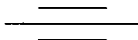


pedagógus gátolja a vitaszellem kialakulását. Védekező vagy támadó magatartással válaszol a gyerekek vitában elhangzó véleményére. Érdemes megfogadni Tóth János tanácsát: „A fiatalokat a felnőtteknek nevelni kell a vitára és a vitakészség, a vitakultúra fejlesztésére. Azt is meg kell velük értetni, hogy vitatkozni csak szilárd ismeretek birtokában lehet és szabad, megfelelő tudás nélkül a vita csak fecsegés, szócséplés.”⁹⁹

IRODALOM

1. Szekszárdi Ferencné: Gyerekek – tanítók – szülők. (A kisiskoláskor konfliktusairól.) JFA–MKM–BTF., Bp., 1992., 10-13., 15-24. p.
2. Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle, 1993/7-8. sz., 101-102. p.
3. Neumann Tibor: A nevetés kérdése az iskolai nevelésben. Kolozsvár, 1942., 66. p.
4. Bergson, H.: A nevetés. Gondolat K., Bp., 1986. (3. kiadás), 145. p.
5. Bőszőrményi József: Kell-e erkölcsöt tanítani az iskolákban, és milyen? Iskolakultúra, 1993/15-16. sz. 41. p.
6. Szebenyi Péter: Egységesítés versus automónia. Iskolakultúra, 1992/4- sz., 74. p.
7. Pásztor Bertalan: Kritika és vitakultúra. Ma és Holnap, 1988/1. sz., 107. p.
8. Szekszárdi Ferencné: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987., 95-110. p.
9. Tóth János: Vitatkozhat-e a diák?, Köznevelés, 1986/4. sz., 5. p.



FERENCZI GYULA – SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

Babes – Bolyai Tudományegyetem

Neveléstudományi Tanszék

Kolozsvár

Pedagógiai alapfogalmak tantárgydidaktikai vetületei

Napjaink bármely tudományágának, így a pedagógiának is, nemcsak a más tudományokból (rendszerelmélet, kibernetika-információelmélet, szociálpszichológia, humángenetika stb.) átvett szavak, valamint a különböző nyelvekben nagyon is eltérő vonatkozásban jelentkező kifejezések sajátos értelmezésére és pontosítására kell törekednie, hanem a már „klasszikus” értelemben alkalmazott fogalmak újra- és vagy átértékelő feladatát is vállalnia kell.

Jelen tanulmányunkban a „szakmódszertan”, „tantárgypedagógia” fogalmi rendszerének az újbóli, más szemléletmód alapján történő megközelítésére törekszünk.

Világviszonylatban, de hazai vonatkozásban is e fogalmak használatának széles skálájával találkozunk. E kifejezések tartalmi jegyeinek az értelmezése nemcsak az elméleti kutatók felfogásában, hanem a különböző tantárgyak tanításának nevelési lehetőségeivel foglalkozó szaktanárok körében is szinte hihetetlenül eltérő szemléletmódot takar.

Az eltérő álláspontok okainak feltárása távolról sem könnyű feladat.

Számolnunk kell nemcsak a különböző tudományokban végbemenő mennyiségi információk felhalmozódásával, hanem egyidőben figyelemmel kell kísérnünk a különböző tudományokban végbemenő minőségi átalakulásokat is, sőt a szaktudományos specializáció ténye mellett a nevelés elméletének koncentrálnia kell a tudományok egymáshoz való közeledésére, az „integrált”, „integráló”, sőt a „metatudományok” megjelenésének a problematikájára is (Ballér Endre, 1996).

Bármely fajta átértékelés és újraelemzés csak abban az esetben lehet elméletileg hatékony és gyakorlatilag is gyümölcsöző, ha visszatérünk a „kiinduló”, alapvető paradigmák által meghatározott fogalmaink újbóli vizsgálatához.

Ebben az orientációban minőségi módosulásokkal állunk szemben. Mindenekelőtt újra kell értékelnünk a „tanítás-tanulás” felfogásának a kérdését.

A „módszertan”, „szakmódszertan”, „szakdidaktika”, „tantárgypedagógia”, „metodológia”, „szakpedagógia” stb. szavak használata és eltérő értelmezése arra utal, hogy a különböző szerzők „sajátos” pedagógiai, és azon belül, egy megadott történelmi kor didaktikai paradigmáinak a hordozói, beleértve az adott szemléletmód pszichológiai, filozófiai, szociológiai, sőt információ-rendszerelméleti vetületeit is.

Hozzávetőleges felmérésünk alapján a különböző szaktanárok álláspontja a következőképpen jut kifejezésre: a megkérdezett tanárokat arra kértük, hogy az alábbi kifejezésekből húzzák alá azt, amely szerintük leginkább kifejezi a tantárgy tanításának optimális fogalmát, így a felsorakoztatott szavak közül (módszertan, szakmódszertan, szakdidaktika, speciális pedagógia, tantárgymódszertan, szakpedagógia, tantárgypedagógia) a tanárok 76,12% a *módszertan* kifejezést tekinti a legelfogadhatóbbnak, és 23,88% a *tantárgypedagógiát*. A módszertan kifejezés melletti szavazás több szempontból is érthetőnek tűnik. Egyrészt hagyományos értelemben ez vált meghonosodottá, másrészt e szó használatával igyekeztek különbséget tenni az általános pedagógia, didaktika és a tantárgy tanításának feladatai között. Egyet kell értenünk azon szerzőkkel, akik a szakmódszertan kifejezést komoly bírálatnak vetik alá, hiszen maga a szó azt sugallja, hogy a tantárgyak tanításával foglalkozó diszciplínák feladata redukálódna az általános oktatási módszerek iskolai alkalmazásának kérdésére.

Nyilvánvaló, hogy nagymérvű redukcionista állásponttal állunk szemben, hiszen a tantárgyak tanítása óhatatlanul is szükségessé teszi a sajátos cél- és feladatrendszer kérdésének elemzését, az oktatási tartalom szerkezeti és logikai felépítésének tanulmányozását, a hatékony tanítási stratégiák alkalmazási kritériumainak megfogalmazását, s a módszerek kérdésén túlmenően foglalkoznia kell az oktatás szervezési formáinak a sajátosságaival is. Tehát a szakmódszertan fogalmát helyettesítenünk kell egy korszerű értelemben felfogott tanítási szemléletmódot kifejező más entitással.

Egyes szerzők a tantárgypedagógia fogalmát előtérbe állítják a *szakdidaktika* kifejezéssel szemben. (Lappints Árpád, 1997). Felfogásukban a szakdidaktika kifejezés leszűkítené a szakmódszertan alapvető funkcióját az ismeretközlés, illetve bizonyos készségek és jártasságok feladatának a kérdésére. Ez az orientáció arra utal, hogy a didaktika is, mint általános oktatásban, e problémák megoldásának a körére redukálódna. Ez a megközelítési mód visszavezethető a herbarti pedagógiára, amely közismerten mereven különválasztotta az oktatás és a nevelés fogalmait.

Napjainkban már köztudott az a tény, hogy az oktatás nem tanár-, hanem tanulóközpontú, hogy az oktatás alapvető rendeltetése nem az információk egyszerű közvetítése, hanem a személyiség fejlesztése.

Ha a tanítás fogalmát úgy fogjuk fel, mint a tanár által irányított, de a tanulók által végzett materiális/materializált és intellektuális tevékenységet, akkor magától érthető, hogy a tanítás folyamata mozgósítja és aktiválja a tanulók személyiségének egészét: intellektuális (kognitív), érzelmi- motivációnális (affektív), valamint akarati (pszichomoritikus) szinten egyaránt.

E tevékenység kivitelezése tehát objektíve szükségessé teszi a tanulók összes értelmi funkcióinak a működését (gondolkodás, emlékezés, figyelem, képzelet) érzéki és racionális szinten egyaránt, de ugyanakkor feltételezi eme funkciók állandó fejlesztését, mely funkciók egyidőben egyrészt a tanítás-tanulás eredményeit képezik, de ugyanakkor feltételét is alkotják a magasabb szinten jelentkező, elvontabb információk elsajátításának.

A tanulók részvétele a megismerési folyamatban elképzelhetetlen megfelelő, optimális szinten ható motiváció kialakítása nélkül.

A motiváció, az érdeklődés, a problémák iránti fogékonyság kialakítása és fejlesztése elképzelhetetlen megfelelő diszpozíciók, hangulat, magasabb rendű érzelmek alakítása és fejlesztése

nélkül. Tehát a kognitív szerfa alakítása törvényszerűen maga után vonja a motivációk és magasabb rendű érzelmek alakítását. Marx György szavaival élve a tanulóknban nem a „telítettség” érzését kell fejlesztenünk, hanem a „nyitottság, az újjal szembeni fogékonyság igényét”, azon képességrendszereket, melyek alapján a tanulók alkalmassá válnak a meglévő ismeretek szelektív felidőzésére, az új ismeretek önálló, aktív feldolgozására, a régi és új ismeretek egyre összetettebb ismeretrendszerekbe való szervezésére, s így a személyiség állandó magasabb szinten történő fejlesztésére.

A tanulás mint tevékenység felfogása egyben feltételezi a tanulók akarati tulajdonságainak a fejlesztését is. Ha a tanulókat fokozatosan egyre inkább munka- és időigényes feladatok és problémák megoldásába vonjuk be, akkor óhatatlanul is hozzájárulunk az olyan akarati vonások fejlesztéséhez, mint a kitartás, állhatatosság, következetesség, merész és bátor hipotézisek megfogalmazásának képességéhez.

A fentiekből természetszerűen fakad, hogy ha napjainkban az oktatást nem egyszerűen a tanár által közvetített s a tanulók által nagyjából mechanikusan rögzített folyamatként fogjuk fel, hanem egy olyan összetett tevékenységként, amely minden esetben meghatározott személyiség-tulajdonságok alakítását tűzi ki célul, a tudományokból átvett és tantárgyi ismeretekbe integrált információk újralfedeztetését, megadott, a tanár által hatékonyan kiválasztott és alkalmazott tanítási stratégiák, módszerek, eszközök adekvát és differenciált szervezési formák alkalmazását, akkor vitathatatlan az oktatás személyiségfejlesztő jellege. Ebben az értelemben a „szakdidaktika” kifejezés nem korszerű felfogásból, hanem az oktatás hagyományos értelméből fakadóan jelenthet csak „didaktizmust” (lásd Ferenczi, Fodor, 1996, 29–38. o.).

Egyes szerzők a szakdidaktika kifejezéssel szemben előtérbe állítják a „tantárgypedagógia” kifejezést (Faludi Szilárd, 1975, Zsolnai József, 1979). Kiss Árpád, (1979) a tantárgypedagógia kifejezést azért tekinti elfogadhatatlannak, mert azt a látszatot kelti, hogy a különböző szakmódszertanok a didaktika létjogosultságát megkerülve, az általános pedagógia alapjait azonnal alkalmazni tudnák a különböző tantárgyak tanításában.

A tantárgypedagógia kifejezés azonban más szempontok alapján bírálható. Elsősorban abból a megfontolásból kiindulva, hogy nem tesz különbséget az ún. iskolai és a szociális tanulás között. Ha már tantárgypedagógiáról van szó, akkor ez azt jelentené, hogy a fizika, kémia, biológia stb. tantárgyak tanítására lehetne bízni a tanulók erkölcsi-jellemfejlesztését, általános tudományos gondolkodásmódjuk integrált alakítását, kulturált, esztétikai fejlesztését stb.

A pszichológiai szakirodalom ma már határvonalat tud vonni az iskolai tanulás és a szociális tanulás között.

Az iskolai tanulás alapvető ismérve abban áll, hogy előtérbe állítja a tanulók megismerő, felfedező tevékenységét. Tehát sajátosan jelentkezik a valóság mint a megismerés tárgya, s a tanuló mint a megismerés alanya viszonyának a problémája.

Mint igyekeztünk kimutatni, a megismerés elsődlegesen kognitív jellegű, de a megismerés aktív jellegéből fakad, hogy az nem redukálható a pszichikum intellektuális vetületére, hogy törvényszerűen kihat az érzelmi, akarati tulajdonságok alakítására is.

Ebben az esetben az oktatásban kialakuló viszonyok köre éppen a tanítás megismerő dominanciájából fakadóan viszonylag leszűkül. E viszony tulajdonképpen kifejeződik a tanuló és a valóság tárgya, a tanuló és a tanár, illetve a tanuló és a másik tanuló redukált kapcsolatrendszerében.

A szociális tanulás esetében viszont nem a megismerő jellegű tevékenység kerül előtérbe, hanem a viselkedés, a magatartás tanulása. Ez a maga módján feltételezi a tanulóknak reális, interperszonális, konkrét helyzetekbe való bevonását, s így előtérbe kerül az egyén és a csoport, az egyén és a közösség, az egyén és a társadalom érdekei közötti egyeztetésnek a problémája.

A tanuló öröklött és szerzett egyéni szükségleteinek kielégítése érdekében cselekszik. E tevékenységben óhatatlanul is mások érdekeivel összhangba vagy azokkal ellentétbe kerül, s így tevékenysége értékét nem a képességek alapján kifejeződő teljesítményszint fogja meghatározni, hanem magatartása, etikai tartalmakat kifejező erkölcsisége. Ha az iskolai tanulás elsősorban az

ismeretek és képességek alapján objektíválódó teljesítményszintet határozza meg, akkor a szociális tanulás az ember szociális értékeit kifejező jellemformálást fejezi ki.

Természetes tehát, mint ahogy a didaktika sem, úgy a szaktanómódszertanok sem vállalhatják a személyiségfejlesztés egységes és integrált feladatának elméleti megoldását. Nem beszélve arról, hogy a különböző szakmódszertanok, legalábbis hazai vonatkozásban (Czondi Gyula, 1979, Györfi Ibolya, 1977, irányító Cornelia Grünberg, 1983, Kuszálík P., Péntek J., 1982, Györfi I., Király L., 1979. Costache S, Surgean R., 1981, szerk. G. Munteanu, M. Ciurchea, 1974, M. Ciurchea, Nagy Z., 1981, Gergely Róza, 1977, Nagy G., Péntek D. E., 1979. Bocos M., 1997), a tantárgyak eltérő sajátosságaival számolva, eltérő személyiségfejlesztő koncepciót fejeznek ki. Ebből fakad tehát az a sajnálatos tény, hogy az ugyanazon osztályban tanító szaktanárok éppen e módszertani felfogások függvényében nagyon is eltérő, az integrált személyiség fejlesztését sok esetben ellentmondásosan befolyásoló cselekvés- és viselkedésformákat alakítanak ki.

Bár igaz az a kitétel, hogy a különböző tantárgyak ismereteinek szelekciója nem mehet végbe az adott szaktudomány sajátosságainak figyelembevétele nélkül, hogy az általános nevelési célokat nem lehet a tantárgy figyelembevétele nélkül megfogalmazni, mintegy az általános célokból „dedukálni” (Faludi Szilárd), ugyanakkor számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy a különböző tantárgyi tananyagok egyrészt tudományból való szelekciója, másrészt ezen információk munkáltató tankönyvek és más didaktikai eszközökbe való szervezése nem mehet végbe a nevelés általános célja s az oktatás keretei között megvalósítható személyiség általános tulajdonságainak a figyelembevétele nélkül. Az általános oktatásban – didaktika – egyik éppen sarkalatos feladata abban áll, hogy felvázolja a személyiség olyan integrált tulajdonságainak a rendszerét, amelynek kialakítására egyidőben minden tantárgy tanításában törekedni kell.

Ha az egyes tanítási stratégiák, egyes módszerek, módszerkombinációk, az egyes szervezési formák alkalmazása minden esetben a tantárgyak tartalmi sajátosságaitól és a tanulók fejlettségi szintjétől is függ, tehát szinte kiadatlan formát ölt, amely mindenekelőtt a tanár kreativitásán, alkotóképességén múlik, akkor távolról sem mellőzhető az a tény, hogy az általános didaktikának kell megfogalmaznia azokat az egyedi eseteken túlmenően egyetemes szempontokat és támpontokat, amelyek betájoló jellegűek a különböző osztályokban és tantárgyakban kimunkálható és gyakorlatba ültethető tevékenységek kivitelezésére.

Tehát számolnunk kell az általános pedagógia, az általános didaktika és a szakdidaktika egymást követő hierarchiájával. A szakdidaktika kifejezés használata előtérbe állítja egyrészt a tantárgy tanítása elvi kérdéseinek interdiszciplináris jellegét, tehát tudományelméleti meg-alapozottságát, másrészt kidomborítja annak alkalmazó, a gyakorlattal szerves összefüggésben jelentkező státusát.

Ma már közismert tény, hogy az általános pedagógia és annak szerves része, az általános didaktika is interdiszciplináris jellegű. Az interdiszciplinaritás kérdése nemcsak abban jut kifejezésre, hogy építenünk kell a különböző tudományok eredményeire (filozófia, szociológia, humángenetika, pszichológia, információelmélet, modellelmélet stb.), bármely emberi tevékenységre érvényes tételeire, hanem elsősorban abban, hogy eme általános érvényű tételeket sajátosan alkalmazza a nevelési folyamat lényegéből fakadó jelenségek, folyamatok, szabályok, törvényszerűségek értelmezésében is.

Ha a szakdidaktika nem egyszerűen az empirikus tapasztalatok elemi szinten történő értelmezésére redukálódik, hanem igyekszik felemelkedni a tudományos értékű szabályok és törvényszerűségek szintjére, akkor ugyanazon elméleti forrásokból kell táplálkoznia, mint magának a pedagógiának vagy éppen a didaktikának. Tehát a módszertan tanárának is rendelkeznie kell megfelelő pszichológiai és pedagógiai értékű műveltséggel.

Míg az általános pedagógia s ezen belül az általános didaktika igyekszik feltárni a szerteágazó oktatási keretek között megvalósuló személyiségfejlesztés törvényszerűségeit, s ennek függvényében megfogalmazza a sajátos cél- és feladatrendszer hierarchiáját, kimunkálja az oktatás tartalmi kidolgozásának általános tudománylogikai és pszichopedagógiai szempontjait, meghatározza a

leghatékonyabb tanítási - tanulási stratégiákat, körülhatárolja a hatékony oktatást biztosító módszerek alkalmazásának kritériumait, az oktatás keretei között kibontakoztatható szervezési formák módozatait, addig a szakmódszertan feladata egy olyan köztestermékké való átalakulás, amely az elméletől megteremti a gyakorlathoz vezető út szakaszait (Ferenczi, Fodor, 1997).

Külön kutatás tárgyát képezi az a kérdés, hogy mi lehet az optimális arány az általános didaktika és a szakdidaktika törzsanyaga között. A gyakorlat két szélsőséges álláspontot tükröz. Az egyik nézőpont abban jut kifejezésre, hogy a szakdidaktikák (szakmódszertanok) jó része megreked az általános didaktika tételeinek ismétlésénél. Így például egyes szerzők megmaradnak az általános didaktikában megfogalmazott módszerek sajátosságainál és alkalmazásuk általános kritériumainak bemutatásánál, anélkül viszont, hogy feltárnák e módszerek alkalmazásának a változatos lehetőségeit, hogy elemeznék a sajátos tartalom és osztályfejlettség szintjétől függő változatos módozatait.

Egy másik része a szakmódszertani dolgozatoknak szinte mellőzi az általános didaktika tételeit, és a hangsúlyt a vizsgált tudomány sajátos problémáinak az elemzésére fekteti, tehát úgymond nem a tantárgy tanításával, hanem a vizsgált tudomány elméleti kérdéseinek elemzésével foglalkozik. Szerencsés helyzetnek tekinthetjük azt az álláspontot, s ezen munkák száma örvendetesen növekszik, amelyek megpróbálják az általános didaktikai és a sajátos tantárgyi követelményeket a maguk szerves egységében és összefüggésében értelmezni. Vagyis pontosan körülhatárolják tantárgyanként (pl. a nyelv és irodalom, a fizika, kémia, biológia stb.) a személyiségfejlesztés sajátos cél- és feladatrendszerét, sőt ezek életkoronkénti alakítható szintjeinek elemzését is elvégzik, ezen túlmenően, az általános tudománylogikai szempontokat túlhaladva, figyelembe veszik a pszichopedagógiai követelményeket is egy új tantárgyi struktúra kidolgozásában. Olyan gazdag információs anyagot ölelnek fel az oktatási gyakorlatban alkalmazott stratégiák e módszerek tekintetében, amely a didaktikát is arra kötelezi, hogy eme pozitív iskolai gyakorlat eredményeit átértékelje, és magasabb szinten beépítse a maga sajátos elméleti törzsanyagába.

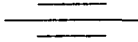
A fentiek alapján levonhatunk néhány alapkövetkeztetést:

- A *szakdidaktika* kifejezés egyrészt pontosan kifejezi az általános pedagógia, a didaktika s a szakmódszertanból fakadó követelmények integrált jellegét. A szakdidaktika is tehát a maga sajátosságaival együtt a személyiségfejlesztés sajátos problémáinak a feltárásával foglalkozik.
- Mindinkább szükségessé válik az olyan interdiszciplináris szaktantárgyi kutatásoknak az elvégzése, amelyek lehetővé teszik az interdiszciplináris tantárgyak tanítását is, mint amilyenek pl. az összetett tantárgyak, tantárgytömbök és éppen az integrált tantárgyak tanítása. E kutatások kivitelezése természetesen szükségessé teszi a pszichológus, a pedagógus, az általános didaktikával foglalkozók és a szakmódszertan kérdéseit kutatók egységes, koordinált, egymást informáló, egymást kölcsönösen feltételező tevékenységét. Ezen elméleti kutatások eredményeinek a gyakorlatba való átültetése és hatékonyságának a felmérése ugyancsak ezen kutatókollektívák egységes tevékenysége alapján lehet eredményes.

SZAKIRODALOM

- Adriana Barna – Irina Pop – Agafta Moldovan: Predarea biologiei in invatamantul gimnazial, EDP, Buc., 1998.
Ballér Endre: Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században, Országos Közoktatási Intézet, 1996.
Coord. Cornelia Grünberg: Metodica predarii filosofiei in liceu, EDP, Buc., 1983.
Faludi Szilárd: Tantárgypedagógia, In. Pedagógiai Szemle, 1975/11.
Ferenczi Gyula – Fodor László: Oktatáselmélet és oktatásstratégia, Stúdium, Kolozsvár, 1996.
Ferenczi Gyula – Fodor László: Oktatástechnológia és oktatásszervezés, Stúdium, Kolozsvár, 1997.
Gergely Róza: Magyar nyelvtani feladatlapok, EDP, Buc., 1977.
Györfi Ibolya – Király László: A magyar nyelv tanításának módszertana az I–IV osztályban, EDP, Buc., 1979.
Györfi Ibolya: Irodalomtanítás az V. osztályban, EDP, Buc., 1977.

- Kiss Árpád: Ajánlható-e a tantárgypedagógia szó használata?, Magyar Pedagógia, 1979/2.
- Kovács Zoltán: A fizikatanítás módszertana, UBB, Cluj-Napoca, 1994.
- Kuszálik Piroska – Péntek János: A magyar nyelv tanítása V–VIII osztályban, EDP, Buc. 1982.
- Lappints Árpád: Az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák, In. Magyar Pedagógia, 1997/1.
- Goord. G. Munteanu – M. Ciurchea: Orientări noi în metodică predării stiintelor naturii, UBB, Cluj Napoca, 1974.
- Maria Ciurchea – Nagy Zoltán: Metodică Predării biologie și agriculturii în ciclul gimnazial și liceal, UBB, Cluj-Napoca, 1981.
- Nagy Géza – Péntek János – Dombi Erzsébet: A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana, UBB, Cluj-Napoca, 1979.
- Szerk. Pálffy Emilia – Reményi Sándor: A természetismeret, a matematika és földrajz tanítása az I–IV osztályban, EDP, Buc., 1979.
- Zsolnai József: A tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben, In. Magyar Pedagógia 1979/2.



DÉMUTH ÁGNES

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Tanulási szokások, tanulási nehézségek és a „tantárgy-management”

SEMÉLYES TAPASZTALATOK ÉS A SZAKIRODALOM

A nyolcvanas években a pedagógiai-pszichológiai kutatások fő iránya hazánkban az ulteljesítés okainak, összetevőinek feltárását tűzte ki céljául, illetve arra próbált választ keresni, milyen tényezők teszik lehetővé a jó tanulmányi eredmény megszületését.

Ezen vizsgálatokat elsősorban az általános iskolai korcsoportban, illetve a gimnáziumokban végezték a kutatók.

Húsz éve dolgozom olyan területen, ahol a gyerekek számára a tanulás óriási megerőltetést jelent, s naponta tapasztalom, hogy erőfeszítéseik mennyire eredménytelenek maradnak. Ezért tűztem ki célul, hogy ezen a területen végzem majd kutatásaimat. Annak ellenére is gondot okoz a tanulás rengeteg gyerek számára, jóllehet a hatvanas évektől kezdve megsaporodott azon cikkek száma, melyek témája a tanulás, az iskolai teljesítmény szintjének vizsgálata a szakirodalomban. Itt most csak néhányra kívánok hivatkozni a legismertebbek közül.

Kiss Árpád 1962-ben készült vizsgálatában azt állapította meg, hogy az általános iskolás diákok 15%-a készül rendszeresen az órákra, 50%-a rendszertelenül, a fennmaradó 35% pedig egyáltalán nem készül. A tény magyarázatául a magolásra (reprodukáló stratégia) utal. A gyerekek szükségszerűen választás elé kerülnek: „...nagy időbefektetéssel kevésre jussanak, vagy eleve lemondjanak az erejüket meghaladó feladat teljesítéséről.” (1962./1.)

Réthy Endréné egy tizenöt évvel későbbi vizsgálat eredményeként az alábbiakat kénytelen megállapítani: „A szakmunkásképző iskolában ...az elsősök 25-30%-át funkcionális analfabétának ítélte (tudniillik a vizsgálat) ...40%-uk pedig megengedhetetlenül alacsony tudással kerül ki az alapfokú képzésből.” (1989. 84. o.) A vizsgálat az írás-olvasás készségének szintjére terjedt ki az említett csoportban.