

A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK PEDAGÓGIAI
PSZICHOLÓGIAI KÉRDÉSEI⁺

Veczkó József

⁺ Részlet egy készülő nagyobb tanulmányból.



A téma időszerűsége és a kérdés felvetése

A történelmi fejlődés oldaláról szemlélve arra a megállapításra juthatunk, hogy a gyermekek személyiségfejlődésének első számú meghatározója évszázadokon, sőt évezredekken keresztül - főleg nevelési vonatkozásban - a családi mikrokörnyezet volt. Az utolsó két évszázadban, de különösen a századfordulótól, ezen belül is századunk közepétől az emberiség s a családok életformájában beálló változások - hazánkban is - az előbb említett "családi tulsulyu hatásrendszerek csökkenését", viszont ennek arányában az "iskolai tulsulyu hatások növekedését eredményezték. Éppen ezért tartjuk szükségesnek, hogy vizsgálat alá vegyük a megváltozott, új hatásrendszerek tükröződését a gyermekek pszichikumában.

Az egyedi fejlődés alakulásának tanulmányozása a családi környezet mellett ugyancsak az iskolai hatásrendszerek jelentőségének növekvő tendenciáját mutatja. Mindez arra figyelmeztet, hogy az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele - a családi hatásokkal párhuzamosan - a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazodó és hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetesen a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az ily módon megnövekedett iskolai behatásokat hogyan fogadják a tanulók, illetve a komplex hatások hogyan lesznek az ifjúság személyiségfejlődésének elengedhetetlen belső feltételeivé.

Ismeretes, hogy a hagyományos értelemben felfogott egyoldalú - "csak ismereteket közlő" -, többségében verbális módszereket alkalmazó, egyedül a memóriára támaszkodó iskola ma már mennyire nem képes megfelelni az egyre növekvő és differenciálódó társadalmi igényeknek. Az élet követelményeihez igazodva a fejlődő szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Különösen helye-

selni lehet azt a törekvést, hogy a reform szellemében az iskolát a gyermekek második otthonává, vagyis az otthon lényegét jelentő - a tanuló- és a nevelőközösség alkotó együttműködését biztosító - pszichológiailag is kiegyensúlyozott millióvel rendelkező intézménnyé kell alakítani. Az iskolai oktatás és nevelés hatásfokának javítása többek között feltételezi azt, hogy a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbb, érdekesebb, sokoldalú érdeklődésüket kielégítő, életszerűbb legyen az iskola, ahol stabil szociális kapcsolatokat építhetnek ki, és minden tanuló érezheti egyéniségének jelentőségét. Az iskolának építenie kell arra az emberi szükségletre, hogy elismerjék és becsülhesse önmagát. Azt már mindenki tudomásul vette, hogy a régi iskola légréteg rideg volt, és a tanulók egyéni érzékenységet számításokon kívül hagyta. A szocialista iskolának most arról is számot kell adnia, hogy a személyiség legmélyebb rétegeiben kialakult rezdülésekre képes-e - az empátiára épülő - árnyalt válaszok adására. Ezzel a magatartással függ össze a nevelői törekvések azon célja, hogy a tanulók együttműködjenek a tanítóval és a tanárral. A szocialista iskolának mindezt egy sajátos porosz oktatási és nevelési szellemű iskola hagyományait felhasználva kell megoldania, majd saját új elméleti és gyakorlati szabályait is megalkotnia. Az egyik ilyen alapvető új elv az például, hogy az iskola a tanulók egész személyiségét fejlessze, ideértve a képességüket, a jellemüket, az irányultságukat stb. Az így kiszélesült és elmélyült feladatok megoldása aztán további új hatások beiktatását tette szükségessé. A jelen és a jövő - azaz a társadalom - számára fontosnak tartjuk, hogy most már ezekben az új hatásrendszerekben, megváltozott társadalmi körülmények között, a fejlődő szocialista iskolában vizsgáljuk a gyermekek iskolához való viszonyát és a viszonyokat kialakító feltételeket. Lényegében tükröt kívánunk tartani magunk elé, hogy benne felismerjük és értékeljük a jelenlegi helyzetünket. Ennek érdekében feltétlenül indokolt a pszichológiai tényezők természetének megismerése, továbbá olyan módszerek és eszközök kidolgozása, amelyekkel megelőzhető - vagy legalábbis csökkenthető - a személyiségre

gyakorolt negatív iskolai hatások érvényesülése.

A teljesítménymérések segítségével viszonylag megküzelítő biztonsággal időről-időre megállapítják tanulóink teljesítményét, amelyek támpontot adnak ugyan a további oktatási feladatok egy-egy részének meghatározásához, de az iskola "pszichés klimájának" /Geréb Gy. 1970/, illetve néhány összefüggésének vizsgálatára - a kutatási buktatók miatt - kevesebben vállalkoznak. Az iskolai hatékonyság mérésének ismert formáin - intellektuális teljesítmény, erkölcsi viselkedés - tul arra keresünk választ, hogy milyen a tanulók személyes kapcsolódása iskolájukhoz, ami természetesen elsősorban az ott végzett tevékenységükkel függ össze. Ha az iskolai tevékenység találkozik a tanulók érdekszféráival - spontán megérzés, vagy tudatos felismerés formájában -, akkor ezt ők úgy élik át, mint ami jelentős, fontos a számukra, és a tevékenység megkapja azt a belső dinamikát, ami a teljesítmény szintjén sikert is eredményezhet. Az iskola itt külső hatásmechanizmusként kapcsolódik az egyén szocializációjához, éppen ezért befolyása csak akkor lehet eredményes - egy életre szólóan az önképzésre, öntevékenységre szoktató -, ha az egyén szükségleteit érdeklődéssé tárgyiasítja, és az egész iskolai tevékenységet úgy éli át, hogy ezzel ő maga lesz több, benne saját érdekszférái⁺ valósulnak meg. Az ember tevékenysége és az ehhez való viszonya elválaszthatatlan.

A tárgyalhatóság kedvéért mégis feltételezhetünk egy értelmi működést, egy a szociális értékrendek által meghatározott magatartást stb., amely a maga mechanizmusa szerint fut le, és ehhez kapcsolódik érzelmi, erkölcsi stb. értékelésünk, amit dolgozatunkban viszonynak nevezünk. A viszonyban, a kapcsolódásban, az értékelésben a szubjektumnak az az állásfoglalása fejeződik ki, hogy az adott tevékenység az egyén érdekeinek, szociális céljainak és eszméinek megfelelően alakult-e. Az "én" tehát "véleményezi" saját tevékenységét, és

⁺ érdekszféra /gyűjtőfogalom/ alatt az egyén anyagi, biológiai és szociális érdekeit, érdeklődését, céljait, eszményeit értjük, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megvalósítsa és a társadalom számára is hasznosítsa önmagát.

az öt ért hatások értékmérője az, hogy az adott történés saját szocializációja számára előnyös-e vagy nem. Mivel a szubjektum értékeléséről van szó, éppen ezért a tükrözés vagy megfelel az objektív valóságnak, vagy tévesen ítéli meg saját helyzetét /szocializációját/.

A ma iskolájától a társadalom többek között az oktatási és nevelési funkciók jobb kapcsolódását várja. Ugyanakkor az is a tényekhez tartozik, hogy az iskolát mindezekig majdnem teljesen lefoglalták, sőt ma is legfoglalják a megnövekedett ismeretekkel és annak közvetítésével kapcsolatos gondok. Az iskola ma is a tömegoktatás nehézségeivel küszködik. A nehézségeket tovább fokozza az a jelenség is, hogy közoktatásunkat évtizedek óta lefoglalja az időről-időre megújuló iskolaszervezeti reform. Mivel az említett nehézségeket a ma iskolája nem képes megnyugtatóan megoldani, kialakul az a sajátos helyzet, mintha az oktatási intézményeink a "személyiségközpontuság" helyett elsősorban ismeretanyag- és módszercentrikusak lennének. Kétségtelen, hogy iskolarendszerünk a tartalmi és a módszertani kulturáltság vonatkozásában mérföldeket lépett előre. Mi most azt a kérdést kívánjuk felvetni, ill. vizsgálni, hogy az előbb említett változások hatására milyenné vált tanítványaink iskolai "közérzete", élménye.

A "családi tulsulyu" oktatási és nevelési hatások csökkenésének arányában többszörösére növekszenek az iskola társadalmi feladatai. Társadalmunk a tanárképző intézmények segítségével kísérli meg gondoskodni arról, hogy a tanítók és tanárok megfelelően készüljenek fel a megnövekedett intellektuális és nevelési követelmények teljesítésére. Ugyanakkor azonban a tanárképző intézményekben a képzés tartalmát és idejét nagy többségében a szaktudományi ismeretek foglalják le.⁺ Ez önmagában nem lenne hiba, ugyanakkor azonban mégis

⁺ Kelemen László: A pedagógusképzés rendszere c. tanulmányában Szabó Papp Judit vizsgálatára hivatkozva megállapítja, hogy a Bölcsészettudományi Karokon a szaktudományi képzés az összes képzési idő 71,3-72,5 %-a, pszichológiai és neveléstudományi képzési idő csak 3,9-4,6 %-os, a szakmódszertanra pedig 1,1-1,3 % jut. A Tanárképző Főiskolákon a szaktudományokra fordított idő 42-44,5 %, pszichológiára és neveléstudományra pedig 12-14 % jut.

sok iskolai konfliktus forrása, mert a tanárok pszichológiai felkészültsége minimális és e hiányt későbbi továbbképzéssel sem tudják pótolni.

Az előző gondok közepette az iskolaközpontu oktatás és nevelés kialakulásával egyidőben gyors változás megy végbe az emberek élettevékenységének színterét alkotó "szociális mezőben" is. A csoporthomogenitás viszonyainak modelljét felváltja a csoport multiplicitás /csoportsokféleség/ és a heterogenitás.

Míg pl. 50-60 évvel ezelőtt a tanulók olyan 1-2 mikro-csoporthoz /család, barát, illetve játszótárs/ tartoztak, amelyekben a kultúra tartalma, az eszmei és más értékfelfogások, valamint az életmód általában homogének voltak, addig napjainkban egy-egy gyermek 4-6 mikro-csoporthoz is tartozhat. Az említett csoportok kultúrszintjére, érték, eszme és célrendszerbeli felfogására, viselkedésformáira a heterogenitás jellemző /Pataki, 1969/. A "szociális tanulást" segítő környezeti "minták", modellek egyféleségét is felváltotta a sokféleség.

Ugyanezen időszakban a tömegkommunikációs hatások szintje megszámlálhatatlan formában és tartalomban veszik körül a tanulókat, ami vonatkozik a kultúra, az értékrendek, az életformák stb. sokféleségének alakulására is. Hogy a gyermekekben mely csoportalakzatok és hatások válnak vonatkozási csoporttá, értékke, vagy melyekkel teremtenek kapcsolatot, azaz melyek szülnek bennük elkötelezettséget, interperszonális viszonyokat, esetleg - ami még ennél is több - odatartozási intellektuális és érzelmi élményeket az attól függ, hogy a mikro-csoportok hatásai közül melyekkel sikerült az egyénnek olyan meghittebb kapcsolatokat, pozitív élményt teremteni, amelyek egyben érdekszféráikkal és érdeklődésünkkel is egybeesnek, és így kialakulhat saját jelentőségük élménye is /Pataki 1969, Hunyady 1973/. A szociálpszichológiai vizsgálatokból jól ismerjük a preferált csoportok befolyásoló hatását az egyénre. Ugyanez figyelhető meg az egyes tömegkommunikációs formák esetében is; vagyis a kedvelt csoporttal és tömegkommunikációs hatással könnyebben azonosul, vagy in-

teriorizálja tartalmukat.

A megnövekedett és sokféle hatásrendszerek ezen időszakában - a társadalom számára - döntő fontossága, hogy az iskola képes legyen a tanulók körében olyan speciális klímát /pozitív iskolai légkör/ teremteni, melyben a kölcsönös együttműködésen alapuló befolyásolással biztosítani tudja a gyermekek "önépitkezésének" folyamatát, önszabályzó képességük kialakulását, "éntudatuk" fejlődését, értékrendszerük, szokásaik pozitív magatartásmintáik stb. szabályozását. A társas hatások e bonyolult özőnében és rendszerében a tanítók és tanárok kiemelkedően fontos társadalmi szerepet töltenek be azzal, hogy ők teremtik meg az iskolai légkört, melyben kialakulhat a tanulóknak a társadalmi tevékenységgel kapcsolatos együttműködési és újat teremtő igénye. Hisz a legujabb és legfontosabb információk, a viszonyulási és értékrendszerek többsége a pedagógusokon átszűrődve, belőlük kisugározva jut el a tanulókhöz. Az iskola az az intézmény, amely a tanulóknak a társadalmi értékekre irányuló orientációt, azoknak belső meggyőződésé válását - gyakran egy életre szólóan is - "meghatározhatja". Az iskola által létrehozott személyes emberi közeg /tanár-diák viszony/, valamint az általuk irányított csoportokban /osztályban, órsben, KISZ-ben, szakkörben stb./ kialakított csoportviszonyok /pszichoszociális tényezők/ konkrét etikai és irányultságbeli /érdeklődés, életcél, világnézeti meggyőződés/, odafordulási és elkötelezettségi élményt hordoznak.

A tanulók és tanárok magatartásuk hatására az általuk irányított csoportközösségekben már eljövendő társadalmi létük körvonalait és tartalmát élik át. Éppen ezért fontos, hogy a tanuló az iskolai élettel minél jobb "együttélési" viszonyt alakítsanak ki. Az iskolának, ezen belül a tanulóknak és a tanároknak olyan pozitív, személyes csoportviszonyokat kell teremteniük, hogy a tevékenységformák belső személyes normákká válásukkal alakíthassák tanítványaik jövendő társadalmi aktivitását, motivumait, orientációit, beállítottságait és magatartásformáit. Csak így képzelhető el, hogy minden tanulót felkészítsünk egy meghatározott "társadalmi

szerepre", amely nem más, mint annak a társadalmi tevékenységnek - az iskolában megszervezett - strukturája, amelyben az adott egyén részt vesz. A pedagógusok viszont nagyon jól tudják, hogy az "én" a személyiség legnehezebben megközelíthető dimenziója. Különösen nagy gondot okoz ez a mai tömegoktatás körülményei között, és érthető, hogy megvalósítása többségében még várat magára. Ezen ellentmondásos helyzeten ismét csak a tanító és a tanár személye, annak pozitív emberi tulajdonságai enyhítenek.

Az iskola és a társadalom kapcsolatának az előzőkben vázlatosan felsorolt problémái: a megnövekedett információk, az oktatási eszközök viszonylagosan lassu fejlesztése, a meglévők alacsonyfoku kihasználtsága, a társas együttélési hatások sokfélesége, a csoportheterogenitás, a tanulókkal való kölcsönös kapcsolat megvalósítása, ellentmondásossága stb. - napjainkban már rendkívülivé sűrűsödtek. Mindez még csak fokozza az iskola pszichés klímája vizsgálatának szükségességét.

A téma vizsgálatára indított bennünket az a körülmény is, hogy az iskolát sajátosan működő szociális rendszernek fogjuk fel. A rendszer egyik pólusán, a társadalom képviselőjében, a pedagógust találjuk, aki az emberiség kulturájából válogatva az információkat, megeleveníti és mint hatásokat felkínálja a tanulók számára. A másik póluson helyezkednek el a tanulók, akikre az előbb már említett hatások irányulnak, akik az információkat fogadják, és személyiségükön - mint önmagukat szabályozó rendszeren - átszűrnek, feldolgozzák. A személyiség funkciói és tulajdonságai által értékelt információkat és viszonyokat önmagukba "beépitik" /önfejlesztés/. A tanulók tehát válogathatnak az őket ért információkból, és csak azokat használják fel önfejlesztésükhöz, amelyek élménnyé válnak bennük, vagy legalábbis annyira jelentőssé, hogy nem utasítják el.

Amikor az oktatás és nevelés folyamatáról beszélünk, általában hajlamosak vagyunk csak az általunk megszervezett hatások rendszerére gondolni, - ami önmagában nem baj -, de gyakran megfeledekezünk a másik működő szociális rendszerről,

a tanuló személyiségében lezajló folyamatokról. Ha mégis odafigyelünk az említett folyamatokra, azokból elsősorban rendszerint csak az egyén intellektuális teljesítménye és a nevelés eredménye érdekel bennünket, de az "énben" lezajló rezonálásokra, az egyén értékelő viszonyára és formálódó magatartásának megfigyelésére már nagyon kevés idő jut. Pedig iskolai tapasztalataink és megfigyeléseink arra hívják fel a figyelmünket, hogy az egyének szocializációs folyamatában az értékteremtő és önfejlesztő tevékenységet elsősorban az énben keltekező szubjektív viszonyok alakítják, formálják. Éppen ezért abból indulunk ki, hogy minden tanuló autonóm személyiség, akiben az iskolai hatások során sajátos értékelő viszonyok teremtődnek. Mivel az egyén az élethelyzeteit saját belső szubjektumán keresztül szűrve éli át, azért is választottuk vizsgálatunk tárgyául a tanulók iskolához való viszonyának alakulását, hogy választ keressünk az egyének ezen legbensőbb értékelési tevékenységére.

Az iskolához való viszony vizsgálatakor azt is világosan kell látnunk, hogy az iskolába járó tanulók tőlünk független előélettel, meghatározott aktuális személyiség szerkezettel és személyiségvonásokkal rendelkeznek /belső feltételek/. Lényeges továbbá az is, hogy a tanulók mindegyike egy adott szociális környezet /mikro, makro/ tagja, és a hatások sajátos rendszerében élnek. Az iskola csak úgy tudja elvégezni vállalt feladatát, ha ismeri a tanulókat ért főbb hatásokat, és minden egyént a maga sajátos körülményrendszerében fog fel. Ha e körülményrendszeren a tanulókat ért hatások összességét és magukat az egyéneket is értjük, akkor az iskola is egy a befolyásolást gyakorló rendszerben. E felfogás arra figyelmeztet bennünket, hogy az iskolai nevelőhatásoknak számításba kell venniük a tanulókat ért egyéb hatásokat is. Az egyes hatások hatékonysága nagyban függ a körülményrendszerben lévők /hatások és egyének/ összhangjától vagy disszonanciájától. A hatásrendszerek szervezője a társadalom, az iskola lényeges eleme e szociális működésnek, tehát nincs okunk szerepét lebecsülni, de tulbecsülni sem. Az iskolához való viszony adatait is e szempont figyelembe vételével értékel-

hetjük. Az iskolai hatást az egyén a maga körülményrendszerében felerősítheti, de közömbösítheti is. Az iskolához való viszony számszerű értékeiben tehát a tanulók körülményrendszere is tükröződik. A vizsgálatnak mégis azért van értelme, mert a hatások sokfélék ugyan, de a tanulók az iskolához való kapcsolódásukat pozitív, negatív vagy kéttényezős élményként élik át.

A téma vizsgálatának indokait - az eddigiek során - a tanulókat ért hatások átrendeződése oldaláról közöltük meg. Amennyiben a problémát a tanulók egyéni szocializációja /társadalmasodási folyamata/ szempontjából vizsgáljuk, meg kell állapítanunk, hogy az iskolás időszak az egyének felnőtté válásának nélkülözhetetlen, szinte legfontosabb fázisa. Az említett iskolás életszakaszban /6-18 éves korig/ a tanulók három fejlődési életkorban /kisiskolás, serdülő és korai ifjukur/, személyiségük folyamatos mennyiségi halmozódása és többszöri integrációja útján alapozzák meg felnőttkori szociális érettségük főbb vonásait. Az egyes életkori szakaszoknak természetesen más és más a jelentősége /Duró I. 1967, Salamon 1966, Mérei 1970/ az egyén szociális fejlődésében. Az említett életkorok fontossága mégis attól függ, hogy a "kritikus fejlődési periódusok"⁺ mikor és mennyire sűrűsödve jelennek meg. Ilyen szempontból a serdülőkor az ember szocializációjának az a szakasza, amikor a kritikus fejlődési csomópontok szinte halmozottan jelennek meg. Vigotszkij e jelenséget más összefüggésben "A fejlődés szociális szituációjának" nevezte.

A kritikus fejlődési perióduson a szocializáció azon szakaszát vagy egy-egy emberi sajátosság kialakulásához kapcsolódó minőségi ugrást értjük, amikor a környezet hatásaira a biológiai és a pszichikus fejlődés erővonalai különleges csomó-

⁺ A kritikus fejlődési periódus 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. A gyermekkori kritikus fejlődési csomópontokat René Spitz /1967/ figyelte meg és írta le.

pontokat képeznek. Az említett pontokon, az egyes pszichés funkciókban és a személyiségtulajdonságok területén ebben az időszakban ugrásszerű minőségi változások, integrációk jönnek létre /mennyiségi halmozódásuk új minőségi szintet hoz létre/. A kritikus csomópontokra jellemző tehát a fejlődés gyorsasága /robbanásszerűség/, továbbá a fogékonyság, az érzékenység, a hajlékonyság és az a tény, hogy az egyén egy egész életre /örökre/ kiható előnyös vagy előnytelen tanult tevékenységformákat, tulajdonságokat, "benyomásokat" /Lorenz K. 1865, Bagdy E. 1977/ alakít ki önmagában. A kontinuitás és a diszkontinuitás az érzelmi és az értelmi szféra oldaláról erősebb töltést kap, az említett folyamatok felgyorsulnak, majd az egyes szakaszok gyakrabban változtatják egymást. Ezzel egyidőben a lelki tartalmakban egyre több ellentét halmozódik fel. Az iskolán is múlik, hogy az egyénen belüli ellentétek a dialektika törvényeinek megfelelően /a tények, az érvek és ellenérvek, a jelenségeket történetiségében, fejlődésében látó módon stb./ oldódjanak meg úgy, hogy mindez végül is a társadalomban elfogadott egyetemes emberi értékek győzelmével és azok megújításával fejeződjék be. Azért fontos, hogy a jelenséget az iskola is képes legyen szabályozni, mert a kritikus fejlődési szakaszra a gyors értékváltozás, értékrombolás és értékteremtődés is jellemző.

A testi és pszichés változás már említett egybeesése - leegyszerűsítve - azzal a következménnyel jár, hogy a tanuló életének egy meghatározott időszakában adott funkciókat, tevékenységet, cselekvéssort, magatartásformákat a legkedvezőbb módon képes megtanulni. A kritikus fejlődési periódus-probléma vonatkozhat akár egy egész életkori szakaszra is. Ilyen például a serdülőkor, amikor a kritikus fejlődésre leginkább jellemző a felfokozottság, a nyitottság, az érzelmi érzékenység, a tanulékonyosság, az integrációra való képesség, a kreativitás, az új iránti érzékenység, a fogékonyság, a probléma-érzékenység, az elmélyültség, az elvont gondolkodás igénye, az erkölcsi kategóriák és élethelyzetek megértésére való törekvés, a felnőttzerű életmód és viselkedésforma élése, az értelmes életcél kialakításának s újrafogalmazásának óhaja.

Az utóbbi esetben a kritikus fejlődési jelleg kiterjed az egész életkori szakaszra és annak legfontosabb sajátosságaira. Lényegében ez a kor az életmód alapjai lerakásának időszaka is.

Az elmondottakon túl joggal kereshetünk további magyarázatokat is a jelzett csomópontok kialakulásáról és belső működésük főbb hatóerőiről.

Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a jelzett periódusban az egyének élettevékenységében - a már felsorolt sajátosságokon túl - a többré, a tökéletesebbre való törekvés, az önmegvalósítási szükséglet vágya különös módon felerősödik. Ezzel összefüggésben azt tapasztaltuk, hogy a fiatal egyének érzésében, fejlettebb korban pedig éntudatában központi helyet foglal el önmaguk valamely területén történő megújítása és kibontakoztatása. Állításunkat meglepő gyakorisággal igazolják a gyermekek által kitalált mesék, a maguk alkotta játékok, az interperszonális kapcsolatokban feltáruuló gondolati információs tartalmak és az én-észlelésükről készített interjúk. A megkérdezettek mindegyike valami módon kitért arra, amit mi úgy összegeztünk, hogy az egyének egy belső kényszerhez közelálló késztetést éreznek a "valamivé" és "valakivé" válásra. A fejlődés magasabb fokán lévők azt is meg tudták fogalmazni, hogy először magukat kell fejleszteni és alkalmassá tenni adott problémahelyzetek megoldására /önfejlesztés/.

A kritikus csomópontok időszakában az egyénen belül nagyfoku koncentráció képesség bontakozik ki. Az említett folyamatok intenzitása néha eléri a katarzis szintjét is. Ezen időszakban az egyén értékeremtő képességének kialakulása, továbbá az önmaguk és környezetük átalakításához szükséges eszközrendszerek megtanulása /ismeretek, készségek, szokások, viselkedésformák stb./ rendkívül gyorsan és könnyedén mennek végbe. Mindez azt eredményezi, hogy az egyének a szociális beilleszkedéshez szükséges tevékenységformákat ebben az időszakban /tudás, viselkedésformák stb./ gyorsan és eredményesen sajátítják el és ez egész életükre kiható élményt eredményez.

Azt már megállapítottuk, hogy a serdülőkorban a kritikus fejlődési csomópontok sűrűsödése figyelhető meg. Ezzel függ össze az a jelenség, hogy az említett korbéliek soha nem látott aktivitással fordulnak a külvilág jelenségei felé, de legalább ugyanilyen energiával irányulnak önmaguk felfedezésére, kiteljesedésére, kifejesztésére is /Salamon 1966, Duró 1967/. 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 ilyenné válni" /Kiss 1978/. Az iskolás időszakra esik a személyiség életcéljának kialakulása, ami lényegében meghatározza az egyén számára az emberi élet értelmét is. Azok a dinamizmusok, attitűdök, példa- és eszményképek, amelyek meghatározzák az egyén életcélját és azt, hogy mit tart értelmesnek, befolyásolják, irányítják magatartását is. Ha mindezeket összevetjük, világos, hogy egy "iskolatulsúlyu" nevelés körülményei között milyen hordereje van az iskolai hatásoknak, a tanulók iskolai közérzetének, és milyen nagy problémát jelent ennek a feladatnak a megvalósítása, személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása.

Ismerjük a serdülők azon intellektuális sajátosságait is, hogy a felfedezők izgalmaival 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 feltételei az iskola által felkinált tanulási lehetőségek az általános és konkrét emberi modellek, az önművelődési életforma elfogadása és kihasználása; ezt az állapotot neveztük kognitív szükségletnek. Kérdés azonban az, hogy a ma iskolája képes-e biztosítani azt a körülményt, amely elvezet az előbb említett kognitív szükséglet kialakításához. Ez megint újabb aggodalmat kelthet a helyzetet ismerőkben az

"iskolacentrikus" nevelés tulsulyba jutásával kapcsolatban. A helyes és szükségszerű arány megkeresése mai nevelő- oktatómunkánk igen komoly problémája.

Az iskoláskorúak tapasztalataik alapján fokozatosan rájönnek arra, hogy tekintélyük, társas elfogadottságuk, szerepük a családban és kortársaik körében elsősorban tudásuktól, kulturáltsági szintjüktől és társas kapcsolataiktól függ. Azt is elég korán megsejtik, majd megértik, hogy felnőtté válásuknak az előbb említett tulajdonságok nélkülözhetetlen alkotórészei. Az iskola kora tanulók, de különösen a serdülők nyitottak, érdeklődéssel fordulnak az iskolai tantárgyakhoz, ezzel egyidőben természetesen a tanáraikhoz is, mert azt remélik, hogy így elsajátíthatják azokat az ismereteket, amelyekkel megoldhatják intellektuális és más élethelyzeteiket, ugyanakkor próbára tehetik képességeiket /erőpróba/ és egyéb tulajdonságaikat.

A tanulók iskolai tevékenysége egy sajátos tanári, kortársi és családi szociális szituációban zajlik, ami módot ad a tanulónak arra, hogy értékelje, majd újra meg újra számba vegye saját teljesítményét, továbbá az ezekkel kapcsolatos viselkedésformákat. Pl. az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó pozitív szociális szituációban megismétlődő tárgyilagos értékelések és önértékelések kialakítják a tanulónak azt az igényt, hogy meghatározott teljesítményszint elérésére törekedjék. Az utóbbi uton juthat el az egyén saját nívószintjének kialakításához; ez pedig sajátos kognitív magatartást, életformát eredményez. A tanulónak e természetes módon átélt megismerési szükséglete elsősorban pozitív iskolai viszonyok közepette, elsősorban az egyes tárgyak tanulmányozása közben elégülhet ki és valósulhat meg. Az iskola előbb említett csoportviszonyai nagyban segítik az egyént önértékelésének kialakításában. Az egészséges személyiség minden erejével arra törekszik, hogy reálisan értékelhesse magát. Ezzel függ össze az egyén azon törekvése is, hogy minden körülmények között becsülhesse önmagát. Egyrészt ezzel is magyarázható az, hogy a tanulók általában együtt kívánnak működni az iskolával. Amennyiben az egyén önbecsülését az is-

kolá tartósa megsejrti és ezt az állapotot, élményt a tanuló semmiképpen sem tudja megoldani, akkor a pszichikum átértékelési, elhárító mechanizmusa révén elkezd lebecsülni az iskolát. Az elmondottakból is érthető, hogy megfelelő fejlődési eredményt csak pozitív légkörű iskolában érhetnek el a tanulók, ami azt jelenti, hogy az elkövetkező nemzedékek szociális fejlettségi szintje nagy mértékben függ az iskolától. Amennyiben az egyének szociális fejlődését biztosító iskolai hatások valamelyike az elvárttól /a történeti kultúrszinttől/ eltér vagy éppen hiányzik, abban az esetben az ugynevezett kritikus fejlődési csomópontok nem jönnek létre. Ez utóbbi esetben az egyén fejlődése lelassul, szociális érettségbeli lemaradások, a személyiségben gyakran pótolhatatlan hiányok keletkezhetnek. Mivel az említett 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 igazolja, hogy a nehezen nevelhető gyermekek magatartászavarainak egy része éppen a kritikus csomópontokkal kapcsolatos problémákra, konfliktusokra, sőt traumákra vezethető vissza. A kritikus fejlődési csomópontokról szóló számos probléma is azt sürgeti, hogy vizsgáljuk az említett iskolás korúak iskolához való viszonyának alakulását.

A témához közelálló néhány szakirodalmi megközelítés

Témánk időszerűségének indokolásán munkálkodva azt is megvizsgáltuk, hogy a szakirodalomban hogyan merülnek fel a problémák és milyen válaszokat adnak az egyes szerzők. A szakírók egyik csoportjába tartoznak azok, akik az iskola helyzetével, az ott kialakult viszonyokkal általában foglalkoznak. A másik nagyobb tábor azokat alkotják, akik - témánk szempontjából - egy-egy részterületet vizsgálnak, de kapcsolódnak a tanulók iskolához való viszonyának problematikájához.

Témánkhoz közelálló kérdéskört vizsgált Forrai Tiborné /1965, a,b, 1968/, aki a tanulók iskolai közérzetének egyik lényeges elemére: a teljesítmény és a szorongás kapcsolatára keresett választ. Világosan megfogalmazta, hogy minden jelentős teljesítmény elvégzéséhez a pszichikumban létrejövő feszültségre van szükség. Ha azonban a feszültség az iskolai hatások miatt túlfokozódik, akkor már szorongás jön létre, amely nem fokozza, hanem csökkenti a teljesítményt. Különös érdeme a kutatásnak, hogy mérések segítségével - galvanikus bőrreflex - pontosítja azt, hogy meddig beszélünk a teljesítményt segítő feszültségről és mikortól szorongásról. Figyelemre méltóak a szerző azon megfigyelései és mérései, amelyekben a károsító hatások típusait, a szorongás fajtáit és utókövetkezményeit írja le. Ugyanagy világossá teszi a szorongás és a félelem közötti különbséget is. Tudományos mérésekkel /tesztel és pszichotechnikai eszközökkel/ bizonyította az iskolai szorongás és félelem károsító hatását. Lényeges továbbá az is, hogy feltárja az iskolában leggyakrabban előforduló szorongást és félelmet keltő hatásformákat.

A problémát szélesebb körben vizsgálja Ranschburg J. /1973/ "Félelem, harag, agresszió" c. könyvében. Mind az elméleti megállapítások, mind a példa-anyag segítséget adtak az iskolához való negatív viszony és az azt kompenzáló magatartásformák megértéséhez.

A tanulók iskolai közérzetének fontos problémáját tárgyalja Geréb György: Az iskola pszichés klimájáról /1970/ című könyvében. Lényegében azt a kérdést teszi fel, hogy milyen iskoláink pszichés légköre. Az iskolát a tanárok és a tanulók társaslélektani egységének fogta fel: "Az iskolai teljesítmény értékelése az első munkaértékrendet képviseli a kibontakozó személyiségű tanulók számára. Ez az értékelés egész életre szólóan befolyásolhatja a munkához való viszonyt. A sikerélmény vagy a kudarc, a munka megbecsülése vagy semmibevétele, a megértés vagy a ridegség jelentős sze-

mélyiségformáló tényezők"⁺ - írja Geréb György. Az iskola tanulmányi tevékenységével párhuzamban nélkülözhetetlennek tartotta az egyének jó iskolai közösségérzetét is. A jelenlegi helyzetre vonatkozóan az alábbi észrevételeket teszi: "Sajnos az iskola jelenlegi légköre sok tekintetben ellenszenvet kelt a tanulóknál: nem szeretik az iskolát, sokszor valósággal elmenekülnek feladataik teljesítése elől."⁺⁺ A szerző nem vállalhatja a probléma teljes feltárását, inkább az iskolai ártalom oldaláról /a kimerült gyermek, az érdektelenség, az osztályozás/ vizsgálja a témát.

A környezeti ártalmak hatására kialakult gyermekkori személyiségzavarok elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalják Gegesi-Liebermann: Személyiségzavarok gyermekkorban című könyvében. A károsító környezeti tényezők és személyiségzavarok széleskörű tárgyalásakor foglalkoznak az iskola negatív hatásaival is. Az iskolai hatások fontosságát felismerve ezt írják: "Az iskola személyiségformáló hatásának fontosságát kiemelendő utalunk arra, hogy minden társadalomban a társadalomba való hasznos beilleszkedéshez feltétlenül szükséges, hogy az egyed már gyermekkorában bizonyos, a társadalom milyensége, szerkezete és kulturája által meghatározott elméleti ismeretanyagot és gyakorlati eljárási és magatartásmódokat elsajátítson."⁺⁺⁺

Egy másik helyen ezt a megállapítást teszik: "Igy kerül az iskolában "a tanulás" tulsúlyba - kivételtől eltekintve - "a neveléssel szemben."⁺⁺⁺ "A pedagógus óhatatlanul megszigorítja az "adminisztratív fegyelmi rendszabályokat, mivel ugyszólván kizárólag csoportos foglalkozásokra van lehetősége. Ez nem kedvez a magatartásmód kialakításának, azaz a nevelésre irányuló törekvéseknek. Kár éri ezzel magát a tanulót is, mert sokkal inkább mechanikussá, egyre inkább gépiessé válik."⁺⁺⁺⁺

⁺ Geréb György: Az iskola pszichés klimájáról. Tankönyvkiadó, 1970, 6 és 11.

⁺⁺ Gegesi-Kiss Pál-Liebermann Lucy: Személyiségzavarok gyermekkorban, Akadémiai Kiadó, 1965, 214. o.

⁺⁺⁺ u.a. 215: oldal

⁺⁺⁺⁺ u.a. 215. oldal

A szerzők több évtizedes megfigyeléseik legtipikusabb gyermekeseteit mutatják be, és tesznek észrevételeket az iskolai hatások fejlesztő vagy károsító következményeiről. Témánk szempontjából különösen fontosnak tartjuk azt, hogy a negatív iskolai hatások feltárásával és a személyiségzavarok pszichológiai összetevőinek megismerésével javaslatot tesznek a megelőzésre és differenciáltan foglalkoznak a korrigáló nevelés feladataival is.

A tanulók iskolai kudarcait komplex módon vizsgálják Erőss L. - H. Löwe: Az iskolai kudarcokról /1974/ szülő könyvükben. Azt a jogos kérdést teszik fel, hogy miért kell iskolásaink 8-10-12 %-ának évenként kudarcot vallaniuk, megbukniuk. A bukást úgy fogják fel, mint egy hosszan elhúzódó dramaturgiai folyamat csúcspontját: "a személyiség alapjait romboló kudarcélménynek, a művelt, tanult, érett modern emberré válás ki nem használt lehetőségeinek, a pszichés fejlődés lassulásának, az iskolai sikerek kinzó hiányának."⁺ A szerzők külön érdeme, hogy az iskolai kudarcot nem szükitik le a bukásra. Véleményüket az alábbiakban összegezik: "... rendszerint a genetikus és a környezeti faktorok együttes nyomása áll az iskolai kudarcok mögött. Ez a hipotézis abból indul ki, hogy kedvező idegrendszeri alkat megküzdhet a környezeti nehézségekkel, és szerencsés környezeti /iskolai, társadalmi/ hatás korrigálhatja az idegrendszer öröklésháttérü - és családháttérü - gyengeségeit. Együttes negatív hatásuk viszont egymást erősítve, leküzdhetetlen nehézségeket okoz: a tanuló szabad, alkotó személyisége a negatív hatások halmozódó nyomása alatt nem tud kifejlődni, illetve már kiépült "tartószervezetei" is összeomlanak."⁺⁺ A könyv első részében a kudarcról szóló meditációt empirikus vizsgálat követi, amelynek tanulságai mind a család, mind az iskola számára tanulságosak.

⁺ Erőss László-Hans Löwe: Az iskolai kudarcokról. Tankönyvkiadó 1974, 7. old.

⁺⁺ u.o. 10. oldal

Problémafelvetésünkhöz közel áll Surányi Gábor /1963, 1966/ tanulmánya, amelyben a tanulók iskolához való viszonyát és érdeklődésük kérdéseit vizsgálta gyermekvallomások alapján. Tanulói válaszok segítségével keresi az iskolai élet rendjéről, felszereléséről, a közösségi életéről, az oktatói és nevelői követelmények szintjéről, a bánásmódról, a tanár-diák viszonyról kialakult legtipikusabb véleményeket és azok forrásait.

A pedagógus nevelési módszeréből következő káros pszichológiai hatásokkal foglalkozva Kounin, J.S. és Csump, P.V. /1960/. Megállapítják, hogy a büntetést gyakran alkalmazó tanárok növendékei között nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akik nem szeretnek iskolába járni, sőt iskolakerülők, agresszívek, nyugtalanok és hanyagok. Ágoston Gy.-Veszprémi L. /1967/ azt vizsgálták, hogy a tanár buzdító-dicsérő, bíráló-szidó vagy közömbös magatartása mérhető módon jelentkezik-e a tanulói teljesítmények színvonalában. Meggyőzően bizonyított, hogy a nehezen megközelíthetőnek vélt nevelési kérdések megfelelő kísérleti eljárások segítségével hozzáférhetővé és mérhetővé válhatnak.

Az iskolai módszerek által előidézett problémákra utalva Galperin P.J.A. - Zaporozsec A.V. és Elkönyin D.B. /1964/, Kelemen L. /1963/ megállapítják, hogy az iskolai oktatás jelenlegi módszerei a tananyag és az oktatási módszerek/ nem elég hatékonyak. Igen nagy eltérés mutatkozik a tanulmányi eredmények tekintetében, ami abból is ered, hogy a legjobb és leggyengébb tanulók számára kedvezőtlen, kényszerű tanulási tempót diktálnak, és mind ezek komoly pedagógiai selejt jelentkezéséhez /különböző oku lemaradásra, sőt súlyosabb esetekben az iskolából való kimaradásra/ vezetnek.

Az oktatás technikai eszközeinek hiányosságaival és a tömegoktatás problémáiból adódó nehézségekkel kapcsolatban tanulságosak Berg A.J. /1964/ arra vonatkozó megállapításai, hogy az oktatás gyakran csak rendkívül kis hatékonysággal és nagy idővesztéssel valósul meg; a tanulók nem egyszer

unatkoznak, vagy szórakozottság benyomását keltik. Sok tanuló teljesen passzív módon, haszon nélkül tölti a drága időt az osztályban anélkül, hogy valamit is csinálna. Ez az állapot kimerítően hat az előadóra és zavarja a tanulókat is. A tanulóknak az osztályban tanusított passzivitását a pedagógusok gyakran házi feladatok kiadásával igyekeznek kiegyenlíteni, ami pedig a kifáradt tanulók számára csak felesleges megterhelést jelent. Számos szakíró foglalkozott a passzivitás ellentétével, az iskolai aktivitás problémájával is. Elsőnek Nagy L.-t /1908/ említjük meg, aki a gyermekek érdeklődésének lélektanát, Lénárd F. /1963/ a problémamegoldó gondolkodást, Salamon J. /1964/ a gondolkodást a cselekvésben, Tóth B. /1965/ az olvasást, Kelemen L. /1970/ a gondolkodás nevelését vizsgálta, és választ keresett a tanulók iskolai aktivizálásának módjaira.

Az egyházi és a porosz iskolarendszer egymásra hatása, összekapcsolódása eredményezte a hazai iskolák légkörének merevségét, a drillre támaszkodó szellemét. A századforduló /1900/ időszakára kialakult társadalmi fejlődés eredményének foghatjuk fel Nagy László /1857-1931/ fellépését, aki a magyarországi gyermektanulmányozási mozgalom keretében az iskolával újra felfedezteteti és középpontba helyezetteti a gyermeket és meggyőzően bizonyítja, hogy nem a gyermeknek kell szolgálnia az iskolát, hanem az iskolának a gyermeket. Szinte ma is érvényes az a felismerése, hogy a gyermekek tanulmányozásával, megismerésével, érdeklődésük felkeltésével, aktivitásuk felkeltésével, aktivitásuk fejlesztésével érhetjük el az iskolában a nevelők és növendékek kölcsönös együttműködését.

Az iskolai túlterhelés összetevőit, arányait - amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolához való negatív viszonyának alakulását - Ádám P. /1960/, Jausz B. /1961/, Várnagy L. /1960, b/ vizsgálták. Lénárd F. /1961/ e probléma egyik leglényegesebb jelenségével, a túlterheléssel párosuló tanulói passzivitással foglalkozik. Geréb Gy. /1962/ kísérletekkel és műszeres vizsgálatokkal bizonyítja, hogy az iskolai túlterhelés a gyermekeknél fokozott fáradtságot idéz

elő, amely csökkenti teljesítményüket, és nem egyszer lelki zavarokat eredményez. Vizsgálataiból kiderül, hogy a kedvezőtlen kimenetelű kompenzációs kísérletek - pihenés, alvás stb. - pedig csak tovább rontják a tanulók iskolához kapcsolódó pozitív viszonyát. Az iskolai túlterhelés problémáját Gaszó F.,-Pataki F., Várhegyi Gy. /1971/ a szociológiai vizsgálat eszközeivel közelítik meg "Diákéletmódok Budapesten" című könyvükben. Témánk jelentősége szempontjából az alábbi megállapításukat emeljük ki: "Az a jelenség, hogy a meghitt bizalmas minőségében a pedagógusok /osztályfőnökök, tanárok/ igen csekély mértékben szerepelnek, egyike a leginkább nyugtalanító és aggasztó fejleményeknek. Elsősorban azért, mert arra utal, hogy az iskola tulságosan személytelen - intézményszerű /hogy ne mondjuk/: bürokratikus jelleget öltött, s a nevelők személyes vonzása, a diákokkal teremtett sokoldalú kontaktusa elégtelen."[†]

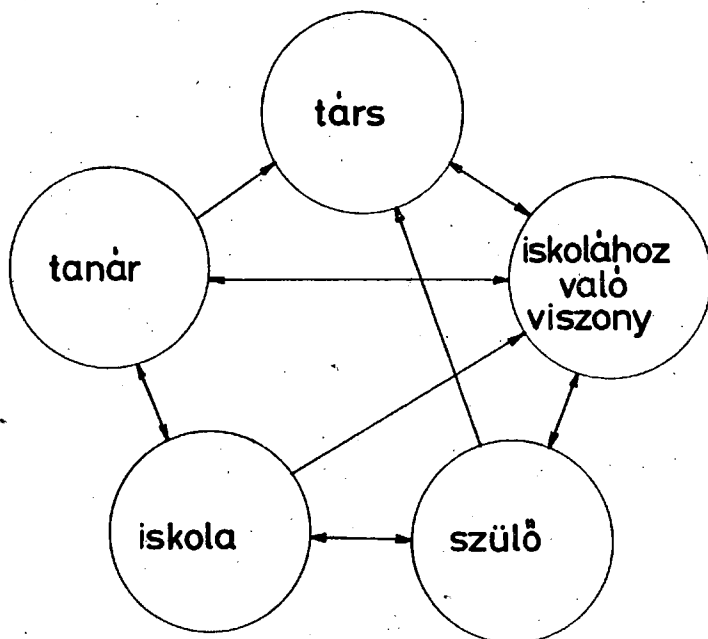
Természetes, hogy a tanulók iskolához való viszonyát nagy mértékben befolyásolják a tanárok és tanulók között kialakult kapcsolatok. E problémakörön belül is legtöbbször vitatott kérdés a tanárok tulajdonságainak hatása. Érthető, hogy témánk szempontjából fontosnak ítélt területeket áttekintettük. A tanulmányok többsége az ideális, a legoptimálisabb tanári tulajdonságok összességére keresi a választ. Buzás L. /1940/ Faragó L. /1949/, Kuzmina N.W. /1967/, Gonobolin F.N. /1952/, Symonds M. /1954/, Lipit H.Z. /1939/, /1940/, Anderson N.H. /1946/, Herzog E. /1952/, Novogrodskij /1961/, Nánási M. /1970/, Becker W.C. /1964/, Tansch A.M. /1960/, Kériné S.J. /1969, Ormai V. /1962/, Kessel W. 1968, /1969. 1970/, Donáth B. /1975/. A nevelői személyiség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatával tudományos igényű és alaposan foglalkozott Ungárné Komoly Judit /1978/ foglalkozott. Imponáló módszertani apparátussal tárta fel és rendszerezte a pedagógusok

[†] Gaszó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten. Gondolat Kiadó, 1971, 218-219. oldal.

magatartástípusait.⁺

Felfogásunk az iskolához való viszonyról

A viszonyban lényegében az oksági kapcsolat mint összefüggés jelenik meg. Ha a viszonyt akarjuk vizsgálni, akkor a jelenségek közötti többdimenziós összefüggést kell feltárni. Esetünkben a kedveltségi élményt mint viszonyt /értéket/ vizsgáljuk a tanár-tanuló, iskola-tanuló, tantárgy-tanuló egymásra hatásában. A viszony élmény kialakulásában szerepe van még a tanuló-szülői, a tanuló-társ összefüggésnek is, de ezen kapcsolatok feltárására most nem vállalkozhatunk. Séma segítségével az említett összefüggéseket az alábbiak szerint ábrázolhatjuk:



⁺ A témával kapcsolatos szakirodalom részleteivel az ilyen jellegű fejezetünkben térünk ki.

Az iskolai okrági kapcsolatot mint összefüggést a tanulói élményként élt át. Lidia J. Bozsovics az élményről a következőket mondja: "... az élmény valóban vizsaszatúrközi a szubjektum kielégültségi állapotát az öt körülvett társadalmi környezetben. Kínéltozva kímekkedden fontos funkcióit tölti ki környezetben. Erőteljesen: arról "tájékozott", hogy milyen kapcsolatokban van környezetével, és ennek megfelelően szabályozza viselkedését; cselekvését olyan irányba, amely csökkenti vagy teljesen megszünteti az esetleges rendellenességeket." Az iskolai élményben elsősorban tehát a tanulók körülvett iskolai hatások rendszerre, kapcsolódásra, reagálására tükörözik. Az élmény háttérre Bass /1960/ a motivációs szerkezet alábbi elemeit tartja fontosnak: énvédelm, a teljesítmény fokozása /versengés/, a csoportkohézió kialakítása. A szerző a kedveltségi élményt a szociogén szükségletek kialakításával hozza összefüggésbe. Hasonló véleményen van J. V. Desztuzsev-Landa /1974/, aki a kedveltségi élmény motívumait a következőkben sorolja fel: önteljesítés, önszociális-záció, öngazolás, önteljesítés. Az iskolai élményben tehát az egyén azon biológiai és szociális törekvése tüköröződik, amely arra indítja, hogy az iskola nyújtotta lehetőségeket is felhasználva önteljesítést, szociális-csillósítsa meg. Az iskolai élmény háttérre- ben az húzódik meg, hogy az iskola mennyire képes a gyermekek alapvető szükségleteit /testi és szociális/, érdekszférát kielégíteni, ide tartozik az önteljesítés, az önmegvalósítás, a társas lényegvé válas, érdeklődésének, céljainak, eszmé- nyeknek megvalósítása; önkifejezés stb. Az iskolai élmény a környezetet megelőzőnek olyan tükörzódése, amelyben az egyén- érdeklődés, értékelés, erkölcsi és célrendszerbe illi érté- ket segítéssel mérlegeli viszonyát az iskola társadalmihoz, a

+ Lidia J. Bozsovics: A gyermek fejlődés szociális szituációja. Patáki Péter /szerk./: Pedagógiai szociálszicho-
logia c. kötet 70. oldal. Gondolat Kiadó, 1976.

tanárokhoz, a tantárgyakhoz, a tanuláshoz stb. A viszonyban megjelenő értékelő magatartásban részt vesz a személyiség minden rétege és funkciója. A viszony mélysége mindig attól függ, hogy az egyén mely érdekszférája számára vált jelentőssé egy adott kapcsolat. Mind a biológiai szükségleteknek, mind a szociális értékeknek megvan a maguk sajátos értékskálája, a rangsorolást mindig az aktuális személyiség végzi el. Nem véletlen, hogy legnagyobb élményeink életünk legalapvetőbb szükségleteinek kielégítéséhez, szociális céljaink, eszményeink megvalósulásához, beteljesüléséhez és megújulásához kapcsolódnak. Az egyén számára az a legfontosabb élmény, amikor a sok aprólékos iskolai napi teendő: figyelés a tanítási órán, a problémamegoldó gondolkodás, a dolgozatírás, a házi feladat elvégzése, a tanulás stb. - egységes egésszé, egyéni céllá állnak össze. Ha az egyének ezen összefolyamatokban értelmes tennivalókra találhatnak, amik életük tartalmává válhatnak, és benne megtalálják önmagukat, önmaguk létének értelmét, akkor ezen folyamatban jelentősnek érzik magukat, mert részeseivé válnak, bekapcsolódnak a "nagy társadalom" élettevékenységébe. Ebben az élményszituációban az iskola lényeges mondanivalója beépül a tanuló személyiségébe. A rendszeres iskolai gondolkodás, cselekvések, szokások a tanulók mindennapi tevékenységévé, életmódjává válnak, és ez segíti, előkészíti őket a társadalom működési rendjébe való beilleszkedésre. A kisiskolás koru gyermekek megsejtik, megérik, a kamasz tanulóknál pedig tudatosan a felismerés, hogy az iskola nyújtotta lehetőségek kihasználása szociális fejlődésük és életük további alakulásában meghatározó jelentőségű. Az iskolához való viszony - mint élmény - nemcsak arról tájékoztat, hogy az iskolai hatások az egyén érdekszféráinak éppen megfelelnek-e, vagy még elégtelenek, hanem ennek a viszonyoknak mozgósító, vagy gátló, fékző szerepe is van a személyiség alakulásában.

Témánk szempontjából annak az axiómának van különösen fontos jelentősége, amit Bozsovcics /1976/ úgy fogalmazott meg, hogy amíg az érzékleti képek, a képzetek és fogalmak az

embert körülvevő tárgyi világ visszatükrözései, addig az élmény annak a viszonynak a képmása, amely az embert a környező valósághoz fűzi. A viszonyban, mint pszichikus tükröződésben legtöbbször jelen van egy fajta érzelmi tónus, tenzió, értékelés, minősítés, állásfoglalás, amely meghatározza a szubjektum kapcsolódását az adott jelenséghez. Ezzel függ össze a pszichikumnak az a sajátossága, amely szerint az ember a kellemes élményt újra meg újra át akarja élni. A pozitív iskolai élmény esetében a tanuló a számára előnyös iskolai élethelyzeteket újra és újra ismételni akarja, ami ugyanakkor a szociális fejlődést is segíti. Az iskolához való viszony meghatározza a tanuló törekvéseit, célját, erőfeszítését, küzdőképességét, viselkedésformáit, végül pedig befolyásolja életmódjának kialakulását. Vizsgálatunkkal arra törekszünk, hogy korlátozott lehetőségeink ellenére is nyomon kövessük a tanulók iskolával kapcsolatos élményét mint iskolához való viszonyuk kifejeződését.

Elővizsgálataink arról győzték meg bennünket, hogy a tanulók iskolához való viszonyát három szintéren, formában követhetjük nyomon.

Pozitív iskolai viszonyról /kedveltségről/ vonzódásról akkor beszélünk, ha a tanulók azonosulnak iskolai tevékenységükkel, teljes beleélés jön létre az egyének és az iskolában végzett funkcióik között. Ebben az esetben a szubjektum az objektumhoz való viszonyát előnyösnek itéli: - pozitív élményként éli meg -, mert az iskolai és az ezzel összefüggő körülmények rendszere biztosítja a tanulók számára az önmegvalósítási szükségletük és önkibontakoztatásuk megvalósítását. Mivel minden vonzódásunk magában foglal egy értékelő folyamatot, pozitív iskolai viszony esetében az egyén önmeghatározásában elfogadja az iskolai hatásokat. Az utóbbi esetben a tanulók nemcsak elfogadják az iskolai szerepeket, hanem magukra is öltik azt, és az értékelő gondolatok sokaságában fejeződik ki; majd az érzelmi-gondolati szféra mindezeket összefoglalja, s ezáltal befolyásolja a tanulók magatartását. A tanulók az iskolai hatásokra érdekszféráiknak megfelelően kidolgozzák válaszformáikat. A megelégedettség mint

érzelmi-gondolati-erkölcsi értékelés, aktivitást eredményez és javítja a pszichikus tevékenység tónusát. Amennyiben az iskolai hatások és az érdekszférák között közeli megfelelés van, abban az esetben a tanulók befejezettnek tekintik válaszfarmáikat, vagyis magatartásukat hosszú időre szívesen határozzák meg.

Negatív viszonyról akkor beszélünk, ha a tanulók sem értelmileg, sem érzelmileg, de erkölcsileg se azonosulnak, sőt elidegenülnek, elutasítják, tagadják az iskolai hatásokat. A felkinált tevékenységformákat, szerepeket előítélettel fogadják, mintha az ellentmondana érdekszféráiknak és szociális önfejlődésüknek. Az ellenérzés és a negatív értékelés az iskolával kapcsolatos közérzetükről, kielégületlen állapotukról, élményükről tájékoztat. A negatív iskolai viszony az egyének önmegvalósításának biológiai és szociális törekvéseiben kialakult megoldhatatlannak tűnő /frusztrációs/ tartós konfliktusát jelzi. Az említett viszony az egyénben sajátos viselkedésformákat és állapotokat hoz létre /lehangoltság, céltalanság, az iskolai hatások befogadásának elhárítása, zárkózottá válás stb./. Az iskola tagadása mindig összefügg a tanulók önbecsülésének, önértékelésének, énképének sérülésével. A végső eredmény az, hogy az iskolai hatások és az egyének értékelő magatartása között tartós és áthidalhatatlan konfliktus jön létre, mert az elképzelt társadalmi pozíció eléréséhez - a tanuló szerint - az iskola nem nyújt elégséges segítséget. A negatív viszony tehát az egyén törekvéseinek, vélt érdekeinek reményvesztettségét, kiutalanságát, csalódottságát jelenti. Az iskolával szembeni elégedetlenség vagy csökkenti a pszichikus tevékenység tónusát, vagy az egyén - szocializációja szempontjából - célszerűtlen irányba terelődik: pl. az ismeretszerzéssel, a tanulás-sal szemben általános védekező magatartás alakul ki, társaskapcsolatai, szociális céljai, viselkedésformái torzulhatnak.

A kéttényezős viszony azokra a tanulókra jellemző, akik az iskolával kapcsolatos pozitív és negatív értékelésüket, mint kedvező és kedvezőtlen élményt, ugyanazon időben egy-

szerre élik át. E "megkettőzöttség" azért jön létre, mert a szubjektum az iskolai hatások egy részét kielégülten, megelégedetten tükrözi, vagyis az iskolai feladatok és a tanulók tevékenysége között megfelelés jön létre. Ezért az iskolai élethelyzetekkel - mint önmegvalósításuk, önkibontakozásuk legfőbb lehetőségével és alkalmával - azonosulni tudnak. Az iskolához fűződő pozitív élménnyel egyidőben azonban a szubjektum az iskolai hatások egy részével, területével elégedetlenségi, elidegenültségi kapcsolatot alakít ki. Mivel a személyiség a szubjektuma és az őt körülvevő környezeti jelenségek közötti kapcsolódás kettősségét /kedveltség, elégedetlenség/ képes tükrözni egyszerre, ezért fogadtuk el vizsgálatunkban a kéttényezős viszony elnevezését.

A hármas felosztás nem jelent merev kategória rendszert, hanem hipotetikus modellnek tekinthető, amely lehetővé teszi azt, hogy a tanulók iskolához való viszonyát a gyakran globális megítélés helyett differenciáltabban szemléljük. E három kategória között nincs merev határvonal, hanem a besorolás döntően a domináns ismérvek alapján határozódik meg. Ezt a megközelítési módot azért tartjuk fontosnak témánk vizsgálatában, mert a szakirodalmi előzmények többnyire a negatív tendenciákra irányítják a figyelmet. Megítélésünk szerint az egyoldalú megközelítést nyitottabbá kell tenni ahhoz, hogy feltárjuk azokat a pszichológiai tényezőket, amelyek segítségével dominálónan pozitív irányban, a megszilárdult élmény szintjén fejleszthetjük a tanulók iskolához való viszonyát.

Irodalom

- ÁGOSTON György-VESZPRÉMI L., 1967. A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3.sz. 198-209.old.
- KOVALJOV A.G., 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.
- BARKÓCZY I.-Putnoki J., 1967, Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Bp., 263.old.
- BUDA Béla, 1978, Az empátia- a beleélés lélektana, Gondolat, Bp., 334.old.
- DURÓ L.-KELEMEN L., 1969, Fejlődés és neveléslélektan, Tankönyvkiadó Bp.,
- DURÓ L., 1982, Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. ACTA Universitatis Szegediensis sectio Pedagogica et Psychologica, 24.szám 270.l.
- DONÁTH B.-HARSÁNYI I., 1964, A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében. Pedagógiai Szemle, 15. szám.
- FORRAI Tiborné, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás. Akadémiai Kiadó, Bp., 154 old. *
- GEGESI KISS - P. LIEBERMANN, 1965, Személyiségzavarok gyermekkorban. Akadémiai Kiadó, Bp., 525.l.

- GERÉB György, 1968, Pszichológiai tapasztalatok az iskola légköréről, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 435-440.old.
- GERÉB György, 1970, Az iskola pszichés klimája. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban c. sorozat, Tankönyvkiadó, Bp., 90 old.
- HALÁSZ L.-HUNYADY Gy.-MARTON L. Magda, /szerk/ 1979, Az attitűd pszichológiai kutatásainak kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 358.o.
- CLAUSS C.-HIEBSCH H., 1964, Gyermekpszichológia, Akadémiai Kiadó, Bp., 372.o.
- WALLON, H., 1958, A gyermek lelki fejlődése. Studium Könyvtár sorozat 7.sz. Gondolat, Bp., 171 old.
- ISSACSON, R. I. MCKEACHIE, W.I., and MILMOLLAND, I. E. 1963, Correlation of teacher personality variables an student ratings. J.of Ed. Psychol. No 110-118.
- KISS Tihamér, 1978, Az énkép kialakulása és fejlődése. Tankönyvkiadó, Bp., 143.old.
- KELEMEN László, 1981, Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp.,
- 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.szám 382-417.old.
- PATAKI Ferenc, 1969, Csoportlélektan, Gondolat, Bp., 411.old.
- PATAKI Ferenc, /szerk/ 1976, Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Bp., 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.
- RUBINSTEIN Sz.L., 1967, Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1103 old.
- TÓTH Béla, 1968, Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén. Akadémiai Kiadó, Bp., 157.cld.
- VELDMAN, D.J. and PEACK, H.F. 1963, Student-teacher characteristics From a pupil viewpoint. J. of Ed. Psych. 54. 346-356.

Йозеф Вецко

Педагогико-психологические вопросы отношения
учащихся к школе

Первостепенным определяющим моментом в развитии личности ребенка на протяжении столетий, главным образом, в плане воспитания, была семейная микрообстановка. За последние двести лет, а в особенности, на рубеже двух веков и с середины нынешнего столетия изменения, происшедшие в форме семейной жизни, привели к снижению преобладающего влияния семьи и пропорционально этому -- к росту доминирующего влияния школы.

В указанный период происходят крупные изменения в системе связей в группе; на смену модели однородности групп приходит разнородность и разнообразие их. Влияние массовой коммуникации в многогранных формах и содержании охватывает учащихся. Внутри психической атмосферы в семье ослабляются прочные семейные контакты, что школа должна была бы это компенсировать, однако все в большей степени она становится односторонней, в центре внимания стоит достижение, успех.

Во второй части работы автор исследует критический период развития детей школьного возраста /он характеризует-ся быстрой сменой ценностей; разрушение одних и рождение других ценностей/ - как значительное явление социализации.

В третьей части статьи дается истолкование понятия отношения: школьное впечатление -- это такое отражение среды, в котором индивидуум с помощью чувственных, понятийных, моральных и целенаправленных ценностей определяет свое отношение к школе.

József Veczkó

Pädagogisch - psychologische Fragen des Verhältnisses
der Schüler zur Schule

Als der wichtigste bestimmende Faktor der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes galt durch Jahrhunderte hindurch - vor allem in der Erziehung - das Mikromilieu der Familie. In den letzten beiden Jahrhunderten, insbesondere aber seit der Jahrhundertwende - und innerhalb dieser Zeitspanne seit der Mitte unseres Jahrhunderts - haben die im Leben der Familien eingetretenen Veränderungen zur Minderung der überwiegenden Wirkungsmechanismen der Familie und dementsprechend zur Erhöhung der überwiegenden Wirkung der Schule geführt.

Während dieser Zeitspanne tritt eine schnelle Veränderung im System der Verbindungen der Gruppen ein, das Modell des Verhältnisses der Gruppenhomogenität wird durch die Multiplizität und Heterogenität der Gruppen ersetzt. Von den Einwirkungen der Massenkommunikation werden die Schüler ebenfalls in unzähligen Formen und Inhalten umgeben. Innerhalb des psychischen Klimas der Familie verringern sich die dauerhaften persönlichen Verhältnisse; die Schule ist nicht imstande, diese zu ersetzen, ganz im Gegenteil, denn sie wird immer mehr leistungszentrisch.

Im zweiten Teil behandelt der Verfasser die kritische Entwicklungsperiode der Schüler /die schnelle Veränderung der Werte; Zerstörung und Schaffung von Werten/ als eine wichtige Erscheinung der Sozialisierung.

Im dritten Teil legt der Verfasser den Begriff "Verhältnis" auseinander: das Schulergebnis gilt als die Widerspiegelung der Umgebung, in der das Individuum sein Verhältnis zur Schule mit Hilfe der Werte seiner Moral und seines Zielsystems analysiert.

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 - Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 - Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 - Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 - Király József: Kereszturi Ferenc
 - Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. 1957.
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 - Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: Előszó
 - Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 - Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
 - Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata

8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
- Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
 Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
 Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálócás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
- Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
 Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
 Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
 Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
 Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
 Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
 Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
 Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätigen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntnisse, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychological Study of The Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioural Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
18. Dr. György Ágoston: Le Communauté en tant Qu'Éducateurs
- Dr. Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr. Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern

- Dr. András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M. Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologische - Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungsergebnisse
19. Dr. György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr. Imre Csizsár: Experimental cathingsaup process in facultative subject group secondary education
- Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorientation der Persönlichkeit
- Dr. József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr. Máderné Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés
21. Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr. Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
- Dr. Veczko József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr. Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői
22. Dr. Ágoston György: A munkára nevelés
- Dr. Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációjának vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján
- Dr. Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai
- Dr. Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói
- Dr. Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata: harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül
- Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
- Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata

- Dr. Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata
- Dr. Ágoston György-dr. Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
- Dr. Duró Lajos-dr. Gergely Jenő-dr. Zakar András-dr. Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
24. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata
25. Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatásmódszertani kérdései
- Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje
- Jazimiczkyne Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben
- Laszlavik Éva: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben
- Nagy József: A műveleti képességek rendszere
- Csapó Benó: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
- Hunya Péterné: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban
- Kékes Szabó Mihály: Csongrád megyei középiskolák KISZ-munkájának időszerű kérdései
- Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai
- Duró Lajos: Középszkolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői
- Veczkó József: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében
- Gergely Jenő: Középszkolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői
- Keczer Tamás: Középszkolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálata fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után
- Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében
- Sebóné, Szemes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponu elemzéséhez

