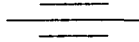


- Kiss Árpád: Ajánlható-e a tantárgypedagógia szó használata?, Magyar Pedagógia, 1979/2.
- Kovács Zoltán: A fizikatanítás módszertana, UBB, Cluj-Napoca, 1994.
- Kuszálik Piroska – Péntek János: A magyar nyelv tanítása V–VIII osztályban, EDP, Buc. 1982.
- Lappints Árpád: Az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák, In. Magyar Pedagógia, 1997/1.
- Goord. G. Munteanu – M. Ciurchea: Orientări noi in metodică predării stiintelor naturii, UBB, Cluj Napoca, 1974.
- Maria Ciurchea – Nagy Zoltán: Metodică Predării biologie si agriculturii in ciclul gimnazial si 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 megszorodott 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.

A társadalmi réteghelyzet és a tanulmányi eredményesség összefüggéseinek elemzése során Kurucz Istvánné már 1981-ben megállapítja, hogy a szakmunkásképző iskolákba járó gyerekek szüleinek 85%-a fizikai dolgozó, 5%-a termelést irányít, 10%-a pedig szellemi foglalkozású. (1981. 778. o.)

Vastagh Zoltán az iskolaérettséget, iskolakészültséget vizsgáló tanulmányában pedig arra a megállapításra jut, amit pl. Bernstein vizsgálatai alapján várni lehet, hogy „az iskolakészültséget és a tanulás motivációs hátterét a társadalmi réteghelyzet nagymértékben befolyásolja.” (1986/1. 20. o.)

A szakirodalom tehát alátámasztotta azon gyakorlati tapasztalatot, hogy nagyon sok olyan tanuló van a szakmunkásképző iskolában – a tanulók kb. 60-70%-a –, aki nehezen boldogul az iskolában annak ellenére, hogy közismereti tárgyából a követelményszint csupán az általános iskolában tanultak szinten tartása.

Ezen tanulók rendszeresen azzal szoktak védekezni egy-egy gyengébb felelet értékelése után – melyben a pedagógus szóvá teszi, hogy adottságainak szintje alatt teljesített –, hogy nem érdeklő igazán a tárgy, mert ha érdekelné, akkor tanulna, illetve tudna ő tanulni, ha akarna.

Kozéki Béla, a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legismertebb hazai és nemzetközi kutatója azt mondja, hogy: „A nevelő elsődleges feladata..., hogy ismerje meg a gyermek domináns motívumát, s elsősorban erre támaszkodjék a motiválásban.... A motivációs stílus viszonylag állandó, de ugyanakkor dinamikus s alakítható, sőt állandóan változó is.” (1990. 119-120. o.)

Az ipari tanulók (szakmunkás tanulók) a szakirodalom által internalizáló dimenzióknak nevezett tanulásra való hajlandósággal rendelkeznek, mely keveredik a hasznosító dimenzióval. (Gefferth Éva im. 154. o.) A tanulók számára a fő cél a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése, ennek érdekében pedig a szakmai kompetencia megszerzése. A kompetencia-igény intrinszc motivum, a megközelítésmód azonban instrumentális, hisz a fő cél az oklevél megszerzése. Maga a szerző is megállapítja, hogy: „Az a tanuló, aki csak az internalizáló dimenzióban erős, csak akkor ér el jó eredményt az iskolában, ha a számára fontos témák és az iskolai tananyag közötti átfedés meglehetősen nagy.” Így már a szakirodalom alapján is igazolható, hogy jó iskolai teljesítményt ezektől a gyerekektől pl. akkor nem várhatunk el, ha úgy vélik, hogy amit nekik az egyes tárgyak keretében tanítunk, az nem az, ami az ő érdeklődésüknek (a szakmaszerzés szempontjából felhasználható ismeret) megfelel.

Ha Kozéki Béla motivációs stílusát próbálom alkalmazni ezekre a tanulókra, ismét csak az derül ki, hogy bár ezen tanulóknak fontos a kortársakhoz való jó viszony kialakítása, s kudarckerülőnek tűnnek, nem szorgalmasak. Noha az ügyesedés és a tapasztalás, vagyis a kompetencia megszerzése a céljuk, a kognitív téren való sikeresség vágya nem igazán jellemzi őket.

A VIZSGÁLAT CÉLJÁNAK MEGFOGALMAZÁSA, BEHATÁROLÁSA

Szakmunkásképző iskola tanulói között folytatok vizsgálatokat a tanulási szokások, tantárgyokról való vélekedés és az önértékelés területén. Nem célokom egyelőre komplex felmérést végezni az iskolai teljesítményre és a tanulási motivációra vonatkozóan, csupán azt szeretném bizonyítani: szerzhető-e olyan információk ezzel a tárggyal kapcsolatban, melyek igazolhatják, hogy a tanulási stratégia elnevezés a szó jelentése alapján félrevezető lehet. Vagyis: a tanulók jelentős része nem választja a tanulási módszert, hanem nem ismer mást, csak a reprodukáló módszert (stratégiát).

TAPASZTALATAIMON ALAPULÓ HIPOTÉZISEM

A tanulás tényét befolyásolja, hogy értelmesnek, hasznosítható ismereteket nyújtónak vélik-e a tanulók az adott tantárgyakat.

Az iskolai teljesítmény javítását gátolja az a tény, hogy a tanulók a reprodukáló stratégián kívül más tanulási módszert nem ismernek, nem használnak.

Ennek oka részben az olvasás és szövegértés képességének alacsony szintje. Ezt azzal kívánom igazolni, hogy bizonyítom: a tanulók érzékelik, hogy a tanulással, iskolai teljesítményükkel gond van, ezen problémákat fel is ismerik, meg is tudják nevezni. Ezek között nem szerepelnek (vagy csak 5-10%-ban) olyan megállapítások, melyek azt igazolnák, hogy a tanulók iskolai teljesítményüket külső körülményeknek tulajdonítanak.

A tanulással kapcsolatos gondjaik java részét (kb. 40%-ban) az olvasással, megértéssel, lényegkiemeléssel kapcsolatos problémák alkotják.

Amennyiben ez igazolódik, feltételezhető, hogy a tanulók a reprodukáló stratégiát nem választásos alapon, hanem kényszerből használják. Nem arról van tehát szó, hogy a tanulási stratégiát nem a motívumnak megfelelően választják, hanem arról, hogy nincs választási lehetőségük.

A közismereti tárgyakat többek között azért nem tanulják, mert úgy vélekednek, hogy azok számukra a gyakorlatban használhatatlan, főleg ismereteket nyújtanak.

Amennyiben az adatok mindezt igazolják, elfogadhatónak látszik az elutasító attitűd mögött nem igénytelenséget, hanem énvédő funkciót látni. Z. Helus ezt úgy fogalmazza meg, hogy ez azért védekező mechanizmus, „...mert az egyén élményszinten úgy dolgozza fel a kudarcot, hogy személyiségén kívülre kerüljön, ne okozzon kárt az önmagáról kialakított képben.” (I.m. 23. o.)

VIZSGÁLATI ELJÁRÁSOK, A VIZSGÁLATBA BEVONT VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK ISMERTETÉSE

Öt ipari szakmunkásképzős osztály tanulói között folytatok vizsgálatokat, melyeket a véletlen kiválasztás alapján jelöltem ki. A vizsgált tanulók száma 114.

A tanulási szokások tanulmányozásához az irányított fogalmazás, a beszélgetés és a feleletválasztáson alapuló kérdőív módszerét használtam.

Az egyes tárgyak iránti attitűd-alapfeltérképezéséhez szintén feleletválasztásos kérdőívet használtam, melyben a szövegesen megfogalmazott kijelentéseket számokkal is jelöltem. A válaszlapon a tanulóknak már csak ezen számokat kellett jelölniük. (Tapasztalataim ugyanis azt mutatják, hogy ezen tanulók a hosszú, szöveges válaszokat kevésbé tudják megfogalmazni, illetve inkább nem is válaszolnak a kérdésekre, ha nekik kell megkeresniük a megfelelő kifejezéseket.)

A kapott adatokat százalékos megoszlás szerint vizsgáltam, illetve a továbbiakban majd korreláció-analízissel is elemzem őket, de ennek eredménye egy következő cikk témája lesz.

A TANULÁSI MÓDSZEREK, SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

Az önálló fogalmazások és a kérdőív kitöltése után az adatokat összesítettem. A válaszok alapján az alábbiakra derült fény:

A vizsgált populációban a tanulásra fordított idő:

<i>Általában</i>	<i>Közismereti</i>	<i>Szakmai</i>
		<i>tárgyak</i>
0-15 perc/nap: 46%	65% (74 fő)	19% (22 fő)
15-30 perc/nap: 32%	29% (33 fő)	31% (35 fő)
30-60 perc/nap: 15%	-----	31% (35 fő)
1- 2 óra/nap: 7%	6% (7 fő)	19% (22 fő)

Az adatok önmagukért beszélnek. A napi 15-30 perc, amennyit csupán a 37 tanuló (32%) fordít tanulásra, még a házi feladatok „látszat-elkészítésére” sem elég. Ezt támasztja alá egyébként az az adat, hogy 74 tanuló (65%) nem készíti el otthon a házi feladatát, illetve az óra előtti szünetben másolja.

Az ismeretelsajátítás módjára vonatkozóan 86 tanuló (75%) adta azt a választ, hogy „Annyiszor olvasom el az anyagot, hogy el tudjam mondani.” 54 tanuló (47%) ráadásul csak a füzetben rögzített vázlatot tanulja meg, a füzetből tanul. (A vázlat visszamondása önmagában még az alapvető ismeretek elsajátítását sem kell, hogy jelentse. Ha pedig a vázlat nem vázlat, hanem

kivonatolt tananyag, akkor a tanárok maguk szoktatják le tanulóikat az önálló munka igényéről, vagyis a tanulmányi erőfeszítésekről.)

25 tanuló (22%) vallja be, hogy semmilyen módszerrel nem ellenőrzi tudása eredményességét. (A tanulás módszereire vonatkozóan a gyerekekkel önálló fogalmazást is készítettem. Ebben 76 tanuló (67%) nem említette az ellenőrzést mint a tanulási folyamatot lezáró eseményt. Valószínűsíthető tehát, hogy a tanulók hallottak ugyan az ellenőrzés szükségességéről, de még azok sem alkalmazzák a gyakorlatban, akik tudnak róla, ám ezt nem szívesen vallják be.)

Az önmagukat ellenőrző 98 tanuló (86%) úgy ellenőrzi tudását, hogy: „Nyitott könyv, füzet mellett mondom föl magamnak az anyagot; A lelkiismeretemmel ellenőrzöm tudásom; Gondolatban ellenőrzöm, hogy tudom-e az anyagot.” A szó szerint idézett vallomások önmagukért beszélnek.

Az iskolai teljesítmények megítélését, vizsgálatát célul tűző kérdőíven a tanulóknak azon állítások mellé kellett I-t tenni, melyeket magukra nézve igaznak ismernek el. A kérdésekkel kapcsolatban itt is sok volt a bizonytalanság, pedig a kitöltés előtt tisztáztuk az értelmezési lehetőségeket.

49 tanuló (43%) ítélte igaznak azt az állítást, hogy a tanulás során és az órákon nehezükre esik figyelmük összpontosítása, 90 tanuló (79%) pedig azt is jellemzőnek tartotta, hogy a dolgozatokra kapott rosszabb, gyengébb érdemjegy saját figyelmetlenségével kapcsolatos. (Egy három évvel korábban végzett vizsgálatom eredményei nagyjából – 69% – ugyanezen eredményt adták.)

Az olvasás, szövegértés problémáját jelzi, hogy 37 tanuló (32%) ítéli a gyengébb iskolai teljesítmény okának azt a tényt, hogy az elolvasás után nem tudják elmondani, mit olvastak (az olvasás technikájára összpontosul a figyelem). 48 gyerek (42%) ítélte úgy, hogy a lassú olvasási tempó miatt nem jutnak a lecke végére, 29 fő (25%) pedig úgy érzi, hogy többszöri elolvasás után sem érti azt, amit olvasott.

44 tanuló (39%) számára jelent alapvető problémát (bevallottan) a lényegesnek a lényegtelenről való elkülönítése.

Az emlékezettel kapcsolatos problémák meglétét igazolja az, hogy 63 tanuló (55%) felejt el azt, amit megtanult, mire számonkérésre kerül a sor.

86 tanuló (75%) venne részt olyan órarendbe épített foglalkozásokon, melyeken az eredményesebb tanulási módszereket lehetne elsajátítani.

A TANTÁRGYAK MEGÍTÉLÉSÉVEL KAPCSOLATOS ADATOK VIZSGÁLATA

Az egyes tárgyra vonatkozó ítéletek százalékos megoszlása:

tárgy	tanulás		kedveltség		értelem		haszon		nehézségi fok	
	nem, alig	visz. rendszer	kedveli	elutasítja	van értelme	nincs értelme	hasznosítható	nem haszn.	könnyű	nehéz
magyar	50%	6%	66%	33%	14%	52%	15%	62%	70%	10%
történelem	50%	10%	35%	27%	9%	60%	11%	68%	26%	38%
matek	58%	15%	25%	41%	44%	27%	37%	24%	28%	37%
szakr.	51%	16%	27%	12%	43%	30%	31%	50%	19%	46%
anyag-ism.	18%	25%	29%	25%	38%	32%	44%	32%	32%	44%
szakism.	20%	29%	22%	19%	44%	16%	77%	7%	27%	42%

Mint a fenti táblázatból kiolvasható, a tárgyak tanulásával kapcsolatos vélekedések alapján kapott pontértékek összesítésén alapuló adatok jól csoportosíthatók. Az anyag- és gyártásismeret, valamint a szakmai ismeretek tárgyat a tanulók többen tanulják, mint a többi tárgyat, illetve az ezeket szinte soha nem tanulók aránya itt a legalacsonyabb.

A szakmai tantárgyak iránti ambivalencia (érzelmi közömbösség) a matematikával együtt sokkal magasabb, mint a magyar és a történelem tárgyak esetében. Ehhez a tényhez szorosan kapcsolódik a tárgy tanítása értelmének, illetve a tanult ismeretek hasznosíthatóságának a kérdése.

Mindkét területen több azon tanulók száma (44%; 77%), akik értelmesnek, hasznosíthatónak ítélik a tárgy tanítása során szerezhető ismereteket, mint azon tanulóké, akik a két humán tárggyal kapcsolatban vélekednek így (15%; 11%).

A szakmai tárgyakat nehézség szempontjából is több tanuló véli nehéznek (46%; 44%; 42%), mint a közismereti tárgyakat (10%; 38%; 37%)

A fentiek alapján úgy tűnik, a humán tárgyak megítélésében nagyobb hangsúlyt kapnak az emocionális, mint a kognitív motívumok. Ennek egyik valószínűsíthető oka talán éppen az, hogy a tárgy jelentőségével, az itt elsajátított anyagnak a többi tanulására gyakorolt hatásával nincsenek pontosan tisztában a gyerekek, illetve ezt nem tudatosítják bennük a tanárok kellő mértékben és gyakorisággal (tantárgy-management).

A fenti táblázat egyszerű százalékos adatai alapján azt hinné az ember, hogy szoros kapcsolatban áll a tanulás a nehézségi fok, a tárgy tanításának értelme és a hasznosíthatóság megítélésével, azaz annál többet tanulnak a tanulók, minél nehezebbnek, használhatóbbnak, értelmesebbnek tartják az egyes tárgyakat. Mindebből viszont az is következne – amennyiben egyszerű az összefüggés –, hogy a többet tanult tantárgyból jobb érdemjegyek is születnek.

évfoly.	Tanulmányi átlag			Bukási %			
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	
						félév	év végi
iskolai	2,55	2,59	3,83	5,7%	4,56%	7,8%	0,93%
magyar	2,86	2,76	2,95	1,6%	2,3%	4,3%	0,4%
történelem	2,55	2,7	2,91	2,8%	1,4%	6%	0%
matek	2,5	2,71	2,63	8,9%	1,4%	11,7%	0,4%
szakrajz	2,6	2,95	3,02	8%	2,3%	6,6%	0,3%
any.ism.	2,34	2,5	2,73	6,9%	7,7%	10,4%	2,8%
szakism.	2,47	2,43	2,76	6%	12,3%	7,8%	1,7%

A táblázat alapján jól megfigyelhető, hogy az érdemjegyek és a tanulás mennyisége közötti összefüggés korántsem ilyen egyszerű.

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos megállapításokat feltétlenül figyelembe kell venni (úgy tűnik), amikor a tanulás és az érdemjegyek összefüggéseit vizsgáljuk.

Az eredményes tanulás gátjaként a tanulók a magyarhoz szorosan kapcsolódó képességek, készségek hiányát jelölték meg (olvasási, szövegértési problémák, a lényegesnek lényegtelenről való megkülönböztetése) többségükben. A magyart mégis a lehető legkönnyebbnek ítélik. Talán ezért nem tanulják? Ezen utóbbi kérdésre a választ csak újabb mérések alapján lehet megadni.

Ha az érdemjegyeket a tárgy megítélése alapján kapott pontértékekkel korreláltatjuk, elgondolkodtató összefüggésekre derül fény. Az érdemjegyek és a tárgy nehézségi fokának kapcsolata $p < 0,01$ ($r = -0,27$) szinten mutat egymással negatív irányú összefüggést. Mint emlékszünk rá, a táblázat adatai azt mutatták, hogy a gyerekek majdnem háromnegyed része könnyűnek ítélte a magyart. Ha az összefüggés negatív irányú, ez annak a jele, hogy minél könnyebbnek ítélik, annál jobb jegyet kapnak a tanulók. Elgondolkodtató az az adat is, hogy a tárgy kedveltsége és az érdemjegy közötti összefüggés $p < 01$ ($r = 0,247$) szinten ad szignifikáns szintű összefüggést. Vagyis, minél jobb jegyeket kapnak a tanulók magyarból, annál inkább kedvelik a tárgyat.

Órai beszélgetések, írásbeli házi feladatok alapján a tanulók azt is világosan megfogalmazzák, hogy a magyartanítást másért tartanák fontosnak, mint amiért tanítjuk. Nevezetesen azt szeretnék, ha helyesírásuk fejlődne. Úgy tűnik, a pedagógus által a tanulás érdekében felsorakoztatott érvek közül ezt tudják elfogadni. A beszéd- és olvasáskészség fejlesztésére, az önálló véleménynyilvánítás módszerének elsajátítására vonatkozó intelmeket miért nem fogadják el tanulóink? Talán azért, mert ezek az érvek el sem hangzanak. Ha elhangzanak, nem elég gyakran. Hisz az eddigi adatok alapján a hasznosítás-hasznosság szempontja az, aminek alapján a tanulók vélekedése formálható. Esetleg mi,

tanárok feledeztünk el arról, hogy csak akkor motiválhatunk eredményesen, ha ismerjük azon motívumokat, melyek tanulóinkat aktivitásra készítik? Ezek a kérdések ismét csak további vizsgálódás alapján válaszolhatók meg.

	Tanulmányi átlag			tanulás		Bukás %		
	I.	II.	III.	nem, alig	viszony. rendsz.	I.	II.	III.
magy.átl.	2,86	2,76	2,95	50%	6%	1,6%	2,3%	0,4%
tört.átl.	2,55	2,7	2,91	50%	10%	2,8%	1,4%	0%
mat.átl.	2,5	2,71	2,63	58%	15%	8,9%	1,4%	0,4%
szrjz.átl.	2,6	2,95	3,02	51%	16%	8%	2,3%	0,3%
a. ism.átl.	2,34	2,5	2,73	18%	25%	6,9%	7,7%	2,8%
szizm.átl.	2,47	2,43	2,76	20%	29%	6%	12,3%	1,7%

Ha a táblázatok összeillő részleteit egymás mellett látjuk, felfedezhető az előbbieken ismertetett korrelációs összefüggések megléte. Noha a két humán tárgyat a tanulók fele nem vagy alig tanulja, a bukási százalék ezen tárgyak esetében a legalacsonyabb. Fordított a helyzet az anyag-és gyártásismeret, valamint a szakismeret tárgyakban. Noha a tanulók negyede tanulja ezeket a tárgyakat, ezek átlaga a legalacsonyabb, illetve itt a legmagasabb a bukási arány.

Ez az összefüggés ismét azt bizonyítja, hogy a szakmai kompetenciához szükséges tárgyakat tanulják a tanulók, a tanulás eredménytelen, illetve a tanulás mennyisége és minősége között nincs kapcsolat. Valószínű tehát, a felismert hiányosságok az okai az „eredménynek”.

A MEGÁLLAPÍTÁSOK GYAKORLATI JELENTŐSÉGE, A TOVÁBBI FELADATOK AZ ADATOK ALAPJÁN

A tanulásra fordított idő (ha az átlagokat vesszük figyelembe) már eleve nem teheti lehetővé a tananyag megtanulását. Ha azonban azt is figyelembe vesszük, hogy az átlag mögött olyan tanulók is vannak, akik tanulnak, és a tanulási stratégiát is vizsgáljuk, a gyenge iskolai teljesítmény mögött más okok is vannak. Többek között az, hogy a reprodukáló stratégián kívül a gyerekek más módszert szinte egyáltalán nem ismernek. Nincs megbízható módszerük az önellenőrzésre, hiányosságaik közé sorolják, illetve a tanulmányi teljesítmény szintjének okaként említik az olvasás, szövegértés alacsony szintjét, a figyelemmel és emlékezzettel kapcsolatos problémákat. Ők ezt akadályként, én a tanulás gátjaként említem.

A fentiek alapján logikusnak tűnik az a feltevés, hogy az alapképességek hiányában nem kell további motivációs hiányt keresni annak magyarázatára, hogy miért teljesítenek az elvárt szint alatt a gyerekek. (Az elvárások szintje a pedagógusét és a tanulót egyaránt jelenti.)

Ha azonban mégis azt feltételeznénk, hogy a gyerekek nem is akarnának jobban teljesíteni, mert a minimax stratégiát alkalmazzák, ennek ellenkezőjét bizonyítják az adatok. (A stratégia elnevezése azt jelenti, hogy a tanulók eleve azt a maximum teljesítményt, eredményt várják el maguktól, hogy minden tárgyból csak annyit érjenek el, hogy a kettesük meglegyen, tehát a minimumot teljesítsék.)

A vizsgált tanulók 72%-ban vennének részt olyan foglalkozásokon, mely hozzásegítené őket a jobb iskolai teljesítményhez. Ha önmaguktól a minimumot várnák el, nem választottak volna magukra nézve igaznak elfogadott olyan állításokat, hogy „Az elvártnál gyengébb osztályzat oka...”

Igaz azonban az a megfigyelés is, hogy bizonyos tárgyakat tényleg nem tanulnak a tanulók. Ezek elsősorban a közismereti tárgyak. (A tanulók fele vállalja, hogy ezeket a tárgyakat alig vagy egyáltalán nem tanulja.) A vizsgálat kérdéseire adott válaszok alapján annyi máris kimondható, hogy az egyik magyarázat a nem-tanulásra az, hogy a gyerekek ezen tárgyakról nem érzik úgy, hogy hasznosak, fontosak lennének a szakmai kompetencia megszerzése szempontjából.

Mivel arra nincs mód, hogy a kötelező tananyagot úgy alakítsuk át, hogy közben csak a hasznosíthatóságot vegyük figyelembe, a helyzet változtatásának egyik lehetséges módja a tantárgy-management alkalmazása ezen órákon.

Az elnevezésen olyan eljárások, módszerek tudatos felhasználását, alkalmazását értem, melyek alkalmasak annak bizonyítására, hogy a közismereti tárgyak a tananyag konkrét tartalmától függetlenül alkalmasak arra, hogy hozzásegíthessék a tanulót a szakmai kompetencia

megszerzéséhez. Szó szerint a tárgyak „eladhatóságát, piacképességét” segítő tevékenységeket értek rajta. Nagyobb tudatossággal, több odafigyeléssel és időráfordítással arról kellene meggyőzni a tanulót, hogy ezen tárgyak rejtett értékei is világosak legyenek a számukra.

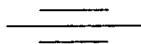
A most összefoglalt és a korábban kifejtett tények alapján természetesen tovább kell lépni. A vizsgált személyek körébe a pedagógusokat is be kell vonni. Többek között annak eldöntésére, hogyan vélekednek a tanárok arról, miért járnak a gyerekek iskolába. Van-e a tanároknak olyan előzetes véleménye – korábbi tapasztalataikra alapozva –, hogy a gyerekek többsége csak melegedni jár az iskolába, hogy ezek a gyerekek úgysem akarnak magyart, történelmet, matematikát tanulni. Mert ha van, ez esetleg a tanárok követelményszintjében is nyomon követhető, így ez a tény egy önmagát beteljesítő jóslatként működik. Attól a pillanattól kezdve, amikor a szaktanár maga is úgy gondolja, hogy az általa tanított tantárgy a szakmunkás minőségi munkáját a későbbiekben nem fogja befolyásolni, már eleve lemondott arról a lehetőségről, hogy formálni, alakítani kellene a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjét. Szociálpszichológiai alapfogalom, hogy ha kis mértékben elkötelezetté tesszük az embert valamilyen tevékenység elvégzésében – amit egyébként önmagától nem tett volna meg –, vélekedését nagy valószínűséggel változtatni fogja az adott tevékenységgel kapcsolatban, különben nem tudja önmaga számára elfogadhatóan magyarázni cselekedetét.

Érdekes lehet annak vizsgálata is: az egyéb középfokú oktatás intézményekben „tanuló” diákok motivációs dimenziói egybeesnek-e a szakmunkástanulók dimenzióival? Ha igen, mi okozza a teljesítménybeli különbséget? A korábbi iskolai teljesítmények szintje vajon csak a szakmunkástanuló iskolákban tanító pedagógusok tanulókkal kapcsolatos elvárásait befolyásolja, vagy éppen ellenkezőleg? Mivel a gimnáziumban tanító tanárok úgy gondolják, ezek a gyerekek tudnak teljesíteni, eleve magasabb követelményeket állítanak eléjük? Vagy a követelményszint a többi iskolában is ugyanaz, csak különböző mértékű támogatást kell adni a tanulóknak ahhoz, hogy ezt a követelményszintet teljesíteni tudják, s ezért a teljesítményben jelentkező az eltérés?...

A kérdésekre adható válaszok érdekesnek látszanak, ezért a kutatás folyik tovább.

IRODALOM

1. *Gefferth Éva*: A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata In: A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
2. *Kiss Árpád*: Előkészülés az órákra és a tanulás módja, Magyar Pedagógia, 1962/1. sz.
3. *Kozéki Béla*: Az iskolai motiváció In: A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
4. *Kurucz Istvánné*: Gondolatok a középfokú szakoktatás jelenéről és jövőjéről, Pedagógiai Szemle, 1981.
5. *Réthy Endréné*: Teljesítményértékelés és tanulási motiváció, Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
6. *Vastagh Zoltán*: A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében, Magyar Pedagógia 1986/1.



H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató
Lomonosov Egyetem
Moszkva

Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai

I. A vizsgálat témája az olvasáskutatás szempontjából

Könyvtárnyi tanulmány, felmérés, elemzés, hazai és nemzetközi konferenciák egész sora, továbbá az egyre türelmetlenebb közvélemény jelzi évek óta, hogy baj van az *olvasással*, az *olvasottsággal*, az *olvasmánymegértés* színvonalával, az irodalom- és művészetelméleti *fogalmak* alkalmazásával, az *irodalom szeretetével* – röviden: az *irodalmi felkészültséggel*.