

A TANÁRKÉPZÉSBEN VALÓ BEVÁLÁS EGY KONKRÉT VIZSGÁLATA A LEMORZSOLÓDÁS FELŐL MEGKÖZELÍTVE

I.

Az alkalmasság és a beválás összefüggésének vizsgálata a felsőoktatásban s így a tanárképzésben is szükségszerűen kétlépcsős: a képzésben és a pályán (pályakezdésben, szakmai beilleszkedésben) való beválás vizsgálatára tagolódik. Ennek oka és alapja a személyiség pályafejlődésének sajátosságaiban rejlik. Nevezetesen abban, hogy a felnőttkori megvalósított, illetve bizonyított alkalmasság egy adott pályára egy, a tanulmányait megkezdő fiatal hallgatóban - s különösen a pályán szilárd tartást biztosító dinamikus személyiségtényezőkben, jellemvonásokban - még csak kezdeti csiráiban lelhető fel. Ezért a távlati cél, a pályán való beválás viszonylag megbízható prognózisához közbülső feladatként a képzésben való beválás személyi feltételeit kell először feltárni.

A szakmai képzésben való beválás egyik természetes és viszonylag objektív mutatója a lemorzsolódás, azaz a felsőoktatási intézményből teljesítményképtelenség miatt történő kimaradás, illetve évvésztes. Egyéb, nem teljesítménybeli okokból (pl. családi ok, férjhez mentek stb.) történő lemorzsolódás természetesen nem tekinthető be nem válásnak.

A szakmai képzésben való beválás megítélése a legtöbb esetben viszonylagos értékű a következők miatt. Abszolút értékűnek ugyanis csak abban az esetben lehet tekinteni, ha az adott képzőintézmény felvételi és képzési rendszere a vonatkozó szakma, illetve hivatás objektív kritériumai, tehát pályakövetelményei és pályalehetőségei szempontjából teljesen adckvát. Konkrétan ez azt jelenti, hogy a beválás megítéléséhez

- rendelkezünk az adott pálya korszerű profiljával, mint a képzés céljának, tartalmának és módszereinek kidolgozásához szükséges modellel és az induló alkalmasság szint megállapításához szükséges összehasonlítási alappal;
- az adott képzés teljes rendszere (tartalmi struktúrája, a képzés formái, oktató-nevelő módszerei, az értékelés gyakorlata és mindezekhez megfelelően igazított szervezeti struktúrája és működése) pedagógiai kialakításában és működésében a jövőorientált pályamodell szempontjából optimális;
- a képzés felvételi rendszere tartalmában, módszereiben és követelményszintjeiben objektíven és maradéktalanul megfelel a jövőorientált pályamodellnek.

A valóságos helyzet azonban - s ez nemcsak Magyarországon, hanem valószínűleg világviszonylatban így van - messzemenően nem felel meg e hármas feltételnek. A legtöbb képzőintézményben érvényre lépnek a korszerű pályaprofilok, tehát nincs objektív

modell, összehasonlítási alap. Hasonlóképpen nem beszélhetünk olyan képzési rendszerekről, amelyek differenciált teljességükben hatékonyan képesek a jövő szakembere képzésének megfelelni. Nemcsak azért nem, mert az intézmények szervezeti struktúrája átalakulóban van (pl. a tanszéki struktúra megfelelő kialakítását számos gazdasági és személyi tényező korlátozza), hanem amiatt a - teljesen soha ki nem szűrhető - nemkívánatos személyi szubjektivitás miatt sem, ami minden képző intézményben a változatos szakmai és emberi színvonal következtében a tananyag kiválasztásától kezdve a vizsgáztatás gyakorlatáig óhatatlanul jelen van. Végül, de nem utolsó sorban a jelenlegi felvételi rendszer egyoldalú ismeretre és készségekre korlátozottsága s ebből fakadó csonkasága teszi viszonylagossá a beválás megítélésének módját. Ez utóbbi azt jelenti, hogy egy intézménybe már a felvételt olyan kritériumok határozzák meg, amelyek közül az adott szakma eredményes művelése, a beválás szempontjából legfontosabb dinamikus stabilizáló emberi tényezők hiányoznak.

A képzésben való beválás megítélése tehát minden esetben az éppen adott meglehetősen fogyatékos felvételi alapján bekerült főiskolai, illetve egyetemi hallgatók adott színvonalú képzéssel kialakított és adott színvonalú teljesítményértékelése, vizsgateljesítménye alapján lehetséges. Ez a tény azonban nem jelentheti azt, hogy emiatt a beválás bármiféle vizsgálatáról lemondjunk, de azt sem, hogy ebbe a helyzetbe beletörődjünk. Éppen ezért az ilyen jellegű vizsgálatok elvégzésével egyidőben szüntelenül arra is törekednünk kell - s éppen az ilyen képzésben való beválás, illetve be nem válás vizsgálatának eredményei elemzése és értelmezése alapján is -, hogy a megítélés viszonylagos értékét az abszolút felé közelítsük, azaz a fentebb leírt hármass feltétel mind teljesebb biztosításával az adott képző intézmény képzési hatékonyságát szüntelenül növeljük.

Mindezt az alább következő vizsgálatok s eredményeinek reális megítéléséhez bocsátottuk előre.

II.

Az idén számbavettük a Testnevelési Főiskola most végzett nappali tanári évfolyamát. Ebből az 1984-ben induló évfolyamból számosan lemorzsolódtak, mind a női, mind a férfi hallgatók közül. Csupán a férfi hallgatókat vizsgáltuk meg közülük, illetve ezek lemorzsolódásának személyi tényezőit elemezzük, mivel a lemorzsolódott női hallgatók létszáma - a matematikai-statisztikai módszerekkel történő számításhoz - eleve csekély volt (10 fő). Továbbá közülük is többen a be nem válás szempontjából tekintetbe nem vehető, nem teljesítménybeli okokból - pl. sérülés, házasság, kivándorlás -, vesztek el, illetve maradtak ki.

A férfi hallgatók 20-an voltak, akik vizsgateljesítményeik elégtelensége miatt morzsolódtak le. Őket korábbi, idén végzett társaikkal hasonlítjuk össze (31 fő). A két, végzett és lemorzsolódott csoport vizsgálati még annak idején, lemorzsolódásuk előtt, egyidőben történtek.

A pszichológiai vizsgálatok közül most az Amthauer-féle IST (intelligencia-struktúra teszt), a Fahrenberg-Selg féle FPI (12 faktoros személyiség kérdőív) és a Cattell 16 PF (16 faktoros személyiségkérdőív) tesztek eredményeinek összehasonlításáról számo-

lunk be. A matematikai-statisztikai eljárások, amelyeket alkalmaztunk: csoporton belüli korrelációs számítás és csoportok közötti F-próba, 2 mintás T-próba és D-próba.

III.

A két csoport vizsgálati eredményeinek egybevetése során, a 2-mintás T-próba alapján összesen 10 értelmezhető különbséget találtunk. A D-próba eredményeit, mivel azok kevésbé szigorúak, nem elemezzük, viszont értelmezhetőnek tartjuk a T-próba alapján erős tendencia jellegű eltéréseket ($0,1 > p > 0,05$).

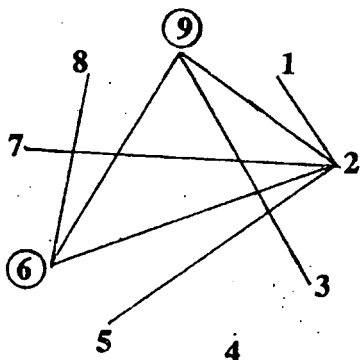
Az értelmezhető különbségek és szignifikancia-értékük a következő:

IST:	szign. szint:
- 2. faktor	tendencia
- 3. faktor	0,01
- 4. faktor	0,05
- 5. faktor	0,01
- összesített érték	0,05
 FPI:	
- 3. faktor	tendencia
 Cattel:	szign. szint:
- B faktor	tendencia
- C faktor	tendencia
- N faktor	0,05
- O faktor	tendencia

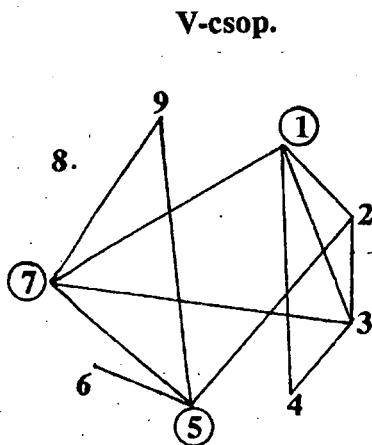
Bár az erős tendencijellegű és szignifikáns különbségek, valamint az eltérések iránya a lemorzsolódott csoportnál (L-csoport) a végzett csoporthoz képest (V-csoport) önmagában értelmezhető és jellemző, mégsem elégszünk meg ezzel.

Árnyaltabbá válik a két csoport közötti eltérés, ha a csoportok korrelációs mátrixából a szignifikáns összefüggéseket - a személyiségvizsgálatoknál mind a pozitív, mind a negatív korrelációkat (ezeket az ábrán folytonos, ill. szaggatott vonallal jelöltük) - kiemeljük és szemléletesen ábrázoljuk. Így vizsgálati eljárásonként kitűnik nemcsak a faktorkapcsolatok szerkezete, hanem az is, hogy a két csoportnál melyek a legtöbb kapcsolattal rendelkező faktorok, illetve személyiségvonások, azaz melyek tekinthetők mint csomópontok domináns góccoknak. Ezeket a faktorokat az ábrán (l. ott) bekarikáztuk.

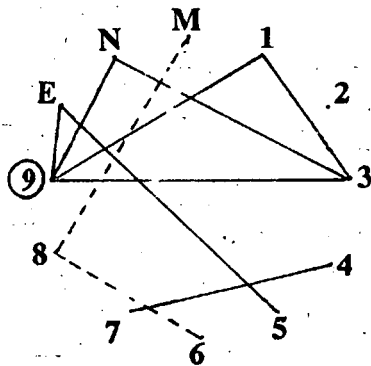
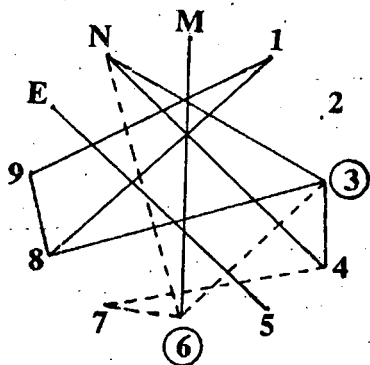
L-csop.



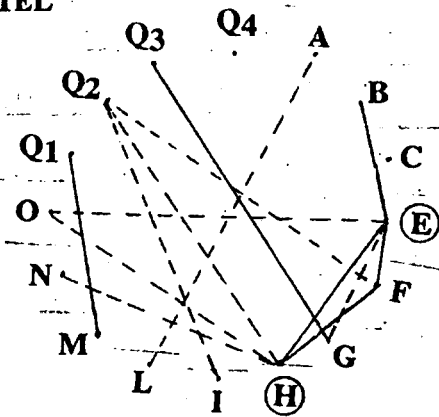
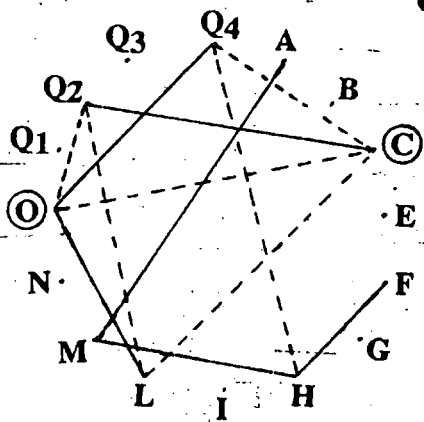
IST



FPI



CATTEL



A faktorkapcsolatok szerkezete

IV.

Az intelligencia vizsgálatok (IST) eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy a lemorzsolódott csoport összteljesítménye szignifikánsan alacsonyabb. Az L-csoport IST összpontszám átlaga: 82, a V-csoporté: 95,4. Az értelmezhető négy faktor közül a 2. sajátos módon tendencia szinten fejlettebb az L-csoportnál, míg a többi három faktor (a 3., 4., és az 5.) szignifikánsan gyengébb teljesítményt tükröz. Ez azt jelenti egyrészt, hogy a lemorzsolódottak "szókiválasztási" feladatokat (ezek gyakorlatilag egyszerűbb "kakukkióka" feladatok) valamivel jobban oldották meg, mint azok a hallgatók, akik eredményesen fejezték be tanulmányaikat a Testnevelési Főiskolán. Ez a 2. faktor valószínűleg egyszerű értelmi diszkriminációt jelent, amely az általánosítás és a konkretizálás gondolkodási funkciókon alapul. Abban az esetben azonban, amikor az általánosítás absztrakt síkra kerül (a felsőfogalom megnevezése a 4. faktorban) az L-csoport tagjai a V-csoportéhoz képest szignifikáns módon alulmaradnak. Még inkább ez a helyzet a kommunikációs képességet, a gondolkodás rugalmasságát és alaposságát vizsgáló analógiás feladatok esetén (3. faktor) és a gyakorlati számolási feladatoknál (5. faktor).

A két csoport közötti eltérés még árnyaltabbá válik, ha az értelmi faktorkapcsolatok szerkezetét megvizsgáljuk.

A végzett csoport kapcsolatgócjai: az 1., 5. és 7. faktor. Ezeknek szignifikáns kapcsolatai arra utalnak, hogy a csoport egészére, szemben a lemorzsolódottakkal a gondolkodás magasabb absztrakciós szintje és önállósága, valamint konstruktív szintetikus jellege a jellemző.

A lemorzsolódott csoport kapcsolatstruktúrájának tengelye a 2. és a 6. faktort mint két alapvető gócot kapcsolja össze, amelyhez még a 9. faktor járul. Ez azt jelenti, hogy a csoport értelmi struktúrájában az egyszerűbb és konkrét jellegű értelmi megkülönböztető képesség (2. faktor) és a számviszonyok alacsonyabb szintű felismerésében (6. faktor; L-csoport átlaga: 9,82, V-csoport átlaga: 11,67) kifejezésre jutó magasabbrendű, elvont gondolkodási funkciók fejletlensége a döntő tényező. Ezek működési kapcsolatai magyarázzák azt is, hogy a csoport alacsonyabb emlékezeti teljesítményében (9. faktor; L-csoport átlaga: 7,27, V-csoporté: 8,8) éppen a gondolati összefüggések rögzítésére való képesség az egyik feltehető oka a tanulmányi kudarcoknak.

Természetesen a lemorzsolódásnak csak egyik - bár kétségtelenül alapvető - oka az értelmi működések alacsony színvonala. Az intelligencia teljesítőképeségét a személyiség egésze annak számos érzelmi és akarati tulajdonsága is befolyásolja. Most ezek alakulását vizsgáljuk meg.

A 12 faktoros FPI személyiségkérdőív eredményei első pillantásra alig mutatnak eltérést a két csoport között. Mindössze a depresszivitásban található tendenciaszintű különbség (3. faktor; L-csoport; átlaga: 6,31, V-csoport átlaga: 4,74).

Már jellegzetesebbé válik azonban a különbség, ha a két csoport faktorkapcsolatainak szerkezetét vesszük szemügyre. A lemorzsolódottak domináns gócai: a depresszivitás és az oldottság hiánya (1. a 6. faktor negatív korrelációit), melyeknek hatását felerősítik a mintegy mellékes gócot alkotó kapcsolataik a nagyobb érzékenységgel illetve alacsonyabb érzelmi lebilitással (N-faktor) és a kezdeményezőkétség hiányára valló gátlottsággal (8. faktor). A végzetek csoportja egyetlen domináns gócot jelez, a 9.,

a nyíltság faktorát. Ez a kendőzetlen természetességre utaló tünet azonban nem egyértelműen kedvező. Az extroverzióval való szignifikánsan pozitív funkcionális kapcsolata ugyan előnyös, de beárnyékolja, hogy a nyíltság kezdeményező energizáltsága hiányzik, s a pszichoszomatikus zavarokkal (1. faktor), a depresszivitással és az érzelmi labilitással való kapcsolatai terhelik.

Más megközelítésből s már jóval árnyaltabb képet kapunk a 16 faktoros Cattel-kérdőív eredményeinek összehasonlítása alapján. A B és a C faktorban - ugyan tendencia-szinten, de alacsonyabb a pontértéke az L-csoportnak, mint a V-csoportnak, az N és az O faktorban pedig magasabb (az N-faktorban szignifikánsan). E tünetek arra utalnak, hogy a lemorzsolódott személyiség színvonalában, öntudatosságban és moralitásában is kifejezésre jutó intelligenciája (B-faktor), valamint érzelmi stabilitása alacsonyabb, továbbá azt, hogy ugyanakkor a rossz értelemben vett leleményességük (kibúvás keresés, számítás N-faktor) kifejezettebb, de ez egyszerűsített kicsinyeskedő, szorongó bizonytalansággal párosul.

A faktorkapcsolatok szerkezetét vizsgálva az L-csoportnál azt találjuk, hogy a fenti tulajdonság közül kettő - a C és az O-faktor - egyszerűsített domináns gócok is. Ezek közül az érzelmi labilitás - figyelembe véve a kapcsolatok fordított jellegét (szignifikánsan negatív korrelációt) - a versengő kedv hiányára utaló engedékenységgel (L-), lezseriséggel, kibúvók találásával (O-) és alacsony energia töltéssel Q4-) párosul. Másfelől az önbizalom hiánya, a szorongó bizonytalanság (O-faktor) makacs gyanakvást (L-) vált ki s az önállótlanossággal (Q2-) és passzivitással (Q4-) jár együtt. Ezzel szemben a végzetek diploma elnyerésében nemcsak magasabb intelligenciája játszott szerepet, hanem az a két - az L-csoporténál nagyobb dinamizmusra utaló - domináns góc is, amely a nagyobb versengési törekvést, magabiztosságot (E-faktor) és ezen alapuló nagyobb merészséget s a kalanddal együttjáró nagyobb kockázatvállalást árul el (H-faktor). Az ábrára tekintve jól leolvasható, - ha e gócok jelentését árnyaló funkcionális kapcsolatokat és ezek előjelét is figyelembe vesszük -, hogy ez a végzett csoport ugyan nem súlyos, sziklaszilárd egyéniségekből áll, mégis zömmel olyan vidám és lelkes fiatalok, akik könnyedségükben bíznak a másokban, de önmagukban is, nem számítókak, de ugyanakkor célratörőek, gyorsak s kellően öntudatosak is.

A pszichológiai teszt eredményeinek összevetéséből megrajzolható kép az előjáróban vázolt megszorítások ellenére is markánsan jelzi - legalább is a testnevelési Főiskola adott képzési rendszerére jellemző módon - a lemorzsolódás legfontosabb személyi tényezőit, forrásait. Ezek: az alacsony értelmi teljesítő képesség, ezen belül az alacsony absztrakciós szint és az önálló gondolkodás hiánya, továbbá az érzelmi labilitás, gyenge motivációs töltés és önbizalom, a hiányos célratöréssel együtt járó kibúvó keresés és gyengébb moralitás.

Mindezek néhány következtetés levonását is megalapozottá tesznek.

V.

1. A képzésben való bevalásnak ez a negatív oldalról való vizsgálata, a lemorzsolódás okainak ez a szerény kutatása is egyértelművé teszi, hogy a pszichológiai vizsgálatok

az alkalmasság gyakorlati és prognosztikus megítélésében hasznosak, értékesek, tehát pontosztó súllyal helyük van a felsőoktatási felvételi rendszerben.

2. A felsőoktatási felvételi rendszerben a jelenlegi ismeretszámonkérés helyett sokkal fontosabb az önálló gondolkodásra való képesség és a mélyebb összefüggéseket átlátó absztraháló képesség vizsgálata, még olyan mozgásos tevékenység területen is, mint a testnevelő tanárképzés.

3. A képesség, de még kevésbé a besúlykolt készségek vizsgálata önmagában keveset (a készségeké pedig semmit sem) árul el a jelöltek képzésben való alkalmasságáról. Szükség van a teljes személyiség vizsgálatára. Ezen belül elsősorban a dinamikus személyiségvonások és ezek szerkezetének vizsgálata fontos.

4. Elkerülhetetlen végül, hogy a felsőoktatási rendszer egészének hatékonyságát, valóban egészének szem előtt tartásával úgy növeljük, hogy a felvételi rendszert és a képzési rendszert egy jövő-orientált s életszerű modellhez viszonyítva szüntelenül korrigáljuk.

IRODALOM

- AMTHAUER, H.: 1953, Der Intelligenz-Struktur-Test (I-S-T). Hogkefe, Göttingen.
CATTEL, R.B., 1957, Personality and motivation: strukture and measurement. World Books, New York.
FAHRENBERG, J. - SELG, H. 1970, Das Freiburger Persönlichkeitsinkentar (FPI). Hogkefe, Göttingen.
RÓKUSFALVY Pál: 1987, Testnevelőjelöltek felvételi rendszerének alapkérdései. Felsőoktatási Szemle. 10/618-625.

EINE KONKRETE UNTERSUCHUNG DER BEWÄHRUNG IN DER LEHRERAUSBILDUNG IM HERANGEHEN VOM AUFHÖREN MIT DEM STUDIUM HER

Der Verfasser stellt in dieser Studie eine zweistufige Konzeption der Erforschung der Befähigung und der Bewährung beim Hochschulstudium dar und illustriert sie mit den Ergebnissen der in der Ausbildung von Lehrern für die körperliche Erziehung durchgeführten Ermittlungen. Auf Grund des Vergleichs der die Studien absolvierten bz. unterbrochenen männlichen Studenten eines ganzen Studienjahres kommt er zu folgenden Folgerungen:

1. Anstelle der Abfragung der Kandidaten im heutigen System der Zulassung zum Hochschulstudium ist es zweckmäßig und von größerem prognostischem Wert, die Fähigkeit zum selbständigen Denken und die dynamischen Persönlichkeitsmerkmale sowie deren Struktur zu untersuchen.

2. Die Ergebnisse der psychologischen Ermittlungen können bei der praktischen Beurteilung der Befähigung einen prognostischen Wert haben, und sie haben daher auch ihren Platz mit punkteverteilender Relevanz im Aufnahmesystem des Hochschulwesens.

3. Die Effektivität des Hochschulunterrichtes läßt sich erhöhen, indem das Zulassungssystem zum Hochschulstudium und das Ausbildungssystem im Vergleich zu einem lebensnahen und zukunftsorientierten Modell ständig korrigiert werden.