

4126

54126

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

**23.**

1982 NOV 27





23.

Dr. Ágoston György  
NEVELÉS A TANÓRÁN KIVÜL

Dr. Gergely Jenő  
AZ ÉRDEKLŐDÉS SZEREPE A PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI  
ELMÉLETEKBEN

Dr. Kékes Szabó Mihály  
KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

Dr. Zakar András  
AZ ÉRETTSÉGIZŐ FIATALOK PÁLYAVÁLASZTÁSI IDENTIFIKÁCIÓJÁNAK  
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Dr. Ágoston György  
-Dr. Nagy József  
TÁJÉKOZTATÓ JELENTÉSEK A JATE PEDAGÓGIAI TANSZÉKÉN AZ ELMULT  
TERVIDŐSZAKBAN /1977-80/ A 6-OS KUTATÁSI FŐIRÁNY KERETÉBEN  
VÉGZETT KUTATÁSOKRÓL

Dr. Duró Lajos  
Dr. Gergely Jenő  
Dr. Zakar András  
Dr. Veczkó József  
TÁJÉKOZTATÓ JELENTÉSEK A JATE PSZICHOLÓGIAI TANSZÉKÉN AZ  
ELMULT TERVIDŐSZAKBAN /1977-80/ A 6-OS KUTATÁSI FŐIRÁNY  
KERETÉBEN VÉGZETT KUTATÁSOKRÓL

Szeged, 1981

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

Készült a JATE Sokszorosító Üzemében, Szeged

F.v.: Lengyel Gábor

Engedélyszám: 63779

Méret: B/5

Példányszám: 300

NEVELÉS A TANÓRÁN KIVÜL

Dr. Ágoston György



A tanórán kívüli nevelés jelentősége korunkban elvileg megnövekedett. Ez sajnos korántsem jelenti, hogy a gyakorlatban is minden rendben van a nevelés e területén.

Tézisszerűen szeretnék megemlíteni egy-két olyan okot, amely miatt ma lehetetlen a tanórákra korlátozni az iskolai nevelést, bár az anarchista-fellazító nézetekkel szemben hangsúlyozni kell, hogy a tanórákon folyó nevelésnek ma is domináns, kiemelkedő szerepe van a tanulók személyiségének formálásában.

Az első - és leglényegesebb - ok az, hogy társadalmunkban megnövekedtek és kiszélesedtek a nevelési feladatok; a szocialista társadalmi gyakorlat a fiatalok jóval sokrétűbb és összetettebb felkészítését igényli az iskolától - és nemcsak az iskolától -, mint korábbi társadalmak gyakorlata. A szocialista társadalmi gyakorlat legalább a következő fontos társadalmi tevékenységi területeken kívánna "magasabb rendű", tehát alkotó, a személyiséget és a társadalmi életet egyaránt építő, gyarapító, fejlesztő tevékenységet a társadalom minden tagjától:

- a/ a munkában /alkotó munka, egyre több intellektuális tartalommal telítődő munka/
- b/ a közéletben /a szocialista demokrácia kiszélesítésének igényei, az élni tudás a demokratikus jogokkal/
- c/ az un. szabadidő-tevékenységekben
  - öntevékeny kutatómunka, tudományos önképzés
  - művészi értékekkel való találkozás, művészi öntevékenység
  - alkotó fizikai munka: hasznos és szép tárgyak előállításával kézi munkával
  - testedző tevékenységek: sport, turisztika
- d/ a családi életben /felkészültség minden tevékenységre, amely a kiegyensúlyozott, boldog családi élet

viteléhez szükséges - gyermeknevelési ismeretek, háztartási ismeretek és gyakorlati készségek, stb./.

Belátható, hogy valóban megnövekedtek nevelési feladataink: régebben az iskola igen kis részt vállalt a közéleti felkészítésben, inkább olyan emberek nevelését tűzte ki célul, akik távol tartják magukat a közélettől, a politikától. A szabadidő-tevékenységre való felkészítés is korunkban vált a munkára történő felkészítéssel szinte egyenrangú nevelési feladattá. A régi társadalom számára az volt a kedvező, ha a tömegek szabadidő-tevékenysége /ha egyáltalán volt szabad idejük/ megmarad a primitív szükségletek kielégítésének a szintjén. Sajnálatos, hogy a primitív szükségletkielégítés szokásai rendkívül makacsaknak bizonyulnak, és az iskola meg a társadalom gyakorlati szabadidő-pedagógiája még eléggé hatástalan /a szabadidő eltöltése alkohol- és nikotinbódulatban, ennél kétségkívül jobb, de magasrendű tevékenységnek igazán nem nevezhető, a lottózás, a totózás, a futballcsapatnak való szurkolás/.

Ugyancsak hallatlanul megnövekedett a testedző tevékenységek jelentősége. A mai embernek, akit a modern technika természetes és egészséges mozgásigényeiről egyre inkább leszoktat, akinek testi szervei igénybe vételét /lábának, kezének használatát/ egyre feleslegesebbé teszi a gép, életbe vágóan fontossá válik a technika által rákényszerített egyoldalúság testedzéssel való kompenzálása. A testedzés nélkülözhetetlen mentálhigiéniai védőeszköz is felgyorsult korunk kétségkívül idegeket károsító izgalmaival, stresszeivel szemben, nélkülözhetetlen része a helyes, egészséges életmódnak, megvéd a szellemi károsodástól, a kimerüléstől.

Itt szeretném felhívni a figyelmüket egy nevelési feladatra, amelyet az előbb nem említettem, de amelyet - lehet -, hogy hamarosan a nevelési feladatok rangsorának élére teszünk: ez az az emberek nevelése természetvédelemre, az emberi élet természeti feltételeinek védelmére. Komolyan kell venni azokat a figyelmeztetéseket, hogy a modern ember, a tudományos-technikai forradalom, a csodálatos tudományos és technikai felfedezések embere nincs tisztában a természetbe beleavatkozó cse-



cselekedetei következményeivel. Komolyan kell venni a figyelmeztetéseket, hogy az erdők és az állatok pusztítása, a vizek és a levegő szennyezése, a természet megtöltése hulladékanyagokkal, szeméttel - az ember természetes életfeltételeinek a pusztítása - ha ezt a folyamatot nem sikerül megállítani - végzetes következményekkel járhat az emberi fajra nézve. De az ember saját természetét közvetlenül is eszetelenül pusztítja alkohollal, nikotinnal. Nagyon kevés eredménnyel neveljük egyelőre az ifjúságot a természet, a környezet, saját egészsége védelmére. Sőt mintha napról-napra több lenne az egészen kis korától dohányzó, alkoholt fogyasztó, a környezete tárgyait gátlástalanul romboló, a környezetét beszennyező fiatal és felnőtt.

Talán sikerült érzékeltetnem, hogyan vált és válik napról-napra összetettebbé az ifjúság felkészítése az életre. És ez a felkészítés nemcsak ismeretek elsajátíttatását jelenti, hanem szokásrendszerek, felnőttkorban is jól működő szokásrendszerek kialakítását is, amelyek nélkül lehetetlen a helyes életvitel. Ha állandóan gondolkodnunk kell azon, hogy mit, hogyan tegyünk, hogy egyáltalán valamire elszánjuk-e magunkat, ha ez mindig tudatos erőfeszítésbe kerül, akkor cselekvésképtelenek vagyunk. Ilyen szokásrendszerek viszont csak az említett társadalmi tevékenységek tényleges végzésével jöhetnek létre. Annak az iskolának tehát, amely ily módon akar felkészíteni az életre, nemcsak a tanítási-tanulási folyamatot kell megszerveznie, hanem be kell vonnia növendékeit - természetesen nekik való módon, életkoruknak, igényeiknek, képességeiknek megfelelő módon - tényleges, valóságos társadalmi tevékenységekbe: minden, a társadalmi praxis szempontjából lényeges tevékenységbe - értéket létrehozó munkába, közéleti tevékenységbe.

Vajon képes-e az iskola mindezeket a feladatokat a tanítási órán megoldani? Nem kell bizonyítani, hogy képtelen. Csak akkor képes előrehaladni, ha befolyását, szervező munkáját kiterjeszti a tanulónak a tanítási órán kívüli életére, idejére is; ha a tanítási órát csak a nevelési terek egyikének tartja, és szervesen beilleszti a nevelés rendszerébe a nevelésnek a tanítási órán kívül lehetséges sztereit is,

ezeknek éppoly pedagógiai jelentőséget tulajdonítva, mint a tanítási óráknak. Csak a tanítási órán és a tanórán kívüli nevelés szerves egysége eredményezheti tanítványaink korszerű felkészítését életfeladataikra. A jól szervezett, tartalmas, eredményes nevelési folyamat a tanítási órán kívül viszszahat a tanítási-tanulási folyamatra, és azt magasabb színvonalúvá, eredményesebbé teszi, mint ahogy a tanítási-tanulási folyamat színvonala is meghatározza a tanítási órán kívüli nevelést.

Fel lehet és fel kell tenni a kérdést, vajon az iskola önmagában, egy iskola tانتestülete önmagában képes-e a tanítási órán kívüli nevelési folyamatot a fenti kívánalmaknak megfelelően szervezni, van-e ehhez kapacitása, telik-e munkaidejéből, energiájából. Erre egyrészt azt kell felelni, hogy vannak még tartalékok az iskola kapacitásában is. Másrészt azt, hogy az iskola önmagában nem képes a nevelési folyamatot a fenti kívánalmaknak megfelelően szervezni. De ez még akkor sem lenne követendő út, ha a pedagógusok munkaidejébe, heti óraszámába a tanítási órán kívüli teendők a mainál sokkal nagyobb mértékben számítanának be.

Itt meg kell jegyezni, hogy a pedagógusok munkajogi helyzete ma még főképp azon a régi iskolakoncepción alapul, amely szerint az iskola szinte egyedüli feladata a tanítás, a pedagógus heti óraszámáa még mindig elsősorban a heti kötelező tanítási órákat jelenti. Természetesen nem mereven, mint régen. A tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenység több fajtája vált fizetett munkává: uttörővezetés, KISZ-tanácsadás, szakkörvezetés, felzárkóztató foglalkozás. És önálló, sok pedagógust foglalkoztató tanórán kívüli munkakörök alakultak ki: napköziotthonos nevelő, diákotthoni nevelőtánár. Mindez lényegében nem változtat azon a helyzeten, hogy az iskolában dolgozó pedagógus munkajogi kötelezettségei még mindig nagyon oktatáscentrikusak.

De ismétlem - az iskola akkor sem lehet abban a helyzetben, hogy egyedül szervezze a kiszélesedett nevelési folyamatot, ha a fenti munkajogi helyzeten gyökeres változás történik. Csak nyitott iskola, a környezetével, környezetének

minden társadalmilag fontos tényezőjével szervezett kapcsolatot tartó iskola képes a nevelési folyamatot korszerűen és szocialista módon alakítani, képes a tanulókat az említett fontos társadalmi tevékenységekben gyakoroltatni úgy, hogy ezek a tevékenységek a tanulók számára valóban életszerű, számunkra is fontos és a társadalomnak hasznos tevékenységek legyenek, tehát nem unalmas gyakoroltatás, hanem ismeretforrás, a világnézeti, erkölcsi nézetek hatékony és pozitív formálója, ugyanakkor a jó szokásrendszerek alakítója, tehát személyiségnevelő erő. Természetesen ezekkel a társadalmilag fontos tényezőkkel való kapcsolattartás tevékeny bevonásukat jelenti a nevelőmunkába oly módon, hogy vezetők és dolgozók munkatársainkká, tehát bizonyos mértékig pedagógusokká válnak, miközben mint fontos társadalmi tevékenységet végző szervezeti rendszerek is résztvesznek az ifjúság szocializációjában. Hogy melyek ezek a fontos társadalmi tényezők, elég, ha felsoroljuk őket: mindenekeelőtt a család, azután a napközi otthon, diákotthon, az ifjúsági szervezet, a termelő üzemek, vállalatok, fegyveres testületek, MHSZ, a községi, a városi tanács, az illetékes pártszervezet és az illetékes tömegszervezetek, az iskola környezetében működő közművelődési intézmények: művelődési házak, könyvtár, színház, múzeum, kiállítási csarnok, hangversenyterem, tudományos ismeretterjesztő intézmény, sportegyesületek, sportiskola, zeneiskola, stb.

Nem véletlenül használtam annyiszor a szervezés szót, említettem az iskola szervező feladatát. A korszerű iskola inkább a nevelési folyamat megszervezője, a benne aktívan résztvevő tényezők, intézmények, emberek nevelő tevékenységének összehangolója, mint a nevelési folyamat közvetlen megvalósítója. Az iskola a tudatos tervezője és szervezője a nevelésben ma nélkülözhetetlen munkamegosztásnak: a hivatalos nevelési intézmények, a hivatásos pedagógusok és a nem hivatásos nevelési tényezők, a nem hivatásos nevelők munkamegosztásának. Az iskolának, mint hivatásos nevelőintézménynek a feladata továbbá a pedagógiai céltudatosság bevitele a nem hivatásos intézményekbe; a környezet pedagógiai felelősségének a fejlesztése.

Az iskola monopolszerepe a nevelésben megszűnt, a dinamikus környezet /beleértve a tömegkommunikációs tényezőket is/ ma jóval nagyobb hatást gyakorol az ifjúságra. Nem jó, ha ez a hatás a maga teljességében spontán. Az iskolának kötelessége ezt a komplex hatásrendszert irányítani, különben az ifjúság fejlődése tévutakra kerülhet, és az iskola elveszti befolyását az ifjúságra.

Részösszefoglalásul megismétlem: az iskola korszerűen ma csak akkor tud dolgozni, hatékonyan csak akkor tud nevelni, ha pedagógusait, vezetőit áthatja a szemléletmód: az iskola és a környezete egymástól elválaszthatatlan, szervesen összefüggő, egységes nevelési rendszer. A nevelési folyamatot csak a környezet hatásával együtt lehet tervezni. E szemléletmód realizálásához szervezni tudás kell, szervezői képességek kellene: a hivatásos pedagógusok nevelőmunkájának ma szerves, elválaszthatatlan része a szervezés: az a képesség, hogy az ő közvetlen nevelői ténykedésüket egyesítsék a nem hivatásos nevelők pedagógiai erőfeszítéseivel. Sajnálatos módon ez a szemléletmód még korántsem általános, és a szervezés tudományát sem sajátítottuk még el kellőképpen.

Meg lehet közelíteni a tanórán kívüli nevelés jelentőségét más szempontból is. Pl. a családi nevelés megváltozott szerepéből kiindulva. Kétségtelen, hogy a családi nevelés ma is alapvetően fontos a gyermekek érzelmileg kiegyensúlyozott szocializációs folyamatában, tehát a családi nevelés jelentősége nem csökkenhet. De az is kétségtelen, hogy a szülők ma kevesebb időt tudnak a gyermekekkel együtt lenni, és ez azt jelenti, hogy a hivatásos nevelőintézményeknek nagyobb szerepet kell vállalniuk a gyermekek erkölcsi, esztétikai, testi, higiéniai nevelésében.

De talán be is fejezhetem a tanórán kívüli nevelés megnövekedett jelentőségének az indoklását, és rátérhetek a tanórán kívüli nevelési feladatok néhány tartalmi kérdésének részletesebb tárgyalására. Valóban csak néhány - általam fontosnak tartott - feladatot tárgyalok, mert a tanórán kívüli nevelés lehetőségei rendkívül sokfélék, változatosak.

Talán szokatlan, de én a tanórához, ha nem is tartalmi-

lag, de sok szempontból mégis szervesen kapcsolódó, nagyon lényeges nevelési terepnek tartom az óráközi szüneteket: a tízperceket és nagyszünetet. Az óráközi szüneteknek egyrészt hallatlan a mentálhigiéniai jelentősége. Bármennyire kielégíti a mentálhigiénias követelményeket a tanrend, a tanóra vezetése, a tanterem és felszerelése, az órákon végzett munka, az egy helyben való ülés, a "mozgásleállítás" főképp kisgyerekeknél, de nagyobbaknál is fáradtságot okoz. Minden óra után kötelességünk biztosítani a gyermekeknek a szabad levegőt és a szabad mozgást, mindazoknak a testi szerveknek a felfrissülését, amelyektől a szellemi teljesítőképesség függ. Ha ez a felfrissülés elmarad, a fáradtság egyre halmozódik, tulterhelés és kimerülés áll elő, ami csak fokozódik annak az erőfeszítésnek a következtében, amellyel a fáradt tanuló munkaképességét fenn akarja tartani. Ha az iskola huzamosabb ideig nem gondoskodik a tanulók óráközi felüdülésének a lehetőségéről, idegrendszerüket és más testi szerveiket is súlyosabb károsodás érheti, amely már nehezen hozható helyre, és az egész életükre kedvezőtlenül hat ki. Ma sajnos, vannak szép számmal olyan iskolák, amelyekben a tanulók a tanítás megkezdésétől a tanítás befejezéséig /5-6 órán keresztül/ nem mennek le az udvarba, nem szívnak friss levegőt, pedig van az iskolának udvara; helyette a szűk folyosókon randaliroznak, orditoznak, de hát mit is csináljanak. Képzeljék el, hogy az ilyen iskolák napközi otthonos tanulói a rövid ebédszünet után még 3-4 órát töltenek gyakran ugyanazokban a padokban, amelyekben délelőtt ültek. Az orvosi vizsgálatok az ilyen gyermekek tömegéről állapítják meg, hogy neuraszténiások, agresszívek, magas vérnyomásban, gerincferdülésben szenvednek. Ugyancsak vizsgálatok állapítják meg, hogy ilyen körülmények között a 4-ik, 5-ik tanórán 50-60 %-kal is csökken a tanulók szellemi teljesítőképessége, és az elsajátítás, a megértés korántsem azért alacsonyfoku, mert a tananyag tulterhelő, hanem mert ilyen mentálhigiéniai körülmények között egyszerűen minden szellemi tevékenység fárasztó.

Ne csodálkozzanak, hogy ennyi figyelmet fordítok az

óráközi szünetekre. Nem szeretem ugyanis a fecsegést a tanórán kívüli nevelésről, nem szeretem az utópisztikus, nagy szavakat a nevelőiskoláról, amikor a tanórán kívüli nevelésnek a legközvetlenebbül kezünk ügyébe eső színhelyén: az óráközi szünetekben ennyire nincsenek rendben a dolgok.

Fel kell tenni a kérdést, miért nem tudja sok iskola ezt a látszólag egyszerű feladatot megoldani. Ha erre válaszolunk, akkor nagyobb horderejű pedagógiai problémákhoz jutunk, amelyek már korántsem csak az óráközi szüneteket érintik, hanem nevelésünk egészét.

Mindenekelőtt azért nem, mert pedagógusainknak, de egész népünknek hiányos a higiéniai kultúrája, hiányosak a gyermekek zavartalan testi és szellemi fejlődésének szükségleteiről, feltételeiről szóló ismeretei. Iskoláinkban nem kielégítő a higiéniai szemléletmód, az iskolavezetésnek nem elsőrendű, minden egyéb nevelési feladat előfeltételét képező gondja a gyermekek jó iskolai higiéniai és mentálhigiéniai körülményeinek a megteremtése. Nem kisebb ok is akadályozza, hogy a tanulók az udvaron, szabad levegőn töltsenek minél több óráközi szünetet; mint az ehhez szükséges elemi rend és fegyelem hiánya. Nyilvánvaló, ahhoz, hogy a tanulók a 2-ik, 3-ik emeletről is levonuljanak minden tízpercben az udvarra, fegyelmezetten és gyorsan kell tudniuk sorbaállni, vonulni, a szünetvégi csengetésre megállni: egyszerűen szükség van bizonyos katonás rendre; nem lélektelen, rideg katonai fegyelemre, hanem - ismétlem - katonás rendre, vagy ha akarják, formára, keretre, amely lehetővé teszi a célszerű, a gyermekek egészségét, idegeit védő, de mégis vidám iskolai életmódot. Mert a szünetben azután lehet vidám, hangos, mozgásos játékokat szervezni, a gyermekek ebben nagy mesterek, kitűnő folytatásos programokat tudnak kitalálni.

Sok iskola nem képes megteremteni ezt az elemi rendet és fegyelmet, mert hiányzik az iskolavezetésből és a tantestületből az a pedagógiai egység, amely alapvető követelmények megvalósításához, érvényesítéséhez nélkülözhetetlen, és nélkülözhetetlen ahhoz is, hogy hatásosan szemben álljanak azokkal az anarchista, fellazító, főképp a publicisztici-

kában és a rádióban meg a televízióban állandósult nézetekkel, amelyek az iskolában tanusított legcsekélyebb határozottságot, követelményt azonosítják az autokratikus, gyermekellenes, elnyomó pedagógiával, nem véve tekintetbe, hogy a tapasztalatok szerint pontosan ez a gyerektől semmit nem követelő, a rendet és fegyelmet még a pedagógia szótárából is kitörölni akaró fellazító, a gyermek jogai nevében fellépő pedagógia gyermekellenes, mert céltalanná, agresszív-vé, társadalomellenessé "neveli" az ifjúságot.

Van még olyan oka is a tanulók megfosztásának az órák-zi szünettől, hogy nem tudunk ellenállni pedagógiai divatoknak, nem mérlegeljük divatos jelszavak tényleges értékét, szélsőségekbe esünk. Ilyen szélsőség az iskolai kabinetrendszerre való teljes áttérés akkor is, amikor ezt a helység-gondok, tanteremhiány nem indokolják. Ugy gondolják sokan, hogy nem korszerű, ha egy osztálynak állandó osztályterme van; a korszerű az, ha minden órát szaktanteremben tartanak, és ha e miatt a tanulóknak tanóráról tanórára vándorolniuk kell teljes iskolai felszerelésükkel együtt. Így természetesen nincs idő lemenni az udvarba, szabad levegőn tölteni a tizperceket.

Ne értsenek félre: nagyon fontosaknak tartom a szaktantermeket, de ha helység-gondok nem kényszerítenek, fontosnak tartom az állandó osztálytermeket is. Meggyőződésem, hogy a tanórák jelentékeny részét az oktatás hatékonyságának minden sérelme nélkül az állandó osztályteremben lehet tartani.

Hallottam hivatkozást még egy kardinális évrre, miért nem engedik le tizpercekben a tanulókat az udvarba. A takarítónő felmondással fenyegetőzik, ha a gyermekek port vagy sarat visznek fel a folyosókra és a tantermekbe az udvarból.

A tanórán kívüli nevelés egyik alapvető feladata a tanítási-tanulási folyamat tanórán kívüli elmélyítése. Ez a feladat többféle funkciót tölt be: egyrészt a felzárkóztatás funkcióját; olyan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásáról van szó, akiknél a tantervi követelmények elégséges teljesítését is veszélyeztetik a felgyülemlett tanulmányi hiányok, akiknek a hátrányaival nem lehet a tanórán megbirkózni,

bármilyen korszerűen, bármennyire is differenciált módon vezetik is a tanórát. A szervezett tanórán kívüli felzárkóztatás egyre inkább polgárjogot nyer iskoláinkban. Utalok itt a gimnáziumi felzárkóztató foglalkozásokra. Ezek már nem társadalmi munkában végzett korrepetálások, hanem a pedagógusok munkaidejébe beszámítót fontos tanórán kívüli személyiségfejlesztő lehetőségek.

A tanítási-tanulási folyamattal összefüggő tanórán kívüli nevelés másik funkciója a tehetséggondozás. A tehetséggondozás egyik - és valószínű - fő szervezeti formája a szakkör, amelyben az egyes tantárgyakban vagy az óratervből nem szereplő tudományterületeken, technikai tárgykörökben foglalkoztatják a jó képességű, a szakkör témája iránt érdeklődő, abban elmélyülni akaró, önálló feladatok, esetleg kisebb kutatási feladatok megoldására vállalkozó tanulókat. Vannak iskolák, általános iskolák is, amelyekben pl. igen intenzív helytörténeti kutatás folyik összekapcsolva régi tárgyi emlékek népművészeti alkotások gyűjtésével. Van olyan iskola, ahol ezekből a tárgyakból olyan iskolamuzeum létesült, amely sok kisebb város muzeumával vetekszik. Nem kétséges, hogy egy ilyen iskolának az egész nevelői atmoszféráját meghatározza ez a tanórán kívüli helytörténeti munka, és jótékonyan hat vissza a tanórai tanítási-tanulási folyamatra, különösen a magyar, a történelem, a művészeti tárgyak tanulására. Tudok olyan gimnáziumról, ahol a helytörténeti kutatások és az iskolai ünnepek összekapcsolódnak; az előbbieket segítik az utóbbiak tartalmasabbá, élményszerűbbé tételét. A helytörténeti munka színes, vonzó formái alakultak itt ki, pl. a történelmi események /Tanácsköztársaság, az illegális kommunista párt és az ifjúkommunisták harca a fasizmus ellen, hazánk felszabadulása, az ország újjáépítése/ még élő szemtanuival riportok készítése.

Kitünő, alkotó munkát végző természettudományi és technikai szakkörök százainak a működéséről tudok. Van, ahol egészségvédő vöröskeresztes szakkör működik, és tagjai egészségvédelmi felvilágosító előadások tartására vállalkoznak iskolán belül és iskolán kívül; van, ahol a természetvé-



delmi szakkör kutatja fel és teszi szóvá a környezet természetrombolásait, és ezzel párhuzamosan komoly, elmélyült interdiszciplináris tanulmányokat végez a természetvédelem tárgykörében, ilyen témájú filmeket néz meg és ajánl megnézésre.

Mindezek ellenére aligha mondható, hogy kialakult volna egy, az ügy jelentőségéhez méltó szakköri pedagógia és gyakorlati szakköri mozgalom. Ennek akadálya természetesen a szűkre szabott anyagi keret, amely egy iskolában 5-8 szakkör vezetésének és költségének az elszámolását engedélyezi, továbbá az iskolák túlszűfolttsága, helységhiánya, stb. De talán ezeket az anyagi akadályokat át lehetne törni, ha gyakorlatilag is jobban tért hódítana az iskola nyitottságának az eszméje, ha a szakkör nemcsak az iskola belső ügye volna, hanem az iskola nevelési partnereié is: a szülőké, az üzemé, más iskoláké, kutatóintézeteké. Miért ne lehetne elképzelni - van is rá példa -, hogy egy szakkört - ingyen és bérmentve - egy szülő vezet, mert kitűnő szakképzettsége és kedve is van hozzá, vagy az iskolával kapcsolatban álló üzem, kutatóintézet mérnöke, "technikusa, tudományos kutatója, esetleg nem is az iskolában, hanem az üzemben, a kutatóintézetben, felsőoktatási intézményben. Meggyőződésem, ha az iskolák a nevelési folyamatot, benne a szakköri mozgalmat nemcsak iskolában gondolkodva szerveznék, hanem iskolát és környezetét együtt tekintenék nevelési rendszernek, a szakköri hálózat is kiszélesedhetnék, sokkal több tanulónak jelenthetne tartalmas, képesség- és tehetségfejlesztő lehetőséget.

A korszerű értelemben vett nevelőiskola kétségkívül nagy súlyt helyez a munkafolyamat megszervezésére, mert az a vélemény, hogy alkotó szocialista munkára nem elég csupán a tanítási-tanulási folyamatban felkészíteni a tanulókat, hanem tényleges munkafolyamatba kell bevonni őket, amelyben a lehető legnagyobb önállósággal gazdálkodnak, értéket termelnek, bevételre, haszonra tesznek szert, amelynek hovaforrásáról döntenek. Mint ismeretes, a kísérleti nevelőiskolákban /pl. Szentlőrinc/ a nevelőfolyamat szerves része a munkatevékenység. A tanulók heti 4 órában kötelezően dolgoznak. Üzemszerű

termelés folyik, modern technikai felszereléssel kiváló játékokat állítanak elő, és hoznak kereskedelmi forgalomba. A felnőtt termelésvezető és szakmunkások mellett a tanulók termelési önkormányzata aktívan vesz részt a termelés szervezésében és a gazdálkodásban. A nyereség egy részét az önkormányzat döntése alapján termelés fejlesztő beruházásokra, másik részét az iskolai felszerelés fejlesztésére, egy részét közösségi célokra fordítják és végül egy részét a tanulók munkájuk mennyisége és minősége szerint személyesen bérjellegűen kapják. Az iskola befejeztekor a tanulók takarékbetétkönyvvel távoznak. Nyilvánvaló, hogy az értéket előállító, gazdálkodni megtanító termelési folyamat nemcsak szűk értelemben munkára nevel, hanem kölcsönhatásba kerül, megtermékenyíti a többi nevelési tevékenységet is: a tanítási-tanulási folyamatot, ételteljesebbé teszi a tanulói önkormányzatot, az uttörő tevékenységet.

Reális dolog-e azt kívánni minden iskolától, hogy maga szervezzen tényleges, értéket előállító, folyamatos, üzemszerű termelést? Bizonyára nem reális. Bár ha egy budapesti belvárosi iskola /Hernád utca/ uttörő munka keretében egy üzemmé szerződést kötve, iskolai műhelyekben képes jövedelmező termelésre, akkor valószínű, hogy sokkal több iskolában is lehetséges lenne ez, ha az ilyen jellegű tevékenység novelő értéke áthatná a pedagógiai gondolkodást. Ma még nem hatja át.

Ha nem is reális azt kívánni minden iskolától, hogy teremtse meg a rendszeres termelés feltételeit, az mindenesetre elvárható, hogy a benne rejlő nevelési értékekből minél többet belevigyenek azokba a munkajellegű tevékenységekbe, amelyeket tanulóikkal általában végeztenek: mindenek előtt az őszi mezőgazdasági munkába. Valószínűleg még hosszú ideig úgy kezdődik a tanév, hogy a nagyobb tanulóknak részt kell venniük a termés betakarításában vagy feldolgozásában. És ha ez így van, arra kell törekedniük, hogy ez a munka minél hatékonyabb legyen nevelési szempontból, erősítse a közösséget, az önkormányzatot, a fegyelmet, a szorgalmat, hogy áldásosan hasson ki a tanévre, ahelyett, hogy a lazaság, a szétesettség légkörével terhelné meg.

Mik a kritériumai a munka nevelőhatásának?

1. A tanulóknak tudniuk kell, miért fontos, nélkülözhetetlen a munkájuk, érteniük kell a munka társadalmi, gazdasági jelentőségét.

2. Minden vonatkozásban jól szervezettnek kell lennie, minden feltételében /napi munkaidő, bérezés, étkezés, szállítás, elszállásolás, a végzendő munka mennyisége/ meghatározottnak; ez csak úgy biztosítható, ha egy iskola állandó kapcsolatot létesít azzal a termelőszövetkezettel, üzemmel, amely a tanulókat foglalkoztatja, tehát minden évben ugyanaz a termelőszövetkezet vagy üzem fogadja a tanulókat. A feltételeket szerződésben szükséges rögzíteni; nem szabad megengedni, hogy iskolásokat "tüzoltásra" használjanak, kipurancsolják őket a munkahelyre.

3. A tanulói önkormányzatokat be kell vonni a munkahelyrel történő tárgyalásokba, a feltételek meghatározásába, a szerződés megkötésébe.

4. A jól szervezettséghez tartozik, és a nevelőhatás egyik leglényegesebb tényezője a termelőszövetkezet, az üzem vezetőinek és dolgozóinak magatartása, munkához való viszonya, példamutatása; részükről a tanulók munkájának komolyanvétele. Minden attól függ, milyen mértékű a TSZ, az üzem pedagógiai felelőssége, pedagógiai tudatossága. Ez utóbbi színvonalának emelkedése viszont attól függ, hogy folyamatos, állandó-e az iskola és a munkahely kapcsolata; van-e módjuk a pedagógusoknak a partnerben /üzem, TSZ/ pedagógiai felelőségét, az osztársadalmi, pedagógiai felelőségben az ő speciális felelőségét tudatosítani.

5. Végül, de nem utolsó sorban a pedagógusok magatartásától, gondolkodásmódjától függ a munka nevelőhatása.

Mégegyszer szeretném hangsúlyozni a tanulói önkormányzat szerepét a munka megtervezésének, megszervezésének lebonyolításának és ellenőrzésének folyamatában. Nagyon lényeges a döntés a munkáért kapott összeg hovaforditásáról. Ebből is van mód közösségi célokat megvalósítani.

Ugyanezeknek a kritériumoknak az érvényesítésére kell törekedni a tanulók minden társadalmi, közhasznú munkájának

megszervezésénél. Ilyen munkát a tanulók végeznek, de ez gyakran esetleges, ad hoc jellegű, nem kellően szervezett, nincs közösségi jellege. Pl. sok iskolában a hulladékpapir-gyűjtés úgy történik, hogy a tanulóknak csak a MÉH számlájának a bemutatásával a kapott összeget kell befizetni az osztályfőnöknek; sok gyerek helyett a szülők, a nagyszülők gyűjtik a papírt és szállítják a MÉH-nek. Az iskola dönt a gyerekek nélkül az összegyűlt pénz hova fordításáról. Így azután bármilyen sok papír is gyűlik össze, bármilyen nemes célra is fordítódik az érte kapott pénz, elmarad a nevelőhatás, az egész semleges folyamat marad.

A tanulók nevelőhatású társadalmi-közhasznú munkáját illetően is a folytonosságot, a rendszerességet, a szervezettséget elengedhetetlen kritériumnak tartom. Ez akkor biztosítható, ha az iskola a környékében működő állami, politikai, társadalmi /tanács, párt, szakszervezet, népfront/ szervezetekkel együttműködve, lehetőleg velük is szerződést kötve, a környék érdekében vállal, végez valóban fontos közhasznú munkát /hulladékok gyűjtése, természetvédelem a szó széles értelmében, szociális munka, stb./. Ha a feladatok állandóak, folytonosak, ez a tevékenység is ad gazdálkodásra lehetőséget, ha nem is végeznek a tanulók minden ilyen jellegű munkát pénzért, bérért.

Eddig olyan tanórán kívüli tevékenységekről volt szó, amelyek egyrészt a tanítási-tanulási tevékenységhez kapcsolódnak, másrészt a termelőmunkát reprodukálják pedagógiailag. Említés történt arról, hogy milyen fontos felkészíteni a tanulókat a szabadidő hasznos, művelt eltöltésére. Ennek érdekében az iskolának a tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő szabadidőtevékenységet kell szerveznie. Bár az iskolai tantervben is jelentős óraszámban vannak olyan tárgyak, amelyek tanulása szerves része a szabadidő művelt eltöltésére nevelésnek /irodalom-filmesztétika, ének-zene, rajz- és műalkotások története/, a tantervi keret korántsem elég azoknak a szokásoknak szilárd meggyökereztetésére, amelyek a tartalmas szabadidőtevékenységeket az ember állandó igényévé teszi.

Véleményem szerint a jó iskola minden tanulót bevon valamilyen tanórán kívüli művészi tevékenységbe. Alapvetően fontosnak tartom, hogy minden gyermek tevékenykedjék a képességeinek legmegfelelőbb művészi ágban.

Minden iskolában működjék olvasómozgalom egy szervezett csoport, kör irányításával, amelynek tagjai a legtöbbet olvasó, az irodalmat legjobban szerető tanulók. E csoportnak, körnek osztályonként lehetnek aktívái. Feladatuk a könyvpropaganda a legkülönbözőbb eszközökkel, könyvankétok rendezése, könyvtártagok toborozása. Egészen természetes, hogy az olvasómozgalom központja az iskolai könyvtár, de nemcsak az, hanem az iskola körzetében lévő közkönyvtár is. Vannak iskolák, amelyek az egész iskolai oktatást-nevelést megtermékenyítő kapcsolatrendszerként építettek ki könyvtárakkal. Hasonló körök működhetnek a televízió nézés és a rádióhallgatás orientálására. Rendkívül fontos a tömegkommunikációs eszközök ésszerű használatával kapcsolatos szokások kialakítása, a szelekciós képesség a műsorok megválasztásában.

Minden iskolában kell működnie énekkarnak, és ha lehet, zenekarnak. Ha igazgató lennének, igen nagy súlyt helyeznének arra, hogy iskolámban kiváló énekkar és zenekar működjék. Ez egyrészt lehetőséget ad a jobb zenei képességekkel rendelkező gyermekeknek képességeik fejlesztésére, zenei kultúrájuk elmélyítésére, de a jó énekkar és zenekar nyilvános szereplésével az iskola minden tanulójának zenei kultúráját növeli, sok gyerekekkel megkedvelteti a klasszikus és népi muzsikát, kihat az iskola közösségi szellemére, és tartósan hozzájárulhat az iskola külső kapcsolatainak az erősítéséhez is.

Ósi hagyományai vannak a diákszinpadnak, az iskolai előadói köröknek. A régi patinás iskolákban - jól tudjuk - az irodalmi kulturának nemcsak az iskolán belül, hanem az iskolán kívül is, a nép körében, a leghathatósabb terjesztője az iskolai irodalmi önképzőkör és a diákszinpad volt. Jelentős közművelődési szerepet töltött be. A pedagógia nagy klasszikusai, a pedagógiatörténetben nagy érdemeket szerzett szerzetesiskolák /a jezsuiták, a piaristák/, a protestáns iskolák rendkívüli nevelőerőt, személyiségfejlesztő erőt tu-

lajdonítottak a diákszínpadnak, az előadói körnek. Ma is vannak iskolák, amelyek ezt a jó hagyományt követik.

A Szentesi Gimnázium diákszínpada pl. nemcsak az egész iskola légkörére hat ki, hanem komoly kulturális missziót tölt be a környező falvakban és tanyákon.

Sorolhatnám az egyéb, sok iskolában jól működő művészi kört, amely a tanulóknak speciális művészi érdeklődésükön képességük szerint művészi befogadásra és művészi produkcióra ad lehetőséget /amatőr filmesek köre, néptáncosok, társas táncosok csoportja, képzőművészeti körök, stb./.

Szeretném azonban külön felhívni a figyelmet a női és férfi kézimunka jelentőségére. Nagy fontosságot tulajdonítok annak, hogy minél több leányban és fiuban kialakuljanak azok a művészi manuális képességek, amelyek birtokában szép tárgyakat tudnak előállítani, és amelyekkel folytatják a kézimunkázás, a fafaragás, a fazekasság népi hagyományait.

Meggyőződésem, hogy az embereknek egyre inkább igényük lesz, hogy szabad idejükben szép dolgokat hozzanak létre agyuk és kezük együttes munkájával, és hogy ezzel védekezzenek a világ eltechnizálódása, elgyáriásodása ellen. Tulajdonképpen szörnyű, ha egyenlőre szükségszerű is, hogy tömegcikké, uniformizált, minden egyéni karaktertől megfosztott holmik, dolgok vesznek körül bennünket. Uniformizált házakban, lakótelepeken lakunk, jellegtelen tömegbutorokkal rendezzük be otthonainkat és a minket körülvevő tárgyak is jellegtelen gyári tömegcikké. Azt hiszem, hogy a szabad idő megnövekedése a manuális munkával, mesterséggel, művészettel előállított tárgyak reneszanszát fogja elhozni, hogy az emberek jól érezzék magukat világukban, környezetükben. De hogy ez így legyen, az iskolának és más nevelési tényezőknek sok mindent kell tenniük. Az iskolában rehabilitálni kell a kézimunkát. Vissza kell utasítani azt az ultrabalos felfogást is, amely a nemek közötti egyenlőséget félreértelmezve elavultnak tartja, ha a kislányokat kézimunkázni tanítják és felkészítik a házimunkára.

Ha nem is szóltam valamennyi lehetséges szabadidő tevékenységről, mindenesetre e tevékenységterület igen széles

spektrumát fogtuk át. Nyilvánvaló, itt is hangsúlyozni kell, hogy az iskola a tanórán kívüli nevelés e fontos területének lehetőségeit olyan mértékben, hogy minden tanulóját teljesen foglalkoztassa, csak a környezetében működő közművelődési intézményekkel, művelődési házakkal, valamennyi kulturális intézménnyel együttműködve tudja megteremtteni. A tanulók tanórán kívüli esztétikai nevelésére, szabadidő-tevékenységeik vezetésére meg kell nyerni művészi képességekkel rendelkező szülőket, művészeket, népművészeket. A szabadidő-tevékenységek kitűnő alkalmat teremthetnek a fiatalabb és az idősebb generáció együttműködésére.

Szívesen beszélnék még részletesen a tanórán kívüli testedző és sporttevékenységek lehetőségéről. Az idő előrehaladottsága miatt ezt nem tehetem. Hallatlan jelentőségét már megvilágítottam.

Befojezésül a következőkre szeretném felhívni a figyelmet. A tanórán kívüli nevelésben természetesen érvényesülnie kell az önkormányzati elvnek. A tanulókkal együtt kell meghatározni a feladatokat, a tevékenységeket, be kell vonni őket a szervezésbe, a tevékenység értékelésébe, nagy mértékben kell érvényesülnie a tanulók egyéni érdeklődésének, egyéni képességeik szerint kell tevékenykedtetni őket. Gazdag, tartalmas, a tanulók tényleges szükségleteit, vágyait, érdeklődését kielégítő tanórán kívüli tevékenységrendszer nélkül nincs tartalmas uttörő-élet, KISZ-élet. Az önkormányzati elv azonban nincs ellentétben a tanórán kívüli nevelésben sem az igényességgel, a követelmények támasztásával, a határozott irányítással. Határozottan igényelnünk kell, hogy a fiatalok élete tartalmas tevékenységekben teljék. A tanórán kívüli nevelésnek a tanórákon folyó neveléssel együtt hozzá kell járulnia a tanulók rendszeres, fokozatosan növekvő szellemi és testi edzéséhez, fel kell kelteni bennük az értelmes, szép, egészséges élet igényét, ki kell alakítani bennük a szorgalmas, alkotó munka szokását és igényességét a munkán kívüli idő eltöltésében.

Sajnos napjainkban igen kedvezőtlen tendenciák is jelentkeznek az ifjúság körében. Növekszik azoknak a fiataloknak a

száma, akik "kiábrándultak" és éppen ezért céltalanok, akik nem tudnak kitartóan dolgozni és értelmesen, szépen élni, máról-holnapra élnek. Több a kelleténél a huligán, terjed a "csövesség", az ifjusági alkoholizmus, a dohányzás és megjelent a kábitószer fogyasztás is. Lehet persze - és kell is - mindennek a társadalmi okát keresni, de nekünk pedagógusoknak is fel kell venni a harcot ezek ellen a jelenségek ellen, amelyek fertőzik az egészséges ifjúságot is. A harc legjobb módja a fiatalok fokozatosan növekvő testi és szellemi terhelése egészen kis koruktól: a tanulás és a munka megkövetelése tőlük iskolában és a családi otthonban, bevonásuk értelmes, hasznos, szép tevékenységekbe. Meggyőződtem, hogy az a fiatal, akitől iskolában és otthon megkövetelték a tanulást és munkát, aki rendszeresen találkozott igazi művészi értékekkel és maga is végzett értékes esztétikai tevékenységet, aki rendszeresen sportolt, edzette testét, az nem lesz huligán, nem lesz csöves, nem lesz céltalan. Ilyenné csak azok a gyermekek válnak, akiket elkényeztettek, vagy bármilyen más ok miatt nem volt módjuk értékes tevékenységben kifejteni a bennük rejlő értékeket.



## Воспитание вне урока

Дьердь Агоштон

Во вступительной части статьи автор анализирует те причины, по которым в нашу эпоху уже невозможно школьное воспитание ограничить учебными уроками. Наиболее существенная причина это то, что возросли и расширились воспитательные задачи школы: социалистическая общественная практика требует от школы намного разнообразной и сложной подготовки молодежи, чем практика ранних обществ. Такая многообразная подготовка для общественной практики возможна только в том случае, если воспитательный процесс мы рассматриваем как органическое единство воспитания, проходящего на уроке, и воспитания вне урока. Далее автор занимается теми препятствиями, на которых строились старые школьные концепции, которые затрудняют современную организацию воспитательного процесса. В качестве основополагающего тезиса формулируется, что только открытая школа, т.е. школа, поддерживающая связи со всеми общественно-важными факторами окружающей среды, способна воспитательный процесс сформировать современно, социалистическим образом. Следующая часть работы детально рассматривает функции воспитания вне учебного урока в интересах формирования многостороннего социалистического человека. Анализирует содержательные, организационные и методические вопросы воспитания вне урока. В этом анализе получает освещение множество таких содержательных задач, которыми современное школьное воспитание еще или уже пренебрегает /напр., воспитание к защите природы, развитие мануальных способностей, значение женской и мужской ручной работы/.

## Über die ausserunterrichtliche Erziehung

Dr. György Ágoston

In der Einleitung analysiert der Verfasser die Gründe, deretwegen die Erziehung in der Schule nicht speziell auf den Unterricht reduziert werden darf. Den Hauptgrund sieht der Verfasser in der Tatsache, dass heute die Erziehungsaufgaben in der Schule gewachsen und umfangreicher geworden sind: Die sozialistische Gesellschaft fordert von der Schule eine umfassendere Vorbereitung der Jugendlichen auf die Praxis als es in früheren Gesellschaften notwendig war. Diese auf die gesellschaftliche Praxis orientierte Vorbereitung ist nur möglich, wenn wir den Erziehungsprozess als organische Einheit von Erziehung sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Unterrichtes betrachten. Der Verfasser beschäftigt sich dann mit den aus der alten Schulkonzeption resultierenden Hemmnissen, die die zeitgemässe Organisation des Erziehungsprozesses behindern. Daraus ergibt sich als grundsätzliche These, dass nur die offene Schule, d.h., die mit allen gesellschaftlich wichtigen Faktoren der Umgebung Verbindung haltende Schule, den Erziehungsprozesse zeitgemäss und sozialistisch zu gestalten, fähig ist. Der weitere Teil des Artikels befasst sich ausführlich mit den Funktionen der ausserunterrichtlichen Erziehung im Interesse der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit und analysiert die inhaltlichen, organisatorischen und methodologischen Fragen der ausserunterrichtlichen Erziehung. In dieser Analyse werden zahlreiche inhaltliche Aspekte erhellt, die die heutige Schulerziehung noch oder schon vernachlässigt, z. B., die Erziehung zum Naturschutz, die Entwicklung der manuellen Fähigkeiten, die Bedeutung der weiblichen und männlichen Handarbeit.

AZ ÉRDEKLŐDÉS SZEREPE A PEDAGÓGIAI ÉS  
PSZICHOLÓGIAI ELMÉLETEKBEN

Dr.Gergely Jenő



## Bevezetés

Az emberi viselkedés magában foglalja mindenekelőtt a szándékokat és kívánságokat, amelyeket bizonyos cél eléréséhez meg kell valósítani, másrészt az eszközöket, amelyeket fel kell használni a cél elérésében. Az előbbi azzal kapcsolatos, amit az ember tenni akar /szándékokat, hajtó motivációkat, álmodozásokat, ambíciókat: örömet és meglepettséget/ tehát viselkedésének okait. Az utóbbiakhoz tartozik, hogy hogyan elégíti ki vágyait, a végcélhoz vezető legmegfelelőbb eszközök felfedezését. A viselkedés ezen két forrásának nincs közös elnevezése: az előbbi a motivációkkal, az utóbbi a hatékonysággal függ össze.

A pedagógia régi felfogása, a korábbi filozófiákra alapozva azt tanította, hogy az emberi vágyak ördögiek, és a sziv akaratát mindig az észnek kell uralnia. Az oktatásban az első lépés az volt, hogy "megtörjék a gyerek akaratát." A második lépés pedig az volt, hogy erőszakkal beolvasszák a felnőttek közé. Következésképp minél inkább intellektuálisan visszataszító és emocionálisan elriasztó volt egy tevékenység vagy feladat, annál nagyobb volt a pedagógiai értéke. Az erőszak szerepét hangsúlyozták, mivel a tanár minduntalan szembekerült a nyakas tanítványával, aki természetesen lázadott azon módszerek ellen, melyekkel őt javítani akarták, hiszen azok egyetlen vágyát sem elégítették ki. /Kivéve, hogy megmeneküljön a büntetéstől./

Rousseau új tanítással állt elő. "A nevelés ... belülről jövő fejlődés, nem kívülről jövő áradat; a természetes ösztönök és érdeklődés útján kerül felszínre, nem pedig a külső erőszak eredményeként." Herbart a nevelést úgy tekintette, mint az egyén spontán érdeklődését stimuláló folyamatot. Azt tanította, hogy az érdeklődés azért ébred fel, hogy biztosítsa a tananyagra való odafigyelést, de méginkább, hogy biztosítsa az új gondolatok teljes megértését. Ezt tar-

totta a nevelés végső céljának, de azt is felismerte, hogy az érdeklődés "sokoldalú" akárcsak a célhoz vezető eszközök. Az erőfeszítés a régi elmélet szerint a hatékonyságra, a célhoz vivő legmegfelelőbb eszközökre kell, hogy irányuljon. Az új tanítás az egyénre és annak megelégedettségére helyezte a hangsúlyt a gyermekkortól a felnőttkorig. A két tanegységes nézettelé kövácsholása lehetetlen. Monroe szavaival: "Az érdeklődés lényeges, mint a nevelési folyamat kiindulópontja, az erőfeszítés pedig annak végeredményénél fontos. A gyermeki érdeklődés felkeltésének célja, hogy eljuttassuk arra a pontra, ahonnan már ő maga kezdi el erőfeszítését az ismeretlen problémák megoldása irányába."

Egy példája az említett jelenségnek, amikor az egyik oldal a "behaviorizmus", és a "cél-keresés" a másik. Kétségtelen, hogy az ember viselkedése a környezeti hatások és saját külön felépítéséből származó hatások eredménye. A behavioristák a környezeti hatások szerepét túlhangsúlyozták. Az embert úgy tekintették, mint egy hatalmas protoplazma tömeget, amely csak akkor válaszol, ha stimulálják. Az érdeklődésnek semmi vagy kicsinyke szerepe van egy ilyen rendszerben, hiszen az érdeklődés feltételez belülről jövő aktivitást is és egyetlen behaviorista nem tudja elfogadni, hogy bármi, ami a tudatból ered, a viselkedést befolyásolhatja. William James viszont éppen a spontaneitást hangsúlyozta túl. A tudat magasabb szintje nem "egyszerű termékei a tapasztalatnak"; a tapasztalat nem "valami, ami egyszerűen van." James továbbá azt mondja;

"A külső rend millió eleme hozzáférhető érzékszerveim számára, amelyek sohasem válnak igazán tapasztalatommá. Miért? Mert nem érdekesek számomra. Tapasztalatommá az válik, amelyet magam is elfogadok annak. Csak azok a hatások formálják a tudatomat, amelyeket észreveszek, szelektív érdeklődés nélkül a tapasztalat csak óriási káoszszá lesz.

Az érdeklődés adja meg a hangsúlyt, a hátteret és előteret - egyszerűen perspektivikus."

A pszichológia kezdeti szakaszában a kísérletekben reakcióidőt, figyelmet, emlékezőképességet szokás-kialakuláso-

kat mértek. Ezekben a vizsgálatokban a motivációt többnyire elhanyagolták. Az alanyoknak megmondták mit tegyenek és azok követték hűen az utasításokat. Az állatpszichológusok utvesztőkben futtatták a patkányokat és teljesítményüket időben és hibapontokban mérték, így próbálták megfejteni, hogyan tanulják meg, melyik a helyes ut és melyik a zsákutca. Később már azt is meg merték kérdezni: Miért fut egyáltalán az a patkány? Ezzel egészen más irányból vetették fel a problémákat, azt vizsgálták, mit akar a patkány tenni, milyen célok eléréseért küzd, milyen az egyes célok relatív fontossága a patkány számára stb. Láthatjuk, hogy a pszichológiában két extrém nézőpontból szemlélhető az ember - az első szerint a stimulusokkal magyarázható tevékenysége, míg a második azt mondja, hogy belső lénye felelős tetteiért. A dichotómia hasonló ahhoz, amelyet a pedagógiában tapasztalhattunk. A kezdeti kísérleti pszichológia, amely a behaviorizmusban csúcspontot ért el a cél elérése érdekében vizsgálta. Itt a munka, az erőfeszítés és a tanulás a fontos kategóriák. A vizsgálat alanya egyáltalán nem kell hogy öntudattal rendelkezzen; egyszerűen csak a reflexeit kell használnia, valamint meglévő szokásait ahhoz, hogy ujjakat sajátítson el. De ha a motivációra is hangsúlyt kívánunk helyezni, a személyiség strukturáját és működését is figyelembe kell venni: Mit akar alanyunk tenni? Milyen céljai vannak? Milyen örömei és sikerei kapcsolódnak tevékenységéhez? A tanulás tovább nem lehet egy magának való végcél, a tanulás felfedező folyamat, amelyben megtaláljuk a célhoz vezető utat, a módszereket és eszközöket.

A tanulást és motivációt nem lehet néhány fogalomra szűkíteni, kivéve talán, hogy a teljesítmény mindkettő eredménye. A tanulás az erőfeszítéssel, a hatékonysággal kapcsolódik, a motiváció pedig a vágyakkal, érdeklődéssel, sikerélményekkel.

### Mi az érdeklődés?

Kísérleti szempontból egy érdeklődés a kedvelés kifejeződése: az irtózás ellenben a nem kedvelés kifejeződése. A diákokat így kérdezzük: "Melyik tantárgyat kedveli leginkább?" "Melyik foglalkozás tetszik?" Amikor az érdeklődési tesztet kitöltik, azt kell megjelölniük, vajon kedvelik a kért dologot, vagy közömbös, esetleg ellenszenvvel viseltetnek iránta. Minden érdeklődési felmérésben feltételezzük, hogy a fenti válaszok egyike megadható minden kérdésre, és hogy elegendő számú személyt véve, mindhárom válasszal találkozni fogunk.

Az érdeklődés akkor van jelen, ha tudatosan bennünk tárgya, vagy pontosabban akkor, ha tudatosan bennünk a hozzáállásunk az illető tárgyhoz. Akkor kedveljük a tárgyat, amikor megközelítjük, arrafelé irányul a reakciónk. Nem kedveljük a tárgyat, ha ott akarjuk hagyni. Fryer írja, hogy "az objektív érdeklődés az elfogadó reakcióval jár, objektív irtózás a visszautasító reakcióban testesül meg."

Egy érdeklődési kérdőíven a legtöbb kérdés főnév, dolgok neve. Ugyanakkor feltesszük, hogy a tárggyal kapcsolatban egy objektivitás indul meg - pl. egy foglalkozásokat felsoroló listában azt kérdezzük, az illetőnek megfelelő lenne-e az adott munka - különben nem lehet sem kedvelés, sem irtózás.

Érzések, érdeklődés, szándék, vágyakozás, attitűdök e négy kategória mindegyike tartalmazza a kedvelés vagy visszautasítás elemeit; csak a stimulus komplexitásának szintjében és az ebből fakadó viselkedésben különböznek egymástól. A kellemes - nem kellemes válaszokat rendszerint egyszerű stimulusokra alkalmazzuk. A kedvelés - nem kedvelés válaszok a tárgyakkal szembeni aktivitásban vagy tendenciákban nyilvánulnak meg. A tárgyakkal kapcsolatos aktivitások mindig valami cél felé irányulnak. Ha az adott aktivitás közelebb visz bennünket a kitűzött célhoz, kedvezően ítéljük meg, különben nem. Az akaratot és szándékokat Craig már régen úgy határozta meg, mint vágyakozást, esetleg irtózást. Az előbbi esetben



megfelelő stimulációt keresünk, az utóbbinál pedig éppen egy stimulust elkerülni igyekezünk. A hiszem-nem hiszem válgazokat is az adott dologhoz való viszonyunk határozza meg.

Az érdeklődés, a viselkedés vagy aspektusa, nem önálló egység.

A jól körülhatárolt viselkedés aspektusok, mint a szokások és reflexek, az elfogadás-visszautasítás aspektusa csak nagyon kis mértékben tudatosul, így aztán legtöbbször zavarba jövünk, ha valaki azt kérdezi, hogy szeretünk-e hunyorítani, szeretjük-e, hogy Kolumbusz jut eszünkbe, ha az 1492-es évszámot halljuk. Amikor tanulással vagyunk elfoglalva, az ugynevezett cél-magatartást vesszük fel, az érdeklődés előtérbe kerül, hiszen ennek a viselkedésmódnak a lényege az, hogy elvetjük a rosszat és kiválogatjuk a jót.

Érzés, érdeklődés, akarat, viselkedésmód mind élettani mechanizmusokat tételnek fel. Ezek a mechanizmusok, szunnyadó, vagy éber állapotban lehetnek. Amikor az éber állapot a jellemző, bizonyos nyilvánvaló viselkedést mutatunk, ugyanakkor magunk is tisztában vagyunk a kellemesség, érdeklődés, megelégedettség érzésével, annak megfelelően, hogy melyik aspektus kerül előtérbe a választásnál. A szunnyadó kifejezés azt is jelenti, hogy a mechanizmus állandóan létezik, de csak akkor lép fel cselekvés a mechanizmus strukturájából eredően, amikor éber állapotba kerül. Így például az, aki érdeklődik a bélyeggyűjtés iránt, megőrzi ezt az érdeklődését akkor is, ha nem állandóan ez jár az eszébe. De amikor a megfelelő stimulus befut, nem mulasztja el, hogy a gyűjtéshez pozitív irányban hozzáálló cselekvéseket végezzen.

Miután felsorolja, hogy 30 forrásban az attitűdök melyik 23 jellemzőit találta, Nelson így ír:

"Az attitűdöt úgy tekinthetjük, mint egy bizonyos érzett hajlamot, amely a gyakorlat és veleszületett tendenciákból ered és amely a pszichológiai tárgyakhoz való viszonyt általánosan befolyásolja."

A definíciót a "szokásra" vagy az "érdeklődésre" is alkalmazhatjuk. Mindhárom tulajdonképpen stabilizált hajlamok együttese, melyek a gyakorlatban alakulnak ki és amelyek meg-

határozzák a viselkedést. A szokásosra nem jellemző, hogy érzett hajlamok. Általában e szokásokat kevés tudatossággal gyakoroljuk, de amikor a cselekvés menetével összeütközésbe kerül, azonnal tudatosul is.

Egyre halmozódnak azok a bizonyítékok, melyek arra utalnak, hogy határozott kapcsolat van az érdeklődés, attitűdök és a mindennapi élethez való alkalmazkodásban résztvevő személyiség-tényezők között. Azt, hogy közöttük végül is kifejlődnek-e csoporttényezők, még ezután fogjuk megtudni. Jelen pillanatban számos osztályozás létezik és még több megjelenése várható. Azt reméljük, hogy ezek a vizsgálatok jobb terminológia kifejlesztéséhez vezetnek. Addig csak gyaníthatjuk, hogy sok találó absztrakciót fog az új rendszer használni, melyekre a mindennapos viselkedésben nem találunk megfelelő párt.

#### Az érdeklődést tanuljuk

Mivel az érdeklődéssel specifikus reakciók járnak, ezeket meg kell tanulnunk. Ebből következik, hogy érdeklődésünk később az újabb tanulás eredményeként változhat. Amikor a patkány az utvesztőben halad, megtanulja a helyes utat, hogy elkerülje a büntetést és elérje a célt. Ez egyszerű példa arra, hogyan épülhet fel sok pozitív vagy negatív reakció. A folyamatról, mint tanulásról beszélünk és az érdeklődést meg sem említjük, hiszen e patkány nem tudja elmesélni nekünk, hogy mit szeret és mit nem. Az emberek között, akik el tudják mondani szubjektív érzéseiket a reakciók a "szeretem" vagy "nem szeretem" fogalmával párosul.

Young számos ilyen kísérletről számol be összefoglalójában. Thorndike következtetését idézve:

"Kísérleteink azt támasztják alá, hogy az ember megtanítható új attitűdökre és izlésre éppenolyan biztosan, bár nem olyan könnyen, mint ahogy tényeket vagy valamiben való jártasságot meg tudunk tanítani.

Az ismételve tanulás és jutalmazás alapelvei úgy tűnik ugyanúgy hatnak az akaratra, érdeklődésre és attitűdökre,

mint ahogyan az elméleti vagy mozgásoktatásra."

Thorndike számos módszert ír le, melyekkel érdeklődés sajátítható el. Lényegében a főcél, hogy a specifikus aktivitást olyan kapcsolatba hozzuk egy már meglévő szándékkal vagy érdeklődéssel, hogy a specifikus tevékenység megerősítő megalégedettségként jelenjen meg.

Következésképp:

"Egy olyan személy, akiben megvan a képesség bizonyos tudomány, vagy művészeti ág elsajátítására, de nem halad ezen az úton előre, mert megszűnt az érdeklődése, valószínűleg meg tudja tanulni az érdeklődést is, ha maga is akarja."

Egy szempontból ez az állítás nem mond túlságosan sokat. Ha a személynek megvan a képessége és igénye, hogy bizonyos érdeklődést magáévá tegyen, nem túl meglepő, ha célját eléri, hiszen azt tartjuk, érdeklődés ott fejlődik ki, ahol valaki sikeresen kielégíti igényeit. Más szempontból az állítás az érdeklődések széles skálájának elsajátítását tételezi fel. Azok a tevékenységek, amelyeket sikeresen tudunk elvégezni és így valamilyen kívánságukat kielégítjük továbbra is érdekelni fog bennünket. Néha az ilyen kifejlesztett érdeklődés állandóvá válik, más esetekben ez az érdeklődés fokozatosan lanyhul.

Thorndike azt is feltételezi emberéről, hogy ez valóban jól el tudja végezni azt a tevékenységet, amely őt érdekli. Ha ez valóban így van, az érdeklődés a képesség felszínre kerülésének lehet az eredménye; mivel a képesség a siker záloga. Ha valaki olyan dolgot akar megtanulni, amelyhez közügyesség kell a sikere vagy kudarca azon fog mulni, milyenek az ilyenirányú képességei. Közepes képességekkel már lehet, hogy el tudja sajátítani a tevékenységet, ha úgy érzi, nagy szüksége van rá. Ez esetben azonban nem fog kialakulni az ilyen dolgok iránt tartós érdeklődése és sokkal tovább kell gyakorolnia és tanulnia, mint egy másiknak, aki kitűnő közügyességgel rendelkezik.

Amikor egy tárggyal kapcsolatos tevékenység az embert vágyai kielégítéséhez vezet el, ezt a tevékenységet kedvelni fogja - így alakul ki az új érdeklődés. Tuttle az ilyen

tanulást "kondicionálásnak" /feltételes reflexen alapuló/ nevezi. Thorndike ugyanezt a "hatástörvényen" alapuló tanulásnak hívja.

Másrésztről az idézetekből nem derül ki, hogy az érdeklődés akkor is kialakulhat, amikor a képesség vagy szándék hiányzik.

Az előbbieken éppen azt fejtettük, hogy az érdeklődést az emberek tanulják.

A legtöbb érdeklődés valóban akkor jelentkezik, amikor már a kérdéses dolgokat kitapasztaljuk, reagálunk az objektumokra és személyekre. Gyakorlatilag ugyanazon tapasztalat után az egyik ember azt mondja, hogy szereti a dolgot, mások pedig elfordulnak tőle. Honnan jön ez a különbség két ember reagálásában? Ugy tűnik, a magyarázatot az emberek közötti kapacitás-különbségekben találhatjuk meg. Az éles szem lehetővé teszi az egyik ember számára, hogy felismerje rőtűkről a madarakat, míg a rövidlátók erre képtelenek. Csak az előbbieket érdekelhetik a madarak megfigyelése. Az, hogy természetbúvár válik-e végül belőle még számos, egyéb tényezőtől is függ. Az ügyetlen gyerek is farigcsálhat, de nem tud valóban érdeklődést felkeltő tárgyakat alkotni, így aztán nem is szerez gyakorlatot, nem tökéletesíti magát, mint ahogyan esetleg társa teszi.

Woodworth egészen addig megy el, hogy így ír: "... az emberi érdeklődés a képességekkel összhangban alakul ki. Csaknem mindig, ha egy gyerek tehetséges, érdeklődik is az iránt, amiben tehetséges. Valószínűleg nem hibás, ha kiterjesztjük Mc Dougall elméletét az emóciók és az érdeklődés kapcsolatáról és azt mondjuk, hogy a veleszületett érdeklődés valójában a veleszületett képesség kifejeződése." - írja Woodworth.

Valójában azonban a rendelkezésre álló adatok nem bizonyítják, hogy az érdeklődés és képesség között ilyen közvetlen és szoros a kapcsolat.

Az kellőképpen bizonyítottnak látszik, hogy a foglalkozási érdeklődést /pályaválasztást/ vizsgáló tesztek szerint a legtöbb gyermek érdeklődése 15 éves korára kialakul.

A nemek közötti jellegetes érdeklődésbeli különbségek erre az időre már kibontakoznak. Ez azt jelenti, hogy az érdeklődési formák jelen vannak már azelőtt, mielőtt nevelés vagy gyakorlat kialakíthatná. Vajon ezek az érdeklődési formák tisztán környezeti hatásokra alakulnak-e ki, vagy más tényezőket is hordoznak?

Úttal határozottan állítja, hogy az érdeklődés tanulható. Azt írja:

"... a bizonyítékok száma, melyek szerint az érdeklődés tanítható, egyre nő. Az izlés közvetlenül fejleszthető. Mottóvációk teremthetők. Bizonyonyosodott, hogy lehet a velésületek hájlamokat növelni csakugy, mint újabb érdeklődéseket felépíteni. Valójában már regen felismert tény, sok generáció sikeres nevelése során, hogy az izlést a legkülönbözőbb művészetekkel befolyásolni tudjuk."

A jelen szerző mástól nem tudja, mennyire jelenti mindez azt, hogy egy bizonyos fajta érdeklődést fel tudunk kelteni minden emberben. Tehetséges, hogy ki tudunk fejleszteni módzereket, amelyekkel mindenki érdeklődését a matematika, vagy a művészetek, vagy kerésszkedés, esetleg varrás felé tudjuk terelni? Amikor tanul vagyunk annak, mennyi diák ragaszkodik ahhoz, hogy belőle művész vagy jóász, stb. legyen, olyanok is, akik valójában mincsenek is tisztában válsztoft pályájukkal, és látjuk, milyen eredményesen lépnek fel mindentelje javaslát elien, amely nem az ó elköpzéseket támogató, akkor arra kell következtetnünk, hogy a legtovább középiskolás és egyetemista diáknak már jól kiálakult érdeklődési köre van és ezek egymástól nagyon különbözök. Az, hogy ez az érdeklődés a képsességük kifejeződése vagy szociál-lis erők nyomására alakul ki, ma még nem dönthető el egyértelműen. Ha az utóbbi feltételezés bizonyul igaznak, még fent-sabb a jelenség alapos tudományos tanulmányozása, hiszen nagyon is sok olyan diákkal találkoztunk, akikből hiányzik az érdeklődés, amely társalkban megvan. Ha a szociális erők hatására döntő, fel kell tételeznünk, hogy az otthon és az általános iskola szerepe meghatározó, különben nem lennének akkora érdeklődésbeli eltérések már a középiskola kezdetéhen.



eléréséből. Ez pedig szükségszerűen nagyon egyéni dolog, hiszen saját vágyaim különböznek más emberek vágyaitól és még bizonyos mértékig változnak is. Számomra a siker nem más, mint saját céljaim, vágyaim egyedi kombinációinak kielégítése. A siker megfelelő szó akkor, ha valaki más értékeli viselkedésemet; de a megelégedettség és nem a siker a helyes alap ahhoz, ha saját teljesítményemet értékelem.

Az érdeklődés jelzi a megelégedést. A megelégedettség kapcsolatban állhat is meg nem is a hatékonysággal vagy képességgel vagy a mások által megítélt sikerrel. Például egy lány mondhatja, hogy szeret tollaslabdázni. Mivel rendszeresen játszik, viselkedése nyilvánvalóan alátámasztja szubjektív megítélését. De hirtelen abbahagyja a tollaslabdázást és akkor jövünk rá, hogy tulajdonképpen a pályán megismert fiú volt, aki valóban felkeltette érdeklődését. Miután a fiú után már nem érdeklődött, abbahagyta a tollaslabdázást is. A tollaslabda iránti érdeklődés e lány számára a fiúval való találkozás érdekében alakult ki és semmit sem árul el az eredményességéről.

A társadalmi elismerés vágya a megelégedettség fontos része. Minél nagyobb ennek az elemnek a befolyása, annál jobban bonyolódik a hatás a személyes siker és előmenetel között. A tollaslabda játék fontos kellékévé válhat a megfelelő öltözet viselése. Ha ez válik fontossá a játéktól függetlenül is elérhető a megelégedettség érzése. Az, hogy rendszeresen játszik valaki, nem jelenti azt, hogy tud is játszani. Annyira azonban ismernie kell a játékot, hogy rosszallást ne váltson ki. Amikor rájön, hogy játékát nem tartják megfelelőnek, másik, gyengébben tudó csoporthoz csatlakozik, ahol most már jól érzi magát. A példában szereplő számára a siker mértéke valószínűleg a megfelelő öltözet kiválasztásának, a megfelelő társaság megválasztásának képessége és nem a játékban való jártasság. Ez azt jelenti, hogy az elismerés magával hozza az érdeklődést is. Az érdeklődés itt a sikert az egyén saját szempontjai szerint mutatja; a kívülálló, aki az ő standardjai szerint itéli meg e viselkedést, a dolgokat egészen más-ként is értékelheti. Az érdeklődés tehát a sikernek csak indeterminált mutatója lehet.

Az indetermináltság mások okát abban találhatjuk, hogy egy tevékenységet szeretni és nemszeretni is lehet jóval azután, hogy a tevékenység végzését befejeztük. Amikor egy eszközt eldobunk; mert egy jobbat találunk, a korábbi szeretete hamarosan közömbösség vagy éppen ellenszenvesség érzésévé alakul át. Amikor azonban egy eszközt azért vetünk el, mert már nem látjuk az elérendő célt, gyakran úgy teszünk, mintha a tevékenység maga még továbbra is érdekes lenne számunkra. Így aztán előbbi lányismerősünk, aki már régen abbahagyta a tollaslabdázást, még sokáig, talán egész életében azt fogja válaszolni kérdésünkre, hogy nagyon szeret tollaslabdázni. Jőmagam szeretek horgászni, de ma már igen ritkán horgászom. Amikor azt mondom, szeretem a horgászatot, ez tehát távolról sem jelenti, hogy járok horgászni, vagy azt, hogy bármikor is jó horgász voltam. Mindössze azt jelenti kijelentésem, hogy egyszer vagy többször kellemes időtöltésnek éreztem a horgászatot. A szeretet vagy nemszeretet kinyilvánítása egyáltalán nem garantálja, hogy az illető különösebb erőfeszítést is tesz annak érdekében, hogy úgy is tegyen; csupán azt mutatja, hogy egyszer régen bizonyos körülmények között az adott tevékenység az elégedettség vagy kellemetlenség érzését hagyta bennünk.

Az indeterminált jelleg harmadik oka az, hogy az érdeklődés gyakran nem a tevékenység lényege felé irányult, hanem annak valamely triviális aspektusa felé. Az érdeklődés abban hasonlít az érzésre, hogy egy általános reakció, amely könnyen kapcsolódik az adott pillanat hangulatával. Így például egy fiú azt mondja, hogy szereti a matematikát, holott amit valójában szeret: az a tanár, vagy a mellette ülő lány vagy egyszerűen az a tény, hogy amit ő csinál, azt ilyen mutatós szóval jelölik meg. A szerző maga is igen sok olyan joghallgatóval találkozott, akik maguk is - apjuk példáját követve - mindig jogásznak készültek.

Magas intellektussal jó eredményeket érnek el tanulóiban és élvezik is azt. Sokuk azonban amikor látja egy jogász napi apró munkáját, felismeri, hogy nem is ez az, amit csinálni akart. Itt ismét az érdeklődés egy fogalomnak szólt, nem pedig annak a tevékenységnek, amit ez a fogalom takar.



Végül - negyedjére - az érdeklődés már csak azért is indeterminált mutatója a sikernek, mert néha, de még mindig kísérője a sikernek. Mivel a személyes megelégedettség időnként attól függ, hogy mások szemében sikeresnek mutatkozunk, nyilvánvaló, hogy valami kapcsolat azért van az érdeklődés és siker között. A hobbik adják a legjobb példákat. Kitartó játékkal nagy jártasságra és ügyességre tehetünk szert. De még akkor sincs semmilyen garancia arra, hogy valóban kiemelkedő képességünk is van. Néhány régi bélyeggyűjtő meglepően keveset tud a tevékenység finomabb vonatkozásairól: együgyű módon csak arra törekszik, hogy minél több bélyege legyen. A tollaslabdázó lánynál maradva, ha a társaság többi tagja jól játszik, neki is ügyesnek kell lennie, különben nem fogadják be. Ha azonban az a bizonyos fiatalember nem jobb játékos, mint ő, akkor a gyengébb játékkal is sikert érhet el, már ami személyes célját illeti. Másszóval a képesség másféle alapon kell meghatározni, mint a bevallott érdeklődés. Azonban a bevallott érdeklődés jó kiindulási alapként szolgálhat annak kiderítésére, hogy milyenek is a valóban meglévő képességek.

Ha listát vezetnénk arról, hogy hosszú idő alatt egy fiú mi iránt érdeklődik, meglehetősen pontos képet nyerhetnénk arról, hogyan változik a sikerről alkotott képe, de kevésbé megbízható ismereteket kapnánk képességeiről. Jelentős mennyiségű ismeretre van szükségünk bármilyen további következtetés levonásához.

#### Az érdeklődés strukturáltsága

Lehetséges, hogy az érdeklődés sokkal fontosabb szerepet játszik, mint ahogyan az eddigiekből kitűnik. Az érdeklődés maga azonban nem analizálható, csak azok a dolgok, amelyekhez kapcsolódik. Az egységes érdeklődés csupán a dolog egészével kapcsolatos reakció. A strukturált érdeklődés ezzel szemben már felosztja a tevékenységet összetevőire és a vizsgált személy tudja is, hogy bizonyos részeket kedvel, mások közömbösebbek számára, esetleg ismét más részeket egyál-

telán nem is szeret. Jónagam például szeretek tanítani, ugyanakkor e hivatás különböző aspektusaival kapcsolatban a legkülönbözőbb pozitív vagy negatív véleményem van. Ez az a fajta érdeklődés, amely a különböző foglalkozások összehasonlító vizsgálatából származik.

Egy kettős hipotézis:

Analóg módon a képességek, érdeklődések és teljesítmények közötti kapcsolat egy kormányozható motorcsónakhoz hasonlítható. A motor /képességek/ határozza meg, milyen gyorsan megy a csónak, a kormánylapát /érdeklődés/ szabja meg a csónak irányát. A teljesítményt pedig úgy képzelhetjük el, mint az egyenes vonalban megtett távolság hosszát adott idő alatt, ami természetesen a motor és a kormánylapát működésétől függ. Ez az analógia jól összeillik Wyman következtetéseivel:

"Az egyéni érdeklődés a teljesítmény meghatározásának fontos tényezője. Az a kérdés azonban felvetődik, vajon kell-e, hogy a gyerek érdeklődjön is az iránt, amit csinál ahhoz, hogy sikert érjen el, vagy a siker elérésének képessége váltja ki az érdeklődést? Melyik irányban igaz az okozati összefüggés? Azt találjuk, hogy a legsikeresebb gyerek általában nagyon intelligens és érdeklődő is. Néhányan azok közül is sikert érnek el, akik kevésbé érdeklődők, ha nagyon intelligensek. Hasonlóan találhatunk nagyon intelligens, de nem érdeklődő gyerekeket, akiknek nincs sikerük, és végül olyanok is vannak, akik gyengébb intelligenciájuk, különösebb sikereik nincsenek, mégis érdeklődnek. A feltett kérdésre a válasz tehát az, hogy a gyermeknek érdeklődnie kell a tevékenység iránt ahhoz, hogy sikerei is legyenek, mégpedig minél nagyobb az érdeklődése és minél magasabb az intelligenciája, annál nagyobb sikereket érhet el; nem a sikerre való képesség termeli az érdeklődést."

Az előzőek alapján egy kettős hipotézis állítható fel: Először is, ha a diáknak elegendő érdeklődése van pl. a fakultatív tantárgyak kiválasztásához, az érdemjegy már sokkal inkább intelligenciájától, szorgalmától és felkészültségétől függ, mint az érdeklődéstől.

Egyes kísérletek szerint a "hasznos dolgok tanulásának a haszontalan ismeretszerzéshez viszonyított aránya nullától 75 százalékig terjed. Leggyakrabban ez az érték 20 százalék körül mozog." Ez a 20 százalék azonban sokkal nagyobb hatást kellene hogy gyakoroljon az iskolai érdemjegyekre és a személyes hatékonysági adatokra, mint, amit a legtöbb vizsgálat mutat.

Másodszer az érdeklődés befolyásolja a helyzetet, ennek eredménye az, hogy a gimnáziumi tanuló azokat a tárgyakat veszi fel, amelyek érdeklik, míg a számúra nem érdekes tárgyakat elhanyagolja. Amikor nyilvánvalóvá válik számára, hogy egy tárgyat rosszul választott, azért befejezi a már felvett tárgyat éppen olyan eredménnyel, mint más tárgyakat, de a továbbiakban hasonló tárgyak felvételétől tartózkodni fog. Éppen ezen helyzet miatt válik nehezzé, hogy valódi mércéül szolgáljon a felvett tárgyak listája az érdeklődés meghatározására. Az persze nyilvánvaló, hogy azok, akikben még a legkevesebb érdeklődés sincs meg igen ritkán veszik fel az illető tantárgyat.

Erre a valószínű magyarázat az lehet, hogy azok, akik egy bizonyos foglalkozásra jellemző érdeklődéssel rendelkeznek, kedvelik az adott foglalkozás atmoszféráját, míg azok akik nem élvezik a foglalkozással járó tennivalókat, más irányba igyekeznek. Következésképpen a foglalkozási teszt eredményei nem szükségképpen korrelálnak a képességekkel, de jól megmutathatja, hogy mennyire tudnak alkalmazkodni az illető foglalkozás különböző aspektusaihoz. Ez esetben a teszt eredményei elsősorban a foglalkozás változtatás irányát mondhatják meg előre.

A fenti állítás vezethet olyan következtetésre, amelyre Hubbard is jutott: "Érdeklődés és képesség független változókként viselkednek, úgy, hogy mindegyikük a maga részét adja a végső sikerhez." Ilyen alapon a képesség a foglalkozásban elért hatékonyságot szabhatja meg, míg az érdeklődés dönti el, hogy az állást elfogadjuk-e vagy sem.

A képességek és teljesítmények mérésének legjobb módja a megfelelően megválasztott teszt. Lehetséges, hogy az ilyen

tesztekben már az érdeklődés felmérése is benne van - ezt még további vizsgálatok dönthetik el. Valójában azonban az érdeklődés valami olyan, ami nem tárható fel a képességeken és teljesítményeken keresztül. Az érdeklődések azt mutatják meg, mit is akar az egyén igazán csinálni, mi az amit ő maga számára megfelelőnek tart. Ha célunk valóban a boldogság és siker elérése, akkor mind az érdeklődést, mind a képességet szem előtt kell tartanunk, mert az bizonyos, hogy a megelégedettség legalább olyan fontos mindennapi életünkben, mint a hatékonyság. Az olyan tanácsadás, amely mindkét tényező vizsgálatára kitér, mindenképpen jobb, mint amikor csak az érdeklődés és képesség bármelyikét előtérbe helyezzük, hiszen így tudjuk csak felmérni azt is, amit a tanuló tud és amit csinálni akar.

#### Az érdeklődés három koncepciója

Az érdeklődést felfoghatjuk úgy is, mint egyes állításokat, mint például "szeretem a matematikát" vagy "úgy tervezem, mérnök leszek." A második lehetőség, hogy az érdeklődést úgy tekintjük, mint egy általános tendenciát, amely a dolgok egy meghatározott konstellációja felé irányul, mint amikor azt mondjuk, hogy valakinek technikai vagy tudományon az érdeklődése. A harmadik ut, amikor az érdeklődést, mint egy felmérő teszt eredményét tekintjük, amikor azt állítjuk, hogy valaki érdeklődése olyan, mint egy jogászé vagy mérnöké.

Korábban már kimutattuk, hogy az érdeklődések ahogyan általában gondolkodunk róluk, specifikusak.

"Először az érdeklődések nagyon specializáltak. Másodszer az egyes csoport faktorok megjelenésükben sokkal inkább kapcsolódnak az adott szituáció jellemzőihez, mint az emberekben meglévő egységes jellemvonásokhoz." /Thorndike/  
A zene, sport, baráti összejövetel és beszélgetés, irodalom, dráma sokkal nyilvánvalóbb és valószínűleg fontosabb szervező elemei életünknek, mint a tudatosság, sikerélmény, kíváncsiság, testgyakorlatok utáni sóvárgás, harciasság is hasonló.

Lehetséges azonban, hogy fél tudjuk mérni az általános

érdeklődéseket. Addig, amíg az érdeklődés teszt egyes pontjait önmagunkban nézzük, csak specifikus érdeklődéseket fedezhetünk fel. Ugyanez a helyzet az attitűd tesztekkel. De amikor egy teljes érdeklődés vagy attitűd teszt eredményeit vesszük szemügyre, bizonyos általánosításokra nyílnak lehetőségek. Így a férfiasság-nőiesség /MF/ tesztek feltárják azt a tényt, hogy a férfiak jobban érdeklődnek a technikai, tudományos dolgok iránt, míg a nők inkább nyelvészeti, zenei, művészeti dolgok felé vonzódnak általában. Az ilyen eredmény sok, feltehetően hasonló specifikus érdeklődés összegeként adódik. Nyilvánvalóan ugyanez a helyzet, ha valaki azt állítja, hogy a tudományos tevékenységet szereti, a zenét pedig nem. Azonban a legtöbb ember tiltakozik az ilyen általánosítások ellen, és inkább azt mondja, hogy bizonyos esetekben kedveli a vizsgált tevékenységet, más esetekben pedig nem. Látszólag az érdeklődés is a specifikus aktivitásokhoz kötődik. Ez nem jelentheti azt, hogy nem fejleszthetők ki érdemben vizsgáló tesztek, sőt még azt sem, hogy a mostani érdeklődés-tesztek nem használhatók a technikai, művészeti vagy nyelvészeti tevékenységek iránti érdeklődés vagy a viselkedés hasonló aspektusainak mérésére. Az ilyen tesztek eredményei is összegezhetők és megmutathatják az adott típus által mutatott specifikus érdeklődést. Egy lényeges kérdés marad nyitva: az ilyen eredmény mennyiben mutatója az általános érdeklődésnek és milyen mértékben csak pusztán összegezése számos specifikus érdeklődésnek?

Amikor a "pályaválasztási érdeklődést" nem mint egy egyszerű választást definiáljuk, hanem mint "sok olyan érdeklődés összege, amelyek valami módon kapcsolódnak a foglalkozással elérhető életcélhoz", akkor meglepő permanens jelleget találunk főleg felnőttek és egyetemisták körében, de - bár kisebb mértékben - már a középiskola felsőbb osztályos tanulóinál is.

Tapasztaljuk, hogy bizonyos érdeklődések nőnek, mások csökkennek az életkor előrehaladtával. Egyes esetekben csak nagyon kicsiny változást tapasztalunk, máskor a változás óriási, de semmi okunk nincs feltételezni, hogy az érdeklődések tetszőlegesen, vagy megmagyarázhatatlanul változnak.

Minden érdeklődés meghatározott módon erősödik vagy gyengül, sőt ha még azt is figyelembe vesszük, hogy minden individuumnak meghatározott érdeklődése van, nem tételezhetjük fel, hogy az egyén viselkedését bármelyikük is alapjaiban meghatározhatná. Még akkor is, ha a kérdőíven azt állítja, hogy az egyik dolog iránti érdeklődése a legerősebb, ezzel nem mondja, hogy ez az egyetlen érdeklődés, amely megszabja viselkedését. Csak amikor érdeklődéseinek összességét vesszük szemügyre, derülhet ki, milyen is valójában az illető viselkedése.

Minden ember sokféle érdeklődéssel rendelkezik, amelyek nagyon változók és komplexek. Egy adott pillanatban mindig csak egy tudatosul benne, vagy legalábbis csak néhány. Ugy tűnhet, hogy csak ezek az érdeklődések vannak hatással rá az adott időben, de azért a többi is befolyásolja előbb vagy utóbb és valószínűleg egy kismértékben állandóan befolyásolja viselkedését. Éppen ez a helyzet az oka annak, hogy az emberek oly gyakran megváltoztatják érdeklődésükkel kapcsolatos véleményüket, hiszen az érdeklődések legkülönbözőbb kombinációi jelentkeznek állandóan megújulva tudatukban.

### Összefoglalás

1. Az érdeklődés nem elkülönült pszichológiai fogalom, hanem csupán a viselkedés sok aspektusa közül egy. Következésképpen egyetlen érdeklődés mérése a viselkedés egység mérésének nem megfelelő módja.

2. Az érdeklődés a megelégedettséget fejezi ki, de nem szükségszerűen a hatékonyságot. Az, hogy szeretem pl. a horgászatot, a tanítást stb. nem szükségszerűen jelenti azt, hogy tudok is horgászni vagy tanítani.

3. Annak állítása, hogy egy dolgot kedvel valaki nem tartalmaz határozott információt arról, hogy mit csinált a múltban és arról sem, hogy mit fog csinálni.

4. Néhány száz pozitív és negatív válasz ismerete sokkal jobb alapul szolgálhat annak kiszámítására, hogy az il-

lető mit csinált eddig és mit fog csinálni a jövőben.

5. Az ilyen számításokat sokkal hozzáértőbben tudja elvégezni a gyakorlott tanácsadó, mint az amatőrök, de még pontosabb eredményeket kapunk, ha több száz eset statisztikai analizisét végezzük el.

6. A sok érdeklődés elemzésén alapuló számítások megmutatják, mit akar az illető csinálni, de csak indirekt mutatói annak, hogy mit képes csinálni.

7. A vizsgálatok szerint van valamilyen kapcsolat az érdeklődés és képességek között, nyilvánvaló, hogy a képességeket közvetlenül kell mérni és nem az érdeklődésteszteken keresztül.

8. Az érdeklődéstesztek olyan információt nyújtanak, amelyeket a képességesztekkel nem nyerhetünk. Megmutatják, hogy a vizsgált személy mit akar csinálni, megmutatják azt is, melyik az az általános irány, amely felé haladnia kell ahhoz, hogy az élettől boldogságot és megelégedettséget kapjon.

## Irodalom

- ADASKIN, B.J.: Vospitania interesa k profeszszii. = Szovet-  
szkoja Pedagogika, 1965. 8. 96-104. p.
- ASTPAUER, Rudolf: Psychologische Grundfragen der Berufswahl.  
Die Unterschiede der Geschlechter in der Intelligenz-  
struktur. = Verein Deutscher Ingenieure - Nachrichten,  
/Düsseldorf/, 1966. N. 48. 9., 11. p.
- ANKERMANN, Gerda: Die Einbeziehung der Eltern in den Process  
der Berufsorientierung. = Pädagogik, 1965. 847-849. p.
- APOSTAL, Robert: Interest stability and the interpretable  
change criterion. = Vocational Guidance Quarterly, 1966.  
209-210. p.
- ARIMOND, Heinrich: Die Berufslage als Motiv der Studienwahl.  
= Arbeit, Beruf und Arbeitlosenhilfe /Stuttgart/, 1962.  
49-51. p.
- ASCHERBRENNER, Katrin: Jugend und Berufswahl. = Gegenwarts-  
kunde, /Opladen/, 1966. 1. 63-70. p.
- ASHBY, Jefferson - WALL, Harvey - OSIPOW, S.: Vocational  
certainty and indecision in college freshman. =  
Personnel and Guidance Journal, 1966. 1037-1041. p.
- ASTIN, Alexander - NICHOLS, Robert: Life goals and vocational  
choice. = Journal of Applied Psychology, 1964. 50-58. p.
- BEALL, Lynette: Vocational choice: The impossible fantasy and  
the improbable choice. = Journal of Counseling  
Psychology, 1967. 86-92. p.
- BEDROSIAN, Hrach: An analysis of vocational interests at two  
levels of management. = Journal of Applied Psychology,  
1964. 325-328. p.
- BENDIG, A.W.: The relation of temperament traits of social  
extraversion and emotionality to vocational interests. =  
Journal of General Psychology, 1963. 311-318. p.
- BIRCHER-RAUCH, Elsi: Berufswünsche und Berufswahl. = Der  
Wendepunkt /Erleubach - Zürich u. Frankfurt/M./ 1960.  
15-18. p.
- BIRCHER-RAUCH, Elsi: Was kann Erziehung zur Berufswahlhilfe  
beitragen? = Der Wendepunkt, 1960. 61-64. p.
- BOHN, Martin: Psychological needs related to vocational  
personality types. = Journal of Counseling Psychology,  
1966. 306-309. p.
- BOHN, Martin: Vocational maturity and personality. =  
Vocational Guidance Quarterly, 1966. 123-126. p.



- BOHN, Martin - STEPHENSON, Richard: Vocational interests and self-concept. = Newsletter for Research in Psychology, 1963. 21-22. p.
- BOHN, Martin - STEPHENSON, Richard: Vocational interests and self-concept. = Newsletter for Research in Psychology, 1963. 21-22. p.
- BONNARDEL, R. - LAVOEGIE, M.: Questionnaires d'intérêts et prévision du succès dans les études supérieures. = Travail Humain, 1966. 309-322. p.
- BRAUTIGAM, Georg: Der richtige Beruf. Berufswünsche und Berufswahl. = Westermanns Monatshefte /Braunschweig/, 1955. N. 4. 61-63. p.
- BROWN, Alwin: Wie man einen Beruf erfindet. = Arbeitswissenschaftlicher Auslandsdienst /Darmstadt/, 1958. 58-61. p.
- BRUNKAN, Richard: Perceived parental attitudes and parental identification in relation to problems in vocational choice. = Journal of Counseling Psychology, 1966. 394-402. p.
- CALIA, Vincent: Vocational Guidance: After the fall. = Personnel and Guidance Journal, 1966. 320-327. p.
- CAMPBELL, David: The stability of vocational interest within occupations over long time spans. = Personnel and Guidance Journal, 1966. 1012-1019. p.
- CAMPBELL, David - JOHANSSON, Charles: Academic interests, scholastic achievements and eventual occupations. = Journal of Counseling Psychology, 1966. 416-424. p.
- CAMPBELL, David - SCHUELL, Hildred: The vocational interests of women in speech pathology and audiology. = ASHA, 1967. 67-72. p.
- CHANEY, Frederick: The life history antecedents of selected vocational motivation. = Dissertation Abstracts, 1963. 2974-2975. p.
- CHEN, Martin - PODSHADLEY, Dale - SCHROCK, John: A factorial study of some psychological, vocational interest, and mental ability variables as predictors of success in dental school. = Journal of Applied Psychology, 1967. 236-241. p.
- CHIRCEV, A.: Zur Frage des Ursprungs der Berufsinteressen in der Vorreifezeit. = Revue Roumaine des Sciences Sociales, Série de Psychologie. 1965. 181-193. p.
- CRITES, J.O.: Parental identification in relation to vocational interest development. = Journal of Educational Psychology, 1962. 262-270. p.
- CLARK, Edward: Influence of sex and social class on occupational preference and perception. = Personnel and Guidance Journal, 1967. 440-444. p.

- CLARK, Kenneth: Vocational interests of nonprofessional men. Minneapolis, Minn. 1961. University Minnesota Press. 129. p.
- CLOSTERMAN, G.: Das Lehrergutachten im Dienste der Berufsfindung. = Der Katholische Erzieher /Bochum/, 1958. 458-462. p.
- CRITES, John: Vocational interest in relation to vocational motivation. = Journal of Educational Psychology, 1963. 277-285.p.
- CURIE, Ian - FINNEY, Henry - HIRSCHI, Travis - SELVIN, Haran: Images of the professor and interest in the academic profession. = Sociology of Education, 1966. 301-323.p.
- DAUW, Dean: Career choices of high and low creative thinkers. = Vocational Guidance Quarterly, 1966. 135-140. p.
- DAY, Sherman: Teacher influence on occupational preferences of high school students. = Vocational Guidance Quarterly, 1966. 215-219. p.
- DECENCIO, Dominic: Relationship between certain interest and personality variables in a sample of college women. = Dissertation Abstracts, 1966. 1288-1289. p.
- DE SHAZO, Del: Vocational interest development as a function of parental attitudes. = Dissertation Abstracts, 1966. 957-958. p.
- DEUTSCHER, John: A comparative study of selected academic and non-academic measures of college males with high intensity and low intensity profiles on the Strong Vocational Interest Blank. = Dissertation Abstracts, 1966. 1626-1627. p.
- DOLLIVER, Robert: The relationship of certain variables to the amount of agreement in inventoried and expressed vocational interests. = Dissertation Abstracts, 1967. 2505. p.
- FAIR, Donald: Life history correlates of selected vocational interests. = Proceedings of the 73rd Annual Convention of the American Psychological Association, 1965. 335-336. p.
- FREY, Paul: Motive der Berufswahl. = Industrielle Organisation, /Zürich/, 1967. 386-391. p.
- FRÖHLICH, Theodor: Die Zusammenarbeit von Berufsberatung und Erziehungsberatung bei besonderen Personenkreisen. = Arbeit, Beruf und Arbeitslosenhilfe, 1964. 222-227. p.
- GALINSKY, M.D.: Personality development and vocational choice: A study of physicists and clinical psychologists. = Dissertation Abstracts, 1962. 2464. p.
- GARRY, Ralph: Individual differences in ability to fake vocational interests. = Journal of Applied Psychology, 1953. 33-37. p.

- GREVE, H.G.: Wie erkenne ich meine Neigungen und Veranlagungen? = Mittelschule und Beruf /Pfaffenhofen/, 1959. No. 30. 4-7. p.
- GRIBBONS, Warren - LOHNES, Paul: Occupational preferences and measured intelligence. = Vocational Guidance Quarterly, 1966. 211-214. p.
- GUSTAD, John: Vocational interests and socioeconomic status. = Journal of Applied Psychology, 1954. 336-338. p.
- HAUFF, Eberhard v.: Von den inneren Schwierigkeiten unserer Vierzehnjährigen. Erfahrungen aus der Berufsberatung. = Die Schulwarte. Monatschrift für Unterricht und Erziehung /Stuttgart/, 1957. 86-90. p.
- HEWER, Vivian: Vocational interests of college freshmen and their social origins. = Journal of Applied Psychology, 1965. 407-411. p.
- HILGENHEGER, T.: Wie helfen Eltern ihren Kindern zur Berufswahl? = Die Mitarbeiterin /Düsseldorf/, 1958. 147-149. p.
- HILL, G.B.: Choice of career by grammar school boys. = Occupational Psychology, 1965. 279-287. p.
- HUNT, Richard: Self and other semantic concepts in relation to choice of a vocation. = Journal of Applied Psychology, 1967. 242-246. p.
- IVEY, Allen: Interests and work values. = Vocational Guidance Quarterly, 1963. 121-124. p.
- IVEY, Allen - PETERSON, Mark: Vocational preference patterns of communications graduates. = Educational and Psychological Measurement, 1965. 849-856. p.
- JAIN, K.C.: Vocational choices of ninth class students. = Rajasthan University Studies, 1964-1965. 6. 55-63. p.
- JENKINS, Thomas - HADDAD, R.: The relationship of primary personality traits and vocational interest to institutional adjustment in a reformatory. = Journal of Psychological Studies, 1962. 204-210. p.
- KAYSER, Herbert: Die bisherigen Erfahrungen bei der Abiturientenberatung. = Berufsbildung /Berlin/, 1957. 365-368. p.
- KERR, William - WILLIS, Warren: Interest and ability: Are the related? = Vocational Guidance Quarterly, 1966. 197-200. p.
- KINNANE, J.E. - BANNON, M.M.: Perceived parental influence and work-value orientation. = Personnel and Guidance Journal, 1964. 273-279. p.
- KNAPP, Thomas: Interactive versus ipsative measurement of career interest. = Personnel and Guidance Journal, 1966. 482-486. p.

- KOHLAN, Richard: Relationship between inventoried needs in a college sample. = Dissertation Abstracts, 1967. 2397. p.
- KOHOUT, Vernon - ROTHNEY, John: A longitudinal study of consistency of vocational preferences. = American Educational Journal, 1964. 10-21. p.
- KREVNEVIC, V.V.: Ekonomiceszkie osnovy profeszsjonal'noj orientacii molodezsi. = Szovetskaja Pedagogika, 1969. N. 2. 44-55. p.
- KRIPPNER, S.: Science as a vocational preference among junior high school pupils. = Vocational Guidance Quarterly, 1963. 129-134. p.
- KUNCE, Joseph - WORLEY, Bert: Interest patterns, accidents on disability. = Journal of Clinical Psychology, 1966. 105-107. p.
- KUNERT, Kenneth: Psychological concomitants and determinants of vocational choice. = Journal of Applied Psychology, 1969. 152-158. p.
- KUSSMANN, Thomas: Berufslenkung, Berufswahl und Berufsberatung in den UdSSR. = Osteuropa-Wirtschaft /Stuttgart/, 1968. H. 4. 296., 310. p.
- LANDOLT, Joseph: Direkte und indirekte Berufswahl. = Berufsberatung und Berufsbildung /Basel/, 1952. N. 5-6. 90-91. p.
- LAUBE, : Wege zum Berufsbild. = Der Berufsbilder /Bielefeld/, 1954. 530-534. p.
- LEHR, Ursula etc.: Berufswünsche 3- bis zehnjähriger Kinder. Vergleichsuntersuchung 1926 und 1966. = Zeitschrift für Pädagogik /Weinheim/, 1970. 227-242. p.
- LEVINE, Phyllis - WALLEN, Richard: Adolescent vocational interest and later occupation. = Journal of Applied Psychology, 1954. 428-431. p.
- LÖWE, J.: Pädagogisch-psychologische Probleme der Berufsfindung bei Jugendlichen. = Politechnische Bildung und Erziehung /Berlin/, 1967. 267-270. p.
- LUCHTENBERG, Paul: Berufsfindung und Berufsbildung. = Süddeutsche Schulzeitung /Ludwigsburg/, 1955. 190-192. p.
- MAYER, Wilhelm: Vocational interest patterns of teaching and non-teaching female college graduates. = Dissertation Abstracts, 1967. 2831. p.
- MCCALL, John: Trends in the measurement of vocational interest. Review of Educational Research, 1965. 53-62. p.
- MADAUS, George - O'HARA, Robert: Vocational interest patterns of high school boys: A multivariate approach. = Journal of Counseling Psychology, 1967. 106-112. p.
- MILLER, C. Dean - THOMAS, Donald: Relationship between educational and vocational interests. = Vocational Guidance Quarterly, 1966. 113-118. p.

- MOERS, Martha: Die Entwicklung der Berufsinteressen der weiblichen Jugend. = Pädagogische Rundschau /Ratingen/, 1954-55, 49-57. p.
- MOHSIN, S.W.: Comparative study of inventoried and observed interests of secondary school students. = Journal of Vocational Education Guidance /Bombay/, 1959. 1-7. p.
- MONTAGUE, Anita: A factorial analysis of the "basic" interest patterns of two hundred women college students in various curricular groups. = Dissertation Abstracts, 1961. 324. p.
- MOWSERIAN, Richard - HEATH, Brian - ROTHNEY, John: Superior Students' occupational preferences and their fathers' occupation. = Personnel and Guidance Journal, 1966. 238-242. p.
- MUSGRAVE, P.W.: Towards a sociological theory of occupational choice. = The Sociological Review. University of Keele. 1967. N. 1. 33-46. p.
- NAIK, M.C.: Discussion on the relation between measured interest and expressed interest. = Journal of Vocational and Educational Guidance, 1965. 9-11. p.
- NIEDER, H.: Vor der Berufswahl. = Unsere Jugend. Zeitschrift f. Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis /München/, 1964. 99-106. p.
- NISBET, J. - GRANT, W.: Vocational intentions and decisions of Aberdeen Arts graduates. = Occupational Psychology, 1965. 215-219. p.
- NOLTE, Wilhelm: Wandlungen des beruflichen Wunschbildes während der Schuljahre. = Arbeit, Beruf und Arbeitslosenhilfe /Stuttgart/, 1960. 80-82. p.
- O'HARA, R.P.: Acceptance of vocational interest areas by high school students. = Vocational Guidance Quarterly, 1962. 101-105. p.
- PATERSON, D.G.: Values and interests in vocational guidance. = Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. Vol. 5. Industrial and business psycholog. 118-125. p.
- PEEL, E.A.: Measuring interests by means of verbal material. - Psychological Reports, 1961. 42. p.
- PERRONE, Philip: Values and occupational preferences of junior high school girls. = Personnel and Guidance Journal, 1965. 253-257. p.
- PERRONE, Philip: Vocational development. = Review of Educational Research, 1966. 298-307. p.
- PETRI, Gottfried: Die psychologischen Forschungsaufgaben auf dem Gebiet der Berufsberatung. = Psychologische Rundschau /Göttingen/, 1959. 94-104. p.

- PERRY, Dallis - CANNON, William: Vocational interests of computer programmers. = Journal of Applied Psychology, 1967. 28-34. p.
- PLOTKIN, Alan: The effect of occupational information classes upon the vocational interest patterns of below average, adolescent males. = Dissertation Abstracts, 1967. 2895.p.
- RAYGOR, Alton - WATLEY, Donivan: Height and weight in relation to the development of vocational interest. = Journal of Educational Research, 1965. 73-75. p.
- REZIER, Agnes: The joint use of the Kuder Preference Record and the Holland Vocational Preference Inventory in the vocational assessment of high school girls. = Psychology in the Schools, 1967. 82-84. p.
- RODGERS, Roy: The occupational role of the child: A research frontier in the developmental conceptual framework. = Social Forces, 1966.
- ROSS, Bernard: Symposium on development of professional attitudes - social values in professional choices. = Chemical and Engineering News /Easton/, 1960. N.10. 108-110.p.
- RÜSSEL, Arnulf: Mensch und Beruf. Begabung und Erfahrung. = FORFA-Briefe zur arbeitspsychologischen Information /Braunschweig/, 1956. 92-96. p.
- SCHMIDT-HIEBER, Klaus: Beruf und Character. Ein Beitrag zur Berufskunde. = Die Schulwarte /Stuttgart/, 1955. 69-77. p.
- SCHNEIDER, G.: Zur Berufsaufklärung u. Berufsorientierung. = Chemie in der Schule. Hrsg. v. Ministerium für Volksbildung der DDR. 1964. 140-143., 245-248., 352-354. p.
- SEGAL, Stanley: A psychoanalytic analysis of personality factors in vocational choice. = Journal of Counseling Psychology, 1961. 202-210. p.
- SELIGSON, Henry: Occupational interests in school settings. = Dissertation Abstracts, 1965. 3516. p.
- SILVERMAN, Edward: An investigation of certain occupational interests enrolled in eight selected vocational and technical training programs not requiring a college degree. = Dissertation Abstracts, 1965. 4253-4254. p.
- SIMMONS, Dale: Self concept, occupational stereotype, and engineering career plans. = Psychological Reports, 1967. 514. p.
- SITTENFELD, Hans: Zur Berufseinstellung der Teenager. = GFM-Mitteilungen zur Markt- und Absatzforschung /Hamburg/, 1960. 48-54. p.
- SZOLOV'EV, A.V.: Professional'naja orientacija v aspekte ekonomiki. = Szovetszkaja Pedagogika, 1971. N. 10. 33-39. p.

- SRIKANTA, Ras - ESWARA, H. - INAYAT Ulla, M.: A Study of vocational interests among secondary school leaving students. = *Manas*, 1965. 65-71. p.
- STODKIN, Bruce: An empirical investigation of two basic assumptions of a theory of vocational choice. = *Dissertation Abstracts*, 1962. 2469-2470. p.
- STORDAHL, Kalmer: Permanence of interests and interest maturity. = *Journal of Applied Psychology*, 1954. 339-340. p.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsorientierung als pädagogisches Problem. = *Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?* Hrsg. v. Hermann Röhrs. Frankfurt/M. 1967. 216-230., 379-382., 394. p.
- STRONG, Edward: Good and poor interest items. = *Journal of Applied Psychology*, 1962. 269-275. p.
- SUBKIN, V.N.: Eine soziologische Untersuchung der Berufswünsche von Schülern. = *Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Abteilung*, 1965. H. 2. 147-158. p.
- SUBKIN, V.N.: Vübor profeszszii. = *Szovetszkaja Pedagogika*, 1968. N. 2. 56-57. p.
- TANK, Franz: Gedanken zur Berufs- und Studienwahl. = *Berufsberatung und Berufsbildung /Basel/*, 1952. N. 1-2. 3-4. p.
- TAYLOR, Ronald - BONDY, Stephen: Interest patterns of male technical and commerce graduates. = *Vocational Guidance Quarterly*, 1965. 279-282. p.
- THAYER, Richard: Occupational interests and socio-economic position of high school boys. = *Dissertation Abstracts*, 1966. 1124-1125. p.
- THOMPSON, O.: Occupational values of high school students. = *Personnel and Guidance Journal*, 1966. 850-853. p.
- TRAMER, M.: Berufswahldeterminierende Spuren infantiler Erlebnisse und die Wege ihrer späteren Aktualisierung. = *Acta Paedopsychiatrica. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie /Basel/*, 1966. fasc. 6-7. 161-167. p.
- TRAPHAGEN, A.L.: Interest patterns and retention and rejection of vocational choice. = *Journal of Applied Psychology*, 1952. 182-186. p.
- TÜRNER, W.: Die Berufswünsche der im Frühjahr 1956 schulaus-tretenden stadtbernerischen Knaben. = *Berufsberatung und Berufsbildung /Basel/*, 1956. H. 3-4. 90-97. p.
- TYLER, Leona: The antecedents of two varieties of vocational interests. = *Genetic Psychology Monographs*, 1964. 177-227. p.
- VANDENBERG, Steven - KELLY, Lillian: Hereditary components in vocational preferences. = *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 1964. 266-277. p.

- VANDENBERG, Steven - STAFFORD, Richard: Hereditary influences on vocational preferences as shown by scores of twins on the Minnesota Vocational Interest Inventory. = Journal of Applied Psychology, 1967. 17-19. p.
- VETTER, August: Beruf und Persönlichkeit. = Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie /Würzburg/, 1956. 148-156. p.
- VITINS, V.F.: Nucsnoe upravlenie proceszszami proforientacii. = Szovetszkaja Pedagogika, 1969. N. 2. 69-79. p.
- WAGENBACH: Berufswahl und Selbstwertung. = Wirtschaft und Berufserziehung, /Bielefeld/, 1966. N. 9. 174-176. p.
- WARKOTSCH: Schule und Berufsentscheidung. = Niedersächsische Lehrerzeitung /Hannover/, 1954. N. 6. 3. p.
- Was die Jugend werden will. = Hamburger Lehrerzeitung, 1958. N. 18. 9-10. p.
- WASTON, Andrew: The psychology of the professional self-image. = Chemical and Engineering News, 1960. N. 12. 84., 86. p.
- WILLIAMS, Phoebe: The relationship between certain scores on the strong vocational interest blank and intellectual disposition. = Dissertation Abstracts, 1965. 2863-2864. p.
- WITTY, Paul: A study of pupil's interests; Grades 9, 10, 11, 12. /1-3. Part./ = Education, 1961. 39-45., 100-110., 169-174. p.
- ZELLER, K.: Die Berufswahl der Schüler, eine Aufgabe der Schule. = Biologie in der Schule /Berlin/, 1960. 196-198: p.
- Zur Berufswahl der Vierzehnjährigen. = Informationen über das berufliche Bildungswesen /Düsseldorf/, 1962. N. 2-3. 2-3. p.
- ZYTOWSKI, Donald: Internal-external control of reinforcement and the Strong Vocational Interest Blank. = Journal of Counseling Psychology, 1967. 177-179. p.



Роль интереса в педагогических и психологических  
теориях

Енё Гергей

Учебу и мотивацию нельзя сузить в несколько понятий, исключение составляет, пожалуй, то, что результатом их обеих является выполненная работа. Учеба связана с усилиями, эффективностью, а мотивация — со стремлениями, интересом и удачами.

Автор делает попытку обрисовать те зависимости, с помощью которых результативность деятельности личности можно согласовать с характеристиками интереса. На основе изучения специальной литературы по этому вопросу автор приходит к следующим выводам:

- Интерес прослеживается во всем развитии личности, однако мы не можем предполагать, что в основах любого интереса оно определило бы направленность личности;
- Интерес в соответствии с деятельностью личности выражает скорее субъективную удовлетворенность, но не связан обязательно с эффективностью, имеющей связь с результативностью;
- Интересы упорядочены в своеобразно организованные единства, которые сигнализируют своеобразные тенденции развития, гармонирующие с возрастными особенностями личности.

Die Rolle des Interesses in den pädagogischen  
und psychologischen Disziplinen

Dr. Jenő Gergely

Das Lernen und die Motivation kann nicht auf Begriffe eingegrenzt werden, ausgenommen vielleicht, dass die Leistung Ergebnis von beiden ist. Während das Lernen eng verbunden ist mit Anstrengungen und mit der Wirksamkeit, ist die Motivation mit den Wünschen, den Interessen und den Erfolgserlebnissen verbunden.

Der Verfasser versucht jene Zusammenhänge zu schildern, mit deren Hilfe die Ergebnisse der Tätigkeit der Persönlichkeit mit den Charakterzügen ihres Interesses in Einklang gebracht werden können. Nach dem Studium der Fachliteratur kommt der Verfasser zu folgenden Schlüssen:

- Das Interesse betet sich zwar in das Ganze der Persönlichkeitsentwicklung ein, man darf aber nicht annehmen, dass die Orientierung der Persönlichkeit von irgendwelchen Interessen grundsätzlich geprägt würde;

- Das Interesse drückt im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Persönlichkeit eher die subjektive Zufriedenheit aus, die zwar nicht gesetzmässig mit der Wirksamkeit verbunden ist, wohl aber mit der Leistungswirksamkeit der Tätigkeit.

- Die Interessen ordnen sich in solche eigenartig organisierenden Einheiten, die im Einklang mit den altersspezifischen Charakterzügen der Persönlichkeit stehend spezifische Entwicklungstendenzen aufzeigen.

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGÉNEK  
VIZSGÁLATA

Dr. Kékes Szabó Mihály



A publicisztikai írásokban, a hírközlő eszközök tudósításában az utóbbi években jelentősen megnövekedett a tanulói fűjúság helyzetével, közösségi nevelésének kérdéseivel foglalkozó cikkeknek, tudósításoknak a száma. Ugy tünik, hogy napjainkban ismét divattá, jellegzetes "kortünetté" vált a fiatalok egyes csoportjaiban kétségtelenül fellelhető anarchikus tendenciáknak, egyoldalú vélekedéseknek minden objektív magyarázatot nélkülöző publikálása. Ezt a jelenséget egyrészt azért tartjuk veszélyesnek, mert a tömegkommunikációs eszközök a társadalom legszélesebb rétegei számára propagálnak sok esetben nemkívánatos magatartási mintákat, másrészt pedig azért, mert az egyedi eseteket gyakran általános tünetként kezelik, s a negatív jelenséget kiváltó okokat legfeljebb felszínesen tárják fel.

Az előzőekben jelzett és csak vázlatosan jellemzett kérdésfeltevéseken túl természetesen a pedagógiai kutatások is megkísérlik folyamatosan vizsgálni, értékelni azokat a tényezőket, folyamatokat, amelyek hatással vannak az iskolai tanulók közösségi életére és tevékenységére. A pedagógiai szakirodalomban is jelennek meg e kérdésekkel foglalkozó cikkek. Azonban az e témakörben folyó feltáró és elemző munka gyorsítását több körülmény is indokolja:

- az új iskolai dokumentumok bevezetése, a nevelőiskola eszméjének gyakorlati megvalósítása sürgető és permanens igényként fogalmazza meg iskolarendszerünk strukturális és tartalmi összetevőinek a vizsgálatát, a lehetséges és szükséges változtatások jellegének és következményeinek feltárását;
- csak az új iskolai dokumentumok bevezetése óta eltelt időszak eredményeinek és hiányosságainak viszonylag teljes és megbízható számbavételével biztosítható a dokumentumokban megfogalmazott törekvések gyakorlati megvalósítása, a megvalósítást nehezítő objektív és szubjektív elemek kiküszöbölése;
- a középiskolai tanulók közösségi életének hagyományos

szinterei, az iskolán belüli együttműködés szervezeti lehetőségei az elmúlt években jelentősen módosultak /középfiskoláink egy részében ismét megváltozott a KISZ-szervezet strukturája, a fakultatív gimnáziumi képzés rendszerének bevezetésével új kooperációs keretek jöttek létre stb./;

- az 1982/83-as tanévtől az alsó- és középfokú oktatási intézményekben általánossá válik a szabad szombat rendszer. Ez várhatóan hatással lesz majd a tanulók iskolán kívüli közösségi életére, de új feladat elé állítja a tanulók szabad idejének célszerű felhasználását szorgalmazó, a szabadidős tevékenységeket koordináló pedagógus kollektívákat is.

A tanulmányban a teljességre törekvés igénye nélkül néhány olyan tényezőre szeretnénk a figyelmet felhívni, amelyekkel az iskolai közösségi munka tervezésekor feltétlenül számolnunk kell. Megállapításainkhoz tapasztalati bázisként azt a felmérést használtuk fel, amelyet egy 370 fős mintán végzett adatgyűjtés szolgáltatott.

A felmérést - amely három, jó munkájáról ismert szegedi középiskola 1-4. osztályára terjedt ki - a merités viszonylagos nagysága ellenére is csak elővizsgálatnak, egy hosszabb távra tervezett, egzaktabb vizsgálat első szakaszának tekintjük. A kapott adatokat azonban már most célszerűnek tűnt ismertetni, mert megítélésünk szerint az adatok egy része - még ha azokat bizonyos fenntartásokkal fogadjuk is el - prognosztikai jelzésnek tekinthetően mutatja, hogy az iskolai dokumentumokban vázolt nevelőiskola megvalósítása még a legjobbak között számoutartott középfiskoláinkban is csak jelentős erőfeszítések eredményeként következhet be.

Az elővizsgálat során a következő kérdésekre kerestünk választ:

- a/ A középfiskolás tanulók milyen iskolai és iskolán kívüli közösségeknek a tagjai.
- b/ A közösségi tevékenységekben való részvételt, a közösségi tevékenységek iránti érdeklődést hogyan módosítják az életkori tendenciák.

c/ A tanulók megítélése szerint baráti kapcsolataikat ki/-k/ ismeri/-k/ a legjobban.

Az adatok feldolgozása alapján az egyes kérdéskörökre adott válaszokat a következőkben összegeztük:

a/1. A középiskolai tanulók iskolai közösségei

A felmérésbe bevont tanulók válaszai alapján a megkérdezettek az alábbi iskolai közösségekbe tartozóknak vallották magukat:

1.sz. táblázat

Középiskolás tanulók iskolai közösségei

Az iskolai közösség megnevezése	Tanulók részvétele százalékban kifejezve			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
tanulmányi osztály	93,1	98,9	95,0	95,6
fakultatív csoport	-	17,2	36,0	33,6
KISZ-alapszervezet	79,4	93,5	90,1	81,2
szakkörök	17,7	34,4	24,2	29,4
művészeti körök	1,8	8,6	8,3	7,0
sportkör	39,2	59,1	42,2	28,0
diákklub	17,7	12,9	30,8	19,6
érdeklődési kör	18,6	38,7	15,4	15,4
énekkar	4,7	4,3	7,1	5,6
zenekar	1,8	1,1	1,0	1,4
vöröskeresztes kör	11,2	1,1	-	-
stúdió-szerkesztőség	-	1,1	-	-
országjáró kör	0,9	-	1,0	-

A válaszok megerősítették azt a vizsgálatok által korábban már feltárt tényt, hogy az iskolán belüli társas kapcsolatok alapvető szinterei a tanulmányi osztályok.<sup>1</sup> Az osztályok szintjén kialakult baráti kapcsolatokat a legtöbb tanuló úgy értékelte, hogy iskolán belüli társas kapcsolatai közül a legfontosabbak a tanulmányi osztályban vannak. Az osztálynak mint együttműködő csoportnak a jelentőségét a megkérdezett tanulók abszolút többsége tanulmányi eredménytől,

lakóhelytől, nemtől, évfolyamtól függetlenül hangsúlyozta.

A válaszok gyakorisága alapján az iskolai közösségek között kiemelkedő szerepet kell tulajdonítanunk a KISZ-alapszervezeteknek. A kommunista ifjúsági mozgalomnak a középiskolai közösségeken belüli helyével és szerepével kapcsolatban az elmúlt időszakban jelentős szemléletbeli változások következtek be. /A téma iránt érdeklődők figyelmébe ajánljuk Ágoston György: A középiskolai közösségek rendszere c. cikket.<sup>2/</sup> Ismeretes, hogy a 70-es évek elején megkezdett ifjúságmozgalmi kísérlet során egyes középiskolákban életképes, hatékonyan működő un. vegyeséletkoru KISZ-alapszervezeteket hoztak létre. A strukturális változtatás hívei - nem is teljesen alaptalanul - a korábbiaknál egységesebb iskolai közösségek létrehozásának szükségességét hangsúlyozva alakították ki az új típusu KISZ-alapszervezeteket, amelyeknek a munkájában több évfolyam KISZ-tagjai között valósulhatott meg együttműködés.

A kísérlet hipotézise az első visszajelzések szerint részben igazolást nyert, mert a kísérletbe bevont iskolák többségében érezhető volt, hogy a korábban csaknem kizárólag az osztályra lokalizálódott iskolán belüli társas kapcsolatok<sup>3</sup> mellett bővült a különböző életkoru tanulók közötti érintkezés extenzitása és intenzitása.<sup>4</sup>

Természetesen a vegyeséletkoru KISZ-alapszervezeteknek az egységesebb iskolai közösségek létrehozásában betöltött szerepe nem abszolutizálható. Középiskoláinkban már az ifjúságmozgalmi kísérletet megelőző időszakban is léteztek olyan "vegyeséletkoru" tevékenységi formák /pl. szakkörök, művészeti körök, sportkörök, klubok/, amelyek - ha kevésbé direkt formában, sőt időnként talán nem is eléggé tudatosan, de - elősegítették az osztályon kívüli baráti kapcsolatok kialakulását.

Az új típusu KISZ-alapszervezetek létrehozásakor gyakran elhangzott az az érv is, hogy a bevezetésre kerülő szervezeti formában érdemi munkakapcsolatok alakulnak majd ki a különböző életkoru tanulók között. Csongrád megyei középiskolákban szerzett tapasztalataink szerint ennek az előzetes várakozásnak a kísérlet időszakában a középiskolák többsége



meg is felelt. Megállapításunkhoz azonban azt is hozzá kell tennünk, hogy a kísérleti iskolák a kísérlet idején jelentős anyagi és erkölcsi támogatást kaptak, munkájukat a központi és helyi szervek figyelemmel kísérték, segítették és rendszeresen értékeítették.

Véleményünk szerint a kísérlet eredményeinek összegezésekor, az új szervezeti forma kötelező jellegű bevezetéséről kialakított döntés meghozatala előtt azt is meg kellett volna vizsgálni, hogy az ország összes középiskolájában /pontosabban: a gimnáziumok és szakközépiskolák mindegyikében/ megteremthetők-e azok a feltételek, amelyeknek a biztosítása esetén a kísérleti iskolákban regisztrált pozitív változások bekövetkezhetnek.

Megítélésünk szerint sokkal körültekintőbben, elméletileg megalapozottabban kellett volna a vegyeséletkorú KISZ-alapszervezeteknek az egységesebb iskolai közösségek kialakításában betöltött szerepét is elemezni. Közismert, hogy a KISZ-tagok a megbízott vezetőségek által kidolgozott programok alapján szabadon választhatták meg alapszervezetüket. Vizsgálati adataink azonban egyértelműen azt mutatták, hogy a különböző osztályokból egy alapszervezetbe került tanulók mindennapi munkájában nem érvényesültek megfelelően azok a tartalmi elemek /együttműködés a tanulmányi munkában, magasabb szintű eszmecsere a fiatalokat érdeklő témákról, stb./, amelyek meggyőzően igazolhatták volna az új szervezeti forma előnyeit.

Az új szervezeti formára való átállástól várt tartalmi megújulás elmaradása, a vertikális KISZ-alapszervezetek folyamatos működésének zavarai /pl. időpontegyeztetési nehézségek a közösségi rendezvények szervezésénél, a korábbiaknál bonyolultabb iskolai közösségi rendszerbe tartozó fiatalok iskolán belüli tevékenysége megbízható számontartásának-orientálásának problémái, stb./ jelentős mértékben közrejátszottak abban, hogy az új struktúra nem vált népszerűvé, nem nyert egyértelmű elfogadást sem a tanulók, sem pedig a pedagógusok többségénél.

Végző soron a vázolt tényezők összességének tulajdonit-

jük, hogy középiskoláinkban - kevés kivételtől eltekintve - a vegyeséletkoru szervezeti felépítés hosszabb távon nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket, és a középiskolák jelentős része úgy döntött, hogy a hagyományos /osztályra alapozottan működő/ KISZ szervezeti felépítésre tér át.

Adatgyűjtésünk eredményeihez visszatérve megállapíthatjuk, hogy a tanulmányi /osztály/ alapon szerveződő KISZ-alapszervezetek a tanulók véleménye szerint fontos helyet foglalnak el a vizsgált iskolák közösségeinek rendszerében és munkavégzésük, a tevékenységük során kialakuló társas kapcsolatok révén jelentős mértékben elősegítik az ifjusági mozgalom közösségi jellegének érvényesülését.

Az iskolán belüli közösségi élet sajátos és új színterét jelentik a fakultatív csoportok. A vizsgálatba bevont iskolák közül csak egy középiskolában működtek /felmenő rendszerben/ fakultatív osztályok. Feltűnőnek találtuk, hogy a hasonló érdeklődés, a perspektivikusan megfogalmazott pályaválasztás már az orientáció időszakában kimutathatóan befolyásolta a tanulóknak az iskolai közösségekbe való tagozódását.

A III. és IV. évfolyamon szinte valamennyi fakultatív képzésben résztvevő tanuló élő, létező, az iskolai közösségi élet elkülöníthető területeként említette a fakultatív csoportot. /Véleményünk szerint a fakultatív rendszerű gimnáziumi oktatás általánossá válásával párhuzamosan szükség lenne a fakultatív csoportok közösségi funkcióinak feltárására is./

Az iskolai közösségek sorában jelentős helyet foglalnak el az egyéni adottságokat, érdeklődést feltáró és fejlesztő tevékenységi formák. Tapasztalataink szerint ezek alapján olyan tanulói csoportosulások szerveződnek, amelyeknek célja vagy egy-egy tantárgy elmélyültebb elsajátítása és megértése /pl. szakkör/, vagy pedig a speciális érdeklődés kielégítése /pl. művészeti körök, érdeklődési körök segítségével/.

Kedvező jelenségnek tartjuk, hogy a középiskolás tanulók közül sokan vesznek részt a sportkörök munkájában. A sportkörben végzett tevékenység a vizsgált iskolai osztályokban /különösen a szakközépiskolai osztályokban/ népszerű,

a vártnál magasabb arányban említett tevékenységi forma volt.

Az iskolai diákklub is a viszonylag magas arányban említett közösségi szinterek közé tartozott. A klubok népszerűsége elsősorban annak köszönhető, hogy programjaik többsége a fiatalok igényeihez igazodik, és lehetőséget biztosít az osztályrendezvények megtartására.

A közösségi munkaformák közül szerintünk hiányolható az esztétikai nevelést közvetlenül szolgáló sajátos tevékenységeknek /pl. énekar, zenekar/ a látogatottsága, illetve egyes tevékenységi formák teljes hiánya /pl. táncsoport, színjátszó kör, stb./.

A közösségi munka szintereinek elemzésekor még egy hiányérzetről kell szólnunk: tapasztalataink és adataink szerint a kialakult közösségi munkavégzés szinterei megfelelnek ugyan a tanulók jellegzetes iskolai tevékenységeinek, de a tevékenységeknek szinte mindegyike az iskolán belül zajlik, többségük nem, vagy csak részben tekinti feladatának az iskola társadalmi környezetével való együttműködést.

#### a/2. A középiskolai tanulók iskolán kívüli közösségei

A tanulók iskolán kívüli társas kapcsolatainak tudományos feltárására való törekvés csak a legutóbbi másfél évtizedben került előtérbe a hazai pedagógiai és pedagógiai-szociológiai kutatásokban. Az iskolán kívüli társas mező elemzésének fokozottabb igénye azzal a felismeréssel függ össze, hogy a személyiség szocializációja mindig meghatározott társas struktúrában, e struktúra által többé-kevésbé determináltan zajlik le.<sup>5</sup> A tanuló fiatalok társas struktúrája elemzésénél a szakirodalom a következő vonzási-szerveződési csomópontoknak tulajdonít kiemelkedő szerepet: család, iskola, iskolán kívüli csoportok.<sup>6</sup>

A következőkben a vizsgálatba bevont középiskolai tanulók iskolán kívüli közösségeit tekintjük át.

## 2.sz. táblázat

Középiskolás tanulók iskolán kívüli közösségei

Az iskolán kívüli közösség megnevezése	A tanulók részvétele százalékban kifejezve			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
sportkör	33,6	47,3	46,6	19,6
hobby kör	3,7	17,2	7,4	8,4
művészeti kör	4,7	4,3	10,1	4,2
énekkar	0,9	5,4	1,0	4,2
zenekar	1,8	2,2	2,0	1,4
ifjúsági klub	30,8	39,8	48,7	40,6
disco	36,4	63,4	64,3	44,8
lakóhelyi baráti kör	56,0	68,8	69,4	39,2
zeneiskola	2,8	1,1	1,0	-
táncklub	3,7	1,1	-	-
jazzklub	1,8	2,2	-	-
ifi klub	8,4	2,2	2,0	1,4
TIT klub	0,9	3,2	1,0	-
községi klub	0,9	-	-	-
filmszínház	4,7	-	1,0	1,4
könyvtár	1,8	1,1	1,0	-
színház	1,8	-	-	2,8

Az iskolán kívüli társas törekvések középpontjában a lakóhelyi baráti kör áll. Fiuk és lányok egyformán nagy jelentőséget tulajdonítanak azoknak a kapcsolatoknak, amelyek lakóhelyük baráti köréhez fűzi őket. Az iskolai tanulók lakóhelyi kapcsolatai megítélésénél feltétlenül figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a lakóhely, a lakóhelyi társas környezet viszonylag stabil eleme, tere a tanulók mindennapi iskolán kívüli életének. A középiskolás tanulók lakóhelyi baráti kapcsolatainak többsége komoly mulittal rendelkezik, a kapcsolatok egy része a kisgyermekkorig vezethető vissza. A baráti kapcsolatok, kötődések általában a szülők által is ismertek, elfogadottak.

Tapasztalataink szerint a lakóhelyi baráti kapcsolatok jelentős szerepet töltenek be:

- a korosztályonként változó életkori problémák tudatosulásában, megvitatásában és megoldásában;

- a nemekre jellemző magatartási minták kialakulásában és követésében;
- a tanulók rendelkezésére álló szabadidő életkor-specifikus tevékenységekkel való kitöltésében /pl. játék, barkácsolás, stb./;
- a személyiség értékelési-önértékelési folyamatai kialakulásában, fejlődésében;

A felsorolásból is kitűnik, hogy megítélésünk szerint a lakóhelyi baráti körök többsége pozitív szerepet tölt be a baráti körbe tartozó tanulók személyiségének fejlődésében. /Véleményünk szerint a szakirodalom eddig elsősorban a társadalmilag problematikusnak tekinthető fiatalok csoportoknak a szerepével foglalkozott alaposabban, a viszonylag kevés figyelmet fordított azokra a baráti jellegű lakóhelyi csoportokra, amelyek kétségtelenül fontos szerepet játszanak tagjaik szocializációjában./

A lakóhelyi baráti körök mellett az ifjúsági klubok és a discok a leggyakrabban említett iskolán kívüli társas tevékenységi színterek. A tanulók szerint az ifjúsági klubok programjai közül a filmvetítések, az ismeretterjesztő előadások és a táncos rendezvények a legnépszerűbbek. A középiskolás disco-rajongók többsége - az Ifjúsági Ház klubjától eltekintve - csak alkalmanként jár azokba az ifjúsági klubokba, amelyeknek disco-rendezvényeit látogatni szokta.

A vizsgált három iskola tanulói közül sokan vesznek részt iskolán kívüli sportegyesület munkájában. A sportkörök népszerűsége, a sportkörü munkában való részvétel jelentős aránya jelzi, hogy a legjobb iskolák tanulóiban a tanulmányi munka magas színvonalu teljesítése mellett is kialakítható a rendszeres sportolás iránti igény. A sportkörök közösségként történő említése ugyanakkor azt is mutatja, hogy a sportkörü foglalkozások légköre, tartalma, a tanulókkal való foglalkozás szelleme megfelel a középiskolások életkori elvárásainak.

Az iskolán kívüli közösségek említett nagyobb csoportjai mellett kisebb gyakorisággal szerepeltek azok a közösségi munkaformák /pl. hobby-jellegű, művészeti tevékenységek/,

amelyek az egyéni érdeklődést, az egyéni adottságok kielégítését és fejlesztését segíthették volna elő. Alig néhány tanuló jelezte, hogy barátaival közösen látogatja a filmszínházat, könyvtárakat.

b/ Az életkori tendenciák hatása a közösségi tevékenységre

A korábbiakban már említettük, hogy iskolás korban a társas törekvések alapvetően három központ körül lokalizálhatók. A három központ jelentőségének és szerepének megítélése osztályonként a következőképpen alakult mintánkban:

3.sz. táblázat

A barátságválasztásra ható tényezők megítélése

Az intézményi képzés profilja	A barátságválasztásban döntő szerepet játszó tényező előfordulása százalék- ban kifejezve			
	iskola	család	egyéb tényező	nem válaszolt
szakközépiskola	40,0	8,3	46,7	5,0
tagozatos gimn.	50,0	13,8	24,1	12,1
fakultatív gimn.	58,2	14,9	16,4	10,4

Adataink szerint a két vizsgált gimnázium I-IV. osztályos korcsoportjába tartozó tanulók többsége az iskolai ismeretségeknek, hatásoknak tulajdonított nagy szerepet közösségi kapcsolataik alakulásában.

A szakközépiskolai - fű többségű - osztályok társas irányultságára az iskola kevésbé hat, a szakközépiskolás fiúk közösségi kapcsolataik kialakításában nagyobb autonómiával rendelkeznek, s ez egyben azt is jelenti, hogy náluk az iskolán és családon kívüli tényezők fokozottabb jelentőséggel bírnak kapcsolataik létrejöttében.

Ha a válaszokat életkori bontásban elemezzük, akkor bizonyos tendenciák szembetűnőbben rajzolódnak ki.

## 4.sz. táblázat

A barátválasztásra ható tényezők életkori jellemzői

A barátválasztásban döntő szerepet játszó tényező	A tanulói szavazatok aránya százalékban			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
iskola	58,8	55,9	54,8	37,0
család	15,8	12,9	12,9	6,8
iskolán és családon kívüli tényezők, személyek	23,4	22,6	22,3	37,0
nem válaszolt	2,0	8,6	10,0	19,2

A táblázat adatai jelzik, hogy:

- az életkor előrehaladtával párhuzamosan a tanulók többségénél csökken az iskolának és a családnak a barátválasztásra gyakorolt hatása;
- az iskolai ismeretségek, tevékenységek a gimnáziumi tanulók barátválasztására minden évfolyamon meghatározó módon hatnak és jelentős mértékben befolyásolják a szakközépiskolai tanulók társas kapcsolatait is;
- a barátválasztásra ható családon és iskolán kívüli tényezők szerepe a középiskola utolsó éveiben /évben/ erősödik meg;
- a baráti kapcsolatok jellegével, minőségével összefüggő kérdésekre a tanulók egy része nem szívesen válaszol, ez a tendencia az életkor előrehaladtával együtt fokozódik.

Az összefüggések újabb láncolata tárul fel előttünk, ha vizsgáljuk, hogy a különböző tanulmányi eredményt elért középiskolások hogyan vélekednek a baráti kapcsolataikra ható tényezők szerepéről.

## 5/a táblázat

A jó tanuló barátválasztására ható tényezők életkori jellemzői

A barátválasztásban döntő szerepet játszó tényező	A tanulói szavazatok aránya százalékban			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
iskola	65,0	64,3	51,1	54,1
család	11,0	3,6	18,0	2,7
iskolán és családon kívüli tényezők, személyek	21,0	17,8	18,0	21,6
nem válaszolt	3,0	14,3	12,9	21,6

## 5/b táblázat

A közepes tanulók barátválasztására ható tényezők életkori jellemzői

A barátválasztásban döntő szerepet játszó tényező	A tanulói szavazatok aránya százalékban			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
iskola	40,0	51,0	43,7	21,7
család	20,0	17,0	13,9	8,7
iskolán és családon kívüli tényezők, személyek	36,6	23,5	34,5	52,2
nem válaszolt	3,4	8,5	6,9	17,4

## 5/c táblázat

A gyenge tanulók barátválasztására ható tényezők életkori jellemzői

A barátválasztásban döntő szerepet játszó tényező	A tanulói szavazatok aránya százalékban			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
iskola	50,0	50,1	29,4	18,2
család	25,0	16,6	5,9	18,2
iskolán és családon kívüli tényezők, személyek	25,0	27,8	58,8	54,5
nem válaszolt	-	5,5	5,9	9,1



A tanulmányi eredmények szerinti bontás alapján a legkiegyensúlyozottabb, legstabilabb kapcsolatrendszerrel a jó tanulók rendelkeznek. Ebben a csoportban mind a négy évfolyamon a tanulók lényegében hasonló módon ítélik meg az iskolának, illetve az iskolán kívüli egyéb tényezőknek a barátságválasztásra gyakorolt hatását. A család szerepének megítélése náluk is változik ugyan, de az évfolyamonkénti arányok jól mutatják, hogy az iskolai beilleszkedés és a továbbtanulás szempontjából legkritikusabb időszakokban /az I. és a III. évben/ a család orientáló szerepe felerősödik. Feltétlenül fel kell figyelni arra, hogy ebben a csoportban - a másik két csoport adataival összehasonlítva - milyen alacsony a családon és iskolán kívüli barátságválasztásra utaló válaszoknak a száma. Ez az arány véleményünk szerint azzal függhet össze, hogy középiskoláinkban a jó tanulók többsége közösségi megbízatással rendelkezve érdemi közösségi munkát végez, azaz élő, eleven, személyes munkakapcsolatba kerül diáktársai jelentős részével. Joggal feltételezhetjük, hogy a közösségi tisztségekkel járó feladatok végzése, valamint az elért tanulmányi szint megtartása eleve feltételezi azt, hogy a jó tanulók mindennapi életük megszervezésében az iskolán és a családon kívüli tényezőknek /pl. a lakóhelyi ismerősöknek/ nem tulajdonítanak döntő szerepet.

A közepes tanulóknál az életkori jellemzők egy része a jó tanulókéhoz hasonló. Feltűnő azonban, hogy a tanulók komoly hányada jóval kisebb jelentőséget tulajdonít az iskola társas orientáló szerepének, mint amilyen jelentőséget a jó tanulók tulajdonítottak. Ez az eltérés különösen a IV. osztályban nagyarányú. Az eltérés valószínűleg azzal függhet össze, hogy a közepes tanulók életében a családon és iskolán kívüli társas mező eleve nagyobb jelentőségű volt, mint a jó tanulóknál, így az iskolai tanulmányi szintre való "beállást", a közösségi funkciók szétozódását követően - amelyekből nagyrészt természetes módon a közepes szintű tanulók összlétszámon belüli arányuk alatt részesültek - olyan iskolán kívüli baráti csoportosulások iránt fokozódott az érdeklődésük, amelyekben lehetőségük nyílt életkori igényeik kielégítésére /pl. a másik nem iránti érdeklődés/, ahol a

csoporton belüli értékmérők sorában nem hangsúlyozódott a tanulmányi eredmény. A közepes tanulók csoportjában a családnak fokozatosan csökken a barátságválasztásra gyakorolt hatása. Feltehetően ez a jelenség e tanulók szüleinek azon szemléletével függhet össze, hogy többségük az I-II. év végére belenyugszik gyermeke helyzetébe, természetesnek fogadja el az elért közepes tanulmányi szintet. A gyermekével szemben támasztott elvárásainak a megvalósítására egyre kevesebb figyelmet fordít.

A gyenge szintűnek feltüntetett tanulói csoport tagjainak osztályzata zömmel elégséges, illetve ahhoz közel álló érdemjegy. Az adatok szerint a tanulók többségénél az I. és II. osztályban erőteljesen kimutatható az a törekvés, hogy az iskolai közösségi elvárásoknak megfeleljenek, zökkenőmentesen beilleszkedjenek az iskolai közösségekbe. A tanulói válaszok megoszlása szerint csak a stabilizálódott közösségi hierarchia-rendszer kiépülését követően - a középiskola II. osztálya után - tudatosulhat e tanulói csoport tagjaiban a kirekesztettség érzése, s ennek kompenzálásaként ugrásszerűen megnő az érdeklődésük az iskolán és családon kívüli társas kapcsolatok, a társas elismerés iránt.

A következőkben a középiskolai tanulók iskolai és iskolán kívüli tevékenységi szintereit tekintjük át abból a szempontból, hogy évfolyamonként milyen jellemző változásokról tanuskodtak a megkérdezettek.

Korábban már láttuk, hogy a tanulmányi osztály és a KISZ-alapszervezet a leggyakrabban emlegetett iskolai közösségekként szerepeltek a tanulói válaszokban. Mindkét közösségi szintérré igaz az a megállapítás, hogy a II. évben alkotnak leginkább megállapodott csoportokat, ekkor a legerősebb a csoportba tartozó személyek együttműködési igénye. A KISZ-alapszervezetek, de részben a tanulmányi osztályok is a III. és IV. évben veszítenek népszerűségükből, ezekben az években valamelyest csökken azok társas kapcsolatra gyakorolt hatása is. A népszerűség, a vonzerő csökkenésének csak halvány jelei azok az adatok, amelyek az 1.sz. táblázaton találhatóak. A tendencia irányáról és mélységéről többet árul el az 5.sz. táblázat, ahol jól látható, hogy lényegében az iskola egészé-

nek csökken a baráti kapcsolatokra gyakorolt hatása.

Eddjgi fejtegetéseinkből kiderült, hogy napjaink középiskolájában a tanulmányi osztály és a tanulmányi osztályra alapozottan működő KISZ-alapszervezet, illetve a fakultatív oktatás keretében a fakultatív csoport tekinthető a legstabilabb, a leghatékonyabban működő közösségi egységnek. Azokon az évfolyamokon tehát, amelyeken ezeknek az alapvető közösségi egységeknek a súlya és jelentősége gyengül, ott jogosan szólhatunk arról is, hogy az iskolának a társas kapcsolatok alakításában betöltött szerepe veszt korábbi hatékonyságából.

A II. és III. osztály időszaka több szempontból is fordulatot jelent a tanulók egy része közösségi kapcsolataiban. A fordulat okát egyesek életkori tényezőkben keresik, mások pedig a kialakult iskolán /osztályon/ belüli közösségi helyzet és az életkori változások közös eredményeként értelmezik a kapcsolatok megváltozását.

A közösségi tevékenységi formák változását jelzi az is, hogy a vizsgált iskolában a II-III. év között /feltehetően az egyéni adottságok felismerése és tudatosulása eredményeként/ jelentősen csökkent a szakkörökbe, iskolai sportkörökbe, az érdeklődési körök foglalkozásaira járó tanulónak az aránya. A változások természetesen összefüggésben állhatnak az új igények jelentkezésével, s az új igényeknek megfelelő tevékenységi formák és közösségek keresésével /ld. a diáklklub népszerűsége/, de - és ez ellentmond a feltételezésnek - az egyéni képességek, adottságok fejlesztésével összefüggésbe hozható új tevékenységi szintekkel felmérésünk során nem találkoztunk a vizsgált iskolákban.

Az iskolán kívüli közösségi tevékenységeknél is megfigyelhető, hogy a II-III. év fordulóján hangsúlyeltolódások játszódhatnak le. A legnépszerűbb, a tanulók által leggyakrabban emlegetett iskolán kívüli közösségek mindegyikénél azt tapasztalhatjuk, hogy a részvételnek az I. évre jelzett arányai a II. évre megemelkednek, a III. évfolyamon tetőződnek, a IV. évre pedig jelentősen /gyakran az I. éves szint alá/ csökkennek. A változások irányára feltehetően több tényező hat. Valószínű, hogy a személyiség részképességeit értékelő

társas tevékenységek egyes formái /pl. sportkör, disco stb./ azért veszítenek népszerűségükből, mert az ifjukorra jellemző intímabb, szűkebb közösség iránti vágy kívánalmainak nem tudnak megfelelni. Az is kézenfekvő magyarázatnak tűnik, hogy a tanulmányi munka a IV. osztályban már a társas tevékenységek közötti szelekcióra készíti a tanulókat.

Az iskolai és iskolán kívüli társas kapcsolatok alakulásáról összegzésként megállapíthatjuk, hogy a tanulók többsége a II. év után a nagyobb közösségeket részesíti előnyben /pl. diákklub, disco, stb./.

A strukturáját tekintve lazább, közvetlen emberi-baráti kapcsolatok kialakítására kevésbé alkalmas közösségi szinterek azonban csak időlégesen elégítik ki a fiatalok többségének igényeit, így szerepük a IV. évben csökken.

#### c/ A baráti kapcsolatok ismertségének megítélése

A baráti kapcsolatok szintereiről, az együttműködési szinterek változásairól elmondottak után joggal vethető fel a kérdés: ezekről a kapcsolatokról mennyit tudnak azok a személyek /osztályfőnökök, szülők, pedagógusok/, akiknek fontos feladata lenne a baráti kapcsolatok megismerése, orientálása?

A kérdésre jelenleg csak részleges választ adhatunk, csak a tanulók véleményét mondhatjuk el arról, hogy megítélésük szerint ki/-k/ ismeri/-k/ legjobban baráti kapcsolataikat.

#### 6.sz. táblázat

##### A tanulók iskolai közösségeit ismerő személyek

A személy megnevezése	Az előfordulási arány százalékban kifejezve			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
osztályfőnök	30,0	35,5	26,6	26,3
szaktanár	1,9	1,1	2,2	2,0
patronáló tanár	-	-	1,1	1,0
szülő	53,2	59,1	40,8	40,7
testvér	11,1	7,5	4,1	4,0
barát	9,3	18,3	21,1	21,2
osztálytárs	11,1	5,4	11,0	11,1
kollégiumi társ	-	-	1,1	1,0
sporttárs	1,9	-	-	-

A személy megnevezése	Az előfordulási arány százalékban kifejezve			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
edző	-	-	2,2	2,0
KISZ-titkár	-	1,1	-	-
kollégiumi nevelő	-	2,1	-	-
rokon	-	2,1	-	-
s e n k i	0,9	3,2	2,2	2,0
nem válaszolt	2,9	1,1	1,1	1,0

- Az adatokból kitűnik, hogy a tanulók véleménye szerint:
- az iskolán belüli baráti kapcsolatokról a szülők tudnak legtöbbet;
  - az osztályfőnökök többségének nincs megbízható információja az osztályába járó tanulók iskolai közösségekben végzett munkájáról;
  - a szaktanárok nem tekintik feladatuknak a társas kapcsolatok alakulásának figyelemmel kísérését, segítségét;
  - az ifjúsági mozgalom, illetve az ifjúsági mozgalom segítségével és irányításában kulcsszerepet betöltő személyek /KISZ-titkár, patronáló tanár/ alig foglalkoznak az egyéni problémákkal.

Ugy gondoljuk, hogy a kommentálást alig igénylő tények egyben a feladatokat is jelzik. Ezek sorából csak egyet emelünk ki: az iskola már napjainkban is csak egyes évfolyamokon képes a társas kapcsolatok iránti elvárások kielégítésére. Perspektívikusan jelenlegi pozíciói is megrendülhetnek, ha nevelési törekvései sorában nem kapnak helyet a tanulói közösségek megismerésével kapcsolatos feladatok.

Az iskolán kívüli baráti kapcsolatok ismertségéről még az előbbieknél is elszomorítóbb kép rajzolódott ki a tanulók válaszai alapján.

Az erre vonatkozó tanulói vallomásokat a 7.sz. táblázaton tüntettük fel.

## 7.sz. táblázat

A tanulók iskolán kívüli közösségeit ismerő személyek

A személy megnevezése	Az előfordulási arány százalékban kifejezve			
	I.o.	II.o.	III.o.	IV.o.
osztályfőnök	-	-	-	1,4
szaktanár	0,9	-	-	-
KISZ patronáló	-	-	-	-
szülő	78,5	87,1	67,0	56,0
testvér	15,9	5,4	6,0	7,0
barát	15,0	19,4	2,7	16,9
osztálytárs	2,8	-	3,0	7,0
sporttárs	0,9	-	-	-
edző	0,9	-	3,0	-
kollégiumi nevelő	-	1,0	-	1,4
szenki	-	3,2	2,0	7,0
nem válaszolt	1,9	-	3,0	14,0

A táblázat adatai jelzik, hogy a tanulók véleménye szerint:

- az iskolán kívüli baráti kapcsolatokat a szülők ismerik legjobban /de: a szülők figyelme éppen a külső kapcsolatok bővülése időszakában, a III. évben kezd erőteljesen csökkenni/;
- az iskolán kívüli társas kapcsolatok minőségének megítélésében - a szülők mellett - a nem osztálytárs barátok töltenek be jelentős szerepet;
- az iskola /a pedagógusok, az ifjúsági mozgalom/ nem rendelkezik megbízható információkkal az iskolán kívüli társas kapcsolatokról.

Daloztatunkban a középiskolai tanulók iskolai és iskolán kívüli tevékenységi színtereinek, és a tevékenységi színtereken kialakult társas kapcsolatoknak a feltárására vállalkoztunk. A válaszok csoportosítása, a tipikus válaszcsoportok rövid értékelése mellett nem tekintettük feladatunknak az

egyres közösségi formák tartalmi munkájának elemzését, a válaszok alapján körvonalazódott tanulói közösségek hierarchikus rendszerének felvázolását. Adatgyűjtésünk azonban mégis lehetővé tette, hogy nagyobb nyomatékkal foglalkozzunk azokkal a tevékenységi szintekkel, amelyek kiemelkedő szerepet játszanak a tanulók közösségi életében, s amelyek a későbbiekben, egy, a jelenleginél szélesebbkörű vizsgálat összképébe illesztve elősegíthetik a középiskolai tanulói közösségek problematikájának sokoldalú értékelését.

## Irodalom

1. PATAKI Ferenc: A fővárosi középiskolák társas világa  
Valóság, 1970/10-11. 10-22. p.
2. ÁGOSTON György: A középiskolai közösségek rendszere  
Magyar Pedagógia, 1980/1. 3-12. p.
3. PATAKI Ferenc: Társadalomlélektan és társadalmi valóság  
Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1977. 232. p.
4. KÉKES SZABÓ Mihály: Adalékok középiskoláink közösségi  
életének néhány kérdéséhez  
Ifjúkommunista, 1978/9. 14-16. p.
5. KON, I.SZ.: Az én a társadalomban  
Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1969.
6. PATAKI Ferenc: i.m. 226. p.



Исследование коллективной деятельности  
учащихся средней школы

Михай Кекеш Сабо

В своей работе автор обратился к изучению областей коллективной деятельности учащихся средних учебных заведений. На основе сбора данных, проведенного в I-IV классах 3 сегедских средних школ /среди 370 учеников/ автор составил список тех видов деятельности, которые имеют значение при формировании коллективных связей учащихся. С помощью анализа значения коллективной деятельности и ее частотности ему удалось по возрастным периодам найти те школьные и внешкольные сферы деятельности, которые являются особенно характерными для коллективной ориентации данного возрастного класса.

Untersuchung der kollektiven ausserunter-  
richtlichen Tätigkeit der Schüler

Dr. Mihály Kékes-Szabó

Der Verfasser wollte mit diesem Artikel die verschiedensten kollektiven ausserunterrichtlichen Tätigkeit der Schüler untersuchen. Er hat eine Liste jener Tätigkeiten zusammengetragen, die für die kollektiven Beziehungen der Schüler untereinander wichtig sind. Diese Untersuchung wurde an drei Szegediner Mittelschulen in den Klassen von I-IV., bei insgesamt 370 Schülern durchgeführt. Mit Hilfe der Analyse der Bedeutung und Häufigkeit der kollektiven Tätigkeiten ist es gelungen, jene verschiedenen Tätigkeitsbereiche sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Schule herauszufinden, die für die gegebenen Altersklassen grundsätzlich charakteristisch sind.

AZ ÉRETTSÉGIZŐ FIATALOK PÁLYAVÁLASZTÁSI  
IDENTIFIKÁCIÓJÁNAK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Dr. Zakar András



A pályaválasztási döntéselőkészítés hatékony segítése érdekében továbbra is nagy fontossága az iskolai tanulók pályaválasztási sajátosságainak kutatása. A fiatalok pályaválasztási előkészítésének vizsgálata azért is kiemelt jelentőségű, mert a szakmai életet lényegében a mindenkori pályaválasztási előzmények függvénye, legalábbis nagyban befolyásolja a korábbi felkészülés a szakmai szocializáció egészét.

A hazai pedagógiai és pszichológiai gyakorlat alapján a kutatók többsége éppen ezért az iskolás korosztályok pályaválasztási sajátosságait vizsgálja, mivel a tanulóifjúság egyik legfontosabb és gyakran egész további életútjának alakulására kiható elhatározás a pályaválasztás /Duró, 1980./. A pályaválasztás a személyiségfejlődés szerves része, másrészt egyben a serdülőkor és az ifjúkor fejlődéslélektani sajátosságainak fontos összetevőjét is képezi.

A személyiség döntésre való alkalmassága pedig a pályaválasztási érettségben összegeződik, amelyen a tanulók egész személyiségének sajátos állapotát értjük, amely "egyrészt lehetővé - az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek - megfelelő pálya választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést" /Rókusfalvy, 1969./.

Az iskolai gyakorlatban még napjainkban is tapasztalható a pályaválasztási előkészítés hiányosságai a tudományos megalapozottság és a megfelelő módszertani felkészültség ellenére. Megállapításunkat arra alapozzuk, hogy sokfelé hiányosak, egyoldalúak és megalapozatlanok a tanulók pályaválasztási döntései, amelyek szinte kivétel nélkül a nem kelendő mértékű értékorientációs irányultság következményei. Azt is gyakran tapasztalhatjuk továbbá, hogy az értékbeállító társadalmilag elvárt fejlettsége nem mindig érvényesül megfelelően és a kívánt erkölcsi tulajdonságok is csak rész-

ben válnak a személyiség tulajdonságává. Tehát a pályaválasztási előkészítés kritikus pontjai különös élességgel mutatkoznak meg a döntés időszakában és azok a pályafejlődés későbbi szakaszában is kedvezőtlenül hatnak.

A középiskolai szakmai szocializáció során is /hasonlóan az általános iskolához/ igen jelentős a pályaválasztási identifikáció, amely az addigi pályaválasztási összetevők integrációját jelenti, másrészt a későbbi pályára nevelést és a tényleges munkavégzést készíti elő.

A választott pályával való azonosulás folyamatában többirányú, komplex pszichológiai mechanizmusok jönnek működésbe, amelyek általános és speciális tulajdonságok kialakulásához vezetnek. A mintakövetésben a vonatkoz/tat/ási személyen /csoporton/ túl az értékrendszer az alapvetően fontos és irányadó. A pályaválasztási identifikációban is a "kognitív, affektív és konatív összetevők együttes hatása" /Xantus, 1974./ figyelhető meg.

A pályaválasztási identifikáció elsősorban prae-identificatio-t jelent, eltérően a pályaidentifikációtól. Az előbbi esetben ugyanis jóval nagyobb tolarencia képzelhető el a pályaválasztási összetevők között, valamint az érzelmi oldal az elsődleges az "anticipált azonosulás" /Dancs, 1976./ során. A tényleges /pálya/identifikáció pedig inkább "életszerűbb", amely jóval hosszabb idő alatt alakul ki és természetesen sokkal stabilabb.

Az ifjúság pályaválasztási érettsége tehát egyértelműen a választott pályával való azonosulás mértékétől függ, amely szélesebb értelemben a munkához /tanuláshoz/ való viszonyulást is jelenti.

#### Az identifikációs folyamat szakaszai és tartalmi sajátosságai

Az identifikáció fogalmát a pszichológiai szakirodalomban sokoldalúan feltárták és e tekintetben a vizsgálatok sorozatát végzik napjainkban is, amelyek nagyon szerteágazóak, az alapkutatásoktól a legkülönbözőbb alkalmazott területekig

terjednek.

A személyiség magatartásmódjai, amelyek a felnövekvő nemzedék szocializációjának folyamatában alakulnak ki, többnyire anélkül jönnek létre, hogy azokat direkt, közvetlen hatások érnék. Tehát a magatartás-módokat az ember mindenféle külső kényszer nélkül, mintegy önálló tanulással sajátítja el. Tulajdonképpen ezek azáltal keletkeznek, hogy az egyén egy másik egyénnel kapcsolatba kerül és a másik magatartását /magatartásmódját/ megfigyeli és utánozza.

Az utánzást /amely az identifikáció alapja/ úgy fogjuk fel, mint a beállítódás-képződés egyik, rendszerint fő mechanizmusát. Így az utánzás nem egyéb, mint egy megfigyelt magatartásmód utólagos végrehajtása, amely a szociális környezet értékelésén /az lehet pozitív és negatív egyaránt/ keresztül valósul meg. Megjegyezzük továbbá azt is, hogy az utánzás Bandura és Walters /1963/ felfogásában szintén a tanulásnak alapja.

Az utánzás fogalmának elméleti megvilágításánál egymással ellentétes nézetek alakultak ki, amelyek a következőképpen jellemezhetők:

1. Az egyik irányzat képviselői az utánzást ösztönként értelmezik. Szerintük az utánzás embernél és állatnál egyaránt megjelenik, tehát az utánzás képessége mintegy velünk született sajátosság.

2. A másik csoportba tartozó kutatók felfogása szerint az utánzást a szocializáció folyamatában tanuljuk meg bonyolult mechanizmusok segítségével. Megjegyezzük, hogy az ember utánzás alapjai messzemenőkig tisztázatlanok még. Ugyanakkor a vizsgálati eredmények egész sora kétségtelenül sejteti, hogy az utánzás képességét szociálisan tanuljuk.

Miller és Dollard vizsgálatai igazolták először azt a feltevést, hogy az utánzás tanult magatartás. Viszont a kutatási eredmények nem elegendők még máig sem valamennyi utánzás-fenomén magyarázatához. Mindezek tisztázása természetesen újabb és újabb kutatásokat igényel.

Az utánzás lényegében az ember legkülönbözőbb tevékenységében megmutatkozhat és a magatartás, viselkedés valameny-

nyi területén fellelhető /öltözködés, hajviselet, szóbeli kifejezési formák, sőt a gondolkodásmód is/.

Általában olyan személyek serkentenek utánzásra, akiket akceptálnak és egyáltalán elfogadnak /"csodálnak"/. Ezek az emberek nemcsak a reális élet személyei, hanem színházi darabok, filmek, valamint regények hősei is lehetnek.

Ha az utánzást úgy fogjuk fel, mint spontán beállítódás-képződést, akkor e folyamatot tudatos formában is el tudjuk képzelni. Tulajdonképpen ekkor /a tudatos változat során/ beszélünk i d e n t i f i k á c i ó r ó l .

Az azonosulás folyamata ma még messzemenően tisztázatlan. Természetesen vannak különböző kísérletek az identifikáció lényegének meghatározására. Általában azt mondhatjuk, hogy az azonosulás elsősorban tanult mechanizmus. Lényege pedig abban összegezhető, hogy az adott személy törekszik arra, hogy hasonló legyen, mint egy másik individuum. Így pl. ha egy gyermek azonosul valakivel, akkor a külső /test/tartásától kezdve azonos gondolkodási módot is mutat, azaz olyaná válik, mintha a másik tulajdonságrendszere a sajátja lenne.

Az identifikációs folyamat tartalmi indikátorai különbözők lehetnek. Ezek közül a következőket említhetjük meg:

- Az életben nagyon gyakran olyan ún. "áttekinthetetlen" helyzetek adódnak, ahol nincsen megbízható döntési minta. Ilyen esetben az utánzást ösztönző személyek különösen fontos szerepet töltenek be.

- Vagy pl. ha valaki bizonytalan, vagy éppen "kisebbségi értékűségben szenved", többek között az identifikáció folyamatából is megkísérelhet szükséges biztonságot nyerni /Hielbsch-Vorweg, 1968/.

Az identifikáció döntően mindig úgy fogható fel, mint egy emocionális kapcsolat az egyes személyek és csoportok között. Itt azok a folyamatok játszanak döntő szerepet, amelyek az én-kép és a másokról alkotott kép dinamikájában előfordulnak. Ezek alapján az identifikációt tehát legáltalánosabb értelemben úgy foghatjuk fel, mint a másokról alkotott kép elemeinek átvételét a saját önkoncepciónkba. E mechanizmusokat



végül a beállítódások integrálják, mégpedig a tevékenység-minták és a magatartás-regulációk formájában. Az identifikációs kapcsolatok létrejötténél egyébként döntő jelentőségű, hogy fennálljon az ön-koncepció hasonlósága és valamiféle személyközi vonzerő is. Ezen túlmenően az identifikációs modell tehát eszménykép funkciót szintén ellát.

Az identifikáció aktusát végül mint tanulási folyamatot jellemezhetjük, ahol igen lényeges feltétel, hogy az egyén emocionális kapcsolata kedvező legyen az identifikációs modellel. E tanulási folyamatban magas szubjektív kielégülési értéket érez a személy és pozitív szankciókat is átél a modell részéről. Éppen azért az identifikatív nyert tudatos sajátosságok az önértékelés részeivé válnak.

A fiatal nemzedék szocializációjában elsősorban egy integratív jellegű identifikációs mechanizmus játszik fontos szerepet. A személyiség-formálásban az identifikáció tehát igen lényeges a közösség, a csoport normáinak és értékeinek kialakítása során is /Kossakowski, 1980/. Ezáltal tulajdonképpen az egyén helyzete könnyebbé válik, mivel bonyolultabb helyzetekben szintén tud tájékozódni és képes megfelelően dönteni. Az azonosulás tehát elősegíti a beállítódás-struktúra kialakulását és hozzájárul ahhoz, hogy az egyes beállítódás-tartalmak a vonatkoz/tat/ási csoportban rögzüljenek. Kedvező esetben pedig mindezek eredményeként kialakul a valamennyi személyiség számára nélkülözhetetlen állapot, az identitás-érzés.

A különböző vizsgálati eredmények alapján bonyolult kapcsolatokat találtak a kutatók az azonosuló személy és az identifikációs modell között /Wallon, Bandura, stb./. Schmidt munkáiban pedig arra mutat rá, hogy az ambivalencia a modell-személlyel szemben folyamatos belső konfliktust jelent, amely folyamatosan megújul és ezáltal biztosítja az identifikáció energia-hátterét.

### A választott pályával való azonosulás

Ezen elméleti előzmények előrebocsátásával szeretnénk röviden /a tanulmány adta szerény keretek között/ felvázolni a pályaválasztási identifikáció fogalmát és ismertetni a választott pályával való azonosulás egész jelenségkörét.

Az e témakörben végzett hazai és külföldi pályalélektani vizsgálatok eredményeinek felhasználásával a személyiségközpontú és az életutszemléletű megközelítés alapján alakítottuk ki a felfogásunkat.

Hazai viszonylatban Ritoók Pálné dolgozta ki legrészletesebben a pályaidentifikáció témakörét. Szerinte a "pályaidentifikációt olyan viszonyfogalomnak tekinthetjük, amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés hatékonyságának mutatója, az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályájával kapcsolatos elégedettsége, eredményessége és alkotó társadalmi aktivitása, s amely sajátos megközelítésben jelzi az egyén munkájában való önmegvalósítást is" /Ritoókné, 1977/.

Lényegében a pályaidentifikáció e tömör, szakszerű és dialektikusan differenciált meghatározása támpontot szolgáltat a pályával való előzetes /iskolai keretek közötti/ azonosulás mechanizmusainak és sajátosságainak meghatározásához is. Az előzetes azonosulás /prae-identificatio/ viszont minőségileg eltér és jelentősen különbözik a tényleges identifikációtól, jóllehet ezen utóbbit készíti elő.

Ritoókné a pályaidentifikáció három fő dimenzióját határozza meg: "az egyén elégedettségét, a pályán való eredményességét és aktivitását". Lényegében a prae-identificatio alapvető dimenziói azonosak, csupán arányaiban, sorrendjében és nem utolsó sorban a rész-funkciók működésében találhatunk eltéréseket. A választott pályával /pályákkal/ való azonosulás elsősorban emocionális színezetű, azaz az elégedettség itt csak áttételesen valósulhat meg. Az eredményesség, hasonlóképpen az aktivitás anticipált formában főként az iskolai teljesítményhez kötődik.

Ezek alapján a pályaválasztási identifikáció szubjektív oldalról történő megközelítése elsősorban a választott pályával való elégedettség mértéke alapján lehetséges. Az antici-pált pályaválasztási identifikáció során az eredményességet pedig a pályára való felkészülés minőségi mutatói adják mintegy objektív formában. Az aktivitás viszont "a pályához kapcsolódó tevékenységben megjelenő társadalmi elkötelezettséget jelenti" /Ritoókné, 1977/. A pályaválasztási identifikáció aktivitás faktora szélesebb értelemben a munkához /tanuláshoz/ való viszonyulásban összegeződik, másrészt a személyiség érték-beállítódásának is függvénye /Duró-Zakar, 1975/.

#### A vizsgálat célkitűzése és módszere

Az érettségiző tanulók választott pályával való azonosulásának folyamatában igen fontos szerepet játszanak a pályakivánságok és a pályaválasztási elképzelések. A fiatalok pályaválasztási identifikációját befolyásolják továbbá a tanulók szociális beállítódásai, ezen belül is az értékorientációk a központi jelentőségűek.

A végzős középiskolai tanulók pályaválasztásának vizsgálata során a pályairányultság főbb sajátosságainak bemutatására vállalkozunk, valamint a pályaválasztási identifikáció néhány kérdését szeretnénk érinteni tanulmányunkban az empirikus vizsgálataink alapján.

Feladatunknak tekintjük, hogy feltárjuk a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók választott pályával való azonosulásának főbb összefüggéseit, az identifikáció mechanizmusait és a tartalmi sajátosságok egymáshoz való viszonyát a pályaválasztási döntéselőkészítés során a tanulók tevékenység-rendszereinek különböző területein.

A fenti célkitűzéseinket a következő hipotézisekre alapozzuk:

a/ A választott pályával való azonosulás folyamatos a középiskolai tanulmányok során.

b/ A pályaválasztási identifikáció főként az affektív szférában valósul meg.

c/ A választott pályával való azonosulás folyamatában az egyéni értékrend kialakulása az irányadó és alapvetően meghatározó.

d/ A pályaválasztási döntéselőkészítés során a kortárs-csoportok hatása szintén jelentős, amely különösen a középiskola utolsó éveiben mutat erősödő tendenciát.

Négy éves longitudinális vizsgálat-sorozatot fejeztünk be az 1980/81-es tanévben /N=1218/. Korábbi munkáinkban /Zakar, 1979/a, 1979/b, 1980/a, 1980/b, 1981/ folyamatosan beszámoltunk a kutatás részeredményeiről. A dolgozat szerény keretei adta lehetőségek alapján kísérletet teszünk ez esetben a középiskolai pályaválasztási identifikáció fő sajátosságainak bemutatására.

A kutatások során változatos, sokrétű vizsgálati módszerek együttesét használtuk. Így a következő eljárásokat alkalmaztuk az empirikus adatgyűjtés során:

1. Sokoldalú megfigyelés tanítási órákon és egyéb iskolai foglalkozások /szakkör, ifjusági rendezvények/ során.

2. Többszemponctu kérdőívet állítottunk össze a pályaválasztási identifikáció, ezen belül az értékorientációk feltárására.

3. Tematikus dolgozatot irattunk a középiskolásokkal a pályaválasztási sajátosságaikkal összefüggésben.

4. Önértékelési és személyiségvizsgáló teszteket alkalmaztunk a pályaválasztási körülmények pontosabb feltárása érdekében.

5. Egyéni és csoportos beszélgetéseket folytattunk a tanulókkal folyamatosan és konzultáltunk a pedagógusokkal is.

6. A tanulókról készült pályaválasztási feljegyzések tanulmányozása szintén hozzájárult a problémakör alaposabb megismeréséhez.

E tanulmányban tehát elsősorban a végzős középiskolai tanulók pályairányulásának fő tendenciáit és a választott pályával való azonosulásának néhány pszichológiai összefüggését kívánjuk bemutatni.

### Az érettségizők pályairányulása

A végzős középiskolai tanulók, választott pályával való azonosulásának vizsgálata előtt célszerűnek látjuk az érettségiző fiatalok pályaválasztási irányultságának vázlatos bemutatását.

A megvizsgált tanulók a továbbtanulásra való jelentkezés időszakában összességében valamivel kevesebb pályát /mintegy 158 félélt/ jelöltek meg a korábbi évekhez képest/ ez egyébként az első, második és a harmadik év végén 170-180 féle pályát jelentett/. A csökkenés viszont jelentősen növelte a pályaválasztás realitás-értékét, mivel elsősorban az extra-választások maradtak el, mintegy "hétköznapiabbakká váltak". Ugyahakkor szembetűnő az is, hogy a középiskola negyedik osztályában közel minden ötödik tanuló megváltoztatta - saját belátása vagy kényszer alapján - korábbi pályaválasztási szándékát. Elsősorban a közepes és a gyenge jó tanulmányi eredményt elért tanulók voltak azok, akik módosították pályakivánságukat.

A pályaválasztási szándékok fő mutatói /a korábbi évek felméréseihez hasonlóan/ a megalapozottság, a realitás és a rátermettség. E három dimenzió együttesen adta meg a pályakivánságok heterogenitását, illetőleg homogenitását.

Igy a végzős gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók mintegy 18 %-ban egyoldaluan választottak, az irreálisan szélsőséges választás pedig minimálisra /0,8 %-ra/ csökkent.

A felmérések alapján továbbra is a gimnáziumi tanulók azok, akik a reális egyetemi-főiskolai felvétellel szemben nem számolva beadták jelentkezési kérelmüket valamelyik felsőoktatási intézménybe, viszonylag gyenge tanulmányi eredmény és hiányos szakirányu felkészültség ellenére is. A szakközépiskolai tanulók esetében mind a négy év alatt, így érettségi előtt is sokkal reálisabb a pályairányultság. Az érettségiző szakközépiskolások körében továbbra is a szakirányu főiskolai továbbtanulás a legnépszerűbb a közvetlen munkába állás mellett.

A pályaaorientációs elképzelések következő sajátossága, hogy a korábbi évek másodlagos választásai igen nagy számban

elsődleges választássá módosultak az utolsó év második felében.

A leányok és a fiuk pályaválasztása szintén eltérő, mégpedig továbbra is a fiuk azok, akik lényegesen nagyobb pályaspektrumból választanak és sokkal inkább változtatják /év közben akár többször is/ elképzeléseiket. A középiskola utolsó évében a leányok szinte alig változtattak pályaválasztási szándékaikon a korábbi évekhez képest.

Összességében megállapíthatjuk, hogy az érettségiző tanulók pályairányultsága megalapozottabb, reálisabb és kiegyensúlyozottabb, mint az előző tanévek végén. A pályaválasztás realitás-értéke érettségire nagyrészt eléri a kívánt mértéket. Ugyanakkor egyes iskolákban, de méginkább néhány osztályban a pályaválasztási előkészítés /pályairányítás/ szembetűnően sok hiányosságot mutat, amely a legújabb értesülések szerint sajnos a felvételi eredményekben is tükröződik. A tényleges továbbtanulási /felvételi/ eredményekről és a pályaválasztási elképzelések realizálásáról csak később, mégpedig újabb vizsgálatok alapján szerezhethetünk tudomást.

#### A választott pályával való azonosulás sajátosságai

Vizsgálati adataink alapján megállapíthatjuk, hogy a végzős középiskolai tanulók pályaválasztási identifikációja differenciált, sokirányú és bonyolult összefüggésben áll személyiségfejlődésük egészével. Ezért a választott pályával való azonosulás attitűdinális tényezőit kívánjuk elsősorban elemzés tárgyává tenni, amelyek sajátos rendszert alkotnak és egyben a pályaválasztási döntés kialakulásának folyamatát is követik.

A megvizsgált érettségizők pályára való beállítódása alapján többféle csoportot találtunk, amelyek a következők /1.sz. táblázat alapján/:

1. Talán túlzott mértékű a "kalandos-változatos" irányultság /44 %/. Ezen tevékenységformák ilyen jellegű preferálása feltehetően az életkori sajátosságokkal hozható összefüggésbe. Az előny e vonatkozásban kétségtelenül az új dolgok

iránti fogékonyságot jelenti csupán, amely egyben a tanulás /munkavégzés/ természetes energia-háttérét biztosítja.

2. Második helyen a "humán-karitatív-pedagógiai" /33 %/ irányultság kerül előtérbe a gimnazisták körében, a szakközép-iskolások pedig a "gyakorlati-mozgásos" /38 %/ jelleget emelték ki.

3. A vizsgálatok alapján harmadsorban a "természettudományos-intellektuális" /28 %/ és a "vezető-meggyőző" /24 %/ irányultság mutatkozott lényegesnek. Ez természetesen a tanulók önértékelését tükrözi leginkább, valamint jelzi a munkabeállítódásuk jellegét is. Ezeket az eredményeket abból a szempontból tartjuk kedvezőnek, hogy a kitartó és pontos munkavégzés iránti vonzalom szintén fellelhető a vizsgált tanulók jelentős hányadánál.

1.sz. táblázat: Az érettségizők pályára való beállítódása

I r á n y u l t s á g	%
Gyakorlati-mozgásos	38
Kalandos-változatos	44
Természettudományos-intellektuális	28
Művészi-szellemi	14
Humán-karitatív-pedagógiai	33
Biztonság-kényelmi	6
Vezető-meggyőző	24

4. Mintánkban viszont legkevésbé fordul elő /csupán szűkebb csoport esetében, viszont közöttük erőteljesen a "művész-szellemi" /14 %/ irányultság. Mindez természetesen háttérrel van az esztétikai élményre is, amely a fiatalok munkavégzéséből jórészt hiányzik. A "biztonság-kényelmi" /6 %/ irányultság háttérbe szorulása szintén kedvező jelenségnek tűnik, mivel szinte valamennyi érettségizőt éppen az aktivitás

és a tettvágy jellemez.

A választott pályával való azonosulás folyamatában központi jelentőségű az értékbeállítódás, amely mindenkor szabályozza a fiatalok pályaválasztási magatartását.

A korábbi vizsgálatainknak megfelelően az életpálya iránti vonzalom motivumait tártuk fel, majd a tanulók későbbi pályájukon megvalósítható lehetőségeket vettük számba. Ezután kitértünk a személyes boldogság pályaválasztási összefüggéseinek mérésére, végül pedig a "pályaválasztási közérzet" néven az értékbeállítódás érzelmi sajátosságainak feltárásával az identifikáció affektív összetevőit kutattuk.

A 2.sz. táblázatból is egyértelműen kitűnik, hogy a választott indítékok nagy mértékben koncentrálnak néhány motivumra. Továbbra is a munkavégzés emberi tényezői, valamint az önállóság és az aktivitás szerepel leggyakrabban.

Az indítékok rendszerében az érettségi előtt is az ún. hipotetikus elméleti modell /Pataki, 1977/ alapján az értelmiségi pálya a legközkedveltebb. Ugyanakkor a középiskola utolsó évében a motivumok egymáshoz való viszonya megváltozik, ellentétben a korábbi három év viszonylagos nyugalmával, bizonyos átstrukturálódás figyelhető meg. Másrészt hasonlóan a harmadik osztályban kapott eredményekhez, az érettségi évében szintén a konkrét munkatevékenységhez tartozó indítékokat választották gyakrabban a tanulók, valamint főként a munkavégzés emberi tényezőit preferálták választásaikban.

Az értékorientációs indítékok a középiskola negyedik osztályában is különböznek nemenként jelentősen. A leánytanulók továbbra is a személyes érintkezés iránti igényt hangsúlyozták, valamint a társadalmi hasznosság elvét is ők juttatták elsősorban kifejezésre. Ezen túlmenően a kedvező munkakörülmények szerepe szintén jelentősebb a leányoknál, mint a fiuknál és a másokon való segítség, másokról való gondoskodás is. A fiuk megőrzik vezető szerepüket az alkotás, a tettvágy és a kezdeményezés tekintetében. Különösen az önállóság kap jelentős hangsúlyt válaszaikban az érettségi előtt.

A pályaválasztási indítékok változása tekintetében a leányok sokkal stabilabbak, míg a fiuk nagy hányada gyakran módosítja elképzelését.



2.sz. táblázat: Az életpálya iránti vonzalom indítékai

M o t i v u m o k	%
1. Sok emberrel lehet érintkezni	15,8
2. Nem követel nagy fizikai erőfeszítést	6,7
3. Külföldi utazásra ad módot	2,1
4. Változatos munkát biztosít	22,6
5. Gondtalan jólétet biztosít	2,7
6. Hasznos a társadalomnak	17,4
7. Lehetőséget ad kezdeményezésre	13,8
8. Anyagi biztonságot nyújt	4,1
9. Társadalmilag megbecsült	2,3
10. Felelősséget követel a munkában	6,7
11. Nagyvonaluság érvényesül benne	0,3
12. Tiszták és egészségesek a körülmények	4,5
13. Aprólékos munkát igényel	1,5
14. Sok szabad időt biztosít	16,8
15. Mások problémáin lehet segíteni	6,2
16. Önállóságot biztosít	4,1
17. Másokat lehet irányítani	1,5
18. Egyéb	0,6

A vizsgálati adatok alapján a középiskola harmadik osztályában kezdődő felerősödés a társadalmi felelősség, és az önállóságra való törekvés vonatkozásában tovább fokozódik. Hasonlóképpen a továbbtanulás iránya és szintje tekintetében jelentős eltéréseket találunk az életpálya iránti vonzalom motívumai között. Ugyanakkor az érettségi időpontjában pályánként már korántsem tapasztalhatunk olyan különbségeket, mint a korábbi években. Ezen integrációs tendenciát feltétlenül életkorszpecifikus sajátosságnak kell tekintenünk.

Az érettségiző gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók válasza a 3.sz. táblázat alapján, az előző évekhez hasonlóan, bizonyos rendszert alkotnak. Itt is a "munkatársak megbecsü-

lése" /32,9 %/ és a "munkában talált öröm" /37,7 %/ a leggyakoribb, valamint az "anyagi biztonság" /10,9 %/ és a "hozzájárulás a társadalom fejlődéséhez" /10,1 %/.

A távlati törekvések pályával kapcsolatos összefüggései elsősorban a pályatevékenység emberi összetevőit preferálják és az anyagi jövedelmezőség is előkelő helyen szerepel. A nemek közötti különbségek szinte megegyeznek a korábbi évek tapasztalataival, miszerint a leányok inkább érzelmi beállítottságuk, a fiuk pedig a maradandó alkotások létrehozására törekednek, természetesen magasabb jövedelem iránti igény mellett, sőt a nemzetközi elismerés vágya is főként bennük merül fel.

3.sz. táblázat: A legfontosabb, amit az életpályán elérhet

M o t i v u m o k	%
1. Mások irányítása	3,8
2. A munkatársak megbecsülése	38,9
3. Anyagi biztonság	10,9
4. Társadalmi hírnév	1,6
5. Maradandó alkotások	8,5
6. Munkában talált öröm	38,7
7. Változatos élmények	2,6
8. Hozzájárulás a társadalom fejlődéséhez	10,1
9. Mindennapos feladatok maradéktalan teljesítése	7,3
10. Magas jövedelem	9,1
11. Nemzetközi elismerés	1,2
12. Egyéb	0,6

Kutatásaink alapján megállapíthatjuk, hogy a személyes boldogság pályaválasztási összefüggései /lásd 4.sz. táblázat/ az érettségizők körében is erősen differenciáltak. A "boldog

családi élet" iránti igény szinte valamennyi tanulónál szerepel első, második vagy harmadik helyen és a "felelősségteljes feladatok végzése" is.

4.sz. táblázat: A személyes boldogság pályaválasztási összefüggései

M o t i v u m o k	%
1. Felelősségteljes feladatok	39,3
2. Kedvező munkakörülmények	16,5
3. Boldog családi élet	42,1
4. Elismerés, megbecsülés	19,7
5. Társadalmi-politikai tevékenység	14,3
6. Érdekes munka	36,2
7. Szórakozás	17,5
8. Jó anyagi körülmények	20,6
9. Egyéb	9,9

Ugyanakkor az egyéni vizsgálatok során feltártuk azokat a tartalmi összefüggéseket, amelyek az egyes válaszok mögött szerepelnek. Így pályacsoportonként karakterisztikus eltéréseket tapasztalhatunk, sőt esetenként pályánként is jelentős különbségek mutathatók ki.

A "pályaválasztási közérzet" tulajdonképpen azt az érzelmi feszültséget jelöli, amely a pályaválasztási döntés során tapasztalható. Így a személyiség pozitív érzelmi beállítódása különösen lényeges a pálya távlati eléréséhez, mert annak hiánya éppen az energia-háttér elégtelenségét jelenti. A szélsőséges érzelmi állapotok /pozitív vagy negatív formában/ mindig károsan befolyásolják és egyben korlátozzák is a tanulók képességének kibontakozását.

A vizsgálati adatok szerint igen sokféle érzelmi viszonyulás létezik a tanulók körében a pályaválasztásukkal összefüggésben. Ezen túlmenően a pályaválasztási érzelmek pozitív

5.sz. táblázat: Az érettségizők pályaválasztási közérzete

Érzelmi állapot	%
1. Nagyon bizakodó	5,5
2. Bizakodó	24,8
3. Közömbös	16,5
4. Nyugtalan	34,3
5. Nagyon nyugtalan	18,9

és negatív változásai egymást kölcsönösen áthatják és kiegészítik. Az empirikus adatok alapján a fiuk lényegesen bizakodóbbak a jövőjüket illetően, mint a leányok. Az érettségi időszakában egyébként a pályaválasztási közérzet általában feszültebb jelleget mutat a korábbi évekhez képest. Ez első sorban a bizonytalanságban, sőt gyakran kapkodásban és megalapozatlan döntésekben jut kifejezésre.

Összegzés

Vizsgálataink alapján igazolódott az az alapvető feltevésünk, hogy a pályaválasztási identifikáció folyamatos a középiskolai képzés során. Ugyanakkor a választott pályával való azonosulás folyamatossága ellenére különböző intenzitású. Így az első két év jelenti a prae-identificatio első szakaszát, majd a harmadik és a negyedik évfolyam szintén külön-külön egységként szerepel.

Azon feltevésünk, hogy a pályaválasztási identifikáció főként az affektív szférában valósul meg, csak részben bizonyosodott be. Ezt a megállapítást arra alapozzuk, hogy a középiskola első és második évében az anticipált identifikáció első sorban érzelmi jellegű ugyan, de a harmadik osztályos gimnazisták és szakközépiskolások esetében, méginkább az érettségizők körében a kognitív, az affektív és a konatív

komponensek egyre inkább egységes rendszere valósul meg.

Harmadik hipotézisünk teljes egészében megfelel a várakozásnak, miszerint a pályaválasztási döntéselőkészítés folyamatában az egyéni értékrend regulációs funkciót tölt be. A középiskolai tanulók választott pályával való azonosulásának fő sajátossága tehát az értékorientációs irányultság, amely szabályozza a fiatalok pályaválasztási magatartását és befolyásolja pályaválasztási érettségük tartalmi differenciálódását.

## Irodalom

1. CSIRSZKA János: Pályalélektan.  
Gondolat, Budapest, 1966. 271 oldal
2. DANCS István: Szakmunkástanulók és szakközépiskolások  
vonakoztatási kereteinek vizsgálata.  
Pályaválasztás, 1981/3. sz. 3-13. oldal
3. DURÓ Lajos: A pályaválasztási értékorientáció mint  
pszichológiai probléma.  
In.: Vizsgálatok a pályaválasztási értékorien-  
táció körében /Szerk.: Dr.Duró Lajos és  
dr.Zakar András/.  
Kecskemét, 1980. 6-26. oldal
4. HIEBSCH, H. - VORWERG, M.: Sozialpsychologie.  
VEB Verlag der Wissenschaften.  
Berlin, 1980. 486 oldal
5. KLEIN Sándor: Munkapszichológia.  
Gondolat, Budapest, 1980. 846. oldal
6. KULKA, H.: Psychische Disponibilität und Psychodiagnostik.  
Forschung der sozialistischen Berufsbildung,  
1981/2.sz. 7-14. oldal
7. SEIFERT, K.-H.: Berufspsychologie.  
Verlag Hogrefe, Göttingen, 1977. 781 oldal
8. ZAKAR András: Az első osztályos középiskolai tanulók pá-  
lyaválasztási szándékainak értékorientációs té-  
nyezői.  
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József  
nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica,  
21. kötet Szeged, 1979. 103-124. oldal
9. ZAKAR András: Über Wertorientierungen in der Berufswahl.  
Berufsberatungskongferenz des Bezirkes Magdeburg.  
Magdeburg, 1979. 5. füzet 76-78. oldal

10. ZAKAR András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében.  
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pædagogica et Psychologica, 22. kötet Szeged, 1980. 175-192. oldal
11. ZAKAR András: Werteeinstellungen im Berufsfindungsprozess bei Oberschülern.  
XXII. Internationaler Kongress für Psychologie. Kurzfassungen 2. kötet  
Leipzig, 1980. 675. oldal
12. ZAKAR András: A pályaválasztási értékorientáció vizsgálata középiskolai tanulók körében.  
Magyar Pszichológiai Társaság V. Tudományos Konferenciája.  
Budapest, 1981. 183. oldal

Психологические исследования идентификации выбора  
профессии у молодежи, идущей на аттестат зрелости

Андраш Закар

Автор в своей статье отчитывается о результатах исследования последнего года четырехлетних исследований. Он детально анализирует психологические связи подражания и идентификации, а затем указывает на наиболее главные особенности идентификации выбора профессии. На основе опытного базиса, приобретенного разнообразными исследовательскими методами, после рассмотрения установки на выбранную профессию, автор раскрывает закономерности ценностной ориентации при выборе профессии.

На основе результатов исследования главной особенностью отождествления с выбором профессии учащихся средних школ является ценностно-ориентационная направленность, которая регулирует поведение молодежи при выборе профессии и оказывает влияние на содержательную дифференциацию их зрелости в выборе профессии.

Psychologische Untersuchung zu Problemen der Identifikation  
der Berufswahl bei Jugendlichen vor dem Abitur

Dr. András Zakar

Der Verfasser berichtet in seinem Artikel über die Ergebnisse des letzten Jahres einer vierjährigen longitudinalen Untersuchung. Er analysiert zunächst ausführlich die psychologischen Zusammenhänge der Nachahmung und der Identifikation, anschließend zeigt er die Hauptcharakterzüge der Identifikation der Berufswahl.

Basierend auf den Erfahrungen, die der Verfasser mit einer vielseitigen Untersuchungsmethode erreicht hat, deckt er die Gesetzmässigkeit der Wertorientation der Berufswahl nach der Zusammenfassung der Einstellungen auf den gewählten Beruf auf. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, dass der Hauptcharakterzug der Identifikation der Schüler mit dem gewählten Beruf die Wertorientierung ist, die das Verhalten der Jugendlichen bei der Berufswahl bestimmt und sogar die Inhaltsdifferenzierung ihrer Reife für die Berufswahl beeinflusst.



T Á J É K O Z T A T Ó    J E L E N T É S E K

a JATE Pedagógiai Tanszékén az  
elmúlt tervidőszakban /1975-80/

a 6-os kutatási főirány keretében végzett  
k u t a t á s o k r ó l.



A téma címe:

A DIFFERENCIÁLT GIMNÁZIUMI KÉPZÉS EGY LEHETSÉGES MODELJÉNEK  
KISÉRLETI VIZSGÁLATA

Témafelelős: Dr. Ágoston György

## Tartalmi rész

### 1. A téma művelésének kutatóhelyi előzménye, indoka:

A JATE Pedagógiai Tanszékén már az 1960-as években kezdődtek azok a kutatások, amelyek az iskolarendszert és az egyes iskolatípusok képzési strukturáját közvetve vagy közvetlenül érintették /permanens művelődés, az iskolafokozatok távlati tervezése, egésznapos iskola stb./. Behatóan foglalkoztunk a középiskolai képzés hazai és nemzetközi tapasztalataival. Ennek alapján már 1963-ban javaslatot tettünk a gimnáziumi fakultatív képzés bevezetésére, és kidolgoztuk a képzés óratervét /Ágoston: Az új gimnáziumi tanterv. Köznevelés 19. évf. 1963. 2.sz./.

Az MSZMP KB 1972. június 15-i határozata ösztönzött bennünket arra, hogy kísérleti tervet készítsünk a középiskolai képzés szerkezetének átalakítására. Elsőként a differenciált gimnáziumi képzés egy lehetséges modelljének kísérleti kipróbálását terveztük meg. A kísérleti modellt Dr.Ágoston György és dr.Orosz Sándor készítette el. Az 1973/74-es tanév a kísérlet előkészítésének időszaka volt /tantervek készítése, tematikák kidolgozása, szintmegállapító mérőlapok készítése és kipróbálása, a kísérletre vállalkozó iskolák felkészítése, anyagi feltételek biztosítása, stb./. Az 5 éves kísérlet - melyben a makói József Attila Gimnázium, a szegedi Radnóti Miklós Gimnázium és a JATE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium két évfolyamának 16 osztálya vett részt több mint 100 tanárral - 1974 szeptember 1-től 1979 június végéig tartott. A kísérleti munkát mindvégig Tanszékünk irányította és értékelte.

### 2. A téma művelésének legfontosabb eredményei

a/ Kísérletünk - a tapasztalatok alapján az eredeti tervet kisebb részletekben módosítva - igazolta a tervben /modellben/ leírt differenciált gimnáziumi képzési struktúra meg-

valósíthatóságát. E struktúra lényege: a gimnáziumi képzést két szakaszra kell osztani /az I-II. osztályos általánosan művelő, a III-IV. osztályos differenciált képzési szakasz/, amelyek egymással szervesen összefüggnek.

b/ Az első képzési szakasz lényeges eleme a felzárkóztatás és az orientáció. A kísérlet feltárta a felzárkóztatás és orientálás összefüggéseit, szervezeti lehetőségeit, tartalmi és módszertani jellemzőit /tudásszintmérés, felzárkóztató foglalkozások, orientációs tevékenységi körök, megfigyelési rendszer/. Az eredmények egyértelműen igazolták a felzárkóztatás szükségességét, eredményességét és megvalósíthatóságát. Orientációs rendszerünk, amely kezdetben csak a tanulói adottságok, képességek megismerésére helyezte a hangsúlyt, később kiegészült pályaismertetéssel is.

c/ A III-IV. osztályban differenciált képzés folyt. Kidolgoztuk az általánosan kötelező és a kötelezően választható tanulmányok óratervi arányait. Az arányok helyessége kísérleti igazolást nyert. Kidolgoztuk a választható tárgyak, gyakorlatok rendszerét és lehetséges oktatásszervezeti formáit. A kezdeti - bár széles választási lehetőségeket biztosító - kissé merev "tantárgycsoportos" /tantárgyblokkos/ rendszert később a tárgyak változatosabb egymásmellérendelését megengedő rendszerrel helyettesítettük.

A kísérlet igazolta, hogy a fakultatív gimnáziumi képzés keretében lehetséges gyakorlati irányokra is felkészíteni a továbbtanulni nem szándékozó, illetve továbbtanulásra nem esélyes tanulókat.

Meghatároztuk a gyakorlati képzés jellegét és elérhető szintjét /a gimnáziumi általános képzésre épülő, szélesprofilu szakmai előkészítés - pl. tudományos segédmunkaerő, általános ügyintéző/.

A felsőfoku tanintézetekben továbbtanulni szándékozóknak sokkal szélesebb rétege részesült hatékony és tartalmilag konkrét felkészítésben a felsőfoku tanulmányokra, mint az általános és szakosított tantervű osztályok rendszerében.

Már két párhuzamos osztály esetén a fakultatív tantárgyak és gyakorlatok viszonylag széles kínálata biztosítható,

különösen, ha a gimnázium együttműködik a többi helyi gimnáziummal, a szakközépiskolákkal, felsőfoku intézményekkel, termelő üzemekkel, vállalatokkal. Megállapítható, ez az együttműködési készség a gimnáziumokban nehezen alakul ki.

Igazolódott a kísérletnek az az alapvetően fontos hipotézise, hogy a fakultatív képzés a gimnáziumi általános képzés az általános műveltségi színvonal sérelme nélkül valósítható meg.

d/ Kísérletünk igazolta, hogy az orientációt érvényesítő fakultatív képzési rendszer előnyösen segíti 16-17 éves korig a tanulók képességeinek kialakulását, a korábbi családi és tanulmányi körülményekből eredő hátrányok behozását, a tanulmány- és pályaválasztási érettség kialakulását; ilymódon hozzájárul, hogy a tanulók további tanulmányainak és életpályájuknak megválasztásában az eddigiéknél kisebb szerepet játszanak külső tényezők /családi körülmények, divatok/, növekedjék a képességek szerepe. A fakultatív képzési rendszer tehát megfelelő orientációs tevékenységgel eszköze a társadalmi mobilitásnak, az iskolarendszer demokratizálódásának.

c/ Kísérletünk hozzájárult a fakultatív kiscsoportos képzés aktivizáló, a tanulók önálló tevékenységein alapuló módszereinek feltárásához és terjesztéséhez.

f/ A kísérlet abból a szempontból is figyelemreméltó, hogy meghatározta a tervünk szerint folyó fakultatív képzés személyi és anyagi feltételeit, helyiségigényeit, szervezési feltételeit /pl. órarendkészítés/. Annak ellenére, hogy a kísérlet tervezésekor messzemenően tekintettel voltunk a gimnáziumok jelenlegi feltételeire, a fakultatív képzés megvalósításához 15-20 %-kal több tanárra és több, a jelenlegi tantermeknél kisebb helyiségre, illetve más intézményekkel való kooperációra van szükség.

g/ Tapasztalatokat szereztünk nagy volumenű iskolakisérletek szervezésében. E tapasztalatokat újabb iskolakisérletünkben is jól tudjuk hasznosítani.

h/ Bebizonyosodott, hogy nagy horderejű közoktatási döntések előtt feltétlenül szükséges megalapozott, tudományos

lényű iskolakísérleteket lefolytatni s a tapasztalatok alapján dönteni.

3. A hasznosítás módja, javaslata

a/ A kísérlet folyamán szerzett tapasztalatunkat folyamatosan publikáltuk, eredményeinkről kiadványainkban tájékoztatást nyújtottunk a fakultatív képzési rendszer bevezetése előtt álló gimnáziumoknak.

b/ 1977-ben javaslatot tettünk az OM-nek a fakultatív gimnáziumi képzés bevezetését elhatározó oktatáspolitikai döntésekhez. Az OM az általunk kikísérletezett modellt kevés változtatással elfogadta, s 1979 szept. 1-én az ország összes gimnáziumában bevezette.

c/ Javasoljuk, hogy a fakultatív gimnáziumi képzéssel kapcsolatos kutatások a kísérlet befejezése után is folytatódjanak. E kutatás feladata az lenne, hogy az új képzés bevezetésével kapcsolatos tapasztalatokat rendszeresen gyűjtse és feldolgozza, hogy az egyes képzési elemek működésének optimális feltételeit vizsgálja.

A publikációk jegyzéke

1. Dr.Ágoston György-Orosz Sándor: Kísérleti terv a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására. /Kutatási beszámolók, fordítások, bibliográfiák, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, évsz. n./
2. Dr.Bánfalvi József: A fakultatív rendszerű tantárgyblokkos gimnáziumi kísérlet kezdeti szakasza Csongrád megyében. /Kutatási beszámolók, fordítások, bibliográfiák. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, évsz. n./
3. Ágoston György-Bánfalvi József: Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban /Pedagógiai Szemle, 1977. 2.sz. 109-121. lap/
4. A kísérleti fakultatív gimnáziumi képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet /Szeged, 1977./ 111 lap.
  - a/ Dr.Ágoston György: A kísérleti modell
  - b/ Dr.Csiszár Imre: Az orientálás folyamata a fakultatív tantárgycsoportos képzési kísérletben
  - c/ Gottl Frigyes: A tantárgycsoportok kialakításának tapasztalatai
  - d/ Kakuszi László: A fakultatív tantárgyblokkos kísérleti oktatás eredményeinek írásbeli felméréséről
  - e/ Ribárszki György: A fakultatív tantárgyblokkos oktatás kísérlet személyi és tárgyi feltételei, szervezési kérdései
5. Dr.Csiszár Imre: Experimental cathing-up process in facultative subject group Secondary Education /Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 19.sz. Szeged, 1977./
6. A gimnáziumba lépő tanulók tudásszintjének mérése és a felzárkóztatás c. tanulmánykötet /Szeged, 1978./ 89. lap.



- a/ Dr.Ágoston György: A tudásszintmérés funkciója a gimnáziumi tanulmányok megkezdésekor - a mérőlapok és alkalmazásuk módja
  - b/ Szintmegállapító mérőlapok /magyar nyelv, orosz, történelem, matematika, biológia, kémia/
  - c/ Dr.Csiszár Imre: A felzárkóztatás folyamata a fakultativ képzési kísérletben
7. Dr.Csiszár Imre: A felzárkóztatás, az orientálás és a differenciálás a holnap gimnáziumában /Szegedi Nyári Egyetem, Pedagógia, Szeged, 1977. 191-215. lap/
8. A kísérleti gimnáziumi fakultativ képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet /Szeged, 1978./ 147 lap.
- a/ Dr.Csiszár Imre: A fakultativ gimnáziumi képzés néhány általánosítható tapasztalata
  - b/ Dr.Gottl Frigyes: A makói József Attila Gimnázium kísérleti tapasztalata /1974-78/
9. A kísérleti gimnáziumi fakultativ képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet /Szeged 1979./ 113 lap.
- a/ Dr.Farkas István: A történelem tanításának tapasztalatai a fakultativ oktatási modellben
  - b/ Tarjányi Lászlóné: Az orosz nyelv fakultativ oktatásáról
  - c/ Marosvári Sándor: Tapasztalataim a József Attila Gimnázium matematika-fizika tantárgycsoportos osztályában
  - d/ Molnár Istvánné dr.: Az alkotó aktivitás szerepe a fakultativ természettudományi képzésben
  - e/ Dr.Csiszár Imre: A fakultativ gyakorlati foglalkozások a tanárok és tanulók véleménye alapján
  - f/ Dr.Bánfalvi József: A gyakorlati képzés a gimnáziumi fakultativ oktatásban
  - g/ Pánczél János: Tapasztalataim a kísérleti fakultativ ügyintéző képzésről
10. Bánfalvi József: A fakultativ képzési kísérlet tapasztalatai az első érettségiző évfolyamok eredményeinek a tükrében /Pedagógiai Szemle, 1979. 9.sz. 818-828./

11. Meleg Csilla: A Csongrád megyei fakultatív képzési kísérletben részt vevő tanulók pályaelképzelései /Pedagógiai Szemle, 1979. 9.sz. 829-837.lap/
12. Dr.Ágoston György /társszerző/: Utmutató a gimnáziumi tanulók felzárkóztatásához /OPI, Budapest, 1979/
13. Dr.Ágoston György /társszerző/: Orientáció a gimnáziumban /OPI, Budapest, 1980./
14. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatok c. tanulmánykötet /Szeged 1980./ 126 lap. /Tanárok és tanulók véleménye a fakultatív gimnáziumi képzési kísérletről/

A téma címe:

A GIMNÁZIUMI ÉS SZAKKÖZÉPISKOLAI KÉPZÉS ÁTALAKULÁSA EGY  
EGYSÉGES KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉSI RENDSZER FELSŐ SZAKASZÁNAK  
DIFFERENCIÁLT TAGOZATAIVÁ

Témafelelős: Dr. Ágoston György

## Tartalmi rész

1. A JATE Pedagógiai Tanszéke már a 60-as évek óta rendszeresen végez olyan kutatásokat, amelyek az iskolarendszer fejlesztésének és tervezésének, illetve az egyes iskolatípusok képzési szerkezetének alapproblémáit vizsgálják az iskolaügy és a társadalmi fejlődés szükségletei közötti összefüggésben. E kutatások egyik fontos következtetése: az iskolarendszer távlati fejlesztésének kulcskérdése a középiskolai /középfoku/ képzési rendszer korszerűsítése. A nemzetközi tapasztalatok szerint a középiskolai képzési reform az általánosan képző középiskola /a gimnázium/ képzési reformjával indul el, és halad az egységes, és differenciált ágazatokkal működő középiskolai rendszer megvalósítása felé, miközben maga után vonja az iskolarendszer egészének megváltoztatását. E következtetés nyomán és az 1972-es oktatásügyi párthatározat ösztönzésére dolgoztunk ki tervet a gimnáziumi képzés reformjára, és végeztük el a terv kísérleti kipróbálását 3 Csongrád megyei gimnáziumban. A kísérleti tapasztalatok jelentősen hozzájárultak ahhoz a közoktatáspolitikai döntéshez, amely az 1978-79-es tanévtől általánosan bevezette a fakultatív gimnáziumi képzési rendszert.

Már a gimnáziumi képzési terv kidolgozásakor világossá vált számunkra, hogy az egyelőre a gimnáziumot érintő 8+2+2-es iskolarendszeri struktúra /8 általános iskolai osztály + 2 közös tantervű középiskolai osztály + 2 differenciált-fakultatív képzést adó osztály/ általánosítható lesz, és a távlati magyar közoktatási rendszer szerkezeti előképének tekinthető. A kutatás logikus folyamánya volt tehát egy olyan kísérleti terv kidolgozása, amely a 8+2+2-es strukturát kiterjeszti a középiskolai és középfoku képzés egészére.

2. A differenciált képzési ágazatokat magában foglaló egységes középiskolai képzés kísérleti terve, amely - mint említettük - az egész magyar közoktatási rendszer távlati

átalakítását is célba vette, első változatban már 1975-ben elkészült. A terv elkészítését a közoktatásügy nemzetközi és hazai fejlődési tendenciáinak elmélyült tanulmányozása előzte meg. Igénybe vettük az Oktatási Minisztérium és a szaktárcák illetékes szakembereinek tanácsait is. A továbbfejlesztés során a terv kibővült az iskolarendszerű technikusképzés és a rövid szakképzés problematikájával.

A kísérleti terv maga is tudományos eredmény. Talán nem szerénytelenség megemlíteni, hogy az utóbbi években - nagy apparátussal - végzett távlati közoktatásügyi tervezés is lényegében igazolta a mi kísérleti tervünk irányvonalait.

Elkészítettük az általános iskola nyolc osztályára épülő két közös középiskolai osztály óratervét és tantervét, amelynek távlatilag az általános iskola tantervi anyagával szerves egységben egy 10 évfolyamu, minden magyar gyermek számára kötelező közös általános alapképzést kell nyújtania. Kidolgoztuk a 8+2 évfolyamu közös általános alapképzésre épülő differenciált képzési ágazatokra vonatkozó általános irányvonalakat /1. érettségit adó fakultatív rendszerű középiskolai általános képzés felső szakasza, 2. kétéves, érettségit és szakmunkásbizonyítványt, ill., középfoku szakképesítést adó szakközépiskolai képzési ágazatok, 3. érettségit nem adó, kevésbé elméletigényes szakmákra történő 1/2 - 1/2 éves felkészítés/.

Elkészítettük négy ipari szakközépiskolai képzési ágazat és az erre épülő egyéves technikusképzés óratervét és részletes tantervét. Elkészült továbbá két szakmából a rövidebb szakképzés óraterve. Az óratervek és tantervel elkészítésében az OPI munkatársai és a Fővárosi Pedagógiai Intézet Szakoktatási Csoportjának szakemberei, szakfelügyelői vettek részt.

Szivesen vállalkoztunk volna a kísérleti képzési szervezetben előremutatóbb tantervi kísérletekre is, ezt azonban korlátok közé szorították a kísérlet lehetőségei, anyagi, dologi és személyi feltételei. Ilymódon csak a hagyományos tantervekben nem szereplő új tárgyakkal készültek új tankönyvpótló jegyzetek és néhány hagyományos tárgyból tankönyv-

pótló jegyzetek és néhány hagyományos tárgyból tankönyvkiegészítő anyagok.

A kísérleti terv végleges elkészülte és a megfelelő egyéb előkészületek után az Oktatási Minisztérium 20374/1978.V. és 22478/1978.V. számú rendeleteivel engedélyezte a kísérlet megkezdését, és kijelölte a kísérleti iskolákat. A kísérlet több hónapos felkészítő munka után az 1977-80-as tanévben indult Szegeden, Budapesten és Miskolcon 5 szakközépiskola és 4 gimnázium 18 első osztályában 650 tanuló részvételével. E tanévben új kísérleti első osztályok indultak, és a terv szerint még a következő évben is indítunk kísérleti első osztályokat, hogy a folyamatos tapasztalatok alapján a kísérletben a szükséges korrekciók megvalósíthatók legyenek. A kísérlet a minisztériumi rendeletek szerint az 1985/86-os tanévben fejeződik be.

A kísérleti terv lényeges pontja az a lehetőség, hogy a kísérleti osztályokba járó tanulók a közös tantervű két középiskolai osztály elvégzése után választhatnak a már említett különböző, természetesen a kísérletbe bevont továbbtanulási lehetőségek között. Hogy a tanulók e fontos, további életutjukat sok tekintetben meghatározó választást kellő önismerettel, tanulmány- és pályaválasztási érettséggel tethessék meg, megfelelő orientációs rendszert kellett kidolgoznunk /a tanulók megismerését, felzárkóztatását, képességeik fejlesztését szolgáló eszközök és módszerek, tanulmány- és pályaismertetés/.

Kísérleti feladatunk a második osztály befejezésekor a tanulók tanulmányi eredményeinek mérése olyan "vizsgahelyzetben", amelyből következtetéseket lehet levonni egy később esetleg bevezetendő, az alapképzést lezáró vizsga lehetőségére vonatkozóan. A kísérletet engedélyező minisztériumi rendeletben erre vonatkozóan a következő áll: "Meg kell vizsgálni egy, a II. osztály sikeres befejezését követő záróvizsga megtartásának lehetőségét. E vizsgálódás eredményétől függően pótlólag ki kell dolgozni a vizsga szervezeti, formai és tartalmi megoldását, s azt a kísérlet hipotéziséhez kell csatolni."

A minisztériumi intencióknak megfelelően szaktanárokból álló munkacsoportok bevonásával kidolgoztuk a vizsgaszerű eredménymérés tartalmát /magyar irodalomból szóbeli vizsga, az alapműveltség szempontjából lényeges többi tárgyból feladatlapos írásbeli tudásszintmérés/. Ez a vizsgaszerű eredménymérés egyben rendkívül fontos információkat szolgáltat majd az első két év kísérleti képzésének eredményeiről; az óraterv és tantervek bevalásáról.

Kiépitettük a kísérleti tapasztalatok folyamatos gyűjtésének a rendszerét /minden iskola mellé a tudományos munkatársakból instruktorként állítása, évente legalább kétszer értékelő, feladatokat meghatározó összejövétel a kísérletben részt vevő iskolavezetők, tanárok, osztályfőnökök számára, a kísérleti iskolák félévenkénti összefoglaló jelentései/.

Az eddigi kísérleti tapasztalatok megengedik annak megállapítását, hogy a kísérleti hipotézisnek a képzés első szakaszára /1-2 közös középiskolai osztály/ vonatkozó elképzelései megvalósítható, a tanulók tanulmányi eredményei megfelelnek a várakozásnak. Általános alapműveltségükben a hagyományos gimnáziumi műveltségi tartalomhoz képest - annak értékeit megőrizve - minőségi többletet jelent a nagy volumenű elméleti és gyakorlati általános műszaki kultúra, a szakközépiskolákban eddig nyújtott általános képzésnek pedig jelentős gyarapodása a magasabb színvonalú társadalomtudományi, természettudományi, nyelvi /2. idegen nyelv/ képzés, a művészeti tárgyak /ének-zene, rajz-képzőművészet/ tanulása. Az eddigi tapasztalatok alapján megerősödött az a feltételezésünk, hogy erre az általános alapműveltségre építve eredményesen, a társadalmi-gazdasági elvárásoknak eleget téve valósulhat meg a két évfolyamra csökkenő középiskolai szakképzés és az ugyancsak két évfolyamu fakultatív rendszerű általános /gimnáziumi/ középiskolai képzés, továbbá egy-szerűbb szakmákban a rövidebb szakmunkásképzés.

Egyes kísérleti iskolák /főképp a gimnáziumok/ túl magasnak ítélik a heti óraszámot, amely az eddigi gimnáziumi és szakközépiskolai heti óraszámok középarányosa /heti 35-36

óra/. Vizsgálunk kell a heti óraszám csökkentésének a lehetőségét.

Rengeteg tapasztalati anyag gyűlt össze a kísérleti iskolák vezetőinek, tanárainak, a tanulóknak és a szülőknek a kísérlethez való viszonyát illetően. Kiderült, hogy a megszokott iskolatípusokhoz /gimnázium, szakközépiskola/ fűződő hagyományok, tanári, tanulói és szülői elvárások, továbbá az iskolavezetők és tanárok hagyományos gondolkodásmódja, beállítódásai, szokásai a kísérlet legerősebb befolyásoló tényezői, és a legreálisabb kísérleti feladatok megvalósításában is csak olyan mértékben várható eredmény, amilyen mértékben - felvilágosítással, folyamatos eszmecserével, az új feladatok végrehajtásának folyamatában - átalakulnak. Általában a kísérletet körülvevő hagyományos iskolarendszeri környezet visszahuzó erejével meg kell küzdenünk. Ha valamelyik kísérleti iskolában a visszahuzó tényezők bizonyos okoknál fogva koncentrálnak, azt az iskolát ki kell iktatni a kísérletből /ez történt a budapesti Kaffka Gimnáziummal/. Kísérleti iskoláink többségében a kísérleti folyamatot kritikusan vizsgáló komoly, lelkes munka folyik, és sikerül a visszahuzó tényezők hatását ellensúlyozni.

Az orientációs tevékenység nehézségei /pl. a tanulók képességeik szerinti irányítása egyik intézményből a másikba/ is a fenti tényezőkből származnak. E nehézségek ellenére a távlatok számára értékelhető módon működik az orientáció. De éppen azért, hogy a hagyományos iskolarendszeri környezet és az egyes iskolatípusokhoz fűződő hagyományok nehézségi erejét csökkentsük, a Fővárosi Tanács Művelődési Főosztályának hathatós támogatásával kidolgoztuk egy olyan egységes középiskola kísérleti tervét, amely már nevében is egységes középiskola lenne, benne minden osztály kísérleti és a második osztály után a tanulók intézményváltoztatás nélkül választhatnának a fent megjelölt három továbbtanulási főágazat közül. Feltételezzük, hogy egy ilyen, a kísérletre teljes egészében ráállt, a kísérlet minden lényeges elemét működtető iskola reálisabban mutatja fel a kísérleti képzési rendszer távlati megvalósíthatóságának lehetőségét.



A kísérlet közvetlenül előttünk álló nagyobb feladatai: a vizsgaszerű eredménymérés lebonyolítása és értékelése; a kísérleti második osztályok tanulmányválasztásának irányítása; a 3. évfolyamon kezdődő középiskolai szakképzés és az egyéves rövid szakképzés konkrét előkészítése /többek között 66 iv terjedelemben kell tankönyvpótló jegyzeteket előállítanunk/; az egységes kísérleti középiskola működésének részletes megtervezése; a szakközépiskolai tanulmányokra közvetlenül épülő egyéves technikusképzés létjogosultságának indoklása; legalább egy szakmunkásképző intézetben az egységes középiskolai osztályok megszervezése; terv kidolgozása, hogy a kísérlet más jellegű /agrár, egészségügyi, közgazdasági, stb./ szakképzési ágakra is kiterjedjen; az eddigi tapasztalatok tudományos igényű feldolgozása és publikálása.

A kísérlet döntő szakaszai csak ezután következnek. A következő években kell választ kapnunk, vajon kísérleti képzési rendszerünk a maga egészében vagy részleteiben megvalósítható-e, milyen feltételek megléte esetén valósítható meg, a képzési eredmények kielégítik-e hazánk távlati gazdasági-társadalmi-kulturális szükségleteit.

3. A kutatás hasznosítására vonatkozóan a kísérletet engedélyező minisztériumi rendelet egyértelmű megállapításokat tartalmaz:

"Kérem Professzor Elvtársat - mint a kísérlet felelős vezetőjét -, hogy az itt engedélyezett kísérletet - kiemelt jelentőségére való tekintettel, a pontokban megfogalmazott előírások szerint - úgy vezesse és bonyolíttassa le, hogy a távlati iskolarendszer szerkezetének és tartalmának kimunkálásához megbízható tényanyagot, felhasználható tapasztalatokat és megalapozott javaslatokat kaphassunk."

A kutatás eredményeinek hasznosításával természetesen nem várunk a kutatás teljes befejezéséig. Nyilvánvalónak tűnik pl., hogy a kísérleti iskolák az utolsó kísérleti első osztályok elindítása után /1982-83 / - amennyiben közben a kísérleti eredmények biztatóak - nem térnek többé vissza a hagyományos képzési rendszerhez, sőt újabb iskolákra /bázisiskolákra/ terjed ki az új képzési rendszer.

A kísérlet számos olyan részeredménye születik meg a kísérlet befejezése előtt, amely a nem kísérleti iskolákban is hasznosítható. Az iskolakísérletek kutatásmetodikájára vonatkozó tapasztalatainkat is jól fel tudják majd használni más iskolakísérleteket tervező, irányító kutatók, és ezzel számos nehézséget, amellyel mi a kísérlet megkezdésekor nem számolhattunk, eleve ki tudnak küszöbölni.

A publikációk jegyzéke

Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio. Paedagogica et Psychologica. 20.sz. Szeged, 1978

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék: A távlati iskolarendszerrel kapcsolatos szakközépiskolai-gimnáziumi kísérlet nevelési és oktatási terve. Szeged, 1979

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék: Finommechanikai és műszeripari szakközépiskola oktatási és nevelési terve. Kísérleti tanterv. Szeged, 1979

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék: Villamosipari szakközépiskola erősáramu illetve gyengeáramu ágazat oktatási és nevelési terve. Kísérleti tanterv. Szeged, 1979

Ágoston György: Egységesül a középfokú oktatás. Köznevelés, 1981. 8.sz. 3-5.p.

A téma címe:

AZ ELSAJÁTÍTÁS IRÁNYÍTÓ ÉRTÉKELÉSE

Témafelelős: Dr.Nagy József



## Tartalmi rész

1. A JATE Pedagógiai Tanszékén a hatvanas évek közepétől folynak kiterjedt kutatások az oktatás hatékonyságának jobb megismerése és a pedagógiai értékelés módszereinek fejlesztése végett. E munkák fokozatosan vezettek ahhoz a lehetőséghez, hogy a pedagógiai értékelést az irányítás feltételeként és eszközként kezeljük, hogy azokat a lehetőségeket keressük, amelyek közvetlenül hozzájárulhatnak az oktatás hatékonyságának növeléséhez. Ezek a fejlemények egybeesnek a nemzetközi fejlődési trendekkel, az olyan irányokkal pl., mint ami a "criterion oriented" vagy a "formative" értékelés fogalmaiban tükröződik; illetőleg azokkal a törekvésekkel, amelyek a klasszikus standardizált tesztek merev kereteit, kötött tartalmát feladatbankká oldják. A feladatbank lefedi a mérendő tulajdonság teljes strukturáját, a tartalom egészét. Mivel pedig az egyes feladatokat önálló egységként is kezeli, mód van a tantervi változásokhoz, a helyi szükségletekhez folyamatosan alkalmazkodni; eleve megoldott probléma a "rátanulás" veszélye.

Mindezek a fejlemények lehetővé tették, hogy a hetvenes évek közepén hozzáfogjunk az irányító értékelés hazai körülmények között alkalmazható módszereinek és feltételeinek a kutatásához. Két területet emeltünk ki: a témánként haladó tanulás irányításának segítését és a sokéves fejlődés eredményeként létrejövő készségek, jártasságok és képességek kialakításának irányíthatóvá tételét.

Az előbbi témakompenzációs oktatásnak vagy megtanítási stratégiának nevezzük. Ennek az a lényege, hogy adott témához /kb. 6-15 tanórás egységekhez/ témányitó és témazáró feladatbankot dolgozunk ki és adunk a pedagógus, a tanuló kezébe /legegyszerűbb kivitelezés két kis füzet, amiben sorszámmal ellátva szerepelnek a feladatok, a kijelölt sorszámú feladatokat a tanulók üres lapon vagy erre alkalmas irkában

oldják meg/. A feladatbankokhoz ugynevezett segitők tartoznak, amelyek alapján a tanuló utánanézhethet a feladatban felmerülő problémáknak a sikeres megoldás érdekében, amikor a kompenzálás időszakában a feladatbank gyakorló, tanulásirányító eszközként működik. A témányitó feladatbank a témafeldolgozásának előfeltételeire vonatkozó feladatokat tartalmaz. A téma feldolgozása rövid /10-20 perc/ tájékoztatóval kezdődik. Mindenki megold a feladatbankból néhány /megadott sorszámú/ feladatot. Ennek alapján gyorsan eldönthető, hogy ki ismeri kellően a téma feldolgozásának előfeltételeit, kinek van szüksége előkompenzálásra. Az előkompenzálást egyéni, páros, csoportos munkával végzik a tanulók a pedagógus és a kellő előismeretekkel rendelkező tanulók segítségével a feladatbank feladatainak a megoldása által. Házi feladatot is a feladatbankból kapnak. Ezt követi a téma feldolgozása, ami a szokásoknak megfelelően folyik /a külföldi törekvésekben maga a témafeldolgozás kompenzativ jellegű, ez azonban a mi szervezeti kereteinkbe, szokásainkba ma még nehezen lenne beilleszthető, ezért dolgoztunk ki olyan változatot, amely megának a témának a feldolgozását nem érinti/. A téma feldolgozása után a témazáró feladatbank segítségével megállapíthatjuk, hogy ki teljesítette a megtanulási kritériumot. /Ez a téma nehézségi fokától függően 65-75 százalékpontos teljesítmény./ Akik teljesítették, gazdagító, tudáselmélyítő feladatokat kapnak, a többiek pedig a feladatbank feladataival elvégzik az utókompenzálást, ami egy-három tanórán és a hozzácsatlakozó otthoni munkával valósul meg.

A kísérletek szerint általában 10 százalékpont körüli teljesítménynövekedésre lehet számolni és a relatív szórás a szokásos 30 % körüli, fölötti értékről 20 % körülire csökken. Vagyis lényegesen megnövekszik a jeles, a jó és az erős közepes teljesítmények aránya, és lecsökken az elégtelen, a kettős és a gyöngye hármások aránya. Az elő- és utókompenzálásra fordított idő egyetlen kísérlet szerint sem okozott időzavart. A jó előkészítés, a téma alaposabb elsajátítása, ami a következő témákat is segíti, lehetővé teszi, hogy a téma feldolgozása valamivel rövidebb idő alatt sikeresen meg-

oldható legyen.

Az alapvető készségek, jártasságok és képességek témáktól független fejlődésének a tudatos, longitudinális program szerinti fejlesztése csak akkor válik lehetővé, ha alkalmas értékelő eszközöket dolgozunk ki, amelyekkel megadható az adott készség, jártasság, képesség teljes kialakulásának, kifogástalan működésének a kritériuma. Ennek alapján meg kell keresni azt az életkort, amikor az adott készség, jártasság, képesség elsajátítása megkezdődik, ezt nyomon kell követni addig az életkorig, amikor már mindenki /a korosztály több, mint 90-95 %-a/ tudja. A hetvenes években több tucat ilyen tesztet dolgoztunk ki, és végeztük el a fejlődési görbe föltárását az alapvető készségek és jártasságok körében. A hetvenes évek közepén hozzáfogtunk eddigi legnagyobb vállalkozásunkhoz: az ugynevezett művelési képességek rendszerének a föltárásához /60 körüli ilyen képességet találtunk/, a tesztek elkészítéséhez és a fejlődési folyamatok feltérképezéséhez. E munka eddigi eredményei jelenleg számítógépen vannak.

Ezzel párhuzamosan megkezdtük a fejlődés tudatos irányításának kísérleteit a korábban kidolgozott kritériumok, értékelő eszközök és megismert fejlődési görbék alapján az elmaradó öt éves gyermekek körében iskolaelőkészítő kompenzálás címén.

A nyolcvanas évek feladata lesz, hogy a művelési képességek fejlődésének tudatos irányítási lehetőségeit, módszereit és eszközeit kutatás, kísérlet tárgyává tegyük az eddig feltárt ismeretek birtokában.

2. Kialakultak a témakompensációs oktatás /a megtanítási stratégia/ módszerei, a szükséges eszközök /feladatbankok, segítő/ kidolgozásának a technológiai. Ezek birtokában bármely tantárgy bármely témájához elkészíthetők a szükséges eszközök, azok a pedagógusok-tanulók rendelkezésére bocsájtathatók, segítségükkel a témakompensációs oktatás megvalósítható. Kémiából /7. osztály/ és élővilágból /8. osztály/ az egész éves tananyaghoz kísérletileg kipróbált eszközök állnak rendelkezésre. Továbbá tucatnyi témához a legkülönbözőbb is-



kolatipusok, tantárgyak és évfolyamok köréből.

Elkészültek a mintegy 60 műveleti képesség fejlettségi kritériumai, az értékelés eszközei, megtörtént a fejlődési folyamatok feltérképezése. E munka birtokában megkezdődhet ezeknek a képességeknek a tudatosan irányított kísérleti fejlesztése.

Sikeresen befejeződtek az iskolaelőkészítő kompenzálás szervezeti megoldását, a program, módszerek kidolgozását szolgáló kísérletek.

3. Javasoljuk, hogy a témakompenzálás eredményeit, módszereit ismertető kötet /A megtanítás stratégiája, Tankönyvkiadó/ minél előbb jelenjen meg. Ez képezze alapját egy széleskörű továbbképzésnek. A kellő meggyőződések és ismeretek birtokában minél több témához készüljenek el a megtanítási stratégia eszközei, minél szélesebb körben terjesszük el a témakompenzációs oktatást.

Hasonlóképpen javasoljuk az Iskolaelőkészítő kompenzálás című könyv /Tankönyvkiadó/ mielőbbi megjelenését, széleskörű továbbképzés megvalósítását, és a nyolcvanas évek közepéig az iskolaelőkészítő kompenzálás elterjesztését.

A műveleti képességekkel kapcsolatban javasoljuk az első szakasz eredményeit feldolgozó kötet publikálását és a képességfejlesztő kutatások, kísérletek megkezdését.

A publikációk jegyzéke

- Nagy József: Az oktatás stratégiái. Köznevelés, 1976. 17.sz. 11-12.p.
- Nagy József: PREFER, Preventiv fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekek iskolakészültségének mérésére MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest, 1976. 62.p.
- Nagy József-Csáki Imre: Alsó tagozatos szöveges feladatbank Acta Paed. Series Spec. Standardizált készségmérő tesztek, Szeged, 1976. 194 p.
- Nagy József: A pedagógiai értékelés funkciózavarai. Köznevelés, 1977. 33.sz. 9-11.p.
- Csapó Benő: A kombinatív képesség és értékelésének feltételei. Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1977. 125 p.
- Nagy József: Themakompensations Unterricht. Szeged, 1977. 88. p. Soksz. In: Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae. Sectio pedagogica et psychologica 19.
- Csapó Benő-Dobó Géza-Kunsági Elemér-Nagy József-Orosz Sándor-Vida Mihályné: A tanulók irányító értékelése feladatbankokkal. JATE Acta Paedagogica, 1977. 88 p.
- Csapó Benő: A mastery learning fogalma. Magyar Pedagógia, 1978. 1.sz. 60-73.p.
- Nagy József: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, 1980. 343 p.
- Nagy József./szerk./ A megtanítás stratégiája. Tankönyvkiadó /Kiadás alatt/
- Nagy József /szerk./, Csertő Aranka-Ecsédi András-Nagy József-Pappi József: Iskolaelőkészítő kompenzálás, Tankönyvkiadó /Kiadás alatt/

T Á J É K O Z T A T Ó    J E L E N T É S E K

a JATE Pszichológiai Tanszékén az  
elmúlt tervidőszakban /1977-80/

a 6-os kutatási főirány keretében végzett  
k u t a t á s o k r ó l



A téma címe:

A SZEMÉLYISÉG KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKORIENTÁCIÓINAK ÉS SZEMÉLYKÖZI  
VISZONYAINAK FEJLESZTÉSE KÖZÉPISKOLÁS KORBAN

Résztéma:

A SZEMÉLYISÉG KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKORIENTÁCIÓINAK ÉS SZEMÉLYKÖZI  
VISZONYAINAK KÖLCÖNHATÁSA

Témafelelős: Dr.Duró Lajos

### Tartalmi rész

A téma művelésének kutatóhelyi előzménye, indoka:

Az előzmények az előző tervidőszakra nyulnak vissza, amikor a tanulói személyiség pedagógiai pszichológiai megismerésével foglalkoztunk, különös tekintettel az erkölcsi tudat és magatartás motivációs hátterére az interperszonális viszony alakulásának függvényében. A részeredmények indokolták azt, hogy /a nevelőmunka eredményességét fokozni szándékozó pszichológiai kutatásokhoz kapcsolódva/ további vizsgálatainkat a közösségi értékorientációk és a személyközi viszonyok fejlődésének feltárásával folytassuk középiskolai tanulócsoportokban.

A téma művelésének legfontosabb eredménye /részeredménye/:

A személyiség értékrendszerének dimenzióit a mondásválasztás módszerével /Zauner, 1979/ vizsgáltuk 28 gimnáziumi és szakközépiskolai /I-IV./ osztály 864 tanulójának bevonásával. A 9 mondáskör /család, szerelem, barátság, közösség, munka, tudás, becsület, önértékelés, életértékek/ összesített adatainak elemzése azt jelzi, hogy a középiskolások vizsgált csoportjának értékorientációs beállítódásában dominál a közösségi irányultság /24 %/, amelyet magas gyakorisággal követ a család /20 %/ és a személyközi vonzalom egyik reveláns mutatója a barátság /18 %/. A közösségre irányuló orientáció évfolyamonként emelkedő tendenciát mutat: I.o. 18 %, II.o. 21 %, III.o. 26 %, IV.o. 27 %. A család vonzereje viszont egyenletesen csökken /19 %, 18 %, 17 %, 16 %/. A barátság trendvonala emelkedik /12 %, 19 %, 20 %, 22 %/. A mondásválasztásban érvényesülő értékorientációk mozgásirányának tendenciái eléggé differenciáltan jelentkeznek a többszemponu /korszerűség, gondolkodásmód, megértés, aktivitás, érzelem, szociabilitás, értéktípus/ elemzéssel nyert további mutatók értelmezése alapján. A személyiség értékdimenzióinak összetevői tartalmilag egymásba fonódnak, funkcionálisan köl-

csönhatást mutatnak és hierarchikus elrendeződést alkotnak. E kognitív rendszer szerveződése a társadalmunk értékrendjét tükröző közösségi orientáció fejlődési vonalához igazodik.

Az alapvető közösségi értékekkel való kognitív és érzelmi azonosulás hatékonysága megnyilvánul a különböző tevékenységi területeken együttműködő tanulók szociális magatartásának, társas viszonyainak differenciálódásában. Fakultációs kísérletekben résztvevő gimnáziumi osztályokban / $N = 289$ / végzett tevékenység-preferencia vizsgálatunk felhívja a figyelmet arra, hogy a baráti kapcsolatok kialakulását a tartós társas együttlét, a közös tevékenység következő alapformái határozzák meg legnagyobb gyakorisággal: a, KISZ alapszervezeti munka /86,5 %/; b, szabadidős program /58,1 %/; c, közös érdeklődés, hobby /52,6 %/; d, orientációs foglalkozás /48,3 %/; e, fakultatív képzési irány /36,5 %/. A közös tevékenység értékrendjét elsősorban a tartalom határozza meg s az együttes élmény vonzereje motiválja.

A tanulók között az együttes tevékenység folyamatában kialakuló személyközi érintkezés bonyolult, olykor ellentmondásos hálózata /a "formális" együttléttől az alkotó együttműködésen alapuló közösségi kölcsönhatásig/ a csoportgenezis adott szintjét tükröző sajátos viszonyrendszerként funkcionál s a személyiség és a csoport szociális magatartásának szabályozó tényezője. Longitudinális vizsgálatunk /1 gimnáziumi és 2 szakközépiskolai I. osztály 96 tanulójának négyéven tanulmányozása/ igazolta azt, hogy a csoportfolyamatok, történések, értékorientációk és személyközi kölcsönös kapcsolatok szerkezeti s dinamikai változásainak megismerése elengedhetetlen feltétele a középiskolába kerülő tanulócsoportok közösséggé fejlődésének.

A csoportfejlődés kezdeti szakasza szervesen összefügg az iskolai és személyközi környezetbe való beilleszkedéssel. A kiindulási helyzet jellemzője: a társas mező tagolatlan s az osztály tanulói "együttese" diffúz csoportként funkcionál, a "halmazszerű" állapot ismérveit tükrözi. Megfigyelhető a szocio-ökonomiai státusz rétegtképző ereje. A szociogén szükségletek által motivált primér társas orientációban a közvetlen személyes és a tárgyi kontaktusok dominálnak. A tevékeny-

ségi szféra szűkkörű. A társas érintkezés vonzalmi hálóinak körvonalai és a kezdeti személyközi kötődések még eléggé labilis alapformái a "hasonlósági paradigma" értékjelző szerepére vezethetők vissza. A szerepdifferenciálódás kisebb-nagyobb feszültséggel jár együtt, átmeneti konfliktusokat idézhet elő s zavarja a pszichés klimát. A többszörösen átrendeződő személyközi kapcsolódási sémák fokozatosan stabilizálódnak a rendszerint sajátos értékorientációs irányultsággal jelentkező zárt referencia-csoportok kialakulását eredményezik.

A csoportfejlődés fejlettebb, közösségi szakaszába való átmenet az aktiva megjelenésével s megerősödésével kezdődik, amelynek vonzaskörében /példa, modellkövetés/ egyre szélesebb rétegek kapcsolódnak be az egyének számára jelentős és az osztály alapvető érdekeit érintő társadalmilag értékes feladatok közös megoldásába. Feloldódik a referencia-csoportok zártsága. A kialakuló és megszilárduló közösségi irányultságú "felelős függőségek" rendszerében magasfokú társas hatékonyság érvényesül. Az együttes tevékenység motivációját a többség által elfogadott közös célok, feladatok, erkölcsi ítéletek, értékorientációk közvetítettsége határozza meg. A megerősített közösségi értékorientációk fokozzák a csoportkohéziót és a társadalmi aktivitást, fejlesztik a közvéleményt s egyensúlyban tartják a pszichés klimát. A közösségi személyiség önmeghatározásának és önmegvalósításának első számú gyakorló terepévé lesz. A kollektiva fejlődése önmegújító képességétől, távlatainak tudatosulási szintjétől s nem utolsósorban az önállóságot kibontakoztató pedagógiai irányítástól függ.

A hasznosítás módja, javaslata:

A tényfeltáró, konstatáló vizsgálati szakasz eredményei elméletileg hasznos támpontokat adnak a személyiség irányultságának s értékorientációs strukturájának az eddigieknél pontosabb jellemzéséhez, valamint a személyközi viszonyok regulációs mechanizmusainak értelmezéséhez, a genetikus szemléletű közösségkutatás pszichológiai megvalósításához. A gyakorlati hasznosítás az osztályfőnöki munkában /értékorientálás, értékfejlesztés, közösségi nevelés/ lehetséges.



A publikációk jegyzéke

- Dr. Duró Lajos: Razvityije mezslicsnosztynüh vzaimootnosenyij licsnosztji v klassznom kollektive. Arbeitsberatung Psychologen sozialistischer Länder. Postdam, März 1980. Kurzfassungen. Hrsg. von Gesellschaft für Psychologie der DDR. Berlin, 1978. 141-142 p.
- Dr. Duró Lajos: Személyiséglélektani kutatások a Leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskolán. A magyar-szovjet pedagógiai kapcsolatok. Szerkesztette: Veszprémi László. Szeged, 1979. 46-59.p.
- Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 21. /Szerkesztette: Ágoston György és Duró Lajos/. Szeged, 1979. 5-33.p.
- Dr. Duró Lajos: Längsschnittuntersuchung der interpersonellen Verhältnisse der Schulgemeinschaft. Ermittlung, Bewertung und Beurteilung von Erziehungsergebnissen. Ernst-Moritz-Arndt-Universität. Greifswald, 1979. 100-160.p.
- Dr. Duró Lajos: The Role of Attitudes in the Development of Interpersonal Relationships. XXIIInd International Congress of Psychology, Leipzig GDR July 6-12, 1980. Abstract Guide. Volume II. Leipzig, 1980. 614.p.
- Dr. Duró Lajos: A pályaválasztási értékorientáció mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Szerk.: Duró Lajos és Zakar András. Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet és Pedagógus Továbbképző Intézet. Kecskemét 1980. 6-26. old.

- Dr. Duró Lajos: Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Szerkesztette: Duró Lajos és Zakar András. Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet és Pedagógus Továbbképző Intézet. Kecskemét 1980. 108. old.
- Dr. Duró Lajos - Dr. Gergely Jenő - Dr. Zakar András: A személyiség közösségi értékorientációjának és személyközi viszonyainak fejlődése középiskolás korban. Zárótanulmány. Kézirat. JATE Pszichológiai Tanszék. Szeged, 1980. 96. old.
- Dr. Duró Lajos: A csoportfejlődés longitudinális vizsgálata középiskolai osztályokban. Magyar Pszichológiai Társaság V. Országos Tudományos Konferenciája. 1981. márc. 4-6. Előadáskivonatok. Összeállította: Barkóczi Ilona. Magyar Pszichológiai Társaság. Bp., 1981. 186. old.
- Keményné Gyimes Erzsébet: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorientation der Persönlichkeiten. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 19. Szerk.: Ágoston György, Duró Lajos. Szeged, 1977. 51-68. old.
- Keményné Gyimes Erzsébet: A személyközi kapcsolatok és az értékorientáció középiskolás korban. Szegedi Bölcsész-műhely '77. Szeged, 1978. 367-388. old.
- Bölcsészdoktori értekezések:
- Czinege Gábor: Gimnáziumi tanulók pályaválasztási értékorientációi. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1980. 153. old.
- Erdei Katalin: Serdülőkorú tanulók pályaválasztási döntésének kialakulása. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1978. 162 old.
- Gyifkó Mária: Igényszint és önismeret a pályaválasztásban. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1978. 143 old.

- Helembai Kornélia: Az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódása. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1980. 136 old.
- Keczer Tamás: Gimnáziumi osztályközösség személyközi kapcsolatainak fejlődése /a fakultatív rendszerű oktatás feltételei között/. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1979. 174 old.
- Keményné Gyimes Erzsébet: Gimnáziumi tanulók közösségi értékorientációi és személyközi viszonyai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1977. 162 old.
- Koczkás Imre: Középiskolai kollégisták erkölcsi ítéletei és személyközi kapcsolatai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1977. 157 old.
- Lajkó Lajos: A serdülőkorú tanulók közösségi értékorientációi és személyközi viszonyai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 1980. 154 old.

Résztéma:

A GIMNÁZIUMI FAKULTATIV KÉPZÉS ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI

Témafelelős: Dr.Gergely Jenő



## Tartalmi rész

A téma művelésének kutatóhelyi előzménye, indoka:

A tanszéki kutatási program szerint az előző tervidőszakban a tanulók erkölcsi ítéleteinek és interperszonális kapcsolatainak problémáival foglalkoztunk. A gimnáziumi fakultációs kísérlet beindulása indokolta azt, hogy kutatásainkat e képzési forma értékorientációs tényezőinek feltárására koncentráljuk.

A téma művelésének legfontosabb eredménye.

A szakirodalmi bibliográfia összeállítása alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a személyiségpszichológiában az értékorientáció fogalmi keretének körvonalazása arra irányul, hogy a személyiség strukturáját úgy értelmezzük, ahogyan az az egész személyiség életutját és perspektíváját tükrözi multjának, jelenének és jövőjének egysége alapján. A személyiség értékelő tudata a jelenben végzett tevékenység sokirányú megítélését úgy éli át, mint eddigi tapasztalatainak és a jövőre vonatkozó leglényegesebb orientációjának egyidejű figyelembevételével elért eredményt. Az értékorientációban a személyiség szubjektív világának olyan domináns folyamatai hangsúlyozódnak, amelyek a tevékenység motivumait, a jövő felé fordulás, tájékozódás mozzanatait, a kívánatos cél megvalósításának eszközeit integrálják a személyiség szerkezetének specifikus részstrukturájaként.

Nevelőmunkánk számos tapasztalata bizonyítja, hogy a tanulóknak kifejleszthetők mindazon orientációk, amelyek a szociális értéktudat lényeges tényezőiként funkcionálva, a személyiségfejlődés egyik vagy másik szakaszában hatékonyan befolyásolják az önfejlesztés céljaihoz fűződő értéképekzetek konkretizálódásának menetét.

Vizsgálataink során kísérleteket tettünk arra, hogy a fakultatív gimnáziumi képzésben részesülő tanulók értékorien-

tációinak alakulását hipotéziseink alapján összefüggésbe hozzuk azokkal a személyiségben lezajló történésekkel, melyek nemcsak felkeltik az érdeklődésüket az értékek iránt, hanem azokkal való azonosulásukat is elősegítik, annak ellenére, hogy különféle pályaválasztási szándékaik megvalósítása felé törekednek. Arra kerestünk választ, hogy hogyan megy végbe az értékorientálódás a fakultatív képzés közbeiktatásával. Ez új magában foglalja egyfelől a tantárgycsoport választását a pályaválasztás szempontjából, másfelől azoknak a vonzó indítékoknak szubjektív értékelését, melyek az életpálya megválasztása szempontjából vonzónak bizonyulnak.

Tapasztalatainkat a következőkben összegezzük:

A vizsgálatok 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 képességeknek 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 életerveik 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 rejlenek.

A vizsgált minta nem reprezentál egy korcsoportot. De néhány tapasztalat az életpálya vonzó indítékainak hatása szempontjából is általánosítható a vizsgált mintára vonatkozóan. a/ Az életpályát vonzóvá tevő értékorientációk első-

sorban a tervezett iskolai végzettség szintjével hozhatók a legszorosabb összefüggésbe. b/ Az értékorientációk reguláló hatását az életkori előrehaladás és az ezekkel együttjáró életkori sajátosságok változása segíti elő. c/ A különféle pályairányok felé való törekvés, a választott pálya szerény hatással járul hozzá az értékorientációk differenciálódásához. Az önmegvalósításhoz fűződő értéképzetek, a vizsgálat tanulmányai szerint, inkább a várt életmódhoz, életvitelhez kapcsolódnak, mint a tényleges foglalkozáshoz. Ebben fejeződik ki a társadalmunkban érvényesülő értékrendhez való odaforodulás és az ezt követő elfogadás, az azokkal történő fokozatos azonosulás. d/ A tantárgycsoportválasztás dilemmáját egyáltalán nem érintik a választott értékorientációs modellek. De maga a fakultativitásból adódó csoportképződés és az abban érvényesülő interdiszciplináris viszonyok jelentőségre tesznek szert, a közösségi értékorientációk alakulásakor. e/ A szülők iskolai végzettsége és munkahelyi beosztása eltérő módon és nem azonos sullyal járul hozzá az értéképzetek formálódásához.

E tapasztalatok birtokában megállapítható, hogy az értékorientálódás folyamata az egész személyiség és annak valamennyi fontos kapcsolata alapján valósul meg. A szociális szféra értékudata a középiskolás évek alatt fokozatosan áthatja tanulóifjúságunk személyes boldogulásához fűződő értéképzetét, mely nemcsak magatartást regulál, de a tettek valóságértékét is tükrözi.

#### A hasznosítás módja

Elméleti és gyakorlati szempontból fontos lehet középiskolás koru tanulóink vizsgálata értékorientációs szempontok alapján is. Hozzájárulhat a nevelőmunka differenciáltabb tételéhez, valamint a tanulókkal való egyéni bánásmód kialakításához. Elsősorban azokat az értékorientációkat kell tanulmányoznunk, melyek összefüggésbe hozhatók azokkal a fontosabb társadalmi értékekkel, melyek a személyiség interperszonális viszonyainak alakulásában vezető szerepet játszanak. Ebből következően a vizsgálat tapasztalatait a nevelőmunka



konkrét keretein belül is hasznosítani lehet. Elsősorban a helyes önértékelés alakításában, valamint a közösséggé formálódás menetében, melyek hatékonyan közvetítik a személyes perspektívák alakulásához hozzájáruló motivumokat. Vizsgálati tapasztalataink hasznosításának elsődleges színtere az osztályfőnöki nevelőmunka.

Publikációk jegyzéke:

- Dr.Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 21. Szerk.: Ágoston György, Duró Lajos. Szeged, 1979. 35-54. old.
- Dr.Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációinak vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján, Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 22. Szerk.: Ágoston György, Duró Lajos. Szeged, 1980. 25-43. old.
- Dr.Gergely Jenő: A fakultatív tárgyak választásának indítékai gimnáziumi osztályokban. Magyar Pszichológiai Társaság V. Országos Tudományos Konferenciája. Előadáskivonatok. Szerk.: Barkóczi Ilona. Magyar Pszichológiai Társaság. Bp., 1981. 198. old.

Résztéma:

A VÁLASZTOTT PÁLYÁVAL VALÓ AZONOSULÁS ÉRTÉKORIENTÁCIÓS  
TÉNYEZŐI KÖZÉPISKOLÁS KORBAN

Témafelelős: Dr.Zakar András

## Tartalmi rész

A téma művelésének kutatóhelyi előzménye, indoka:

A téma kutatását a korábban kidolgozott és elfogadott terv /Duró, 1978/ alapján végeztük. Ez egyrészt a szakirodalmi tájékozódásban, másrészt a folyamatos adatgyűjtésben és feldolgozásban mutatkozott meg. A négy évre tervezett longitudinális kutatás keretében 1218 középiskolás pályaválasztási értékorientációjának sajátosságait vizsgáltuk.

A téma művelésének legfontosabb eredménye /részeredménye/:

Az eddigi kutatások alapján fontos eredménynek tekinthetjük azt, hogy a középiskolai tanulók pályaválasztási körülményeit sokoldalúan feltártuk és elemeztük. A pályaválasztási értékorientáció általunk vizsgált területei szoros összefüggésben állnak egymással, amelyek a kognitív, az affektív és magatartásban megnyilvánuló összetevőkre vezethetők vissza. Elsőként azt kérdeztük meg a tanulóktól, hogy számukra mi teszi vonzóvá az általuk választott életpályát. Ezután a kapott eredményeket a pályák távlati lehetőségeinek összefüggéseibe helyeztük, majd a fiatalok pályaválasztási közérzetét tártuk fel. Végül a személyes boldogság pályaválasztási összetevőit vizsgáltuk. Mindezek alapján pedig az önmegvalósításra való törekvést fogalmaztuk meg és meghatároztuk a pályaválasztási értékorientáció főbb típusait is.

A pályaválasztási értékbeállítódás véleményünk szerint az identifikációs folyamat során alakul ki. A választott pályával való azonosulás kezdeti szakasza az ún. prae-identificatio, amelyben elsősorban az érzelmi összetevők tulsulya figyelhető meg. Az anticipált pályaidentifikáció során fontos törvényszerűség ezenkívül az is, hogy az azonosulás csak részben alakul

ki, továbbá a választott minták affektív komponensei kerülnek előtérbe.

Az empirikus vizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy a középiskolai tanulók pályaválasztási értékorientációi rendkívül differenciáltak /az értékbeállítódás dimenziói pályák szerint, nemenként, évfolyamonként, sőt tanulónként is eltérők/.

Pályacsoportonként leginkább kifejező értékrenddel a műszaki pályára /mérnök-technikus-szakmunkás/, valamint a közgazdasági-jogi-államigazgatási pályára készülő fiatalok rendelkeznek.

Nemenként pedig a leányok elsősorban a faktikus értékeket /68 %/ preferálták, míg a fiúk a regulatív értékeket /57 %/ választották tulsúlyban.

Évfolyamonként a pályaválasztási értékorientáció legfontosabb sajátossága abban összegezhető, hogy a középiskola első és második osztályában a pályakivánságok értékhattere differenciálatlan, az értékek strukturális szerveződése a középiskola harmadik osztályától kezdve alakul ki és szabályozza a tanulók szociális viselkedését.

Kutatásainkkal szeretnénk hozzájárulni a középiskolai tanulók pályaválasztásában megvalósítható értékfejlesztés, -formálás és szabályozás - módjainak és lehetőségeinek továbbfejlesztéséhez.

Hasznosítás módja, javaslata:

A középiskolai pályaválasztási előkészítés során az indirekt módon történő ráhatás egyik fontos és eredményes útja lehet, ha a fiatalok értékrendszerét sokoldaluan fejlesztjük. Az értékrend strukturált és funkcionált differenciálódásával a fiatalok pályaválasztási érettsége egyre inkább megfelelni a követelményeknek, továbbá megalapozottabbá válhat.

Ugyanakkor az értékbeállítódás fejlesztésével nemcsak a pályaválasztási döntéselőkészítés kialakításához járulhatunk hozzá, hanem elősegíthetjük a középiskolások szocializációjának tudatosabb és tervszerűbb irányítását.

Publikációk jegyzéke:

- Dr.Zakar András: A pályorientáció személyiségformáló szerepe. Művelődésügyünk, 27.sz. Kecskemét, 1978. 73-79. old.
- Dr.Zakar András: Gestaltungsfaktoren der Berufsorientation von Schuljugendlichen. XIX. Internationaler Kongress für Angewandte Psychologie, München, 1978. 70. old.
- Dr.Zakar András: A serdülő tanulók pályaismeretét alakító pszichológiai tényezők. Bölcsészmuhely '77, Szeged, 1978. 389-402.
- Dr.Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 21. Szeged, 1979. 103-124. old.
- Dr.Zakar András: /S.Seppoval - I.Wölfellel/: Ermittlung von Berufsmotivation älterer Schüler. Bericht über die 3. Wissenschaftliche Arbeitstägung der Forschungsgemeinschaft. "Ermittlung, Bewertung und Beurteilung von Erziehungsergebnissen". Greifswald, 1979. 142-150.old.
- Dr.Zakar András: Über Wertorientierungen im Berufsfindungsprozess. Berufsberatungskonferenz des Bezirkes Magdeburg, 1979. Heft. 5. 76-78. old.
- Dr.Zakar András: Werteinstellungen im Berufsfindungsprozess bei Oberschülern. XXIII. Internationaler Kongress für Psychologie, Leipzig, 1980. Kurzfassungen 2. 675. old.

Dr.Zakar András: Über Veränderung der Werteinstellung im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen. Beiträge aus der Arbeit der Erziehungsberatungsstelle. IV. köt. Greifswald, 1980. 102-105. old.

Dr.Zakar András: A középiskolai tanulók pályaválasztási értékorientációja. "Közoktatás fejlesztése", OPI. Bp., 1980. 54-56. old.

A téma címe:

A PEDAGÓGUSOK MAGATARTÁSFORMÁINAK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Témafelelős: Dr.Veczko József





Tartalmi rész

A téma művelésének kutatóhelyi előzményei:

Az előzmények az előző tervidőszakra nyúlnak vissza, amikor a tanulók iskolához való viszonyának alakulását és annak motivumait vizsgáltuk. Világossá vált, hogy az iskola pszichés klimája nagy mértékben a pedagógustól függ.

A téma művelésének legfontosabb eredményei

Befejeztük a tanulók iskolához való viszonyával kapcsolatos vizsgálatainkat, rész-publikációkat jelentettünk meg. Az előzményt a pedagógus magatartásának vizsgálatával folytattuk, mint a pszichés klíma egyik meghatározójával. Befejeztük a tanulók gyermekismeretével kapcsolatos vizsgálatainkat és két dolgozatban publikáltuk azt. A teljes vizsgálati anyag kb. 150 oldal, áthúzódik a következő tervidőszakra.

Ugyancsak befejeztük a tanulók tantárgykedveltségével kapcsolatos vizsgálatainkat, ebből 1 közleményt jelentettünk meg. A kutatás teljes anyagának közlése /kb. 150 oldal/ áthúzódik a következő tervidőszakra.

A tanári magatartással kapcsolatos vizsgálatainkat /méréseinket/ pedagógiai-pszichológiai kísérleteinket befejeztük. A témából 2 közleményt jelentettünk meg. A teljes anyag megírása /kb. 200 oldal/ áthúzódik a következő tervidőszakra.

Publikációk jegyzéke

A téma előzményére vonatkozók:

- Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához. Acta Paedagogica et Psychologica, 11.sz.
- A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata. Acta Paedagogica et Psychologica, 12.sz.
- A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. Pszichológiai Tanulmányok XIV. kötet, Akadémiai Kiadó, 75-93. old.
- A tanulók iskolai kapcsolatainak /viszonyának/ pszichológiai vizsgálata. Csongrád megyei Gyermekvédelem. I. kötet, 135-167. old.
- Date on the Pedagogical Psychological study of the relation of the pupils to the School. Acta Paedagogica et Psychologica, 16.sz.

A témához kapcsolódó publikációk:

- Psychologische Überprüfung der Kenntnisse, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen. Acta Sectio Paedagogica et Psychologica, 14.sz. 67-106.old.
- Vizsgálatok a pedagógusok gyermekismeretéről. Magyar Pedagógia, 1980/2.sz. 154-168. old.
- Serdülőkoru tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Acta Paedagogica et Psychologica, 21.sz. 60-101. oldal.
- Ahogyan a tanulók tanítóik és tanáraik magatartásformáit látják. Pedagógiai Nyári Egyetem Szeged, 10. szám 202-247. oldal.

- Pupils opinion of their Teachers Behavioure froms. Acta Paedagogica et Psychologica 17.sz. 95-134. oldal.
- Az egyéni bánásmód és közösségi nevelés. Óvodai Nevelés, 1980/3. 88-99.old.
- Egyéni bánásmód közösségi nevelés. Óvodapedagógiai Nyári Egyetem Kecskemét, 1979. /kötet/ 155-176. oldal.
- Egyéni bánásmód és közösségi nevelés. Köznevelés 1979/35.sz. 10-11. oldal.
- Az iskolához való viszony alakulása és az egyéni bánásmód összefüggése tanulóknál. Acta Paedagogica et Psychologica 1980/22.sz.

## T A R T A L O M

	oldal
DR.ÁGOSTON GYÖRGY: Nevelés a tanórán kívül	3
DR.GERGELY JENŐ: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben	25
DR.KÉKES SZABÓ MIHÁLY: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata	57
DR. ZAKAR ANDRÁS: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata	81
DR.ÁGOSTON GYÖRGY - DR.NAGY JÓZSEF: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról	103
DR.DURÓ LAJOS - DR.GERGELY JENŐ - DR.ZAKAR ANDRÁS - DR.VECZKÓ JÓZSEF: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról	129

## 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 biológiagyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
  - Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
  - Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
  - Dr. Ágoston György: Előszó
  - Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
  - Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
  - Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
  - Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
  - Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/

- Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
- Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veczprémi 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. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
- Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyt alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
- Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata
- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái

- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-  
-Université pour l'application d'un programme de  
recherche pédagogique /Document de travail pour la  
réunion d'experts sur la recherche pédagogique  
Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine  
intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätigen Bildung und  
Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagog-  
ischen 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 psychologic Study of  
the Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the  
Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform  
the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte  
einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den  
Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers 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  
Hörgeschädigten Schülern



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



Fki Dr. Agoston György

Készült a JATE Soksorozító Üzemében, Szeged  
Engedélyszám: 419/81. Méret: B/5  
Példányszám: 300 Fv: Lengyel Gábor