő kölcsönhatásban saját belső integrációja után jön létre. Az egyénnek az előbb említett állásfoglalása mögött mindenképpen ott kell tudni a legfontosabb tényezőket: szükségleteinek folyton megújuló kielégítését, szociális céljainak megvalósítását, ami az "önépítkezésben", az önmegújításban és a környezetre való alakító visszahatásban figyelhető meg. A tantárgykedveltség tehát személyiségi viszonyulás, állásfoglaló és értékelő élmény, amit a tantárggyal való szíves foglalkozás, a szaktanárok pedagógiai tevékenységének hatása, a kortársak e vonatkozású reagálásai, a szülők értékelő magatartása alakít ki. Az említett hatásfolyamatok természetesen mindig átszűrődnek az egyén szükségletein, célrendszerén, attitűdjein, önmegvalósító, kiteljesedni akaró /az ún. személyiségstruktúrán/ törekvésein, és ennek megfelelően alakulnak ki a fokozatai.

A személyiség tanulást értékelő állásfoglalásának ismerete mindekor fontos, de serdülőkori jelentőségét mégis különösen az adja, hogy ekkor alapozódik meg az egyén egész életre szóló kognitív életmódja. Az elmondottakból érthető tehát az a törekvésünk, hogy fokozott figyelemmel tárjuk fel a serdülőkorúak tantárgyakhoz kapcsolódó értékelő élményét. Vigotszkij szerint az élményben, mint különös csomópontban, összekapcsolódnak a különféle külső és belső hatások. A pedagógiai gyakorlatból is ismerjük, hogy a tudat onnan veszi fel információit, ahonnan a legujszzerűbb élményeket kapja /Freud, örömliv/. Az előző megfigyelés ellentéte az, amikor az élmény negatív jellege mint előnytelen, "affektív élmény" /Vigotszkij/ elzárja az egyént a valóságos szükségleteinek, szocializációs céljainak kielégítésétől és ezzel megfosztja önmagát a megújulástól és önfejlesztéstől.

Adatok az ötödik osztályosok tantárgykedveltségéről
és főbb motivumairól

Elővizsgálataink azt mutatták, hogy hibás eredményre jutunk akkor, ha a tanulók tantárgyfelsorolását korlátozzuk, vagy

csak három szaktárgy felsorolását engedjük meg. Arra is módot adunk, hogy több tantárgyat jelöljön elsőnek, másodiknak vagy harmadiknak stb. Megítélésünk szerint ezzel a módszerrel és a projekciós képekkel készített interjúkkal magyarázható az, hogy értékeink általában eltérnek az ilyen célú vizsgálatoktól.

A megkérdezett tanulók a tantárgykedveltségre vonatkozó válaszaikat fontossági sorrendben számozták meg.

Az adatok feldolgozásakor az egyes tárgyra adott szavazatok középértékét számítottuk ki, és mutatjuk be a 3.sz. ábrán. Az így kapott tantárgykedveltségi értékek sorrendje megegyezik azon tantárgyak értékrendjével, amelyeket a tanulók elsőként jelöltek meg. /3. sz. ábra/

Az egyes tantárgyak kedveltségi fokát általában jónak mondhatjuk. Legkedveltebb tantárgyak az élővilág, az ének, a testnevelés, a földrajz, a magyar és a történelem. A 60 % alatti értékeket gyenge kedveltségűnek mondjuk /orosz, rajz/. Ha az ötödik osztályosok tantárgykedveltségi adatait összehasonlítjuk az iskolához való viszony középértékével, azt tapasztaljuk, hogy az értékek között összefüggés, nagyfokú megegyezés /korreláció/ figyelhető meg.⁺

Az ötödik osztályosok kedveltségi motívumait előfordulásuk gyakorisági sorrendjében ismertetjük, ami azt jelenti, hogy a legtöbb tanuló által megemlített indokok rendjét követjük. A motívumok csoportosításában figyelembe vettük Rubinstein⁺⁺ és Clauss-Hiebsch /1964/ motívum csoportosításait is.

1. A legtöbb tanuló a tanárokkal való személyes kapcsolatra hivatkozik: "A tanár néni olyan kedves hozzánk."/21/ "A tanár néni olyan szép, és mindenkinek segít."/67/ "Jól ér-

⁺ Az 5. osztályos tanulók /városi, osztott falusi és részben osztott falusi/ iskolához való pozitív viszonya 73 %-os középértéket mutat. Ugyanezen tanulók tantárgykedveltségi középértéke 74,33 %.

⁺⁺ Rubinstein motívum-csoportosítása: 1. Közvetlen érdeklődés a tantárgy tartalma és az általa tükrözött valóság iránt. 2. Érdeklődés a tantárgy által megkivánt szellemi tevékenység jellege iránt. 3. Hajlamaik váltják ki, erősödik meg. 4. Közvetett érdeklődés váltja ki /haszna, jövője, érdeke/.

zem magamat az órán." /103/ "Mindig vidám és viccel velünk, nagyokat nevetünk az órán, de azért mégis komoly." /121/ "Az órákon közvetlen." /71/ "Soha nem ideges, mindig türelmes." /171/ "Az órán is és azon kívül is őszinte, mégsem bánt meg senkit. Néha beszél önmagáról is, rájöttem, hogy éppen olyan, mint az anyukám." /99/

A tanári személyiségtulajdonságok kategóriájában különösen fontosnak tartjuk az empátia képességet. Minden tanuló megemlítette azt a tulajdonságot, amelyet mi szociális érintésnek, másképpen szociális kontaktuskészségnek neveztünk el. "Jó vele együtt lenni, mert óra közben sokszor rám néz és akkor hozzám beszél." /112/ A szociális érintés legegyszerűbb és leggyakrabban alkalmazható módszere az, amikor az óra folyamatában a tanár 1-2 másodpercig egy-egy tanuló tekintetével találkozik, szinte hozzá beszél és metakommunikációs jeleket bocsát ki /tekintet, felhívás, együttműködésre készítés, együttérzés, rátámaszkodás, rezonálás a tanuló magatartására/. A másik ilyen tulajdonság a "nyitottság" és a beleélő képesség. "A tanár bácsinak mindent elmondhatunk, ő türelmesen meghallgat, és elbeszélgetünk az élővilágról, a felnőttekről vagy bármiről. Ilyen beszélgetések után olyan jól érzem magam" /214/. "Érzem, hogy szeret és jót akar," Ugyanide tartoznak a szociális érintés verbális módjai is. A tanár a szó erejével személyes kapcsolatba kerül tanítványával. A tanulók ilyen szavakat soroltak fel: helyes, ügyes voltál, ez egészen újszerű, látszik, hogy gondolkodsz, szépen fejezed ki magad, örülök, hogy ilyen okos és szorgalmas vagy, megkérlek benneteket stb. A tanulók is hozzátették, hogy a szavak így üresek, de "ahogyan és amikor a tanárnéni mondja, akkor meghittséget, melegséget, elégedettséget érzek... Ilyenkor mindenre kapható vagyok, mindenre, ami jó." /216/ Ugyancsak valamennyien megemlítették a tanári közvetlenséget is. A szociális érintés kapcsán az interakciós folyamatban a tanulók jelentősnek, fontosnak érzik magukat, és ezzel erősebbek lesznek, a tantárgyakkal könnyedén azonosulnak.

2. A motívumok közül második helyen említik a tantárgy-gyal kapcsolatos pozitív élményeket: "Az élővilág könyv olyan szép, hogy élvezet olvasni és tanulni." /101/ A tankönyvek általában nagy hatást gyakorolnak a tanulókra. Az élményt mégis

a tanárok felkészültsége és az ismeretek közvetítésének kultúraltudása biztosítja. "A tanár bácsi úgy tudja az anyagot, hogy óra alatt mindig meghámulom." /6/ Ebből pozitív élmény akkor keletkezik, amikor a tanuló megérti az ismereteket, és ez tovább mélyül más változatos, hangulatos, az érdeklődést felkeltő módszerek nyomán. "Ugy magyaráz, hogy el tudom képzelni, mit színte meglevenednek a történelmi események." /3/

3. Az életkori sajátosságokból következik /11 évesek/, hogy az ilyen korúak aktív tevékenységéhez nélkülözhetetlenek a társas csoportok megerősítő, a sikert, az élményt átélő interpersonális kapcsolataik: a szülők és a társak értékelése: "Édesanyúmnak örömet akarok szerezni. Apu is jó kedvre derül, ha jó osztályzatot kapok." /21/ A tanuláshoz egyik fontos motiválója tehát a szülőkért, a szeretet megszerzéséért és adásáért végzett tevékenység is.

Ugyancsak az életkori sajátossággal /előserdülés/ magyarázható, hogy egyre fontosabb számukra kortársaik véleménye: "Olyan izgalmas érzés az, ha jól felelek és a társaim ezt elismeréssel fogadják. Minden élménynél fontosabb az az öröm, amikor a tanár nekem beírja az ötöst és látom társaimon, hogy izgultak értem, ilyenkor nevetős az arcuk, és csillog a szemük. Ezeket az arcokat soha nem tudom elfelejteni, ilyenkor még közelebb kerülök hozzájuk és megnő az önbizalmam, s azt gondolom, hogy az én foglalkozásom a tanulás lesz. A jó tanulókra, az okos gyerekekre és felnőttekre odafigyelnek, hallgatnak rájuk, s választják meg felelősnek, jobban bevesznek a játékba, engem neveznek ki a játék kapitányának." /99/ Öröm és büszkeség tölti el a 11 éves tanulót, ha társai körében tekintélyre tehet szert.

4. Emellettük, hogy az ötödik osztályosok az alsó tagozatos tanulókkal hasonlóan személyiségük önszabályozásában még nagy mértékben támaszkodnak a felnőttekre, "felnőtcentrikusak", ugyanakkor azonban egyre határozottabb törekvés figyelhető meg önmaguk megvalósítására és arra, hogy belső erőiket kibontakoztathassák. Ebben az életkorban a magatartás tartalmi jellemzői között a külső és belső hatások egyensúlya kezd ugyan kialakulni /Kovaljov, 1972/, de az ötödik osztályos tanulóknál még a külső hatás dominál inkább. Az említett énerőnek jelentős szerepe lehet a tanuló aktivitásában, tantárgykedveltségük ala-

kulásában: "Boldog vagyok, ha megmutathatom azt, hogy mit tudok. Szeretem kipróbálni, hogy mire is vagyok képes. Valamilyen melegség fog el, ha olyat is meg tudok tenni, amiről először azt hittem, hogy nem tudom megoldani." /10/

5. A projekciós képekkel folytatott interjúk alkalmával megfigyelhettük, hogy az adottság fontos tantárgykedveltséget motiváló tényező, amely a megismétlődő pozitív iskolai megerősítés hatására megalapozza a tanuló konkrét érdeklődésének területét és irányát. Az érdeklődés kialakulásának sokféle motívuma lehet. Ezek közül azért tartjuk fontosnak a speciális adottságot, mert ebben az életkorban a tanulók már rájönnek arra, hogy hasonló erőráfordítás esetében az egyik tantárgyat eredményesebben tudják elsajátítani, mint a másikat. Végül a siker és az egyre fokozódó teljesítmények a tanulóban kialakítják a tartósabb érdeklődést.

6. Az ötödik osztályos tanulók még "önátadóan" élik át az egyes tantárgyakat, legalábbis csak ebben a pozitív "pszichés klimában" /Geréb, 1970/ azonosulnak az adott tárggyal.

7. A felnőtt hatására a tanulók motívumai között már itt találkozunk a hasznossági indoklással is, ami összekapcsolódik az egyén tudásának megbecsülésével.

8. A tantárgykedveltség ritkábban emlegetett, de a tárgyalta életkorban már érlelődő motívuma a serdülőkori felfedezés öröme és a kíváncsiság. Szívesen beleélik magukat érdekes, kalandos történelmi eseményekbe, elképzelt utazásokba /világjárás/ stb.

Néhány tantárgykedvetlenségi élményt kiváltó tényező

1. A tanulók a negatív hatások közül első helyen említik a tanárok és a diákok személyes kapcsolatának hiányát: a személytelenséget. "Ugy tanít, hogy észre sem vesz bennünket." /33/ "Csak a tananyag érdekli." /11/ Érzéketlen a tanulók kudarcaira, pedig a kudarcok halmozódása szinte törvényszerűen tantárgykedvetlenséget eredményez.

2. Az előző tényezőkhöz hasonlóan hibának említették az empátiái képesség hiányát, ezen belül a legsúlyosabb negatív

jelenségnek érezték a nyitottságnak, a tanulók megértésének hiányát, a zárkózottságot és a szeretetlenséget: "Ha jól felelünk akkor is csak azzal fejezi be, hogy végeztünk, ülj le!" /3/ Az ilyen tanárok nem értik meg, hogy a tanulók akkor tanulnak, ha motiváljuk őket.

3. Harmadik helyre sorolják a tanárok tudásbeli és módszertani kulturáltságának hiányát: "A könyvet nézi és úgy mondja a tananyagot." /7/ Problematikusnak találják azt is, ha a tanár "szárazon", unalmasan közli az ismereteket, a módszerek variálása nélkül.

4. Sokan panaszolták, hogy tanáruk magyarázata alapján nem értik meg a tananyagot. A vallomásokból az derül ki, hogy az érintett tanárok az ismeretek algoritmizálását nem a tanulók gondolkodási ritmusához igazítják. Az ismeretek megértése és a tantárgy kedvelése között szoros kapcsolatot figyeltünk meg.

5. Súlyos problémaként említik a tanulók azt is, hogy önállóságukra, énerőikre, aktivitásukra, kezdeményezésükre nem tartanak igényt, passzivitásra készítetik őket.

6. A feladatok számonkérésével kapcsolatban azt kifogásolják, hogy a tanár minden esetben mereven ragaszkodik a tankönyv szövegéhez. A túlzott szigorúság pedig szorongáshoz, félelemhez vezet.

7. A projekciós képekkel folytatott interjúk alkalmával az is kiderült, hogy egyes tanárok nem tudják motiválni tanítványaikat. Semmiféle célt nem tudnak a tanulókkal elfogadtatni.

8. Jelentősnek tekintjük még a mikrocsoportok /család, kortársi kapcsolat/ negatív hatását: "A gyerekek kinevetnek és csufolnak, ha igyekszem a tanítási órán." /71/ "Otthon nem tördnek azzal, hogy én hogyan tanulok. Tankönyvre és füzetre nem adnak pénzt, azt mondják, hogy ilyen haszontalanságra nem költünk." /33/

Adatok a hatodik és a hetedik osztályos tanulók tantárgykedveltségéről és a fontosabb motivumokról

A vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a hatodik és a hetedik osztályos tanulók tantárgykedveltségi értékei közel állanak egymáshoz. Sőt még a motivumok is olyannyira egybeesnek,

hogy azokat is együttesen tárgyalhatjuk. /4.sz. ábra/

A 4. számú ábráról elsőnek azt olvashatjuk le, hogy az egyes tantárgyak kedveltsége az 5. osztályosokhoz viszonyítva csökken. Ez a tendencia hasonló az iskolához való viszony trendjével.⁺ Az 1960-as években a felső tagozatos osztályok törésvonala az 5. osztály volt, 1965-től ez a 6. osztályosokra tevődött át. Az említett jelenség okát abban látjuk, hogy a 6. osztályban tanító tanárok kevésbé veszik figyelembe a serdülőkoru tanulók sajátosságait. A hetedik osztályos tanulók tantárgykedveltsége pedig 2-12 %-kal csökken. A történelem kedveltsége 4 %-kal növekszik, e jelenség a serdülőknél az emberi jelenségek, értékek, történések felé való fordulásával függ össze.

12-13 éves korban az egyének végleg le akarnak számolni gyermekkori tulajdonságaikkal és magatartásukkal /érzékeltővé válik a tagadva megőrzés törvénye/. Ezen években a tanulók drámai módon szembesülnek önmagukkal és másokkal. E katartikus folyamatban kell rádöbbeniük igazi vágyaikra, igazi érzéseikre. Személyiségük eddigi értékrendje felborul, de új reacionálisabb életrendet koruk és tapasztalataik hiánya miatt nem tudnak kialakítani. Már igényt tartanak önmagukkal szemben arra, hogy autentikusan nyilvánuljanak meg, ugyanakkor azonban ez még csak nagyon részlegesen valósulhat meg. Éppen ezért érzelmi életükre is a belső ellentmondásosság lesz jellemző. A szükségletnövekedés és a célokra való rátalálás összhangja is hiányzik még. Értelmük újra meg újra felfedezi a környezet jelenségeit és ezzel rádöbbennek az értelem különös erejére, ugyanakkor nap mint nap érzik, hogy ezen új értékek még nem tudnak eleget tenni. Lényegében tehát egy új kognitív, érzelmi, erkölcsi és célrendszerbeli érték váltás időszakát élik át. E belső "rendezetlenség", kialakulatlanság is szükségszerű oka a gyenge tantárgykedveltségnek.

⁺ A 6. és 7. osztályosok iskolához való viszonyának középértéke 55,17 %, a tantárgykedveltség értéke pedig 45 %-os. A két érték közötti különbség a kortársi kapcsolatok megerősödésével magyarázható: "Egyetlen tantárgyat sem kedvelek, de iskolába mégis szeretek járni, mert a társaim közé kívánkozom, és közöttük nagyon jól érzem magamat." /177/

A tantárgykedveltség főbb motivumai

/6. és 7. osztály/

1. A serdülő korban megváltoznak a tanulók szükségletei, új meg új ösztönzések indítják őket tevékenységre. A világ felé fordulnak, és amennyiben a tantárgyakat megfelelő eszköznek tartják új társadalmi pozíciójuk megszerzéséhez, abban az esetben létrejön a kedveltségi élmény. A szubjektum kielégülési igénye ebben a korban még jobban felfokozódik. Megértik és rájönnek arra, hogy önkibontakozásuk objektív lehetősége a tantárgyakhoz kapcsolódik. Egyre világosabban fogalmazzák meg maguknak, hogy kialakulásuk egyik legfontosabb igénye, segítője a tudás. Amennyiben a tudás nagyszerű birtoklási élményét átélhetik, abban az esetben ragaszkodni kezdenek az adott tantárgyhoz: "Eddig mindig mások kedvéért tanultam, és ezért akartam jó eredményt elérni. Most a magam tudásáért kívánok tanulni."/17/

2. A tárgyalt életkorban felerősödik a világ jelenségei iránti kíváncsiságuk és érdeklődésük. Az előbb említett törekvések az egyes tantárgyak tanulása révén valósulnak meg:

"Ujabbán izgalom fog el, ha fizikából kísérleteket végzünk. Mindenre kíváncsi vagyok, és érdekel, ami új."/22/ "Csak most látom, milyen óriási a világ. Mindent meg szeretnék ismerni, felkutatni. Azért szeretem a biológiát, a földrajzot és a fizikát, mert itt igazán meg van a felfedezés lehetősége."/19/

3. A serdülő tanulók számára különösen fontossá válik a kortársi kapcsolat. Ez a szociális viszony az egyik legfontosabb attitűd a tantárgyakhoz kapcsolódó élményeik hatásrendszerében. Gyermekszerű csoportkapcsolataikat új, tartalmasabb, mélyebb, az élet nagy kérdéseire választ kereső közösségekké akarják átalakítani. E csoportkohézió egyik legfontosabb összetartója a közösen szerzett élmény, éppen ezért nagyon sok mulik azon, hogy az egyes tantárgyakkal kapcsolatos értékelésük milyen együttes minősítést kap. A tanulók egymásra is nagy hatást tudnak gyakorolni, ezért egy-egy tárgy iránti csoporthangulat nagyban meghatározza az egyének állásfoglalását is: "A csoportban mindig megbeszéljük azt, ami a tanítási órakon történik, és legtöbbször kialakul valamilyen közös véleményünk.

Régen gyerekes dolgok foglalkoztattak bennünket, most hol az ürutazás, hol a szabadszemmel nem látható élőlények, máskor pedig arról beszélünk, hogy mi módon lehetne felfedezni valamit. Egyszer arról is beszéltünk, hogy nem akarunk egészen olyanok lenni, mint a felnőttek."/77/

4. A motivumok csoportjában jelentős tényező az is, hogy a tanulók érdeklődése /élővilág, földrajz, fizika/ és a tantárgyak tartalma, ismeretanyaga között előnyös egybeesés jön létre: "Engem legjobban a növények és az állatok élete érdekel. Nagyon szeretek utazni, sokféle utleirást olvastam, ezért a földrajzot úgy fogom fel, mintha utaznék."/88/ "A legjobban a múltban élt népek élete érdekel, ezért szeretem a történelmet."/11/ A vizsgálatok során azt is megfigyeltük, hogy a serdülők érdeklődése tartósabbá válik.

5. A világ felé fordulással egyidőben elmélyül önmaguk megismerésének igénye is. Kiváncsiak arra, hogy mire képesek, és újra meg újra felteszik maguknak a kérdést: "...ki is vagyok én, mit érek, mi lehet belőlem, ha megnövök?"/79/

6. Azon tantárgyakhoz és tanárokhoz kapcsolódnak szívesebben, akik értékelik munkájukat és sikerélményhez juttatják őket. Önmaguk értékeléséről meg akarnak bizonyosodni: "A tanár bácsi mindig megmondja, hogy mit csinálunk jól, és mit kell még jobban tenni."/150/

7. Továbbra is fontos számukra a tanárhoz fűződő pozitív kapcsolatuk, ők maguk is keresik a személyes viszonyulásokat. Nagyra értékelik a tanárok gondoskodó, törődő magatartását, bár tartalmában és formájában már új kapcsolatteremtést is keresnek: "A tanár néni számára én is fontos vagyok, nemcsak a teljesítményemet tartja egyedül érdememnek."/187/

8. A kedveltséget itt még fokozottabban meghatározza a tanárok erkölcsi magatartása /igazságos, őszintem mindenkit egyenlően kezel, tárgyilagos, nem kivételez, következetes, stb./.

9. Továbbra is imponáló számukra tanáruk fölényes tudása. Itt már különösen az összefüggésekre, lényegre koncentráló tanárokat tisztelik, és éppen ezért az adott tantárgyakhoz pozitív módon kapcsolódnak.

10. Örömmel fogadják a tanárok változatos és aktivizáló módszereit. "Mindenki dolgozik az órán, lehet kérdezni, közbeszólni, éppen ezért gondolkodnunk kell, így könnyen megtanuljuk

azt, amit kell." /214/

11. A tantárgykedveltség egyre fontosabb tényezőjeként jelentkezik a hasznossági elv is, ami összefügg a tanuló pályaválasztásával. Ide tartozik a lemaradástól való félelem is:

"Szeretnék megfelelni. Hasznos akarok lenni. Meg akarom mutatni, hogy én értek... hozzá." /210/ E problémakörben megfigyelhetjük már a tanulóknak önbizalmuk erősítéséért kifejtett erőfeszítéseit.

Néhány tantárgykedvetlenségi tényező a hatodik és a hetedik osztályosok körében

1. A tanulók a negatív hatások közül első helyen új szükségleteik kielégítetlenségét említik. Elmondják, hogy legnagyobb gondjuk önmegvalósításukkal kapcsolatos eredmények hiánya. Legtöbbször a tudás megszerzéséért folytatott kudarcok sorozatát említik a kedvetlenség legfőbb forrásának. A kudarcokkal végződő döntések, értékelések rombolják az egyén önmagába vetett hitét, lassan lecsökkentik önbecsülését, és így lassan folyamatként bárki elvesztheti az ismeretek befogadásának képességét is. A sorozatos kudarcok szorongást, félelmet, majd előítéleteket szülnek, aminek végső eredménye a tantárgy iránti ellenszenv kifejlődése. Végül, hogy az egyén valahogy mégis becsülhesse magát, hát lebecsüli a "kudarcos" tantárgyakat és elutasítja a tanulást /önigazolás/.

2. Az életkori sajátosságok egyik fontos jellemzője a serdülők világ felé fordulása, és minél több jelenség felfedezni akarása. Ha a tantárgyak nem segítik a kíváncsiság kielégülését, akkor a tantárgyak számukra legfeljebb csak formális kötelezettséget jelentenek.

3. Nehezen viselik el tanáraik tapintatlan, érdes, segítő szándék nélküli magatartását. Még érzékenyebbek a pedagógusok erkölcsi magatartásának negatív jelenségeire pl. az igazságtalanságra, a kivételezésre, a goromba magatartásra stb. Mindez aztán a nevelő által tanított tantárgy iránti ellenszenvben vezetődik le.

4. Az iskolai tantárgyak unalmasságát tanáraik gyenge felkészültségével és módszertani kulturájuk alacsony színvona-

lával magyarázzák.

5. Kedvetlenséget vált ki a serdülőkből a tantárgy tartalmának idegensége, az azonosulás hiánya, az élményszerűség elmaradása.

6. A tanulók ebben az életkorban tele vannak belső feszültséggel, megoldhatatlan konfliktusokkal /belső diszharmónia/, amennyiben a tantárgyak tovább mélyítik, feszítik a konfliktusos életérzéseket, annál mélyebb lesz a szakadék köztük és az egyes tantárgyak között.

7. A mikrocsoportok /család, kortársi csoport/ negatív hatása is előnytelenül alakíthatja a tantárgyakhoz való viszonyt.

Adatok a nyolcadik osztályos tanulók tantárgykedveltségéről és a fontosabb motivumok

A hatodik és hetedik osztályosok tantárgykedveltségéhez /45 %/ viszonyítva 8. osztályban a pozitív viszony jelentős /10,27 %/ javulása figyelhető meg. Az ezzel kapcsolatos okok közül az alábbiakat látjuk jelentősebbeknek:

a/ 13-15 éves korban a tanulók gondolkodására már a fejlettebb fogalmi, absztrakciós szint jellemző, ami azt jelenti, hogy már örömet találnak a tantárgyakban felmerülő feladatok megoldásában.

b/ A 8. osztályos tanulók személyiségük teljes átépítési törekvéseiben /kritikus csomópont/ már annyival előbbre jutottak, hogy meg tudják fogalmazni azt, hogy külsőleg és belsőleg milyen emberré akarnak válni. Személyiségük szerkezeti vázát is kialakították, de énmegvalósításuk részletes kidolgozása még várat magára. Ez utóbbi jelenséggel függnek össze a nagy belső viharok, az új módok keresése és a katartikus élmények iránti vonzódásuk. Énjükben teljesen új értékrend felépítésén fáradoznak, amelyet új életforma követ. A tantárgykedveltség feltétlenül segíti az említett értékrendek kialakulását, ami egész életére meghatározó maradhat: "Egész életemben tanulni szeretnék. Jó lenne, ha volna olyan foglalkozás, ahol csak tanulni kell."
/108/

c/ Amíg a 11-12 éveseket a belső kiegyensúlyozatlanság zaklatottá, figyelmüket csapongóvá, érdeklődésüket pedig fel-

szilenssé teszi, addig a 13-15 évesek személyiségében kezd meg erősödni a belső rendezettség /tartás/, ami növeli stabilitás-érzetüket, figyelmüket jobban tudják koncentrálni és érdeklődésük is tartósabb lesz. Ez feltétlenül összefügg a biológiai accelerációval, amit a szinte általánossá vált tömegkommunikációs eszközök /rádió, TV/ szellemi síkon is elősegítenek.

d/ Az ötödik és hatodik osztályosok a mechanikus bevésséget, mint a művelet fontos elemét általában már elutasítják a tanulás folyamatában. A megértésen alapuló logikus bevéssési és tanulási formát tartják ugyan magukhoz méltónak, logikai fejlettségük, szókincsük azonban ehhez még alacsony szintű. A fentebb említett külső, főképp vizuális hatásokkal nem tud lépést tartani. Az előző ellentmondásból az következik, hogy iskolai teljesítményük ismereteik bővülése ellenére is romlik, s egyre másra kell - a félig értettség miatt - elszenvedniök a legkülönbözőbb kudarcokat. Az előzőekkel ellentétben a 8. osztályosok logikai képessége már fejlettebb, gyorsabban átlátják egy-egy tantárgyi téma, vagy egység belső rendszerét, a logikai összefüggéseket. Ugyanakkor a szókincsük is gazdagabb lett az előző korosztályokénál.

e/ Különös érdeklődéssel fordulnak saját testük felépítése és általában az életjelenségek felé, ezzel függ össze az élővilág első helyre kerülése is. Ugyanide tartozó jelenség az is, hogy fizikai mozgásuk koordináltsága vagy koordinálatlansága önmegfigyelésük központjába kerül, és ezzel függ össze a testnevelés második kedveltségi helyre kerülése. Felfedezni és utazni, világot látni akaró szükségleteiket jól kielégítik a fizikai kísérletek és a földrajzzal összefüggő tanulmányok. Önmaguk belső lelki jelenségeinek figyelése tovább tart, éppen ezért örömmel fedezik fel az irodalmi élményekben saját belső érzéseiket és problémáikat. Az irodalom és a történelem közvetlenül szolgáltatja számukra a szociális minták szinte végtelen tárházát. E tantárgyak kedveltsége nagyban segítheti a serdülő humánus, humanista emberré válását, és ezen értékre egész életükre kiható élmények lehetnek: "Amikor az irodalommal és a történelemmel foglalkozom, egy kicsit mindig jobb ember leszek. Ilyenkor azt gondolom, hogy szeretni fogom az embereket,

és mindig az emberek boldogulásáért fogok dolgozni. Jó lenne tudni, hogy én hogyan is lehetnék boldog. Néha úgy érzem, hogy megtaláltam életem értelmét, azután újra szétfoszlik minden."

/109/

f/ A nyolcadik osztályosok belső pszichés rendezettségére, viszonyulásaik stabilitására utal az a jelenség is, hogy az iskolához való viszony /49,33 %/ és a tantárgykedveltség /54,27 %/ között nagyfokú megegyezés figyelhető meg.

A tantárgykedveltség /8.oszt./ főbb motivumai

1. A tanulók belső értékelésének központi jellemzője az emberi tudás lesz. Többségükben önmagukat is és a körülöttük lévő embereket is e szempont szerint mérleget. Amely tantárgyat úgy élhetik át, hogy tudásukat általuk gyarapítják, nagyra értékelik, és néha egész életre szóló következtetéseket vonnak le önmaguk számára.

2. Azon tantárgyakat értékelik elsősorban, amelyek testi és lelki szükségleteiket jobban kielégítik: "Alig várom a testnevelési órát, mert élvezettel mozoghatunk." /216/ "Ujabbban visszatérően gondolkodom azon, hogy milyen érzések alapján szeretik egymást az emberek. Szeretném érzéseimet szépen és okosan kifejezni, erre legnagyobb segítséget az irodalmi órákon kapok." /111/ A lelki szükséglet és a valóság ütközése napi élmény számukra. A kedvelt tantárgyakban sok olyan választ találnak, amit önfejlesztésükben felhasználhatnak. Azok a szociális minták, amelyekkel a tanuló azonosul, - a szocializáció folyamatában - többségükben beépülnek az egyén énjébe, és ezzel megteremtették az iskolai oktatásban is az interiorizációhoz szükséges feltételeket.

3. A tárgyalt életkor az aktivizálódás, az önfejlesztés fontos időszaka. Ezért mindazon tantárgyakat kedvelik, amelyek hozzásegítik őket az említett aktivitáshoz. "Egyre többször gondolkodom azon, hogy ki és milyen is vagyok, mit érek, milyenné alakulhatnék. Azok a tantárgyak, amelyek életszerűek és élményt jelentenek számomra, azok nagyban segítenek abban, hogy megtaláljam azt, amilyen lenni szeretnék." /121/

4. A nyolcadik osztályos tanulók érdeklődése egyre inkább

stabilizálódik és rátalálnak azon tantárgyakra, amelyekkel leginkább azonosulni tudnak. Az egyes tantárgyak tartalma ragadja meg inkább őket. Ezért szükséges ehhez a tanárok élményszerű oktatása. Ehhez legtöbbször a tanárok módszertani kulturáltsága segíti a tanulókat. Nap mint nap foglalkoztatja őket a pályaválasztás, éppen ezért azokat a tantárgyakat kedvelik elsősorban, amelyektől e téren segítséget kapnak. E problémával együtt emlegetik a hasznossági elv fontosságát is.

5. A kedveltség kialakulásában igen jelentős szerepe van a tanárok egyéni bánásmódjának, amely szituációban jelentősnek érezhetik magukat. A jó és személyes tanár-diák kapcsolat továbbra is fontos szükséglet.

6. A serdülőkorú tanulók általában sikerre vágnak, a kudarcotól pedig irtóznak. Azt tapasztaltuk, hogy minél labilisabb a személyiség, annál nehezebben viseli el a kudarcot, és egyre több sikerre /megerősítésre/ van szüksége: "Néha annyira elbizonytalanodom, hogy teljesen elvesztem önmagamba vetett hitemet, ilyenkor egy parányi siker hatására képes vagyok mindent újrakezdeni és lelkesedni." /101/

7. A tantárgykedveltség fontos tényezője tehát a lelkesítési, a szuggesztív hatást kelteni tudó tanári személyiség, mert a tanulóknak önfejlesztésükhöz, önépítkezésükhöz érzelmi feszültségre, lelkes odaadásra van szükségük. "A történelmet azért szeretem, mert a tanár bácsi szinte tűzbe hoz bennünket az órákon. Észre sem vesszük, és már meg is elevenedik az órai ismeret, és mi lelkes Dózsa-pártiak, kuructisztelők leszünk." /221/ Az erős érzelmi feszültségre a tanulók mindig odafigyelnek. Szeretik a jó hangulatú tanítási órákat, és ezen keresztül megkedvelik a tantárgyakat.

8. Jó hatást gyakorolnak rájuk azok a tantárgyak, amelyek megfelelően támaszkodnak képzelőerejükre és kreativitásukra. A tanulók természetes törekvésére építhetnek a tanárok, amikor segítik kreatívá válásukat.

9. Természetszerűen itt is jelentős tantárgykedveltségi tényező a tanárok pozitív erkölcsi magatartása /igazságos, következetes, türelmes, megértő stb./.

Néhány tantárgykedveltségi motívum

1. Legnehezebben azt viselik el, ha belső ellentmondásait, labilitásukat a kellő meg nem értéssel még fokozzák: "A számtanóra után kicsit mindig kétségbe vagyok esve, és azon gondolkodom, hogyan is szabadulhatnék meg az iskolától."/202/ E jelenséggel függ össze a kudarcból való félelmük is. Amennyiben az említett kudarcélmény halmozódik, egész életre szólóan elutasíthatják a tanulást, mint életformát.

Általában elutasítják azokat a tantárgyakat, amelyek érdektelenek, közömbösek maradnak számukra, mert sem a tárgy tartalma, sem a tanárok módszere, de még a hasznossága sem ragadja meg őket.

3. Kedvetlenség kíséri a száraz, unalmas, élmény nélküli, túlzott pedantériájú tanítási órákat is.

4. A kamasz tanulók központi törekvése az önépítkezés, az "öntökéletesedés", az önmegvalósítás igénye nivósintjük emelésével. Amely tantárgyak az előbbi igényeket nem elégítik ki, azokhoz közömbösség, sőt ellenérzés társul.

5. A tanár-diák közötti személytelenség is kedvetlenség. Az érzelmi feszültség, telítettség hiánya - hasonlóan - kedvetlenné hat a tanulókra.

6. Elutasítják a tanárok erőszakos, durva, cinikus, amorális magatartását is /igazságtalan, kivételez, következtelen, erőszakos, öntelt, humor nélküli, megalázza a tanulókat/.

7. Jelentős - bizonyos társadalmi csoportokban - azoknak a tanulóknak a száma, akik szüleik tanulással szemben magatartásáról panaszkoznak.

8. A tanulók egy része kellő önkritikával önmagát okolja a tantárgyakkal szemben kialakult ellenérzésért: "A szándék megvolt bennem, hogy az órákra otthon jól felkészüljek, de délután jöttek a barátok és elmentünk játszani. Anyira belemerültünk a játékba, hogy besötétedés után mentünk haza, ilyenkor megszidtak vagy megverték és a könyvek mellé ültettek. Én pedig dachból sem tanultam. Az iskolában pedig egyik szégyenért a másik után. Egy idő múltán a társaim is kinevettek. Egy-

szer csak azt éreztem, hogy irtózom mindentől, ami az iskolával kapcsolatban, pedig szerettem volna egészen más, tökéletesebb lenni, mint gyermekkoromban voltam."/97/

Alacsony tárgykedveltségű osztályokban végzett pedagógiai-pszichológiai kísérlet néhány tapasztalata

Vizsgálataink során kiválasztottuk azon osztályokat⁺, amelyekben a tantárgykedveltség a legalacsonyabb volt. A nevezett osztályokban először az iskolához való viszonyt vizsgáltuk meg, majd az egyik 5., 6., 7. és 8. osztályt "A" kísérleti "alanyoknak" nyilvánítottuk. Az osztályokban tanító tanárok nevelésük középpontjába a személyesség elvét állították, ami alatt azt értem, hogy a tanulókat közvetlenül utónevükön szólították, 6-7 percenként alkalmazták a szociális érintésben kifejtett módszereket /metakommunikációs és verbális megerősítés/ és érezhetően egyénileg is foglalkoztak a tanulókkal. A második 5., 6., 7. és 8. osztályosokat "B"-vel jelöltük, itt a nevelők együttesen alkalmazták a személyesség elvét, az oktatási módszerek célszerű variálásával. A módszer-variációkkal a tanulók aktivitását kívántuk elérni. A kísérlet egy hónapig tartott. Az osztályokban tanító nevelőkkel folyamatosan konzultáltunk, és az órákat is látogattuk. A kísérlet végén újra megvizsgáltuk a tanulók iskolához és tantárgyakhoz való viszonyát. /6. számú ábra/

Az alacsony tantárgykedveltségű osztályokban a kedveltségi viszony 30-36 %-os középértéket mutat. A kísérleti osztályokban a tantárgykedveltség területén "A" esetben 24,75 %-os átlagemelkedést, "B" esetben pedig 30 %-os növekedést értek el. Az iskolához való viszony pedig a következőképpen alakult: az első vizsgálathoz viszonyítva a kísérlet végén az iskolához való viszony javuló különbségi értéke 26 %-os. A kísérlet egyértelműen bizonyította, hogy az említett szubjektív feltételek

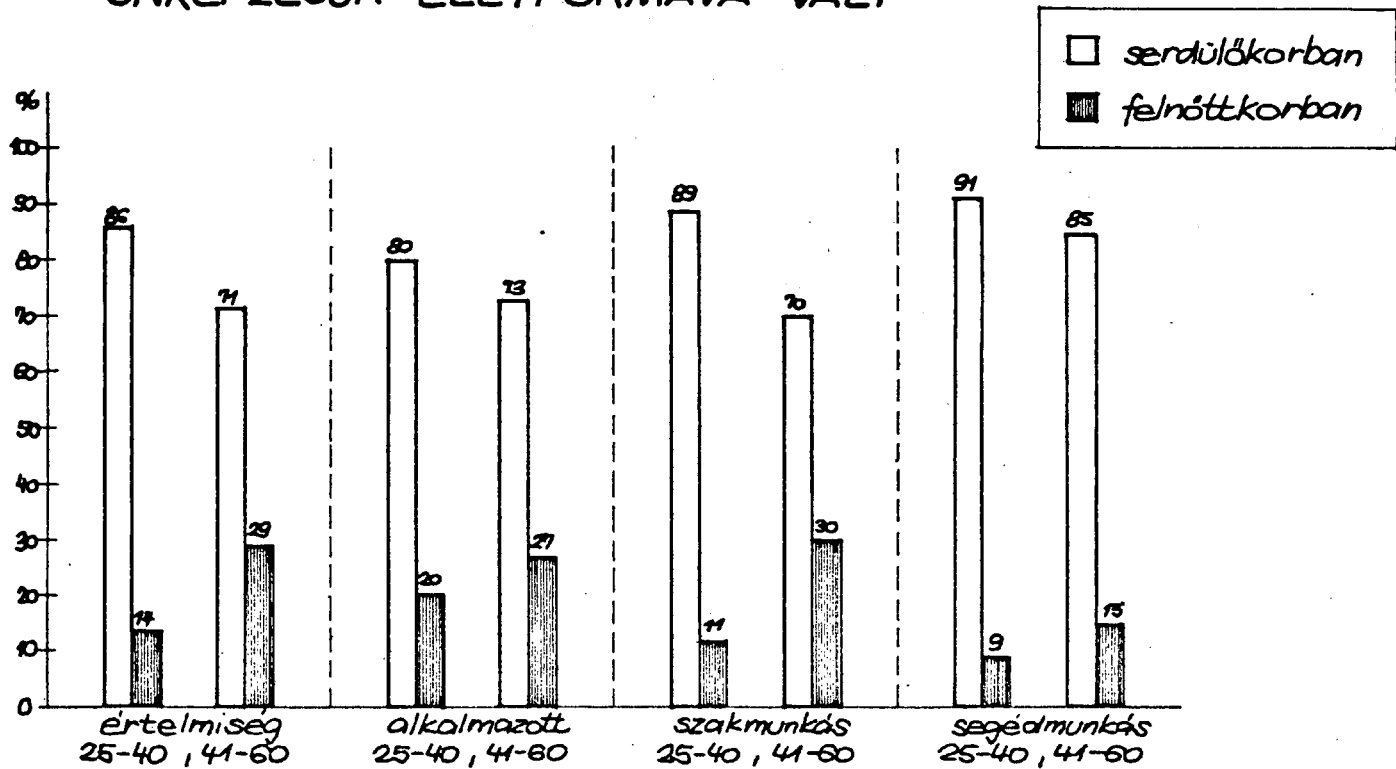
⁺ Két 5. osztály /50 fő/, két 6. osztály /56 fő/, két 7. osztály /52 fő/ és két 8. osztály /50 fő/. Összesen 208 fő.

javításával az iskolához való viszony és a tantárgykedveltség jelentős mértékben javítható és a kiinduló pontul felállított alaptétel igaz.

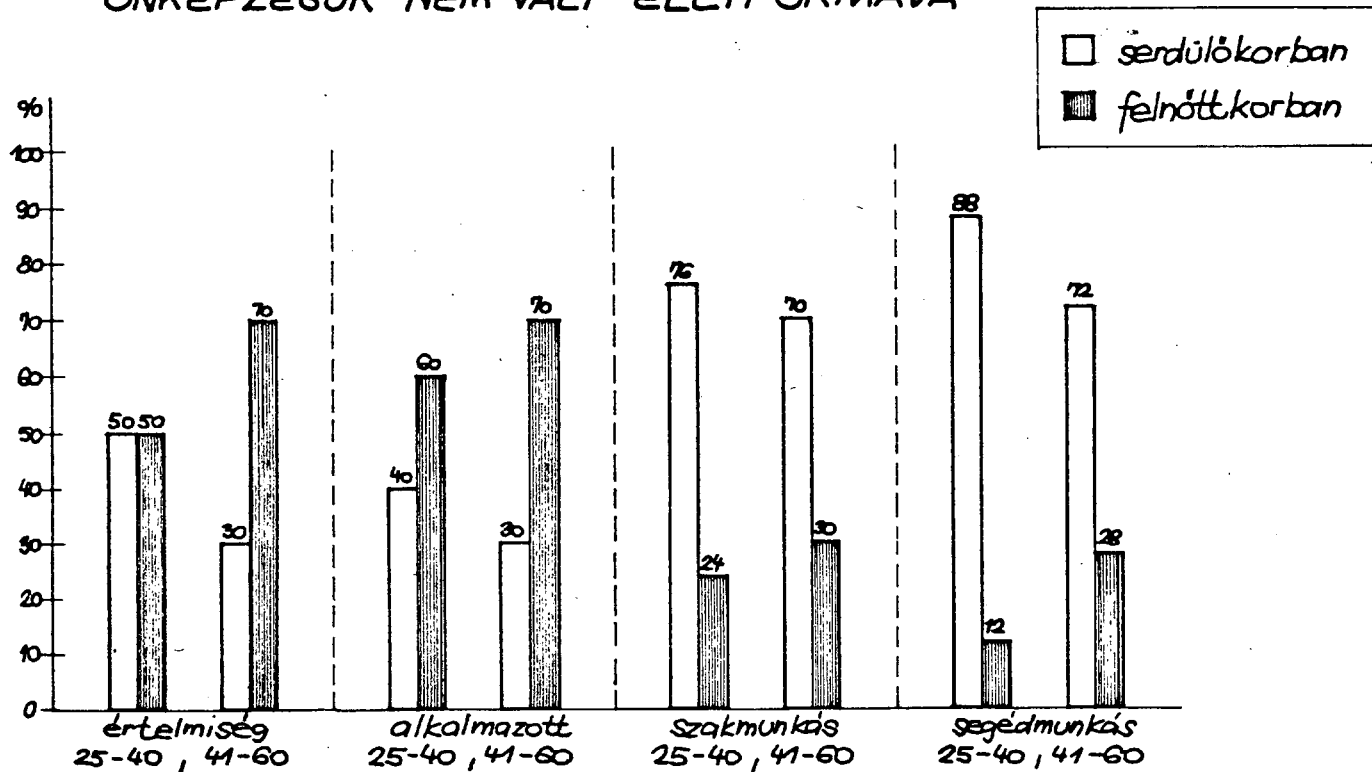
Abból a feltevésből indultunk ki, hogy a serdülőkor a szocializációs folyamat kritikus fejlődési csomópontja, szakasza. A felnőttek körében végzett vizsgálat egyértelműen igazolta, hogy azok a felnőttek, akiknél a tanulás természetes életformává vált, többségükben serdülőkori tantárgykedveltségükkel magyarázták a személyiségüket jellemző kognitív magatartásukat. Azon felnőttek pedig, akiknél a tanulás nem vált életformává, azaz elutasítják a folyamatos önképzésüket, többségükben serdülőkori tanulmányaikkal összefüggő ellenérzésekre hivatkoznak. A vizsgálat igazolta, hogy a serdülőkori tantárgykedveltség vagy kedvetlenség egész életre szóló tulajdonsággá válhat.

A serdülőkoruk körében végzett tantárgykedveltségi vizsgálat is azt igazolta, hogy e kritikus fejlődési szakaszban a pozitív kedveltség segíti, a negatív pedig gátolja az egyéneket személyiségük új, felnőttibb értékrendjének és életformájának kialakításában.

ÖNKÉPZÉSÜK ÉLETFORMÁVÁ VÁLT

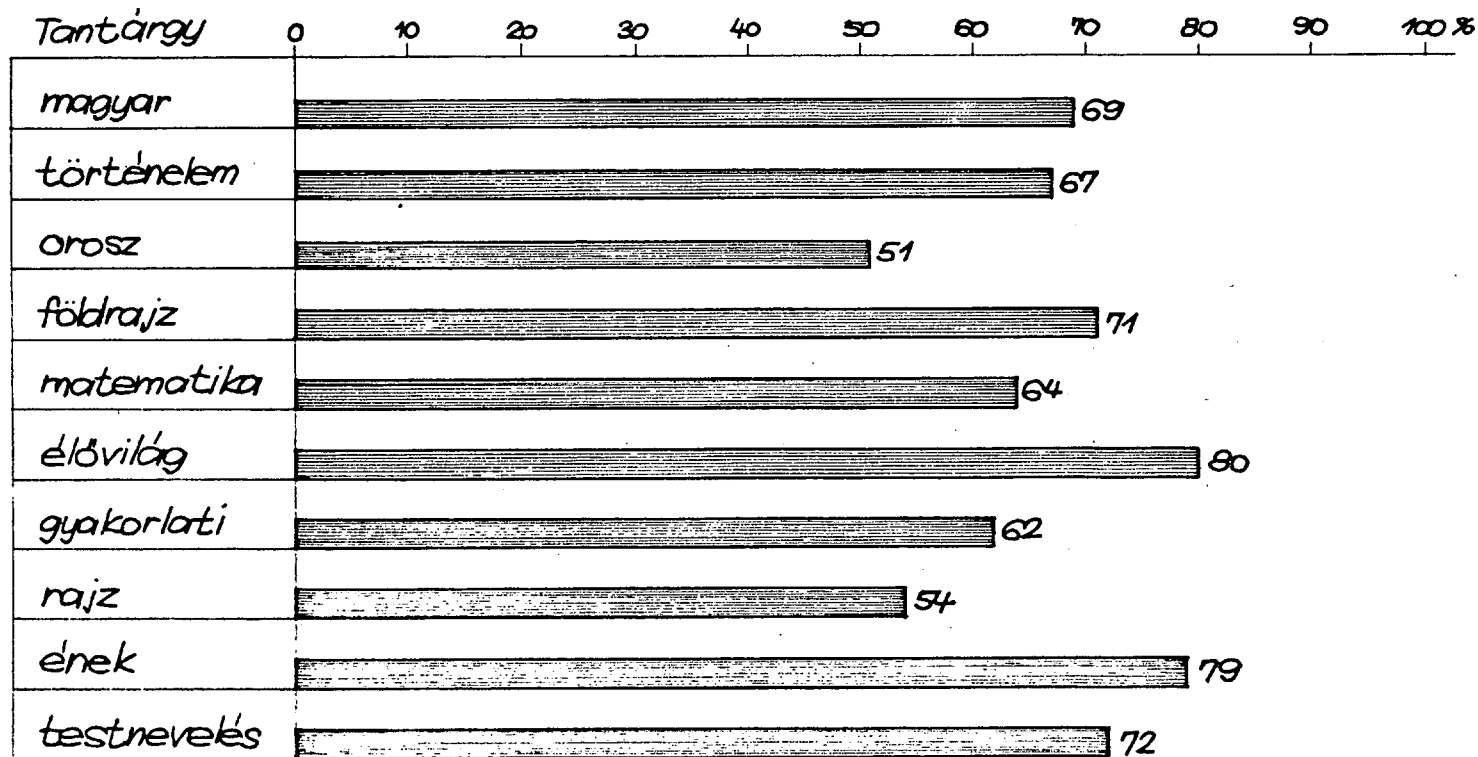


ÖNKÉPZÉSÜK NEM VÁLT ÉLETFORMÁVÁ

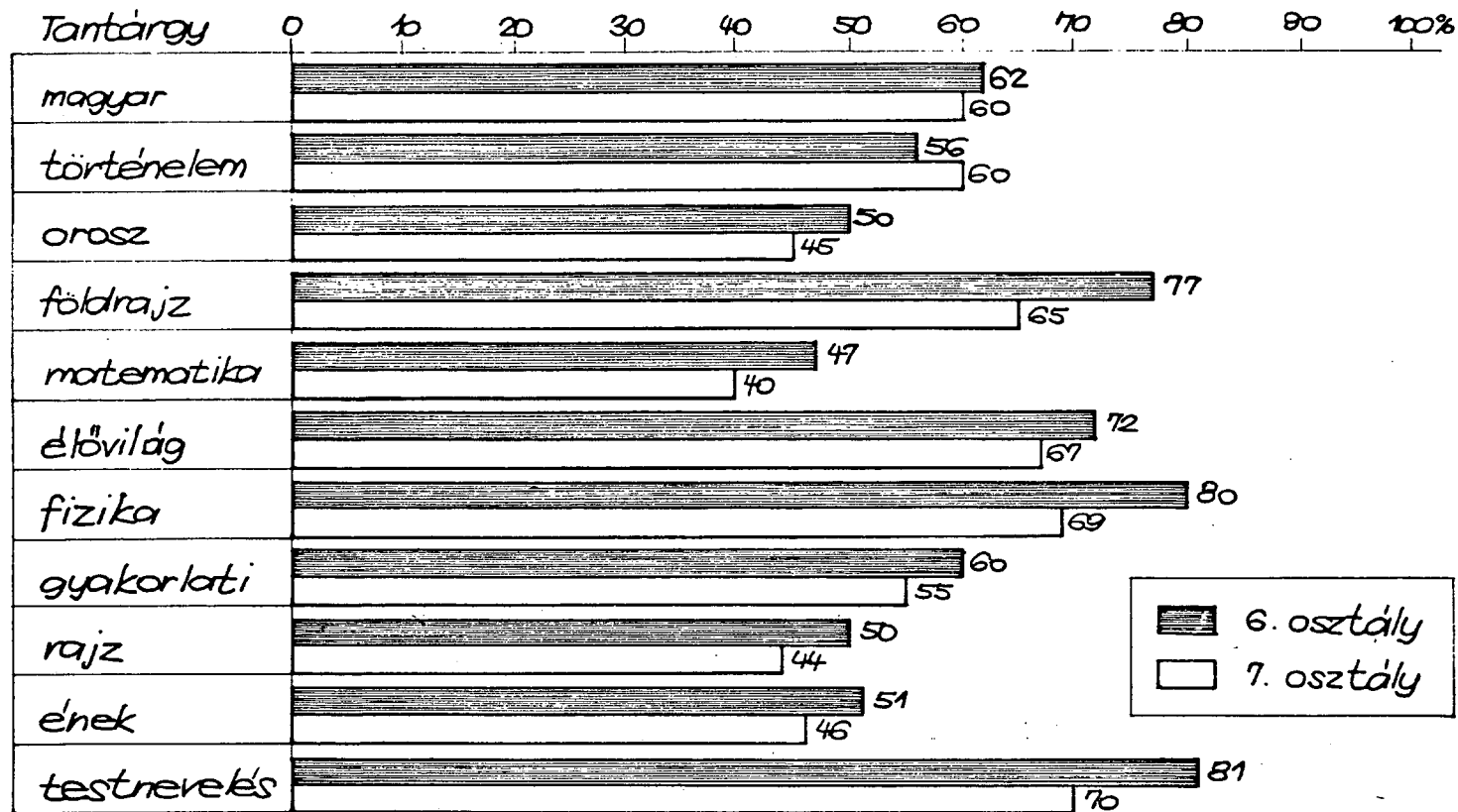


ÖTÖDIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE

94



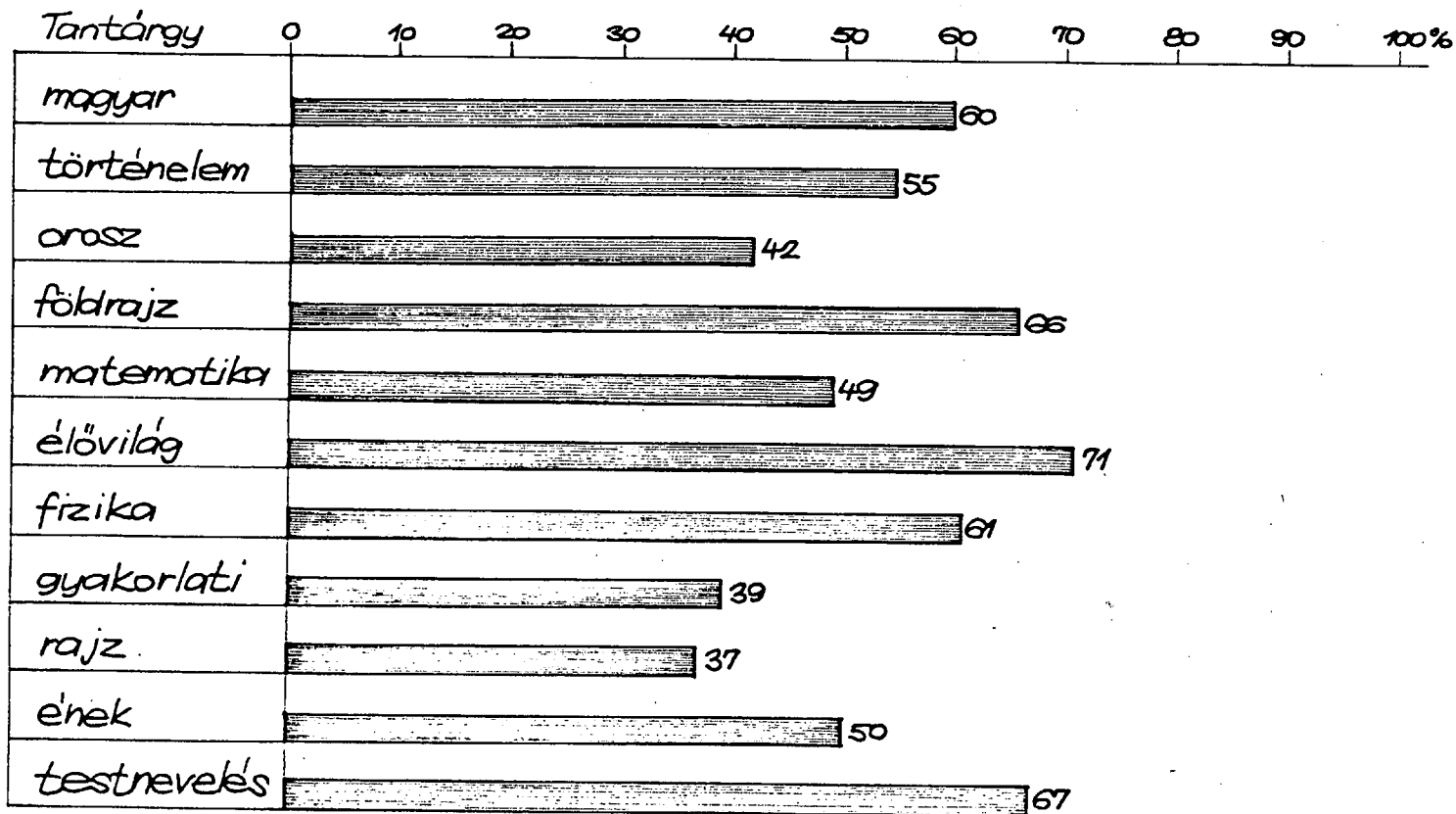
HATODIK ÉS HETEDIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE



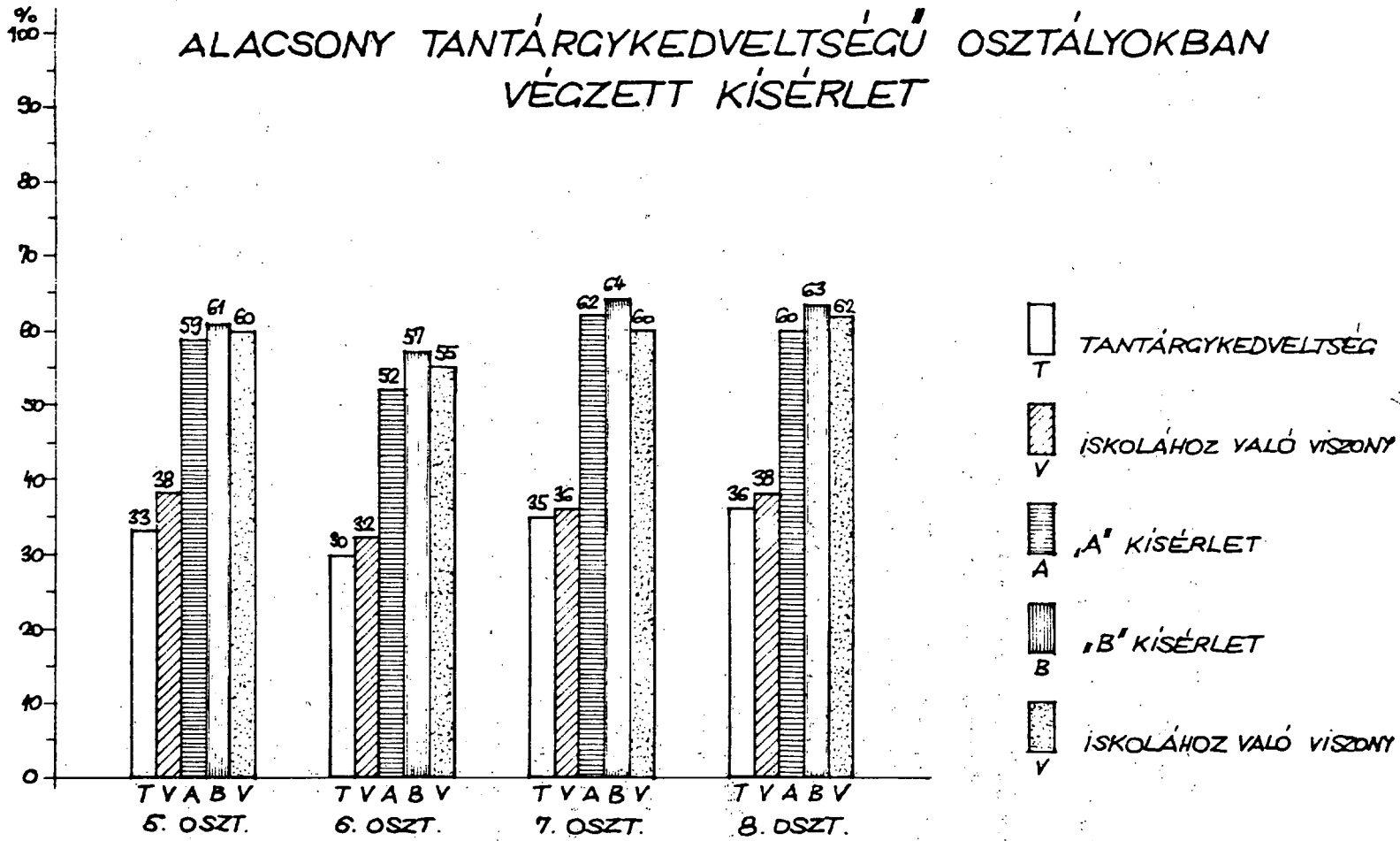
95

4.SZ. ÁBRA

NYOLCADIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE



ALACSONY TANTÁRGYKEDVELTSÉGŰ OSZTÁLYOKBAN VÉGZETT KÍSÉRLET



6. SZ. ÁBRA

IRODALOM

- Ágoston György-Veszprémi L., 1967, A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében, Pedagógiai Szemle, 3.sz. 198-209. old.
- A.G.Kovaljov, 1972, Személyiséglélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 498 old.
- Bagdy Emőke, 1977, Családi szocializáció és személyiségzavarok, Tankönyvkiadó, Bp., 138 old.
- Ballér E., 1963, A szocialista tanár-diák viszony néhány kérdése a pedagógus és a középiskolai osztályközösségek kapcsolatában, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 406-418. old.
- Barkóczi I.-Putnoki J., 1967, Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, Bp., 263 old.
- Buda Béla, 1973, Az empátia- a beleélés lélektana, Gondolat, 334 old.
- Duró L.-Kelemen L., 1969, Fejlődés és neveléslélektan, Tankönyvkiadó, Bp.
- Donáth B.-Harsányi I., 1964, A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében, Pedagógiai Szemle, 15.sz.
- Forrai Tiborné, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás, Akadémiai Kiadó, Bp., 154 old.
- Gádorné Donáth Blanka, 1966, A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felsőtagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában, Pszichológiai Tanulmányok, IX. kötet 101-115. old.
- Geréb György, 1968, Pszichológiai tapasztalatok az iskola légköréről, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 435-440. old.
- Geréb György, 1970, Az iskola pszichés klimája, A pedagógia időszervi kérdései hazánkban c. sorozat, Tankönyvkiadó, 90 old.

- Halász L.-Hunyady Gy.-Marton L. Magda, /szerk./ 1979, Az attitűd pszichológiai kutatásainak kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp., 358 old.
- G.Clauss-H.Hiebsch, 1964, Gyermekpszichológia, Akadémiai Kiadó, Bp., 372 old.
- H.Wallon, 1958, A gyermek lelki fejlődése, Studium Könyvtár sorozat, 7.sz. Gondolat, 171 old.
- Isaacson, R.I., Mckeachie, W.I., and Milmolland, I.E., 1963, Correlation of teacher personality variables and student ratings. J. of Ed. Psychol. No 110-118.
- Kiss Tihamér, 1978, Az énkép kialakulása és fejlődése, Tankönyvkiadó, Bp., 143 old.
- Komoly Judit, 1968, A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye, Pszichológiai Tanulmányok, XI. kötet, Akadémiai Kiadó, Bp., 241-257. old.
- Ormai V., 1962, Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére, Magyar Pedagógia, 4.sz. 382-417. old.
- Pataki Ferenc, 1969, Csoportlélektan, Gondolat, 411 old.
- Pataki Ferenc, /szerk./ 1976, Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat, 728 old.
- Ranschburg Jenő, 1973, Félelem, harag, agresszió, Tankönyvkiadó, Bp., 151 old.
- Rosenfeld, H. and Zander, A., 1961, The influence of teachers on aspirations of students, J. of Ed. Psychol, 52. 1-11.
- Sz.L.Rubinstein, 1967, Az általános pszichológia alapjai, Akadémiai Kiadó, Bp., 1103 old.
- Tóth Béla, 1968, Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén, Akadémiai Kiadó, Bp., 157 old.
- Veldman, D.J. and Peack, H.F., 1963, Student teacher characteristics from pupil's viewpoint. J. of Ed. Psych. 54. 346-356.

Педагогико-психологические исследования интереса
к учебному предмету у учеников-подростков

д-р И.Вецко

В разделе под названием "Актуальность темы" мы занимаемся истолкованием критического периода развития.

Упомянутый период мы понимаем как скачкообразные качественные изменения социального развития индивида, как интеграцию. Для критического периода развития характерны восприимчивость, преувеличенность, чувствительность, опора познавательных, моральных, целе-системных явлений на саморазвитие, на "собственную силу".

Во втором разделе мы расспрашивали тех взрослых, у которых учёба превратилась в образ жизни и тех, кто отрицает познавательную форму жизни. У обеих групп мы исследовали причины.

В третьей части мы исследовали данные проявления интереса к учебным предметам, их численные значения и мотивы, формирующие их.

В четвёртой части у учащихся, проявлявших низкий интерес к учебным предметам, мы провели педагогико-психологический эксперимент. Результатом эксперимента явился уровень повышения интереса к предмету на 24-26 %.

PEDAGOGISCHE, PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN
DER FACHSYMPATIE BEI PUBERTÄTSJÄHRIGEN SCHÜLERN

Dr. József VECZKÓ

Im Abschnitt "Aktualität des Themas" beschäftigen wir uns mit der Erläuterung der kritischen Entwicklungsperiode. Die erwähnte Etappe betrachten wir als sprunghafte Änderung der sozialen Entwicklung des Individuums, als Integration. Für die kritische Entwicklungsperiode der Pubertät sind die Rezeptivität, die Sensibilität, das kognitive und moralische Merkmal, und die Anlehnung auf die Selbstenwicklung ziel-systematischer Erscheinungen, auf die "Selbststärke" charakteristisch.

Im zweiten Abschnitt sind die Untersuchungen, wobei Erwachsene gefragt worden sind, bei denen das Lernen Lebensart wurde, oder die das kognitive Lebensart verwiesen. Die Gründe wurden bei beiden Gruppen untersucht.

Im dritten Abschnitt sind die Daten, Werte und Motiven der Fachsympatie, welche sie gestalten, untersucht unter Schülern zwischen 10-14 Jahren.

Im vierten Abschnitt sind pädagogische, psychologische Untersuchungen, bei Schülern, deren Fachsympatie niedrig ist. Als Ergebnis der Untersuchung erhöhte sich das Niveau der Fachsympatie mit 24-26 %.