

54126

54126



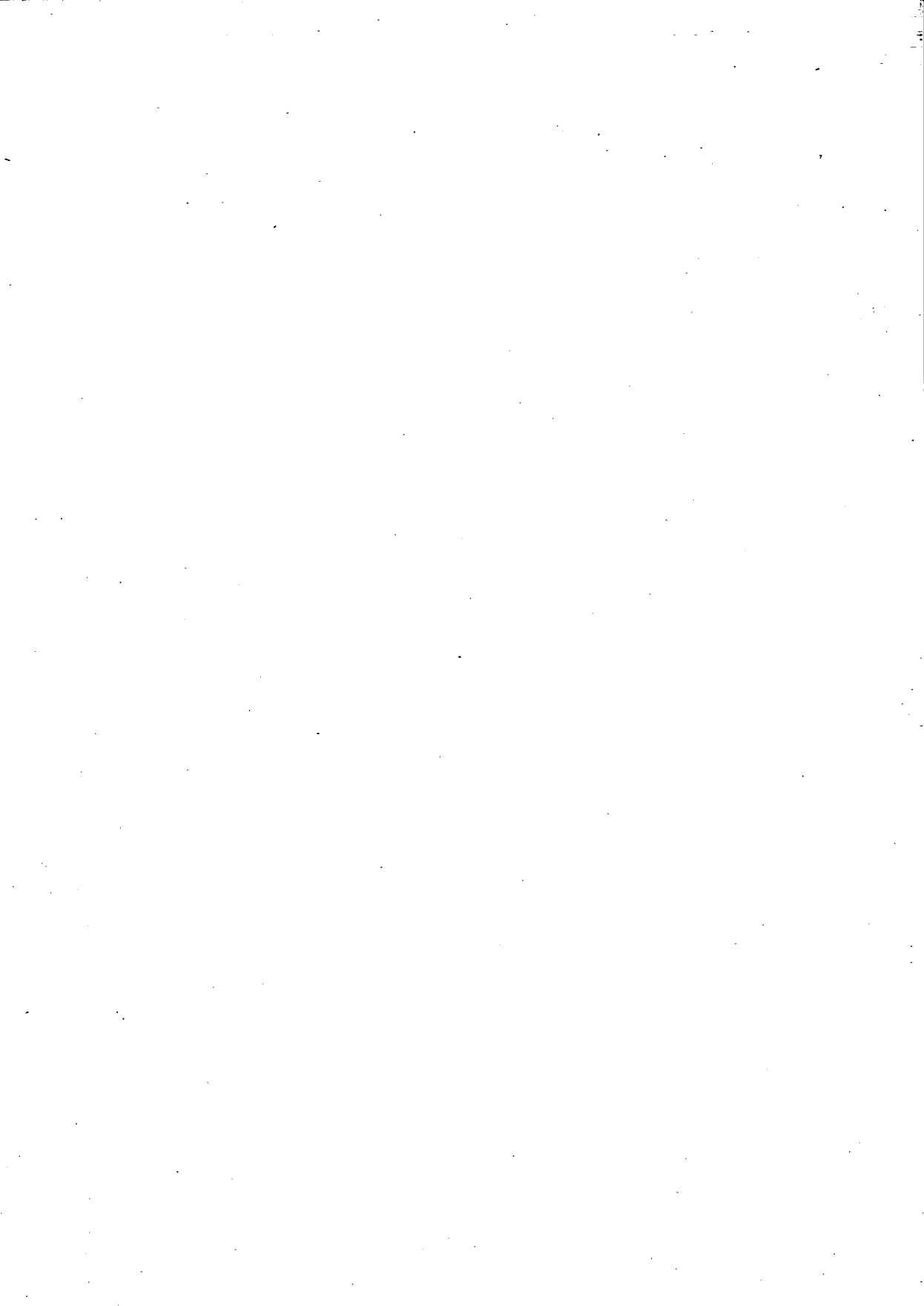
1980 FEB 29

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

21.

SZEGED, 1979





21.

Dr.Duró Lajos

A SZEMÉLYKÖZI VISZONYOK FEJLŐDÉSE A GIMNÁZIUM ELSŐ
OSZTÁLYÁBAN

Dr.Gergely Jenő

A TANTÁRGYCSOPORT VÁLASZTÁSÁNAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI
A GIMNÁZIUMI FAKULTATIV KÉPZÉSI KISÉRLETBEN

Dr.Veczko József

SERDÜLŐKORU TANULÓK TANTÁRGYKEDVELTSÉGÉNEK PEDAGÓGIAI
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Dr.Zakar András

AZ ELSŐ OSZTÁLYOS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI
SZÁNDÉKAINAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI

S z e r k e s z t ő k :

Dr. Ágoston György

Dr. Duró Lajos

ISSN 0324-7260



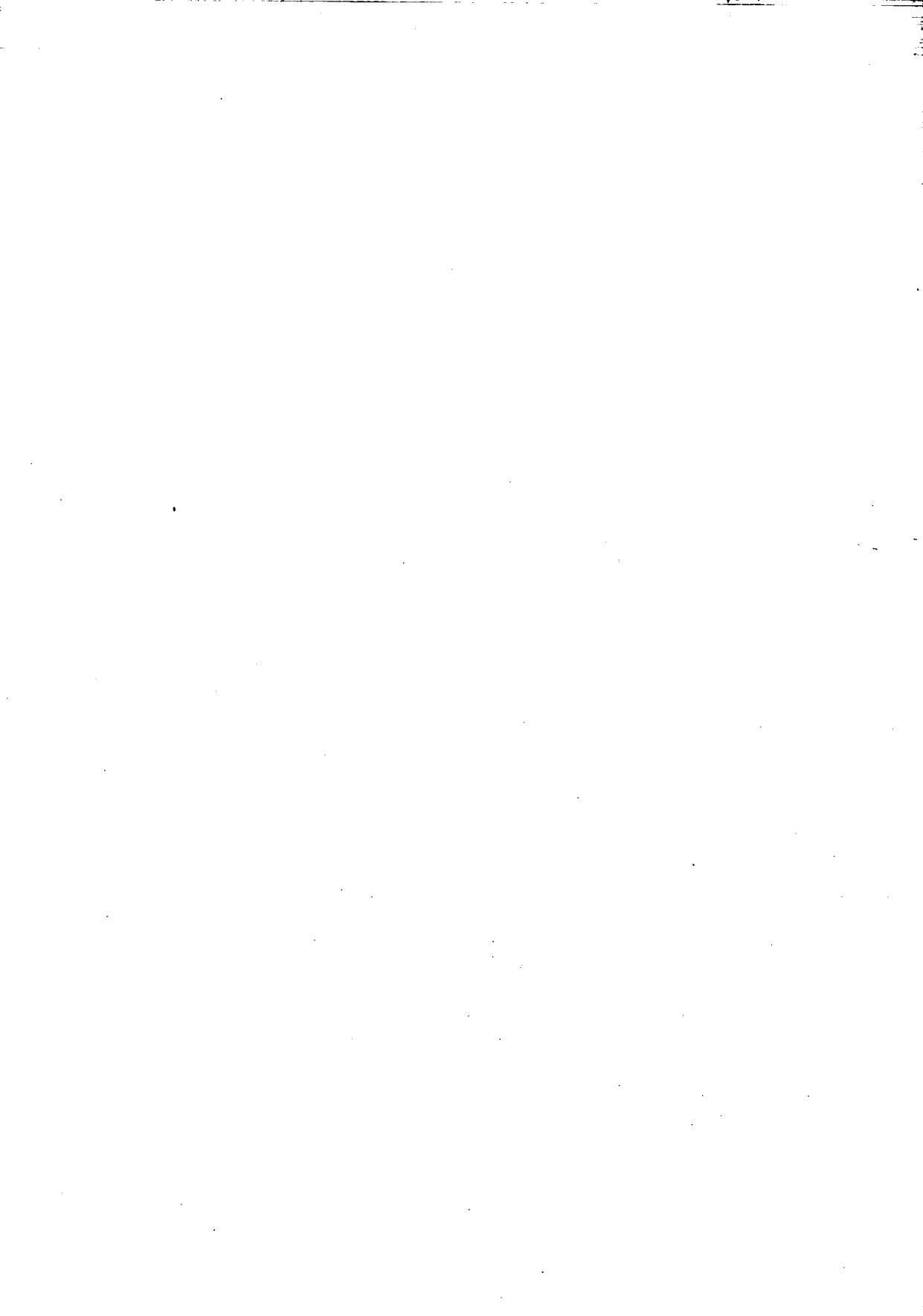
F.k.: Dr. Kunsági Elemér docens

Készült a JATE Soksorozító Üzemében, Szeged

F.v.: Lengyel Gábor

Engedélyszám: 50409 Méret: B/5 4,8 A/5 iv

Példányszám: 300



A SZEMÉLYKÖZI VISZONYOK FEJLŐDÉSE A GIMNÁZIUM ELSŐ
OSZTÁLYÁBAN

Dr. Duró Lajos



A probléma

A szocialista tudat és magatartás formálásával összefüggésben egyre nagyobb jelentőségű feladatként jelentkezik az emberek szociális érintkezésének, kölcsönös kapcsolatainak, együttműködésének és egymásra gyakorolt hatásának pszichológiai tanulmányozása. Ennek szükségessége a személyiség kölcsönös kapcsolatainak sokrétűségéből adódik, amely igen változatos formában és dinamikusan beleszövődik a különböző jellegű és fejlettségű közösségek mindennapi életébe s tevékenységének rendszerébe.

Témánk szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel az iskola /mint a tanulók és a pedagógusok közössége/, amely társadalmunk szocialista értékeinek közvetítésével bekapcsolja a tanulókat a kollektív viszonyok rendszerébe s a közösségi magatartásformák fejlesztésével elősegíti az ifjuság beilleszkedését a társadalomba. E feladat eredményes megvalósítása feltételezi, mind a társadalmi valóság konkrét viszonyainak, mind a fejlődés közvetlen szociális közegét jelentő személyközi viszonyok nevelőhatásának differenciált számbavételét.

A szociális társadalmi viszonyok kialakítása nem vonja maga után automatikusan az új típusú személyközi kapcsolatok megszilárdulását. Ezért az iskolai nevelőmunkában figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy tanulóifjuságunk egy részének társadalmi irányultságát, közösségi értékorientációját, személyközi viszonyait befolyásolják a pozitív indítékokat nélkülöző környezeti hatások, a negatív magatartási minták. Emellett "...a

társadalmi-közösségi tapasztalatok korlátozott volta" /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1972/ is gátolja az iskolai nevelés hatékonyságának következetesebb érvényesülését.

A közösségi irányultságú szociális tapasztalatszerzésnek nélkülözhetetlen gyakorló terepe a közös célok által vezérelt együttes tevékenység rendszere. Ezért a mi viszonyaink között is érvényes a szocialista személyiségfejlesztés problémáival foglalkozó nemzetközi konferencia egyik főreferátumának azon megállapítása, amely szerint: "Ahhoz, hogy ki tudjuk használni a szocialista közösség valamennyi hatóerejét a személyiségfejlődés folyamatának vezetésére, olyan módon szükséges fejleszteni a közösségi tevékenységet és kapcsolatokat, hogy a közösség tagjai a kollektívában átéljék világnézetünk és erkölcsünk értékeit és normáit" /Neuner, 1974/.

Mindebből következően a tanulók személyközi viszonyainak rendszere igen bonyolult s olykor ellentmondásos jelenségek közt alkot, amelynek megismerésében, tudományos vizsgálatában fokozott mértékben szükséges a társadalomlélektani törvényszerűségek figyelembe vétele. Az örvendetesen fellendülő hazai szociálpszichológiai kutatások /Csepeli, 1975, Duró 1972, Geréb, 1970, Hunyady, 1970, Hunyadyné, 1977, Kalmár-Lendvainé, 1975, Mérei, 1970, Pataki, 1977, Pataki-Hunyady, 1972, Vastagh, 1976/ ráirányították a figyelmet a tanulói személyiség személyközi viszonyainak több olyan fontos kérdésére, amelyek szervesen kapcsolódnak az iskolai közösségi nevelés "optimalizálásának" aktuális feladatköréhez /a közösségek rejtett hálózata, a társas viszonyok és az iskolai közösség, az iskola pszichés klimája, a csoportképződés pszichológiai tényezői, azonoság és vonzalom a csoporttársak között, a csoportkohézió, az erkölcsi tulajdonságok és a személyközi viszonyok összefüggése, az osztályközösség szerkezete és a kollektív beállítódás stb./.

E fontos és egyre jelentősebbé váló problémakör kutatásának nemzetközi eredményeiről ad átfogó képet az a gyűjteményes kötet /Pedagógiai szociálpszichológia, 1976/, amely a szocializációs folyamat pszichikus jelenségeit, a gyermekkori és a serdülőkori társas kapcsolatok alakulását sokoldalú elméleti és kísérleti vizsgálatokban mutatja be. Ez a lendületesen kibontakozó alkal-

mazott kutatási irány a szocialista országokban fokozott figyelmet fordít az iskolai osztályok, a tanulói közösségek szociálpszichológiai vizsgálatára /Vorweg, 1973, Kessel-Knauer-Schröder, 1975, Kolominszkij, 1976, Petrovszkij-Spalinyszkij, 1978/.

Az iskolai szociálpszichológiai vizsgálatok körében újszerű a genetikus szemléletű csoport- és közösségkutatás kérdésfeltevése /Umanszkij, 1974, Petrovszkij, 1977, Pataki, 1975/, amely a statikus csoportképzet túlhaladására, a csoportgenézis szakaszos jellegének feltárására irányul.

Vizsgálatunkban mi is a genetikus szempontu megközelítés /egyelőre empirikus szintű/ érvényesítésére teszünk kísérletet.

A vizsgálat célja és módszere

A személyiség szocializációja /a szociális értékek, normák, szerepek, funkciók elsajátítása/ a társadalmi hatásokat közvetítő személyközi viszonyrendszer meghatározott strukturájának és dinamikájának keretei között valósul meg. A fejlődő személyiségnek a társadalmi normákhoz, szerepekhez, viselkedési mintákhoz fűződő sokrétű kapcsolatait, értékorientációit a személyes közvetítés valósítja meg és értelmezi. Következésképpen a személyközi viszonyok bonyolult és dinamikus hálózata /a formális együttlétől az alkotó együttműködés legmagasabb formáját kifejező társas kölcsönhatásig/ a csoportgenézis fejlettségi szintjének megfelelő sajátos viszonyrendszerként funkcionál s a személyiség szociális magatartásának szabályozó tényezője.

E regulációs funkció pszichológiai mechanizmusának érvényesülése különösen bonyolult a középiskolai korosztály /fejlődéslektanilag a serdülőkor befejező szakasza és a korai ifjúkor/ esetében, mivel az iskolai fokozat váltása, a nevelésszociológiai feltételek különbözősége, az új összetételű személyi környezet hatása s nem utolsósorban a középiskola tanulmányi és magatartásbeli értékrendjéhez való igazodás következtében jelentősen átstrukturálódik a tanulók személyközi kapcsolatrendszere. A közösséggel fejlődés pszichológiailag megalapozott pedagógiai irányítása feltételezi e folyamat szakaszos változásainak, megjelenési formáinak és tartalmi összetevőinek minél hitelesebb megis-

merését.

Feltételezésünk szerint a tanulócsoport, az iskolai osztály "fejlődéselvű mikroanalízise" /Pataki, 1975/ közelebb visz bennünket a csoportfolyamatok, viszonyok, történések és személyközi kapcsolatok szerkezeti s dinamikus változásainak pszichológiai feltárásához.

A vázolt megfontolások alapján longitudinális vizsgálatot végeztünk egy gimnáziumi osztályban, ahol négy tanéven keresztül /az első osztálytól az érettségig/ tanulmányoztuk:

- a/ Az osztályszerkezet és az interperszonális viszony összefüggésének dinamikus változásait.
- b/ Az interperszonális viszony személyiségalkító hatását, különös tekintettel a tanulócsoportban megnyilvánuló együttműködés motivumaira.
- c/ A tanulócsoport közösséggé fejlődésének és fejlesztésének pszichológiai feltételeit az interperszonális viszony alakulásának függvényében.

E célkitűzéseket összekapcsoltuk a tanulók személyiségének és a tanulócsoportnak /az iskolai gyakorlatban megvalósítandó/ pedagógiai pszichológiai megismerésével és jellemzésével. Ezért a kutatási program megvalósításában igazodtunk a pedagógiai folyamat természetességéhez, figyelembe véve "a nevelési helyzetek konkrétságának" /Kelemen, 1973/ pedagógiai pszichológiai törvényét. Ennek megfelelően úgy alakítottuk a vizsgálat metodikáját, hogy az empirikus eljárások /rendszeres megfigyelés, egyéni és csoportos beszélgetés, dolgozatírás, dokumentumelemzés/ és bizonyos egzakt módszerek /szociometria, önértékelés és mások értékelése skálatechnika segítségével/ együttes alkalmazása a "pedagógiai helyzetteremtés" kísérleti elemeivel együtt biztosítsa a sokoldalú és ellenőrzött adatgyűjtést. Lényeges metodikai elemként kell megemlíteni azt, hogy a vizsgálatvezetővel együttműködő osztályfőnök minden tanév végén előre megadott program alapján elkészítette az osztály empirikus karakterisztikáját. Ez részben alkalmas volt a vizsgálati eredmények tapasztalati kontrolljára és ami ennél is fontosabb; lehetővé tette a következő tanév nevelési programja témánk szempontjából fontos feladatainak /a tanulócsoport fejlettségi szintjéhez mértezt/ differenciálta meghatározását. Ily módon tágabb értelmezésben a longitudinális vizsgálat magában

foglalta a természetes pedagógiai pszichológiai kísérlet néhány elemét is.

Adott keretek között csak az első évben kapott lényegesebb vizsgálati eredmények ismertetésére és értelmezésére vállalkozhatunk.

A csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételei

A kiindulási helyzet jellemzéséhez fontosnak tartjuk azon nevelésszociológiai tényezők vázlatos számbavételét, amelyek meghatározzák az adott tanulócsoporthal való nevelői foglalkozás objektív feltételeit. E körülmények ismeretében fontos támpontokat kapunk az osztály közösséggé szerveződését, tevékenységi területeinek irányát, személyközi viszonyainak differenciálódását befolyásoló objektív feltételek értelmezéséhez. A szocio-ökonómiai státusz "rétegeképző" szerepe különösen az osztály szerveződésének kezdeti időszakában jelentkezik, de bizonyos szempontból később is érzéti hatását.

A vizsgált matematika-fizika tagozatos gimnáziumi első osztályba 36 tanuló nyert felvételt. A nemek szerinti megoszlás: 9 /25 %/ leány és 27 /75 %/ fiú. Ez az arány pedagógiai és pszichológiai szempontból nem tekinthető ugyan "ideálisnak", de a nyelvi tagozatos osztályok is hasonló helyzetben vannak, azzal a különbséggel, hogy ott pedig rendszerint a leány-többség dominál. A tagozatos jellegnek megfelelően viszont kiegyenlített arányokat találunk, mivel 19-en /8 leány és 11 fiú/ a fizikát választották.

Még nagyobb szóródást tapasztalunk a tanulók állandó lakóhelyének számbavételénél. A tanulók /Szegeden kívül/ négy megye, 12 város, illetőleg nagyközség 24 általános iskolájából jöttek ebbe az osztályba. A helybeliek 64 %-os, a vidékiek 36 %-os arányt képviselnek. A vidékiek közül 1 kollégista, 5-en albérletben laknak, 7-en pedig a környező településekről naponta bejárnak az iskolába.

A gimnáziumi tanulmányok folytatása sok vonatkozásban fordulópontot, életmódváltozást jelent valamennyi tanuló számára, amely azonban mégis eltérő módon jelentkezik az egyes rétegeknél. Viszonylag legkedvezőbb a helybenlakók helyzete, mert a megszokott környezet, a biztonságot nyújtó családi háttér jelenléte könnyebben

átsegíti őket az iskolai beilleszkedés nehézségein. A vidékről jött tanulók számára éppen a közvetlen családi kötelékből való kiválás a legproblematisabb s gyakran érzelmi traumákat előidéző körülmény. A bejárók idejük egy részét utazással töltik s nehezebben kapcsolódnak be a közösségi életkeretekbe, bár nagyobb önállósághoz szoknak, mint általában a nyugalmasabb körülmények között élő társaik. Talán legnehezebb az albérletben lakók helyzete, mivel számukra kezdetben minden új és idegen. Minden bizonnyal ez a pszichológiai magyarázata annak, hogy e tanulóknál fokozottabb mértékben jelentkezik a társkeresés igénye s az osztálybeliekhez való érzelmi kötődés vágya is kifejezettebben érvényesül.

A szülők foglalkozása szerint az osztály tanulói összetételét a következő adatokkal jellemezhetjük: fizikai dolgozó 15 /41%/, értelmiségi 10 /28,8%/, alkalmazott 11 /30,3%/. A szociális összetétel ilyenén alakulása kedvezően hatott az osztály tanulóinak későbbi közösségi fejlődésére. A családokban a gyermekek számának alakulását az alábbi adatokkal szemléltetjük:

Gyermekek	1	2	3	4	8
Gyakoriság	12	15	5	3	1

Az adatokból kitűnik, hogy dominál a kétgyermekes családmodell /41%/, és magas az egy gyermekes családok aránya is /33%/. Ritka kivételként említjük azt a családot, hol 8 gyermek /a vizsgálat időpontjában közülük 4 már önálló felnőtt/ nevelkedik példamutató, kiegyensúlyozott családi légkörben. A későbbi tapasztalatok megerősítették azt, hogy azok a tanulók, akiknek egy vagy több testvérük van nagyobb szociális fogékonyságot, segítőkészséget, megértést tanúsítanak mások iránt, személyközi kapcsolataik tartalmasak és harmónikusak. A család szocializáló szerepének érvényesülése természetesen sok tényezőtől függ s nem szükhető le csupán adott esetben a gyermekek számának alakulására. A tanulóinkról készült általános iskolai zárójellemzések néhány kivételtől eltekintve /4 csonka család esetében/ a családi háttér pozitív légköréről, a gondos szülői nevelésről és felelősségéről tájékoztatnak bennünket. Ezt igazolta az a tapasztalat is, hogy a gimnázium-

ziumi tanulmányok első évében az osztályfőnök 3 szülői értekezletet tartott, amely iránt minden alkalommal "meglepően nagy volt az érdeklődés."

Pszichológiai szempontból kedvezőnek ítéljük azt, hogy ket-tő kivételével mindegyik tanuló első helyen jelölte meg a továbbtanulási jelentkezési lapján ezt a gimnáziumot és azt a tagozatot, amelyre felvételt nyert. A továbbtanulásra való beállítódás tekintetében /legalább az iskolatípus és a tagozat irányának megválasztása szempontjából/ az orientációk azonossága dominált. A matematika-fizika tagozatos osztályba kerülést a tanulók többsége /20 fő, 55,5 %/ számára határozott pályaválasztási döntés /programozó matematikus, gépészmérnök, vegyész, matematika-fizika szakos tanár stb./ motiválta és többéves céltudatos előkészület előzte meg. A másik csoporthoz tartozó tanulók /16 fő, 44,5 %/ "csak" orientációs irányt választottak és pályaelképzelésük konkrét meghatározását a gimnáziumi tanulmányoktól függően későbbre halasztották.

A középiskolába való átmenet előképzettségbeli előfeltétele /a tanulmányi eredmények alapján ítélve/ kedvezőnek mondható, mivel tanulóink 77,8 %-a kitűnő és jeles, 22,2 %-a jó tanulmányi átlaggal végezte el az általános iskolát. Ez a körülmény még akkor is figyelmet érdemlő előrejelzés /csak ebben az értelemben s kizárólagosan orientációs célzattal kezeljük a tanulmányi átlag kérdését/, ha figyelembe vesszük az általános iskolák között meglévő különbségeket /településviszonyok, személyi- és tárgyi feltételek, követelményszintek stb./.

Ez a helyzetkép később jelentősen differenciálódott. Például a kitűnő és jeles kategória az első félévben feltűnően csökkent /16,6 %/, majd év végére ismét emelkedett /30,3 %/. Feltűnő a visszaesés néhány tanulónál, akik kitűnően érkeztek, de teljesítményük csak a közepes szint eléréséhez volt elegendő. /Egyébként az osztály átlaga a nyolcadik osztályban 4,73, a gimnáziumban az első és a második félévben egyaránt 4,22 volt./ Az adatok további részletezésének mellőzésével is megállapíthatjuk azt, hogy a tanulmányi eredmények ilyenén változása természetesen nemcsak az átmenet objektív nehézségeivel magyarázható, hanem befolyásolják szubjektív tényezők is. /Ezekre más összefüggésben még visszatérünk./

A vizsgált tanulócsoport fentebb bemutatott fontosabb általános adatai jelzik azt a tendenciát, ami inkább általános, mintsem kivételes jelenség, hogy a tagozatos gimnáziumi első osztályok tanulói összetétele meglehetősen heterogén jelleget mutat. Az ebből adódó ellentmondások feloldása, s a fejlődést zavaró különbözőségeik kiegyenlítése a kezdeti beilleszkedési periódus nagyfokú hozzáértést és pedagógiai tapintatot igénylő feladat.

Ehhez a munkához /bizonyos szempontból a magasabb iskolai fokozatba való átmenet áthidalásaként/ számos hasznosítható előzetes információt szolgáltatnak a tanulókról készített általános iskolai zárójellemzések. E dokumentumok /egyik rendeltetésüknek megfelelően/ a tanulmányozott osztály vonatkozásában részletesen véleményezték a tanulók iskolaválasztási, illetőleg pályaválasztási orientációját. Ezzel összefüggésben foglalkoztak a tantárgyi teljesítmények, a speciális képességek, az érdeklődési irányok egyénekre lebontott fejlődési vonalának bemutatásával. Megnyugtatónak találtuk azt, hogy tanulóink többsége képességeihez mértén, kitartó szorgalommal, rendszeres munkával s példamutatóan teljesítette tanulmányi feladatait.

A fő tevékenységi formához, a tanuláshoz való viszony általános helyzetével összefüggésben bennünket elsősorban azok a mozzanatok érdekelnek, amelyek az általános iskolai életelözmény alapján az osztály személyközi kapcsolatainak bizonyos előrejelzését szolgálták. Ebben a tekintetben megállapítható az, hogy tanulóink döntő többsége éveken át az általános iskolai osztályközösség aktív, kezdeményező vezető egyénisége volt s közösségi munkájával tekintélyt szerzett magának. Ez még akkor is értékes információ, ha e dokumentumokból nem tűnik ki pontosan az, hogy milyen összetételű, szervezettségű és morális fejlettségű közösségben éltek a tanulók. Gyakori megállapításként szerepelt a tanulók kontaktus készsége, a társas kapcsolatok iránti fogékonysága, az együttműködésben tanúsított önzetlensége és segítőkészsége. Szórványosan előfordultak negatív előjelű szimptomák is egyes tanulók érvényesülési vágyáról /akár mások rovására/, önteltségéről, másokkal szemben tanúsított türelmetlenségéről, visszahuzódó természetéről stb.

Ezeket a jelzéseket természetesen nem lenne helyes kiragad-

ni az adott jellemzés teljes szövegének összefüggéséből. Az ilyen jellegű megközelítés pozitív vagy negatív irányban eltorzítaná a személyiségről alkotott összképet. A jellemzések az egyénekre lebontott összegező információkkal teljesebbé tették az új osztály fejlődési feltételeire vonatkozó előzetes tájékozódásunkat.

A nevelésszociológiai feltételek és a nevelési előzmények vázolásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet /ugyanugy, mint más téren/ a személyközi viszonyulás szempontjából sem tekinthető valamiféle elszigetelt folyamatnak, amely "merőben" új lenne /bár kétségtelenül sokféle új mozzanat árnyalja/ és semmiféle szállal ne kötődne a tanulók korábban kialakult társas értékorientációihoz, közösségi élményeihez és szociális tapasztalataihoz. A "folytonosság" ezen kapcsolódási szálai egyénenként változó módon és intenzitással adnak életjelt magukról az osztály tagjainak legkülönbözőbb érintkezési szféráiban /tanulás, társadalmi munka, sport, öntevékeny szabadidős programok stb./ és fokozatosan beépülnek az új kortárs csoport kialakuló személyközi kapcsolatrendszerébe.

Az önértékelés és a társas orientáció

A gimnáziumi első osztály, mint a tanulók sajátos mikrokozmoszoként funkcionáló intézményes szervezet, a csoportgenezis kezdeti szakaszában a "halmazszerű" állapot ismérveit tükrözi. Az osztálykeretek által behatárolt személyközi környezetben az együttlét első napjaitól kezdve jelentkezik a társakra irányuló kölcsönös megismerési orientáció, a társkeresés vágya, a személyes kapcsolatok kialakítására való törekvés. A társas orientációt a korosztályra jellemző s az új környezetben fokozottabban kifejeződő szociogén szükségletek motiválják. A primér társas tájékozódás erővonalai az értékorientációk dimenziói szerint alakulnak. Az egyénileg változó s gyakran ellentétes előjelű társválasztási értékelési minták regulatív szerepe abban nyilvánul meg, hogy "...sajátos módon tagolja és szelektív módon megszüri a csoportban foglalt érintkezési mezőt; kiosztja a "társas valenciákat" /Pataki, 1975/.

E rövidebb vagy hosszabb ideig tartó társas orientáció folyamatában megjelennek az elsődleges, főleg érzelmi színezetű vonzalmi hálók körvonalai s a kezdeti személyközi kötődések többnyire még labilis alapformái. Ebben az időpontban a kapcsolódási sémák

gyakran változnak, többszörösen átrendeződnek s csak megfelelő megerősítés eredményeként stabilizálódnak.

A társakra irányuló tájékozódás szorosan egybefonódik az egyén azon törekvésével, hogy önmegvalósítása érdekében megtalálja saját helyét a személyközi érintkezésben. A saját helyzet kialakításának és megszilárdításának esélyei sokrétűen összefüggnek az önértékelés és az énkép problémájával /Kiss, 1978, Mohás, 1978/, amelyben a csoporttagoknak az egyénről alkotott értékeit összegezzük.

Az önértékelés és a társakra irányuló szelektív tájékozódás kölcsönös kapcsolata a középiskolába való átmenet időszakában sajátos módon érvényesül. Az új környezeti feltételek hatására a tanuló ugyanis szükségszerűen felülvizsgálja korábbi önértékelését s mérlegeli további lehetőségeit. Ezt nehezíti az a körülmény, hogy már kikerült a korábbi referenciacsoport vonzásköréből, de az új vonatkozási csoport, amelynek értékrendjéhez igazodhatna, még nem alakult ki.

Ezek a tendenciák tükröződnek a tanulók önjellemezésében /"Milyen vagyok"?/, amelyet az osztályfőnök kérésére szeptember közepén készítettek el. A tanulók a bemutatkozás érdekében szívesen vállalták a feladatot. Amint kiderült, többek számára szokatlanul bizonyult az önjellemezés megírása. Erre utalnak a következő megnyilatkozások: "Ehhez a fogalmazáshoz elég nehezen tudtam hozzáfogni, mivel nekem eddig még egyszer sem kellett ilyet írni." /34/+ "Már sok témáról írtam, de ilyen még kevés volt." /15/ "Kicsit váratlanul ért a kérdés." /30/

Az önjellemezés írásában gyakorlottabb tanulók a feladat nehézségéről tesznek említést s ezt különböző módon indokolják: "Igen nehéz önmagunkról véleményt mondani. Általános emberi tulajdonság, hogy saját hibáinkat vagy erényeinket egy kicsit kedvezőbben értékeljük, mint társainkat. Most azonban igyekszem tárgyilagos lenni." /2/ " Azt hiszem, hogy az ember magáról nem szeret beszélni. Én is így vagyok ezzel. Először is a rossz tulajdonságaimat mondom el, mert ezeket lehet legjobban észrevenni." /20/ "Véleményem szerint az élet legnehezebb kérdéseinek egyike önmagunk jellemzése, mivel ehhez önmagunk rendszeres tanulmányozása szükséges s ez pedig nagy elmélyülést igényel. Eddigi megfigyelé-

+ Zárójelben a tanulók kódszámát jelezzük.

seim szerint én is - mint minden ember - rendelkezem több jó és nemkívánatos tulajdonsággal." /14/ "Ha valami hiányzik ebből az 'életrajzból', az talán azért van, mert nem ismerem eléggé magamat." /8/

E jelzések /rendszerint a bevezető gondolatok/ ellenére a tanulók érdeklődéssel és felelősségteljesen viszonyultak a feladathoz. Az önjellemzések tartalmi értékelése sokféle szempont szerint lehetséges /Mohás, 1978/, de mi ezuttal azokat a részleteket kívánjuk kiemelni, amelyek elsősorban a szociabilitásra és a személyközi kapcsolatokra utalnak.

A vizsgált osztályban is tapasztalható az a fejlődéslelektani sajátosság, hogy az önjellemzésekben érzékelhetően tükröződik a szülők, a pedagógusok, a felnőttek, de különösen az egykoruak /osztálytársak/ értékeit, amelyet az egyénről alkotnak. A tanulók többsége kritikailag értékeli "megszűri" a környezete által róla kialakított véleményt s nem fogad el mindent, de minden olyan jelzésre felfigyel, amelyben "van valami" tanulság: "Szüleim mindig önállóságra, az emberek megbecsülésére neveltek. Sokat köszönhetek ennek a nevelésnek... Parasztgyermek vagyok, a munkától nem ijedek meg. Erre Édesapám tanított meg." /21/ "Édesapám szerint amit elkezdek, azt be is kell fejezmem, tehát van akaraterőm. Ebben én néha kételkedem, mert azt hiszem, hogy otthon Édesanyámnak nem segítek eleget." /25/ "Példaképem az egyik volt tanárom, aki emberismeretével, becsületességével, őszinteségével, gondolkodásmódjával nyerte meg tetszésemet." /26/ "Sokan mondták már, de magam is tudom, hogy eléggé kényelmes vagyok. Ritkán segítek nagymamámnak és csak 'egymillió-egyszeri' kérés után viszem le a szemetet." /31/ "Ugy érzem, hogy engemet nagyon nehéz megismerni. Éppen ezért a rólam alkotott vélemények sokszor homlokegycsont ellentétesek. Egyesek szerint kifejezetten nagyképű vagyok. Nem tagadom, van is valami alapja, de azért ez így nem igaz." /17/

Természetes jelenség, hogy az önjellemzésekben gyakran visszatér a kortáscsoportozás való kötődés motivuma, általában "hasonlósági" összefüggésben, illetőleg a "nem sok különbség" jelzésével: "Fiatal vagyok, ugynevezett kamasz. Vannak jó és rossz oldalaim." /17/ "Milyen vagyok? Talán magam sem tudom. Tizenéves kamasz." /13/ "Azt hiszem, nem sokban különbözöm a hozzám hasonló

tizenéves koru társaimtól." /30/

Az egykoruakkal való együttlét, együttes tevékenység élménye fontos tényezője a tanulók közérzetének, fellépésbeli biztonságának s önbizalmának: "Szeretem, ha észrevesznek. Néha ez talán már túl feltűnő. Általában csak ott, ahol már régóta ismerős vagyok. De nem a felnőttekre gondolok, hanem a velem egyidősekre." /20/ "Hasonló koru gyermektársaságban mindig jól érzem magam és feltalálom magam. Játékban szeretek vezetőszerpet játszani. Jó szervezőkészségem van. Igyekszem mindig udvarias, szolgálatkész és segítőkész lenni. Sajnos, ez nem mindig sikerül." /2/ "Ha a bátyámmal vagy nálam néhány évvel idősebb gyerekekkel vagy gyerekekkel vagyok együtt és még nem nagyon ismerem őket, kisebbségi érzés vesz erőt rajtam. Nagyon kellemetlen érzés ez, de egyelőre nem tudom, hogyan kellene leküzdeni." /4/

Szinte mindegyik önjellemezés foglalkozik a barátságához, a baráthoz való viszony kérdésével. A személyközi kapcsolatok ezen intimebb szféráját érintette talán a legérzékenyebben az új iskolatípusba való kerülés. A tanulók ezzel kapcsolatos megnyilatkozásai a korábbi tapasztalatokra, élményekre alapozódnak, de közvetlenül vagy közvetve jelentkezik az új baráti kapcsolatok kialakításának igénye, a "valakihez való tartozás" vágya: "A barátkozással kapcsolatban nem szeretem a bandákba való tömörülést, inkább vagyok együtt egy-egy jó barátommal. Nagyon örülök, hogy ilyen jó osztályba kerültem." /24/ "Szeretek valahova, valakihez tartozni. A kifejezetten egy barátot sohasem tartottam jónak, nem is volt. Mindékivel jóban voltam, sohasem szerettem veszekedni." /17/ "Eddig még csak egyetlen fiut ismerek /aki a barátom/, akivel jól megértjük egymást." /5/ "Utcán nem szeretek feltűnést kelteni és olyan gyerekekkel sem szeretek barátkozni, akik hangoskodással vagy más módon magukra vonják mindenkinek a figyelmét." /29/ "Nagyon szeretem szüleimet. Nekem nincs testvérem. Talán ezért is nagyon ragaszkodom a barátaimhoz." /2/

Az idézett fiu-csoport társas szituációjában jelen van az egy vagy több barát modellje, amelyben az egymáshoz való tartozás tudata, a megértés, a ragaszkodás a vezető motívum. Biztató tendencia, hogy elítélik a "bandába" való tömörülést, a hangoskodást, a feltűnősködést.

A leányok árnyaltabb s érzelmileg telitettebb megnyilatkozásaiból a megértő, együttérző, őszinte barátnő a keresett modell. Különösen szeretne barátnőre találni az, aki eddig nem barátkozott senkivel: "Kisköröm óta tanyán lakom. Közösségben csak az iskolában éltem. Barátnóm nem volt. Visszahuzódó természetű vagyok. Nagyon szeretném, ha találnék egy jó barátnőt. Szívesen segítek másoknak." /6/ A segítőkészség felajánlása már mindenképpen a korábbi elzárkózás oldásának és a társak felé való fordulásnak a jele. A szerencsésebbek a korábbi meghitt barátság élményével gazdagodva keresik az újat: "Az általános iskolai barátnőmmel jól megértettük egymást, sohasem veszekedtünk. Remélem itt hamarosan rátalálok az új barátnőmre, akivel mindent megbeszélünk, megértjük egymást és őszintén elmondjuk egymásnak a véleményünket mindenről." /26/ A leányok körében a baráti kapcsolatok létrejöttét és élettartamát gyakran zavarják hangulati elemek: "Általában mindenkivel jóban vagyok, de ha valakire megharagszom, akkor az lesheti, hogy mikor szólok hozzá, ha ennek bármi ára is van. Igazi barátnóm nem volt. Mindenkiel egyforma barátnő és barát szeretnék lenni." /13/

A társas orientáció sajátos, de korántsem ellentmondás nélküli szférája a tanulás, amelyet az iskola osztályzattal, a tanuló pedig értékítélettel minősít. Az önjellemezések e kérdésével foglalkozó részletei tanulságos és őszinte hangvételű önértékelést sejtetnek. A válaszokban a tanulásra való beállítódás pozitív jegei mellett jelentkeznek a negatív és a "semleges" előjelű megnyilatkozások is. Ezek az ismérvek egyénenként változó módon s összefonódva jelentkeznek.

A tanulást kedvelők csoportjában a következő típusú válaszok fordulnak elő leggyakrabban: "Szeretek sokat tudni s ezért érdemes tanulni. Szeretek dolgozni, csak nagyon nehezen fogok hozzá. Jólesik, ha a munkámat elismerik." /19/ "Szívesen tanulok. Eddigi tanulmányi eredményem mindig jó volt. Minden tantárgy érdekel, de különösen szeretem a fizikát." /36/ "Szeretek tanulni, töprengeni egy-egy problémán, bármilyen természetű is az." /25/ "Igyekszem tanulni, hogy később egyetemre mehessek." /26/ "Az osztály tanulói között az élgárdához tartozom. A tanulmányi eredményeim miatt sokan fordulnak hozzám segítségért. Én ezeknek a gyerekeknek szívesen segítek. Mindenre vállalkoztam, még ha nem is tudom az elején,

hogy sikerülni fog." /3/ A motivációk különbözőek ugyan, de a tanulás, mint érték egy jelentős csoport számára kezd kilépni az egyéni törekvések kereteiből és a személyközi viszonyok fontos alakító tényezője lesz.

A negatív elemekkel átszőtt önvalloásokra jellemző az ellentmondásos jelleg, amely rendszerint szubjektív okokból ered és a tanuló egyéniségének bizonyos jegyeivel /kényelmesség, hanyagság stb./ magyarázható. Ezeket nagyon konkrét formában és néha meglepően őszintén írják le a tanulók: "Nem szeretek tanulni, csak tudni. Sajnos ez nem nagyon megy. Csak a matematika megy így." /10/ "Sokszor nézek tévét ahelyett, hogy érdekes matematikai problémákon gondolkodnék." /31/ "Tanulni ugyan nem szeretek, de kötelességtudó vagyok. Egyébként kétlem, hogy a tanulást bárki szórakozásnak tekinti." /24/ "Meg kell hogy mondjam őszintén, hogy nem nagyon szeretek tanulni, de muszáj, és csinálom is, ha már vállalkoztam rá." /8/

Számos jel arra mutat, hogy a tanulók az új helyzetben "átértékelik" korábbi beállítódásukat és igyekeznek változtatni magatartásukon: "Nagyon könnyelmű voltam az általános iskolában. Keveset tanultam, mert az órán elmondott magyarázat legtöbbször a fejemben maradt. De vannak kivételek /orosz/, amiket most próbálok utólag pótolni." /30/ "Az általános iskolában kitűnő voltam, annak ellenére, hogy rettenetesen feledékeny és főleg lusta vagyok." /22/ "Az általános iskolában végig kitűnő voltam. Ezt úgy értem el, hogy alig volt kezemben tankönyv. Az órai magyarázatok alapján feleltem. Ezért lesz talán szokatlan a gimnázium, ahol a nehezebb anyag miatt meg kell tanulni." /34/ A "semleges" megnyilatkozások mögött is hasonló problémák rejlenek: "A tanuláshoz való viszonyomról szándékosan nem írok, hiszen ez rövid időn belül ugyis kiderül." /4/

Az önjellemezésben tükröződő önértékelés és a társas orientáció főbb irányjai között meghatározott összefüggést tapasztalunk. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a vizsgált osztály tanulói már a tanév elején magasfokú társulási szándékot, együttműködési készséget tanúsítanak és keresik az önmegvalósítás szerepköréit. A primer társas tájékozódás időszakában önértékelésük dominálón még a korábbi referenciacsoport mércéjéhez igazodik, de kezdenek kirajzolódni új személyközi orientációk körvonalai. A primer tár-

sas egymásrahatás folyamatában az egyén kezdi felülvizsgálni korábbi szerepeit és keresi önmagában is azt a többletet, amely által megtalálhatja és megerősítheti személyes helyzetét a még tagolatlan, de már a differenciálódás jeleit mutató szociális mezőben.

Az osztályszerkezet és a személyközi viszonyok alakulása

Az osztály mint szociális szervezet már létrejöttének és funkcionálásának kezdeti szakaszában is a személyközi viszonyok bonyolult hálóját foglalja magában, amelynek szerkezeti alakzatai csak fokozatosan alakulnak ki. Ebben a kölcsönös viszonyrendszerben a tanulók közötti érintkezés, együttműködés tartalmától és jellegétől függően a csoporttevékenység mechanizmusát a kapcsolatok három alaptípusával /Novikova, 1970/ jellemezzük: a/ A kölcsönös függés, ellenőrzés, felelősség hivatalos intézményes viszonyai, amelyek áthatják és egyesítik a tanulókat az együttes tevékenység legkülönbözőbb területein; b/ A személyek közötti kölcsönös érdeklődés, barátság, elvtársiasság, segítség közvetlen viszonyai, amelyek a hivatalos és nem hivatalos személyközi érintkezésben alakulnak ki; c/ A tanulók közötti szelektív jellegű viszonyok, amelyek az érintkezésben megnyilvánuló rokonszenv, érzelmi vonzódás és a közös érdeklődés alapján jönnek létre.

A személyközi viszonyok vázolt alaptípusai csak feltételesen különíthetők el, mert a gyakorlatban a kapcsolatok szférái egybefonódnak, átfedik s olykor keresztezik egymást és együttesen funkcionálnak. Ezt tapasztaltuk a vizsgált osztály tanulóinak körében már a csoportfejlődés kezdetén is.

Az osztályfőnök feljegyzéseiből kitűnik, hogy az osztályban az együttlét első napjaitól kezdve megindult a csoportosulás folyamata. A legszorosabb kapcsolatot azok a tanulók tartották, akik egy iskolából, ugyanazon osztályból jöttek és feltételezhetően a korábbi ismeretség vonzotta őket egymáshoz. Kezdetben összetartottak s elkülönülten zárt alakzatba tömörülve, kíváncsian "mértgették" a többieket, de nem tanúsítottak közeledési szándékot mások iránt. Ezek a "hozott" kapcsolatok később fokozatosan megszűntek, újak jöttek létre s a csoport felbomlott. Ennek pszichológiai tényezői közül az osztályfőnök a következőt említi meg: "Az egy osztályból jövőkről azt hittem, jó barátok már évek óta,

annyira összetartottak kezdetben. Kiderült, hogy valóban együtt járnak már nyolc éve, de ki nem állhatják egymást. Most az új környezetben mégis egymásra vannak utalva a sok idegen között."

A primér társas tájékozódás sajátos megjelenési formájaként említjük meg a ülésrend-átrendeződését. Az első tanítási napon az osztályteremben minden tanuló tetszés szerint választotta meg saját helyét és közvetlen környezetét. Amint megfigyelhető volt, egy bolyban helyezkedtek el az ismerősök, a korábbi tanulmányok során azonos iskolába s osztályba járók. Külön tömörültek a matematikusok és a fizikusok, elkülönültek /már amennyire ez lehetséges volt/ a fiúk és a leányok.

A társas mező elsődleges felosztása nem sokáig volt érvényben, mert alig két hónap elteltével új ülésrend kialakítását sürgették. Az önkéntes átrendeződés eredményeként a korábbi helyzethez viszonyítva, mintegy 80 %-os eltérést jelzett az új ülésrend. A társulás /egymás alaposabb megismerése következtében/ azuttal már egészen más szempontok szerint történt: hamar egymásra találtak az azonos érdeklődésűek, a jó tanulók, a megegyező erkölcsi felfogásúak, az aktívek. Már ekkor megfigyelhető volt néhány passzív, érdektelen tanuló társtalansága, akiket az egész tanév során sem sikerült bekapcsolni az egyre élénkülő csoportélet tevékenységi szférájába.

A primér társas tájékozódás időszakában dinamikusan változó vonzódások, csoportosulások szelektív jellege meghatározott "hasonlósági elven" alapuló értékelő mozzanatra vezethető vissza. Ebből következően a vizsgált osztályra vonatkoztatva is érvényesnek tartjuk azt, hogy: "A kezdeti társas tájékozódás időszakában szembeötlő a hasonlósági paradigma nagy értelmező ereje" /Pataki, 1975/.

Ennek megfelelően a kialakuló referencia csoportokban a tanulók közvetlen érintkezését, együttes tevékenységét, személyes és dologi kontaktusát nem csupán az együttlét gyakorisága, hanem annak egyre inkább megfigyelhető tartalmi gazdagodása, a közösen kialakított célok, erkölcsi ítéletek és magatartási normák érvényesülése szabályozza. Ez a tendencia felerősödik az 5-6 tagú aktív-csoport színrelépésével, majd fokozódik a /kezdetben 12 tagú/ KISz alap-szervezet tevékenységének kibontakozásával. Az ifjúsági szervezethez való tartozás fontos értékmérővé válik a kialakuló tanulói

közvéleményben és számos új mozzanattal gazdagítja a személyközi viszonyok rendszerét az osztályban.

Ennek egyik mutatójaként a második félévben végzett többszempon-tu /barátság, tanulás, politikai vitakör, társadalmi munka/ szociometriai vizsgálat adatai felhívják a figyelmet a személyközi viszonyok differenciálódásának irányaira és az osztály-szerkezet alakváltozásainak formáira.

Ezuttal csak a barátválasztás kérdéskörével foglalkozunk, mivel ezáltal lehetőségünk van az önjellemzések értékelésekor már jelzett, ilyen irányú társas orientációk bizonyos összehason-lítására is. Mindjárt megjegyezzük, hogy adatfelvételünk az első kritérium esetében megerősítette azt, hogy az első osztályban még nem szűnnek meg a "hozott" kapcsolatok. Az első helyen a szavazatok 77,8 %-át kapták az osztálytársak és 22,2 %-át "mások", illetőleg még az általános iskolában megismert barátok.

Ez az arány bizonyos szempontból támpontot ad az elsőd-leges pozitív választás alapján szerkesztett kölcsönösségi váz-lat /1.sz. ábra/ értelmezéséhez. A kölcsönösségi koefficiens csak az osztálytársakra leadott szavazatok alapján 43,5 %. A külső tagokra adott szavazatok beszámításával együttesen 32,6 %-os értéket kapunk. Az ábráról leolvasható, hogy elkülö-nül a fiú- és a leányalakzat. /Érdekes, hogy a másodlagos vá-lasztásnál már létrejön a kapcsolat, mivel a leányok 33,3 %-ban fiút választanak, míg fordítottan csak 0,37 % az arány./ Erős összetartást jelez a kölcsönös választások magas aránya /8 pár, 16 fő, 44,4 %/. Ez egy új összetételű osztályban /figyelemmel a nem osztálytársakra adott szavazatok fentebb említett arányá-ra/ mindenképpen a baráti kapcsolatokban megnyilvánuló fejlett szociabilitásra enged következtetni. A barátság erős személykö-zi kötődést tételez fel s éppen ezért figyelemre méltó, hogy viszonylag rövid idő alatt ilyen magas arányú és kölcsönös a barátság iránti igény tanulóink körében.

E megállapításunkat a barátválasztás indoklásaként meg-jelölt motívumok értékelése is megerősíti. A kölcsönös választások már megvalósult, a tanulók mindennapi érintkezésében funkcionáló s a személyközi viszonyokat szabályozó közvetlen kapcsolatokra utalnak. Az indoklások tartalmi változatossága tükrözi az előnyben részesített emberi tulajdonságokat, a ba-

rátságot éltető együttes tevékenység domináló formáit s több esetben a minősítő értékelő megnyilatkozásokat is. Az egymásról alkotott vélemények hasonlósági és azonossági mozzanatai különösen szembeötlőek akkor, ha egymás mellé helyezve vizsgáljuk s idézzük fel a partnerek egymásról alkotott vélekedését: 18-21, "Mert nagyon becsületes, őszinte és rendkívüli akaratereje van." /18/, "Rendkívül becsületes, nagyon aktív fiú, jól tanul, általában mindenben példamutató, elveink megegyeznek." /21/; 31 - 36, "Mert érdeklődési körünk megegyezik. Sokat vagyunk együtt. Jól ismerem. Nem nagyzolós." /31/, "Jól megértjük egymást. Vele sok közös témát találunk." /36/; 7-10, "Mert értelmi képességei jók. Szerelem a sportot. Jól el lehet vele beszélgetni és izlésünk is nagyjából megegyezik." /7/, "Rendes, aktív, rokonszenves fiú. Nem nagyképű, szerény. Megértjük egymást. Szinte mindig hasonló véleményen vagyunk." /10/; 22-30, "Elsősorban is azért, mert őt ismertem meg először az osztályban. Érdeklődésünk is hasonló." /22/, "Állandóan jókedélyű, jó humorérzékű fiú. Nem csak a jóban, hanem a bajban is jó barát." /30/; 1-32, "Mert utánam ő legkisebb termetű az osztályban. Neki is van motorja. Mindkettőnk hobbjaja a motorozás." /1/, "Körülbelül azonos magasságúak vagyunk. Szeretek vele együtt motorozni." /32/; 9-26, "Mert azonos az érdeklődési körünk. Nem beképzelt. Szívesen beszélget velem. Amit elmondok neki, nem adja tovább." /9/, "Mert vele nagyon jól megértjük egymást. Egyforma az érdeklődési körünk." /26/

Az idézett tanulói véleményekben legnagyobb gyakorisággal azok az emberi tulajdonságok fordulnak elő, amelyeket az önkéntesen társuló egyének kölcsönösen értékelnek egymásban /becsületes, őszinte, megértő, megbízható, szerény, jó tanuló, példamutató stb./. Az egykorúak barátságának egyik feltétele, éltető eleme s állandó motiváló tényezője az azonos vagy legalább is hasonló érdeklődési irány. Ez biztosítja a gyakori együttlét tartalmas programját s rendszerint a közös érdeklődés köré szerveződik az együttes tevékenység is /bár konkrét megjelenési formáira vonatkozóan a véleményekben csak szűkszavú utalásokat találunk/. A személyközi kapcsolat ezen intim szférájában fontos összetartó kapocsnak minősül a tanulók által gyakran kiemelt véleményazonosság, amelyben a barátok mindenre kiterjedő

/dolgok, személyek, jelenségek, események stb./ kölcsönösen értékelő magatartása tükröződik.

A barátság értékorientációs vonzata nem csak az előnyben részesített emberi tulajdonságok, viselkedési módok minősítésében nyilvánul meg, hanem kiterjed azokra a negatív sajátosságokra is, amelyekkel az egyén nem azonosul s ennek megfelelően alakítja személyközi kapcsolatait.

Ezt a tendenciát jelzik a barátválasztás során pozitív szavazatot nem kapott 6 tanulóra vonatkozó értékelő megnyilatkozások. A "negatív" kritérium /Kivel barátkozol: a/ Szívesen? b/ Kevésbé szívesen?/ alapján a pozitív választásban mellőzött ezen tanulók kapták a legtöbb "nemleges" szavazatot. Például a 12-es tanulóval azért nem barátkoznak szívesen osztálytársai, mert: "Mindenkít megszól. Szünetben tanultam volna még egy kicsit a leckét s kértem, hogy most menjen el. Ő azért is piszkált." /16/ "Csufolódó, pimaszkodó természetű." /29/, "Alázatossága miatt távol áll tőlem." /18/, "Mert 'lapja nem mindig tiszta', szereti kihasználni a másikat, önző," /21/, "Nyüzsög, nem szorgalmas, viselkedése nem rokonszenves." /13/, "Nagyon kapkodó, meggondolatlan." /3/, "Szeret a tanárok közelében sündörögni." /35/. Sok vonatkozásban hasonló a 17-es tanuló karakterisztikája: "Nagyon beképzelt. Azt hiszi, hogy ő a legszebb fiú az osztályban. Állandóan hülyéskedik. Nem talál közös témát a lányokkal." /8/, "Szeret nagyképüsködni, hizelgő, kissé önző is. Ugy hiszem kizárólag a vicceinek köszönhetette kezdetben oly nagy népszerűségét. Szerényebb magatartásával viszont véleményem szerint értékes tulajdonságai jobban kidomborodnának." /24/, "Mert nagyképü, nem őszinte, csak magát látja, nem törődik mások véleményével." /23/.

Feltűnő az indoklások plasztikus jellege, amely abban nyilvánul meg, hogy a tanulók sokféle élethelyzetre hivatkoznak s tapasztalataik az osztálykeretek között zajló társas érintkezés élményeikhez kötődnek. A véleményekben említett jellembeli magatartásbeli anomáliák időről-időre kétségtelenül zavarhatják az osztályban egészségesen fejlődő személyközi viszonyok harmóniáját. Emért nem meglepő az, hogy a tartalmas kapcsolatokat és a kölcsönös segítségen alapuló együttműködést szorgalmazó többség nem szívesen barátkozik azokkal, akiknek orientációja jelentősen

eltér a csoport kialakuló értékrendjétől.

A személyközi viszonyokat szabályozó értékorientációs irányok fejlődésének egyik mutatója /az eddig tárgyalt összehasonlításokon túlmenően/ az is, hogy a felmérő lapon szereplő kérdésre[†] adott válaszok összesítése alapján az 5 első helyen a következő gyakorisági sorrendet kaptuk: a/ becsületesség /63,9 %/, b/ kollektivitás /43,3 %/, c/ segítőkészség /33,3 %/, d/ szorgalom /33,3 %/, e/ magatartás /33,3 %/. Különösen fontosnak tartjuk a kollektivitásnak, mint értékjelzőnek ilyen magas előfordulási arányát. A preferált értékek jól tükröződnek a barátság mellett a tanulás, a politikai vitakör és a társadalmi munkabrigád feladathelyzetben tapasztalt társválasztás indoklásaiban is.

Az értékelési minták szelektáló szerepe különösen jól követhető a társas mező szerkezeti tagolódásának alakulásában. A barátságválasztás pozitív szavazatai alapján kapott adatok feldolgozása után a társas mező rétegződése a következő mutatókkal jellemezhető: a/Központi helyzetű 6 tanuló /4-6 szavazattal/, b/ előnyben részesített 13 tanuló /2-3 szavazattal/, c/ elfogadott 11 tanuló /1 szavazattal/, d/ közömbös /elutasított/ 6 tanuló /szavazat nélkül/. Ez a tagolódás a másik 3 kritérium alapján nyert adatok függvényében nem változott lényegesen. Így a barátság, tanulás, politikai vitakör és társadalmi munkabrigád feladathelyzet összesített pozitív szavazatai alapján nyert szociometrikus helyzet rangsora /2.sz. ábra/ egyfajta rétegzést tükröz. A lehetséges és a kapott pozitív szavazatok rangkorrelációs értékének eloszlási görbéje meredek lejtést, majd bizonyos kiegyenlítődést mutat.

A hivatalos osztályszerkezet és a személyközi kapcsolatok alapján felvázolható népszerűségi rangsor között meghatározott összefüggés tapasztalható. A KISz vezetőség tagjai /4,13, 18, 21, 34/ egy kivétellel /13/ a rangsor elején helyezkednek el. E tanulók kiváló tanulmányi munkájukkal, áldozatos társadalmi-közösségi tevékenységükkel, példamutató magatartásukkal kezdetől fogva központi szerepet játszanak az osztály közvéleményének

[†] "Fontossági sorrendben nevezd meg azokat az emberi tulajdonságokat, amelyeket lényegesnek tartasz osztálytársaid megítélésében, értékelésében!"

formálásában. A tekintély-struktúra mutatói szerint közülük hárman /21, 18, 34/ magasán az átlag fölé emelkednek. Ketten /4, 34/ négy éven át élvezik a tagság bizalmát a vezetőségben. A személyközi viszonyok reális értékrendjét tükrözi az a tény, hogy a fiú-többségű osztályban két leányt /4, 13/ is beválasztanak a vezetőségbe, sőt később /II. osztályban/ egyikük lesz a titkár. Adatainkból kitűnik, hogy a leányok /4, 6, 8, 9, 13, 16, 23, 25, 26/ többsége a tanulásban és a közösségi munkában kivivott tekintélye alapján végig az osztály közvélemény-formáló vezető rétegéhez tartozott.

Ezt az aktivitási skála /3.sz. ábra/ értékei is egyértelműen megerősítik. /A tanulók egy háromfokozatu skála "nagyon aktív", "aktív", "kevésbé aktív" kritériuma szerint értékelték valamennyi osztálytársukat és önmagukat is besorolták a megfelelőnek ítélt kategóriába./ A társadalmi aktivitás mutatóinak trendvonala már viszonylag kiegyenlített. Itt nincs olyan erős lejtés, mint a szociometrikus helyzet értékeinél tapasztaltuk. A két rangsor között szembeötlő hasonlóság is van, mivel az első két ranghely /21, 18/ változatlan, illetőleg kisebb átrendeződést jelent az, hogy többen felzárkóznak az aktív magot képező csoporthoz. A társválasztásban mellőzöttek kisebb csoportja továbbra is tartja kedvezőtlen pozícióját, ami feltehetően összefügg azzal, hogy nem tanúsítanak megfelelő érdeklődést és aktivitást az osztály közös feladatainak megoldásában.

Adataink elemzése alapján megállapítható, hogy a hivatalos osztályszerkezet és a szociometrikus státusz csaknem teljes megfelelése a személyközi viszonyok közösségi irányultságú fejlődésének egyik lényeges előfeltétele, amely később /a felsőbb osztályokban/ minőségi változásokat eredményez az osztály kollektívista önmeghatározásának kialakulásában.

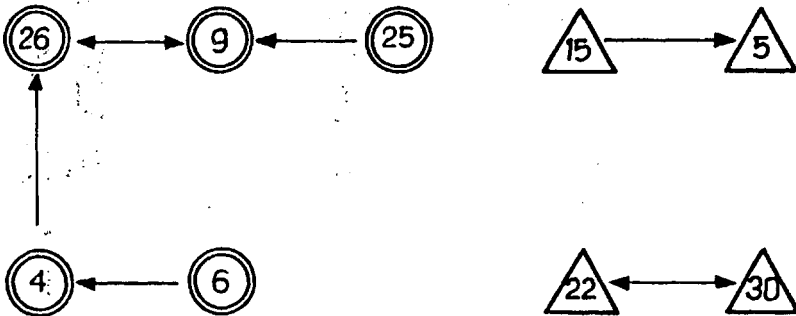
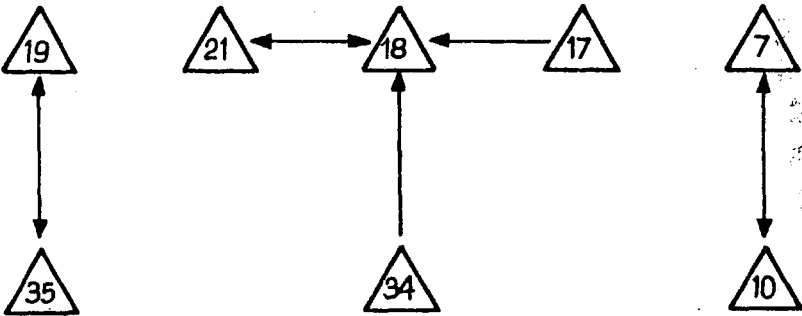
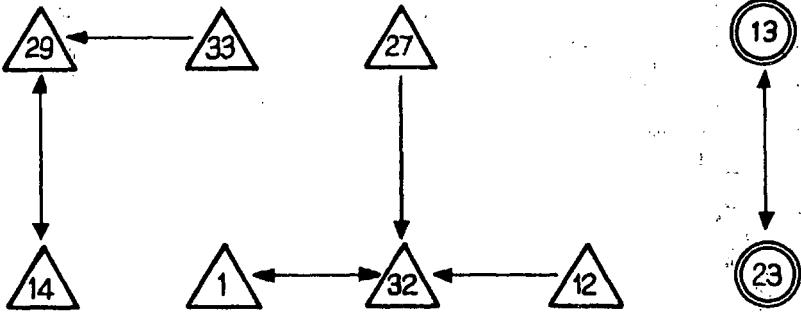
Összegezés

A tanulmányozott gimnáziumi osztály longitudinális vizsgálatának első évében nyert adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a személyközi viszonyok alakulását jelentős mértékben befolyásolják a nevelésszociológiai feltételek, az előzetes szociális tapasztalatok s az új társas környezetbe való beillesz-

kedés egyénileg változó személyiség-tényezői.

Az osztálynak, mint szociális szervezetnek a működése a közös feladatokra irányuló együttes tevékenység rendszerében fejlődik. A beilleszkedés folyamatában jelentős szerephez jut az önértékelés és a társakra irányuló tájékozódás kölcsönössége, amelynek értékorientációs jellege szabályozza a tanulók egymás közötti érintkezésének, emberi kapcsolatainak megjelenési formáit és tartalmát.

A közös célok által vezérelt tevékenységben fokozatosan kialakuló és egységesülő értékrend differenciálja s bizonyos mértékig integrálja is a személyközi viszonyok rendszerét, amelynek egyes rétegei között rendszerint nincs merev határvonal, mert az alakzatok az együttműködés jellegétől függően dinamikusan változnak. A hivatalos osztályszerkezet és a tanulók szociometriai helyzetének csaknem teljes megfelelése a közösséggé fejlődés kezdeti stádiumának tekinthető. A további kibontakozás iránya és hatékonysága döntő mértékben függ a tanulók kollektívista beállítódásának fejlődési ütemétől és megszilárdulásától.



○ = lányok

△ = fiúk

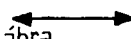
JELÖLÉSEK



egyirányú

választás

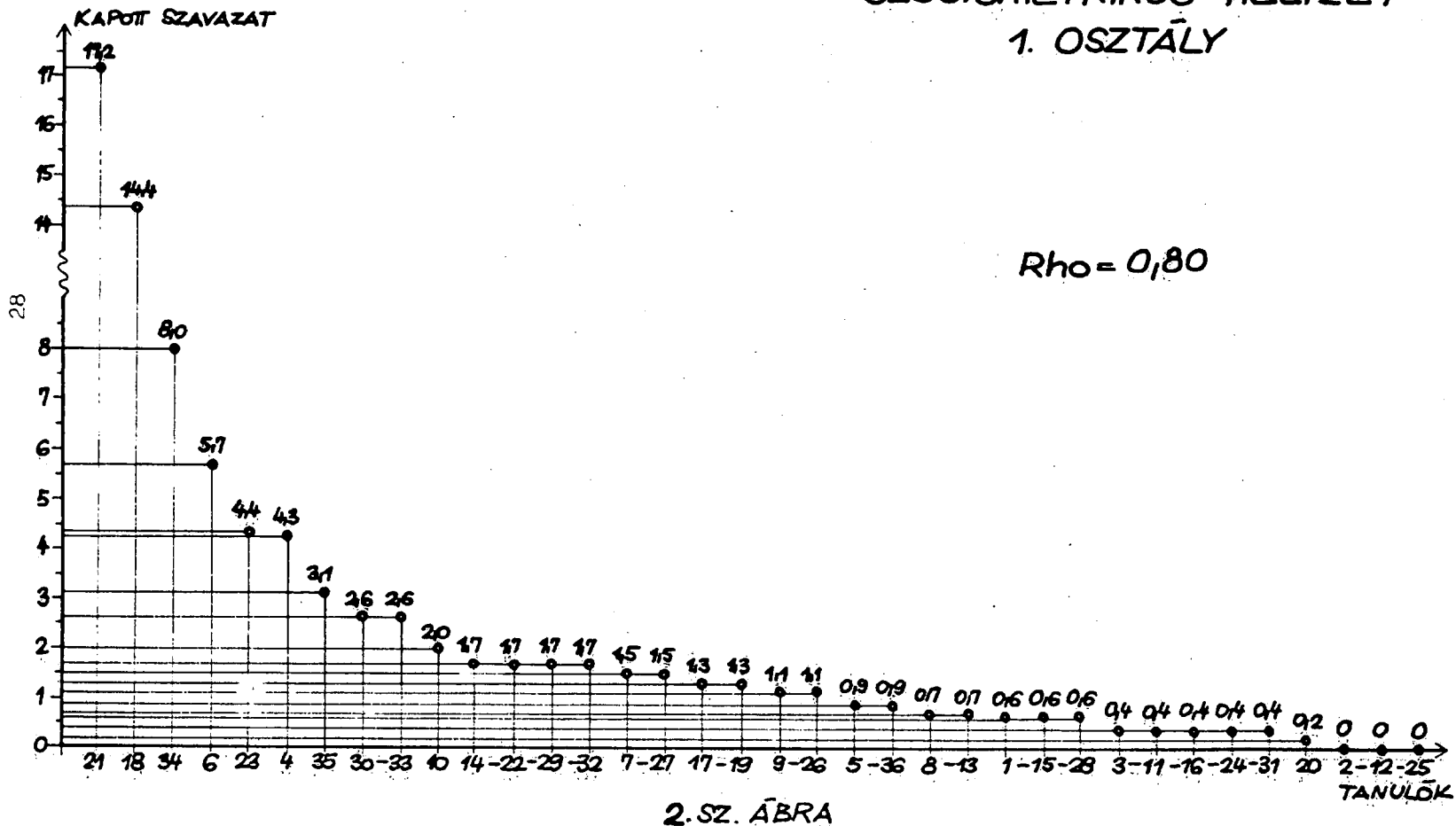
1. sz. ábra



kölcsönös

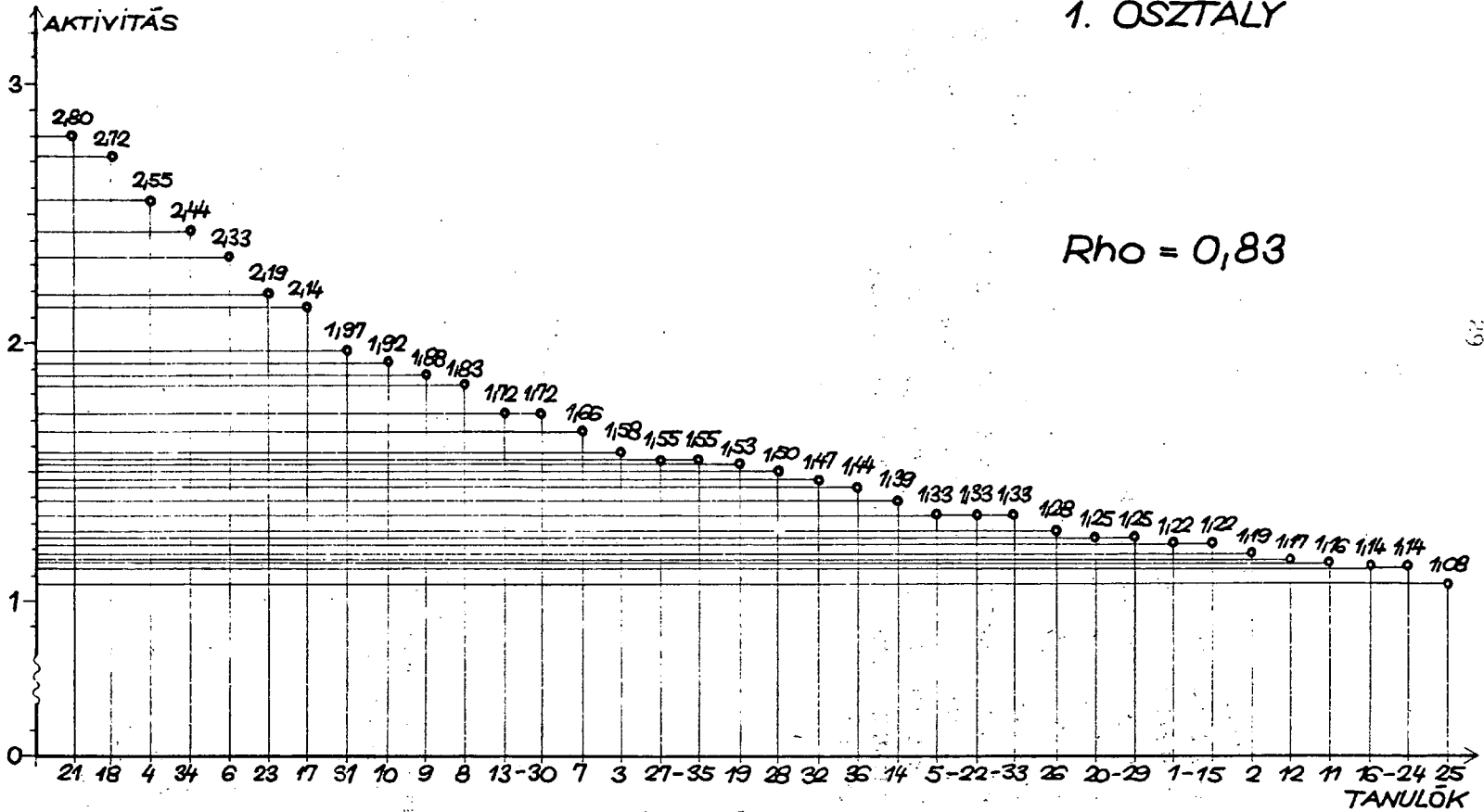
SZOCIOMETRIKUS HELYZET 1. OSZTÁLY

$Rho = 0,80$



2. SZ. ÁBRA

AKTIVITÁSI INDEX 1. OSZTÁLY



3. SZ. ÁBRA

Развитие межличностных отношений в первом
классе гимназии

д-р Л.Дуро

Работа разрабатывает и истолковывает данные, полученные в первом году продольного исследования одного класса гимназии. Исходя из анализа воспитательно-социологических предпосылок класса нового состава, автор демонстрирует процесс дифференциации межличностных отношений в различных формах совместной деятельности; раскрывает психологические определители взаимосвязи структуры класса и системы межличностных отношений. Полученные результаты способствуют психологическому познанию структурной расчленённости учебной группы, динамики, ценностно-ориентационных направлений её и наиболее важные фазы развития группы.

ENTWICKLUNG DER ZWISCHENPERSÖNLICHEN VERHÄLTNISSEN
IN DER ERSTEN KLASSE DES GYMANIUMS

Dr.Lajos DURÓ

Der Artikel bearbeitet und wertet die Daten, gewonnen im ersten Jahr der vierjährigen longitudinalen Untersuchung einer Gymnasialklasse. Der Verfasser legt den Differenzierungsprozess der zwischenpersönlichen Verhältnissen in verschiedenen Formen der gemeinsamen Tätigkeit vor, und entdeckt die psychologisch determinierenden Züge des Zusammenhangs zwischen der Klassenstruktur und dem zwischenpersönlichen Verhältnissystem. Die Ereignisse sind Zugaben zur psychologischen Erkenntnis der strukturellen Gliederung, der Dynamik, der wertorientierten Richtungen einer Schülergruppe und der Hauptphasen der Gruppenentwicklung.

IRODALOM

- Az állami oktatás helyzete és feladatai, 1973, Tankönyvkiadó, Bp., 416 old.
- Csepeli György, 1975, Az iskola belső világa, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Bp., 36 old.
- Duró Lajos, 1972, A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése, Magyar Pszichológiai Szemle, 2.sz. 211-218. old.
- Hunyady György, 1970, A szociometriai módszer és az interperszonális viszony, Pszichológiai Tanulmányok XII., Akadémiai Kiadó, Bp., 135-151. old.
- Hunyady Györgyné, 1977, Kollektivitás az iskolai osztályokban, A közösségi beállítódás strukturális meghatározói, Akadémiai Kiadó, Bp., 204 old.
- Geréb György, 1970, Az iskola pszichés klimája, Tankönyvkiadó, Bp., 89 old.
- Kalmár Magda-Lendvainé Aba Ildikó, 1975, Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt, Tankönyvkiadó, Bp., 161 old.
- Kessel W.-Knauer K.-Schröder H. /Hrsg./, 1975, Sozialpsychologie der Schulklasse, Konferenzbericht, Volk und Wissen V., Berlin
- Kelemen László, 1973, A pedagógiai pszichológia alapkérdései, Tankönyvkiadó, Bp., 391 old.
- Kiss Tihamér, 1973, Az énkép kialakulása és fejlődése, Tankönyvkiadó, Bp., 143 old.
- Kolominszkij J.L., 1976, Pszichológija vzaimootnosenyij v malih gruppah, Obscsije i vozrasztnuje oszobennosztji, Izd. BGU., Minszk, 350
- Mérei Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 402 old.

- Mohás Livia, 1973, Gimnazisták énképe az önjellemzéseikben, Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, 10., Akadémiai Kiadó, Bp., 66 old.
- Neuner G., 1974, Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsbildung-Hauptaufgabe der marxistischen-leninistischen Pädagogik, Pädagogik, Heft 10-11., 889-991.
- Novikova L.I., 1970, A közösség és a személyiség problémája a pedagógiában, A szocialista személyiség-nevelése és a közösség, Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 247-252. old.
- Pataki Ferenc, 1975, Adatok a csoportfejlődés szakaszosságának kérdéséhez, Magyar Pszichológiai Társaság IV. Tudományos Nagygyűlés, Előadáskivonatok, Bp.
- Pataki Ferenc-Hunyady György, 1972, A csoportkohézió, Akadémiai Kiadó, Bp., 267 old.
- Pedagógiai szociálpszichológia, 1976, A válogatást készítette, a bevezető tanulmányt írta Pataki Ferenc, Gondolat Könyvkiadó, Bp., 729 old.
- Petrovskij A.V., 1977, O nyekotoruh fenomenah mezslicnoszty-nuh vzaimootnosenyij v kollektive, Metodologija i metodü szociálnoj pszichologii, Otv.reč., Sorohova E.V., Izd., Nauka, Moszkva, 136-148.
- Petrovskij A.V.-Spalinyszkij V.V., 1978, Szociálnaja pszichologija kollektiva, Izd., Proszvescsenyija, Moszkva, 376.
- Vastagh Zoltán, 1976, A szociometriai felvétel adatainak értelmezése a pedagógiai folyamatban, Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon, Szerk., Hunyady Gy.-Pataki F.-Váriné Szilágyi Ibolya, Akadémiai Kiadó, Bp., 218-229. old.
- Vorwerk M., 1973, A közösség szociálpszichológiai vizsgálata, Tankönyvkiadó, Bp., 150 old.

Á TANTÁRGYCSOPORT VÁLASZTÁSÁNAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI
A GIMNÁZIUMI FAKULTATIV KÉPZÉSI KISÉRLETBEN

Dr.Gergely Jenő

Leontyev szerint ma már nem is az a fő kérdés, hogy képes-e az ember különböző területen a kívánatos szintet elérni, hanem az; hogyan segítünk abban, hogy a "korlátlan fejlődés útjára lépjen".

Dolgozatunk azoknak a kérdéseknek a megvitatásához kapcsolódik, melyek választ keresnek a gimnáziumi tanulók fakultatív képzési irányválasztásának értékorientációs tényezőire. Vizsgálódásunk alapkérdése a tantárgycsoport választás és az érték-attitűdök alapján szelektált orientációs tényezők integráltságának hatékonyságával függ össze. A vizsgálat néhány lényegesnek ítélt kérdését a gimnáziumi fakultatív oktatás általános bevezetése előtti időszakban fogalmazzuk meg, amikor a tantárgycsoportos oktatással kísérletező hazai középiskolák első tapasztalatai hozzáférhetővé váltak. Koncepcionális, tantervi és szervezési kérdések tárgyalása készítette elő a gimnáziumi /később középiskolai/ fakultatív oktatás elvi, szemléleti megalapozását, amely figyelembe vette a pedagógiai konzekvenciák interdiszciplináris vonzatait.

A fakultáció kísérleti keretekben történő kipróbálása során azt tapasztaltuk, hogy a személyiségfejlesztés olyan alapvető, egymástól elválaszthatatlan kérdései kerülnek előtérbe, melyek jelentős pszichológiai problémákat érintenek. /Ritók, 1977/ A gimnáziumi fakultatív képzés kísérletei iránt megnyilvánuló pszichológiai jellegű érdeklődés két kérdéskör alaposabb megvitatására összpontosult. Az egyik a fakultatív képzés kulcs-tevékenységeire /felzárkóztatás, differenciálás, fakultatívitás/, a másik a "helyes pályaválasztás" pszichológiai jellegű előkészítésének folyamatára koncentrált. /Ágoston-Orosz, 1974/

A tantárgycsoport választásában meghatározó tényezőcsoport az az egyéni értékrendszer, mely különböző területeken szerzett tapasztalatok tartalmi gazdagságán keresztül emeli a tanulót az elhatározás szintjére. Ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy: "A tanulók személyiségének - a külső környezettel való kölcsönhatása következtében - kettős arculata van: egyrészt

hatásgyűjtő és feldolgozó, szelektív rendszer, másrészt állandó hatásforrás" /Rókusfalvy, 1969/.

Metodológiai alapok, feltevések

A fakultatív képzési rendszerben tehát fokozott pszichológiai jelentőséget kell tulajdonítanunk a tantárgycsoport választást orientáló tényezőknek és a tanulók részéről megnyilvánuló értékelési stratégiák folyamatos összefüggésének alakulására. Következésképpen e kölcsönhatási folyamat központi jellemző fázisai a tantárgycsoport választást közvetlen megelőző /II. év/ és az azt követő /III. év/ tanévekre esnek. Ez utóbbi gondolat azzal a pszichológiai ismerettel rokon, mely szerint a személyiség formálásának úgy kell megvalósulnia, hogy egyfelől összhangban legyen a tanuló legfontosabb motivációs bázisaival, másfelől kövesse azok összhangba kerülését az egyéni sajátosságokkal úgy, hogy a motivációs bázist az elvárások egyre magasabb /fejlettebb/ szintjére emeli. Olyan körülményt támaszt a tanulóval szemben, amelyben a legfontosabb mozzanat a motiváló tényezők és az értékattitűdök újratanulása az ismeretek elsajátítása mellett.

A tantárgycsoport választása után a tanuló nemcsak a jelentősebb, a hangsúlyosabb tantárgyi többletből, hanem az új tanulmányi célok kitűzéséből, új élményekből és az önmagáról kapott több információ elemzéséből építeti fel egyéni értékrendszerét. A tantárgycsoport választás arra az előfeltételre épül, hogy a 16-17 éves korú középiskolások olyan jellegű nevelési folyamat aktív résztvevői, amelyben lehetővé válik az irányított tapasztalatszerzésre alapozott értékátrendeződés. Ezért megítélésünk szerint részletesebben szükséges áttekinteni a tantárgycsoport választás értékorientáló tényezőinek néhány fontosabb összetevőjét. Egyetértünk azzal, hogy "...jelentős problémákat hordoz az 'értékorientáció' kategóriája. E problémák egyfelől az értékfogalom sajátlagosan pszichológiai értelmezése, másfelől az attitűd és érték kölcsönviszonyának felfogása köré rendeződik" /Pataki, 1977/..

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a tantárgycsoport választás vizsgálata "pszichológiailag objektív" jellemzők segítségével megvalósítható. Ehhez abból kell kiindulnunk, hogy a tantárgycsoport választását a tanuló egész megelőző pszichi-

kai fejlődése készítette elő. Elsősorban figyelembe kell venni azt, hogy a személyiségben rejlő "interiorizált" tényezők melyek "összhatásaként a vélemények és értékelő állásfoglalások megváltoznak, a meggyőző közlés sikerrel jár" /Hunyady-Hunyadyné, 1977/. Pszichológiai szempontból ez a folyamat a tanulmányi tevékenységre, az elsajátítandó ismeretek tartalmára, valamint e folyamat tényleges interperszonális vonzataiból adódó önmeghatározási törekvések aktivizálódására irányítja a figyelmet. Az önmeghatározási folyamat a középiskolás kora tanuló személyiségében látható nyomot hagy.

A személyiség motivációs hierarchiájában elrendeződnek azok az indítékok /biztonság igénye, társas igénye, önbecsülés igénye, önmegvalósítási igénye/, melyek kölcsönkapcsolatot teremtenek az értékorientációs tényezők fejlődése között. E pszichikai sajátosság fokozatosan összhangba kerül középiskolás korban az értelmi tevékenység sajátos affektív színezetével, amiből fokozatosan kibontakozik a "jelentős" értékek körében történő tájékozódás egyéni jellege. Ebben döntő mozzanat az, hogy gondolkodni kezd önmagáról: számbaveszi élményeit, tulajdonságait, képességeit, viselkedését, lehetőségeit és céljait. E tény igen lényeges pszichológiai következmények egész sorát eredményezi.

A folyamat megindulását igen szemléletesen tükrözi a későbbi életut megválasztásának felelevenedő dilemmája. Az elképzelések jelentkezésével egyidőben rendkívül jelentős összehasonlítási folyamat bontakozik ki, melynek különböző fázisaiban egyre hitelesebb én-kép alakul ki: "A feltevések szerint ezekben az összefüggésekben az én érzelmeknek, értékeknek, elkötelezettségeknek a kiterjedt szövedékében jelenik meg..." /Mérei, 1976/.

Ugy véljük, hogy ebben az életkorban az értékorientáló tényezők leglényegesebb komponense a tanuló és környezete kapcsolatának nagyon is sajátos jellege van. E kapcsolatban azon alapvető változások realizálódnak, amelyek viszonyok formájában öltenek alakot. Pszichológiailag a középiskolások értékorientációjának alakulásában jelentős nyomot hagy - s ez nyilvánvalóan a tantárgycsoport választást is áthatja - az absztrakt gondolkodás fejlődési sajátossága /az általános tételek konkretizálásának nehézsége/, amely megengedi a jövő várható

alakulásának kétsíku értelmezési lehetőségét a fiatal számára.

Aligha lehet kétséges, hogy ebben az összefüggésben az orientáló hatást előidéző nevelői tevékenységek befolyásoló szerepe növekvő fontosságú jelentőséggel bír. Az ún. kulcstevékenységek orientáló funkcióival ugyancsak számolnunk kell, úgy is mint az irányított tevékenységek speciális szerepével, de úgy is mint a választási helyzetet előkészítő attitűd módosító hatásával.

A vizsgálati módszer és a mintavétel kialakításának kérdései

Alapvető módszerként a kérdőív és az attitűdskála technikai kombinációját választottuk. Szakirodalmi előzményekre támaszkodva abból indultunk ki, hogy az értékelést kiváltó kérdéseket igen hatékonyan alkalmazhatjuk akkor, ha motivációs változók segítségével kívánunk attitűd kiváltó hatásokat feltárni /Finley-Staats, 1967/. Az alapadatokat alternatív választásokból képeztük, az attitűd kiváltó funkciót pedig kijelentésekhez hozzárendelhető skálapontok /verbális minősítések/ alapján állapítottuk meg.

Az alapadatok előállítására, a relatív gyakoriságok segítségével történt. A vizsgált téma célkitűzéséből adódóan módszerként a /három egymást követő lépésből álló/ cluster-analízist választottuk. Bár maga az eljárás nem problémamentes /Kindler-Papp, 1977/, de belátható, hogy a vizsgálat során nem elégedtünk meg az ún. attitűdkiváltó ismérvek felsorolásával, mivel a hipotézisek adott szempontjainak rendszere alapján kíséreltük meg a vizsgált értékattitűdök tanulmányozását.

A feldolgozás a módszerének kiválasztását továbbá az ezáltal szükségessé, hogy értékelő jellegű rendezés segítségével kívántuk tanulmányozni az adott tényezők kölcsönhatását, az értékelési tényezők együttes figyelembevételével.

A vizsgálatba azokat a tanulókat vontuk be, akik a fakultatív gimnáziumi képzés Csongrád megyei kísérletében vettek részt, és a vizsgálat ideje alatt az 1977/78. tanévben 2., illetve a 3. osztályt fejezték be.

A feldolgozásra kerülő adatok 248 tanuló válaszaiból alakultak ki. A minta nagysága, valamint az adatfelvétel lehetőségeitől függő következmények arra intenek, hogy a clusterana-

lízis adatait kizárólag a mintába került tanulók körére vonatkozóan tekintjük jellemzőnek. E tény természetesen korlátozza és körül is határolja a következtetések érvényességét.

A számítástechnikai lépések definiált algoritmusait dr. Hunya Péterné tudományos munkatárs, a számításokat a JATE Kibernetikai Laboratóriuma végezte.

Az alapadatok összefüggéseinek elemzése

A vizsgált minta bemutatását az alapadatok elemzésével kezdjük. 123 II. osztályos és 125 III. osztályos tanuló adatait vizsgáljuk meg az alábbi mutatók számszerű alakulása során. Ezek a következők: 1. a szülők iskolai végzettsége; 2. a szülők foglalkozása, valamint 3. a tanulók pályairányultságának stabilitása és 4. a tanulók konkrét foglalkozási ágak felé történő orientációja.

A felvett adatok közül tehát először azokat elemzzük, melyek a szakirodalmi vélemények alapján /Rókusfalvy, 1969/ befolyásolhatják a tanulók életcélját reprezentáló orientációk alakulását. A kérdés megvitatása a nevelési főfeladat azon oldalával kerül összefüggésbe, mely a tanulóra reálisan ható családi tényezők alakulásának következményeit mérlegeli a fakultatív irány választásakor. A szülők iskolai végzettségének és foglalkozásának a hatását abban látjuk, ahogyan közelítenek gyermekük jövőbeni problémáihoz és ebből következően hatást kívánnak gyakorolni a jövőbeni események alakulására.

A viszonylag nagyfokú szubjektivitás és a viszonylag korlátozott választási lehetőség visszacsatoló hatása együttesen szerepet játszik a döntések alakulásában és a jövőre vonatkozó /tanulói-szülői/ nézetek fejlődésében. Más kölcsönhatásokat is figyelembe véve azt láthatjuk, hogy a szükségképpen szubjektív döntések számos feltételt integrálnak. Mihelyt azonban a döntés /a tantárgycsoport kijelölése/ megtörtént, a komplexitást automatikusan korlátozza /3. osztályra/ az, hogy kiküszöbölődtek az egymással kölcsönösen ellentétben álló /tantárgycsoport, illetve pályaelképzelési/ variánsok. Az azonban tény, hogy az előbbi gondolatok csak optimális körülményeket körvonalaznak. Gyakoribb, hogy a döntések a minimális vagy éppen a maximális célokkal kapcsolatosak. A jelentős gondot okozó választás feltehetően inkább a komplexitás különböző foko-

zataira utal, mint a legszélesebb értelemben vett általános és speciális orientáció konfrontációjára. Kulcsfontosságú kérdés annak tisztázása, hogy a döntési komplexitás alakulásában milyen bonyolultság alakulásához vezet pl. a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása. Ha felismerjük és megértjük a döntés jelensége mögött rejlő hajtóerőket, akkor feltehetően árnyaltabb információkat nyerünk a tanulók jövőbeni fejlődését szabályozó szükségletek, rendjét tükröző motivumok irányító jellegeről /Pataki, 1977/.

A szülők iskolai végzettségének /1. sz. táblázat/ a szerepe a fakultatív irány megválasztásában kétségtelenül összefonódik a gyermekükéről alkotott kép mellett az értékek és az általuk értékelte célok területének élményeivel. E probléma bonyolultságára utal, hogy a család nem elégedhet meg a jelenlegi célok elemzésével, hanem a gyermek jövőbeni céljainak szempontjából is végig kell gondolnia a fakultativitásból adódó lehetőségeket. Már első pillantásra kitűnik, hogy a döntés előtt álló 2. osztályos tanulók a jövő stabilitásának megítélésében nagyobb fokú bizonytalanságot, több irányú lehetséges orientálódást ismernek el, mint a 3. osztályosok /2. sz. táblázat/. A preferenciák értékelése és kifejezésre juttatása vagy a jövőbeli prioritások kijelölése a legkivánatosabb céllal, a továbbtanulással függ össze.

A külső lehetőségek és a belső személyes feltételek mérlegelése egyaránt jelentőséget kap ebben a folyamatban. A tanuló az önmaga előtt álló lehetőségek megítélésekor nem annyira az adottságokból, a teljesítőképes tudásból, a személyes tulajdonságokból, hanem a minden áron megvalósítandó továbbtanulási szándék határozottságának alapjaiból indul ki. Egyértelmű, hogy: "Ez pedig kétségtelenül hátrányos jelenség, ha figyelembe vesszük nevelési szándékainkat és a pályaválasztás realitását" /Pataki, 1977/. Értékjelző funkciót a leggyakrabban előforduló motivumok fejeznek ki. Különös jelentőséget akkor kapnak e motivumok, ha az önértékelési realitásokat is kifejezésre juttatják. Olyanokat, melyek hűen tükrözik a cél eléréséhez elengedhetetlenül fontos akarati cselekvéseket, a tanulmányi munkában mutatott aktivitást.

Valójában tehát a tanuló fő tevékenységi formájához való értékelési viszony alakulásához hozzájáruló tényezők meg-

ítéléséről van szó. Arról, aminek tudatosodásából adódóan feltételezhető, hogy a döntés a megváltozó célok kijelölésére is vonatkozik.

A bizonytalan érték-attitűdöket az jellemzi, hogy a tanuló és referencia szerepet betöltő környezete nem tudja elkerülni, hogy a jövőt és jelent össze ne olvassza. Ebben az esetben nyilvánvaló, hogy a fakultatív irány jelölésének világos mércéje, és egyben érvényes eszköze a felvételi tárgyak által kínált preferenciában és az életcélok prioritása közötti döntésre vonatkozóan alakulhat ki. Kézenfekvő tehát az, hogy a konkrét életpályára történő készülődés későbbre tolódhat, mint a tantárgycsoport választás. Ezért nem meglepő, hogy a merev, makacs ragaszkodás egy korábban kialakult pályaelképzeléshez sokkal kisebb mértékben válik jellemzőjévé a gimnazistának, mint a szakközépiskolásnak. A szakmai szocializáció nem magától értetődő cél a gimnáziumokban. A fakultáció kínálta hajtóerők észrevehetően tárgyszerűek és a nagyobb tudás elérését szolgálják "kényszerűen" vállalt szűkebb területen.

A fakultáció kapcsán gyakran beszélünk a szakértelemmel "irányított megváltoztathatóságról", miközben elismerjük a nem az iskola által irányított változás jelentőségét, sőt azt is, hogy a legkényesebben ható tényezők /felvételi rendszer, foglalkozási presztizs, stb./ miatt, "...nem sikerült lényegileg megbontani a különböző tudástípusok összefonódásának korábbi rendszerét" /Ferge, 1976/.

Erre a negatív következményre a megkérdezett tanulók is utalnak akkor, amikor fenntartás nélkül képesek szembefordulni kimunkált intellektuális képességeikkal, ha a továbbtanulási esély növekedésével lehet számolniuk. Így válik egyik évről a másikra divatosná egy-egy felsőoktatási intézmény, kar vagy valamelyik szak. A kívánatos jövőt át meg áthatják azok az erkölcsi kritériumok, értékek és értékrendszerek, melyek sajátos arculatu irányultságot, s dinamikát eredményeznek.

1.sz. táblázatA szülők iskolai végzettsége %/

Osztályok		Anya - Végzettség - Apa	Osztályok	
II.	III.		II.	III.
12.6	11.9	8 általános alatt	9.5	8.9
44.2	33.7	8 ált.vagy 4 polgári	22.5	31.7
4.2	12.9	Szaktunókásképző	16.8	16.8
2.1	4.0	Befejezetlen középisk.	3.2	5.9
21.1	27.7	Érettségi	15.8	10.9
11.6	8.9	Főiskola	9.5	8.9
4.2	1.0	Egyetem	12.6	12.9
--	--	Válaszhiány	3.2	4.0

2.sz. táblázatA szülők munkahelyi beosztása

Osztályok		Anya - Beosztás - Apa	Osztályok	
II.	III.		II.	III.
0.0	0.0	Művezető	3.4	2.2
7.5	12.2	Szaktunókás	12.3	21.5
20.0	10.0	Betanított munkás	4.5	5.4
3.8	3.3	Segédmunkás	8.0	5.4
15.0	16.7	Egyéb fizikai dolg.	15.2	18.3
41.3	31.1	Nem vezető beosztású szellemi dolgozó	19.3	16.1
7.5	14.4	Vezető beosztású szellemi dolgozó	17.0	15.1
2.5	3.3	Önálló	4.5	7.5
2.5	8.9	Egyéb, nem pontosított	8.0	8.6

Az értékorientációs tényezők elemzése

A tantárgycsoport választásának attitűdinális tényezői hierarchikusan elrendezhető osztályokba sorolhatók a cluster-analízis kínálta lehetőségek alapján. Ezuttal a hierarchikus cluster automatikus besorolódásai / $r=0,05$ min/max/ alapján képződő orientációs komplex-ek elemzését végezzük el. Először a második, majd ezt követően a harmadik osztályos tanulók adatait vizsgáljuk meg.

I.sz. Cluster

A második osztályos tanulók egyik önálló orientációja összefügg azzal, hogy tantárgycsoport választásaik az érettségi utáni szakmatanulási szándékkal függ össze. A tanulók 23,2 %-a nem kíván felsőfokú intézményben továbbtanulni.

Harmadik osztályban a vélemény árnyaltabb, de direkt módon nem utal a szakmatanulási szándéokra a fakultatív irány választása. Inkább megfontolatatlannak tartják egy évvel korábbi döntésüket, s ezt összefüggésbe hozzák azzal is, hogy magát a fakultatív oktatás választását is elhibázottnak tartják. A motiváció megváltozása értelmében vizsgálva e válaszok dominanciáját, azt mondhatjuk, hogy "vagy a szükségletek megváltozásáról, vagy kielégítésük módjainak megváltozásáról van szó" /Lewin, 1972/. Növekszik a továbbtanulni szándékozók aránya és csökken a konkrét szakmatanulási törekvés /21,8 %/. Az önértékelés tükrében hasonló tendencia tapintható: a második osztályosok 61,1 %-a látja úgy, hogy tantárgyi előmenetele bizonytalaná teszi a továbbtanulást, harmadik osztályra növekvő önbizalom jelentkezik, mindössze 44,6 % látja bizonytalanának a továbbtanulási esélyét! Aligha lehet e sajátos attitűd változástól azt várni, hogy a tanuló önnömagáról formált értékrend alapján döntse el kizárólag, hogy jelentkezzen vagy ne jelentkezzen továbbtanulásra.

II.sz. Cluster

Második osztályban az önmeghatározásra törekvés jegyei jelentkeznek, amikor a tanulók a leghatározottabban úgy véle-

kednek, hogy a képességeiknek leginkább megfelelő tantárgyi csoportot választották /a felvételi tárgyak vonzerejétől függetlenül/. Továbbtanulási szándékukban a különbözőség a harmadik osztályokéhoz képest az, hogy szivesebben jelölik meg a felsőfoku "tervezett" végzettséget főiskolai /41,1 %/, mint egyetemi /33,7 %/ szinten. Harmadikban közelednek egymáshoz a végzettség szintjei: főiskolai 35,6 %, egyetemi 39,6 %, de tendenciájuk ellentétes a második osztály adataihoz képest. Ahogyan növekszik az ellenőrizhetetlen önbecsülés, úgy változik a tervezett felsőfoku végzettség szintjére történi orientálódás. E tendencia azoknál a tanulóknál gyakoribb, akiknek a szülei vagy szakmunkás vagy felsőfoku végzettségük. Ebben az attitűd háttérben helyesen érvényesíti ambicionáló szerepét a szocialista társadalom konkrét igénye alapján az a tény, hogy "mind nagyobb sullyal érvényre jutnak azok a társadalompolitikai szempontok, amelyek /közvetve/ a társadalmunkban ma még fennálló különbségek csökkentése irányában hatnak" /Inkei-Kozma, 1977/, de egyúttal a szociális státusz konzerváló hatásainak előrejelző funkciója is támasztékot nyújt a döntési helyzetben.

III.sz. Cluster

A fakultatívitás körülményeihez való alkalmazkodás figyelhető meg azon másodikos tanulóknál, akik a továbbtanulási célok eléréséhez egyúvé tartozónak vélik orientációjuk szerveződésében az időrendű egymásra épülést. Ebből következően úgy választanak tantárgycsoportot, hogy abban részben képviselve legyenek a felvételi tárgyak /ez utóbbiak egyúttal a legeredményesebben elsajátított tantárgyak/, amelyek végül is megegyeznek az osztályfőnök orientáló szerepet is betöltő véleményével. Az orientáló "tényezők" között a legfőbb korábbi vizsgálat nem találta ilyen előkelő helyen a nevelő pályaválasztást helyes irányba terelő hatását. A tanuló attitűdje nemcsak a tevékenységre, hanem a döntési szituációban a pedagógus személyiségére is irányul. Bizonyos értelemben ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az így vélekedő tanulók képesek függetlenedni a szülői elképzelések általánosításaitól és a bizonytalan önértékelési következményektől.

Harmadikos tanulók érték-attitűdjei más tényezők egyútt-

járása alapján szerveződnek. A második osztályosokkal csak abban egyeznek meg, hogy az osztályfőnök javaslatának figyelembe vétele továbbra is ebben a clusterben kap helyet. A harmadikosok egyre magabiztosabbak, s eltekintenek a fakultáció kínáلتa önellenőrzési lehetőségek attitűdformáló szerepétől. Már az első osztályban tudták, hogy mely tantárgycsoportot választják /s abban eredeti pályaválasztási szándékuk tükröződik/, de az osztályfőnök javaslatát is mérlegelik végső döntésük kialakításában. Ugy véljük itt arról a motivációs jelenségről van szó, amely szerint a pedagógus véleménye nem annyira irányította, mint inkább kielégítette a döntéshez szükséges megerősítő hatásokat. Nagyon valószínű, hogy az azonos szintű clusterben figyelmünket elsősorban a különböző tényezők jelenléte köti le, mégis eltérő benyomásaink ellenére azt a tényezőt kell kiemelnünk, mely egyértelműen közös: a pedagógussal kapcsolatos attitűdöt.

IV.sz. Cluster

Egyre alacsonyabb korrelációs szinten formák össze, de még mindig jelentős kapcsolatot fejeznek ki azok az értéktételek, amelyek a főbb tényezők együttjárásához vezetnek a második osztályos tanulóknál.

A helyes pályaválasztás megalapozottságát illetően komoly kétségeket támaszt az, hogy az e csoportba sorolható vélekedések a semleges vagy a mérsékelt jelentőséget képező továbbtanulási elképzelésekhez fűződnek. Ez nyilvánvalóan olyan probléma, amely a fakultatív oktatás egészét átszövi. Egyfelől úgy, hogy a tanulónak megváltozik a pályaelképzelése, ami készteti, hogy úgy döntsön, ahogyan még "átmenthet" kimunkálást képességeiből "valamit" a legkedvezőbbnek tartott tantárgycsoportba. Ha a követelmény és a tantárgyi előmenetel különbsége kedvezőtlenül alakul, akkor a tantárgycsoportban tanult legeredményesebb tantárgyai alapján fog pályát választani. Minden bizonnyal ezek a tanulók a "legszerénytelenebbek" annak megítélésében, hogy az önértékelésben mely megfontolások jutnak vezető szerephez.

Más szempontból kell vizsgálnunk azokat az attitűdöket, melyek az alakuló önértékelés erősödő funkciójának előtérbe ke-

rülése kapcsán összefonódnak az érettségi utáni munkábaállás tényével, illetve az "azonnali" továbbtanulási szándékról történő lemondással. Jellemzi őket, hogy "jelenleg" nem szeretnek tanulni /6,3 %/ és tanáraik véleménye alapján úgy sem állnák meg a helyüket felsőfoku oktatási intézményben /27,4 %/. Megítélésük szerint a fő ok az, hogy szorgalmuk és akaraterejük hiányzik a kitartó képességfejlesztéshez /22,1 %/. Mint kitűnik az ön-attitűd szükségszerűen megjelenik, de nem kizárólagos mint ahogyan nem is lehet e cluster kibontakoztatásában.

Harmadikban a cluster egyetlen elemre zsugorodik össze, amely szerint a tantárgycsoport választása azzal függ össze, hogy érettségi után nem kíván a tanuló azonnal felsőfoku intézményben tanulni. Hivatkoznak gyenge tanulmányi eredményükre /6,9 %/, s arra, hogy nem szeretnek tanulni sem /5,0 %/. Életcéljuk eléréséhez nem szükséges felsőfoku végzettség /3,0 %/, szüleik sem támogatnának eféle elképzeléseket /7,0 %/, tanáraik véleménye is kedvezőtlen róluk /20,8 %/ és nem utolsósorban hiányzik belőlük az akaratérő is /12,9 %/. Bizonyos együttjárás tételezhető az előbbi "funkciók" erősödése és az ön-megítélés attitűdjének mérséklődő erejű szerepe között /az én védelme fontosabb, mint az egyént övező realitások számbavétele/. E tényezők olyan attitűdök, amelyek a tantárgycsoport választás és továbbtanulás egymásba fonódó értékeinek feltehetően egyik megfelelő mutatói, mert a továbbtanulásról nem mondanak le. Számításba kell vennünk azt, hogy belső konfliktusaik nyomására csak elhalasztják a továbbtanulást s nem számolnak a jövő alakulásában azokkal a negatív "self-funkciókkal", amelyeket fentebb már említettünk. Az attitűd változásának elindítása és e folyamat megőrzése csak külsőleges közvetítés alapján lehetséges. A pedagógusnak fel kell figyelnie azokra a tanulókra, akiknek attitűdjeit belső pszichés feszültségek befolyásolják. A nevelés folyamata kitűnő lehetőségeket kínál e feszültségek fokozatos feloldására.

V.sz. Cluster

Ebben a clusterben jelentős tartalmi eltérések figyelhetők meg. Másodikos tanulók ebbe az osztályba sorolják azokat az állításokat, amelyek szerint a tantárgycsoport választását

baráti kapcsolataik befolyásolták. Ugy vélik, hogy választásuk megfontolatlan volt, sőt a fakultatív rendszerű gimnáziumi képzés melletti döntésüket is elhibázottnak tartják /máshol kellett volna továbbtanulniok az általános iskola elvégzése után/.

Ezek a tanulók nem azonosultak a fakultatívitás által biztosított orientálási és képzési lehetőségekkel. A fakultációs irány választása helyett olyan beállítódási dimenziók /Vorwerg, 1971/ érvényesülnek, amelyekben a tanulók nemcsak a pályaválasztási döntés kialakításában, de az "iskolaválasztási" elhatározásban is bizonytalanok voltak.

Harmadikban az érték-attitűdök alapján nyilvánvalóvá válik a konkrét tantárgyi teljesítmények hatása a tantárgycsoport választásra. A tanulók úgy választanak, hogy a legeredményesebbnek minősített tantárgyak legalább részben megegyezzenek a felvételi tárgyakkal. A pályorientáció nem bizonytalan, de a produktivitás kibontakoztatása csak részben biztosított a tantárgycsoportban. Következésképpen azok az értékjellemzők emelkednek ki az értéktudatból /Gazsó-Pataki-Sánta-Várhegyi, 1970/, amelyek a teljesítmény szintjéből adódóan meghatározzák a továbbtanulási irányhoz /elsősorban a felvételi tárgyakhoz/ kapcsolódó értékelő viszonyt. Az attitűd egy le nem zárt orientálódási folyamatot és annak számos részmozzanatát tükrözi a még hiányosan anticipált életcélok megvalósításában.

VI.3.3. Cluster

Második osztályban kevésbé, harmadikban azonban jelentős változás áll be az értékrend tekintetében. Vizsgáljuk meg először a második osztályt.

A tanulók az első két tanév tanulmányi eredményességére támaszkodva, szüleik tanácsát is érvényesítve döntenek a tantárgycsoport mellett. Figyelemre méltatják az újszerű pedagógiai tevékenységeket /felzárkóztatás-orientálás/ és az általuk keltett érzelmi hatásokat is. Ösztönző értékrendszerük a tanulmányi munkában való helytállás. A pályával kapcsolatos elvárások majd inkább a jövőben formálódnak és nem gyökereznek a múltban. Jövőre vonatkozó elképzeléseikben jelentős irány- és szintbeli eltérések tapasztalhatók. Reális és kialakult érték-

rendszerük kizárólagosan a tanulmányi munkára vonatkozóan jelentkezik. Ezen értékek alapján mérlegelik a tantárgycsoport választásukat.

A harmadik osztályosok értékrendjében változást hoz az, hogy képességeiknek leginkább megfelelő tantárgycsoportot választanak a felvételi tárgyaktól függetlenül, mivel szakmatanulási orientációik egybeesnek a tantárgycsoport által lehetséges képességfejlesztés előnyeivel. Az értékbeállítódás fő iránya az önértékelésen alapuló személyiségfejlődés vonalán halad. Jobban számolnak a realitásokkal, mint a lehetséges érvényesülésüket tükröző elképzelésekkel, vágyakkal.

VII.sz. Cluster

Második osztályban jelentős affektív hatásuk következtében azok az attitűdök érvényesülnek, amelyek kifejezik a tanulók kitartó ragaszkodását eredeti pályaválasztási szándékuk mellett. Az egyéni bacsivágy, önérvényesítés a pályaválasztás határozottságában, az erkölcsileg is helyeselhető kitartás következtében a tanuló korábbi pályaválasztási szándéka mellett maradvá választja a tantárgycsoportot úgy, hogy felvételi tárgyai teljes egészében képviselve legyenek a tantárgycsoportban. Nyilvánvaló, hogy e tanulók esetében a választási indíték és a továbbtanulási törekvés megítélése fokozottabb mértékben igényli az egyéni elbírálást. Ezek a tanulók függetlenítik értékrendjüket az orientáló jelentőségű "kulcstevékenységektől" s esetleg olyan igényvel is felléphetnek, hogy a fakultatívitás lehetőségei szűkre méretezettek. Felbukkanó elégedetlenségük, egyéni elgondolásokból fakadó indítékok megjelenése.

Harmadikban az az értékrend ismétlődik meg, amely a második osztályosok előbbi clusterjét alkotja. Jelentősége abban áll, hogy egyre inkább háttérbe szorul harmadik osztályra /legalábbis a vélemény formálására gyakorolt hatásában/ az interperszonális függés erős kifejezésre juttatása. Ez összefügg azszal, hogy a pályaválasztási elképzelések módosultak s ez közvetlenül tükröződik a tantárgycsoport választásában.

Összegzés

E vizsgálat során bebizonyosodott, hogy a második és harmadik osztályos gimnáziumi tanulók fakultatív képzési irányválasztása a sajátos módon összefüggő tényezők bonyolultságával és azok szerveződési szintjeivel jellemezhető.

A fakultatívitás ténye lehetővé teszi, hogy a tanulók egyidejűleg számos fontosnak tartott összetevőre reagáljanak. Figyelembe vehetik:

- a/ a képességeiknek leginkább megfelelő alternatívákat,
- b/ későbbi időpontra halaszthatják a konkrét továbbtanulási irány megválasztását,
- c/ mérlegelhetik a felvételi tárgyak képviselőjét az adott tantárgycsoportban,
- d/ mindenkor támaszkodhatnak a tantestületi véleményt közvetítő osztályfőnökre,
- e/ felkészülhetnek a gimnáziumi alapképzettség birtokában az érettségi utáni szakmaválasztásra,
- f/ számításba vehetik életterveik formálásában a középszintű végzettség eléréséhez vezető fakultatív lehetőségeket.

A clusteranalízis alapján felvázolt helyzetkép személyiségfejlődési konfrontációkra világított rá. Az adatok tükrözik a fejlődés ellentmondásos jellegét, amelyet az orientációk értékelési jellege közvetít. A vizsgált minta legjellemzőbb sajátosságai az értékek által közvetített orientációk bonyolultságában rejlik.

A legfontosabb orientáló értékek a szülők hatásában is kifejezésre jutnak. Jelentkeznek a felvételi tárgyakhoz való kötődésben, másfelől megnyilvánulnak a tantárgyi előmenetelben tanúsított tanári megítélés által közvetített tantárgycsoport választásban is. A tanulók önértékelési tényezői is jelentős hangsúlyt kapnak /ambíció hiánya, tanulási kedv hiányosságai, stb./, de alig csökkentik a továbbtanulási szándék hangsúlyozását.

Az adatok inkább heterogeneitást tükröznek, s azt a helyképet mutatják, amely általában megfelel a gimnáziumi tanulók továbbtanulási szándékainak. Együttal azt is tapasztal-

tuk, hogy a vizsgálatba bevont tanulók közel negyede nem kíván felsőfoku intézményben továbbtanulni. Életcéljaik eléréséhez a gimnáziumi érettségit is elegendőnek tartják.

Ertékorientációs tényezők gyakorisági eloszlása

osztály	adathiány	szerintem ez nem igaz	szerintem ez részben igaz	szerintem sok igaz- ság van benne	szerintem na- gyon sok igaz- ság van benne	szerintem ez tökéletesen igaz	összesen
1. Már az első osztályban tudta, hogy melyik tantárgy- blokkban folytatja tanulmányait a harmadik tanul- mányi évben							
II.o.	1.1 %	26.3 %	26.3 %	17.9 %	6.3 %	22.1 %	100 %
III.o.		6.9 %	26.7 %	5.0 %	10.9 %	50.5 %	100 %
2. Az első két év orientációs köreiben való tevé- kenységek hatására döntött							
II.o.	1.1 %	38.9 %	40.0 %	10.5 %	4.2 %	5.3 %	100 %
III.o.		15.8 %	54.5 %	16.8 %	10.9 %	2.0 %	100 %
3. A legeredményesebben elsajátított tantárgyak alapján választotta a tantárgyblokkot							
II.o.	1.1 %	8.4 %	37.9 %	20.0 %	22.1 %	10.5 %	100, %
III.o.		15.8 %	31.7 %	20.8 %	10.9 %	20.8 %	100 %
4. A blokkválasztás osztályfőnöke javaslatára történt							
II.o.	1.1 %	82.1 %	12.6 %	3.2 %	1.1 %	0.0 %	100 %
III.o.		75.2 %	17.8 %	2.0 %	1.0 %	4.0 %	100 %
5. A blokkválasztásban szülei döntése, tanácsa érvényesült							
II.o.	2.1 %	36.8 %	51.6 %	6.3 %	2.1 %	1.1 %	100 %
III.o.		57.4 %	32.7 %	5.9 %	4.0 %	0.0 %	100 %
6. Pályaválasztási elképzeléseinek módosulása miatt választotta a tantárgyblokkot							
II.o.	2.1 %	46.3 %	11.6 %	13.7 %	7.4 %	18.9 %	100 %
III.o.		62.4 %	13.9 %	9.9 %	6.9 %	6.9 %	100 %
7. A blokkválasztást baráti kapcsolatai befolyásolták							
II.o.	1.1 %	87.4 %	9.5 %		1.1 %	1.1 %	100 %
III.o.		87.1 %	12.9 %				100 %

8. Blokkválasztása eredeti pályaválasztási szándéka szerint történt							
II.o.	1.1 %	27.4 %	16.8 %	6.3 %	12.6 %	35.8 %	100 %
III.o.		11.9 %	24.8 %	9.9 %	8.9 %	44.6 %	100 %
9. A tantárgyblokkot a felvételi tárgyak alapján választotta							
II.o.	1.1 %	18.9 %	22.1 %	15.8 %	16.8 %	25.3 %	100 %
III.o.		21.8 %	13.9 %	8.9 %	17.8 %	37.6 %	100 %
10. Képességeinek leginkább megfelelő tantárgyblokkot választotta a felvételi tárgyaktól függetlenül							
II.o.	2.1 %	30.5 %	18.9 %	26.3 %	9.5 %	12.6 %	100 %
III.o.		22.8 %	30.7 %	19.8 %	14.9 %	11.9 %	100 %
11. Felvételi tárgyai részben megegyeznek a választott tantárgyblokk tárgyaival							
II.o.	1.1 %	21.1 %	23.2 %	7.4 %	18.9 %	28.4 %	100 %
III.o.	4.0 %	28.7 %	20.8 %	9.9 %	5.9 %	30.7 %	100 %
12. Felvételi tárgyai teljesen megegyeznek a választott tantárgyblokk tárgyaival							
II.o.	2.1 %	27.4 %	26.3 %	7.4 %	10.5 %	26.3 %	100 %
III.o.	4.0 %	30.7 %	15.8 %	5.0 %	5.9 %	38.6 %	100 %
13. A tantárgyblokkban tanult tárgyak érdemjegyei alapján fog pályát választani							
II.o.	2.1 %	21.1 %	36.8 %	21.1 %	7.4 %	11.6 %	100 %
III.o.	1.0 %	25.7 %	21.8 %	20.8 %	18.8 %	11.9 %	100 %
14. A blokk választása összefügg azzal, hogy nem kíván érettségi után azonnal felsőfoku intézményben továbbtanulni							
II.o.	2.1 %	70.5 %	11.6 %	5.3 %	1.1 %	9.5 %	100 %
III.o.		74.3 %	5.9 %	4.0 %	4.0 %	11.9 %	100 %
15. Ugy véli, hogy blokkválasztása megfontolatlan volt							
II.o.	1.1 %	75.8 %	17.9 %	2.1 %	1.1 %	2.1 %	100 %
III.o.		75.2 %	11.9 %	5.0 %	3.0 %	5.0 %	100 %

16. A fakultatív oktatás választását elhibázottnak tartja, máshová kellett volna jelentkeznie

II.o.	1.1 %	70.5 %	16.8 %	7.4 %	3.2 %	1.1 %	100 %
III.o.		75.2 %	9.9 %	3.0 %	5.0 %	6.9 %	100 %

17. Blokkválasztása a 4. osztály utáni szakmunkás-tanulás szándékával függ össze

II.o.	1.1 %	48.4 %	11.6 %	9.5 %	12.6 %	16.8 %	100 %
III.o.		59.4 %	10.9 %	5.0 %	5.9 %	18.8 %	100 %

18. Más blokkba jelentkezett volna, de nem indult

II.o.	1.1 %	74.7 %	9.5 %	9.5 %	1.1 %	1.1 %	100 %
III.o.		84.2 %	5.9 %	3.0 %	3.0 %	4.0 %	100 %

19. Mindegy, hogy melyik blokkba került, mivel a 4. osztály után azonnal munkát vállal

II.o.	1.1 %	82.1 %	11.6 %	1.1 %	1.1 %	3.2 %	100 %
III.o.		85.1 %	7.9 %	5.0 %	00.0 %	2.0 %	100 %

IRODALOM

- Ferge Zsuzsa, 1976, Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága, Akadémiai Kiadó, Bp., 105 old.
- Finley-Staats, W, 1967, Evaluative meaning words as reinforcing stimuli. J. Verb. Learn. and Verb. Behavior. 6. 193-197. old.
- Gazsó F.-Pataki F.-Sántha P.-Várhegyi Gy., 1970, Pályák vonzásában, ILV., Bp., 143 old.
- Hunyady Gy.-Hunyady Gyné, 1977, Az attitűd kutatás szociálpszichológiai és az iskolai közösségek pedagógiai vizsgálata, Szeged, PNYE.
- Inkei P.-Kozma T., 1977, Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében, Akadémiai Kiadó, Bp., 92 old.
- Kindler J.-Papp O., 1977, Komplex rendszerek vizsgálata, Műszaki Könyvkiadó, Bp., 262 old.
- Kurt Lewin, 1972, Mezőelmélet és tanulás
A mezőelmélet a társadalomtudományban, Gondolat Kiadó, Bp., 543 old.
- Mérei Ferenc, 1976, Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén,
Az alakuló ember, Gondolat Kiadó, Bp., 322 old.
- Pataki Ferenc, 1977, Társadalomlélektan és társadalmi valóság
Kossuth Könyvkiadó, Bp., 362 old.
- Vorweg, M., 1971, Psychologische Probleme der Einstellungs und Verhaltensänderung. VEB DV der W., Berlin, 190 old.

Ценностно-ориентационные факторы выбора
группы учебных дисциплин в эксперименте
по факультативной подготовке в гимназии

д-р Е.Гергей

Главная целевая установка работы направлена на раскрытие, систематизацию и истолкование роли тех ценностно-ориентационных факторов, которые определяют выбор группы учебных дисциплин в кругу учащихся гимназий, участвовавших в эксперименте по факультативной подготовке. Автор показывает многослойный ценностно-ориентационный фон выбора группы учебных дисциплин, противоречия, формирующие выбор с особым учётом развития представлений у учащихся при выборе профессии.

WERTORIENTIERTE FAKTEN DER FACHGRUPPENWAHL
IN GYMNASIEN MIT FAKULTATIVEM AUSBILDUNGSVERSUCH

Dr. Jenő GERGELY

Zielsetzung des Artikels ist, um die Rolle der wertorientierten Fakten zu deuten und systematisieren, die die Wahl der Fachgruppe bei den in die fakultative Bildung einbezogenen Schülern entscheiden. Der Verfasser legt den vielfachen Hintergrund der Fachgruppenwahl, die Gegensätze vor, die die Wahl beeinflussen, mit besonderer Hinsicht auf die Vorstellungsentwicklung der Schüler, was ihre Berufswahl anbelangt.

SERDÜLŐKORU TANULÓK TANTÁRGYKEDVELTSÉGÉNEK PEDAGÓGIAI
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Dr.Veczko József

A téma időszerűsége

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

liktusokra, sőt traumákra vezethető vissza.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A vizsgálat célja és módszerei

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

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

+ A Békés megyei vizsgálatot irányításunkkal Kincses László végezte.

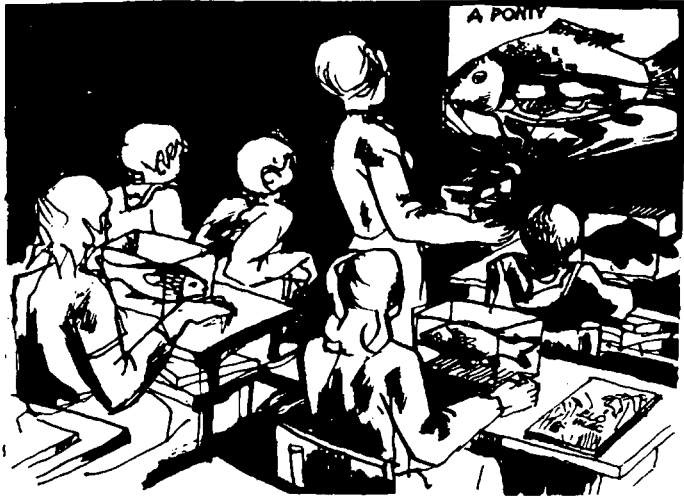
lák osztott és részben osztott jellegét is.

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

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

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

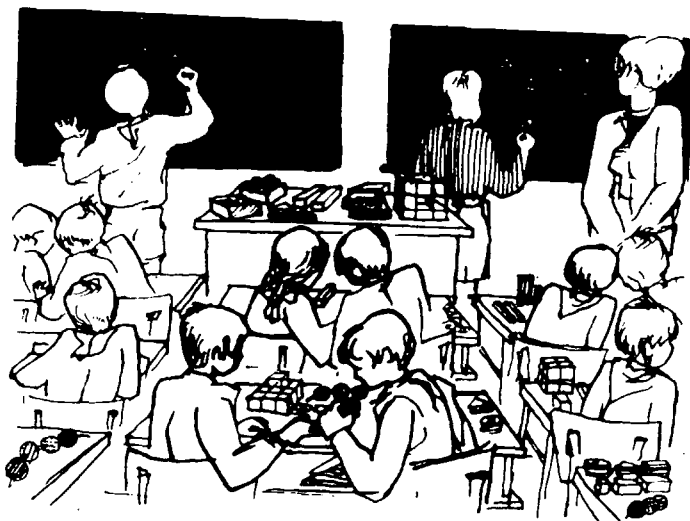
A kérdőíves vizsgálat befejezése és feldolgozása után évfolyamonként egy-egy osztályban /100 tanulóval/ a tantárgyra utaló projekciós kép bemutatásával személyenkénti kikérdezést folytattunk le. A kérdőív biztosította a tömeges adatokat, de szükségét éreztük az árnyaltabb, a pontosabb és a mélyebb megközelítésnek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



1. számú kép
Biológiaóra az osztályban



2. számú kép
Földrajzóra az osztályban



3. számú kép
Matematikaóra az osztályban

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

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

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

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

Az elővizsgálat fontosabb adatai és tapasztalatai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁺ A zárójelben a vizsgálati személyek kódszámát tüntetjük fel.

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

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

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

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

bennem." /41/+

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

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

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

Adatok a serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének alakulásáról

A tantárgykedveltség értelmezése

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

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

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

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

Adatok az ötödik osztályosok tantárgykedveltségéről
és főbb motivumairól

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Néhány tantárgykedvetlenségi élményt kiváltó tényező

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tantárgykedveltség főbb motivumai

/6. és 7. osztály/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

azt, amit kell." /214/

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

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

Néhány tantárgykedvetlenségi tényező a hatodik és a hetedik osztályosok körében

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

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

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

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

lával magyarázzák.

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

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

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

Adatok a nyolcadik osztályos tanulók tantárgykedveltségéről és a fontosabb motivumok

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

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

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

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

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

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

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

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

/109/

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

A tantárgykedveltség /8.oszt./ főbb motivumai

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

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

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

4. A nyolcadik osztályos tanulók érdeklődése egyre inkább

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

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

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

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

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

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

Néhány tantárgykedveltségi motívum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alacsony tárgykedveltségű osztályokban végzett pedagógiai-pszichológiai kísérlet néhány tapasztalata

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

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

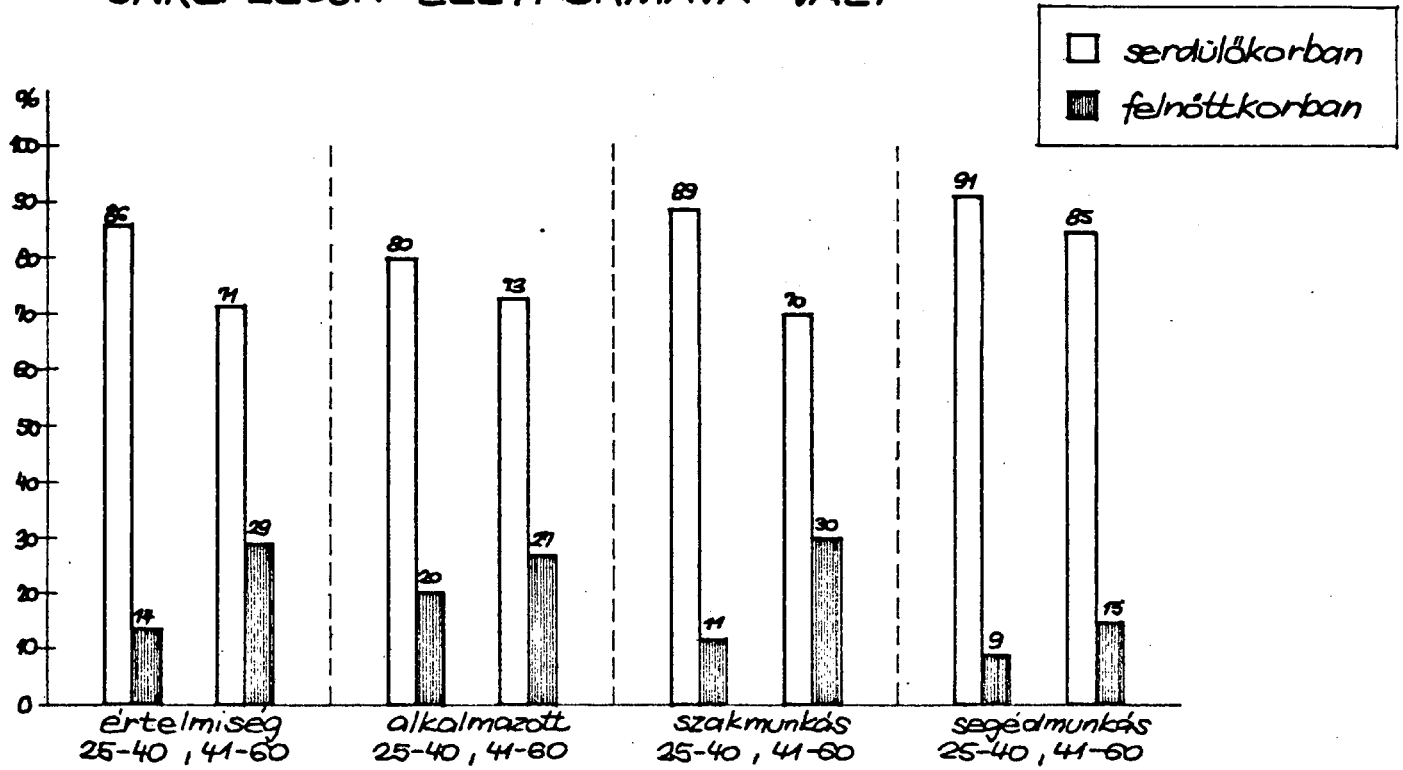
⁺ Két 5. osztály /50 fő/, két 6. osztály /56 fő/, két 7. osztály /52 fő/ és két 8. osztály /50 fő/. Összesen 208 fő.

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

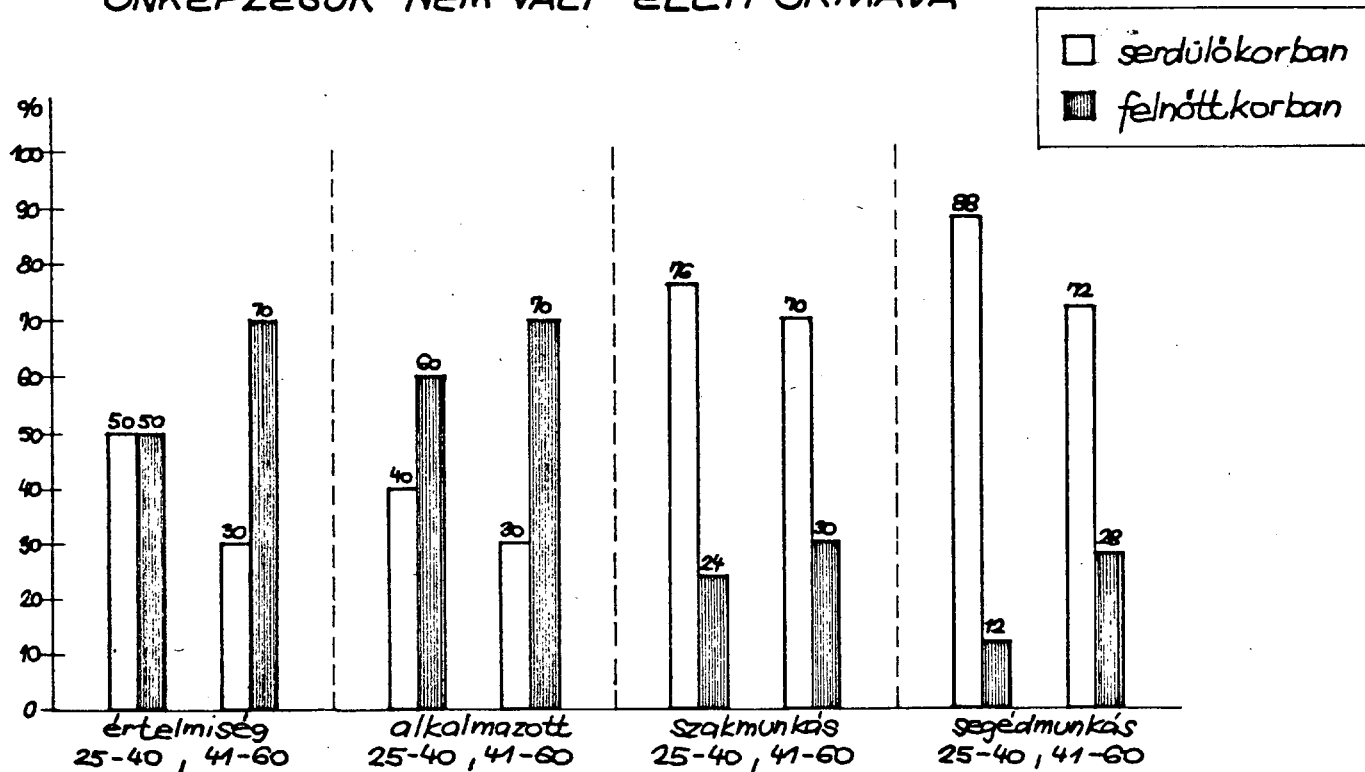
Abból a feltevésből indultunk ki, hogy a serdülőkor a szocializációs folyamat kritikus fejlődési csomópontja, szakasza. A felnőttek körében végzett vizsgálat egyértelműen igazolta, hogy azok a felnőttek, akiknél a tanulás természetes életformává vált, többségükben serdülőkori tantárgykedveltségükkel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

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

ÖNKÉPZÉSÜK ÉLETFORMÁVÁ VÁLT

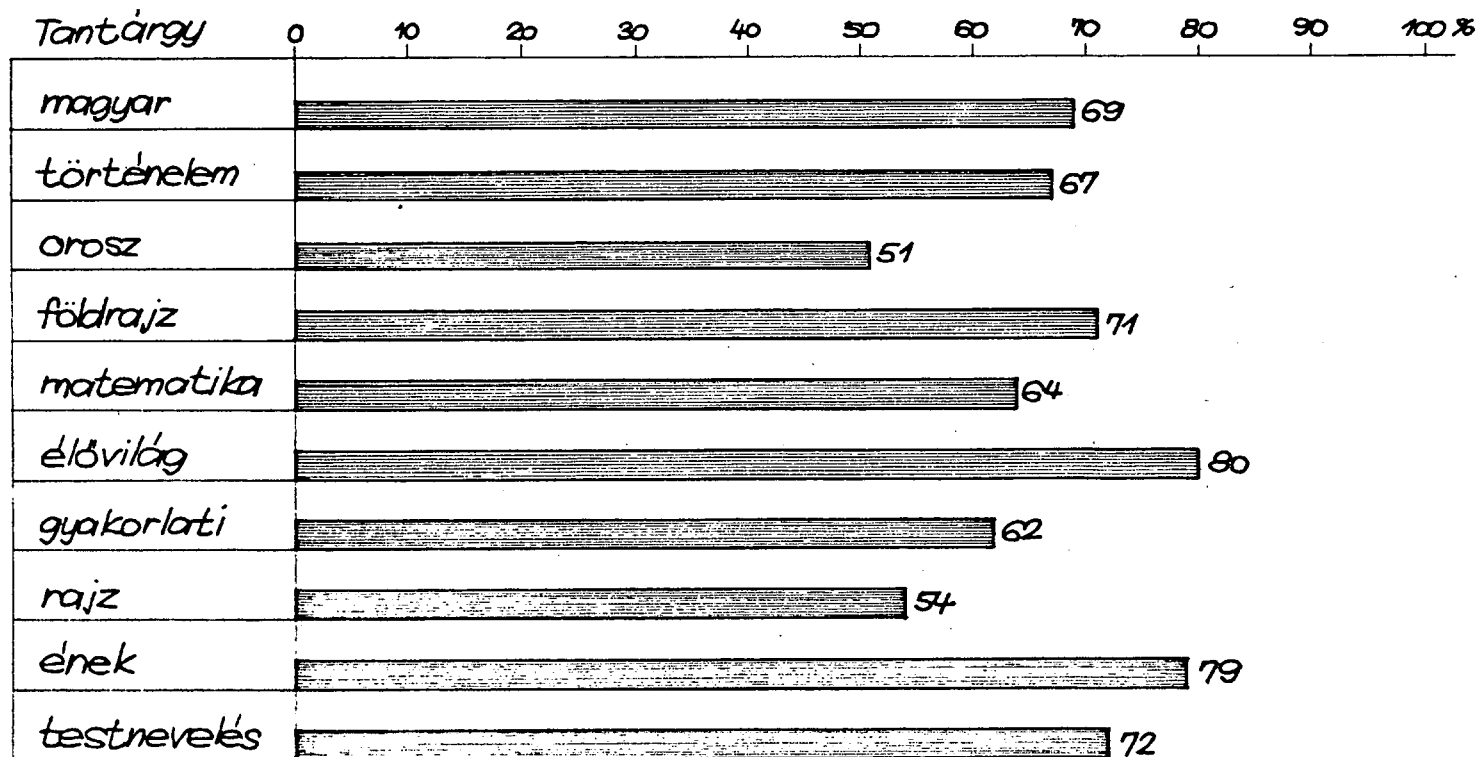


ÖNKÉPZÉSÜK NEM VÁLT ÉLETFORMÁVÁ

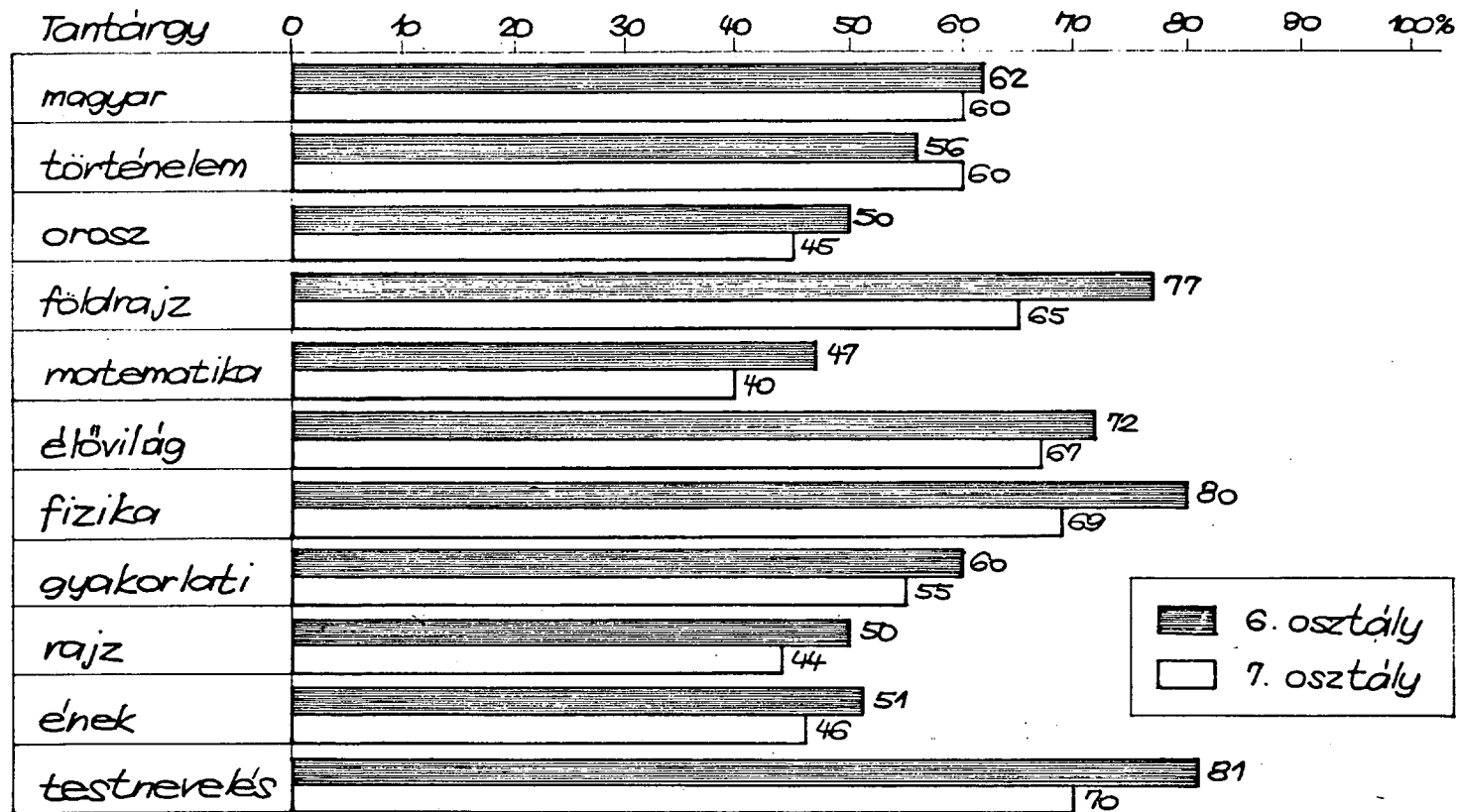


ÖTÖDIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE

94



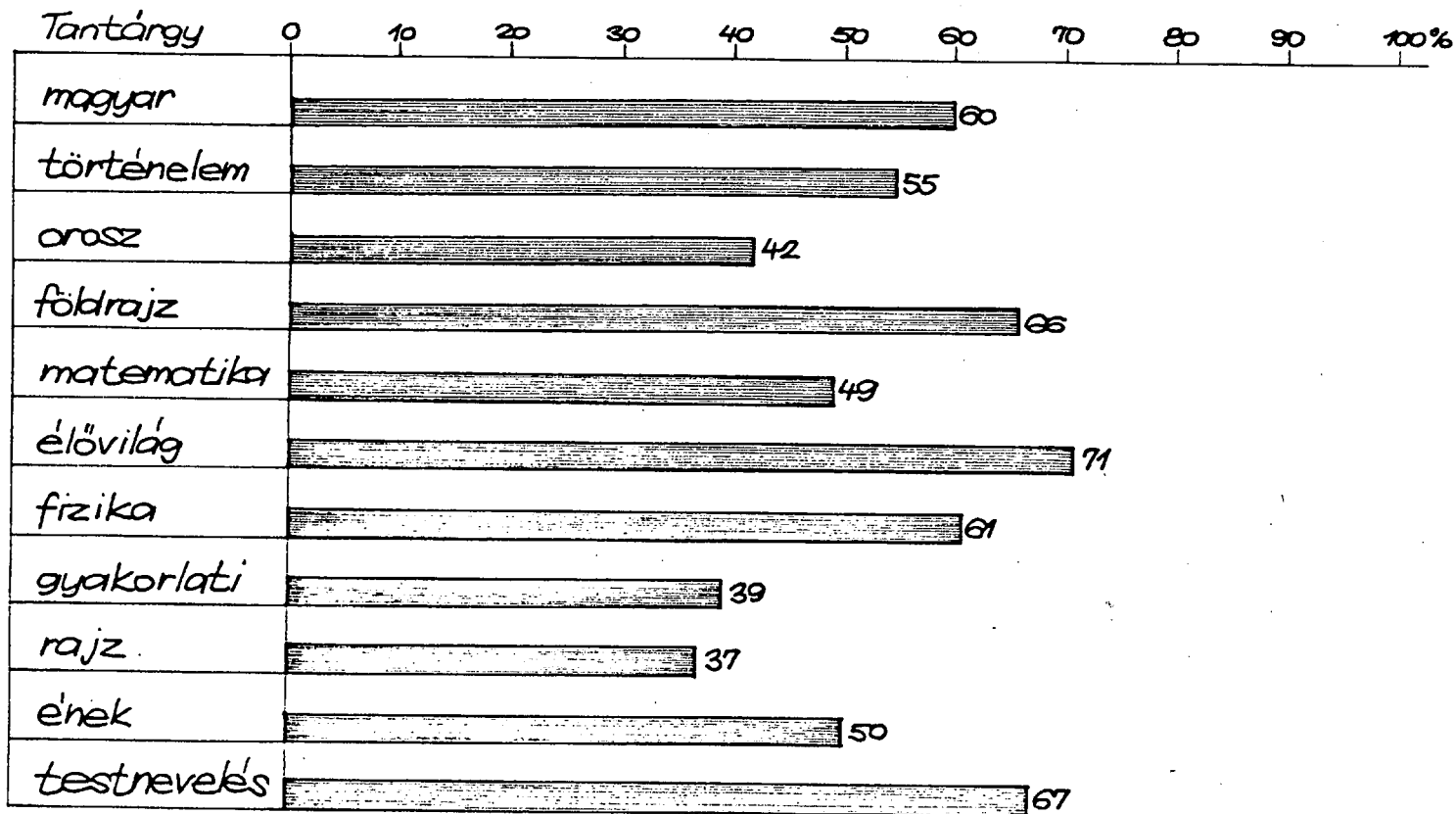
HATODIK ÉS HETEDIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE



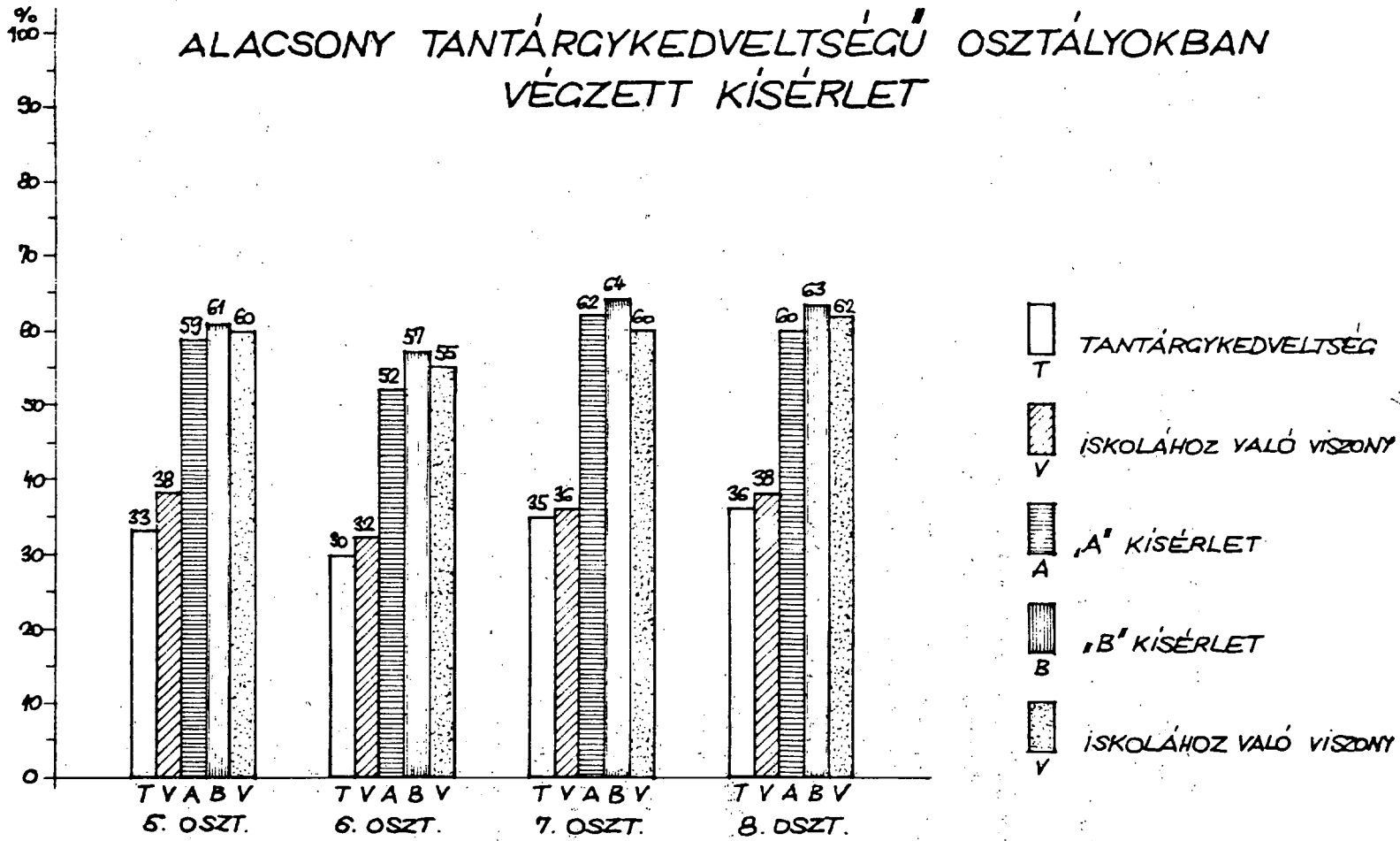
95

4.SZ. ÁBRA

NYOLCADIK OSZTÁLYOSOK TANTÁRGYKEDVELTSÉGE



ALACSONY TANTÁRGYKEDVELTSÉGŰ OSZTÁLYOKBAN VÉGZETT KÍSÉRLET



6. SZ. ÁBRA

IRODALOM

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

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

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

д-р И.Вецко

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

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

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

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

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

PEDAGOGISCHE, PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN
DER FACHSYMPATIE BEI PUBERTÄTSJÄHRIGEN SCHÜLERN

Dr. József VECZKÓ

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

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

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

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



AZ ELSŐ OSZTÁLYOS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI
SZÁNDÉKAINAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI

Dr. Zakar András



A serdülő- és ifjúkori személyiségfejlődés egyik fontos mutatója a pályaválasztási érettség összetevőinek alakulása és tartalmi gazdagodása, a pályaválasztási szándékok és elképzelések egyre tudatosabb és reálisabb megjelenése, a választási motivumainak differenciálódása, azaz a megfelelő pályaválasztási döntéshez szükséges pályaválasztási érettség kialakulása. Ez a folyamat szervesen összekapcsolódik a személyiség fejlődésével: "A pályaválasztási érettség, amely lényegében az optimális döntésre való felkészültséggel egyenértékű, közvetlenül függvénye a személyiségfejlődésnek" /Völgyesy, 1976/.

A személyiség fejlődésére vonatkozó elméletek pályaválasztási aspektusaira általánosságban jellemző:

1. A személyiségtényezők megfelelő értékelése csak a teljes strukturához való viszonyítás alapján valósítható meg. Ugyanis sokoldaluan bizonyított tény, hogy a személyiség már a fiatalabb életszakaszokban is integrált egész, amely több részre tagolódik, továbbá a serdülő- és ifjúkori fejlődésre esetenként a diszintegrálódási tendencia jellemző /Duró, 1967, Vorwerg, 1978/.

2. A személyiségfejlődés minőségi változása esetenként különböző időpontban következik be, amelyet egyrészt az öröklött adottságok /mint potenciálisan lehetségesek/, továbbá a közvetlen tapasztalatok, benyomások alakítanak ki. Ezek alapján lehetséges akár egy részterület esetében is a fejlődést bizonyos határok között szabályozni, befolyásolni.

3. A személyiségfejlődéssel kapcsolatos általános pszichológiai feltételezések kétségtelenül kiterjeszthetők a pályaválasztási érettség kialakításának folyamatára és annak valamennyi összetevőjére is, mivel "...az egyének pályaválasztása

személyiségfejlődésükhöz kapcsolódva alakul" /Rókusfalvy, 1969/.

Ezek alapján a pályaválasztási érettséget jelentős mértékben meghatározzák a személyiség általános jellemzői, amelyek mindenkor viszonylagos autonómiával is rendelkeznek és adott fejlettségi szinten meghatározhatók /Zakar, 1978/.

A vizsgálat célkitűzése és módszere

A középiskolai tanulók pályaválasztási érettségének fontos és egyben kiinduló elemei a pályaválasztási szándékok, elképzelések, amelyek jelentős szerepet játszanak a személyiség egész irányultságában. A fiatalok pályaválasztását befolyásolják továbbá az értékebeállítódások alapvető sajátosságai is. Az ugynevezett pályaválasztási értékorientáció alatt az egyéni értékrendszer pályaválasztásra /annak valamennyi területére/ vonatkoztatott megjelenését, azaz az egyes pályák, azok egymáshoz való viszonyának, stb. értékelését értjük.

A pályaválasztási folyamat középiskolai szakaszának komplex problémakörén belül végzett kutatásaink alapján a tanulói pályairányultság főbb tendenciáinak a bemutatására, valamint a pályaválasztási elképzeléseket alakító értékorientációs tényezők pszichológiai vizsgálatára tesztünk kísérletet.

A tényanyag összegyűjtéséhez felhasználtuk a témára vonatkozó legfontosabb, továbbá nemzetközileg is ismert és széles körben alkalmazott vizsgálati módszereket.

Metodikánk kialakítása során több szempontot vettünk figyelembe, amelyeket két alapelv szerint csoportosíthatunk:

a/ Egyrészt a pályaválasztási tanácsadás interdiszciplináris jellegéből adódóan a vizsgálatok során mindvégig törekedtünk a sokoldalú megközelítésre és a komplex elemzésre.

b/ Másrészt a részvizsgálatok szintjén is alapvető metodikai elvként szerepelt a fejlődési elv figyelembe vétele, illetve alkalmazása.

A komplex vizsgálati megközelítés első lépéseként több szempontú kérdőívet állítottunk össze és a kapott adatok alapján elemeztük és értékeltük a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók pályaválasztási szándékait és a pályaválasztásukkal összefüggő főbb értékebeállítódási sajátosságokat.

Az egyes kutatási módszerek elővizsgálati szinten történő kipróbálása és ellenőrzése után 1 288 fős populáción végeztünk felméréseket. A több évre kiterjedő longitudinális vizsgálatainkat az 1977/78-as tanévben kezdtük. A megyei szintű reprezentatív minta kiválasztásánál elsősorban az alapvető középiskolai mutatók /a képzés tartalmi differenciálása, oktatási körülmények, területi megoszlás, stb./ érvényesítésének tulajdonítottunk kiemelt szerepet.

A középiskolások pályaválasztásának főbb irányai.

A középiskolai tanulók pályaválasztási értékbeállítódásának vizsgálata előtt szükségesnek véljük a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók pályaeorientációs irányulásának rövid bemutatását.

Az általunk vizsgált tanulók összesített pályaválasztási szándékaiból megállapítható, hogy a középiskola első osztályába járó fiatalokat élénken foglalkoztatja a pályaválasztásuk kérdése. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy a személyiségfejlődés e szakaszában /15. életév/ az önállósulási, önmegvalósítási igény jelentős mértékben felerősödik a korábbi életkorokhoz viszonyítva. Másrészt a fiatalok pályaválasztási felkészülési folyamatának középiskolai szakaszát tudatos irányítás, orientálás előzte meg /az általános iskolában folyó rendszeres pályaválasztási előkészítő tevékenységre gondolunk/.

A középiskolai tanulók pályaeorientálódása természetesen különböző intenzitást és megalapozottságot mutat. Megállapíthatjuk, hogy a fiatalok túlnyomó többségénél általánosságban megjelenik a választott pálya képe s mindez az orientáció irányának bizonyos határozottságára enged következtetni, illetve az általános iskolai pályairányulás megszilárdulását és tartalmi differenciálódását jelenti.

A vizsgálatban részt vevő tanulók mintegy 170-féle pályát, esetenként foglalkozást jelöltek meg a felmérésünk során. Ez a pályakivánság-sorozat rendkívül árnyalt és változatos.

A pályaválasztási szándékok másik sajátossága a nagyfokú heterogenitás, amelyet megalapozottságbeli, realitásbeli, valamint rátermettségbeli mutatók alapján állapítottuk meg.

Ezek szerint a középiskolai tanulók pályaválasztási igénye sokszor egyoldalu /27 %/, sőt esetenként szélsőséges /4,1 %/ is. Ez elsősorban a gimnáziumi tanulók elképzeléseire vonatkozik, mivel néhány iskolában majdnem kizárólagos az első osztályosok körében az "egyetemi szinten" történő továbbtanulási igény /pl. Kecskemét, Baja/. Ugyanakkor a szakközépiskolai tanulók esetében már lényegesen megváltozik a helyzet a továbbtanulást illetően, mivel az első osztályosok körében a nagyobb hányad a tanulmányok befejezése után rögtön szeretne munkába állni. /A felsőfoku képzési formák közül rendszerint a főiskolai továbbtanulás iránti igény merül fel./

Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékai továbbá változékonyak is, mivel a vizsgált tanulók pályaelképzelése 25-30 %-ban a megengedettnél nagyobb bizonytalansági tényezőt tartalmaz. A pályaelképzelések stabilitásának mérésénél a jelenlegi pályaválasztási szándékot összevettük a korábbi /általános iskolai/ pályaaorientációval, az aktuális pálya kiválasztásának idejével, illetve a feltételezett másodlagos választással.

A gimnáziumi tanulók pályaválasztási elképzelése változékonyabb, mint a szakközépiskolai társaiké. Ezen belül mindkét iskolatípusban a fiúk lényegesen nagyobb pályaspektrum közül választanak, mint a lányok. Ugyanakkor a fiúk gyakrabban változtatják pályaválasztási elképzeléseiket, a leányok "kiváltóbbak" esedeti /legalábbis korábbi/ elképzeléseik mellett.

A középiskolák első osztályos tanulóinak másodlagos pályaválasztása sokkal reálisabb az elsődleges pályák megjelölésénél. Ezen megállapításunkat arra alapozzuk, hogy az összevett másodlagos pályakivánságok nagyjából megfelelnek a munkaerőszükséglet főbb követelményeinek. Mindezek ellenére a gimnáziumokban túlzott a felsőfoku továbbtanulási igény, természetesen ez a másodlagos választás esetén jelentősen mérséklődik és a fizikai munkát igénylő foglalkozások irányába tolódik el.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a középiskolai tanulók meg tudják különböztetni az esetenkénti nagyon is csak "igény" /sőt ábránd! / és a reális valóság közötti eltéréseket. Korábban végzett hasonló jellegű vizsgálatainkkal ösz-

szeheasonlítva a jelenlegi eredményeinket a következőket állapíthatjuk meg: 12-13 éves korban az ábrándos elképzelések gyakoribbak, mint a 15. életévben. E korban minőségileg megváltozik a helyzet, mivel jelentősen átalakul a fiatalok pályaelképzelése, a pályaválasztás realitásértéke számottevően növekszik.

A középiskolások pályaválasztási értékorientációi

A pályaválasztási vizsgálatok során az objektív, rendszerint szociológiai tényezők feltárására vállalkoznak a kutatók. E vizsgálatokon tulmenően szükséges a szociálpszichológiai közvetítő réteget is feltárni, valamint a "kettő közé beékelődő pszichikus képződményeket és mechanizmusokat" /Pataki, 1976/.

Minél érettebb a tanuló pályaválasztása, annál inkább az egész személyiség funkciójának tekinthető. Következésképpen egyre nagyobb szerepet játszanak a választás során a belső pszichikus jelenségek /Zakar, 1978/a/.

Vizsgálati adataink alapján megállapíthatjuk, hogy a középiskola első osztályos tanulóinál elsősorban azon értékek mutathatók ki pályaválasztásukkal összefüggésben, amelyek a személyes érvényesülésük során szükségesek. A nagyobb, "társadalmi jellegű" értékek kialakulása e korban még csak szórványosan jelenik meg.

Amikor az értékfokozatok megállapításán és mérésén dolgoztunk, akkor tapasztalhattuk, hogy a differenciálási lehetőségek viszonylag szűk határok közé szorulnak, illetve az árnyalt megkülönböztetés lehetősége ritkán biztosított a gimnazisták és a szakközépiskolások pályaválasztási értékbeállító-dásában.

A komplex vizsgálatok során törekedtünk az értékrendszer strukturális megismerésére is. Tapasztalataink azt jelzik, hogy a 15 éves tanulók esetében az értékrendszer stabil szerkezete még nem jön létre. A szórványos és ritkán előforduló részstrukturák belső tagoltsága még differenciálatlan, egyenetlen.

Mi tesz vonzóvá egy életpályát?

E kérdéskör vizsgálatánál az volt a célunk, hogy a pályák iránti vonzódást jellemző tényezők szubjektív megítélésében ki-mutassunk bizonyos érték-összetevőket, amelyekből kirajzolódhatnak a vizsgálatban részt vevő értékebeállítódásának főbb vonásai. Ez pedig tükrözheti a pályát választó tanulók értéktudatának állapotát, valamint az egyéni és társadalmi értékrendszer egyes összefüggéseit /Pataki, 1977/.

Vizsgálati eredményeink alapján a választások néhány kiugró motívumra koncentrálnak. Az első öt helyen szereplő motívum az összes elsődleges választás mintegy kétharmad részét teszi ki, míg az összes többi motívum csak 29 %-ban részesedik.

Az adatok elemző értékelése során bizonyos következtetések állapíthatók meg. Egyrészt a tanulók igényei rokonszenves óhajokat sugároznak, másrészt az általánosan kibontakozó hipotetikus elméleti modell főként értelmiségi jellegű pálya körvonalait és belső tagolódását mutatja.

Sokkal teljesebb a kép, ha nemcsak az első helyen választott motívumokat nézzük, hanem figyelmünket kiterjesztjük valamennyi motívum gyakoriságára is. Így lényegesen differenciáltabban tudjuk megközelíteni a vizsgálatok alapján kialakított "elméleti modellt" /Pataki, 1977/ és az egyes pályák közötti összefüggéseket.

Leginkább a magasan kvalifikált foglalkozások állnak összefüggésben a feltételezett modellt, illetve a humán jellegű pályák a legdifferenciáltabbak a választás mögött húzódó értékrendszert illetően.

Hasonlóképpen lényeges eltérések mutatkoznak a két nem tájékozódásában, orientációs és értékelési mintáiban is. A leányok értékítéleteiben határozottan kiemelkedik két motívum: a személyes érintkezés, illetve a társadalmi hasznosság igénye. Ugyanakkor lényeges mértékben háttérben marad az alkotás, a kezdeményezés, továbbá valamennyi materiális összetevő a leánytanulók válaszaiban.

A felsorolt motivumok a következő százalékos megoszlásban szerepelnek:

1.sz. táblázat

Az életpálya iránti vonzalom indítékai

Motivumok	%
1. Sok emberrel lehet érintkezni	15,4
2. Nem követel nagy fizikai erőfeszítést	8,3
3. Külföldi utazásra ad módot	2,8
4. Változatos munkát biztosít	19,1
5. Gondtalan jólétet biztosít	3,1
6. Hasznos a társadalomnak	20,1
7. Lehetőséget ad kezdeményezésre	10,1
8. Anyagi biztonságot nyújt	4,8
9. Társadalmilag megbecsült	2,4
10. Felelősséget követel a munkában	5,4
11. Nagyvonaluság érvényesül benne	0,5
12. Tiszták és egészségesek a körülmények	4,2
13. Aprólékos munkát igényel	1,8
14. Sok szabad időt biztosít	16,3
15. Mások problémáin lehet segíteni	5,3
16. Önállóságot biztosít	3,7
17. Másokat lehet irányítani	1,1
18. Egyéb	0,8

A középiskolás leányok körében a fiukhoz képest nagyobb hangsúlyt kap a kedvező munkakörülmények motivuma és a másokon való segítség igénye.

A fiuknál ugyancsak körülhatárolható egy motivumcsoport, amely általánosságban jellemző: a változatosság-sokrétűség, a hasznosság-gyakorlatiasság és az alkotás-aktív tevékenység.

Megállapíthatjuk tehát, hogy egy sajátosan leányokra és sajátosan fiukra jellemző vonzódási irány mutatható ki, aminek természetesen többféle oka lehet. Így rendkívül tanulságosnak ígérkezne többek között a nemekre jellemző pályaválasztási

sávok /ezen belül pl. a pályakép/ fejlődéslelektani megközelítése, vagy a választási folyamatban milyen szerepe van a szociális tanulásnak, stb.

2.sz. táblázat

Az életpálya iránti vonzalom indítékai nemenként

Motivumok	Fiuk %	Leányok %
1. Sok emberrel lehet érintkezni	12,3	18,5
2. Nem követel nagy fizikai erőfeszítést	6,3	10,3
3. Külföldi utazásra ad módot	2,7	2,9
4. Változatos munkát biztosít	19,1	19,1
5. Gondtalan jólétet biztosít	4,6	1,6
6. Hasznos a társadalomnak	20,6	19,6
7. Lehetőséget ad kezdeményezésre	10,1	10,1
8. Anyagi biztonságot nyújt	5,2	4,4
9. Társadalmilag megbecsült	2,3	2,5
10. Felelősséget követel a munkában	5,4	5,4
11. Nagyvonaluság érvényesül benne	0,5	0,5
12. Tiszták és egészségesek a körülmények	2,3	2,2
13. Aprólékos munkát igényel	1,1	2,5
14. Sok szabad időt biztosít	18,0	14,7
15. Mások problémáin lehet segíteni	2,0	8,6
16. Önállóságot biztosít	4,5	2,9
17. Másokat lehet irányítani	1,8	0,4
18. Egyéb	0,8	0,8

Arra vonatkozóan, hogy mi tesz vonzóvá egy életpályát, a következőket állapíthatjuk meg: pályák szerint és a képzettség /iskolázottság/ mértéke alapján is jelentős eltérések tapasztalhatók. Elsősorban a szakmunkás-középkáder-felsőfokú végzettség szerint differenciálhatunk, ugyanakkor az egyes pályaprofilok /konkrét pályák/ nem mutatnak ennek megfelelő

változatosságot. /Talán a humán-értelmiségi pályacsoport az, amely a legdifferenciáltabb és egyben dinamikusabb is e tekintetben!/"

"A legfontosabb, amit az ember elérhet..."

E kérdés arra volt alkalmas, hogy feltárja a vizsgálati személyek törekvéseinek jellemző irányait, valamint a középiskolások szociális érettségét, erkölcsi tudatát, a későbbi pályájukhoz fűződő távlati törekvését, stb.

Tulajdonképpen betekintést kapunk ezek alapján a személyiség mélyebb, nehezebben megközelíthető szféráiba is /pl. az igényszint aktuális fejlettségébe, a motivációs rendszer struktúrájába és dinamikájába, valamint az egyéni és közösségi törekvések komplex rendszerébe.

A vizsgálati eredmények alapján a tanulók összesített válaszai a következők:

3.sz. táblázat

A legfontosabb, amit az ember elérhet

M o t i v u m	%
1. Mások irányítása	3,7
2. A munkatársak megbecsülése	31,2
3. Anyagi biztonság	10,2
4. Társadalmi hírnév	2,1
5. Maradandó alkotások	7,6
6. Munkában talált öröm	28,2
7. Változatos élmények	2,6
8. Hozzájárulás a társadalom fejlődéséhez	9,7
9. Mindennapos feladatok teljesítése	6,8
10. Magas jövedelem	8,3
11. Nemzetközi elismerés	1,8
12. Egyéb	0,9

A táblázatban feltüntetett rangsor egyben sajátos belső tagolódást is jelez. Két motívum szembetűnően elkülönül: a munkában talált öröm és a munkatársak megbecsülése. A hasonló jellegű korábbi vizsgálatokhoz képest /Csirszka, Pataki/ továbbra is nagy érdeklődéssel fordulnak a középiskolások a pályatevékenység "emberi összetevői" felé. Feltehetőleg ez a nagyfokú figyelem, amely körülveszi az "emberi oldalt", nagyrészt a személyiség szocializációjának fejlődéslélektani összetevőivel magyarázható.

A motívumok bemutatott tendenciája örvendetes és minden tekintetben elégedettek lehetünk a középiskolás tanulóink választásaival, mivel "a munka humanizálásának és optimalizálásának fő tendenciáival" /Pataki, 1977/ egybevág a fiatalok elképzelése. Továbbá ez a tény a választott pályával való gyors és hatékony azonosulás lehetőségét is magában rejtheti /a részleges identifikálódás lehetőségét feltétlenül/.

Empirikus vizsgálati eredményeink során arra a megállapításra jutottunk, hogy az egyes törekvéseket minden esetben konkrét formában szükséges értelmezni. Ellenkező esetben könnyen idealisztikus, illetve naiv elképzelésekhez, következtetésekhez juthatunk.

A rangsor további négy eleme majdnem azonos sulyal szerepel. A társadalmi-politikai tudatosság preferált helyen történő értékelése fontos és jelentős eredmény. Ugyanakkor ez még önmagában alkalmatlan arra, hogy bármelyik irányba konkrét következtetéseket vonjunk le. Egy-egy motívum elkülönített elemzése sohasem vezet eredményre, hanem azok együttesének belső szerkezete, értékrendje utalhat csak a válaszok együttesének erkölcsi-világnézeti nagyságára, sulyára.

A tanulói válaszok alapján összeállított rangsor középső részében előforduló motívumok megfelelő egyensúlyt mutatnak, mivel harmonikusan összekapcsolódik bennük az emberek önmagukra irányuló érdeklődése, a munka tárgyiasult eredménye és célja, amit a társadalmi hasznossággal jellemezhetünk.

A felsorolás utolsó elemei elsősorban az egyéni törekvések feltárására és mérésére voltak alkalmasak. Megjegyezzük, hogy az egy évtizeddel ezelőtt elvégzett hasonló vizsgálatokhoz viszonyítva a magas jövedelem /mint motívum/ napjainkban lényeg-

gesen nagyobb számban fordul elő.

Nagyon érdekes és tanulságos megállapításokat tehetünk, ha a tanulók pályakivánságai szerint vizsgáljuk a motivumok megoszlását. Így a szakmunkásnak készülőköt erőteljesebben jellemzi a munkatársak részéről remélt /és igényelt/ megbecsülés, viszont a szocialista fejlődés elősegítésének szándéka a szellemi-értelmiségi pályákra készülők esetében sokkal gyakoribb.

Az életpályával kapcsolatos távlati törekvések nemenként nagyjából megegyeznek. Talán a leányok esetében a munkában talált öröm nagyobb súllyal szerepel, illetve a fiuknál "a mások vezetése iránti igény" erősebb. A fiutalulók esetében a maradandó alkotások iránti igény a legerőteljesebb, illetve a magas jövedelem és az anyagi biztonság, sőt a nemzetközi elismerés iránti vágy is a fiuk körében fordul elő lényegesen gyakrabban.

A pályaválasztási közérzet

Az egész pályaválasztási folyamat - különösen a pályaválasztási döntés - bizonyos érzelmi feszültséggel kapcsolódik össze /Csirszka, 1966/. Az e kérdésre adott válasz tulajdonképpen egyrészt az érzelmi viszonyulást, másrészt - természetesen áttételesen - a választás realitását is mutatja.

A személyiség érzelmi beállítódása igen fontos és lényeges a pálya távlati eléréséhez, mivel az érzelmi bizakodás megszakadása /meginkább hiánya/ esetén nagyon könnyen lehetőséget adhat az illuzórikus, megalapozatlan elképzelések számára. Másik oldalon pedig a túlfeszítettség /gyakori szorongás, főként a jobb tanulók körében/ gátolhatja a képességek kifejlődését. Mindkét esetben a tanulók igény szintje alacsony, következőképpen a pályaválasztás minősége több szempontból elmarad a követelményektől.

A középiskolás fiatalok közérzetébe bepillantást kaphatunk, ha a 4.sz. táblázat adatait áttekintjük. E kérdésre adott válaszok egyébként más tekintetben is igen fontos adalékot nyújtanak a középiskolások pályaválasztásáról kialakított

eddiggi ismereteinkhez.

A válaszok szóródása és a szóródás korrelációja a vizsgált populációt jellemző fő paraméterekkel több lényeges összefüggésre vetett fényt.

4.sz. táblázat

A középiskolások pályaválasztási közérzete

	%
1. Nagyon bizakodó	7,6
2. Bizakodó	55,1
3. Közömbös	28,2
4. Nyugtalan	7,3
5. Nagyon nyugtalan	1,8

A kialakuló kép természetesen csak megközelítő pontossággal tükrözi a pályaválasztó ifjúság közérzetének állapotát, mivel az érzelmek nagyon is komplex képződmények és igen összetett feladat a negatív és pozitív érzelmet szétválasztani, illetve az egyes érzelmek multidimenzionális sajátosságai nehezen közelíthetők meg, illetve tárhatók fel. Ezek ellenére megállapíthatjuk, hogy a pályaválasztók közérzetében az optimisztikus és pesszimisztikus érzések összefonódva jelentkeznek, mintegy egymást színezve /többszörösen áthatva/ jelennek meg.

A közérzet ellentmondásos jelenség, amit a válaszok szóródása is szemléletesen és pontosan mutat. Adataink csupán néhány általános tendencia megállapítására adnak lehetőséget. Ezek szerint a tanulókat személyes szakmai jövőjüket illetően a mérsékelt bizakodás jellemzi /a szélsőségek viszonylag háttérbe szorúlnak/.

Az eddigi vizsgálataink alapján az optimisztikus beállítódás akkor tekinthető pozitív jelenségnek, ha az összhangban áll a lehetőségekkel és ezzel összefüggésben megalapozott törekvésre épül. Tulajdonképpen így ösztönöz hatékonyan a teljesítmény fokozására.

Az egyéni beszélgetések során viszont gyakori jelenségként tapasztaltuk, hogy a középiskolás fiatalok reménykedései irreális elképzelésekre, illuzórikus tájékozódásra épülnek. Ilyenkor a tanulók mintegy tulértékelik saját lehetőségeiket - tulajdonképpen a későbbi csalódásokat és kudarccokat készítik ezzel elő.

Nemenként az érzelmi beállítódás meglepően alakul. A leányok azok, akik kevésbé bizakodnak, mint a fiuk. A fiuk jelentős hányada tulértékeli képességeit és lehetőségeit, nagyvonalúságuk és bizakodásuk az átlagosnál lényegesen magasabb szintű.

A pályairányulási tendenciák és a "közérzet" szintén jelez néhány összefüggést. Az értelmiségi pályákra készülőknel jóval nagyobb mértékben dominál az optimisztikus érzelmi beállítódás, mint az egyéb csoportok esetében. /Ugyanakkor köztudott, hogy ezen pályák elérésének a lehetőségei a legcsekélyebbek, következésképpen a realitás-érzék e csoportnál sem minden tekintetben kielégítő./

A pályaválasztási közérzet téves orientációi pedig a pályaismeret és az önismeret nem kellő mértékű fejlettségére vezethetők vissza /Pataki, 1977, Rókusfalvy, 1969/.

A pályára nevelés egyik lényeges területe tehát a pályaválasztó fiatalok közérzetének megfelelő alakítása és irányítása.

A pozitív és kiegyensúlyozott érzelmi beállítódás jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulók pályaválasztását. Az emocionális stabilitás elsősorban a realitásérték növelésével járulhat hozzá az egyre differenciáltabb pályaválasztási döntés kialakításához.

Személyes boldogság pályaválasztási szempontból

Az egyéni értékrend egyik területe a személyes boldogságra vonatkozik. Ezen túlmenően az értékbeállítódás sommás megközelítésére ad módot, ha a fiatalok személyes boldogulásának főbb irányait feltárjuk pályaválasztásukkal összefüggésben.

E kérdésünkre adott válaszok rendkívül sokfélék, a szóródás igen széles skálán mozgott. Az általunk vizsgált populáció összesített eredménye jól érzékelteti ezt a tendenciát.

5.sz. táblázatA személyes boldogság pályaválasztási
mutatói

M o t i v u m o k	%
1. Felelősségteljes feladatok	36,2
2. Kedvező munkakörülmények	18,5
3. Boldog családi élet	38,3
4. Elismerés, megbecsülés	21,0
5. Társadalmi-politikai tevékenység	22,3
6. Érdekes munka	26,4
7. Szórakozás	21,4
8. Jó anyagi körülmények	18,6
9. Egyéb	7,4

A személyes boldogság pályák szerinti változásai igen differenciáltak, így csak a főbb sajátosságokra utalhatunk e vonatkozásban.

A másik sajátosság, amelyet feltétlenül szükségesnek vé-
lünk megemlíteni: a személyes boldogság pályaválasztási aspek-
tusaira vonatkozó empirikus eredményeink meglepő hasonlóságot
mutatnak az e témakörben végzett vizsgálati tapasztalatokkal
/Csirszka, 1966, Ritoókné, 1977, Pataki 1977/.

A "felelősségteljes feladatok"/30,2 %/ kizárólag az
egészségügyi dolgozók esetében előzi meg a "boldog családi
élet" /28,3 %/ igényének elsődlegességét. Továbbá feltűnően
nagy gyakorisággal kerül első helyre a közgazdasági-jogi-állam-
igazgatási csoportban az "érdekes munka"/41,0 %/. Ezen érték
a pedagógusnak készülők körében éri el a legmagasabb százalékot
/ugyanakkor az "érdekes munka" a pedagógus csoporton belül kis
eltéréssel, de csak második helyen fordul elő/.

Az "elismerés, megbecsülés" /21,0 %/ és a "kedvező munka-
körülmények" /18,5 %/ az egészségügyi dolgozó és a pedagógus

csoport értékítéleteiben kerül előtérbe.

A műszaki pályacsoport /mérnök-technikus-szaktunokás/ értékválasztásai fő vonalaiban harmóniában vannak a megvizsgáltak összesített eredményeivel. Így első helyen jelölték ők is a "boldog családi életet" /45,2 %/, második helyen "az érdekes munkát" /27,2 %/, harmadik helyen pedig a "felelősségteljes feladatokat" /18,6 %/. Érdekeségként említjük meg, hogy a "kedvező munkakörülmények" fontosságát a szakmunkásnak készülő gimnazisták és a szakközépiskolások is hangsúlyozták.

Azt a tényt, hogy a "társadalmi, politikai tevékenységet" elsősorban a közgazdasági-jogi-államigazgatási csoport, valamint a pedagógusnak készülő középiskolások helyezik előtérbe értékigényeikben, elsősorban a pályák tartalmából adódó törvényszerűségnek tekinthetjük /Ritoókné, 1977/.

A "boldog családi élet" /71,4 %/ egyoldalú dominanciája az adminisztratív dolgozóknak készülő fiatalok értékválasztásaiban jut kifejezésre. A "jó anyagi körülmények" a műszaki csoportban szerepelnek preferált helyen, illetve jelentős még az adminisztratív pályacsoportban is.

A vizsgálati eredmények összegezése

Dolgozatunkban a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók választott pályával való azonosulási folyamatának néhány sajátosságát vizsgáltuk. Így a középiskolai képzés első évében a tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezőit tártuk fel és elemeztük.

Kutatásaink e fázisában ún. általános helyzetfeltáró munkát végeztünk, amely egyrészt a középiskolai pályairányulás fő tendenciáinak a meghatározására irányult, illetve a pályaválasztási szándékok néhány értékorientációs tényezőjének a vizsgálatát tartalmazta.

Az 1 288 fős reprezentatív minta kiválasztásánál külön figyelemmel voltunk a pályaválasztási-továbbtanulási lehetőségek differenciált számbavételére, azaz az országos és a helyi társadalmi igények és lehetőségek kölcsönös kapcsolatára.

A komplex vizsgálati megközelítés első lépéseként kérdőívet állítottunk össze a gimnáziumi és a szakközépiskolai ta-

nulók pályaválasztási elképzeléseinek összesítésére és a pályaválasztásukkal összefüggő főbb értékeállítódási sajátosságok megállapítására. A kapott adatokat a korrelációs összefüggések kimutatására használtuk fel.

A középiskolai tanulók összesített pályaválasztási szándékaiból megállapítható, hogy a fiatalok pályaválasztási folyamatának jelen szakaszában tudatosan készülnek későbbi élethivatásukra. Másrészt ez igazolja és egyben bizonyítja, hogy a pályaválasztási felkészítés korábbi időszakában tudatos, tervszerű és hatékony pályára nevelés folyik az általánosan képző iskoláinkban.

A középiskola első osztályos tanulói mintegy 170-féle pályát jelölték meg felméréseink alkalmával. Ugyanakkor a pályaválasztási szándékok e korban még nagy mértékben heterogének, amelyet megalapozottságbeli, realitásbeli, valamint rátermettségbeli mutatók alapján állapítottunk meg. Az első éves gimnaziumi és szakközépiskolai tanulók pályaválasztási szándékai ezen túlmenően változékonyak is, mivel a vizsgált tanulók pályaelképzelése jelentős mértékben tartalmaz a megengedettnél nagyobb bizonytalansági tényezőt.

A vizsgálati adatok alapján a középiskolai tanulók pályaválasztási értékorientációi még csak részben alakultak ki és ritkán váltak tudatossá. Másrészt az egyes értékeket rendkívül egyenetlenül /fokokozatokban szinte alig mérhetően/ jelentették meg a gimnazisták és a szakközépiskolások pályaválasztási elképzeléseik vonatkozásában. Az értékkomponensek az esetek nagyon kis hányadában alkotnak csak rendszert, azaz ritkán válnak a 15 éves tanulók személyiségének meggyőződésévé /Schelzer, 1977/.

Az empirikus vizsgálati adataink fő vonalaiban megegyeznek a hazai és külföldi viszonylatban egyaránt kevésbé vizsgált pályaválasztási értékorientáció eredményeivel /Pataki, 1970, Ritoókné, 1977, Ducke, 1976/.

A pályaválasztási értékorientáció általunk vizsgált fő területei szerves egységet alkotnak. Így először azt kérdeztük meg, hogy mi tesz vonzóvá egy életpályát, majd a pályák távlati lehetőségei felől érdeklődtünk. Az empirikus vizsgálati adatok kontrolljaként, illetve azok sajátos kiegészítéseként tártuk

fel a fiatalok pályaválasztási közérzetét. Végül a személyes boldogság pályaválasztási sajátosságait mértük fel.

A vizsgálati adatok elemző feldolgozásakor az egyes dimenziók közötti mennyiségi és minőségi összefüggések kimutatására törekedtünk. Az eredmények egzakt értékelését folytatjuk.

Adataink elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy az első osztályos középiskolás tanulók pályaválasztási szándékai nagyon különböző színvonalúak, értékorientációs hátterük rendkívül bonyolult. Ezért kutatásaink további feladatának tekintjük a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók pályaválasztási értékdimenzióinak a feltárását az eredeti mintánk alapján.

TROVATION

- Csirszka János, 1966, Pályalélektan, Gondolat, Bp., 271 old.
- Dietz, B., Die Berufswahl in entscheidungspsychologischer Sicht
In: Beiträge zur Berufsberatung
Volk und Wissen VEB Berlin, 1976. 263-274.
- Ducke, K., Zur sozialen Funktion des Berufes im Sozialismus
und zu soziologischen Aspekten der Berufswahl
In: Beiträge zur Berufsberatung
Volk und Wissen VEB Berlin, 1976. 63-78.
- Duró Lajos, 1967, A személyiség fejlődésének szociális tényezői,
Magyar Pszichológiai Szemle, 24. évf., 3.sz. 394-403. old.
- Duró Lajos, 1967, A személyiség-megismerés hivatástudat alakító
hatásának vizsgálata, Magyar Pszichológiai Szemle, 24. évf.,
4.sz., 513-526. old.
- Duró Lajos-Zakar András, 1975, A serdülőkoru tanulók munkára
való beállítódásának pszichológiai vizsgálata, Szegedi
Nyári Egyetem, Pedagógia 12. Szeged, 328-356. old.
- Jaide, W., Berufsfindung und Berufswahl
In: Seifert, K.H. /Hrsg./ unter Mitarbeit von Eckhardt
H.-H. und Jaide, W., Handbuch der Berufspsychologie,
Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1977.
280-344.
- Pataki Ferenc, 1977, Társadalomlélektan és társadalmi valóság,
Kossuth Könyvkiadó, Bp., 362 old.
- Ritoók Pálné, 1977, Pályaválasztás-pályaaazonosulás-önmegvaló-
sítás, Kandidátusi értekezés, Kézirat, Bp.
- Rókusfalvy Pál, 1969, Pályaválasztás, pályaválasztási érettség,
Tankönyvkiadó, Bp., 279 old.

Schmelzer, H., /szerk./ Zur Überzeugungsbildung bei Lehrlingen
und Facharbeiten

Volk und Wissen VEB Berlin, 1977. 240.

~~Vorweg, M., /szerk./ Zur psychologischen Persönlichkeits-~~
~~forschung 1.~~

~~VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1978.~~
~~157.~~

Völgyesi Pál, 1976, A pályaválasztási döntés előkészítése,
Tankönyvkiadó, Bp., 128 old.

Zakar András, 1978, A pályorientáció személyiségformáló szerepe,
Művelődésügyünk, 27.sz. 73-79. old.

Zakar András, Gestaltungsfaktoren der Berufsorientation von
Schuljugendlichen

XIX. Internationaler Kongress für Angewandte psychologie,
München, 1978. 70.

Ценностно-ориентационные факторы намерения
выбора профессии у учащихся первых классов
средних учебных заведений

д-р А.Закар

Целевая установка автора направлена на раскрытие некоторых психологических особенностей процесса отождествления с выбором профессии у учащихся гимназий и средних профессиональных школ с помощью эмпирических исследовательских методов. Это включает в себя, с одной стороны, определение главных тенденций направления в выборе профессии у учащихся, с другой стороны - здесь имеет место исследование ценностно-ориентационных факторов намерения в выборе профессии.

На основе исследований ценностные ориентации в выборе профессии у учащихся первых классов средних учебных заведений сформировались лишь частично и редко стали сознательными.

Полученные результаты обращают внимание на необходимость более дифференцированной подготовки выбора профессии у учащихся средних школ.

WERTORIENTIERTE FAKTEN FÜR DIE BERUFSWAHL
DER SCHÜLER IN DER ERSTEN KLASSE DER MITTELSCHULE

Dr. Andrés ZAKAR

Zielsetzung des Verfassers war, um einige psychologische Züge des mit dem gewählten Beruf zusammenhängenden Vereinigungsprozesses der Schüler in Gymnasien und Fachschulen mit empirischen Untersuchungsmethoden zu entdecken, d.h. einerseits die Entscheidung der Haupttendenzen der Berufswahl in Mittelschulen, andererseits die Untersuchung der wertorientierten Fakten der Berufswahl.

Laut der Untersuchungen sind die Wertorientationen bei der Berufswahl unter den Schülern in der ersten Klasse nur teilweise ausgeprägt und selten bewusst.

Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Vorbereitung der Berufswahl in den Mittelschulen.

T A R T A L O M

Dr.Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában	5
Dr.Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben	33
Dr.Veczkó József: Serdülőkoru tanulók tantárgyke- veltségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata	57
Dr.Zakar András: Az első osztályos középiskolai ta- nulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői	103

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 nevelőtanár-képzés 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/
- Veczko József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás 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. Veczko József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító 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 szociológiát a gyakorló pedagógus munkájában
- Dr. Veczko József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácskoztársaság 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-Unité 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
- Eva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigaten pädagogiscen Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, 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 psychologice 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 Beuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura 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 Hörgeschadigten Schülern
- Dr.András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M.Radtke - Dr.G.Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wessentlicher Erziehungsergebnisse
19. Dr.György Ágoston: The structure of educational research and its coordination

Dr.Imre Csiszár: Experimental cathingaup process in facultatiŕve subject group secondary education

Dr.Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhange zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorienta-tion 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 szakközép-iskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá

Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés



Fk: Dr. Kunsági Elemér

Készült a JATE Sokszorosító Üzemében, Szeged

Engedélyszám: 550/79. Méret: B/5

Példányszám: 300 Fv: Lengyel Gábor